

Université de Fribourg (Suisse)

Faculté des Lettres

Aux valeurs !

**Dans quelles conditions curriculaires et didactiques
la pensée critique et la responsabilité émergent-elles
au cours des interactions entre enseignants et élèves
du secondaire I en Suisse romande ?**

Tome I

Dr Nicole AWAIS

Mai 2013

Sommaire

Sommaire	1
Résumé et mots-clés	3
Abréviations	4
Remerciements et remarques préalables	6

Tome I

1er chapitre	Introduction	9
2e chapitre	Contexte	17
3e chapitre	Cadres théoriques	59
4e chapitre	Cadre conceptuel et objectifs	203
5e chapitre	Méthodes de la recherche	215
6e chapitre	Présentation des données	253
7e chapitre	Analyse des données	271
8e chapitre	Conclusions	357
Bibliographie		372
Table des figures, des tableaux et des synthèses		385
Table des matières		387

Tome II

Annexes

Résumé et mots-clés

Cette recherche en didactique s'interroge sur les conditions d'une éducation aux valeurs en Suisse romande pour des élèves du cycle 3 âgés de 13 à 15 ans.

Afin de répondre à cette question, le contexte est étudié pour que le lecteur prenne connaissance du plan d'études en vigueur et de ses attentes quant à l'éducation aux valeurs. Cette partie consacrée au contexte souligne le lien entre les exigences curriculaires et des transformations sociales telles que la sécularisation et le développement de la notion du développement durable.

Les cadres théoriques précisent les concepts qui sont en lien avec notre question :

- Les valeurs, les attitudes qui en découlent – en particulier la pensée critique et la responsabilité, ainsi que le jugement moral.
- Les questions pédagogiques telles que les outils didactiques et les objets d'enseignement-apprentissages.
- Les différents types « d'éducatifs à » qui permettent d'établir ce que nous entendons par éducations aux valeurs.

Le cadre conceptuel articule, à partir de ces concepts, les différents éléments pour poser les questions de recherche suivantes :

- Quel alignement peut-on observer entre le curriculum, les moyens d'enseignement et les pratiques enseignantes quant à l'éducation aux valeurs ?
- Dans quelles conditions didactiques la pensée critique et la responsabilité émergent-elles au cours des interactions entre l'enseignant et les élèves ?

À partir de ces deux questions centrales, les objectifs sont précisés et un chapitre expose les méthodes choisies pour les atteindre. Des grilles de critères précis sont élaborées pour mener une analyse descriptive et évaluative. Une analyse de type qualitatif avec un positionnement post-positiviste de la chercheuse et une méthode de type historique est mise en place pour vérifier l'alignement entre les trois éléments que nous avons cités. Pour mettre en lumière l'émergence des attitudes recherchées dans les énoncés des élèves, avec les outils de la didactique comparée, une analyse didactique qualitative est mise sur pied. Ces deux analyses sont basées sur des grilles d'analyses originales découlant du cadre théorique et du cadre conceptuel.

Dans les conclusions, une réponse aux questions de la recherche ainsi que des pistes pour poursuivre et pour compléter la réflexion sur l'éducation aux valeurs sont proposées.

Mots-clés : didactique, valeur, attitudes, pensée critique, responsabilité, Éthique et cultures religieuses, *Religious Education*, Éducation en vue d'un développement durable, Éducation aux valeurs.

Abréviations

BD	Bandes dessinées
CDE	Convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CE	Pensée critique créative égocentrique
CG	Pensée critique créative globale
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CO	Cycle d'orientation
CR	Pensée critique créative relative
DD	Développement durable
DICS	Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Fribourg (Suisse)
DUDH	Déclaration universelle des droits de l'homme
E1	Entretien d'autoconfrontation croisée 1, Tome II
E2	Entretien d'autoconfrontation croisée 2, Tome II
EB	Exigences de base
EE	Éducation à l'environnement
ECM	Éducation à la citoyenneté mondiale
ECR	Éthique et culture(s) religieuse(s)
EDD	Éducation en vue d'un développement durable
El (x)	Élève (x)
En	Enseignant
Enbiro	Enseignement biblique et interreligieux romand
ERDESS et suiv.	Équipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales et suivante(s)
FED	Fondation Éducation et Développement
FEE	Fondation suisse d'Éducation pour l'environnement
FG	Formation générale
HEP	Haute école pédagogique
	HEP-BEJUNE : HEP des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel
	HEP-FR : HEP du canton de Fribourg
	HEPL : HEP du canton de Vaud
	HEP-VS : HEP du canton du Valais
LE	Pensée critique logique égocentrique
LG	Pensée critique logique globale
LR	Pensée critique logique relative
M	Enseignant observé (M1 : 1 ^{er} enseignant, M2 : 2 ^e enseignant, etc.)
MY.X	Ixième séance de l'enseignant MY, transcription tome II
ME	Pensée critique métacognitive égocentrique

MG	Pensée critique métacognitive globale
MITIC	Médias, images, technologies de l'information et de la communication
MR	Pensée critique métacognitive relative
MSN	Mathématiques et sciences de la nature
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
p.	page
PECARO	Plan d'études cadre pour la Suisse romande
PER	Plan d'études romand
PG	Prégymnasiale
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
QSV	Question sociale vive
RàE	Responsabilité comme « répondre à » égocentrique
RàG	Responsabilité comme « répondre à » globale
RàR	Responsabilité comme « répondre à » relative
RdE	Responsabilité comme « répondre de » égocentrique
RdG	Responsabilité comme « répondre de » globale
RdR	Responsabilité comme « répondre de » relative
RdvG	Responsabilité comme « répondre devant » globale
RdvR	Responsabilité comme « répondre devant » relative
SHS	Sciences humaines et sociales
s/p	sans page
TP	Tour de parole
UDC	Union démocratique du centre
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)
UNICEF	<i>United Nations Children's Emergency Fund</i> (Fonds des Nations Unies pour l'enfance)
VSB	Voie secondaire de baccalauréat
VSG	Voie secondaire générale
VSO	Voie secondaire à option

Remerciements et remarques préalables

Un travail comme celui-ci nécessite le soutien d'un grand nombre de personnes : chercheurs, collègues, connaissances, etc. et il n'est pas possible de toutes les remercier individuellement. Que ces personnes soient assurées de ma reconnaissance !

Ma gratitude va plus particulièrement à la professeure Bernadette Charlier qui a accompagné avec soin chacune des étapes de ce travail, aux professeurs François Audigier et Mireille Estivalèzes qui ont critiqué avec bienveillance les différentes parties qu'ils ont lues, à Antoine Maye à qui cet ouvrage doit sa forme et aux relecteurs (François-Xavier Amherdt, Jean-Luc Gurtner, Anahy Gajardo, Samuel Heinzen, Charly Maurer, Valérie Maye Pittet et Sandra Pfeuti). Il convient encore de remercier particulièrement les enseignants qui ont participé à cette recherche, et leurs élèves.

Plus personnellement, ma gratitude s'adresse à mon mari, Nabil, pour sa patience et sa présence, et à mes amis qui ont accompagné ce processus de leurs encouragements et de leur affection.

Avant de commencer ce travail, nous tenons à faire quelques remarques préliminaires quant à la forme :

- Afin d'unifier l'orthographe du texte, les règles qui sont appliquées sont celles de l'orthographe traditionnelle.
- Dans le but d'alléger le texte, seule la forme masculine est utilisée, mais désigne aussi bien les femmes que les hommes, sans aucune discrimination.
- Pour faciliter la lecture, des synthèses sont proposées régulièrement au lecteur dans des encadrés grisés.
- Les références à des sites web qui apparaissent sans date de consultation ont toutes été vérifiées le 5 mai 2013.

Tome I

1er chapitre Introduction

La situation dans laquelle apparaît une question est un élément déterminant quant à la réponse qui va lui être apportée. Notre étude veut interroger la présence des valeurs dans le plan d'études romand et les moyens d'enseignements choisis ou imposés. Puis, il s'agira de déterminer dans quelle mesure les demandes citoyennes et politiques, qui exigent que l'école forme les futurs citoyens et leur transmettent des valeurs, se traduisent dans les pratiques enseignantes.

Avant de nous lancer dans une étude plus approfondie, il est opportun de présenter le cadre dans lequel elle a germé. Cette introduction a pour ambition de mettre en lumière le point de départ de la recherche, les questions qui étaient en suspens et la démarche choisie pour tenter d'y répondre.

A. Émergence d'une question en contexte professionnel

Durant quelques années, j'ai travaillé comme didacticienne pour l'enseignement religieux non confessionnel à la Haute école pédagogique (HEP) du Valais et pour la discipline Religions et Cultures au Centre d'enseignement et de recherche francophone pour l'enseignement au secondaire 1 et 2 (CERF). Aujourd'hui encore, j'assume une charge de cours comme didacticienne de Religion pour les enseignants en formation du secondaire II à la Haute école pédagogique du Valais et pour la pédagogie religieuse dans la Faculté de théologie de l'Université de Fribourg (Suisse).

Les deux cantons dans lesquels j'ai travaillé – les cantons du Valais et de Fribourg – ont tous les deux choisi d'intégrer à leur cursus la discipline non confessionnelle intitulée « Éthique et cultures religieuses » dont nous analyserons le contenu au cours de cette recherche. De plus, le canton de Fribourg a choisi de maintenir, en parallèle, un enseignement confessionnel dans le cadre scolaire pour lequel les parents qui le souhaitent peuvent demander une dispense pour leur enfant.

Dans ce contexte, une de mes tâches consiste à réfléchir aux questions des futurs enseignants concernant leur pratique professionnelle. Je suis souvent confrontée à la question des contenus – que faut-il réellement transmettre ? – et du positionnement des futurs enseignants – comment se positionner, en tant que professionnels, quant à ses propres convictions et à celles des élèves ? Questions fondamentales et pour le moins complexes. En effet, l'enseignement religieux, considéré comme un enseignement sur la question d'une ou de plusieurs religions, apparaît dans les plans d'études depuis bien longtemps, soit comme un enseignement confes-

sionnel, soit comme un enseignement sur les religions. Un enseignant de cette discipline peut et doit se questionner sur les savoirs et les valeurs à transmettre, sur le positionnement qui est attendu de lui.

Cette question sur les valeurs et le positionnement m'a permis de développer des compétences dans le domaine des droits humains et cela m'a amené, en 2010, à être engagée comme collaboratrice pédagogique à la Fondation Éducation et Développement (FED), devenue éducation²¹ en janvier 2013. La principale mission de cette fondation est de promouvoir l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) auprès des enseignants de Suisse. La fondation propose des formations pour les enseignants ou les futurs enseignants à travers toute la Suisse. Dans ce cadre, je suis chargée des formations d'enseignants touchant aux droits de l'homme et aux droits de l'enfant. J'ai été confrontée à des questions similaires de la part des futurs enseignants ou des enseignants en formation continue : que faut-il enseigner réellement ? Comment faire émerger l'esprit critique de l'élève ? Comment faire en sorte que l'élève trouve lui-même du sens à son action ? Quels sont les fondements de cette éducation ? Comment, face à des questions complexes, ne pas imposer ou induire des réponses ? Quelles sont les valeurs en jeu ? Comment amener sans imposer un comportement qui soit le plus adéquat possible aux valeurs communes ? Comment gérer l'hétérogénéité et le pluralisme des valeurs ? Comment favoriser les valeurs démocratiques dans ces questionnements et permettre aux élèves d'y adhérer librement ?

B. D'autres questions apparaissent

Ces deux expériences professionnelles ont mis en lumière des questions fondamentales de différents types qu'il m'a paru nécessaire d'approfondir.

Nouveaux venus, sous cette forme, dans les plans d'études, ces deux domaines de l'éducation – enseignement religieux, confessionnel ou non, et EDD – ont notamment pour vocation de transmettre des valeurs aux élèves. Ce dernier élément interroge effectivement sur le positionnement à adopter comme enseignant.

Ensuite, la question qui vient à l'esprit est de définir plus précisément ce qu'est une valeur et sa place dans l'éducation. Comme le dit Forquin : « on peut considérer que l'idée de valeur est au centre de toute réflexion sur l'enseignement et l'éducation. » (Forquin, 2005a, p. 1028). Toutefois, même si elle est au centre du processus éducatif, cette idée de valeur n'y a pas toujours une place déterminée. On la trouve dans l'instruction civique ou dans différentes formes

« d'éducation à », comme l'éducation à la citoyenneté, en vue d'un développement durable, religieuse, à la santé, etc. (Simonneaux, Tutiaux-Guillon, & Legardez, 2012).

Face à ce constat, on peut aussi s'interroger sur le rôle des autorités scolaires quant à la transmission des valeurs. Est-ce que toutes les valeurs sont transmises et doivent être transmises à l'école ? Évidemment pas ! La Déclaration universelle des droits de l'homme offre une base sur laquelle prendre appui pour déterminer des valeurs démocratiques. Toutefois, il convient de les définir et de s'assurer de leur acceptation par les élèves. On peut se demander pourquoi et comment certaines valeurs sont devenues déterminantes du point de vue politique, quelle est leur place dans le curriculum à travers les disciplines, les domaines et les éducatons. On peut aussi se demander si et où d'autres valeurs auraient leur place ? Quels sont les critères pour les accepter ou non ?

« Il est admis que l'enseignement dans son ensemble contribue à diffuser un modèle (citoyenneté, responsabilité, solidarité, etc.) explicité dans les programmes en tant que finalités disciplinaires. Ces fonctions socio-politiques de l'école [...] justifiaient dans les enseignements la présence de valeurs, ou même de positions idéologiques, peu mises en questions jusqu'aux années soixante. [...] La place explicite des valeurs a connu dans la seconde moitié du 20^e siècle un rétrécissement progressif au cours du lent processus de didactisation des contenus scolaires [...]. Les valeurs deviennent en quelque sorte les 'passagers clandestins' des savoirs, qu'il conviendrait d'expulser [...]. C'est ici que la question des 'éducations à' change notablement la donne. En effet, [...] elles sont prescrites pour répondre à des enjeux sociaux et politiques mettant ouvertement en jeu des valeurs, et les textes qui les définissent font une part très claire à ces dernières. [...] L'enjeu n'est pas qu'éducatif, il est aussi un enjeu démocratique. » (Simonneaux et al., 2012, p. 11-12)

L'exigence et les attentes sont particulièrement hautes pour les « éducations à » et plus particulièrement pour une éducation aux valeurs. Quelle formation des enseignants et quels moyens pédagogiques sont mis en place afin que tous les élèves puissent atteindre les finalités qui ont été fixées ? Comme le dit Perrenoud, « on admettra volontiers que les finalités de l'éducation sont souvent très ambitieuses [...] même lorsque le curriculum prescrit est entièrement respecté, les apprentissages attendus ne se font totalement que pour une fraction des élèves. » (1993, p. 64)

Du point de vue didactique et pédagogique, cela pose plusieurs questions : comment s'assurer que les apprentissages soient atteints par tous, ou du moins, par une majorité d'élèves ? Comment transmettre les savoirs relatifs aux religions et aux différents domaines du développement durable ? Parmi ces savoirs, comment déterminer les valeurs à transmettre ? Comment faire émerger une pensée critique chez les élèves pour qu'ils puissent se positionner ? Comment favoriser une liberté et une responsabilité dans le cadre scolaire ? Comme enseignant, faut-il nécessairement rester neutre et objectif ou est-il préférable de se positionner ? Quel est le matériel à disposition et que se passe-t-il réellement dans les classes ? Etc.

Toutes ces questions seront développées dans les cadres théoriques de cette recherche pour décrire et analyser les réponses déjà apportées par la réflexion scientifique et identifier les points d'attention pour une situation particulière, celle de la Suisse romande.

On le voit, les questions ne sont pas simples. De plus, si l'on veut que les objectifs d'apprentissage soient atteints par le plus grand nombre d'élèves, que certaines valeurs soient transmises, il faut trouver les moyens et les formes d'éducation les plus adéquats pour y parvenir. Dans ce but, il est indispensable de tenir compte du contexte sociohistorique dans lequel nous nous trouvons et d'établir des cadres théoriques pour parvenir à répondre à nos questions de façon satisfaisante.

C. De la société à l'école

Le contexte dans lequel nous nous trouvons est probablement un des éléments explicatifs pour nos questions. De façon générale, nous avons l'impression d'être témoins – et ceci devra être vérifié dans les différentes étapes du travail qui suivra –, depuis le siècle dernier, d'une remise en cause toujours plus vive de la religion dominante et de ses valeurs. Dans ce laps de temps relativement court, notre société occidentale est passée à un système de valeurs pluraliste, voire individualiste. Ce changement a modifié certains éléments du système éducatif, de nouveaux plans d'études pour l'enseignement religieux sont proposés et les valeurs qui y sont inscrites varient. Dans la plupart des régions d'Europe et d'Amérique, suite à une sécularisation toujours plus importante, les cours de catéchisme ont disparu des écoles publiques et ont lieu dans le cadre des communautés religieuses, des écoles privées ou de la famille. Toutefois, face à une société multiculturelle, de plus en plus de voix se font entendre pour qu'un enseignement religieux, non confessionnel, soit présent dans l'éducation pour assurer une connaissance minimale des religions et une certaine cohésion sociale (Allieu, 1996; Baubérot, 2007; Fonds National de la Recherche, 2011).

Plus récemment, on observe le déploiement de la notion de « développement durable ». Il s'agit d'un projet de société qui se base sur des valeurs telles que la justice sociale, l'équité, la solidarité, etc. Il soutient un développement de notre milieu environnemental, économique et social qui puisse répondre à nos besoins, mais sans léser ceux des générations à venir. Ses défenseurs souhaitent que ces valeurs soient largement diffusées et en particulier dans le cadre scolaire.

En observant ces éléments, il est intéressant de constater que le Plan d'études romand (PER) mis en place en Suisse romande en 2011 introduit plusieurs nouveautés dont la Formation générale (FG), basée entre autres sur l'Éducation en vue d'un développement durable (EDD), et la discipline Éthique et cultures religieuses (ECR). Ces deux nouveautés promeuvent toutes les deux des valeurs qui doivent être transmises aux élèves dans le cadre de l'école publique. La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) l'affirme : « la transmission des valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique ainsi que l'acquisition d'une formation de base constituent le socle de l'École publique obligatoire » (2003). De là jaillissent un bon nombre de questions sur ces valeurs, leur fondement et le rôle de l'ECR et de l'EDD dans l'éducation. Quelles sont les modifications apportées par le PER, en tant que nouveau curriculum, quant aux valeurs, aux attitudes et à la volonté de les transmettre ? Ces modifications sont-elles le reflet d'un changement de société et si oui, lequel ? Est-ce qu'un enseignement religieux et une éducation en vue d'un développement durable ont réellement leur place à l'école ou devrait-on les supprimer ? Peut-on parler d'une éducation aux valeurs avec le PER ? Peut-on parler d'éducation aux valeurs dans les pratiques enseignantes des classes en Suisse romande ?

D. Déroulement et méthode de la recherche

Les deux champs disciplinaires que sont la science des religions et le développement durable ont des visées et des objectifs très différents. Toutefois, ils tentent tous les deux, par leur présence dans le curriculum scolaire, de transmettre des valeurs aux élèves et cela nous a semblé un point commun déterminant relativement aux questions posées.

Les questions de départ, qui évolueront en fonction des apports du contexte et des cadres théoriques, sont donc les suivantes :

- Quelles sont les valeurs prescrites dans le plan d'études par l'école publique en Suisse romande ? Dans quelles disciplines apparaissent-elles ?
- Quels moyens a-t-elle proposés pour parvenir au développement de ces valeurs chez les élèves ?
- Dans quelle mesure les pratiques enseignantes concourent-elles à ce développement ?

Pour enrichir ces questions et tenter d'y répondre, nous allons poursuivre un parcours en plusieurs étapes :

- À la suite de cette introduction, il s’agit d’étudier le contexte dans lequel le PER est apparu ainsi que la façon dont le développement durable (DD) et la sécularisation ont émergé et se sont développés. Ce sera l’objet du deuxième chapitre de ce travail.
- Dans le troisième chapitre consacré aux cadres théoriques, nous étudierons les éléments nécessaires pour répondre à nos questions dans une perspective interdisciplinaire. Nous définirons le cadre épistémologique et les concepts permettant de comprendre ce qu’est l’éducation aux valeurs en nous attardant sur chacun de ses termes : valeurs, éducation et éducation aux valeurs.
- Le quatrième chapitre est plus court, mais constitue un élément charnière : il contient une synthèse de la partie théorique, le cadre conceptuel ainsi que les questions et les objectifs de la recherche.
- À partir de ce cadre conceptuel et des objectifs, nous décriront de façon détaillée la méthodologie choisie pour atteindre ces objectifs (cinquième chapitre). La démarche sera descriptive et évaluative et proposera de construire des grilles d’indicateurs précis pour observer et analyser d’une part le plan d’études et les moyens d’enseignement et, d’autre part, des pratiques enseignantes.
- Les deux chapitres suivants seront constitués par la présentation et l’analyse des séquences d’enseignements et des moyens pédagogiques utilisés dans quelques classes d’élèves de 13 à 16 ans de Suisse romande.
- Le huitième et dernier chapitre sera constitué par les conclusions de la recherche.

Nous commencerons donc par l’étude du contexte dans lequel va se dérouler l’étude : la Suisse romande, qui a récemment été l’objet d’un renouvellement curriculaire important.

2e chapitre Contexte

Le lien entre un changement de curriculum et les changements de société pourrait sembler une évidence : l'école est chargée d'une partie de l'éducation et de l'instruction des (futurs) citoyens, elle doit répondre à des attentes sociales. Les grands changements de la société peuvent influencer le contenu scolaire et les curriculums qui le décrivent et à l'inverse, un changement curriculaire peut être caractéristique d'une volonté provenant du monde politique et souvent d'un changement social.

Dans un premier temps, nous commencerons par examiner l'introduction du plan d'études romand (PER), les changements qu'il a induits quant aux valeurs que l'école est chargée de transmettre et les champs disciplinaires qui ont été modifiés. Dans un deuxième temps, nous observerons les changements au cœur de la société qui peuvent expliquer certains des changements curriculaires.

A. L'introduction d'un nouveau plan d'études

Dans les multiples réformes des *curriculum*s scolaires, on voit apparaître des préoccupations similaires des autorités chargées de l'éducation face à ces « nouveaux » domaines auxquels l'école est censée préparer les générations à venir. Parmi les questions que nous voyons apparaître de façon récurrente, on trouve par exemple celles de savoir qui peut déterminer les valeurs que l'école publique doit transmettre aux jeunes générations ou quelles valeurs seront l'objet d'un apprentissage.

L'objet de notre étude sera donc de déterminer dans quelle mesure et dans quelles conditions les demandes citoyennes et politiques, qui exigent que l'école forme les futurs citoyens et leur transmettent des valeurs, sont satisfaites dans la pratique. Nous nous limiterons à deux enseignements qui sont les plus susceptibles de transmettre des valeurs : la discipline d'Éthique et cultures religieuses (ECR) et l'Éducation en vue d'un développement durable (EDD). Nous nous intéresserons en particulier au cas de la Suisse romande qui sera le cadre de notre étude. De ce fait, nous commencerons par analyser le plan d'études de cette région.

1. LE PLAN D'ETUDES ROMAND (PER)

a) Historique

En Suisse romande, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) est composée des conseillers d'État ou ministres des cantons concernés (Tessin, Genève, Vaud, Neuchâtel, Jura et les parties francophones de Fribourg, Valais et Berne). Chaque canton, souverain quant à l'instruction publique, édicte sa propre législa-

tion. La CIIP a pour mandat d'assurer la coordination. Dans ce sens, elle a la mission de mettre sur pied un plan d'études pour toute la région. Un nouveau curriculum – le plan d'études romand – a été adopté par les ministres des différents cantons en 2010 et est entré en vigueur en septembre 2011 pour les premières années de chaque cycle¹ dans six cantons, en septembre 2012 pour tous les degrés dans le canton de Vaud. Ce plan d'études est de ce fait une réforme sans l'être. Tout en amenant des changements fondamentaux (par exemple la standardisation du curriculum, l'introduction de la Formation générale et des capacités transversales, etc.), il a été élaboré progressivement sans provoquer une rupture radicale et soudaine – ce que véhicule la notion de réforme – en se basant sur un premier projet d'harmonisation, le plan d'études cadre pour la Suisse romande (PECARO), et sur des plans d'études existants dans les cantons romands. Ce premier plan d'études a été vivement attaqué lors de sa présentation en 2005 entre autres pour ses positions pédagogiques jugées trop orientées vers le socioconstructivisme. L'élaboration d'un nouveau plan d'études, le PER, est donc le fruit de négociations entre les différents partenaires cantonaux et les institutions de formation, d'un travail collaboratif de longue haleine qui a rassemblé, depuis 2009, 125 rédacteurs. Des groupes de travail d'enseignants ont été constitués, parfois accompagnés d'experts. Ils ont dû tenir compte à la fois des injonctions politiques et des requêtes d'autres enseignants, de formateurs, de spécialistes des disciplines, d'experts en pédagogie et divers relecteurs. Un groupe de pilotage de la CIIP a eu pour mission de soutenir les groupes de travail, d'assurer la cohérence et de proposer des solutions face aux obstacles et difficultés éventuels. (Groupe de pilotage BEJUNEFRIVAL, 2006).

b) Structure

« Le PER est organisé selon trois entrées : les cinq domaines disciplinaires ; les Capacités transversales ; la Formation générale. » (www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-structure). En d'autres termes, le plan d'études est constitué de trois approches interdépendantes les unes des autres :

- Une approche disciplinaire déclinée en cinq domaines : a) langues, b) mathématiques et sciences de la nature, c) sciences humaines et sociales, d) arts, e) corps et mouvement.
- Une approche transversale déclinée en cinq capacités transversales : a) collaboration, b) communication, c) stratégies d'apprentissage, d) pensée créatrice, e) démarche réflexive.

¹ La scolarité obligatoire se divise en trois cycles : cycle 1 pour les années 1 à 4, cycle 2 pour les années 5 à 8 et cycle 3 pour les années 9 à 11 (HarmoS). Le concordat HarmoS est un accord au plan fédéral sur l'harmonisation de la scolarisation obligatoire. Il a été approuvé en referendum le 21 mai 2006.

- Une approche globale, intitulée Formation générale, déclinée en cinq domaines : a) Médias, images, technologies de l'information et de la communication (MITIC), b) santé et bien-être, c) choix et projets personnels, d) vivre ensemble et exercice de la démocratie, e) interdépendances. Cette approche n'est pas intitulée EDD. Toutefois les commentaires généraux pour cette approche mentionnent explicitement le fait qu'elle s'appuie, entre autres, sur cette éducation.

c) Statut

Le PER a pour vocation d'harmoniser les plans d'études au niveau romand. Le plan d'études, lorsqu'il est accepté par un canton, devient donc obligatoire pour celui-ci. On devrait donc être face à un programme unique pour l'ensemble des disciplines. Toutefois, deux éléments montrent que cette harmonisation a été un succès en demi-teinte.

D'une part, certaines disciplines sont au libre choix des cantons. En effet, 15 % du curriculum sont à la disposition des autorités scolaires cantonales pour accentuer certaines compétences ou ajouter des spécificités (le latin, l'ECR ou l'économie familiale). Nous posons l'hypothèse qu'elles n'ont pas réussi à faire l'objet d'un consensus, mais ont tout de fois été jugées suffisamment importantes par certains cantons pour figurer sous forme de spécificités cantonales. Les cantons de Fribourg et du Valais, dans lesquels nous mènerons nos observations, ont choisi d'y insérer la discipline ECR.

D'autre part, toutes les approches ne sont pas considérées de la même façon. L'approche disciplinaire est évaluée tout au long de la scolarité alors que la Formation générale, mise à part la dimension des MITIC, n'est pas évaluée. Le terme d'Éducation en vue d'un développement durable (EDD) apparaît, mais n'est pas mis en valeur puisqu'il n'est pas une des dimensions proposées tout en étant citée comme une des éducations à promouvoir. Là aussi nous posons l'hypothèse que les auteurs ne sont pas parvenus à un consensus sur la façon d'intégrer l'EDD dans ce plan et d'évaluer les compétences de la Formation générale.

Dans notre cas, il s'agit d'examiner la façon dont ce curriculum entend transmettre des valeurs aux élèves de Suisse romande et plus particulièrement à partir des deux nouveautés qui ont un très fort potentiel en matière d'éducation aux valeurs. La première, dans l'approche disciplinaire, est la discipline Éthique et cultures religieuses (ECR) qui est incluse dans le domaine des Sciences humaines et sociales (SHS) et la seconde, dans l'approche globale, est la Formation générale (FG). Cette dernière, par sa proximité avec l'EDD, vise au développement des capacités citoyennes et environnementales afin d'augmenter les capacités de tolé-

rance et de cohésion sociale. Pour réaliser cet examen, on peut trouver des éléments dans les documents sur les finalités de l'école publique, ainsi que dans le descriptif de ces deux champs éducatifs. La Formation générale précise les éléments fondamentaux de l'éducation attendus durant la scolarité obligatoire qui ne sont pas déclinés à travers les domaines disciplinaires. Le PER, en intégrant des éléments de l'EDD dans la FG, se situe dans un mouvement plus général qui, comme le disent Crahay et Forget, vise à accentuer son axe éducatif.

« [...] la fonction première de l'institution scolaire est en train de déplacer sa priorité de l'acquisition de savoirs à des questions d'éducation et de socialisation, les objectifs sociaux et professionnalisant devenant prioritaires ; l'émergence de la pédagogie par compétences traduit clairement ce mouvement. » (Crahay & Forget, 2006, p. 70)

Pour commencer, nous allons passer en revue les visées prioritaires proposées par le PER dans la discipline Éthique et cultures religieuses et dans la Formation générale.

2. LA DISCIPLINE ÉTHIQUE ET CULTURES RELIGIEUSES (ECR) POUR LE CYCLE 3

Les départements d'instruction publique, de formation ou d'éducation des cantons de Suisse romande ont mis en place un enseignement non confessionnel qui remplace ou existe en parallèle au cours d'enseignement religieux confessionnel. Par exemple, le Valais est passé en 2001 à un enseignement religieux entièrement non confessionnel même si ce sont parfois des personnes envoyées par les Églises reconnues qui donnent cet enseignement dans les classes ; le canton de Fribourg a choisi de garder une heure de religion confessionnelle et une heure d'enseignement religieux non confessionnel ; le canton de Vaud propose un cours d'histoire biblique qui est devenu en 2011 un cours d'histoire biblique – cultures religieuses. Le canton de Genève a choisi de ne pas avoir d'enseignement religieux dans sa grille horaire et préfère que les connaissances spécifiques soient acquises à travers les autres disciplines telles que l'histoire, la géographie, la citoyenneté, etc. Dans ce but, il a édité un document à cet effet comprenant une méthodologie pour les enseignants et un recueil de textes pour les élèves².

Le lien avec la laïcité que nous allons analyser (cf. p. 28-43) nous semble important à souligner. Contrairement à la situation française, la Suisse ne considère pas la laïcité comme une valeur à défendre. Chaque canton garde des liens plus ou moins étroits avec la ou les Églises qu'il reconnaît officiellement et vit une forme de laïcité et de sécularisation qui se déploie sans grande controverse. Les cantons, en accord avec les Églises reconnues, proposent un enseignement de plus en plus sécularisé, mais qui fait droit à la présence plus importante, du point de vue historique et culturel du judéo-christianisme. On perçoit cette évolution dans la visée prioritaire pour cette discipline de :

² Pour avoir une vision complète des différentes situations en Suisse romande, cf. tome II, annexe A, p. 1.

« découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps; identifier et analyser le système de relations qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres. Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments. » (www.plandetudes.ch/documents/10273/36260/PER_print_SHS_CG.pdf)

Il est intéressant de noter que, comme pour la Formation générale, cette discipline vise, d'une part, l'exercice d'une « citoyenneté active et responsable » et, d'autre part, une analyse dans le temps et l'espace du monde qui nous entoure. Finalement, l'ouverture aux autres modes de pensée est aussi soulignée, ce qui montre l'attitude de respect et de tolérance qui est attendue.

Les objectifs pédagogiques et didactiques de la discipline ECR (SHS 35) peuvent être résumés de la façon suivante :

- Acquérir des connaissances sur les grandes religions et certains mouvements religieux.
- Aborder les thèmes dans une approche non confessionnelle. L'objectif d'apprentissage, faisant référence à l'art. 15 de la constitution fédérale, précise que personne ne peut être obligé à suivre un enseignement religieux. Les élèves ont la possibilité de développer des compétences pour approfondir leur propre conviction et/ou religion, tout en promouvant les valeurs qui sont celles de la démocratie helvétique.
- Transmettre des valeurs permettant de lutter contre les préjugés (liberté, non-violence, dignité de chaque individu, respect de l'environnement, Déclaration universelle des droits de l'homme, etc.).
- Se positionner de façon critique par rapport à des propositions d'ordre spirituel, existentiel, philosophique, etc.
- Remettre en question leurs propres convictions en prenant une distance critique par rapport à leur pratique familiale et/ou communautaire.

Ces objectifs correspondent donc bien à un enseignement religieux ouvert à différentes religions ou convictions et les valeurs mises en avant dans l'énoncé de ceux-ci sont les mêmes que celles proposées en éducation à la citoyenneté.

La visée générale de la discipline Éthique et cultures religieuses est de « découvrir des cultures religieuses et humanistes et de développer le sens d'une responsabilité éthique ainsi que sa propre liberté ». La CIIP avait elle-même exigé que l'école rende

« accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit. » (2003, p. 4)

Cette ouverture aux autres traditions et aux autres valeurs est aussi un des points essentiels de la Formation générale (FG).

3. LA FORMATION GENERALE (FG) POUR LE CYCLE 3

Cette formation a pour visée prioritaire de permettre à chaque élève de

« prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne

« prendre conscience de la complexité et des interdépendances

« développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable. »
(www.plandetudes.ch/documents/10273/36907/PER_print_FG_C3_CommentGeneraux.pdf)

Malgré son introduction officielle dans le PER, il y a peu de plages horaires sont consacrées à cette formation. Par exemple, dans le canton de Fribourg, une unité est consacrée à la FG en 9^e et en 10^e année. Ailleurs, elle doit se réaliser le plus souvent dans le cadre des plages horaires des différentes disciplines : elle est alors à la charge de tous les enseignants. De plus, la FG n'est pas notée.

En se basant sur ces indications et sur son statut, la FG semble un objet mineur de la formation en Suisse romande alors que son importance est soulignée à plusieurs reprises dans les documents de la CIIP et dans le PER. Dans les faits, son importance dépendra de la façon dont les enseignants la mettront en œuvre dans le quotidien de leur classe.

La FG n'est pas équivalente en tout point à l'éducation en vue d'un développement durable (EDD). Elle « identifie des objectifs [...] en cohérence, entre autres, avec l'Éducation en vue d'un développement durable » (www.plandetudes.ch/web/guest/fg/cg3/). De fait, plusieurs de ces objectifs d'apprentissage correspondent à ceux qui pourraient être développés dans l'EDD, comme nous le verrons plus tard en détail (p. 183 et suiv.).

Comme pour la discipline ECR, la FG n'a pas de manuel proposé ou recommandé pour l'instant au niveau romand. Des manuels romands, correspondant aux exigences du PER, sont en cours d'élaboration pour les domaines disciplinaires. Afin de suppléer au manque de moyens prescrits, différents moyens sont recommandés ou imposés au niveau cantonal. Nous analyserons une partie de ces moyens plus loin (cf. p. 259 et suiv.).

Les enseignements que nous venons de décrire apportent tous un soutien pour une éducation aux valeurs. Il s'agit maintenant de voir quelles sont les valeurs que les autorités romandes souhaitent voir développées au sein des écoles grâce au plan d'études qu'elles ont accepté.

4. LES VALEURS DE L'ÉCOLE PUBLIQUE ROMANDE

La déclaration de la CIIP relative aux finalités de l'école publique débute ainsi :

« La CIIP (...) affirmant que la transmission des valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique ainsi que l'acquisition d'une formation de base constituent le socle de l'École publique obligatoire ; (...) réaffirmant les valeurs éducatives que cette École a charge de promouvoir auprès des enfants et des jeunes que les familles lui con-

fient ; confirmant avec force les valeurs de culture que cette École a mission de transmettre à l'ensemble de la population scolaire déclare [que] :

« [...] L'École publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales. En particulier elle assure la promotion du *respect* des règles de la vie en communauté ; de la correction des *inégalités* de chance et de réussite ; de *l'intégration* dans la prise en compte des différences ; du développement de la *personnalité équilibrée* de l'élève, de sa *créativité* et de son sens *esthétique* ; du développement du sens de la *responsabilité* à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la *solidarité*, de la *tolérance* et de l'esprit de *coopération* ; du développement de la faculté de *discernement* et d'*indépendance de jugement*.

« [...] L'École publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignants et enseignantes et des établissements scolaires sur la base des principes suivants : le *respect de la personne* ; les *droits et devoirs* de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant ; le principe de *l'éducabilité*, qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent ; *l'égalité* et de *l'équité*, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins. » (www.plandetudes.ch/web/guest/presentation-generale)

On le voit, dans les intentions générales des ministres chargés de l'instruction publique, les valeurs que l'école de Suisse romande doit transmettre sont basées sur celles de la Convention des droits de l'enfant qui prend elle-même appui sur la Déclaration universelle des droits de l'homme (cf. p. 139 et suiv.). Certaines d'entre elles sont expressément nommées : le respect et la tolérance, la coopération, l'esprit critique, la créativité, l'égalité et l'équité. Ce sont donc les valeurs que l'école publique a officiellement la charge de transmettre aux élèves. Pour y parvenir, elles devront être déclinées dans les enseignements qui visent à la transmission des valeurs, en particulier la FG et l'ECR. Si ces valeurs doivent être transmises selon les termes de la CIIP, elles devront donc être acquises par les élèves. Or, une question se pose : s'agit-il de transmettre des valeurs aux élèves ou de les éduquer à ces valeurs ? En d'autres termes, les valeurs appartiennent-elle à la mission d'instruction ou à la mission d'éducation de l'école ? Nous reviendrons à cette question plus loin (cf. p. 77 et suiv.).

Le PER

L'introduction du PER en Suisse romande est une nouveauté à plus d'un point de vue :

- Il s'agit d'un curriculum par compétences plutôt que par objectifs, nous en reparlerons (cf. p. 106 et suiv.), qui visent à donner à l'ensemble des élèves de cette région des connaissances, des attitudes en adéquation avec les attentes sociales et les valeurs exprimées.
- Il prévoit l'introduction de deux champs : la Formation générale et la discipline Éthique et cultures religieuse qui toutes deux ont pour mission de transmettre des valeurs.

Relativement à ces nouveautés dans le plan d'études, Crahay et Forget le disent très bien, « les changements curriculaires ne peuvent être analysés indépendamment des transformations sociétales desquelles ils procèdent » (2006, p. 77). Nous devons donc interroger maintenant les transformations sociales qui ont été ou qui sont à l'origine de ces changements curriculaires.

B. Transformations sociales

Entre la société et l'école, la relation est étroite et réciproque : les changements sociaux influencent inévitablement l'école et ce qui s'y passe. D'une part, les choix politiques influencent considérablement les plans d'étude, les questions sociales surgissent en classe ; d'autre part, les futurs citoyens sont éduqués et formés à travers le système éducatif mis en place. Toutefois, un changement dans le monde scolaire n'est pas le fruit d'une influence unilatérale, comme une relation simple de cause à effet. Il résulte d'un ensemble de relations politiques, avec des professionnels de l'éducation et de partenaires externes qui amènent peu à peu un changement dans la société, parmi le corps enseignant et finalement dans l'école (Deer, 2006).

Pour les questions qui sont en lien avec l'introduction de l'ECR et de la FG dans le PER, les transformations ont été nombreuses, ne serait-ce qu'au cours de la deuxième moitié du siècle dernier : on peut penser au phénomène de mondialisation qui provoque des champs de tension et touche aux questions économiques, sociales et environnementales³. Nous en avons sélectionné deux qui sont plus particulièrement significatifs pour notre recherche et qui se sont manifestés au cours des siècles passés :

- Le premier, d'ordre religieux, est la désinstitutionnalisation des grandes Églises et la sécularisation qui ont touché et touchent encore l'enseignement religieux au sens large.
- Le second est l'émergence du développement durable et des questions qui l'accompagne.

Pour comprendre pourquoi le PER a inclus ces nouveaux éléments, il est nécessaire de retracer le changement qui s'est réalisé au sein de nos sociétés afin de percevoir son influence sur le plan d'études. Nous verrons en premier lieu la question du fait religieux qui touche l'enseignement religieux et la discipline Éthique et cultures religieuses, puis, en second lieu, l'essor de la notion de développement durable qui influence la Formation générale et l'Éducation en vue d'un développement durable.

³ Du point de vue économique, on peut penser aux crises boursières, économiques et alimentaires qui ont des résonances mondiales avec l'émergence de nouvelles puissances ; la fin du mythe d'une croissance sans borne et la limitation des ressources ; etc.

Du point de vue social, les changements sont tout aussi remarquables : les nouveaux moyens de communication, les différents mouvements de migration, la mondialisation ont amené, entre autres, à une hétérogénéité des cultures, des religions et des systèmes de valeurs en présence, à la notion de village global, mais aussi à des mouvements communautaristes, à différentes formes de racisme ; une opposition entre la préservation de son bien-être personnel et celle du bien commun ; une préoccupation toujours plus grande pour l'enfant, son bien-être, son éducation en particulier dans le monde occidental, alors que le taux de natalité ne cesse de baisser [cf. www.ined.fr]), etc.

Finalement, du point de vue environnemental, les changements sont annoncés de façon explicite par différents appels concernant les changements climatiques et pour assurer, dans la mesure du possible et de façon responsable, la sauvegarde de notre planète et de son utilisation, etc.

1. LE FAIT RELIGIEUX : LAÏCITE ET SECULARISATION

Le fait religieux est très présent dans les médias lors de questions géopolitiques, sociales ou dans les faits divers. Que ce soit à propos des attentats du 11 septembre 2011, des guerres en Afghanistan, en Irak ou en Lybie ou du printemps arabe, la question du fait religieux s'imisce continuellement dans l'actualité. Ce fut aussi le cas, plus près de nous, lors du massacre de l'ordre du temple solaire en Valais en 1995, de la votation en 2009 sur l'initiative contre la construction de minarets ou des modifications des lois scolaires sont des exemples frappants. On peut aussi penser à la nouvelle loi scolaire sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud votée en 2012 qui précise, dans son article 9, la neutralité attendue de l'enseignant (www.ecoledurable.ch/docs/LEO_Brochure.pdf) qui interroge la relation du citoyen avec la religion ou les religions, le lien entre l'État et les Églises.

De plus, le fait religieux et la question des valeurs sont souvent liés, pour le moins dans les ouvrages touchant à l'éducation et aux valeurs en France. À titre d'exemple, nous en citons deux qui font explicitement ce lien : dans l'ouvrage de Prairat et Andrieu (2003) traitant des valeurs à l'école, le premier chapitre est intitulé « Valeurs et laïcité » ; dans le livre de Housaye (1992) sur le même sujet, le titre et le sous-titre sont explicites : « Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation ». Pourquoi lie-t-on la question des valeurs à celle de la laïcité ? Une première réponse se trouve dans le lien tracé entre la liberté de conscience, l'égalité de traitement et la laïcité.

« Afin que tous puissent jouir sans discrimination de la liberté de conscience, le pouvoir politique ne doit plus imposer une conception totalisante de la vérité ni favoriser les individus optant pour certaines convictions plutôt que d'autres. À cet égard, le principe d'égalité a sans aucun doute constitué le socle le plus déterminant dans la recherche d'un mode d'organisation politique qui puisse favoriser la tolérance – entre les différents groupes sociaux et entre l'État et chacun d'eux. » (Baubérot & Milot, 2011, p. 76-77)

La question de la laïcité et celle de la sécularisation sont-elles inéluctables si l'on souhaite aborder la question de l'éducation et plus particulièrement l'éducation au fait religieux ? Pour y répondre, commençons par une première définition de ces deux termes. Selon le dictionnaire Le Robert, la laïcité est le « principe de séparation de la société civile et de la société religieuse, l'État n'exerçant aucun pouvoir religieux et les Églises aucun pouvoir politique » et la sécularisation est le « passage (d'un bien de communauté religieuse ou d'établissement ecclésiastique) dans le domaine de l'État ou à une personne morale de droit public ». Le type de laïcité et l'avancement de la sécularisation seront déterminants dans le choix de la forme d'enseignement.

Dans ce domaine, on imagine souvent que le seul modèle de la laïcité est le modèle français. Or, le phénomène de la laïcisation n'est pas propre à la France : la plupart des pays ont dû ou doivent déterminer la relation qu'ils entendent entretenir avec la religion. Après avoir élaboré

une définition plus complète de la laïcité, nous verrons comment cette dernière se décline dans différents contextes nationaux. Puis nous traiterons de la question de la sécularisation en particulier dans le contexte suisse romand. Nous pourrions alors probablement mieux comprendre le contexte d'introduction de l'enseignement religieux dans le plan d'études.

Commençons par déterminer les caractéristiques d'un état laïc.

a) *Un état laïc*

La laïcité est une forme d'idéal politique et social qui n'est jamais tout à fait atteint : ses principes sont la séparation des domaines religieux et civils, l'égalité de traitement, la présence de croyances hétérogènes, etc. Ils s'accommodent des différentes réalités socioculturelles que l'on peut caractériser selon des idéaltypes de laïcité comme Baubérot & Milot (2011) l'ont fait en mettant en valeur l'un ou l'autre de ces principes.

Du point de vue historique, un système politique ne devient pas du jour au lendemain laïc. On peut percevoir, selon Baubérot, trois seuils dans le processus de laïcisation dans le contexte occidental : la distinction du croyant et du citoyen ; l'individualisation par rapport aux institutions religieuses et leur déstabilisation ; la désinstitutionnalisation, la crise morale et le pluralisme des croyances⁴ (Baubérot, 1994, 2001, 2007; Loeffel, 2009).

À l'occasion du centenaire de la loi française de séparation entre les Églises et l'État de 1905, des penseurs de trente pays différents ont publié dans le journal « Le Monde » une *Déclaration universelle sur la laïcité au XXI^e siècle*, qui, dans les articles 4 à 7, définit la laïcité et en décrit les principes fondamentaux.

« Article 4. Nous définissons la laïcité comme l'harmonisation, dans diverses conjonctures sociohistoriques et géopolitiques, des trois principes déjà indiqués : respect de la liberté de conscience et de sa pratique individuelle et collective ; autonomie du politique et de la société civile à l'égard des normes religieuses et philosophiques particulières ; non-discrimination directe ou indirecte envers des êtres humains.

« Article 5. En effet, un processus de laïcisation émerge quand l'État ne se trouve plus légitimé par une religion ou une famille de pensée particulière et quand l'ensemble des citoyens peuvent délibérer pacifiquement, en égalité de droits et de dignité, pour exercer leur souveraineté dans l'exercice du pouvoir politique. En respectant les principes indiqués, ce

⁴ Selon Baubérot (2007), les trois seuils se définissent ainsi. Le premier est celui qui se caractérise par le fait que le citoyen est distinct du croyant. L'Église et l'État sont deux institutions reconnues comme utiles, mais distinctes. En effet, l'Église a en charge le salut des membres de la société en conservant une légitimité sociale alors que l'État a en charge la gestion de la vie en commun de ses membres. Ce phénomène est perceptible, entre autres, du point de vue civil et académique : du point de vue civil, la liberté de culte et la reconnaissance du mariage civil en sont des signes clairs ; du point de vue académique, un rôle non négligeable revient aussi au développement des sciences qui ont promu le modèle d'un savoir basé sur l'observation empirique et la mathématisation des résultats.

Le deuxième seuil se distingue par l'individualisation et la déstabilisation des institutions. Il est aussi marqué par le questionnement du progrès de la morale et de la technique. Par exemple, les défenseurs de la laïcité française se sont particulièrement battus pour cette séparation dans l'éducation.

Le troisième seuil est marqué par la désinstitutionnalisation. À ce stade, la religion passe du statut d'institution sociale à celui d'affaire privée. Par la perte du statut d'institution pour les églises, par le pluralisme et le relativisme face aux croyances, la religion perd de son importance dans la société et l'individualisation de la croyance est un effet de ce processus.

processus s'effectue en lien étroit avec la formation de tout État moderne qui entend assurer les droits fondamentaux de chaque citoyen. Des éléments de laïcité apparaissent donc nécessairement dans toute société qui veut harmoniser des rapports sociaux marqués par des intérêts et des conceptions morales ou religieuses plurielles.

« Article 6. La laïcité, ainsi conçue, constitue un élément clé de la vie démocratique. Elle imprègne inéluctablement le politique et le juridique, accompagnant en cela l'avancée de la démocratie, la reconnaissance des droits fondamentaux et l'acceptation sociale et politique du pluralisme.

« Article 7. La laïcité n'est donc l'apanage d'aucune culture, d'aucune nation, d'aucun continent. Elle peut exister dans des conjonctures où le terme n'a pas été traditionnellement utilisé. Des processus de laïcisation ont eu lieu, ou peuvent avoir lieu, dans diverses cultures et civilisations, sans être forcément dénommés comme tels. »

(www.lemonde.fr/idees/article_interactif/2005/12/09/declaration-universelle-sur-la-laicite-au-xxie-siecle_718769_3232.html)

À partir de ce qui précède et en nous basant sur différents auteurs (Baubérot & Milot, 2011; Baubérot, 2007; Bobineau & Tank, 2007; Coq, 2004; Milot, 2005a; Tremblay, 2010; Willaime, 2005a), nous pouvons retenir les points suivants quant à la laïcité :

- Il s'agit d'un mode d'organisation politique pour un état idéologiquement neutre ce qui n'implique ni une indifférence face à la question religieuse, ni un rejet de toutes les valeurs, mais une autonomie, une distinction, voire une séparation de l'État face aux mouvements religieux et une impartialité face aux différentes croyances et convictions. On assiste le plus souvent à une reconnaissance de l'influence historico-culturelle d'une religion sans que cela ne lui donne plus ou moins de droits qu'aux autres religions présentes sur le territoire. En d'autres termes, l'État neutre n'intervient pas dans les affaires religieuses et aucune religion ne doit avoir un pouvoir particulier sur l'État et ses institutions. La séparation et la neutralité sont les moyens pour atteindre son but à savoir : les libertés.
- Elle se base sur des principes démocratiques de la Déclaration universelle des droits de l'homme :
 - la liberté de conscience, de culte et de pratiques religieuses ou a-religieuses pour tous les citoyens et associations dans la mesure où cela respecte la législation en vigueur ;
 - l'égalité de droit de toute religion ou tout mouvement religieux même si certaines peuvent avoir une influence historico-culturelle plus forte ;
 - la non-discrimination des citoyens selon leurs croyances ou convictions.
- Elle implique une ouverture à l'autre, une discussion critique sur le lien entre les institutions religieuses et politiques.

Comme la laïcité est le fruit d'un processus historique, elle peut recouvrir différentes formes de liens entre les mouvements religieux et le pouvoir en vue d'une autonomie ou d'une séparation. De plus, elle n'est pas le propre d'une ou de quelques nations : tout peuple – constitué par des citoyens libres – peut entamer ce processus démocratique.

Voyons maintenant si ces différents éléments se retrouvent dans différents modèles de laïcité. Nous commencerons par le cas de la France, car il reste symptomatique par sa proximité géo-

graphique avec le Suisse, mais surtout par son implication et sa « passion » quant à la laïcité « à la française » (Allieu, 1996; Bobineau & Tank, 2007; Milot, 2005b; Willaime, 2005a, p. 1). On l'a vu encore lors de la dernière campagne présidentielle de 2012 durant laquelle le futur président Hollande a affirmé qu'un point fort de son programme politique était la défense de la valeur de la laïcité et qu'il souhaitait inscrire la loi de 1905 dans la Constitution. Quelle est donc cette loi et qu'est donc cette laïcité ?

b) La « laïcité à la française »

En France la laïcité a été et est encore une question sensible en particulier lorsqu'elle est mise en relation avec l'éducation. Il est frappant de constater que cette question fait toujours l'objet de débats passionnés (Willaime, 2005a). Pour le comprendre, il faut se rappeler que la laïcité s'y présente comme une idéologie opposée à l'Église catholique depuis la Révolution dans tous les domaines de la société, et en particulier en ce qui concerne l'école. Elle se conçoit comme une sorte de « mission philosophique d'émancipation », une laïcisation de séparation (Allieu, 1996, p. 10; Portier, 2005; Willaime, 2005a, p. 1/9). La laïcisation, ainsi comprise, décrit davantage le phénomène dans sa dimension sociologique qui montre les tensions entre les forces sociales en présence (religieuses, culturelles, politiques, etc.). Historiquement, la laïcité et sa morale se comprennent souvent comme héritières de la philosophie des Lumières qui, en exaltant la raison et l'autonomie de l'homme, entendait proposer un savoir libérateur par rapport aux savoirs conservateurs transmis par l'Église catholique de l'Ancien Régime. Dans ce sens, elle pouvait s'appuyer sur la liberté proclamée dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. Sur ces bases, la laïcité s'est manifestée de manière exemplaire dans le positivisme d'Auguste Comte dont l'objectif était de dépasser la théologie et la métaphysique. À son avis, le meilleur moyen de libérer la jeunesse française de l'influence de la culture catholique est de montrer le triomphe de la raison et de la science. Comme il le dit dans son cours de philosophie positiviste :

« En étudiant ainsi le développement total de l'intelligence humaine dans ses diverses sphères d'activité, depuis son premier essor le plus simple jusqu'à nos jours, je crois avoir découvert une grande loi fondamentale, à laquelle il est assujéti par une nécessité invariable, et qui me semble pouvoir être solidement établie, soit sur les preuves rationnelles fournies par la connaissance de notre organisation, soit sur les vérifications historiques résultant d'un examen attentif du passé. Cette loi consiste en ce que chacune de nos conceptions principales, chaque branche de nos connaissances, passe successivement par trois états théoriques différents : l'état théologique, ou fictif; l'état métaphysique, ou abstrait; l'état scientifique, ou positif. En d'autres termes, l'esprit humain, par sa nature, emploie successivement dans chacune de ses recherches trois méthodes de philosopher dont le caractère est essentiellement différent et même radicalement opposé - d'abord la méthode théologique, ensuite la méthode métaphysique et enfin la méthode positive. De là, trois sortes de philosophies, ou de systèmes généraux de conceptions sur l'ensemble des phénomènes, qui s'excluent mutuellement : la première est le point de départ nécessaire, de l'intelligence humaine; la troisième, son état fixe et définitif; la seconde est uniquement destinée à servir de transition. » (Première leçon, II(2), 1830-1842)

En 1905, la loi sur la laïcité est établie. Elle entérine le principe de séparation entre l'État et les Églises en assurant à la fois la liberté de conscience et la liberté de culte. Presque un siècle plus tard, la question est à nouveau examinée : les migrations et l'hétérogénéité culturelle, différentes formes de communautarisme et de dérives sectaires, entre autres, amènent de nouvelles interrogations. En 2003, une commission nationale est instituée pour mener une réflexion sur l'application du principe de laïcité – appelée commission Stasi du nom de son président, Bernard Stasi, médiateur de la République – qui rend son rapport au président de la République, Jacques Chirac (Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, 2003). À partir des principes de neutralité de l'État et de liberté des citoyens, le rapport affirme le principe de laïcité comme une valeur nationale centrale, sans confiner les religions à l'espace privé uniquement. Dans la ligne de la Déclaration universelle des droits de l'homme, la laïcité se veut un principe de neutralité aussi bien à l'égard des religions que des athéismes. Le rapport constate ensuite la présence de lieux publics de tension et les manquements à la laïcité (comme le port d'un signe religieux ostentatoire à l'école ou la demande de changement de gynécologue lorsqu'il s'agit d'un homme ou d'un magistrat en raison de sa confession). Il se termine par une série de recommandations en vue d'une meilleure cohésion sociale. Parmi ces dernières, on peut noter celles d'un enseignement du fait religieux et l'interdiction des signes religieux ostentatoires à l'école (Willaime, 2005b).

Cette dernière est la seule recommandation qui est réellement suivie. Et, en mars 2004, après le débat sur le port du foulard islamique à l'école, la laïcité apparaît pour la première fois comme opératoire législativement et de ce fait montre ses propres limites. En effet, la France a décidé de légiférer sur cette question et le port du voile – en tant que signe religieux ostentatoire – est interdit dans les établissements d'enseignement publics. Cette décision a interpellé plus d'une personne quant à son application et quant à son adéquation avec les principes de neutralité et de liberté de croyance. La France est donc un état laïque, mais pas entièrement neutre : elle cherche à protéger un bien commun et ses valeurs (Loeffel, 2009). En effet, les bases culturelles de la société sont judéo-chrétiennes : le calendrier des jours fériés est un calendrier chrétien (le dimanche comme jour férié, les grandes fêtes comme Noël, Pâques, l'Ascension, etc.) ; une bonne partie des références historiques et culturelles sont judéo-chrétiennes (architecture et peinture moyenâgeuses, littérature, musique, etc.) ; les valeurs des droits humains défendues par la République – liberté, égalité, fraternité – sont dites universelles, mais sont issues du contexte judéo-chrétien (cf. p. 139-148).

En plus des caractéristiques générales qui seront déterminées dans la définition en p. 29, on peut déceler certaines caractéristiques propres à la laïcité française (Willaime, 2005b) :

- Un caractère idéologique – qui peut être identifié dans le fait de dresser la laïcité comme une valeur alors que c'est un élément de l'organisation d'une société – et conflictuel – d'opposition à l'Église catholique en particulier.

« En France, les débats sur la laïcité prennent vite des allures religieuses : on y parle beaucoup plus aisément des principes que des pratiques. Ainsi, depuis que la société découvre ou redécouvre ses 'minorités culturelles', il nous faudrait aujourd'hui trancher entre l'universel et le particulier, entre l'unité nationale et le droit à la différence, entre la république et la démocratie. » (Dubai, F., "La laïcité dans les mutations de l'école" dans Wiewiorka M. (dir.) [1996], *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris : La découverte, cité par Willaime, 2005b, p. 57)

- Une volonté d'une interface entre individu et État sans intermédiaire.
- Une réticence, parfois une opposition, à parler, dans l'espace public, du religieux que l'on confine à l'espace privé (sauf en cas de conflit).

Ce modèle de laïcité « de séparation » peut être équilibré par celui d'une « laïcité de reconnaissance », selon les termes de Portier (2005). Il apparaît en France et se distancie de l'aspect conflictuel en insistant davantage sur la participation sociale des religions dans un état plus démocratique que républicain. Les lois de 2002 et de 2004 (sur les dérives sectaires et les signes religieux) montrent que cet équilibre est encore en voie de consolidation et ne se réalise pas à travers les événements médiatisés et conflictuels, mais au long des non-événements. Dans ce contexte, l'enseignement religieux confessionnel n'est envisagé que dans les écoles privés, mais cela n'est pas le cas dans toutes les nations laïques.

c) *D'autres modèles de laïcité*

« *Laïcités sans frontières*. Ce titre contraste délibérément avec la conception habituelle de la laïcité comme exception française et, *a fortiori*, de la France comme modèle accompli de la laïcité. » (Baubérot & Milot, 2011, p. 7)

Par cette citation, nous aurons compris que le modèle français n'est pas le seul modèle de laïcité existant : il est plus connu par son côté passionnel et conflictuel. Cependant la situation d'autres États permet d'observer des modèles différents.

Nous avons sélectionné quelques-uns des modèles intéressants par leur diversité et par leur lien avec notre sujet (le Canada – qui a mis sur pied un enseignement portant un titre très similaire à celui de la Suisse romande, l'Allemagne – qui a un modèle biconfessionnel comme en Suisse, le Royaume-Uni – dont l'enseignement de la religion propose un modèle intéressant, l'Italie et Israël qui proposent des modèles contrastés). Il aurait été intéressant de voir aussi les exemples de laïcité dans d'autres contextes religieux (musulman, hindou, etc.). Toutefois, cette question devra faire l'objet d'une autre étude du fait de la complexité de ces questions d'une part et, d'autre part, que la Suisse romande est beaucoup plus éloignée de ces traditions. Puis, nous terminerons par le cas qui nous intéresse plus directement dans ce travail, celui de la Suisse romande.

i. Le Québec

Le Québec ne définit pas, dans sa constitution, le lien entre l'État et les Églises tout en pratiquant une dissociation réelle entre les deux. Elle est le résultat d'un processus de séparation, d'autonomie, appelé la Révolution tranquille. Ce processus s'est déroulé de façon pacifique durant les années 1960 et a reconnu la liberté – de conscience et de religion – de l'individu et la neutralité de l'État. La jurisprudence montre que l'égalité de traitement des citoyens et leur liberté suffisent comme fondements pour cette forme de laïcité. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il n'y a pas eu de conflits pour une autonomie des institutions⁵ et que la pluralité a été présente dès la création du Québec. Cette séparation n'empêche pas de maintenir une collaboration dans les domaines éducatifs, caritatifs et sociaux sans que les Églises fassent l'objet d'un soutien financier de la part de l'état.

Le Québec, à la suite du rapport Parent (1963), reprend en main l'éducation, tout en lui conservant une dimension confessionnelle. Jusqu'en 1980, les élèves devaient présenter une demande écrite pour être exemptés du cours de religion. De 1980 à 2005, les élèves devaient choisir entre le cours de religion confessionnel et le cours de morale. Durant ce laps de temps, une étude réalisée sur l'enseignement religieux (Aubert, Milot, & Richard, 1988) remet en question la confessionnalité du système scolaire et préconise une approche interculturelle. En 1999, le rapport sur la laïcité et la religion engage une évolution supplémentaire, car

« ce rapport fournit un cadre terminologique, philosophique, juridique et thématique pour que s'ouvre un véritable débat interprétatif sur les valeurs mises en jeu par l'articulation entre la religion et le monde scolaire. Les droits fondamentaux, la citoyenneté, le lien social, la démocratie et l'égalité des citoyens sont devenus des thèmes obligés du débat pour tous les acteurs, opposants comme sympathisants. » (Milot, M. [2002], *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*, Bibliothèque de l'École des Hautes Études, Turnhout : Brepols Publishers, p. 141-142, cité par Tremblay, 2010, p. 32)

Le dernier pas de la laïcisation de l'école est franchi par l'introduction du cours d'Éthique et culture religieuse en lieu et place des cours de religion ou de morale en 2005. Ce choix a prévalu à celui d'enseignements confessionnels des religions ou à la suppression de cet enseignement. De plus, la Cour Suprême du Canada, ayant introduit la nécessité d'un accommodement raisonnable, permet d'adapter entre autres cette norme en fonction des situations particulières afin d'éviter des formes de discrimination qui pourraient être induites par une « contrainte excessive ». Notons que cette compréhension est différente de celle de la Commission Stasi (cf. p. 32) qui, de son côté, fait porter le poids de l'accommodement à l'individu.

⁵ La conquête de la Nouvelle-France par la Grande-Bretagne n'a pas provoqué de conflit religieux grâce à des aménagements juridiques respectant les religions ou confessions en présence. Cf le rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles par ses co-présidents, les professeurs G. Bouchard et Ch. Taylor (2008), quant à ces accommodements raisonnables et en particulier les aménagements religieux est accessible sur le site suivant : www.accommodements-quebec.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf.

Du point de vue de l'enseignement, on peut donc affirmer que le Québec a vécu une « déconfessionnalisation des structures scolaires ». À l'art. 36 de la loi sur l'instruction publique révisée en 2000, il est précisé que l'école publique « doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement ». Cet article montre que la présence d'une spiritualité – au service du développement intégral de l'élève – est exigée dans le cadre scolaire tout en respectant la liberté religieuse (Aubert et al., 1988; Bosset, 2005; Milot, 2005b; Tremblay, 2010).

ii. L'Allemagne

En Allemagne, il s'agit d'une laïcité qui s'est instituée sous forme d'un partenariat entre l'État et deux Églises. Historiquement très présentes, l'Église catholique et les Églises protestantes sont considérées comme participantes au bien commun : on peut parler à ce sujet d'une sorte de biconfessionnalité. Cela s'explique, en partie, par le fait que ces Églises ont été un gage de démocratie après les dictatures nazie et communiste opposées à toute religion. Elles ont donc une place dans la Constitution allemande comme « corporation de droit public » : cela s'applique également aux Églises méthodiste, néo-apostolique, adventiste du septième jour, ainsi qu'à la communauté juive. Dans certains *Länder*, d'autres communautés sont reconnues au niveau local. Elles travaillent en collaboration avec les institutions publiques dans la santé, l'éducation, la coopération au développement, etc., et perçoivent des impôts (Bobineau & Tank, 2007; Willaime, 2005a).

iii. Le Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, c'est la liberté religieuse qui est mise en exergue : le législateur est soucieux de protéger tous les citoyens à l'encontre de toute forme de discrimination. Dans ce contexte, deux Églises ont un statut national sans être financées par les pouvoirs publics. Il s'agit de la *Church of England* (Église anglicane) et la *Church of Scotland* (Église presbytérienne) qui donne une place de plus en plus importante aux laïcs dans leur institution.

« La 'laïcisation' dans l'histoire de la Grande-Bretagne se manifeste par la montée du pouvoir des laïcs dans le gouvernement de l'Église et non par une réduction de la place du religieux dans la sphère publique. » (Willaime, 2005a, p. 5)

L'enseignement religieux dans le cadre scolaire est accepté sous forme d'une éducation aux différentes religions et d'un approfondissement personnel (*multifaith religious education*).

iv. L'Italie

En Italie, deux principes sont mis en valeur : le premier est que tous les citoyens sont égaux en droit quelle que soit leur religion et le second est que la liberté religieuse est sauvegardée face à un pluralisme. Toutefois, ce deuxième principe n'implique pas une indifférence à

l'égard des religions. En effet, historiquement et culturellement, la religion catholique conserve une place et un rôle déterminants : on l'a vu récemment par les prises de position de la Conférence épiscopale italienne face au président Berlusconi, qui ressemblaient fort à une consigne de vote pour les catholiques. Dans ce contexte, la religion catholique est enseignée en tant que partie prenante du patrimoine culturel religieux de l'Italie. Elle fait partie de l'enseignement obligatoire avec une possibilité de demander une dispense (Willaime, 2005a).

v. Israël

L'État d'Israël reconnaît quatorze confessions juives. Il reconnaît l'égalité de traitement pour les individus de chaque religion, mais sans être neutre : le calendrier est celui du judaïsme ; le mariage, le divorce, la naturalisation deviennent des actes civils lorsqu'ils sont célébrés par un rabbin pour des personnes juives ; toutes les écoles, privées ou publiques, sont prises en charge par l'État. Dans ce sens, contrairement à Bobineau et Tank, il nous paraît plus juste pour l'instant de ne pas parler d'État laïc pour Israël, mais d'une démocratie multiconfessionnelle. La forte immigration des travailleurs venus remplacer la main d'œuvre palestinienne va peut-être peu à peu amener à un fonctionnement plus laïque (Bobineau & Tank, 2007; Charbit, 2009; Gill, 2003).

vi. La Suisse

La Confédération suisse reconnaît, dans sa constitution, la liberté de conscience et de religion (art. 15). Toutefois, la référence au christianisme est explicite en particulier dans son Préambule :

« Au nom de Dieu Tout-Puissant! Le peuple et les cantons suisses, conscients de leur responsabilité envers la Création, résolus à renouveler leur alliance pour renforcer la liberté, la démocratie, l'indépendance et la paix dans un esprit de solidarité et d'ouverture au monde, déterminés à vivre ensemble leurs diversités dans le respect de l'autre et l'équité, conscients des acquis communs et de leur devoir d'assumer leurs responsabilités envers les générations futures, sachant que seul est libre qui use de sa liberté et que la force de la communauté se mesure au bien-être du plus faible de ses membres, arrêtent la Constitution que voici » (www.admin.ch/ch/f/rs/101/)

La relation entre les Églises et l'État est légiférée au niveau cantonal, ce qui implique des situations différentes. On peut toutefois dire que la situation générale est proche de celle de l'Allemagne, même si les raisons qui y ont conduit sont différentes. L'Église catholique et les Églises issues de la Réforme sont reconnues dans tous les cantons comme des institutions d'utilité publique : on peut donc parler d'une biconfessionnalité au niveau fédéral. Du point de vue régional ou cantonal, la situation peut être différenciée : d'une part, une des confessions est souvent dominante du point de vue historique et culturel et, d'autre part, d'autres confessions ou religions peuvent être reconnues. En Suisse romande, les cantons de Fribourg, du Jura et du Valais sont de tradition catholique ; les cantons de Neuchâtel, de Vaud et de

Genève sont de tradition protestante. L'influence historico-culturelle se manifeste à travers deux exemples : les jours fériés et les universités. Les universités de Suisse ont, en leur sein, une faculté de théologie, celle de Fribourg est catholique et celles de Lausanne, Genève et Neuchâtel sont protestantes. Les jours fériés sont les fêtes chrétiennes (Noël, Pâques, l'Ascension, la Pentecôte et la Fête-Dieu, certains saints patrons pour les cantons catholiques comme la fête de la Saint-Joseph pour le Valais ou le Jeûne fédéral pour la plupart des cantons protestants, etc.).

À partir de ces éléments, on peut affirmer que la Suisse est un État laïc au sens où nous l'avons défini puisque chaque critère est rempli (et pas au sens d'une « laïcité à la française », comme le précise Jödicke & Rota, 2010). En effet, elle garantit à tous ses citoyens la liberté de conscience et de culte, reconnaît leur dignité quelle que soit leur religion et assure une égalité de traitement à tous les membres de mouvements religieux. Elle reconnaît deux Églises comme d'utilité publique étant donné leur présence historique et sociale.

Toutefois, il reste encore à déterminer ce qu'il en est de la discussion sur la sécularisation, menée en parallèle à celle sur la laïcité⁶.

d) La sécularisation

i. En général...

Le terme de « sécularisation » a surtout été utilisé dans le monde anglo-saxon à partir des années soixante⁷. La sécularisation désigne le mouvement d'indépendance d'une société par rapport à l'influence d'une religion, de distance qui est prise par les individus et les institutions face aux valeurs, aux normes, aux exigences posées par cette religion (Baubérot, 1994, 2009; Fonds National de la Recherche, 2011). Contrairement à la laïcité, il n'y a pas nécessairement de séparation, ce n'est pas un choix politique, mais un fait sociologique. Pour Baubérot et Milot (2011), il convient de distinguer clairement entre la laïcisation et la sécularisation : selon eux, le premier terme désigne le processus de mutation des relations entre les institutions (religion et autres) vis-à-vis de l'État et le second décrit les aspects socioculturels de la transformation sociétale à travers différents facteurs tels que l'autonomisation, la rationalisation, la pluralisation, la globalisation, etc.

Le concept de sécularisation s'est imposé en sociologie à partir des années soixante, malgré les critiques qui lui ont été adressées parfois par les sociologues eux-mêmes, et est devenu un

⁶ Sur ce point, nous suivons Baubérot qui, contrairement à Willaime, maintient l'utilisation des deux concepts (sécularisation et laïcisation). Cette distinction permet de recouvrir deux phénomènes qui sont complémentaires mais distincts en particulier sur la question des seuils de laïcisation. Pour cette question, cf. Baubérot, 1994, 2009.

⁷ Parmi les principaux penseurs qui ont développés ce concept, on peut nommer Parsons et Luhmann avec leur réflexion sur la religion comme un sous-système avec une fonction spécifique, Luckmann et Berger avec leur réflexion sur la religion reléguée dans la vie privée, Wilson, Martin, etc.

paradigme au sens de Kuhn. À cette époque, elle se lie définitivement à la sociologie, dans le sens d'une déconfectionnalisation. Berger et Luckmann, tous deux sociologues américains, envisagent cette sécularisation comme un déclin des Églises dans la sphère publique plutôt que du religieux en général. Ils considèrent le pluralisme religieux comme une concurrence aux Églises quant à ce qui peut donner du sens à la vie et à l'au-delà. Cette notion est fondée sur la rationalité wébérienne et sur la notion de désenchantement ou démagification du monde. Toutefois, elle maintient son lien avec la théologie puisque ce concept est repris par les théologiens dans un sens positif, comme un nouveau défi auquel les Églises doivent répondre. Tschannen affirme, lors de la Conférence internationale de sociologie religieuse, que le concept donne une clé de compréhension pour les changements socioreligieux et met en évidence la marginalisation – et non l'absence – de la religion dans la vie publique dont la déchristianisation est l'une des facettes en particulier dans la société occidentale (Baubérot & Milot, 2011 ; Willaime, 2006).

Plusieurs facteurs de son développement historique peuvent être identifiés, en lien entre autres avec la modernité : l'économie, la rationalité instrumentale, la réflexivité, l'autonomisation des individus et de leur pensée, la globalisation, le pluralisme, etc. Les conséquences de ce mouvement, qui sont les mêmes que celles de la laïcisation et que l'on observe dans les pays dits développés, sont assez nombreuses : les religions ont perdu une partie de leur influence sur la société ; les offres religieuses se multiplient ; le « marché du religieux » devient un marché compétitif et non plus un monopole ; la religion est de plus en plus conçue comme une affaire personnelle et subjective ; les conduites individuelles et sociales se rationalisent (le mariage par exemple) ; et finalement une mondanisation – au sens de Weber qui souligne la nécessité d'agir en vue des affaires du monde dans lequel on évolue plus qu'en fonction des promesses surnaturelles à venir (Baubérot, 1994, 2007; Bobineau & Tank, 2007; Hervieu-Léger, 2001; Willaime, 2010a).

Ce concept permet à la fois à la sociologie des religions de gagner en autonomie et en scientificité et aux théologiens libéraux de lutter contre le conservatisme ambiant. On voit ce dernier phénomène dans les textes de Vatican II. En effet, cette sécularisation n'est pas seulement subie de l'extérieur, mais provient aussi d'un mouvement interne de remise en question et de volonté d'adaptation aux réalités du monde moderne⁸. Le même mouvement est perceptible dans le judaïsme libéral – une adaptation du *casherout* et de la Loi aux contraintes actuelles –

⁸ Voici certains textes du Concile Vatican II qui en sont un exemple : les textes prennent acte de la sécularisation et des changements de société dans la Constitution *Gaudium et Spes* en particulier ; le concile propose une adaptation face à ces derniers : la liturgie est traduite dans les langues vernaculaires selon la Constitution *Sacrosanctum Concilium*, la critique textuelle des livres saints est mise en œuvre, le recours aux sciences humaines est encouragé, etc.

et dans l'islam – tentative d'éthicisation de la charia qui passerait de statut de code juridique à celui de code moral ; etc. (Baubérot & Milot, 2011 ; Bobineau & Tank, 2007).

Cependant, contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, si ces mouvements de sécularisation et de laïcisation montrent le déclin des religions institutionnelles et la perte de signification des signes religieux, ils n'empêchent pas une recrudescence de recherche spirituelle au sens large. D'un côté, on observe de façon évidente le déclin des figures traditionnelles du pratiquant (dissident, conformiste, régulier et dévot) (Bobineau, 2006). De l'autre, de nouvelles formes, pas toujours souhaitées, apparaissent : on assiste, d'une part, à une recrudescence des radicalismes religieux (intégristes, fondamentalistes, ultra-orthodoxes, etc.) qui permettent soit de justifier un ordre constitué, soit de s'y opposer ; et, d'autre part, à l'émergence de nouveaux mouvements religieux de types orientaux, rituels (le chamanisme par exemple), ésotériques ou syncrétistes. Ces derniers présentent un certain nombre de points communs : ils soulignent que le salut passe par un bonheur « terrestre », mettent un accent sur l'authenticité, assurent une union du divin et de l'humain et donnent la responsabilité dans la progression spirituelle à la personne elle-même (Bobineau & Tank, 2007 ; Tremblay, 2010). Cependant, parmi les mouvements qui manifestent une recherche spirituelle, on peut relever l'émergence de « dérives sectaires » (Mine, 2009). Ces dernières font l'objet de nombreuses publications et études depuis le massacre du Temple de Dieu de Jim Jones (plus de 900 morts à Guyana en 1978) et, plus près de nous, de l'Ordre du Temple Solaire (plus de 50 morts à Cheiry et Salvan en 1994 et 1995). Ces drames ont montré l'engagement absolu des membres de ces mouvements et l'importance qu'ils y accordent.

Ce retour du sacré sous d'autres formes, Hervieu-Léger le décrit à partir de deux figures particulières : celles du pèlerin et du converti. Le pèlerin est l'incarnation de la religion en mouvement avec une pratique volontaire, individuelle, modulable et irrégulière ; le converti est celui qui change de religion soit par opposition à sa religion « traditionnelle », soit par redécouverte de celle-ci ; soit par découverte d'une autre religion (Hervieu-Léger, 2001).

ii. ... et en Suisse

Une étude de Campiche (2010) dépeint la situation actuelle de la Suisse à partir de différentes enquêtes qui ont été réalisées en 1989, en 1999 et en 2009 en comparaison avec l'évolution européenne. L'enquête européenne et l'enquête Mosaïch en Suisse sur les valeurs et les croyances ont abouti en 2010 et 2011. Leurs chiffres permettent de compléter les résultats de l'étude de Campiche. Ils sont tout de même intéressants comme le souligne la recension de Massignon (2011) par les perspectives qui sont proposées quant aux nouvelles formes de croyance en Suisse et ailleurs. Campiche constate que si la Confédération helvétique n'a pas

été dans le feu de l'action de « mai '68 », il n'en demeure pas moins que les changements qui en ont résulté y sont aussi perceptibles. La « critique radicale de l'autorité » et la « désinstitutionnalisation de la religion » – ou la perte de son influence comme institution – sont visibles dans les communautés, en Suisse entre autres, à travers de nombreux indices : la mise en doute de ce qu'il faut croire, la chute de leur piédestal du prêtre ou du pasteur, un retrait de la religion dans la sphère privée et individuelle, une nouvelle expression de la sexualité et parallèlement un changement du rôle du laïc et de la femme.

Entre 1989 et 2009, le pourcentage de personnes qui considèrent que la religion est une affaire privée est passé de 28 à 41 %. Par contre, le pourcentage de celles qui considèrent que les Églises jouent un rôle politique est passé de 42 à 24 %. Une majorité considère toutefois que la présence des Églises dans la société est positive (seules 18,8 % des personnes interrogées en 1999 déclarent que les Églises n'exercent aucune fonction publique). Les autres considèrent qu'elles assument essentiellement une fonction :

- religieuse ou éthique (28,2) ;
- sociale et inhibitrice (26,6) en assurant une forme de cohésion sociale puisqu'elles peuvent inhiber certaines attitudes racistes ou intolérantes ;
- uniquement sociale (26,4) dans le sens où elles assurent une protection pour les plus démunis.

On peut encore ajouter que la Suisse connaît une pluralisation de la religion – ou de sa biconfessionnalité –, mais que cette pluralisation reste un phénomène minoritaire. En 2011, selon les résultats de l'enquête Mosaich (<http://fors-nesstar.unil.ch/webview/index.jsp>), 68.1 % des Suisses se déclarent chrétiens, 17.3 % s'annoncent sans confession et 5 % musulmans. Si le pourcentage des non-chrétiens a sans doute augmenté avec les affaires de pédophilie mettant en cause des prêtres ou des pasteurs, il conviendrait de différencier les « sorties d'Église » pour des raisons de mœurs, pour des raisons fiscales (ne plus payer l'impôt ecclésiastique) ou pour des questions de foi. Parmi les personnes qui indiquent appartenir à une communauté religieuse, le projet de recherche « Collectivités religieuses, État et société » (Fonds National de la Recherche, 2011) souligne que le nombre de croyants qui, tout en reconnaissant encore le rôle des Églises dans la société, ont un rapport distant avec la religion et la spiritualité augmente. Les personnes pour qui « la religion est présente dans leur vie mais n'est pas très importante contrairement » sont catégorisées comme des distancées. Elles constituent les deux tiers des personnes interrogées alors que le nombre des institutionnels « pour qui elle [la religion] joue un rôle fondamental » diminue : leur taux actuel est de 15 % chez les réformés et 23 % chez les catholiques (Fonds National de la Recherche, 2011, p. 6).

Il n'en demeure pas moins que, en 2009, la majorité des Suisses (54 %) affirment croire en une divinité – principalement le Dieu des chrétiens –, mais sans que cela implique nécessairement une adhésion à une institution ni aux dogmes de celle-ci. En fait, ils sont une minorité (environ 6 % en 2011) à être qualifiés de chrétiens exclusifs – adhérant clairement aux exigences rituelles et éthiques de leur confession – alors qu'environ 40 % sont des chrétiens inclusifs – prenant des éléments dans d'autres religions ou spiritualités comme le bouddhisme, le chamanisme, etc.

Comme nous l'avons vu pour la sécularisation en général, on constate en Suisse aussi une progression du pôle « universel de la religion » : la reconnaissance d'une forme de transcendance, la pratique de différentes spiritualités comme nous l'avons vu plus haut et parfois même le développement de l'écologie comme une religion. On voit que, si les institutions perdent de leur importance et de leur puissance, la religion en tant que telle reste un élément très important dans le paysage social suisse.

À la fin de ce parcours, nous pouvons donc affirmer que la Suisse est un État laïc et sécularisé. Ce fait peut être considéré comme un facteur important pour la modification du curriculum prescrit en Suisse romande.

La laïcité et la sécularisation

Laïcité et sécularisation sont des concepts qui, comme le montrent bien Baubérot et Milot (2011), sont encore d'actualité ; ce sont des questions qui touchent une grande partie des sociétés actuelles. Il s'agit de déterminer en quoi et comment la ou les religions sont présentes dans les sociétés et quels rôles elles sont appelées à y jouer à l'avenir.

La laïcité détermine davantage un processus, avec des étapes ou des seuils, qui amène à une séparation des rôles et des influences de l'État et des mouvements religieux au sens large, alors que la sécularisation montre davantage la perte d'influence de la religion dans la société par des facteurs internes et externes. Ces deux phénomènes peuvent se réaliser en même temps, mais pas nécessairement. On voit des exemples où la laïcité se met en place alors que la sécularisation a peu d'importance ou l'inverse.

Pour les questions qui nous occupent, nous soulignons les points suivants :

- La laïcité et la sécularisation *ne sont pas des valeurs*. On peut les décrire comme des faits ou des processus qui s'appuient sur des valeurs dans leur justification, en particulier sur la liberté de conscience du point de vue individuel et sur l'égalité de traitement et la neutralité du point de vue étatique.
- Ces deux phénomènes ont *une influence considérable* dans les sociétés occidentales et la Suisse n'y échappe pas. Du point de vue fédéral, la Suisse est un État laïc respectueux des caractéristiques que nous avons vues précédemment (neutralité par rapport aux religions, égalité de traitement de ses citoyens, reconnaissance de la pluralité religieuse, liberté de culte). Toutefois, il est certain qu'elle fonctionne comme un État biconfessionnel avec deux entités religieuses reconnues d'utilité publique : l'Église catholique et les Églises réformées. La sécularisation est un fait attesté par les récents sondages et analyses.
- La laïcisation et la sécularisation sont des *phénomènes complexes d'ordre sociologique* qui peuvent être repris par d'autres disciplines pour leur donner sens et pour comprendre leurs influences. Cela peut en particulier être le cas de l'histoire, des sciences de l'éducation, de la science des religions et de la théologie.

e) L'introduction de la discipline ECR

Comment est-on arrivé à introduire des nouvelles matières ou disciplines ? Quels ont été les interactions, les influences et les acteurs de ces changements en lien avec les changements de société que nous avons vu précédemment ? Ces questions sont essentielles : elles montrent le lien entre les changements sociaux et le curriculum en Suisse romande, les choix politiques qui ont amené à ces changements et leurs implications dans l'enseignement.

L'introduction du cours d'Éthique et de cultures religieuses en Suisse romande est le fruit d'une longue maturation qui correspond à l'évolution de la société vers une laïcisation et une sécularisation (Fonds National de la Recherche, 2011; Jödicke & Rota, 2010). Dans les années nonante, certains membres des Églises ont questionné la pertinence d'un cours de religion confessionnel. Au vu du passage d'une majorité d'élèves pratiquant à une majorité de non pratiquants, voire de non-croyants, ils ont suggéré de passer à un enseignement sur les religions avec un accent plus fort sur le judéo-christianisme en raison de sa prédominance historico-culturelle. De ce point de vue, le développement de l'association Enbiro est intéressant : il s'agit d'une association entre les Églises et les États romands pour une édition de matériel. À sa fondation en 1967 par les départements de l'instruction publique des cantons de Vaud, Fribourg et Berne et les Églises catholiques, protestantes et catholiques chrétiennes, il s'agissait d'une association pour l'ENseignement Biblique ROmand ; dans les années 1990, elle s'est transformée en association pour l'ENseignement Biblique et Interreligieux ROmand ; elle deviendra en 2013 une association pour l'enseignement interreligieux et éthique en Suisse romande (cf. www.enbiro.ch). Du côté des cantons, les différentes conventions avec les Églises officielles rendent extrêmement difficiles, voire impossible une harmonisation complète de cette question.

L'intention déclarée par la CIIP relativement à cette question est de répondre à la 4^e ligne d'action de sa déclaration de 2003 à savoir :

« L'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit. »

Cependant, la CIIP précise immédiatement que cette discipline est un enseignement non confessionnel et non catéchétique et s'oppose à toute forme de prosélytisme. Il a pour fonction :

- d'apporter aux élèves des informations et des connaissances des grandes traditions religieuses et humanistes (définies comme les pensées philosophiques ou les sagesses non religieuses) avec une prérogative judéo-chrétienne qui s'explique par son influence historique et culturelle ;

- de permettre à chaque élève de trouver et comprendre ses racines face à une société multiculturelle et interreligieuse ;
- de respecter la liberté de conscience (art. 15 de la constitution fédérale), soutenir l'élève dans sa réflexion sur ses valeurs et développer sa propre responsabilité.

Lorsque les premiers cantons romands se sont regroupés, dès 2003, pour réfléchir à un plan d'études commun, ils se sont rendu compte qu'ils avaient pour la plupart cette discipline dans leur curriculum, sous une forme ou une autre. Ils ont donc décidé de former un groupe de travail intitulé « histoire des religions/religion/éthique ». Au fur et à mesure de l'avancée des travaux, ils ont perçu un consensus sur une approche qui soit à la fois culturelle et éthique. Une assez longue discussion a eu lieu au sein du groupe pour déterminer l'ordre et le nombre des mots de l'intitulé qui est finalement adopté : « culture(s) religieuse(s) et éthique ». Finalement, la CIIP a tranché et a opté pour le titre suivant : « Éthique et cultures religieuses ». Le choix s'est porté sur le pluriel afin d'éviter une confusion avec un enseignement confessionnel de l'éducation religieuse qui propose, par définition, une seule culture religieuse (cf. p. 163 et suiv.). Or, la visée de cet enseignement est bien d'aborder les différentes religions. La CIIP a inversé les deux termes pour souligner l'aspect éthique qui a été voulu par le législateur pour cet enseignement⁹.

Cependant, dès avant la mise en œuvre du PER, la situation est très diversifiée en Suisse romande comme nous l'avons vu (cf. p. 22-24). Toutefois, contrairement à son introduction au Québec (cf. p. 34-35), l'introduction de la discipline ECR dans le plan d'études romand n'a pas fait l'objet d'un débat public au plan national ou régional. Cela peut s'expliquer, à notre avis, par diverses raisons :

- Le contenu, les attentes et les visées correspondent à un enseignement non confessionnel, à une éducation à la religion (cf. point suivant).
- La discipline est une spécificité cantonale dans le plan d'études commun et chaque canton reste libre de l'inclure ou non dans son curriculum ce qui évite l'obligation d'une solution commune qui resterait difficile à trouver pour cette discipline.
- Les discussions ont eu lieu au niveau cantonal avant l'introduction du plan d'études (cf. points précédents) et cela ne représentait plus un enjeu majeur au niveau régional ou fédéral.

Avant de pouvoir nous interroger plus avant sur cette modification et son contenu (cf. p. 255 et suiv.), il est nécessaire d'analyser le second changement de société que nous avons relevé comme déterminant pour notre étude : l'émergence de la notion de développement durable.

⁹ Ces éléments nous a été rapportés par un membre du groupe de travail, M. Benoît Chobaz, et l'inspectrice du cycle 3 pour le canton de Fribourg, Mme Francine Rey, lors d'entretiens téléphoniques, en janvier 2012.

2. LE DEVELOPPEMENT DURABLE (DD)

Les changements climatiques réels ou annoncés, les pollutions de toutes sortes, les urgences alimentaires, les tsunamis et autres phénomènes qui perturbent notre planète ont suscité une vague d'inquiétude globale quant à son sort. À la fin des années soixante, alors que l'économie est florissante, on commence à percevoir le prix environnemental à payer pour obtenir une croissance. En 1971, le club de Rome publie un rapport qui interroge la croissance et pose la question des limites de cette dernière. En 1972, une conférence internationale est organisée à Stockholm sur l'environnement. Vingt ans plus tard, on assiste à deux événements importants mis sur pied par l'ONU : d'une part la conférence de Rio pour encourager le développement durable et, d'autre part, une convention-cadre sur les changements climatiques, signée en 1992. Son but est de limiter, au niveau global, la hausse moyenne de la température et les changements climatiques. Suite à cette convention, un protocole visant le changement climatique est signé à Kyoto (1997) puis à Johannesburg (2002). Des conférences sur le climat ont lieu à Cancún (2010) et à Durban (2011). En 2012, la conférence Rio+20 poursuit la réflexion sur le développement durable et une économie globale. Tous ces événements semblent indiquer que la question de la sauvegarde de la planète est urgente. Dans ce contexte, le développement durable est la piste privilégiée tant du point de vue politique que scientifique (Ducroux, 2002).

La notion de développement durable (DD) est apparue pour la première fois en 1980 dans les textes de l'Union internationale pour la conservation de la nature et des ressources dans sa stratégie mondiale de conservation. Face à l'échec des théories classiques du développement, le DD doit prendre en compte et mettre en lien les facteurs sociaux, écologiques et économiques ainsi que les effets des décisions prises à court, moyen et long termes. Mais le DD prend son ampleur comme notion lors de son utilisation par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement en 1987, appelée commission Brundtland du nom de sa présidente. Elle le définit comme : « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. » Ces deux définitions apportent deux éléments importants : d'une part les interdépendances entre les différents domaines, avec le temps et l'espace qui donnent de nouvelles dimensions (les actions présentes sont mises en lien avec leurs conséquences futures, la dimension mondiale oblige une réflexion globale dans un enracinement local) et, d'autre part, une éthique intergénérationnelle qui met au centre la justice, la responsabilité, la recherche du bien commun (Gendron & Revéret, 2000; Kalaora, 2004).

À son tour, le Conseil de l'Union européenne définit le DD, en 1992, comme une

« politique et [une] stratégie visant à assurer la continuité dans le temps du développement économique et social, dans le respect de l'environnement, et sans compromettre les ressources naturelles indispensables à l'activité humaine » (COM[92] 23, vol. II, 30 mars 1992, europa.eu/legislation_summaries/other/128062_fr.htm).

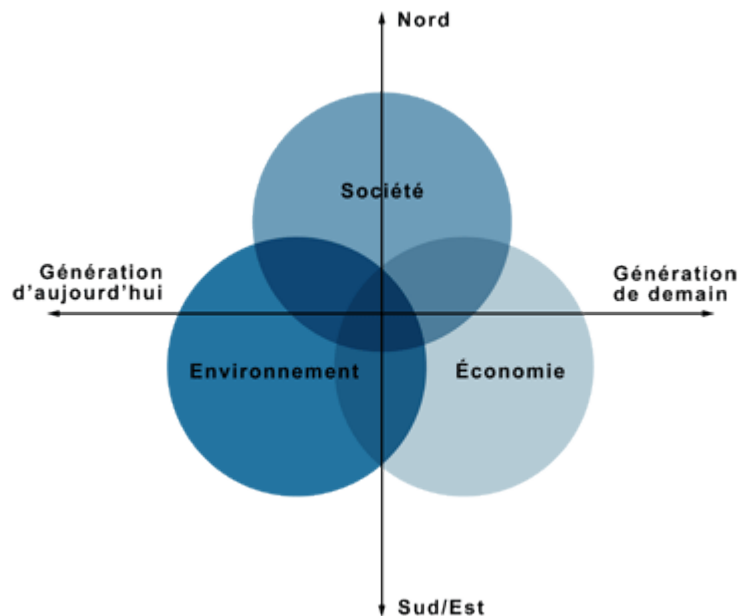
Pour pouvoir exister, le développement durable a donc besoin d'une part, d'une volonté politique claire et, d'autre part, de compromis. En effet, il est indispensable de trouver une troisième voie entre les tensions créées par les besoins sociaux, économiques et environnementaux, par les besoins de la génération actuelle et ceux des générations futures ainsi que par les besoins des pays les plus riches et les plus pauvres. Ces compromis pourront être négociés par une autorité dont la forme et la gouvernance doivent encore être déterminées : ici, la notion de DD prend une coloration politique (Bourg, 2011; Brodhag, Breuil, Gondran, & Ossama, 2004; Hertig, 2011; Laurent, 2011; Pellaud, 2011a).

Dès le début de son utilisation, la notion de DD a pris une couleur plus environnementale sans doute par l'influence des questions climatiques. Cependant, le DD – considéré comme projet, notion, concept ou paradigme selon les auteurs – se trouve à l'intersection des trois composantes : l'économie, la société et l'environnement. Pour être durable, le développement doit être à la fois viable, vivable et équitable. Ces trois caractéristiques représentent les intersections entre l'économie et l'environnement (viable), entre la société et l'environnement (vivable) et entre l'économie et la société (équitable). Certains auteurs, dont Sachs (1994), ajoutent encore les composantes de la culture ou de la politique qui, selon nous, appartiennent à la dimension sociale (Allemand, 2006; Brodhag et al., 2004; Da Cunha, 2003; Hertig, 2011; Pellaud, 2011a). Cette notion nécessite une solidarité à la fois verticale (des personnes les mieux loties envers les personnes les plus nécessiteuses) et horizontale (des générations actuelles envers les générations futures).

« Dans sa définition 'officielle' [...], le développement durable articule donc les trois composantes que sont l'environnement, le social et l'économie ; il repose sur une dimension éthique fondamentale, à savoir la justice intra- et intergénérationnelle. Les nombreux acteurs qui invoquent le concept de développement durable – parfois à des fins contradictoires – l'ont enrichi de composantes supplémentaires, en particulier les dimensions culturelle et politique. À défaut d'être un concept scientifique bien stabilisé, le développement durable est devenu une sorte d'horizon pragmatique auquel se réfèrent les collectivités publiques, les entreprises privées, des institutions et un nombre croissant de citoyens. » (Audigier & Hertig, 2010a, p. 181)

Ainsi, à défaut d'être stabilisé du point de vue scientifique, le DD est souvent représenté sous la forme suivante :

Figure I Un schéma du développement durable



(www.are.admin.ch/themen/nachhaltig/00260/02006/index.html?lang=fr)

Cette figure représente les trois composantes du DD sous forme de trois cercles avec une intersection commune. Chacune de ces composantes est représentée de façon équivalente pour manifester la nécessité d'un équilibre entre ces composantes pour atteindre un DD. Les deux axes qui sont dessinés représentent les deux formes de solidarité qui sont attendues et que nous avons précisées au paragraphe précédent. D'autres figures existent : chacune d'elle souligne l'un ou l'autre des aspects, des dimensions ou des composantes du DD (cf. www.pourquoi-entreprendre.fr/2011/08/19/mon-approche-mon-paradigme-les-3dd-ou-les-3-developpements-durables/; gaiapresse.ca/fr/analyses/index.php?id=250). Voyons maintenant ce que nous pouvons retenir avec plus de précision de cette notion.

a) Naissance de la notion de DD

Les chercheurs des trois domaines économique, social et environnemental se sont préoccupés, dans un premier temps, de la thématique de la durabilité de façon indépendante en s'interrogeant sur ce qu'implique cette thématique dans chacun de leur domaine. Dans un deuxième temps, ils se sont retrouvés sous cette dénomination commune de développement durable qui « est le produit d'une remise en cause des référentiels qui sous-tendaient la problématique de la croissance et du développement et les relations entre sociétés industrielles et sociétés en voie de développement. » (Kalaora, 2004, p. 158)

La durabilité est comprise ici comme un « espace de temps durant lequel un bien est apte à satisfaire un besoin auquel il correspond » (Larousse).

i. La durabilité économique

Du point de vue économique, le développement, la croissance et la durabilité sont sujets de débat.

Le concept de développement peut évoquer soit un changement, un progrès matériel ou social, soit une expansion économique. Il est apparu pour la première fois le 20 janvier 1949, lors que le président des États-Unis Truman s'est exprimé au sujet du sous-développement de certains pays dans son discours inaugural de son second mandat.

« Fourth, we must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for the improvement and growth of underdeveloped areas.

More than half the people of the world are living in conditions approaching misery. Their food is inadequate. They are victims of disease. Their economic life is primitive and stagnant. Their poverty is a handicap and a threat both to them and to more prosperous areas. »
(www.pbs.org/wgbh/americanexperience/features/primary-resources/truman-inaugural/)

Toutefois, ce concept n'est pas nécessairement synonyme de croissance dans le sens où le développement indique une amélioration économique ou sociale alors que la croissance indique une augmentation des biens à disposition. Le développement durable peut donc, dans certaines conditions, être lié à une décroissance.

La durabilité économique peut être plus ou moins forte : ce degré de durabilité dépend de l'utilisation des ressources et de leur renouvellement ou substitution par d'autres biens.

« Le stock de capital total se décompose en capital naturel et capital résultant des activités humaines [...]. Le capital résultant des activités humaines est constitué du capital physique (ou matériel), correspondant aux biens et services produits et non encore consommés du capital humain (les connaissances individuelles) et du capital intellectuel, qui relève de la société dans son ensemble et de sa culture [...]. » (Hertig, 2011, p. 32)

Parler de durabilité exige une analyse des mécanismes de la reproduction économique, du lien social (par la satisfaction des besoins fondamentaux, la résolution des problèmes majeurs, la maîtrise des inégalités, etc.) et de la nature. « Pour les néoclassiques, la durabilité est définie par la non-décroissance, dans le temps, du bien-être individuel [...] la durabilité à long terme implique la non-décroissance du capital total » (Hertig, 2011, p. 32). On parle de durabilité forte lorsqu'on considère que le capital naturel ne peut pas être remplacé par un capital artificiel. On parle de durabilité faible, lorsque l'on considère que le capital naturel peut ou pourra être remplacé par un capital artificiel (Hertig, 2011; Theys, Du Tertre, & Rauschmayer, Felix, 2010).

ii. La durabilité environnementale

Historiquement, on peut distinguer deux grands courants environnementalistes aux États-Unis qui auront une influence relativement à la conception du DD. Le premier est écocentré ou bio-centré et cherche à préserver la nature (Muir, Powell, Leopold, Adams, Naess, etc.) ; le se-

cond est anthropocentré et cherche à conserver les ressources à la suite de son précurseur Gifford Pinchot, politicien et ingénieur forestier américain (1865-1946). Dans le premier courant dont les tenants de l'écologie profonde sont des représentants, l'accent est mis sur l'appartenance de l'homme au monde ainsi que sur les droits de la nature ; dans le second, l'accent est mis sur le rôle et la responsabilité de l'homme relativement à son environnement qui est à son service. Il propose une « durabilité forte » basée sur les principes d'efficacité économique, d'équité sociale et territoriale, de préservation des écosystèmes et d'autonomie politique. C'est de ce courant qu'est issue la première définition du DD du rapport Brundtland (cf. p. 45) et ses principes (Audigier, Fink, Freudiger, & Haeberli, 2011; Da Cunha, 2003; Ducroux, 2002; Gendron & Revéret, 2000; Hertig, 2011). Cette définition, quoique souvent critiquée, est aujourd'hui encore celle sur laquelle la plupart des réflexions se basent.

iii. La durabilité sociale

Du point de vue chronologique, la durabilité sociale est sans doute celle qui arrivée en dernier, du moins en ces termes. Et pourtant, elle est indispensable. Toute la réflexion sur le développement durable traite de la question de la relation entre l'homme et la nature, mais il est évident que c'est une question qui est humaine et donc sociale. Pour que nous puissions déterminer quels sont les besoins dont parle le rapport de Brundtland et quelles sont les conditions, en terme de justice sociale, pour parvenir à un rapport harmonieux, respectueux et durable avec la nature, il faut en premier lieu déterminer les éléments de la durabilité sociale.

La question des besoins est encore ouverte. On reconnaît plusieurs significations aux besoins :

- ceux qui correspondent à certaines envies et certains désirs ;
- ceux qui permettent d'atteindre un objectif ;
- ceux qui sont considérés comme indispensables.

Si l'on considère que le but à atteindre est le bien-être humain en harmonie avec son environnement, les besoins sont donc les éléments indispensables pour atteindre cet objectif. Dans le même sens, Da Cunha les définit comme « les droits reconnus comme des exigences minima assurant une existence digne et un cadre de vie satisfaisant à chaque personne » (2003, p. 21).

En suivant Max-Neef (1991), on peut déterminer neuf besoins dont seul le premier est indispensable. Les autres sont en interaction systémique, mais ne sont pas indispensables en termes de survie. Il s'agit de la subsistance, de la protection, de l'affection, de la compréhension, de la participation, du loisir, de la création, de l'identité et de la liberté. Pour y répondre, il indique quatre modes possibles : être, avoir, faire, interagir. Or, pour satisfaire réellement à chacun de ces besoins sans faire obstacle aux autres et de façon globale, il faut idéalement pouvoir le faire à travers une interaction, soit selon le quatrième mode. Si un État envoie de la

nourriture dans une région qui connaît la famine, il répond au besoin de subsistance, qui est le plus fondamental, mais que dire du besoin d'affection, de participation, d'identité, etc. (Groussin, s. d.; Rauschmayer, Omann, Frühmann, & Bohunovsky, 2010).

Eloi Laurent (2011) souligne les liens remarquables entre les inégalités sociales et les crises écologiques. Là aussi, les besoins sont interdépendants les uns des autres. Il est indispensable de parvenir à une forme de gouvernance qui enrayer cette dynamique afin de préserver au mieux notre monde et parvenir à une forme d'équité sociale « glocale » (à la fois locale et globale). Pour y parvenir, la lutte contre la pauvreté, un accès aux ressources, une meilleure qualité de vie pour tous, une solidarité intra- et intergénérationnelle sont indispensables (Audigier et al., 2011).

La notion de DD est donc à la jonction de ces trois questionnements sur la durabilité : économique, environnemental et sociétal.

b) Les principes et les valeurs du développement durable

Pour établir les interactions entre ses dimensions et une vision heuristique de la complexité du monde, le DD s'appuie sur un certain nombre de principes, de valeurs et d'attitudes qui posent de nouveaux paradigmes pour penser les questions globales (Pellaud, 2011a; Riondet, 2004). Nous allons les décrire pour comprendre comment est appelée à fonctionner une démarche scientifique liée au DD.

i. L'échelle du temps et de l'espace

Les conséquences des activités humaines, les transformations, les interdépendances ne peuvent être observées que sur un temps « long » : nous sommes à une échelle de plusieurs décennies, parfois de siècles. C'est le sens que l'on donne à la solidarité et à la responsabilité intergénérationnelles qui devraient être prises en compte pour les choix qui ne sont pas réversibles. De même, l'espace dont on parle est un espace glocal (global et local) : les questions du changement climatique, des migrations, du marché, des risques chimiques doivent être traitées à la fois dans leur globalité et dans leurs aspects concrets et locaux (Riondet, 2004).

ii. La responsabilité

La responsabilité, que nous verrons plus en détail plus loin (cf. p. 85 et suiv.), oblige l'individu et la collectivité à prendre en compte les conséquences immédiates et à venir de leurs actes. « Au niveau international, étant donné la diversité des rôles joués dans la dégradation de l'environnement mondial, les États ont des responsabilités communes, mais différenciées. Les pays développés admettent la responsabilité qui leur incombe dans l'effort international en faveur du développement durable » (Principe 7 du Sommet de Rio, 1992)

iii. L'autonomie et la solidarité

Pour parvenir à une pensée critique en dialogue avec les différents membres de la société, il est nécessaire d'atteindre une autonomie individuelle (affective, intellectuelle et éthique) ainsi qu'une solidarité qui s'exprime par la justice sociale, indispensable à une société basée sur la reconnaissance de l'égale dignité de ses membres. Ces valeurs et ces attitudes seront définies avec plus de précision plus loin (cf. p. 81 et suiv.)

iv. La précaution

Affirmé dans le programme global d'actions à Rio, le principe 15 de la Déclaration (1992), un principe apparu en 1985 lors de la Convention de Vienne, affirme que :

« pour protéger l'environnement, des mesures de précaution doivent être largement appliquées par les États selon leurs capacités. En cas de risque de dommages graves ou irréversibles, l'absence de certitude scientifique absolue ne doit pas servir de prétexte pour remettre à plus tard l'adoption de mesures effectives visant à prévenir la dégradation de l'environnement. » (www.un.org/french/events/rio92/rio-fp.htm)

Ce principe est souvent utilisé aujourd'hui lors de crise (par exemple lors de l'endémie de la grippe aviaire, pour la question du développement de l'énergie nucléaire, etc.). Il a été intégré dans le droit français par la loi Barnier, en 1995. Toutefois, pour être appliqué, le coût économique de ce principe doit être acceptable (Riondet, 2004).

v. L'interdépendance et la complexité

Le principe d'interdépendance peut être décrit de la façon suivante :

« L'interdépendance est premièrement temporelle puisque les effets d'une action sont durables, deuxièmement intersectorielle car les actions dans un secteur de l'économie ont des effets secondaires dans d'autres secteurs, troisièmement interdisciplinaire, car les activités humaines comme l'économie, le social, la politique, l'écologie, etc., se façonnent les unes les autres, et quatrièmement spatiale, car une action sur un lieu induit des effets de débordement sur d'autres espaces. » (Talbot, 2006, p. 3/15)

vi. La non-certitude et la relativité

Ces principes démontrent la non-stabilité des affirmations en général et quant au DD plus particulièrement. En effet, les connaissances scientifiques sont en constante évolution : ce qui est compris et affirmé d'une certaine façon aujourd'hui peut l'être d'une autre façon demain. Le temps et l'espace dans lequel nous nous situons déterminent aussi nos conclusions quant à une thématique complexe : cette dernière est donc relative et pourrait être analysée d'une autre façon à une autre époque, dans un autre lieu.

vii. La justice sociale

Le DD exige une justice sociale dans deux dimensions temporelles. En effet, la justice doit être défendue à la fois dans le court terme entre les riches et les pauvres et dans le long terme, entre les générations puisque les décisions prises aujourd'hui auront une influence pour

l'avenir. Il s'appuie sur la responsabilité de chaque citoyen et de chaque nation afin que la dignité humaine soit respectée par tous et pour tous. L'Agenda 21, adopté à Rio en 1992, est un projet politique qui détermine les interactions entre les différents domaines, entre le niveau local et global et met la dignité humaine au centre des débats. Il propose donc une stratégie basée sur la responsabilité des citoyens en partant d'un état des lieux, proposant un projet accompagné de ses moyens et évalué régulièrement (Ducroux, 2002).

viii. La pensée complexe

Morin a aussi établi trois principes dans sa réflexion sur la pensée complexe qui sont repris dans le DD : il s'agit des principes dialogique, de récursion et hologrammatique.

« Le principe dialogique unit deux principes ou notions antagonistes, qui apparemment devraient se repousser l'une l'autre, mais qui sont indissociables et indispensables pour comprendre une même réalité [...] pour penser les processus organisateurs, productifs, et créateurs dans le monde complexe de la vie et de l'histoire humaine.

« Le principe de récursion organisationnelle va au-delà du principe de la rétroaction (feedback) ; il dépasse la notion de régulation pour celle d'autoproduction et auto-organisation. C'est une boucle génératrice dans laquelle les produits et les effets sont eux-mêmes producteurs et causateurs de ce qui les produit. [...]

« Le troisième principe 'hologrammatique' enfin met en évidence cet apparent paradoxe de certains systèmes où non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie. » (Morin & Le Moigne, 1999, p. 254-255)

c) *Questions et limites*

À travers tous ces principes, on retrouve les principales valeurs et attitudes soutenues par la démocratie :

- La nécessité d'une autonomie individuelle (affective, intellectuelle et éthique) pour parvenir à une pensée critique en dialogue avec les différents membres de la société et qui prenne ces principes en compte.
- Une solidarité qui s'exprime par la justice sociale indispensable à une société basée sur la reconnaissance de l'égale dignité de ses membres.
- Une responsabilité de l'individu et de la collectivité pour ses actes aujourd'hui et leurs conséquences à l'avenir.

Malgré tous ces efforts consentis pour déterminer ce qu'est le DD, il reste néanmoins un bon nombre de questions et d'écueils que celui-ci doit encore affronter ou dépasser avant de devenir un concept reconnu du point de vue scientifique, politique et social :

- Le flou ou la *non-stabilité de la notion*, reste encore problématique sous bien des aspects : ékonomisation du monde, représentation cosmogonique sous-jacente, éthique quant à l'imposition d'un concept, stratégique, etc. Un certain nombre de questions ouvertes voire de contradictions internes existent : l'analyse et les moyens d'action ne sont pas nécessai-

rement identiques au niveau local et global, la relativité temporelle pose la question des ressources renouvelables ou non dans le long terme, le principe de précaution par rapport à l'environnement semble relever du bon sens, mais on ne connaît pas le contexte et les nécessités des générations futures auxquelles on veut du bien. Les fondements théoriques ne sont pas suffisamment travaillés et élaborés. Toutefois, il faut relever que ce flou est sans doute aussi à l'origine du succès de cette notion. Ferry le dit très bien :

« La notion de 'développement durable' est d'ailleurs assez floue. Il est comme disait Valéry à propos de la liberté, des mots qui chantent plus qu'ils ne parlent et le concept qui nous préoccupe aujourd'hui est bien de ceux-là. Au reste, personne ne peut s'y opposer, surtout si l'on revient à la formule d'origine, en anglais 'sustainable development', développement 'tenable' - au sens où l'on tient une promesse, mais aussi où l'on dit qu'un projet 'tient la route'. À cet égard, il faut avouer qu'un plaidoyer en faveur d'un développement 'intenable' n'est guère imaginable. » (Ferry, 2002)

- La difficulté à transformer les déclarations d'intention en gestes concrets :
 - au niveau local, les nombreux acteurs impliqués ont de la difficulté à coordonner leurs efforts et l'inadéquation souvent constatée entre les paroles et les actes le rend peu crédible.
 - au niveau global, le protocole de Kyoto a été adopté par un bon nombre de pays qui sont loin de le respecter et, même la Suisse peine à le faire. La Suisse devait baisser de 8 % sa consommation de gaz à effet de serre jusqu'en 2012 relativement à sa consommation de 1990 et parvenir à une moyenne de 48,6 millions de tonnes d'équivalents CO₂. Or, en 2008, elle a augmenté ses émissions (53,22) ; en 2009, elle a réalisé une petite baisse (52), mais elle devrait arriver à une consommation moyenne de 48,6 en 2012. Selon les prévisions de l'OFEV, elle sera légèrement en dessus avec une consommation moyenne de 48,8 (cf. www.bafu.admin.ch/klima/09570/index.html?lang=fr) ;
 - au plan global, la question des bénéficiaires réels du DD devrait aussi être clairement explicitée puisque certaines hypothèses laissent penser que des politiciens, des économistes ou des grandes entreprises en font un argument en leur faveur tout en agissant de façon incohérente avec ses principes.
- etc.

Et, de fait, les opposants au développement durable sont bien présents : il s'agit des défenseurs du modèle capitaliste absolu, de certains écologistes opposés à l'idée de « développement », des défenseurs du développement économique (plus particulièrement dans les pays en voie de développement pour qui les facteurs social et environnemental sont des contraintes ou des freins), par des défenseurs de droits de l'homme qui ne voient pas d'autres références que la Déclaration universelle des droits de l'homme, etc. (Ducroux, 2002; Gendron & Revéret, 2000; Mancebo, 2007; Pellaud, 2011a; Sauvé, 2007, 2010).

Le développement durable (DD)

Pour éviter certains écueils et dire l'instabilité du DD, nous préférons parler de notion plutôt que de concept. Nous considérons que cette notion basée sur le rapport de Brundtland doit encore parcourir un chemin académique pour recevoir toutes ses lettres de noblesse, obtenir un consensus sur ce qu'elle est et faire droit aux différentes approches.

Le DD est une notion complexe et systémique : ses dimensions, ses attitudes, ses valeurs et ses principes (les échelles, la responsabilité, l'autonomie, la solidarité, la précaution, les interdépendances, la non-certitude, la justice sociale, la pensée complexe) montrent tout ce qu'il faut mettre en relation pour parvenir à un degré de réflexion qui ne sacrifie pas la complexité au nom de la vulgarisation. De ce point de vue, la définition suivante nous semble avoir trouvé un équilibre intéressant :

« Le DD [...] est respectueux des ressources naturelles et des écosystèmes, support de [la] vie sur Terre, qui garantit l'efficacité économique, sans perdre de vue les finalités sociales du développement que sont la lutte contre la pauvreté, contre les inégalités, contre l'exclusion et la recherche de l'équité. Une stratégie de DD doit être gagnante de ce triple point de vue... Il impose d'ouvrir notre horizon temporel sur le long terme, celui des générations futures, et notre horizon spatial, en prenant en compte le bien-être de chacun, qu'il soit habitant d'un pays du Sud ou du Nord, d'une région proche, de la ville ou du quartier voisins. » (Riondet, 2004, p. 19)

Il vise une éducation du citoyen pour faire de lui un acteur conscient et libre face aux questions complexes auxquelles il est confronté quotidiennement. Or, si l'on veut appliquer ses propres principes et rendre les individus et les groupes responsables, il est indispensable de se distancier de toute pensée dominante et unique – y compris celle qui voit le DD comme unique réponse – et de garder à l'esprit que le DD, par sa dimension pragmatique et sa volonté d'amener à une action, demeure un projet politique et social qui contient un certain nombre d'incohérences internes sur lesquelles il conviendra de travailler à long terme.

*d) Introduction de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD)
dans le plan d'études romand (PER)*

Comment cette question du développement durable a-t-elle fait son apparition dans le plan d'études romand ? L'étude de Zinguinian (2012) pose cette question et montre les négociations, voire le jeu d'influences, qu'il a fallu mettre en place pour parvenir à une formulation curriculaire qui soit acceptable par tous les acteurs politiques et pédagogiques. On peut relever que cette intégration s'est fait grâce à l'intervention de plusieurs acteurs : internationaux (UNESCO), nationaux (CDIP), institutionnels (université, HEP, etc.), privés ou publics comme des ONG ou des fondations comme la FEE ou la FED. Cette intégration et la mise en place du plan d'études ont pris de nombreuses années ce qui a permis aussi aux acteurs non institutionnels de demander à ce que l'EDD fasse partie du nouveau plan d'études romand. Toutefois, si l'implémentation de l'EDD dans le PER n'a pas créé de conflit ouvert, elle ne fait pas non plus l'objet d'un consensus. On peut le constater par le fait que ce domaine est intitulé « Formation générale » (FG) et pas « éducation en vue d'un développement durable ». La FG est donc un compromis entre les différents acteurs en présence : les experts, les politiciens et les représentants cantonaux. Une des raisons invoquées pour expliquer l'absence du terme EDD est le fait que le développement durable a une coloration politique écologiste qui n'est pas souhaitée ou parce qu'il s'agit d'un outil d'analyse et pas un concept à analyser (pour voir la définition du développement durable, cf. p. 45 et suiv. ; et pour celle de l'EDD, cf. p. 183 et suiv.). La FG est toutefois explicitement liée à l'EDD : « la Formation générale identifie des objectifs tout au long de la scolarité et les met en lien avec certains apports disciplinaires, en cohérence, entre autres, avec l'Éducation en vue du développement durable » (www.plandetudes.ch/web/guest/fg/cg3/). Dans cette déclaration, il aurait été intéressant de savoir quelles sont les autres éducations auxquelles la CIIP a pensé et comment elles sont articulées avec l'EDD.

La FEE et la FED ont été mandatées par la CIIP pour participer aux travaux relatifs à l'introduction de l'EDD comme experts : leur mandat respectif leur demande de développer ces éléments pour l'école en Suisse. Les HEP ont aussi été sollicitées dans ce contexte. Le PER devait donc intégrer ces différents éléments. Dans la même période, deux impulsions supplémentaires se sont manifestées :

- L'implémentation du concordat HarmoS, en 2009, pour toute la Suisse avec ses implications pour chacune des disciplines. En effet, ce concordat vise aussi à une harmonisation nationale des structures, des degrés des cycles et des standards de formation et précise

dans son article 3.3 que « l’acquisition [par les élèves] de compétences sociales et du sens des responsabilités vis-à-vis d’autrui et de l’environnement » fait partie de ses objectifs.

« Ainsi, deux facteurs explicatifs de l’implantation de l’EDD dans le PER (...) sont visibles dans les propos recueillis lors de cette étude : les pressions sociales et le politique. En effet, l’idée d’un curriculum qui réponde à des changements sociaux est présente. De même que les pressions sociales et les pressions des experts – HEPL, FEE et FED – qui ont joué sur le politique (...). Ces deux fondations (...) se sont donc mobilisées, ont « *discuté, réfléchi, rencontré des gens* » (...). Du côté de la HEPL, “[ils] étai[ent] une équipe en 2003 à avoir fait un rapport [au chef du DFJC] pour lui dire ‘voilà, l’EDD est en train de venir, on vous propose des pistes pour que ça soit fait dans l’école’” (...). Ce courant a ainsi joué un rôle de pression sur les instances politiques réticentes à l’introduction de l’EDD dans le PER. » (Zinguinian, 2012, p. 49)

- Il est intéressant de mentionner que la CDIP a déjà souligné l’importance et la plus-value de l’EDD pour les écoles de Suisse :

« Dans les écoles suisses, (...) la Plate-forme EDD soutient une approche qui établit des liens plus forts entre ces différents thèmes et les oriente également davantage d’après le développement durable (...). L’EDD est une plus-value pour les écoles, notamment pour les raisons suivantes : une orientation renforcée sur l’EDD crée davantage de synergies entre de nombreux thèmes voisins, l’EDD se prête très bien au travail interdisciplinaire, et l’EDD peut aussi donner de nouvelles impulsions pour le développement scolaire. Il ne s’agit donc pas d’introduire une nouvelle branche, mais d’intégrer l’EDD dans l’offre actuelle de disciplines et de thèmes » (2007, p. 1).

Cette plus-value se décline en trois points : les synergies, le travail interdisciplinaire et les nouvelles impulsions qui pourraient être observées dans les matériaux utilisés (cf. p. 295 et suiv.) et les pratiques enseignantes (cf. p. 306 et suiv.).

L’introduction de la FG assure une présence de l’EDD dans le PER.

3. CONCLUSION

Les changements observés sont fondamentaux pour la société : le passage d’une société plutôt homogène à une société multiculturelle et interreligieuse (sécularisation) ; la découverte de la responsabilité face aux générations à venir, du lien à la nature et à la terre (émergence du DD). Ces deux phénomènes ont modifié les attentes sociales vis-à-vis de l’éducation et cela se manifeste par l’intégration de l’ECR et de la FG dans le PER. Comme nous l’avons vu dans la partie sur le plan d’études, il ne s’agit plus pour l’école romande de préparer les élèves à leur « tâche de personne humaine et de chrétien » comme le propose la Loi scolaire valaisanne (1962), art. 3, ce qui correspond à une société majoritairement, voire exclusivement, chrétienne. Il s’agit d’en faire des citoyens responsables de leurs actes et de leur avenir, qui s’engagent à ce que la société trouve une cohésion suffisamment forte grâce à des valeurs partagées. Les attitudes et les valeurs qui ressortent de cette analyse sont les suivantes :

- La prise de conscience de la pluralité, de la complexité du monde, des relations et interdépendances et des incertitudes qu’elles engendrent.
- La liberté de conscience, de culte et de religion.

- La dignité de tout individu et donc les devoirs de solidarité à l'égard des plus démunis.
- La responsabilité face à notre contexte et à notre avenir.
- La pensée critique face à l'existence du fait religieux dans la société, à une aspiration à une forme de spiritualité ainsi qu'aux urgences liées à notre environnement, à notre avenir.

Ces transformations sociétales ont modifié les attentes sociales face à l'école ; en voit-on la trace dans les récents changements curriculaires ? C'est bien ce que nous observons pour les domaines ou éducations touchant aux valeurs en particulier pour la Formation générale et la discipline Éthique et cultures religieuses. Toutefois, pour déterminer si ces dernières sont en lien avec une éducation aux valeurs¹⁰, la façon dont elles sont déclinées dans les disciplines et les manuels, ainsi que la façon dont elles apparaissent dans certaines pratiques enseignantes, il est nécessaire de clarifier un certain nombre de concepts, ce à quoi nous allons nous attacher dans le chapitre suivant.

¹⁰ L'éducation aux valeurs sera le dernier concept défini dans les cadres théoriques afin de pouvoir bénéficier de différents apports préalables, cf. p. 164-174.

3e chapitre Cadres théoriques

À partir des éléments du contexte, nous avons vu que la question de l'éducation aux valeurs en lien avec l'éducation religieuse et l'éducation en vue d'un développement durable est complexe. Nous devons donc parcourir plusieurs cadres théoriques avant d'aboutir au cadre conceptuel et élaborer plus clairement nos objectifs pour cette recherche.

Nous avons découpé ce chapitre en quatre sections. La première est une introduction – les prolégomènes – dans laquelle nous définirons l'épistémologie, ses buts et les points d'attention qu'elle permet de déterminer pour tout discours sur la connaissance. Cette définition permettra de différencier le positionnement d'un chercheur ou d'un professionnel de l'éducation relativement à la science dans laquelle il évolue et à un sujet particulier.

Les trois autres sections permettront de disséquer notre compréhension de l'éducation aux valeurs en nous interrogeant sur chacun de ses termes : les valeurs, l'éducation en général et l'éducation aux valeurs.

Dans la deuxième section, le premier concept que nous définirons est celui valeur (sous-chapitre A) en identifiant les valeurs démocratiques (B) et les attitudes qu'elles impliquent (C). Nous pourrions ensuite les structurer dans un modèle opérationnel pour la suite de la recherche et clarifier la façon dont elles sont attendues dans le domaine scolaire. Il sera alors temps de nous questionner sur la formation du jugement moral des enfants et des adolescents à partir des valeurs, ce que nous ferons dans le quatrième sous-chapitre (D).

Dans la troisième section, nous nous interrogerons sur l'éducation. Pour pouvoir analyser des curriculums et déceler la présence de l'éducation aux valeurs dans ceux qui nous intéressent, il est nécessaire de préciser ce concept. Le premier sous-chapitre (A) est consacré à l'examen des contenus curriculaires des domaines qui nous intéressent. Pour cela, nous devons définir les différents termes utilisés et voir ce que le plan d'études détermine pour la Suisse romande comme contenus d'apprentissage. Nous devons aussi nous appuyer sur des outils pédagogiques et didactiques (B) pour analyser les connaissances et les compétences attendues pour les élèves à la fin de leur parcours scolaire. Nous analyserons aussi les objets d'enseignement-apprentissage (C) qui n'auront pas encore été traités concernant l'éducation religieuse et l'éducation en vue du développement durable. Nous examinerons plus précisément les éléments qui touchent aux outils didactiques ainsi qu'aux objets d'enseignement qui sont liés aux valeurs.

Dans la dernière section, nous verrons enfin comment l'éducation aux valeurs s'articule avec les différentes « éducations à... » (sous-chapitre A) en présence et avec toutes leurs composantes pour parvenir à déterminer quels devraient être ses objectifs et ses compétences.

Première section Prolégomènes

Dans le cadre de cette recherche, une des premières questions à laquelle nous avons été confrontée est la compréhension du terme « épistémologie ». En effet, l'épistémologie des sciences ou des disciplines, l'épistémologie en sciences de l'éducation et l'épistémologie du chercheur sont différentes acceptions de ce terme. Elles sont souvent utilisées indifféremment puisqu'elles questionnent toutes l'acquisition de la connaissance et les critères de vérité. Toutefois, leur compréhension mérite d'être éclaircie et différenciée d'autant que leur compréhension joue un rôle déterminant pour la didactique. Comme le dit Vergnaud :

« Quelles sont les raisons des choix des auteurs de manuels et des enseignants [...] ? Sur quels critères les historiens fondent-ils leurs choix ? Et sur quels critères les enseignants vont-ils fonder le leur, pour retenir les interprétations de tel courant historiographique ? On le voit, la didactique est aussi étroitement liée à l'épistémologie des disciplines qu'à la psychologie du développement cognitif. [...] On peut même dire que l'orientation principale des didactiques aujourd'hui, dans la mesure précisément où leur but principal est d'entraîner le mieux possible les élèves dans des activités productives de connaissances, consiste à leur proposer des situations calculées dans ce but, et à leur offrir ainsi l'occasion d'un questionnement correspondant à leurs possibilités [...]. Dans le processus d'appropriation et de maîtrise des connaissances, les savoir-faire ont une importance essentielle. L'accent mis sur les compétences aujourd'hui, dans les entreprises et dans le système d'éducation et de formation, signifie que la forme opératoire de la connaissance, celle qui est mise en œuvre en situation de travail, en situation de résolution de problème, ou face à un événement imprévu, est le critère véritable de la connaissance. » (1999, p. 49-50)

Le didacticien s'interroge sur la façon dont les apprenants peuvent acquérir de la connaissance en fonction de la discipline qui le concerne. Il est donc nécessaire de préciser ce que ces différentes épistémologies peuvent apporter à la didactique afin de préciser le statut de la vérité et du savoir au sein d'une discipline ainsi que le positionnement de l'enseignant.

A. L'épistémologie des sciences ou des disciplines

On peut observer que les disciplines élaborent des concepts à partir de leurs propres références et qu'ils peuvent donc être compris différemment en fonction de la discipline d'origine de l'interlocuteur. Le concept se constitue en système ; il est généralisé (valable pour une variété de situations), conscient (le sujet peut désigner ses propriétés et ses fonctions) et lié par des rapports de généralité (pour la formation d'autres concepts). En d'autres termes, l'épistémologie explicite le lieu à partir duquel le chercheur ou le scientifique s'exprime relativement à l'objet étudié. Par exemple, l'apparition de l'être humain sur notre planète n'est pas comprise de la même façon en théologie, en philosophie ou en biologie (Pagoni-Andréani, 1999).

Les disciplines scientifiques n'ont pas toutes les mêmes règles, les mêmes méthodes et les mêmes paradigmes. Pour le comprendre, il suffit de se représenter les règles, les méthodes et les paradigmes utilisés dans les sciences dites « dures » ou « exactes » – le plus souvent de

type réaliste – et ceux utilisés dans les sciences humaines – le plus souvent de type constructiviste. Par exemple, un météorologue s'appuie sur des démonstrations logiques et causales à partir de certaines variables pour établir le résultat d'une modélisation ou d'une simulation qui peuvent être justes ou fausses ; les sciences de l'éducation s'appuient sur l'observation de situations pour créer des modèles explicatifs qui pourront ensuite être validés ou non par d'autres observations. Mais ce sont non seulement les méthodes qui sont en jeu, mais aussi le questionnement (sa nature, son contexte, ses objectifs), le cadre, les présupposés, les objets (domaines d'investigation et outils) qui sont portés par un domaine académique (Fourez et al., 2002; Van der Maren, 2003).

Pour pouvoir vérifier la pertinence d'une question et d'une analyse, il convient de déterminer l'épistémologie qui est choisie. Dans les sciences dites « dures », lorsque l'on se trouve dans une démarche inductive, on cherche à observer un fait qui est distinct de son interprétation. L'analyse de Karl Popper est, dans ce contexte, très intéressante. Elle inclut le sujet en affirmant que lorsqu'un chercheur commence à chercher, il a déjà une idée en tête : sa recherche aboutira à une modification de cette représentation et, éventuellement, de celle d'autres personnes. Dans les sciences humaines, la démarche est plus souvent inductive et le facteur humain de l'objet et du sujet est un élément de base dans la recherche.

Guba et Lincoln (2005) font une classification de l'approche de la réalité pour déterminer ses fondements en fonction de l'approche choisie :

- Pour les réalistes tels que les positivistes, la réalité existe bien en dehors d'eux-mêmes et elle s'approche à travers des méthodes rigoureuses qui testent les phénomènes existant hors de leur pensée pour confirmer ou infirmer un modèle ; pour la théorie critique, la réalité est bien hors de la pensée, mais

« such critical theorists tend to locate the foundational truth and knowledge in specific historical, economic, racial, and social infrastructures of oppression, injustice, and marginalization. Knowers are not portrayed as *separate from* some objective reality, but may be cast as unaware actors in such historical realities [...]. » (Guba & Lincoln, 2005, p. 204)

- Pour les constructivistes, il n'est pas concevable de décrire une réalité universelle et fixe : la vérité est le fruit de négociations et de dialogues et elle peut varier selon les contextes. La science n'est pas universelle en soi : elle émerge d'une culture, s'appuie sur son histoire pour se développer. Le savoir est donc produit – du moins dans la manière dont il est formulé – par une personne, en fonction d'une situation et d'un destinataire et dans un but particulier (Fourez, 2009; Guba & Lincoln, 2005; Laplante, 1997).

« L'optique constructiviste de l'appropriation des connaissances s'oppose à celle d'une transmission de celui qui sait à celui qui ne sait pas. La formation que nous avons reçue, notre histoire, le centralisme, notre vocabulaire conditionnent encore l'ensemble du corps

social en faveur de cette conception. Aujourd'hui, il ne devrait plus être permis de douter : c'est bien chacun d'entre nous qui, depuis son plus jeune âge, s'est lui-même construit. » (Migeon, 1989 cité par Association Lire-Écrire, s. d.)

Tout en affirmant leur position socioconstructiviste, ils font une analyse comparative des positionnements épistémologiques et ontologiques des recherches actuelles. On peut noter, en particulier, que le (post-)positivisme et le constructivisme côtoient d'autres courants tels que la théorie critique et un paradigme coopératif qu'ils appellent le *Participatory* selon l'appellation de Heron et Reason (1997). Leur caractérisation des différents aspects de la connaissance de ces courants est la suivante (Guba & Lincoln, 2005) :

Tableau I Différents courants épistémologiques

	<i>Positivisme</i>	<i>Post-positivisme</i>	<i>Théorie critique</i>	<i>Constructivisme</i>	<i>Participatory</i>
<i>Nature de la connaissance</i>	Hypothèses vérifiées, établies comme des faits ou des lois	Hypothèses non falsifiées qui sont probablement des faits ou des lois	Aperçu historique, structural	Reconstruction individuelle ou collective parfois en vue d'un consensus	Épistémologie étendue : primauté de la connaissance pratique ; subjectivité critique et connaissance vivante
<i>Accumulation de la connaissance</i>	Agrandissement de l'édifice de la connaissance ; généralisation et lien cause-effet		Révisionnisme historique ; généralisation par similarité	Reconstructions plus sophistiquées ; expérience vicariante	En communautés de recherche intégrées dans des communautés de pratique
	Commensurable (positivisme et post positivisme sont articulés l'un à l'autre pour rendre leur pratique simultanée possible).		Incommensurable en totalité ou en partie		
<i>Critère de validité (articulation méthode et interprétation)</i>	Rigueur, validité interne et externe, fiabilité et objectivité L'action n'est pas de la responsabilité du chercheur.		Situé historiquement, érosion de l'ignorance et des mécompréhensions ; relance l'action ; transformation sociale, équité, justice sociale	Fiabilité et authenticité incluant un catalyseur pour l'action La validité est étendue, en lien avec la communauté (comme authenticité [ontologique, pédagogique, catalytique et tactique – liées à l'action], comme transgression pour voir la réalité comme à travers un cristal d'où une multitude d'interprétations, comme une relation éthique [point de vue, communautés de discours spécifiques, subjectivité critique, réciprocité, sacré : apport à l'épanouissement de l'humanité]). La rigueur est attendue de l'interprétation (vs méthode).	Congruence de savoir expérientiel, propositionnel et pratique. En vue d'une action pour transformer le monde au service de l'humanité. La rigueur est attendue de l'interprétation (vs méthode).

Ce tableau montre différents rapports épistémologiques qu'un chercheur peut avoir avec « la valeur accordée aux savoirs découlant ou émergeant de leurs processus d'élaboration. » (Gagnon, 2011a, p. 36) Gagnon propose un schéma qui illustre ces rapports aux savoirs avec un axe horizontal allant de la subjectivité à l'objectivité et un axe vertical allant d'une conception de la vérité à la viabilité. Cette viabilité est une évaluation des savoirs qui détermine s'ils sont « viables, c'est-à-dire adéquats et efficaces selon les contextes et les projets poursuivis » (Gagnon, 2011a, p. 38-39). Nous avons laissé l'exemple du relativisme procédural pour avoir un exemple d'une épistémologie qui accorde un grand poids à la viabilité et à l'objectivité ; nous avons rapproché le constructivisme du socioconstructivisme puisque la subjectivité est une dimension importante de ce courant.

En conclusion, nous pouvons dire que chaque discipline scientifique a ses propres paradigmes, ses propres visions de la réalité, son propre vocabulaire et ses propres définitions qui lui permettent de standardiser son agir, son langage. Elle peut ainsi communiquer et être enseignée. Les différences épistémologiques spécifiques aux disciplines déterminent en grande partie la didactique de la discipline, sa pratique dans l'enseignement et ces différences sont un des fondements de la didactique par discipline.

La didactique accorde une importance particulière à cette question de l'épistémologie puisque son sujet d'étude est de comprendre comment et pourquoi un apprenant acquiert des connaissances et développe des attitudes et des compétences.

B. L'épistémologie en sciences de l'éducation

On distingue deux types de questions épistémologiques dans les sciences de l'éducation : le premier est sur la nature de la pédagogie et des sciences de l'éducation ; le second sur la position du chercheur dans cette discipline.

Quant à la nature de ces sciences, Meirieu pose l'hypothèse suivante :

« L'ensemble des discours pédagogiques est à comprendre comme un genre littéraire particulier qui débusque, le plus souvent à son insu, les contradictions fondatrices auxquelles se trouve confronté l'homme dès lors qu'il cherche à éduquer ceux et celles qui viennent au monde. » (2006b, p. 2)

Ces questions se posent lorsque l'on éduque les enfants à devenir des adultes. Les contradictions pédagogiques (autorité/liberté ; évaluation/accompagnement ; cours/travaux de groupes ; etc.) permettent d'avancer si on parvient à maintenir la tension entre elles puisque toutes ces dimensions ont leur propre nécessité. Il s'agit de déceler dans les textes des pédagogues les

contradictions et les éléments pour les dépasser ; de proposer un métadiscours sur les pédagogies et leurs apports. Cette métapédagogie sera aussi un assemblage hétéroclite à réexaminer afin d'en tirer un profit pour l'école d'aujourd'hui (Meirieu, 2006b).

Quant au deuxième type de question, le positionnement du chercheur déterminera la façon dont les données dans la recherche sont sélectionnées, vont être recueillies et analysées. On trouve deux grands axes d'analyse : impliquée ou distancée. Le choix de l'une ou l'autre de ces postures, en fonction de la question et des objectifs de la recherche, va déterminer la méthode utilisée.

« Dans une perspective constructiviste, les réalités existent sous la forme de multiples constructions mentales locales et spécifiques, fondées socialement et expérimentalement, dépendantes, dans leurs formes et leurs contenus, des personnes qui les ont construites. L'épistémologie est subjectiviste. Les découvertes sont littéralement une création issue d'une interaction entre le chercheur et l'objet à connaître. La méthodologie est herméneutique et dialectique. Les connaissances des individus sont interprétées et comparées de manière à générer quelques constructions à propos desquelles un consensus s'est constitué. Dans ce cadre, la question de la réalité n'a pas de sens puisque dans une perspective constructiviste, la réalité n'existe pas indépendamment des individus et de leur construction de cette réalité. » (Charlier, 1998, p. 122)

Dans une perspective post-positiviste, les phénomènes, préexistants, sont décrits avec précision et le chercheur adopte une attitude objective en s'impliquant le moins possible. La méthode est descriptive et le plus souvent expérimentale. Ces deux perspectives s'imbriquent parfois l'une dans l'autre lorsqu'une recherche contient à la fois des parties descriptives et exploratoires (Paturel, 2008).

Finalement, nous pouvons souligner l'appui offert par les outils de l'action conjointe en didactique pour la question épistémologique. En effet, la question est de savoir comment parvenir, du point de vue épistémologique, à une description efficiente de l'action de l'enseignant et des élèves. En effet, le fait de décrire une action confronte le chercheur à un double obstacle :

- Le premier est celui d'une théorie préalable qui va inhiber « la part réflexive constitutive de l'action elle-même » (Sensevy, 2001, p. 204) et risque de ne pas être en adéquation avec la réflexivité de l'acteur.
- Le second est de chercher absolument à interpréter l'action à partir de l'intention de l'auteur, comme une conséquence logique.

La didactique comparée répond à ces risques en définissant une épistémologie de l'action, enseignante en l'occurrence. Pour qualifier cette action, Sensevy fait appel aux notions de disposition, schème, technique et tâches qu'il organise dans une matrice pragmatique qu'il

définit comme un « système de schèmes lié à une situation-prototype, elle-même plongée dans une institution donnée » (Sensevy, 2001, p. 220).

L'action est analysée en terme de disposition – une adaptation de la relation de l'individu à son milieu – ou de schème – entendu au sens de Piaget et de Vergnaud comme les éléments cognitifs d'une action qui sont transposables et se répètent dans des classes de situations similaires – et de techniques – soit des moyens pour réaliser une tâche – en tenant compte de ses conditions d'émergence (genèse) et de la situation institutionnelle. Pour mener cette analyse, il convient d'observer la façon dont l'action se réalise dans une situation particulière et dans une institution donnée et l'influence éventuelle des situations antérieures analogues (Chevallard, 1999; Piaget, 1973; Sensevy, 2001; Vergnaud, 1990).

Ces éléments seront repris dans la partie méthodologique lorsqu'il s'agira de déterminer la façon d'analyser les observations menées dans les classes (cf. p. 241 et suiv.).

C. L'épistémologie professionnelle de l'enseignant

Finalement, la question de l'épistémologie peut aussi être posée du point de vue professionnel, de l'enseignant en l'occurrence, pour savoir :

- comment il apprend à partir de son action professionnelle ;
- comment l'apprentissage est considéré dans une institution ou une communauté enseignante.

Morandi (2005), suite à plusieurs recherches (Fodor, 1987 ; Varela, 1996 ; Sallaberry, 2004, Vergnaud 1998, Schön 1998), s'est posé la question de savoir comment l'enseignant fonctionne lorsqu'il agit professionnellement. En effet, l'enseignant organise ses connaissances, dans un environnement particulier, en fonction de sa culture, de ses connaissances, etc. face à une situation donnée de laquelle il peut lui aussi apprendre. Il acquiert une capacité à « prédire, expliquer, comprendre un état mental inobservable, une compréhension implicite d'états mentaux tels que la croyance, l'ignorance, la connaissance. » (Denett, 1990 cité par Morandi, 2005, p. 4). L'enseignant apprend à supposer et/ou vérifier une ignorance ou une lacune chez l'apprenant par un exercice de décentration et en s'imaginant à la place de l'élève.

Pour parvenir à cette compétence, l'alternance dans l'apprentissage professionnel est une voie privilégiée. Elle suppose que le (futur) professionnel acquière non seulement des connaissances en vue d'un agir, mais aussi en vue de l'analyse de ce dernier. L'alternance est par essence bipolaire (théorie et pratique, mais pas seulement ; logique de formation ou de pro-

duction ; lieu d'énonciation et lieu d'expérimentation, terrain universitaire ou terrain professionnel, etc.). Cela rend souvent les termes de la polarité antinomiques alors qu'il s'agit de les articuler, de les interpénétrer – sans se contenter de les juxtaposer – pour que les savoirs produits, par et/ou dans l'alternance puisse offrir tout leur potentiel formateur (Vanhulle, Merhan, & Ronveaux, 2007).

Dans ce type d'apprentissages, les savoirs nécessaires se situent à trois niveaux :

- Les politiques éducatives (le niveau institutionnel) qui déterminent les savoirs homologués (validés par l'institution avec l'aide de spécialistes comme cela a été le cas pour l'EDD dans le PER par exemple).
- Les institutions chargées de la formation (le niveau organisationnel) dans lesquelles se trouvent les savoirs savants provenant des milieux académiques, les savoirs disciplinaires (savoirs enseignables et savoir-faire), les savoirs des experts de la profession et les savoirs homologués traduits dans les programmes.
- Les formateurs et les apprenants (le niveau actoriel) auprès desquels se trouvent les savoirs expérientiels, les compétences-en-actes, les habitus, les savoirs antérieurement installés qui sont un objet de savoir au même titre que les autres (Vanhulle et al., 2007).

La formation en alternance devrait aussi permettre au (futur) enseignant d'acquérir une distance critique par rapport à la façon dont est considéré l'apprentissage au sein de sa communauté professionnelle : elle lui aura fourni plusieurs modèles afin qu'il puisse se situer.

D. L'épistémologie personnelle

L'épistémologie personnelle est « comme un champ de recherche qui s'intéresse aux croyances [...] et aux théories que les individus développent à propos des connaissances et de leur acquisition [...]. » (Crahay & Fagnant, 2007, p. 80). Il y a plusieurs courants – dans le monde anglophone – qui cherchent à comprendre cette épistémologie. Les recherches la conçoivent :

- soit comme une structure qui se développe selon des étapes ;
- soit comme un ensemble de croyances – entendues comme les pensées, les prémisses, les assertions qui contrairement aux connaissances ne sont pas nécessairement argumentées ou partagées – qui influencent le processus cognitif et parviennent parfois à former une théorie, un réseau structuré de concepts et de croyances.

Cette épistémologie inclut deux dimensions : la nature des connaissances et la nature de l'acte de connaître tout en s'intéressant non pas au processus d'apprentissage, mais à la réflexion relative à ce processus et à son produit (les connaissances elles-mêmes) (Crahay & Fagnant, 2007). Elle est une forme de réflexivité qui n'est pas directement en lien avec notre recherche puisque nous n'interrogerons les enseignants ni sur leur pratique ni sur leurs représentations professionnelles.

Aujourd'hui, en éducation, cette épistémologie se retrouve dans la question des rapports aux savoirs considérés comme un facteur de réussite scolaire pour un apprenant et qui permet d'éclairer le rapport à soi-même et au monde des enseignants et des élèves (Gagnon, 2011a).

E. Conclusion

Les différents types d'épistémologie soutiennent notre réflexion sur l'éducation aux valeurs. Toutefois, la dernière forme d'épistémologie n'est pas directement impliquée dans notre recherche. L'épistémologie professionnelle de l'enseignant permet de comprendre sa pratique : elle est donc présente de façon indirecte dans cette recherche en particulier lors des autoconfrontations croisées (cf. p. 243), lorsque les enseignants explicitent leurs gestes professionnels. Toutefois, nous n'avons pas développé cet aspect dans la recherche puisqu'elle ne porte pas sur la pratique réflexive de l'enseignant mais sur l'émergence d'attitudes à travers les énoncés des élèves.

Par contre, on voit que l'épistémologie est un élément fondamental dans une recherche, en particulier dans une recherche en didactique. Elle est parfois implicite, mais, dans notre étude, il convient de la préciser ou de la rendre explicite.

En ce qui concerne l'épistémologie des sciences, nous préciserons, dans la partie consacrée aux objets d'enseignement-apprentissage (cf. p. 126-148), les types d'épistémologie qui y sont présent. On peut comprendre que cette épistémologie n'est pas unique en particulier par le fait de l'interdisciplinarité des objets traités dans cette recherche.

Notre positionnement pour cette recherche est post-positiviste aussi bien quant à la discipline dans laquelle elle s'insère – science de l'éducation – que dans la méthode d'analyse qui sera qualitative. Cela se justifie par les objectifs à atteindre : le point de départ est une question venue du contexte social et professionnel – qu'en est-il de l'éducation aux valeurs dans de nouvelles disciplines, dans un curriculum, dans des moyens d'enseignement et dans les pratiques enseignantes ? – et le but est de déterminer la présence de cette éducation, à partir de

l'analyse qualitative des données, dans un modèle de compréhension d'un certain agir enseignant.

Les deux axes de notre recherche touchent à deux formes d'épistémologie en science de l'éducation : les cadres théoriques ainsi que l'analyse des plans d'études et des moyens d'enseignement sont basés sur une épistémologie post-positiviste et la démarche est déductive. L'analyse des séances d'enseignement adopte une démarche qualitative et met en œuvre une analyse catégorielle des contenus (cf. le chapitre sur la méthode, p. 215 et suiv.). Les grilles d'indicateurs qui seront élaborés à partir des cadres théoriques se situent dans une épistémologie post-positiviste.

Différents aspects épistémologiques seront donc présents et, puisque nous les avons déterminés, nous pourrons y faire références dans les parties suivantes.

Cela étant précisé, nous pouvons maintenant passer en revue les différents concepts de nos cadres théoriques et nous commencerons par celui qui est déterminant pour notre question : le concept de valeur.

Deuxième section De quelles valeurs s'agit-il ?

Les valeurs sont présentes dans l'éducation et sont de divers ordres : d'une part, les valeurs de l'école comme institution, mais aussi les valeurs des enseignants et des élèves ainsi que de leurs communautés d'appartenance. Ces valeurs sont souvent implicites : notre intérêt se porte sur les valeurs, et plus particulièrement les valeurs démocratiques, des élèves qui apparaissent, entre autres, à travers les attitudes ainsi que le jugement et le raisonnement moral. Commençons par définir ce qu'est la valeur.

A. Définition de la valeur

Il convient de définir ce qu'est une valeur : la valeur éthique – en opposition à la valeur économique – est un principe qui paraît digne de considération, qui a du prix aux yeux de celui ou de ceux qui l'adoptent. Si cette définition est aisément intelligible, il est nécessaire de déterminer d'autres éléments qui la composent et qui se prêtent davantage à la discussion : ses caractérisations, ses paradoxes et ses acceptions.

Les valeurs peuvent avoir plusieurs caractérisations : fondamentale ou instrumentale, collective ou personnelle, etc. Précisons qu'une valeur est fondamentale lorsqu'elle est un élément essentiel, constitutif d'une axiologie et instrumentale lorsqu'elle permet d'atteindre le but fixé par une valeur fondamentale. Une valeur est collective lorsqu'elle est partagée par un groupe d'appartenance, par exemple une religion, ou personnelle lorsqu'on précise qu'elle appartient à un individu en particulier.

Les valeurs contiennent en elles-mêmes des paradoxes : elles sont à la fois ce qui vaut la peine et le but vers lequel on tend ; elles semblent toutes évidentes (en fonction de notre milieu socioculturel), mais entrent en conflit face à des situations pratiques qui imposent des choix (Forquin, 2005a; Leleux & Rocourt, 2010; Mougiotte, 1998; Prairat & Andrieu, 2003; Rokeach, 1979; Schöpf, 1993).

Face aux valeurs, on trouve principalement deux attitudes : universaliste et relativiste. L'attitude universaliste affirme que certaines valeurs sont valides pour tous les hommes de tous les temps ; l'attitude relativiste issue d'une perspective sociologique soutient que les valeurs sont déterminées par une histoire, un contexte, etc., et met en évidence la pluralité des valeurs comme un fait social.

« L'idée d'une différenciation ou d'un pluralisme des valeurs peut s'entendre cependant en plusieurs sens. À l'intérieur d'une même culture, il existe bien évidemment des sphères différentes d'activités [...] auxquelles correspondent des types de valeurs ou des 'ordres' de valeurs hétérogènes, ce qui signifie que ces valeurs ne sont pas fondamentalement exclusives les unes des autres mais plutôt incommensurables les unes aux autres. ...]. Mais ce

pluralisme de l'hétérogénéité [...] doit être distingué d'un pluralisme plus fondamental, ou plus conflictuel, qui consiste dans le fait que, d'une culture [...] à l'autre, les engagements, les formes, les critères d'appréciation et de justification caractéristiques de ces différentes sphères de l'existence peuvent s'avérer très différents, voire littéralement incompatibles. » (Forquin, 2005a, p. 1028)

Comme le note très justement Forquin (2005a), ces différentes attitudes ont des rôles très différents selon que l'on considère la valeur comme un fondement de l'éducation ou comme un objet d'apprentissage. Lorsque l'on parle des fondements, le relativisme perd de sa force. En effet, il n'est pas possible d'enseigner sans avoir un minimum confiance en la validité de ce qui est enseigné sinon cela reviendrait à accepter avec cynisme de transmettre des savoirs qu'on tient pour faux (Robert, 2010).

« La tentation du relativisme est forte, et à mon avis incontournable et je pense que cette tentation, si on suit bien un certain nombre d'indications qui sont données, peut, jusqu'à un certain degré, être consentie, mais il reste un seuil à partir duquel cette tentation ne peut plus être consentie [...]. Faute d'argument scientifique ou logique décisif qui permettrait de trancher 'au fond' la querelle du relativisme, le choix de l'universalisme comme philosophie de l'enseignement reste plausible, alors que le choix contraire exclut d'enseigner. » (Vigarello, 2001, p. 17)

Dans la perspective qui est la nôtre, la valeur est un « indicateur de sens » face à ce qui est considéré comme essentiel quant à la direction, à la finalité et à la signification de ses actions selon ses propres expériences et ses besoins. La valeur implique de choisir un certain comportement qui paraît préférable, plus judicieux, plus juste ou plus adéquat qu'un autre dans une situation donnée. Elle organise une certaine conception de l'existence et donne du sens aux comportements choisis (Forquin, 2005a; Leleux & Rocourt, 2010; Morin, 2006; Mougiotte, 1998; Rokeach, 1979).

Comme nous l'avons vu dans la partie consacrée au contexte (cf. p. 28 et suiv.), face aux phénomènes de laïcisation et de sécularisation, la société n'a plus un système prédéterminé de valeurs communes, comme cela est le cas lorsqu'une très grande majorité d'une population adhère à une même religion ou à un même principe. Dans ce cas, le système de valeurs est celui proposé par la religion ou le principe lui-même. Aujourd'hui, les citoyens doivent choisir pour eux-mêmes et pour leur société les valeurs qu'ils désirent défendre. Selon Morin, on peut parler d'une « crise des fondements éthiques » (2006, p. 27) et les choix que cette crise impose sont complexes. Pour choisir, il est nécessaire de tenir compte à la fois du bien de l'individu et de celui de la société, voire de l'humanité, qui ne sont pas toujours en harmonie. La valeur primordiale dans un contexte donné ne l'est pas nécessairement dans un autre. Finalement, il faut encore garder à l'esprit plusieurs éléments : les conséquences des actes posés selon nos valeurs nous échappent et ne sont pas toujours prédictibles ; la relation entre la fin et les moyens d'une action est elle aussi complexe ; les impératifs moraux peuvent être contra-

dictoires (Morin, 2006). Nous illustrons cela par deux exemples : le premier exemple est celui d'un accouchement annoncé comme difficile où une mère de famille doit déterminer s'il est préférable de sauver sa vie ou celle de son enfant. Si l'on suppose, d'une part, que l'abandon d'une des possibilités de l'alternative garantira l'obtention de l'autre et, d'autre part, que la mère est psychologique et éthiquement en capacité de choisir, elle devra déterminer les valeurs qu'elle va prendre en compte pour faire son choix. Va-t-elle privilégier le droit à la vie de son futur enfant ? Son devoir de mère pour ses autres enfants ? Comme deuxième exemple, nous prendrons le cas du vote au sein d'une démocratie : peut-on accepter toutes les décisions de la majorité ? Où fixer les limites ? Doit-on admettre l'injustice à l'égard d'une minorité, l'intolérance, le racisme si une majorité de la population les plébiscite ? On le voit, le choix éthique est complexe et ne se limite pas à identifier quelles sont les valeurs en jeu : il faut pouvoir décider quelle est la valeur déterminante dans un contexte particulier. Et dans ce sens, toutes les valeurs n'ont pas le même poids, même si elles sont reconnues sociologiquement : il est donc nécessaire d'avoir un questionnement métacognitif pour argumenter et déterminer le poids donné à chaque valeur. De même, la hiérarchie qui est établie par une personne, une profession ou une communauté peut être réorganisée selon chaque situation avec deux types de fonction : la fonction régulatrice qui permet d'évaluer, de poser un jugement et la fonction dynamogène qui permet d'agir de façon adéquate (Audigier, 1991 ; Coq, 2004 ; Morin, 2006 ; Mougiotte, 1998).

À partir de ces éléments, nous considérons les valeurs comme :

- des principes qui touchent à ce qu'un individu ou un groupe considère comme suprême ;
- organisées dans une axiologie, sous forme hiérarchique, allant des plus essentielles à celles qui le sont moins. Toutefois, cette axiologie varie en fonction des contextes et peut être rééquilibrée en fonction de la situation : il n'y a donc pas lieu d'en déterminer une qui soit absolue (acception relativiste) ;
- impliquant un choix d'action et un jugement que l'on porte sur ses propres actions et celles des autres ;
- déterminées par un choix et une réflexion qui peuvent être remis en cause

En nous basant sur cette définition, nous pouvons répondre à l'une des questions posées dans le contexte (cf. p. 24) : si l'école publique souhaite que les élèves développent certaines valeurs, il est plus approprié de parler d'une éducation aux valeurs plutôt que leur transmission. En effet, la transmission des valeurs s'assure du transfert d'informations cognitives intéressantes et indispensables, mais ne permet pas aux élèves de développer les attitudes et compé-

tences attendues. Pour y parvenir, l'éducation aux valeurs a un impact sur plusieurs plans (cognitif, affectif, culturel, spirituel, etc.), à travers plusieurs champs disciplinaires, de façon transversale en considérant l'enfant comme un individu plus que comme un élève.

Nous verrons plus tard la question du développement du jugement moral qui permet de mettre en œuvre ce choix et cette réflexion (cf. p. 93 et suiv.). Mais avant cela, nous allons nous attarder sur une certaine catégorie de valeurs fondamentale pour notre recherche : les valeurs démocratiques.

B. Les valeurs démocratiques

Comme nous l'avons vu dans la présentation du contexte de cette recherche, un certain nombre de valeurs – celles que l'on considère généralement comme les valeurs démocratiques – doivent être transmises par l'école : « la survie des valeurs communes dépend largement de l'éducation. C'est un point que les penseurs classiques de la démocratie ont fort bien étudié. [...] Si les valeurs communes ne sont pas transmises à l'école, elles sont menacées. » (Coq, 2004, p. 30)

Quelles sont-elles et comment s'organisent-elles ?

Du point de vue normatif et légal, certaines valeurs sont intouchables en fonction du système social dans lequel on vit. Par exemple, le fondement éthique de nos démocraties occidentales est la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) qui ne peut être remise en cause puisqu'elles ont été traduites en loi. Ne pas les reconnaître risque d'amener la personne qui le fait à être hors la loi.

Les valeurs démocratiques qui sous-tendent la DUDH sont la dignité de la personne humaine et l'égalité en droits, la liberté et l'autonomie. Le fait de vivre dans une démocratie comme la Suisse impose de respecter ces principes, même si l'universalité de cette déclaration ne va pas de soi (nous y reviendrons, cf. p. 143). Ces valeurs sont des valeurs que l'on peut appeler « structurantes » plutôt qu'universelles en suivant Leleux et Rocourt (2010). En effet, ces valeurs structurent nos démocraties et sont relatives à un contexte, aux fins et au sens qu'on leur attribue. Cela ne signifie pas qu'elles sont indiscutables, mais que leur contestation ne sera probablement pas couronnée de succès (Audigier & Conseil de la coopération culturelle, 2000; Gimeno Cabrera & Bonnet, 2008; Houssaye, 1992; Legrand, 2005; Perrenoud, 2005; Rawls, 1971).

Cela étant dit, nous allons passer en revue ces différentes valeurs, puis les attitudes qui en découlent, pour déterminer ce que nous entendons pour chacune d'elles.

1. LA DIGNITE DE TOUT INDIVIDU ET L'EGALITE EN DROITS

La valeur qui sous-tend l'ensemble de la DUDH est la dignité humaine, affirmée dès le début du préambule : « considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde ».

Cette valeur, comme les autres, se prête à des interprétations variées selon les traditions philosophiques, culturelles et religieuses. On peut, par exemple, considérer que la dignité de tout être humain soit autorise, soit interdit l'avortement et l'euthanasie. En effet, selon que l'on considère comme primordiale la dignité de toute vie en soi ou plutôt la dignité de la personne individuelle et de ses choix propres, la décision et ses implications peuvent être contradictoires. De même, le positionnement par rapport aux questions de bioéthique varie considérablement en fonction de l'axiologie qui est déterminée.

Dans le cadre de cette étude, nous considérerons la dignité humaine comme la reconnaissance due à tout être humain – quelle que soit sa race, sa couleur, sa culture, ses convictions, sa religion, etc. – de ses droits et de leur respect par les autres individus, groupements et états. Cette affirmation est consécutive à une anthropologie qui reconnaît à l'homme des facultés supérieures à celles des autres êtres. Cette approche est issue de la tradition philosophique occidentale qui reconnaît, depuis Aristote, que l'homme a une âme intellectuelle qui lui est propre et dans laquelle se trouvent les capacités de volonté et de raison. C'est un des fondements qui permet d'affirmer que l'être humain a une valeur intrinsèque parce qu'il est un être humain. Et le fait de reconnaître à chaque être humain cette dignité individuelle implique que, à ce titre, il bénéficie immédiatement des droits fondamentaux tels que la dignité, l'égalité et la liberté. Il jouit aussi du droit à des conditions de vie décentes, à une éducation, à vivre en sécurité, à être bien traité, etc.

De plus, considérer que toute personne a la même dignité a pour conséquence d'accepter que chaque individu a donc ces mêmes droits et est digne de les voir respectés. Toutefois pour que cela soit vrai, il est indispensable de reconnaître aussi que toutes les races, les religions et les peuples sont égaux et dignes de la même considération. Rawls, dans sa *Théorie de la justice*, table sur l'égalité des chances qui irait au-delà de la simple égalité devant la loi :

« en supposant qu'il y a une répartition des atouts naturels, ceux qui sont au même niveau de talent et de capacité et qui ont le même désir de les utiliser devraient avoir les mêmes perspectives de succès, ceci sans tenir compte de leur position initiale dans le système social. » (1971, Chapitre 12)

Cette perspective plus sociale que juridique est très intéressante par rapport à l'éducation et souligne, avec d'autres mots, le principe d'équité dans les systèmes scolaires et sociaux.

2. LA LIBERTE ET L'AUTONOMIE

La troisième valeur que nous prenons en considération est la liberté. Voyons de plus près sa définition. En latin, le mot liberté « liber » caractérise ce qui est sans chaîne et s'oppose donc à la situation de l'esclave.

La longue tradition philosophique a largement débattu ce concept en passant par les philosophes grecs (Platon et Aristote), chrétiens (saint Augustin et saint Thomas d'Aquin) et les penseurs modernes (Descartes, Kant, Sartre, etc.). Pour la définir, nous la mettrons en parallèle avec l'autonomie. Est-il nécessaire d'être autonome – le fait d'être régi par ses propres lois – pour être libre ? Est-ce que ces deux concepts sont équivalents ? Non, mais ils sont liés. Nous la verrons à travers la distinction classique entre trois acceptions du mot « liberté »¹¹ en la mettant en lien avec la distinction établie par Leleux (2010; 2006) quant aux formes d'autonomie individuelle qui reprend, à peu de chose, près celle de Piaget (cf. p. 93) :

- La première est la liberté spontanée qui consiste à réaliser ses désirs. Cette liberté est très vite contrainte par les conséquences qu'elle entraîne pour soi-même ou pour les autres (spontanément, personne ne souhaite souffrir, pourtant un vaccin ou une piqûre qui est douloureux peut sauver la vie d'un patient). L'autonomie affective permet justement de maîtriser ses désirs et ses pulsions, de considérer en conséquence tout autre individu comme digne de respect et d'agir en conséquence.
- La deuxième est la liberté de choix qui permet de faire ce que l'on a choisi de faire. En fonction de ses valeurs et de ses motifs, un individu pose un choix entre plusieurs possibilités. Parfois, comme dans l'exemple typique de l'âne du Buridan qui meurt de faim et de soif pour n'avoir pas su choisir entre le picotin d'avoine et le seau d'eau, le choix est impossible puisque les valeurs sont équivalentes. L'autonomie intellectuelle permet de penser de par soi-même et donc de critiquer, de se positionner et de faire des choix.
- La troisième est la liberté raisonnée et volontaire, c'est le pouvoir de choisir : le libre arbitre selon saint Augustin. L'individu est capable de choisir les lois et les choix qu'elles impliquent en s'appuyant à la fois sur sa raison et sur sa volonté (discernement) et en allant, si nécessaire, contre ses propres désirs. Pour Kant, la volonté libre qui se soumet à la loi rationnelle est le principe d'autonomie de la volonté : « La liberté est une propriété de la volonté de tous les êtres raisonnables » (Fondements de la métaphysique et des mœurs, III/1). Cette autonomie morale qui est, selon Leleux, le fait de juger par soi-même ou

¹¹ La liberté, plus large, se distingue de l'autonomie qui, selon Kant, est la capacité à respecter la loi, et selon les Lumières, une capacité à se soustraire aux contraintes extérieures.

d'avoir sa propre échelle de valeurs raisonnée nécessite donc l'autonomie intellectuelle et une pensée critique.

Cette conception de la liberté nous permet de déterminer la liberté de pensée, de conscience, de religion, d'opinion et d'expression comme des formes de la liberté raisonnée et volontaire, qui sont essentielles dans l'éducation. Elles sont énoncées dans la Déclaration universelle des droits de l'homme aux art. 18 et 19 :

« art. 18 : Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.

« art. 19 : Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considération de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit. »

Comme l'autonomie, ces libertés peuvent être, l'objet d'une éducation dans le sens où une personne peut apprendre à développer sa capacité à acquérir les connaissances nécessaires et à discerner pour prendre les décisions adéquates.

Les valeurs

Nous définissons la *valeur* comme un principe qui touche à ce qu'un individu considère comme suprême, qui peut être organisé sous forme d'axiologie, en particulier lorsque les valeurs sont collectives, et qui détermine l'action ainsi que son jugement. Elle est donc relative à un contexte et à une culture.

En nous tenant toujours à notre définition, nous pouvons dire que la dignité, la liberté et l'égalité des individus sont des valeurs-principes. Elles ne sont pas discutées dans notre démocratie et sont affirmées comme les fondements de l'éducation.

Ces valeurs que nous avons définies sont des valeurs fondamentales. Il en découle un certain nombre d'attitudes que nous allons maintenant définir.

C. Les attitudes

Afin de pouvoir déterminer les attitudes que nous retiendrons pour cette étude, nous commencerons par les définir.

1. DEFINITION DE L'ATTITUDE

L'attitude est un concept pour lequel on trouve plusieurs définitions. Le dictionnaire Larousse définit l'attitude, dans le domaine psychologique, comme un : « système organisé et relativement stable de dispositions cognitives d'un sujet vis-à-vis d'un objet ou d'une situation dont il évalue le contenu comme vrai ou faux, bon ou mauvais, désirable ou indésirable ».

Selon Moscovici (1960, cité par Djapa Lebel, 2009, s/p), l'attitude est « un schéma dynamique de l'activité psychique, schéma cohérent et sélectif, relativement autonome, résultant de l'interprétation et de la transformation des mobiles sociaux et de l'expérience de l'individu. ». Selon Legendre, l'attitude est « un état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (2006, p. 112).

À partir de ces éléments, nous retenons que l'attitude, face à des personnes ou des situations, est une disposition intérieure, un état d'esprit stable, mais pas immuable, acquis et non inné, et qui incite à évaluer ou à agir favorablement ou défavorablement relativement à ces personnes ou ces situations.

La responsabilité, la solidarité, la tolérance et le respect sont souvent considérés comme des valeurs. Nous les considérons comme des attitudes plutôt que comme des valeurs étant donné qu'elles se basent sur les valeurs de liberté, de dignité et d'égalité et qu'elles induisent des comportements. Par exemple, le respect d'une personne vient du fait que sa dignité est reconnue ; la tolérance à un avis contraire vient du fait que la liberté d'opinion et d'expression est garantie ; etc. (Bègue, 2009)

2. SOLIDARITE ET RESPONSABILITE

La liberté permet de faire des choix, mais, en tenant compte d'autres valeurs telles que la dignité et l'égalité de droit de tous les individus. Elle induit deux attitudes : la solidarité qui se

traduit par le souci du plus faible et la responsabilité qui permet d'assumer les conséquences de ces choix.

a) Solidarité

Le concept de solidarité, énoncé par Émile Durkheim, se décline sous différentes formes : familiale ou sociale, (inter)générationnelle, la non-discrimination, etc. Toutefois, la solidarité et sa forme politique – l'État providence – sont mises à mal par l'individualisme et la course au bien-être personnel ainsi que par la plus grande importance accordée aux groupes les plus proches (la famille en particulier). Cela s'explique entre autres par les différents abus de confiance, les couvertures sociales insuffisantes, etc. En effet, la solidarité suppose un lien, voire une dépendance réciproque, entre les membres d'une société – en particulier face à un obstacle ou un danger – pour préserver le bien commun. Elle renvoie à la notion d'attention à l'égard des autres, en particulier les plus faibles des groupes auxquels nous appartenons. En d'autres termes, il s'agit d'établir une coopération (au sens rawlsien) qui implique une réciprocité, une équité avec des règles reconnues publiquement par les acteurs concernés (Rawls, 1997). Cette coopération complète la liberté et l'égalité des individus autonomes et sans discrimination à travers des projets communs. Dans ce sens, la solidarité provient de deux sources. Elle peut être le fruit de la volonté d'un individu ou d'un groupe qui souhaite aider une ou des personnes se trouvant dans une situation plus précaire ; elle peut aussi être le résultat d'un contrat social qui peut être horizontal (par exemple entre des familles de niveau financier similaire sans enfants et des familles) ou vertical (par exemple entre les plus riches et plus pauvres). Notons encore qu'elle peut s'adresser à un des groupes d'appartenance de la personne solidaire (solidarité *ad intra*) ou à d'autres groupes ou personnes (solidarité *ad extra*). La solidarité, personnelle ou collective, est une des attitudes attendues dans une société démocratique et une des formes de la responsabilité.

Le concept de sollicitude (cf. p. 97), qui complète celui de solidarité, a été développé par Gilligan, une disciple de Kohlberg. Cette dernière a montré la complémentarité apportée par l'interdépendance avec les autres et la volonté d'améliorer leur bien-être par des actions qui sont contextualisées.

b) Responsabilité

La liberté qui est un droit implique, comme tous les droits, des devoirs et l'un d'eux est la prise de responsabilité (Sartre) : plus une personne est libre, plus elle est responsable de ses

actes (Association pour un éveil de la responsabilité à l'école, 2001; Charbonneau & Estèbe, 2001; Chauffaut, 2008; Jourdain, 2004; Pagoni-Andréani, 1999).

La responsabilité suppose d'avoir conscience du fait qu'un ensemble de valeurs est attaché à un individu ou à une institution, de jouir d'une certaine liberté qui permet d'agir sans être entièrement soumis à des obligations externes, d'avoir réfléchi à l'action menée afin qu'elle ne soit pas seulement le fruit du hasard ou de l'ignorance. De plus, la responsabilité individuelle ou collective est non seulement liée aux actes posés, mais aussi aux conséquences de ces actes pour la personne elle-même ainsi que pour les autres, pour les générations à venir, pour l'environnement. Elle reprend ici le sens de la solidarité. Notons encore que la responsabilité dans ce sens prend une dimension contextuelle : être responsable implique de tenir compte du contexte dans lequel la personne agit et d'apporter les nuances dans les jugements et les prises de décision. En tenant compte de cette dimension solidaire et contextuelle, on peut affirmer que les décisions prises aujourd'hui, pour les énergies par exemple, si elles sont responsables, doivent tenir compte des conséquences éventuelles pour plusieurs générations. Dans ce type de situation, on parle de responsabilité prospective qui se distingue de la responsabilité rétrospective – causaliste et individualiste (Gagnon, 2010; Jonas, 2008; Legrand, 2005).

Afin de poursuivre notre réflexion, nous distinguons trois modalités de cette notion qui s'appuie sur son étymologie latine (*respondere*) :

« [...]En rappelant que la notion de responsabilité renvoie au verbe « répondre », plusieurs philosophes (Derrida, 1994; Etchegoyen, 1993; Muller, 1998) ont proposé d'en distinguer trois modalités, qui correspondent aux trois mouvements de réponse : répondre de, répondre à et répondre devant. » (Charbonneau & Estèbe, 2001, paragr. 10-12)

- La responsabilité comme « répondre de » est celle qui correspond à la responsabilité rétrospective : je fais un choix, j'agis en fonction et je réponds de mes actes en fonction de la loi. Cette modalité a aussi une fonction identitaire puisque le fait de répondre de ses actes suppose une réflexivité, une prise de position, une certaine liberté.
- La responsabilité comme « répondre à » est liée à l'interdépendance d'une société vis-à-vis des personnes ou des personnes les unes par rapport aux autres et en particulier, par rapport aux plus vulnérables. Cette dimension est donc similaire à la sollicitude et à la solidarité.
- La responsabilité comme « répondre devant » est la responsabilité civique ou citoyenne d'une personne face aux institutions de la société et de l'État auxquels il appartient. Cette dimension est donc similaire à celle de la participation, à l'engagement social et politique. Elle peut être prospective lorsque l'on parle de DD par exemple.

La responsabilité est une attitude complexe, mais incontournable, qui a l'avantage de pouvoir intégrer en son sein les attitudes de solidarité et de sollicitude. Elle suppose aussi une adhésion préalable aux valeurs de liberté et de dignité de l'individu pour pouvoir être efficiente et va tendre à des attitudes de tolérance et de respect (Association pour un éveil de la responsabilité à l'école, 2001; Charbonneau & Estèbe, 2001; Chauffaut, 2008; Jourdain, 2004; Pagoni-Andréani, 1999).

3. RESPECT ET TOLERANCE

Le respect est défini, dans le Larousse, comme « la considération que l'on accorde à certaines choses ou à certaines personnes qui porte à les traiter avec des égards particuliers ». Cette attitude suppose de reconnaître la dignité et l'égalité des autres personnes.

La notion de tolérance est plus ambiguë. En partant d'une étude historique et philosophique de ce terme, Estivalèzes (2009) montre bien que la tolérance peut être entendue à la fois comme une abstention (ne pas interdire) ou comme une acceptation d'une pensée, d'une conduite différente de la sienne. Cette deuxième acception est celle qui en fait une attitude démocratique, qui permettra de respecter l'autre, d'instaurer un climat pacifique et qui exige une réciprocité : c'est celle que nous retenons relativement aux questions qui nous occupent dans ce travail. Avec Milot, on peut préciser que cette compréhension implique une dimension épistémique et

« suppose que l'on considère nos propres convictions comme bonnes et valables pour nous-mêmes, mais que celles qu'adoptent les autres sont tout aussi bonnes et valables à leurs propres yeux et qu'il ne nous appartient pas de juger de leur conception de la 'vie bonne'. » (Milot, 2005c, p. 17 cité par Tremblay, 2010, p. 95)

Morin (2006), quant à lui, montre que la tolérance est nécessaire à trois niveaux :

- Le premier niveau qui reprend la première acception d'Estivalèzes est celui qui respecte le droit de l'autre à s'exprimer, quel que soit le contenu exprimé.
- Le deuxième niveau qui reprend la seconde acception d'Estivalèzes est démocratique : les opinions diverses et antagonistes nourrissent le système démocratique.
- Le dernier niveau reprend le principe de Niels Bohr selon lequel le contraire d'une idée profonde est une autre idée profonde. Il est donc nécessaire de tolérer une idée profonde pour entendre la vérité qu'elle contient (Morin, 2006, p. 131).

La tolérance et le respect d'autrui amènent à une plus grande volonté de compréhension, à des concessions réciproques et à une argumentation en cas de désaccord plutôt qu'à des actions violentes. Notons que l'étude des religions est un des éléments qui permet une meilleure com-

préhension réciproque, un dialogue, une lutte contre les stéréotypes et une contribution au respect et à la tolérance réciproques (Alberts, 2007).

Ces deux attitudes sont nécessaires à la vie de la démocratie, mais elles ne sont pas suffisantes. Pour parvenir à un réel débat démocratique, à une co-construction des règles et des lois, elles doivent être complétées par la pensée critique sans laquelle la tolérance et le respect sont contre-productifs par la naïveté qu'ils entraînent.

4. ESPRIT OU PENSÉE CRITIQUE

Comme nous le verrons plus bas (p. 93 et suiv.), chaque jugement moral en vue d'une action est basé sur des valeurs. Mais d'où viennent-elles ? Sont-elles le fruit d'une transmission et d'une soumission à une autorité ou proviennent-elles d'une réflexion personnelle, d'un doute, d'une critique ?

Pour agir librement, la personne doit pouvoir se distancer des valeurs et des attitudes qui lui sont transmises afin de les accepter librement. Il est nécessaire que l'acteur ait choisi en connaissance de cause, comme un citoyen éclairé. Dans le cadre scolaire, la pensée critique est une compétence souhaitée par de nombreux plans d'études et fait partie des objectifs de l'UNESCO (Gagnon, 2010). Cela permet à l'apprenant de questionner les valeurs enseignées et de poser un choix raisonné et non pas idéologique ou déterminé uniquement par son contexte (Jourdain, 2004). Il s'agit bien là d'une compétence et d'une compétence exigeante en termes de savoir, d'attitudes et de capacité à mobiliser ses ressources (cf. p. 111 et suiv. pour la définition de la compétence).

Le concept de pensée critique a une longue histoire philosophique. Afin de ne pas élargir démesurément cette question, nous nous en tiendrons à sa définition en lien avec les sciences de l'éducation. La pensée critique désigne deux éléments : d'une part un processus de réflexion qui permet de parvenir à une prise de décision – la prudence au sens aristotélicien – et, d'autre part, la praxis, la prise de décision qui se rapporte à l'exercice de la délibération, au processus de réflexion. Cette praxis est liée aussi bien à une éthique personnelle qu'à une éthique sociale puisque la prise de décision peut avoir des conséquences pour soi et pour les autres. De plus, l'autocritique et la métacognition sont, dans cette perspective, indispensables à une pensée critique de haut niveau puisqu'elle montre la capacité de l'apprenant ou du penseur d'analyser sa propre pensée, son propre processus de réflexion. Toutefois, même dans le cadre des sciences de l'éducation, nous n'avons pas une définition unanime de la pensée critique. Daniel (2005), Lipman (2003), Ennis (1993), Paul & Elder (2008) et Gagnon (2010, 2011b), entre

autres, proposent des définitions desquelles nous retenons les critères suivants, selon la synthèse de Gagnon¹² : la pensée critique s'appuie sur des croyances épistémologiques, sur le rapport aux savoirs et sur des critères qui correspondent à des raisons déterminantes, le jugement critique dépend du contexte social et théorique dans lequel il est élaboré, la métacognition est le degré le plus élevé de la pensée critique qui peut amener à un changement de perspective.

Afin de différencier les deux axes de cette pensée critique, nous distinguerons ce qui est du processus pour lequel nous conserverons le terme de pensée critique et la praxis que nous intégrerons dans le terme de la responsabilité puisque la définition que nous avons proposée ci-dessus (cf. p. 85 et suiv.) est très proche de la conception de la praxis telle qu'elle est proposée pour ce deuxième axe.

En considérant que la pensée critique est le processus de pensée qui permet de déterminer ce qui nous semble digne de foi en termes de connaissances, nous pouvons en proposer la définition suivante :

- La pensée critique est une forme de pensée, individuelle – propre à celui qui l'énonce – et coordonnée – compréhensible dans le cadre d'un dialogue avec soi ou avec les autres (Heinzen, Ducotterd, & Hess, 2009). Le dialogue est ici vu au sens de Lipman (2003) comme un déséquilibre qui va amener à une avancée dans la réflexion, un approfondissement des arguments. La pensée critique a pour but d'évaluer des connaissances ou des actes en se basant sur une démarche réflexive avec des critères raisonnés, sur différentes ressources (cognitives, personnelles, sociales, matérielles) en tenant compte des critères de choix et des contextes.
- Comme le montrent Forges, Daniel et Borges (2011), la pensée critique se différencie en plusieurs degrés, plusieurs types d'habiletés intellectuelles : logique, créatif, responsable et métacognitif. À partir de la distinction que nous avons effectuée entre la praxis et le processus, nous retenons trois degrés. Le quatrième (responsable) appartient clairement à l'axe de la praxis puisqu'il considère des réponses liées au comportement moral de soi ou des autres. Voyons les trois degrés retenus :
 - Logique : dans ce premier degré, la pensée est composée par des affirmations, des énoncés non justifiés, puis s'observe par le passage à une justification grâce à une abstraction ou à des critères ;

¹² Gagnon (2010) fait une étude sur l'émergence de la pensée critique chez des jeunes gens de 15-16 ans dans des classes québécoises.

- Créatif : dans ce degré, la pensée critique se manifeste par la recherche de divergences d'idées pour les transformer. Elle s'observe par le passage d'exemples personnels – unités – à des relations critiques qui peuvent amener à un changement de perspective ;
- Métacognitif : la pensée réflexive qui peut aller jusqu'à la correction de sa propre pensée (autocritique) et de l'action du groupe ou de soi-même.

Daniel et al. (2005 cité par Forges et al., 2011, p. 7) ajoutent à ces modes trois perspectives de sources de la connaissance : égocentrique (le rapport à soi), relative (le rapport à l'autre) et intersubjective (le rapport à la société et au monde). Nous reprenons ici leur tableau, mais pour notre recherche le mode responsable sera transféré à l'analyse de la responsabilité (cf. p. 237 et suiv.) :

Tableau II La pensée critique

<i>Mode/ Perspective</i>	<i>Logique</i>	<i>Créatif</i>	<i>Responsable</i>	<i>Métacognitif</i>
<i>Égocentrisme</i>	Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier Sans justification	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel (unités)	Réponse reliée à un comportement moral personnel et particulier	Énoncé relié à une tâche, point de vue... personnel et particulier
<i>Relativisme</i>	Énoncé basé sur une généralisation issue de la perception et du raisonnement Justification incomplète et concrète	Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair (relations simples)	Réponse reliée au comportement moral d'un pair	Énoncé relié à un point de vue, à la tâche... d'un pair
<i>Intersubjectivité</i>	Énoncé basé sur le raisonnement simple. Justification complète appuyée sur des critères (conceptualisation)	Énoncé qui apporte un sens divergent (relations complexes) (transformation)	Réponse reliée à l'évaluation de normes morales (catégorisation)	Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe ou de l'individu (correction/-autocorrection)

La définition de la pensée critique est développée avec une visée opérationnelle et son aspect dynamique comme processus (et praxis) la rapproche fortement d'une compétence au sens où la compétence sera définie plus loin dans cette recherche (cf. p. 111). Il faudra donc, pour pouvoir l'évaluer, l'observer en situation et dans un contexte donné ou selon l'expression de Gagnon dans une « pratique critique » qui est « l'exercice d'une pensée critique en situation » (2010, p. 470).

Les attitudes

L'attitude est une disposition intérieure, un état d'esprit stable, mais pas immuable, acquis et non inné, et qui incite à évaluer ou à agir favorablement ou défavorablement face à quelqu'un ou quelque chose.

La *responsabilité* et la *pensée critique* sont des attitudes que nous retenons comme symptomatiques et englobantes.

D'une part, une attitude responsable (comme répondre à, répondre de, répondre devant) suppose que les valeurs que nous avons retenues (la dignité de l'homme, l'égalité de traitement, la liberté raisonnée et volontaire et l'autonomie individuelle) soient respectées. C'est cette attitude ainsi définie que nous chercherons à déceler dans les compétences attendues par le plan d'études et développées par les élèves dans les classes qui seront observées.

D'autre part, la pensée critique exige la mobilisation des savoirs et des compétences pour (se) questionner, pour argumenter ses prises de position, pour juger et, finalement, pour questionner son fonctionnement, sa méthode et proposer une meilleure solution le cas échéant. Elle prend appui sur le respect et la tolérance qui sont des attitudes qui impliquent d'entendre une pensée ou une façon d'être contradictoire avec la sienne et d'y faire droit, de la comprendre, de lui donner toute sa place de façon éclairée.

Il convient maintenant de nous interroger sur la façon dont la pensée critique et le jugement moral peuvent se développer chez l'enfant et l'adolescent au fil de son développement psychopédagogique.

D. Le développement du jugement moral

Pour déterminer à quelle période il est le plus convenable de travailler au développement des différentes compétences visées du point de vue éthique ou moral, les études de Piaget, de Kohlberg et de leurs successeurs seront utiles pour déterminer, entre autres choses, les étapes du développement du jugement moral de l'enfant et de l'adolescent.

1. JEAN PIAGET (1896-1980)

Piaget déploie, dans une perspective constructiviste, deux réflexions intéressantes pour notre recherche quant au développement de l'enfant : les stades de la logique et du jugement moral, liés au développement cognitif de l'enfant.

a) Les stades du développement logique

En suivant la théorie de Piaget, on peut déterminer trois stades dans le développement de la logique : celui de l'intelligence sensori-motrice, celui des opérations concrètes et celui des opérations formelles.

Le stade de l'intelligence sensori-motrice va de la naissance jusqu'à deux ans. Durant ce stade, l'enfant développe une intelligence pratique à partir de réflexes et d'habitudes qui amène au développement de schèmes, de l'objet permanent et de la construction de l'espace proche.

Le stade des opérations concrètes qui va de l'âge de six-sept ans à l'âge de onze ans est précédé par la période pré-opératoire qui débute à l'âge de deux ans. Durant cette période, l'enfant développe les notions de quantité, d'espace, de temps, de symboles, de langage, etc. À la fin de cette période, l'enfant est capable de coordonner des opérations et de comprendre la réversibilité à l'aide d'un support concret.

Finalement, le stade des opérations formelles aboutit vers quatorze et quinze ans et permet à l'adolescent d'établir des réflexions hypothético-déductives, avec des opérations à la seconde puissance, l'utilisation d'instruments logico-mathématiques et combinatoires (verbaux et symboliques), etc.

En parallèle à ce développement logique, l'enfant développe aussi sa capacité à poser un jugement moral.

b) Les stades du développement moral

Le développement moral de l'enfant évolue en allant d'une moralité de la contrainte, composée d'un système de règles, en obéissant à ses parents ou à des adultes, à une négociation puis à une coopération. Dans un premier temps, il observe un respect unilatéral lors d'une phase d'hétéronomie durant laquelle l'enfant obéit par respect du plus âgé. Dans un deuxième temps, il établit un respect mutuel lors d'une phase d'autonomie durant laquelle il prend conscience des principes d'égalité et de réciprocité et donc, de son besoin de coopération.

« Sans l'échange de pensée et la coopération avec les autres, l'individu ne parviendrait pas à grouper ses opérations en un tout cohérent : en ce sens, le groupement opératoire suppose donc la vie sociale. Mais d'autre part, les échanges de pensée eux-mêmes obéissent à une loi d'équilibre, laquelle ne saurait être à nouveau qu'un groupement opératoire, puisque coopérer, c'est encore coordonner des opérations. » (Piaget, 1947, p. 195)

Cette recherche conduit Piaget à la question de la responsabilité qui, elle aussi, va être divisée en deux catégories. La première est la responsabilité objective qui correspond à la morale hétéronome et dont les critères sont la conformité aux règles et les conséquences pour l'auteur de l'acte (récompense/punition). La seconde catégorie est la responsabilité subjective qui correspond à la morale autonome et dont les critères sont l'intention de l'auteur et le contexte qui permet ou non d'appliquer les règles. Le type de responsabilité induit le type de sanction : lorsque les règles ne sont pas respectées dans le cas de la responsabilité objective, la sanction est expiatoire et appliquée par une autorité ; la sanction est appliquée par les pairs selon le principe de réciprocité et des règles de coopération et d'égalité fixées dans le cas de la responsabilité subjective. Mais l'application de la sanction pose la question de la sanction collective pour une responsabilité collective. Pour Piaget, cette responsabilité est à mi-chemin entre les deux autres.

L'un des apports déterminants dans cette théorisation apportée par Piaget est la conceptualisation de l'autonomie morale qui est constituée de trois composantes :

- Intellectuelle ou cognitive qui permet de prendre conscience du sens des règles.
- Sociale basée sur l'égalité, le respect et la coopération.
- Affective (Pagoni-Andréani, 1999; Piaget, 1947, 1973).

2. LAWRENCE KOHLBERG (1927-1987)

Kohlberg affine la distinction entre la morale hétéronome et la morale autonome dans le but d'identifier les processus mentaux. Du point de vue pédagogique, ces données sont intéressantes puisqu'elles établissent un parallèle entre la maturité morale et l'âge des apprenants.

a) Les stades du jugement moral

L'analyse de Kohlberg est basée sur les réponses d'enfants à des dilemmes moraux. Il parvient à une classification en six stades, qui sont regroupés en trois niveaux correspondant, pour la majorité des sujets aux classes d'âge suivantes : 2-7 ans ; 7-15 ans ; après 15 ans. Chaque stade forme un tout constitué et est déterminé par un mode de raisonnement. Tout individu parcourt plus ou moins vite chacun des stades en fonction de sa progression quant à la décentration et à l'appréhension du principe d'équité. Les trois niveaux de la moralité sont les suivants : « préconventionnelle », « conventionnelle » et « post-conventionnelle ». Dans le premier niveau (2-7 ans), le stade 2 « la moralité individualisée basée sur les échanges instrumentaux » utilise la morale afin d'éviter des sanctions par le décentrement social avec une perspective du donnant-donnant. Cet élément le distingue du stade 1 de « la moralité de la punition et de l'obéissance » qui demeure égocentrique. Dans le deuxième niveau (7-15 ans), le stade 3 « la moralité de la conformité interpersonnelle » s'appuie sur les conventions des groupes proches afin de répondre à leurs attentes, alors que le stade 4, la « moralité de la conscience sociale », se base sur les conventions de la société (lois et rôles sociaux). Rarement atteints, les stades 5 et 6 « moralité du Contrat Social et des Droits Naturels » et « moralité des principes universels » relativisent l'ordre établi et montrent l'adhésion des individus à un contrat social qui peut être différent d'une culture à l'autre. De plus, au stade 6, l'individu monte une capacité à adhérer de façon absolue à des principes moraux tels que la dignité, l'égalité et le respect qui peuvent amener à se dissocier du contrat social collectif (Bègue, 2009; Gibbs, 2003; Kohlberg, 1981, 1983; Mortier, 1994; Pagoni-Andréani, 1999).

b) Les limites

Les réserves que l'on peut émettre face aux affirmations de Kohlberg sont, d'une part, que l'on présuppose des principes éthiques universels sans les vérifier et, d'autre part, que la maturité morale de chaque stade peut être atteinte à des âges différents (Debuyst, 1985).

De plus, ces stades dépendent d'un bon nombre de variables. Elles peuvent être interindividuelles (par exemple le sexe, le niveau éducatif, les influences familiales, etc.) et intra-individuelles. Ces dernières sont perceptibles à travers deux exemples. Le premier est le cas d'une personne donnant des réponses qui représentent des stades différents en fonction du développement du contexte ; le deuxième est celui d'une personne ayant un jugement moral qui ne correspond pas à ses actions réelles, comme l'ont montré les études de Blasi et Jurko-

vic (1980) avec de jeunes délinquants qui font preuve d'un haut degré de jugement (Lehalle, Aris, Buelga, & Musitu, 2009; Pagoni-Andréani, 1999).

Finalement, les mesures qui ont été faites ne sont que verbales et ne peuvent pas toujours déterminer ce qui provient de l'habileté verbale ou du raisonnement moral (Bègue, 2009).

Kohlberg n'a pas cessé de retravailler son modèle qui fait preuve d'une grande pertinence du point de vue empirique, même s'il a été largement discuté du point de vue méthodologique et conceptuel et parfois modifié, entre autres par les travaux de Gibbs (Gibbs, Basinger, Fuller, & Fuller, 1991; Gibbs & Schnell, 1985; Gibbs, 1977, 2003), Eisenberg (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, & Shea, 1991; Eisenberg-Berg & Hand, 1979; Eisenberg-Berg & Mussen, 1978), etc.

3. PROLONGEMENTS

a) Bandura

À partir de ces théories, Bandura analyse le comportement agressif de délinquants et se base sur Kohlberg pour montrer que le jugement moral, comme l'apprentissage social, se développe sur la base de l'observation de modèles et qu'il est influencé par l'entourage social. Sans s'opposer à ses prédécesseurs, il montre que l'apprentissage par observation peut accélérer le processus du développement moral (Bandura, Ross, & Ross, 1961; Bandura, 1969; Debuyst, 1985).

b) Tureil

Tureil montre, pour sa part, que l'on peut différencier trois domaines de jugements sociaux (moral, conventionnel et personnel) qui proviennent de trois types de valeurs :

- Les valeurs morales : elles concernent les droits et les devoirs, la justice et la réciprocité qui dépassent le simple consensus social et sont déduites de l'expérience ; elles sont transférables d'un milieu socioculturel à un autre. Par exemple, l'égalité et la dignité sont des valeurs morales.
- Les valeurs conventionnelles : elles sont issues du contexte socioculturel et correspondent plus ou moins à ses us et coutumes ; elles ne sont pas transférables. Par exemple, certaines traditions vestimentaires ou religieuses sont relatives à un contexte culturel.

- Les valeurs personnelles qui correspondent aux préférences d’une personne et ne sont donc pas transférables non plus. Par exemple, on peut préférer un effort en vue d’un développement durable à la consommation d’un produit facilement accessible (Bègue, 2009).

c) Habermas

Dans le même sens, Habermas souligne qu’il n’y a pas de normes morales absolues : elles sont déterminées par le consensus de la communauté qui les accepte à travers une procédure. Cette dernière permet de faire passer les normes posées comme hypothétiques jusque-là. Grâce à une participation équitable et généralisée, la décentration et l’impartialité des jugements exprimés à travers une discussion à la fois pragmatique (pour déterminer la meilleure stratégie possible), éthique (la vision du monde qui est en jeu) et morale (décision qui touche aux intérêts d’autrui), les normes morales sont validées.

d) Gilligan

Gilligan, en se basant sur la différence entre les sexes face aux dilemmes proposés par Kohlberg, montre qu’il y a deux conceptions possibles de la morale : celle qui est basée sur la justice et celle qui est basée sur la sollicitude. Dans la première conception, le principe est de traiter l’autre de la façon dont on voudrait être traité et cette morale considère l’individu comme autonome ; dans la seconde conception, l’individu est considéré comme interdépendant des autres et son principe en est l’empathie. Ces deux conceptions peuvent évoluer en parallèle et sont complémentaires même si elles ne se construisent pas de la même façon : la première est basée sur le développement cognitif alors que la seconde est basée sur l’attachement, l’affection intuitive des enfants à leur entourage. Dans la deuxième conception, les valeurs morales sont en premier lieu contextualisées avant d’être généralisées et sujettes à une abstraction (Debuyst, 1985; Pagoni-Andréani, 1999).

e) Oser

Fritz Oser propose une éducation morale qui tienne compte de trois objectifs afin de stimuler le niveau immédiatement supérieur du développement moral :

- Sensibiliser aux thèmes éthiques tels que la justice, la tolérance, la vérité, etc.
- Soutenir la conduite sociale.
- Établir un climat moral positif.

Et pour y parvenir, il propose toute une série de mesures mettant en scène les principes du lien à l'action morale, à l'apprentissage social, à la « communauté juste », à la possibilité d'apprendre à partir de ses erreurs, etc. Se situant dans le courant du structuralisme génétique initié par Piaget, il propose aussi des étapes dans le développement de la conscience religieuse de la personne (Oser, Dick, & Patry, 1992; Oser, Gmünder, & Ridez, 1991).

f) Conclusion

On peut dire que si les stades sont bien présents, le passage de l'un à l'autre de ces stades dépend non seulement de l'âge des enfants et des adolescents, mais aussi d'autres facteurs : le milieu socioculturel, les différentes appartenances, le développement psychologique de l'enfant, etc. Comme le précise Pagoni-Andréani, dans le développement du jugement moral, l'enfant ou l'adolescent passe ou devrait passer de la notion de concept-outil qui sert au sujet pour décrire, communiquer, résoudre la question ou le problème qui lui est posé, à la notion de concept-objet qui détermine les rapports avec d'autres concepts et, du point de vue moral, une prise de distance par rapport à la règle.

« Les invariants opératoires qui caractérisent un concept peuvent rester implicites dans l'activité du sujet, c'est-à-dire être utilisés comme des outils 'en acte' qui sont fonctionnels dans l'activité, mais pas nécessairement explicites et conceptualisés. Mais s'ils se transforment en objets d'analyse et de réflexion, cela peut être explicité à travers le langage, même s'il reste toujours certains aspects de l'objet en question qui peuvent rester implicites et non déterminés. Cela signifie que les invariants constitutifs d'un concept se transforment d'objets de la pensée en objets du discours et se construisent par des moyens linguistiques selon les objets à la fois de représentation (prendre conscience des propriétés et des fonctions qui caractérisent le concept en question) et de communication (donner à l'autre à comprendre ce qu'on veut dire, essayer de le convaincre). » (Pagoni-Andréani, 1999, p. 69-70)

4. LE RAISONNEMENT MORAL

En parallèle au développement du jugement moral, on peut relever, avec Ogien (2011), que certaines règles se retrouvent dans tous les raisonnements moraux. Il s'agit de certaines des règles qui vont être mises en application lors des jugements moraux :

- On ne peut déduire ce qui doit être de ce qui est sans autre argument (loi de Hume) : en d'autres termes, ce qui s'est réalisé n'est pas forcément la meilleure solution du point de vue moral. On peut prendre acte d'un fait tout en étant en désaccord avec la norme. Par exemple, la constatation qu'une société est homophobe ne signifie pas qu'elle doit être homophobe : on peut être en désaccord avec cette norme même si on en prend acte. En effet, sans cette distinction, cela reviendrait à confondre un jugement de fait avec un jugement de valeur alors que ce qui est vrai ou faux n'est pas nécessairement bien ou mal.

- À l'impossible nul n'est tenu : pour être tenu responsable d'une action, pour devoir quelque chose dans le sens d'une obligation, cela suppose d'avoir le pouvoir pour infléchir cette action. Ce pouvoir peut s'entendre au point de vue physique, logique ou psychique. Tout ce qui est hors du domaine du possible n'implique pas une responsabilité. Nous avons déjà souligné cet élément en analysant la valeur de la responsabilité (cf. p. 85).
- Un cas similaire doit être traité de façon similaire : c'est le principe de l'égalité de traitement que nous avons aussi vu (cf. p. 81). La difficulté réside dans la question de la similitude – ce qui est réellement similaire – et dans le principe de proportionnalité à appliquer dans la réalité.
- La quatrième règle est celle qui affirme qu'il est inutile d'obliger les personnes à faire ce qu'elles veulent faire ou de leur interdire ce qu'elles ne veulent pas faire.

Le jugement moral

Le développement du *jugement moral* montre comment les valeurs se développent et sont utilisées par les enfants et les adolescents. Le jugement et le raisonnement soulignent que le développement de l'individu a toujours une influence sur la capacité à raisonner, à juger et à agir. Ils dépendent encore d'un bon nombre de facteurs qui ne sont pas nécessairement d'ordre éthique : le milieu socioculturel, les différentes appartenances, le développement psychologique de l'enfant, etc. Il peut aussi se développer par la complémentarité qu'apporte la sollicitude ou l'empathie au développement cognitif.

E. Conclusion

Au vu des éléments ci-dessus, nous pouvons maintenant préciser que nous chercherons à déceler la présence de deux attitudes auprès des élèves dans notre analyse des données : la pensée critique et la responsabilité. Ces deux attitudes sont suffisamment complexes et englobantes pour intégrer les autres attitudes et s'appuient sur les valeurs-principes de dignité, de liberté et d'égalité.

Dans le cadre scolaire, le développement moral et cognitif nécessite du temps, des compétences de la part de l'enseignant et un cadre qui permet un tel développement. Un des facteurs qui permettra de le mettre en place est la volonté des autorités de développer cela chez ses futurs citoyens. Ce sera l'objet d'étude de notre chapitre suivant qui va chercher à comprendre la présence de ces valeurs et de ces compétences dans l'éducation qui est proposée, plus particulièrement en Suisse romande.

Troisième section De quelle éducation s'agit-il ?

L'éducation est un champ scientifique très vaste que nous n'allons pas pouvoir étudier dans tous ses détails. Nous nous concentrerons sur les éléments qui permettent de répondre à nos questions sur l'éducation aux valeurs : le curriculum, les outils didactiques et les objets d'enseignement-apprentissage.

A. Le curriculum

Les réformes scolaires dans nos sociétés occidentales visent à donner aux adultes de demain, aux futurs citoyens, des connaissances, des habiletés et des attitudes pour être des personnes libres, responsables et critiques. Et l'introduction d'un nouveau curriculum comme le PER est une de ces réformes scolaires. Mais il n'est pas simple de définir ce qui doit être appris dans le cadre scolaire en contraste avec ce qui peut l'être hors de ce cadre et de déterminer le moment opportun pour ces apprentissages.

Avant de pouvoir répondre à ces questions, il est indispensable de commencer par déterminer ce qu'est un curriculum ainsi que ses fonctions et ses intentions.

1. DEFINITION

Un curriculum est un mot latin désignant, dans son sens étymologique, la course (de char par exemple). Ce terme a été repris par les sciences de l'éducation dans la première partie du XX^e siècle (dans les travaux de Bobbitt et Tyler en particulier) pour désigner tout d'abord les finalités de l'éducation ainsi que la façon de les atteindre et de les évaluer. Puis, le curriculum devient synonyme des matières scolaires à enseigner. À la fin du XX^e siècle, on revient à une conception plus proche de son origine qui comprend le curriculum comme « l'ensemble des expériences de vie nécessaires au développement de l'élève » (De Landsherre, 1991, p. 89 cité par Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009, p. 18).

Aujourd'hui, la notion de curriculum est plus complète dans la sphère anglophone que dans la sphère francophone. En effet, dans la sphère anglophone, le curriculum constitue davantage un plan d'actions pédagogiques qui promeut certaines valeurs, détermine les finalités attendues du système éducatif et planifie les apprentissages. L'expérience et l'apprentissage de l'élève sont placés au centre et ses objectifs sont, entre autres, l'intégration de chaque apprenant dans la société. Du côté francophone, les autorités déterminent dans le curriculum la façon dont les contenus d'enseignement sont construits au long de la scolarité. Les savoirs sont au centre des préoccupations et le curriculum correspond au programme d'études. Ces deux

perspectives, lorsqu'elles sont jointes, permettent d'avoir une compréhension plus complète : le curriculum doit tenir compte à la fois de l'élève, des savoirs que ce dernier doit acquérir et des besoins de la société. Les finalités et les moyens d'y parvenir y sont déterminés à travers des plans d'action pédagogiques et administratifs. Par définition, le curriculum est complexe et systémique, car il est déterminé par plusieurs dimensions : pédagogique, politique – parfois idéologique, sociale, démographique, etc. (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008; Jonnaert et al., 2009; Lenoir, 2008; Perrenoud, 1993).

Nous suivrons donc la définition de Forquin, pour affirmer que le curriculum est « l'ensemble de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'études donné » (2005b, p. 234). Il s'agit d'un document de référence, unifié dans une région donnée, qui détermine à la fois les finalités et les contenus de l'éducation.

Toutefois, le curriculum n'est pas d'une rigidité absolue : entre des décisions politiques et des choix pédagogiques, le curriculum résulte d'un effort d'harmonisation qui doit permettre une adaptation aux mouvements de la société et de se projeter vers l'avenir. Cette projection fait toujours l'objet de réticence de la part des tenants de « l'école d'autrefois ». Il doit conserver une certaine flexibilité pour s'adapter aux besoins sociétaux qui évoluent et aux influences qu'il subit de la part des acteurs sociaux. Par exemple, l'évolution technologique et numérique provoque de nouvelles fractures (numérique et cognitive) qu'il faudrait combler ; une approche par compétence qui est privilégiée par rapport à un morcellement disciplinaire ; la violence toujours plus présente qu'il faut apprendre à maîtriser, etc. sont des questions qui prennent toujours plus de place dans le curriculum (Audigier et al., 2006; Jonnaert et al., 2009).

Cependant, même s'il est unifié, le curriculum est l'objet d'un consensus ou d'un choix politique, c'est-à-dire l'expression de l'avis d'une majorité, qui peut faire apparaître un certain nombre d'ambiguïtés (cf. p. 21 et suiv.). Le groupe dominant choisit souvent sa sélection quant au contenu et à la hiérarchie des contenus. Cette affirmation montre la nécessité de questionner ces choix et leur enracinement dans la société (Robert, 2010).

a) Les caractéristiques et le contenu

Le curriculum permet d'assurer une cohérence interne au sein du système éducatif et externe en s'adaptant aux attentes sociales et en faisant en sorte que les compétences exprimées reflètent aussi la vision de l'apprentissage et de l'organisation du travail. Il détermine, pour une région ou une nation donnée : le contenu, la conception et l'évaluation des apprentissages en terme de compétences et/ou de savoirs ; la structure des programmes d'études et son opéra-

tionnalisation ; le matériel pédagogique ; l'organisation temporelle de la scolarité obligatoire, etc. Étant donné son importance, il sera d'autant plus facilement mis en place qu'il sera univoque et qu'il aura été l'objet d'un consensus entre les différents acteurs (Forquin, 2005b; Jonnaert et al., 2009; M.-F. Legendre, 2008).

Son application se décline à trois niveaux de structure : macro- (politique de l'éducation), méso-(gestion de l'éducation) et microstructure (action éducative). C'est dans ce dernier niveau qu'on pourra déterminer le curriculum réel qui est l'une des formes existantes du curriculum.

b) Les différentes formes de curriculum

On trouve quatre formes de curriculum. Perrenoud (1993) en présente trois pour tout système éducatif et Jonnaert une quatrième :

- Le curriculum formel, ou prescrit selon Dupriez (2008), est celui qui est formellement explicité dans les programmes d'études. Il explicite ce qui doit être réalisé par les enseignants, c'est-à-dire la façon dont on organise la structure, ses principes, la division des rôles et des tâches, etc.. Il est le résultat d'une volonté de structuration des expériences formatrices et d'une transposition didactique interne et externe. La transposition externe se demande s'il convient de faire des nouvelles découvertes scientifiques et technologiques un objet de connaissance ; la transposition didactique interne détermine ou élabore le matériel didactique pour les enseignants. Il peut être l'objet de nombreuses et différentes interprétations.
- Le curriculum réel, ou enseigné selon Lenoir (2006), est celui qui prend forme dans les classes. L'apprentissage des éléments complexes tels que les compétences, les valeurs, les nouvelles représentations, etc. est constitué par une « succession cohérente d'expériences formatrices » qui constitue ce curriculum (p. 66).
- Le curriculum caché est celui qui est présent en classe ou dans l'institution sans être clairement exprimé, il est formé par les apprentissages non volontaires qui sont favorisés par l'enseignant ou le système (vivre dans un espace clos, utiliser le temps, etc.).
- Jonnaert propose une quatrième forme qui est « le curriculum assimilé par les élèves » (2009, p. 137).

La distance ou l'alignement entre ces différentes formes de curriculums et le curriculum prescrit dépend de différents facteurs. Pour pouvoir l'observer, il existe deux types d'alignement. Le premier, utile pour l'observation d'un curriculum prescrit, est défini comme :

« the degree to which the components of an education system – such as standards, curricula, assessments, and instruction – work together to achieve desired. [...] In document analyses, the standards and assessment documents are analyzed using a system for encoding their content and structure. Once encoded, the alignment of the documents can be quantified and systematically compared. This approach has been used for complex alignment studies, such as the comparison of the curricula of different nations [...]. Other documents used in education systems, such as textbooks, can be subject to this method of alignment. As with expert review, the reliability of the specialists in accurately encoding the content of the assessments and standards determines the quality of the alignment study's outcomes. » (Case, Jorgensen, & Zucker, 2008, p. 2 et 5)

Le deuxième est un alignement constructif (*constructive alignment* selon Biggs, 2003) qui sert à mesurer l'alignement construit par les acteurs eux-mêmes (les apprenants et les enseignants) entre le curriculum prescrit et les apprentissages, les activités et les évaluations. Cet alignement rend compte du sens accordé par les acteurs à la cohérence ou aux discordances vécues. Nous avons choisi d'analyser le premier alignement.

Webb (1997) présente deux types d'alignement : vertical ou horizontal. L'alignement vertical questionne les différents niveaux d'un système éducatif (primaire, secondaire, post-obligatoire, académique, etc.). L'alignement horizontal, celui que nous utilisons dans notre démarche, se cantonne à un seul niveau dans un système éducatif (le cycle 3 en l'occurrence). Nous mesurons cet alignement par l'analyse de documents, décrite par Webb de la façon suivante : « Alignment can be measured by coding and analyzing the documents that convey the expectations and assessments. A coding system must be developed that specifies the distinctions to be made in describing each document. » (1997, s/p)

Ces alignements permettent d'expliciter, en partie, la variabilité dans la réalité des classes et dans les évaluations des apprentissages. En effet, la qualité de l'alignement peut être un facteur d'explication des niveaux de compétences disparates au sein d'un même système éducatif.

Notons encore que pour les apprenants, l'apprentissage réalisé et l'alignement constructif sont toujours ceux d'une personne et pas d'un groupe, qu'ils sont différents pour chacun et rarement verbalisés. Dans ce cas, on parle de curriculum appris ou assimilé par les élèves. (Audigier et al., 2006; Audigier, 1991; Glatthorn, 1987).

2. LE CURRICULUM PRESCRIT EN SUISSE ROMANDE

Dans le cas de la Suisse romande, le PER se définit comme un nouveau curriculum qui se décline en compétences plutôt qu'en objectifs. En effet, dans la première finalité de l'école publique (20 janvier 2003), la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) déclare que :

« L'École publique [...] assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale. » (www.plandetudes.ch/web/guest/presentation-generale)

Comme l'a montré Legendre (2008) dans d'autres réformes curriculaires, cette affirmation explicite la volonté d'un changement de mentalité par l'entrée selon les compétences. Si elle ne veut pas rester un seul effet de mode, cette volonté doit prendre en compte plusieurs aspects :

- Les attentes sociales qui veulent que, grâce à l'école, les élèves développent une plus grande autonomie dans l'acquisition de leurs savoirs, attitudes et capacités afin de posséder les outils pour des apprentissages ultérieurs, professionnels ou académiques.
- Les finalités éducatives qui s'inscrivent dans un développement global et transdisciplinaire de la personne et qui ne sont pas achevées à la fin de la scolarité obligatoire.
- Une visée pédagogique centrée sur l'apprenant et sur le processus d'apprentissage qui lie entre eux les savoirs et les compétences.

Le PER se situe dans une visée davantage constructiviste puisqu'il se décline en compétences. Ce choix est le signe, selon Muller, d'une « rationalité procédurale ». En effet, la compétence, comme nous le verrons plus tard (p. 111), détermine le processus par lequel l'élève parvient à mobiliser ses savoirs dans une situation particulière. Le référentiel devrait donc être un référentiel de situations en lien avec les pratiques sociales de référence et l'activité présente de l'enfant, ce qui n'est pas toujours le cas dans la réalité. De plus, l'articulation entre la compétence, le référentiel et les contenus disciplinaires n'est pas très claire (Muller, 2006). La question qui reste en suspens est de savoir ce que cela va changer pour les enseignants et les élèves. Comme le dit un des experts dans son rapport :

« Je pense qu'il est tout à fait possible, pour la plupart des enseignants, de fonder leur démarche pédagogique à partir du programme d'études tel qu'il est ici conçu, c'est-à-dire formulé avant tout en termes de compétences et d'"attentes fondamentales" (propres à la mouvance socioconstructiviste) tout en gardant la liberté de choisir les stratégies didactiques qui leur conviennent le mieux... » (Nanchen, 2008, p. 7)

L'approche par compétences a été définie afin de déterminer les logiques de progression des apprentissages complexes interdisciplinaires sur des cycles pluriannuels. Les compétences sont ensuite déclinées en objectifs opérationnels tout en restant dans une logique de situation plutôt que de discipline. De cette façon, deux éléments sont décrits : l'horizon à atteindre plutôt que le chemin précis pour y parvenir et la balise minimale. L'horizon à atteindre pour tous les élèves est composé des compétences visées qui ne sont jamais entièrement acquises ; la balise minimale est constituée par les attentes fondamentales que les élèves doivent avoir atteinte à un moment particulier de leur cursus afin de pouvoir poursuivre leur apprentissage

dans chacun des domaines (principe d'éducabilité). L'espace entre la balise et l'horizon variera au gré de l'autonomie de l'apprenant et du professionnalisme de l'enseignant. Dans ce processus, il faut être vigilant afin d'éviter trois écueils : le nivellement par le bas – se contenter d'atteindre la balise –, la confusion entre l'outil qu'est la balise et le but de l'enseignement qui est le développement des apprentissages et des compétences et la sclérose des filières lorsqu'elles existent (Maradan, 2008).

Le curriculum en Suisse romande

Le curriculum définit ce que la société attend de l'école : les autorités scolaires définissent ce curriculum et ses attentes de façon formelle – par le curriculum prescrit – et peuvent l'évaluer par l'analyse de ce qui se passe dans les classes, lors de la réalisation du curriculum réel. Le PER unifie les exigences curriculaires en Suisse romande et propose une entrée par compétences. Il introduit la discipline Éthique et cultures religieuses et une Formation générale.

Nous l'avons vu, ces introductions ont été l'objet de nombreuses négociations entre les partenaires impliqués. Ces deux éducations, religieuse et en vue d'un développement durable, ont finalement trouvé leur place malgré bien des hésitations.

« Ces hésitations [entre insertion dans les disciplines existantes ou introduction d'une discipline] manifestent la difficulté permanente que rencontre l'école devant de possibles nouveaux objets d'enseignements qui s'inscrivent mal dans ce qui existe. Ce sont des objets importés des savoirs de référence, mais pour la formation civique on ne sait à quelle science se vouer : droit, sciences politiques, économie, sociologie, histoire... ; ce sont, et le cas est beaucoup plus fréquent, des objets sociaux pour lesquels on mobilise l'école, à charge pour elle de contribuer à résoudre les problèmes correspondants. » (Audigier, 1991, p. 43)

Comme nous l'avons vu dans la partie consacrée au contexte, ces deux objets sont aussi issus des transformations sociétales importantes (la laïcité et la sécularisation d'une part – cf. p. 28 et suiv. – à et l'émergence du DD, d'autre part – cf. p. 43 et suiv.) et ont finalement été intégrés dans le curriculum. Cela démontre que les influences sociales ont été importantes et que ces dernières ont contribué aux choix posés pour aboutir à la version actuelle du plan d'études.

Le curriculum a aussi pour tâche de définir les valeurs : nous verrons pour le cas du PER plus tard (cf. p. 286 et suiv.).

Toutefois, un curriculum reste un compromis peu précis : on y trouve les capacités transversales attendues et les intentions du législateur qui sont les normes sur lesquelles les différents professionnels de l'éducation vont s'appuyer. Mais afin de pouvoir les transmettre, ces professionnels ont besoin de connaître avec précision les objets d'enseignement-apprentissage ainsi que les outils didactiques qui vont servir à déterminer la meilleure façon dont les apprentissages peuvent être acquis par les élèves.

B. Les outils didactiques

Dans cette partie des cadres théoriques, nous allons chercher des outils pour observer les apprentissages réalisés par les élèves et les analyser. À cette fin, il est indispensable d'analyser les outils de la didactique qui s'interroge sur la « bonne façon » d'enseigner les savoirs. En effet,

« quelles que soient les orientations respectives des courants didactiques, 'didactique' comporte toujours l'idée de quelque chose qu'il s'agit d'apprendre. Il y a consensus, au moins, parmi la gente didacticienne, sur l'importance centrale des savoirs. » (Halté, 1993, p. 9)

La remise en question ou le besoin de précision quant à cette définition se sont produits lors de la discussion qui a précédé l'apparition des didactiques des disciplines.

La didactique générale a élaboré ses propres paradigmes, par exemple la relation, le contrat ou le transfert didactiques, qui sont devenus des concepts nomades c'est-à-dire que l'on retrouve dans les différentes disciplines. Le développement des didactiques disciplinaires permet de faire droit aux spécificités de chacune des didactiques avec sa propre épistémologie. Et dans ce contexte, deux didactiques tentent d'établir des ponts entre les disciplines :

- La didactique interdisciplinaire tente une approche plus globale pour faire droit aux situations réelles qui sont presque toujours complexes et nécessitent l'apport de plusieurs disciplines.
- La didactique comparée permet une approche par les points communs des différentes disciplines tout en respectant leurs spécificités (Fourez, 2009; Mercier, Schubauer-Leoni, & Sensevy, 2002).

Les éléments didactiques sont essentiels pour notre étude, mais comme l'objet d'enseignement-apprentissage – les valeurs – est complexe et qu'il est traité à travers plusieurs didactiques selon le curriculum en vigueur, il sera nécessaire d'utiliser les outils qui permettent de traiter un objet comme celui-ci, à savoir les didactiques interdisciplinaire et comparée. Mais avant cela, il est nécessaire de définir un terme que nous avons déjà utilisé plus d'une fois et qui est très lié à l'éducation aux valeurs et aux valeurs elles-mêmes : la compétence. En effet, si la didactique est l'art d'enseigner, des compétences particulières sont attendues de la part des enseignants dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement, mais aussi de la part des élèves. Nous nous intéresserons ensuite à la didactique comparée et à l'interdisciplinarité.

1. LES COMPETENCES

Le discours sur les compétences a connu un large écho et il a fallu déterminer ce que l'on entend, dans les sciences de l'éducation, par ce terme venu du monde du travail.

Comme nous l'avons vu dans la partie sur le curriculum, le passage dans l'éducation d'une pédagogie par objectifs à une logique des compétences est une véritable révolution : il s'agit de passer d'une perspective plutôt comportementaliste vers une perspective plutôt constructiviste. Si le concept n'est pas encore tout à fait stabilisé selon Jonnaert et al. (2009), on peut au moins déterminer les caractéristiques des compétences en sciences de l'éducation. La compétence est un résultat d'un processus mobilisant plusieurs ressources pertinentes, plusieurs types de savoir, réalisé(e) par une ou plusieurs personnes dans un contexte donné et qui peut être mené à nouveau dans un autre contexte, avec une dimension métacognitive. En d'autres termes,

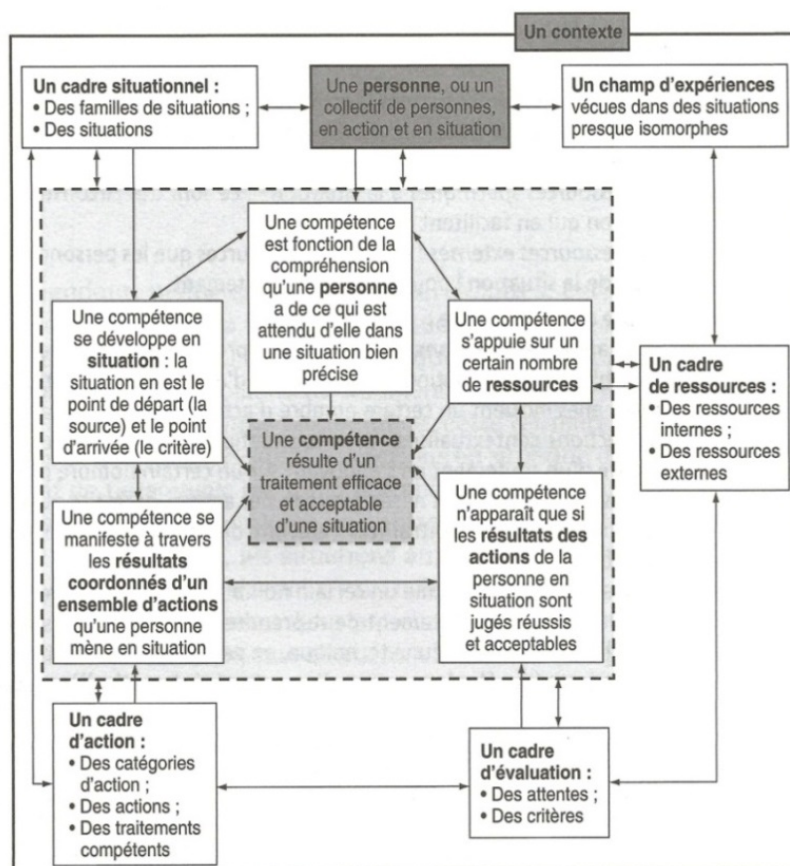
« la compétence est le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé. Ce traitement repose sur le champ d'expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet du traitement. Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions. [...] La compétence est l'aboutissement de ce processus dynamique [...]. » (Jonnaert et al., 2009, p. 63-64)

La compétence est liée non seulement à la vie scolaire, mais aussi à la vie quotidienne dans laquelle elle s'insère. Pour développer une compétence dans une situation réaliste, l'apprenant fait appel à ses connaissances, ses savoir-faire, ses savoir-devenir.

On retrouve ici l'idée anglophone de l'*assessment* qui comprend aussi l'acquisition des procédures pour assimiler des informations ainsi que la formation d'un jugement de valeur quant à ce processus et aux stratégies mises en place. De ce fait, l'apprenant est partie prenante de l'évaluation de ses apprentissages multidimensionnels (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008; De Ketele, 2006; Fourez et al., 2002; Jonnaert et al., 2009; Le Boterf, s. d.; Perrenoud, 1997a; Scallon, 2007).

Elle peut aussi se traduire par le schéma suivant qui induit une triple logique : la logique dynamique d'une action en situation – toujours liée à son contexte et donc avec une dimension non reproductible ; une logique curriculaire qui va déterminer ce qui permettra aux apprenants d'atteindre les compétences visées et une logique de l'apprentissage qui va se préoccuper du fait que les compétences soient réellement acquises.

Figure II Le concept de compétence (Jonnaert et al., 2009, p. 65)



Ce schéma montre que dans un contexte donné, une compétence est le fruit d'un ensemble d'interactions entre une personne ou un groupe et les cadres de cette situation : le cadre de la situation en question, des ressources disponibles, de l'action et de l'évaluation. La compétence est reconnue par l'observation du résultat positif des actions d'une personne face à une situation particulière par la mise en lien de ces différents cadres.

Selon Jonnaert et al. (2009), une pédagogie par objectifs permet l'apprentissage de contenus disciplinaires (monodisciplinaires) par petites unités (et pas de vision d'ensemble) dépourvues de sens et décontextualisées. La pédagogie par objectifs se distingue d'une approche par compétences qui est plus complexe pour les enseignants par les différents éléments en présence et par le fait qu'elles ne sont pas nécessairement définies à l'avance. Scallon (2007), que nous suivons dans ce domaine, articule l'évaluation des objectifs et des compétences : il propose de le faire lorsqu'une série d'objectifs d'apprentissage et de stratégies sont évalués dans une situation.

Toutefois, cette approche par compétences est aussi l'objet d'un questionnement qui repose sur deux axes : l'évaluation de la transférabilité et l'éducation à l'utile. Pour le premier axe, l'enseignant ne peut pas vérifier et rien ne l'assure que les compétences acquises dans le cadre

scolaire sont utilisées et maîtrisées dans un autre cadre. Pour le second axe, l'éducation risque de ne servir qu'à la recherche d'un profit économique et de perdre le sens des savoirs et de la culture dans sa globalité. Ce questionnement devra être pris en compte lors de l'introduction d'une approche par compétence dans un curriculum.

De plus, l'opérationnalisation des compétences dans un curriculum n'est pas une chose simple et ne fait pas l'objet d'un consensus : on trouve parfois un référentiel de compétences semblable à une liste d'objectifs à atteindre ou à des formulations tellement vagues qu'il est bien difficile de déterminer ce qui est attendu. La vision par compétences ne supprime pas la poursuite d'objectifs, mais la place dans un contexte plus large et une utilisation de différents modèles pédagogiques. La mise en place d'un curriculum par compétences implique aussi une formation du corps enseignant. En effet, pour permettre aux élèves de développer les compétences attendues par le plan d'études, il est nécessaire que la formation des enseignants assure l'acquisition des compétences professionnelles propres à ce curriculum. On peut espérer ensuite une modification des pratiques et des mentalités qui ne se limite pas à un changement de vocabulaire dans le curriculum prescrit (Awais, 2012a; Duru-Bellat, 2012; M.-F. Legendre, 2008; Scallon, 2007).

Ce concept de compétence est présent à la fois dans la didactique générale, mais aussi dans les didactiques spécifiques qui vont définir celles qui correspondent à leur discipline.

2. DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

Les didactiques des disciplines sont nées dans les années septante avec les didactiques fondatrices (langues, mathématiques, sciences) et, à partir des années huitante, avec les didactiques des disciplines telles que l'histoire, sciences économiques et sociales, éducation physique, philosophie, etc. (Fourez et al., 2002; Sarremejane, 2001). Un débat a ensuite animé et anime toujours les discussions entre didacticiens pour déterminer s'il y a une didactique (générale) ou des didactiques (disciplinaires). Il semble de plus en plus acquis que les deux approches peuvent se conjuguer et s'enrichir à condition d'établir une bonne collaboration. La didactique générale permet d'approfondir les points centraux de l'art d'enseigner qui se retrouvent quelle que soit la discipline scolaire (par exemple, travailler sur les représentations des élèves, établir un objectif, l'organisation et la gestion de la classe, déterminer les domaines de compétences et les situer par rapport à un référentiel, structurer un contenu selon la psychologie de l'apprentissage, choisir une méthode, des formes et des médias adéquats, évaluer, etc.), mais ne tient pas compte de l'épistémologie propre à chaque discipline. Les didactiques spécifiques

permettent de déterminer les pratiques propres à chaque discipline (par exemple, organiser les connaissances et les compétences spécifiques, choisir et réduire le contenu en fonction des apprenants, élaborer les tâches typiques de la discipline, etc.), mais elles restent axées sur un seul angle d'approche, celui de leur propre discipline.

Avec Jonnaert et Vander Borgh (2009), on peut retenir les points suivants pour une didactique de discipline :

- Elle n'est pas réellement autonome : elle dépend à la fois des disciplines scientifiques et des sciences de l'éducation. La didactique spécifique est basée sur une discipline académique elle-même caractérisée par une matrice disciplinaire formée par des objets d'enseignement, des compétences et des tâches (Fourez et al., 2002). Il n'y a pas vraiment de corpus théorique autonome (les didactiques des mathématiques et des langues sont sans doute les plus avancées en la matière, mais n'ont pas encore d'autonomie scientifique).
- Elle fait partie de la formation initiale et continue des enseignants et les différentes didactiques disciplinaires sont liées entre elles : soit par une didactique générale, soit par une interdisciplinarité, soit par une didactique comparée.
- Elle porte sur le processus de transmission et d'acquisition des savoirs contenus dans la discipline scientifique à laquelle elle se rattache, la transformation nécessaire de ces savoirs, sur le processus d'acquisition réalisé par l'apprenant et sur la façon d'améliorer ce dernier.

La didactique comparée est un excellent outil pour concilier ces deux approches (didactique générale et disciplinaire). Elle cherche les points communs entre des didactiques des disciplines pour les comparer à partir d'un élément commun (par exemple l'institutionnalisation, l'entraînement pour atteindre une compétence, etc.). Dans notre cas, il semble intéressant de voir comment la didactique comparée peut être un outil pour les didactiques qui traitent des valeurs et des problématiques complexes qui ne peuvent être appréhendées par une seule discipline sous peine d'être incomplètes et parfois inadéquates.

Avant d'analyser plus en détail ce qui est proposé dans cette didactique, il convient de déterminer les termes généralement utilisés en didactique : relation, transfert, transposition didactiques, pratiques sociales de référence et contrat pour déterminer leur éventuelle utilisation dans l'analyse des données.

a) La relation didactique

La relation didactique est la relation établie entre un formateur, des apprenants et un contenu dans le but de parvenir avec succès à un processus d'apprentissage. Elle comprend donc plusieurs éléments que l'on retrouve dans la relation pédagogique et qui ont été décrits dans le triangle pédagogique de Houssaye : l'apprenant, le formateur, le contenu, et leurs interactions. Toutefois, dans la mesure où elle est axée sur l'apprentissage d'un contenu, cette relation diffère de la relation pédagogique, car on y ajoute l'objectif d'apprentissage, le matériel, le temps et l'espace à disposition, etc. On peut, pour les besoins de la recherche, isoler l'une ou l'autre composante, mais ces dernières sont interdépendantes les unes des autres dans la réalité.

Pour parvenir à une relation didactique, l'enseignant devra entamer une démarche de rupture épistémologique : à partir du savoir de référence ou savoir savant qu'il a étudié, il devra parvenir à établir un lien avec ses propres conceptions, ses propres connaissances et celles de ses élèves afin que ces derniers puissent apprendre et acquérir des savoirs. Plusieurs démarches sont possibles : dans une perspective socioconstructiviste, cela implique pour l'enseignant d'anticiper et de prévoir plusieurs itinéraires possibles pour que les élèves parviennent à leurs propres apprentissages ; dans une perspective de pédagogie par objectifs, il s'agit de définir les objectifs à atteindre en fonction des conceptions des élèves (avec très probablement des objectifs différenciés) ; etc. (Jonnaert & Vander Borgh, 2009).

b) Transfert, transposition didactiques et pratiques sociales de référence

Le concept de « transposition didactique » a été élaboré par les didacticiens des mathématiques (Verret, 1974 ; Chevallard, 1980 et Astolfi) et a connu un véritable succès.

« Le passage du savoir vu comme un outil à mettre en usage au savoir vu comme quelque chose à enseigner et à apprendre est précisément ce que j'ai nommé la transposition didactique. » (Chevallard, 1982, p. 6 cité par Schneuwly, 2005, p. 2/10)

La transposition didactique est donc l'action par laquelle un savoir de référence est transformé en savoir à enseigner (processus externe) puis le savoir à enseigner en savoir enseigné (processus interne) ou objet d'enseignement (Jonnaert & Vander Borgh, 2009; Fourez et al., 2002).

La didactique comparée montre que la transposition didactique prend plus de sens lorsque l'on considère l'action conjointe entre les savoirs et les sujets – apprenants et enseignants – et la coproduction des connaissances en lien avec les pratiques contextuelles. Le concept de « transposition didactique » est formée de plusieurs composantes : la désyncrétisation, la dé-

personnalisation, la programmation de l'acquisition, la publicité du savoir, le contrôle social des apprentissages. Ils ont été l'objet d'études dans de nombreuses disciplines (physique, histoire, géographie, sciences économiques, didactique professionnelle, etc.), qui ont vérifié l'adéquation à leur propre discipline : on peut donc parler d'un concept nomade. Toutefois, ce concept est questionné en particulier par les didactiques des sciences humaines, sans pour autant être totalement remis en question.

Cette réflexion critique la transposition didactique dans le sens où cette dernière ne repose que sur les savoirs : les savoirs dits savants, qui existent pour eux-mêmes, sont fragmentés pour pouvoir être intégrés dans un curriculum scolaire ou transposés en savoirs à enseigner ; les savoirs à enseigner sont ensuite transposés, apprêtés en savoirs enseignés qui seront présentés en classe. Les critiques les plus virulentes à ce concept dénoncent d'une part la transformation des savoirs qui les rend vides de sens lorsqu'ils sont transposés et, d'autre part, l'idée de contrôle de ce processus. De plus, on peut noter, en suivant Schneuwly (2005) que cette transposition crée au moins deux difficultés.

La première difficulté est que certains savoirs n'apparaissent pas ou peu dans ce processus alors qu'ils devraient y être inclus comme les savoirs savants (reconnus par la communauté scientifique). Nous pensons ici à certains savoir-faire (par exemple, le dessin, la lecture) et pratiques sociales de références – qui font pourtant partie intégrante des didactiques des sciences humaines – ainsi que de certains savoirs pragmatiques (réflexion sur la façon d'obtenir un produit par un savoir-faire). On pourrait encore parler des savoirs communs (à tout homme : parler, plaisanter, etc.), mais comme ils ne sont pas l'objet d'enseignement, il est logique qu'ils n'apparaissent pas dans les curriculums.

La seconde est que, pour certaines disciplines (français, religions, éthique, développement durable, etc.), la détermination du savoir savant à enseigner et la légitimité de ces savoirs savants ne sont pas préétablies et varient considérablement d'un établissement, voire d'un enseignant à un autre.

Toutefois, cette réflexion a abouti, dans les disciplines qui nous concernent, à l'ajout de ressources telles que les pratiques sociales de références qui seront elles aussi transformées en savoirs à enseigner puis en savoirs enseignés. Les pratiques sociales de référence pragmatiques ou culturelles sont les apprentissages inspirés par la vie professionnelle ou sociale. Cet ajout offre un espace de choix à la demande sociale qui est déterminante dans les choix curriculaires. Ces pratiques sociales de références sont importantes puisqu'elles constituent une

deuxième source de savoirs scolaires à côté des savoirs savants (Perrenoud, 1998; Schneuwly, 2005).

On voit un autre effet positif de ce questionnement dans l'élargissement de la notion de transfert didactique par la théorie socioconstructiviste qui l'étend au domaine extrascolaire : la validation du transfert peut se faire lorsque l'apprenant est capable d'utiliser ses connaissances de façon pertinente dans des situations non didactiques (Jonnaert & Vander Borgh, 2009).

c) Contrat pédagogique ou contrat didactique ?

Brousseau (2007) a montré que, dans chaque situation didactique et dans l'interaction entre le sujet et le milieu didactique, défini comme un dispositif au cœur duquel l'individu apprend, l'apprentissage se réalise de façon particulière. Les relations interpersonnelles, les dialogues et les types de communications qui se créent lors de cette action, dont le savoir est l'objet transactionnel, forment la transaction didactique qui permet d'explicitier le rôle de chacun (cf. topogenèse). Dans ce contexte, le contrat didactique explicite le rôle et les actions attendues réciproquement par les participants à l'action didactique (Castañeda, 2010; Sensevy, 2006).

Le contrat pédagogique est une technique d'apprentissage qui fixe des objectifs d'apprentissage et les modalités en accord avec l'apprenant concerné et un formateur qui s'engagent mutuellement. Il peut faire partie, selon Meirieu (1993), d'une pédagogie différenciée (Jonnaert & Vander Borgh, 2009).

Dans le cadre d'une relation didactique et d'un temps déterminé (une séance ou une séquence), on peut aussi établir un contrat qui cherchera à optimiser les changements dans les rapports aux savoirs, à rendre l'élève autonome en utilisant la dynamique des situations didactiques et la zone proximale de développement (développée par Vygotski). La fonction de ce contrat est double : créer ou élargir les espaces d'échange entre les apprenants, les formateurs et le savoir ; rendre explicites les règles et coutumes d'une classe qui peuvent l'être et accepter celles qui sont et demeurent implicites. Ce contrat permet, si cela a été négocié et accepté, des démarches particulières comme la dévolution didactique (le fait pour l'enseignant de transférer la responsabilité de l'apprentissage aux mains des élèves) et la contre-dévolution (le fait de reprendre la responsabilité de l'apprentissage) (Sensevy, 2006). Le contrat didactique est un élément important pour la didactique comparée, qui va l'utiliser pour développer une notion centrale : l'action conjointe dans l'enseignement que nous allons voir ci-dessous.

3. DIDACTIQUE COMPAREE

La didactique comparée est une méthode scientifique au sein des sciences de l'éducation qui met en évidence les éléments communs entre différentes didactiques et leurs dissemblances en comparant leurs approches par rapport à un objet. Cette méthode a émergé non pas de la didactique générale, mais des didactiques des disciplines et des avancées du comparatisme en sciences humaines.

Dans cette perspective, deux niveaux de comparaison sont envisagés : le premier se réalise par un découpage des domaines de réalités « du didactique » ; le second vise « à expliquer et à comprendre les pratiques délimitées par les domaines de réalités du premier niveau » (Mercier et al., 2002, p. 8). Dans ce deuxième cas, il s'agit de confronter les systèmes théoriques élaborés par les différentes didactiques. On cherche à déterminer ce qui est générique ou spécifique dans différents enseignements-apprentissages. Parmi les éléments génériques, on peut noter en particulier l'action conjointe et le triplet génétique dont nous allons préciser le sens dans les pages suivantes (Daunay, 2007; Mercier et al., 2002; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005).

a) L'action conjointe

Dans son récent ouvrage, Sensevy (2011) développe les éléments théoriques sur le concept d'action conjointe utilisé en didactique comparée.

i. La grammaire de l'action

Le premier point, déterminant pour la suite, est l'affirmation d'une grammaire au sens de Wittgenstein qui met en évidence les motifs, les formes et les nécessités de l'action, des pratiques humaines, pour en faire une description pertinente. En d'autres termes, la grammaire est l'arrière-plan, le cadre de références, la logique des pratiques qui sont analysées et qui permettent la compréhension de l'observateur et de l'acteur. La description sera pertinente dans la mesure où « les familiers de cet usage pourront attester de la validité de la description » (Sensevy, 2011, p. 19).

Dans ce contexte, le jeu de langage est un modèle pour exprimer cette grammaire : le jeu social, qui se décrit comme un jeu de langage, se joue au sein d'une classe et s'appuie sur une sémiose réciproque d'autrui qui permet de jouer le jeu. Ainsi, l'action conjointe qui se réalise s'appuie sur le déchiffrement des actes d'autrui (Sensevy, 2011).

ii. Le jeu didactique

Le jeu didactique (comme la relation didactique) est formé par les liens entre l'enseignant, le savoir et l'élève. Au sein de ce système ternaire, les acteurs mènent des actions qui maintiennent cette relation. Le jeu didactique a ceci de particulier qu'il est asymétrique et qu'il peut être gagné par l'enseignant à travers diverses actions (définir, réguler, dévoluer et instituer), si et seulement si, l'Élève – pris comme instance – gagne lui aussi.

« Décrire un jeu d'apprentissage, c'est décrire avant tout l'état de la relation contrat-milieu que ce jeu d'apprentissage instaure. C'est dire que la description du jeu d'apprentissage suppose la description du contrat sur lequel le jeu va s'organiser, du milieu auquel le jeu confronte les agents, et de la relation entre ce contrat et ce milieu dans le jeu qu'on étudie. La notion d'adidacticité d'un milieu devient alors un descripteur privilégié de l'équilibre contrat-milieu et offre une possibilité de cartographie de cet équilibre. Le travail du professeur peut être considéré à divers niveaux d'échelle, en tant que jeu sur le jeu de l'élève, comme essentiellement orienté par la régulation de l'équilibre contrat-milieu [...] définition qu'on pourrait donner du processus d'équilibration didactique. » (Sensevy, 2011, p. 198)

Que fait l'enseignant dans ce jeu ? Pour pouvoir répondre à cette question, nous nous appuyons sur plusieurs auteurs (Brousseau, 1998; Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat, & Fluckiger, 2007; Sensevy, Mercier, & Schubauer-Leoni, 2000) :

- Pour définir la tâche, l'enseignant régule les rapports par les « comportements [qu'il] produit en vue d'amener l'élève à élaborer des stratégies gagnantes » : cette régulation peut être plus ou moins anticipée lors de la préparation. Elle montre surtout la façon dont le temps didactique est perçu par l'enseignant afin d'effectuer les tâches définies qui jouit donc d'une certaine « latitude topogénétique » (Sensevy, Mercier, & Schubauer-Leoni, 2000, p. 268 et 269). Pour déterminer ce *chronos* et ce *topos*, il va se référer à des tâches effectuées auparavant, puis il va désigner, réaménager progressivement le milieu didactique.
- L'action suivante est la dévolution (notion élaborée par Brousseau, 1986) qui est l'action menée par l'élève ou par un groupe classe dans une situation concrète qui l'amène à organiser son savoir adéquatement à la situation. Lors de cette action, l'enseignant a un rôle d'accompagnant et l'élève doit endosser la responsabilité, s'investir dans son apprentissage (Castañeda, 2010).
- Finalement, l'institutionnalisation est l'action par laquelle une production de savoir est déterminée comme ce qui doit faire partie de l'apprentissage, soit par l'enseignant, soit par la classe, soit par les deux.

Pour parvenir à gagner le jeu didactique, l'Élève doit le faire de son propre mouvement : Il doit apprendre à la première personne. C'est par le processus d'institutionnalisation que l'enseignant détermine si le gain est acquis ou non par chaque élève.

De son côté l'Élève aborde un nouveau savoir en se basant, d'une part, sur le contrat didactique qui provient des enseignements antécédents, des règles mises en place pour le jeu et, d'autre part, sur l'incertitude de situations adidactiques produites par des résistances à l'assimilation d'un nouveau savoir s'il se base uniquement sur les savoirs acquis précédemment. Cette notion de jeu a donc l'avantage de mettre en lien le contrat avec le milieu (Sensevy, 2011).

b) Mésogénétique, chronogénétique et topogénétique

Selon Sensevy (2000), Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005), l'action conjointe a trois axes analytiques qui montrent la dynamique d'élaboration du savoir :

- La construction de la référence (*mésogénétique*) : évolution des objets du milieu didactique, en tant que système référentiel en train de se co-construire.
- Les temporalités (*chronogénétique*) : l'activité progresse dans un temps didactique, pour faire un exercice, pour le complexifier ou le simplifier en lien avec la mésogénèse et dans un temps de l'apprentissage. Le temps de l'enseignement est déterminé par l'enseignant en fonction des objets à apprendre.
- Les positionnements respectifs et le partage de la responsabilité de l'enseignant et de l'apprenant (*topogénétique*) : il s'agit de la répartition des fonctions dans la gestion personnelle et l'organisation de l'activité. On étudie les positions dans une classe de l'enseignant et des élèves et ce *topos* définit à la fois ce qui est attendu dans ces positions, mais aussi l'intervalle des actions possibles et acceptables en plus de celle qui est attendue.

Ces axes proviennent de la réflexion menée au sein de la didactique des mathématiques par Brousseau et Chevallard sur le contrat didactique (cf. p. 117). Ce contrat s'inscrit dans le temps et plus particulièrement dans un temps didactique – on retrouve ici la chronogénèse. À tout moment, l'enseignant et les apprenants accomplissent des techniques et des tâches qui les situent les uns par rapport aux autres – on retrouve la topogénèse. Quant à la mésogénèse, elle vient de la notion de milieu didactique, matériel ou symbolique, que Brousseau (1998) a élaboré et qui est formé par les objets de savoir ordonnés en fonction d'une organisation des connaissances. Ce milieu n'est pas toujours le fruit d'une intentionnalité et dans certains cas, il peut même aboutir à un « système de potentialités antagonistes » lorsque, par exemple, un élève a accompli des tâches, mais sans en connaître le sens ou le but. En lien avec cette notion, Brousseau élabore aussi deux techniques qui sont la dévolution et l'institutionnalisation.

La dévolution se réalise lorsque l'apprenant prend à sa charge son apprentissage et l'institutionnalisation, lorsque l'enseignant identifie les savoirs construits comme appartenant à la culture scientifique et que l'apprenant est responsable d'acquérir (Sensevy, 2001).

On le perçoit déjà, les actions et les axes sont entremêlés dans la réalité et l'analyse devra tenir compte de ces dimensions et de leurs liens. Afin d'affiner cette analyse, on peut encore relever, dans les actions, une différence entre les tâches et les techniques : les tâches étant constituées par ce qui est à faire, alors que les techniques sont les manières de réaliser ces tâches. Ces dernières sont identifiées à travers les techniques (topo-, méso- et chronogénétiques) qui sont utilisées simultanément et se spécifient mutuellement durant les leçons observées sur le terrain en vue de l'accomplissement d'une tâche.

La fonction descriptive du jeu d'apprentissage permet de déterminer :

- ce que font les élèves et le professeur à un moment donné ou durant une séance ;
- quel est le gain en savoir(s) du jeu qui est joué ;
- si le jeu permet au contrat didactique d'assimiler le milieu avec peu de résistance, ce qui est le cas par exemple lors d'exercices d'application ; ce n'est plus le cas lors d'une situation fortement adidactique dans laquelle le milieu résiste et le contrat s'accommode (Sensevy, 2011).

La didactique comparée est un outil qui nous permettra d'observer l'action conjointe au sein de la classe et de déterminer si le jeu didactique se réalise effectivement ou pas. Il nous reste encore à déterminer comment, dans une question complexe, les différentes disciplines sont convoquées et comment elles peuvent interagir.

La didactique comparée

L'*action conjointe* élaborée dans le cadre de la didactique comparée permet :

- de penser l'objet et les sujets au sein de leur institution ;
- de « mettre en texte » le savoir enseigné par la transposition didactique (savoir schématisé, noté au tableau, dans les cahiers, avant ou après l'action conjointe et marqué par le moment où il a été écrit) ;
- de penser différemment la légitimité des objets (le passage obligatoire par la transposition n'est pas un absolu et on supprime ainsi l'impression d'une dénaturalisation du savoir) : le « savoir savant » a sa place en classe dans certaines disciplines (français, géographie, histoire, sciences sociales, etc.) au même titre que certaines pratiques sociales ;
- de n'avoir pas comme seul modèle un modèle descendant et dont l'accent est mis sur la contrainte ;
- d'articuler le programme didactique à un programme épistémologique qui, pour les mathématiques par exemple, « assume comme hypothèse une 'dépersonnalisation de la problématique' en plaçant au premier plan l'étude de 'l'activité mathématique institutionnalisée', afin de chercher les causes mathématiques de certaines difficultés. » (Bosch, Fonseca et Gascon, 2004 cité par Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 418).

Le *triplet génétique* permet d'analyser l'évolution des objets du milieu didactique (mésogénèse), les temporalités (chronogénèse) ainsi que les positionnements respectifs et le partage des responsabilités (topogénèse).

Le *jeu didactique* est un jeu d'apprentissage dont le gain est l'apprentissage des élèves à travers l'action conjointe de l'Élève et de l'enseignant.

4. INTER- ET TRANSDISCIPLINARITE

Deux grands courants apportent des pistes de réponse pour déterminer comment et en quoi les disciplines apportent une plus-value lorsqu'elles sont convoquées autour d'un même objet : il s'agit de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité. Ces deux courants luttent contre l'isolement, le cloisonnement et le manque de dialogue dus à la spécialisation disciplinaire (Darbellay, 2005). Comme le dit Morin :

« la discipline est une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences. Bien qu'englobée dans un ensemble scientifique plus vaste, une discipline tend naturellement à l'autonomie, par la délimitation de ses frontières, le langage qu'elle se constitue, les techniques qu'elle est amenée à élaborer ou à utiliser, et éventuellement par les théories qui lui sont propres. » (1994, p. 1)

a) Interdisciplinarité

L'interdisciplinarité cherche à construire un savoir à partir d'une situation précise et permet d'intégrer aux savoirs disciplinaires des aspects contextuels et sociaux pour répondre à une question ou une problématique (Baluteau, 2008; Fourez et al., 2002). Cette démarche est une réaction face à l'atomisation, à l'hyperspécialisation des savoirs en disciplines et à la perte de sens de la globalité.

L'interdisciplinarité propose, afin d'aborder des questions complexes et d'explorer les zones intermédiaires entre les disciplines, de travailler avec trois principes :

- La finalité : il est nécessaire de savoir quel est le but ou la fonction du système en question.
- La globalité : il faut connaître les parties et leurs relations pour avoir accès au tout, à la globalité d'un système dans une perspective systémique.
- La pertinence : il est impossible d'avoir toutes les informations sur tous les aspects. Une sélection est nécessaire pour pouvoir déterminer ce qui est pertinent ou non en fonction de la question posée.

Le but de cette démarche est de parvenir à une nouvelle représentation ou modélisation d'un concept, d'un événement, etc. par la mobilisation des savoirs de chaque discipline. Fourez désigne cette modélisation comme un « îlot de rationalité » :

« on fait d'abord appel à l'image d'un 'îlot' au milieu d'un océan d'ignorance [...]. Pour pouvoir discuter et décider, il est nécessaire de limiter les informations ou connaissances qu'on mettra en œuvre. Car vouloir tout connaître, c'est toujours se mettre dans une situation impossible, ne fût-ce parce que notre temps est toujours limité. [...] On parle d'un îlot de "rationalité" puisque la sélection des informations et la structuration du modèle qu'est l'îlot a pour but - comme d'ailleurs toutes les modélisations scientifiques - de permettre une discussion de la situation qui ne se résume pas en un dialogue de sourds. » (1997, p. 220)

L'îlot de rationalité peut être interdisciplinaire si la représentation ou la modélisation fait appel à la matrice de plusieurs disciplines qui conservent leur spécificité, mais entrent en discussion, parfois en confrontation, avec les autres disciplines pour obtenir cette nouvelle représentation dans une situation particulière et avec une problématique complexe ou multidimensionnelle. La démarche pour y parvenir passe par le fait de poser une problématique, de faire émerger tous les objets connus et ceux dont il faut tenir compte, les disciplines à convoquer, pour ensuite pouvoir sélectionner et hiérarchiser les plus pertinents et élaborer une représentation complexe (Darbellay, 2005; Fourez et al., 2002). Cette démarche est une de celles utilisées par les sciences de l'éducation, et plus particulièrement par l'éducation en vue d'un développement durable qui, en plus de parvenir à une représentation complexe, insistera sur les interactions entre les différents éléments (cf. p. 183 et suiv.).

b) Transdisciplinarité

La transdisciplinarité cherche à comprendre comment, selon quelle procédure un concept ou une méthode peut être transférée d'une discipline à une autre pour éclairer une situation ou une question complexe. Il s'agit d'une co-construction des savoirs durant laquelle toutes les disciplines interagissent les unes avec les autres au sujet d'un objet complexe et sont traversées par le processus qui a lui-même une forte composante heuristique (Darbellay, 2005).

Les compétences transversales, en complément des connaissances et compétences disciplinaires, sont les plus utilisées dans le cadre de la transdisciplinarité. Elles sont catégorisées le plus souvent de la façon suivante : les compétences logiques (pensée formelle : sérier, déduire, induire, comparer), cognitives (pour les démarches d'apprentissage), méthodologiques, métacognitives, épistémologiques (prise de conscience critique), relationnelles et socioaffectives.

Les transferts peuvent avoir plusieurs formes à condition qu'ils conservent tout leur sens :

- Les transferts fondateurs lorsqu'ils permettent l'élaboration d'une nouvelle théorie ou d'un nouveau modèle.
- Les « concepts nomades » lorsque des notions sont utilisées à la fois dans un sens commun et dans un sens scientifique – le DD par exemple – ou dans différentes disciplines – comme le concept de vérité qui peut être redéfini.
- Les transferts stabilisés par la pratique (Fourez et al., 2002).

Les outils didactiques

Des divers éléments des didactiques élaborés, nous gardons comme outil pour l'analyse ceux qui sont développés dans la didactique comparée et basés sur les recherches des didactiques spécifiques qui l'ont précédée – et en particulier celles des mathématiques et des langues.

Nous retiendrons pour la suite de notre étude les points suivants :

- La compétence est un résultat positif d'une série d'action face à une situation particulière d'une personne grâce à la mise en lien et la mobilisation de différents cadres.
- Les éléments amenés par les didactiques tels que la relation, la transposition, le contrat didactiques permettent d'analyser la pratique et seront nécessaires pour mener l'analyse didactique.
- La didactique comparée permet de comparer les interactions entre savoir, apprenant et enseignant dans une situation didactique ; les méthodes et les fondements épistémologiques ; les objets d'apprentissage, etc. en ciblant son étude sur l'action conjointe et les axes méso-, topo- et chronogénétiques.
- L'interdisciplinarité, comme la didactique comparée, est une discipline scientifique qui permet de travailler sur une problématique en faisant intervenir des concepts provenant de différents champs disciplinaire. Les buts ne sont pas les mêmes : la didactique comparée travaille sur les éléments communs aux différentes approches, l'interdisciplinarité travaille avec différentes approches sur un même objet.

Les éléments ci-dessus nous seront particulièrement utiles lorsque nous devons apporter une réponse à notre question de départ ainsi formulée : « dans quelle mesure les pratiques enseignantes concourent-elles au développement des [attitudes découlant des] valeurs chez les élèves ? »

Avant cela, il convient de déterminer quels sont les contenus attendus dans les apprentissages qui nous intéressent. En d'autres termes, pour déterminer les valeurs transmises en ECR et en FG, il faut nous attacher à déterminer les objets de l'enseignement-apprentissage de ces deux domaines.

C. Les objets d'enseignement-apprentissage de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) et de la Formation générale (FG)

Dans cette partie, nous posons la question des « objets d'enseignement-apprentissage ». Cette terminologie permet, du point de vue des sciences de l'éducation, de ne pas prendre parti entre une approche par objectifs, par compétences, par expériences, par disciplines, etc. (Audigier et al., 2006).

Nous allons analyser les objets d'une éducation aux valeurs qui sont présents dans la FG et dans la discipline ECR. En plus des valeurs et du développement durable que nous avons déjà étudiés, il convient de déterminer ce qu'est l'éthique et le jugement moral, la religion et la spiritualité, la citoyenneté et les droits humains afin de définir chacun de ces objets d'enseignement-apprentissage. Une fois cette étape réalisée, nous aurons à disposition les contenus pour déterminer des indicateurs de l'éducation aux valeurs.

1. ÉTHIQUE

L'éthique n'est pas à proprement parler une discipline qui est enseignée. Cependant, pour pouvoir comprendre comment un système éducatif va transmettre certaines valeurs, il est indispensable de faire un premier détour par cette discipline. Notre propos n'est pas de faire une étude de l'éthique en général, mais de déterminer les valeurs qui sont considérées comme devant être transmises par le système éducatif pour pouvoir agir bien.

a) L'éthique ou la morale ?

En premier lieu, il convient de préciser que la morale (mot d'origine latine) et l'éthique (mot d'origine grecque) sont étymologiquement synonymes. Aujourd'hui, on les distingue parfois par leur référence soit à un Bien et un Mal absolu pour la morale¹³ soit à une bonne voie à trouver selon ses valeurs pour l'éthique. Mais en réalité, cette distinction est conventionnelle.

« C'est par convention que je réserverai le terme d'éthique pour la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes, et celui de morale pour le côté obligatoire,

¹³ La référence à la morale est importante pour les philosophes. On parle de morale coercitive, au sens kantien d'impératif catégorique, lorsque la morale est acceptée par un groupe : elle doit être appliquée sous peine de sanction(s). Elle affirme que certaines choses ne doivent jamais être faites. Cette conception de la morale déontologique (qui se base sur le devoir, sur l'adéquation à la loi acceptée) est opposée à celle de la morale téléologique, plus aristotélicienne, qui examine l'agir humain non pas à partir de l'intention, mais à partir de la fin qui est visée (le bonheur pour Aristote par exemple) ainsi que des conséquences pour les autres personnes. Elle est appelée l'éthique des vertus et vise la perfection personnelle. On peut noter encore le courant conséquentialiste qui a pour but de faire en sorte qu'il y ait le plus de bien possible dans notre monde (Lopes Martins, 2010; Ogien, 2011).

marqué par des normes, des obligations, des interdictions, caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte. » (Ricœur, 1990, p. 5)

L'éthique est la discipline qui pose un jugement critique sur les actions humaines, à partir de valeurs, en les classifiant comme bonnes ou mauvaises, obligatoires, autorisées ou interdites, etc. Les valeurs sont donc un élément fondamental pour la réflexion éthique. Contrairement à Lopes Martin (2010), nous ne limiterons pas l'éthique à sa dimension personnelle puisqu'une action humaine qui doit être jugée n'est pas nécessairement limitée à cette dimension.

La question des comportements individuels et sociaux a donné naissance à de nombreuses théories plus ou moins cohérentes entre elles : elles correspondent à une préoccupation constante dans la pensée humaine. On peut le voir grâce à la profusion des textes et des penseurs qui ont cherché à élaborer une morale ou une éthique d'Aristote à Camus, en passant par Saint Thomas, Spinoza, Nietzsche ou Kant.

Dans notre civilisation judéo-chrétienne, les morales religieuses (juive, catholique, réformée) ont établi, durant des siècles, les normes de l'agir. Aujourd'hui, l'éthique confessionnelle continue à interroger et à proposer une réflexion, pour les croyants, sur les questions qui se posent à eux dans la vie quotidienne : par exemple pour toutes les questions des débuts et des fins de la vie, de comportement sexuel, etc. Cependant pour la majorité des personnes, étant donné les phénomènes de laïcisation et de sécularisation (cf. p. 28 et suiv.), la réflexion éthique se base sur les valeurs démocratiques (cf. p.81 et suiv.) pour parvenir à déterminer ce qu'est un comportement adéquat.

Cependant, chaque individu est vite confronté à des limites relativement à l'acte éthique : l'illusion sur soi et les autres, l'ignorance, l'incompréhension, l'intolérance, etc. Pour amener la société et l'humanité à agir éthiquement, selon ses valeurs, il faut tenir compte du lien de l'individu avec lui-même, avec la société, et avec la science. Selon Morin, il est nécessaire de parvenir à une éthique mondialisée pour que l'individu lutte contre sa propre barbarie et commence par juger ses propres jugements, pour que la société se responsabilise face au développement des sciences et au pouvoir politique et économique, pour que les citoyens prennent conscience qu'ils vivent sur une même planète. Cette éthique basée sur la reliance, la tolérance, la compréhension, l'amitié et l'amour sera une éthique communautaire, compréhensive et solidaire (Morin, 2006).

L'éthique

L'éthique, dans le cadre de ce travail, est considérée comme un code de valeurs, plus ou moins explicite, pour déterminer ce qui est bien, juste et beau dans un contexte complexe et global, en tenant compte des niveaux individuels, sociaux et planétaire. Elle pourra donc être qualifiée comme personnelle ou communautaire, mondialisée ou contextualisée (Droz & Lavigne, 2006).

Dans la vie en société, l'éthique personnelle qui détermine la justesse de l'action individuelle est complétée par une éthique communautaire qui se traduit parfois sous forme de normes ou de lois.

b) Les normes et les lois

La norme est la règle morale qui détermine la justesse de l'agir en société ; elle correspond au système de valeurs de la société en question. Le fait de ne pas vivre seul implique de se plier aux contraintes des règles de la vie en communauté qu'il s'agisse de mœurs, d'habitudes, de savoir-vivre, de règlements ou de lois. Parmi ces contraintes, on distingue la norme informelle ou formelle. La norme informelle n'a pas de force coercitive : elle dépend du système de valeurs de l'individu ou du groupe qui agit. Elle peut aboutir à une loi (une norme formelle ou juridique) avec une force contraignante lorsque le pouvoir législatif d'une ou de plusieurs nations l'intègre au sein d'une constitution, d'une législation, d'un règlement. De fait, tout système juridique repose sur un système de valeurs ne serait-ce que pour déterminer l'inacceptable du point de vue social (par exemple la polygamie, l'inceste, l'excision, etc.). Il n'est d'ailleurs pas rare qu'un conflit de valeurs surgisse parce que l'évolution de la société et de ses valeurs n'ont pas été intégrées dans la loi ou parce que la polysémie d'une valeur permet une interprétation différente des lois qui ont été élaborées (Gimeno Cabrera & Bonnet, 2008).

Les normes sont indispensables dans une société si l'on veut éviter d'être confronté à un relativisme extrême. Par exemple, s'il n'y a pas une axiologie prédéterminée dans une démocratie

occidentale, il n'en demeure pas moins qu'il y a certaines valeurs (dignité des individus, égalité de traitement et liberté) qui devront être reconnues pour une vie sociale paisible et juste. En effet, les normes et les lois permettent d'appliquer la justice dans les situations conflictuelles et d'avoir un socle commun pour juger l'agir au sein d'un groupe, d'une communauté : si elles sont justes et équitables, elles permettent de vivre ensemble dans une certaine convivialité, contribuent à une cohésion sociale. L'apprentissage de ces normes, de même que celui des valeurs et des attitudes, ne peut se faire uniquement par un processus cognitif : il engage aussi l'histoire personnelle, les sentiments, la culture de l'enseignant et de l'apprenant. Il faut donc l'exercer afin de l'apprendre.

Les valeurs, les normes et les lois sont présentes dans tous les groupes humains organisés et dans les religions (Jourdain, 2004).

c) Conclusion

Le jugement moral est un élément essentiel pour parvenir à développer l'attitude de la pensée critique. Nous l'avons vu (cf. p. 93 et suiv.), ce jugement se développe peu à peu, par stade, en fonction de la maturité de l'enfant. Si nous voulons que l'éthique soit un objet d'enseignement-apprentissage, il est nécessaire que l'école mette en œuvre des éducations qui permettent au jugement moral de s'exercer.

Selon les théories du développement moral, l'adolescent devrait être au troisième stade – celui du jugement post-conventionnel qui questionne le contrat social et les principes moraux – : c'est celui que nous espérons percevoir dans les classes observées et qui devrait être promu pour le PER. Nous vérifierons si les règles du raisonnement moral sont respectées dans les argumentations et si les élèves font référence aux valeurs et s'ils parviennent au degré d'abstraction et aux connaissances nécessaires pour se positionner face aux principes universels (cf. p. 308 et suiv.).

L'éthique et le jugement moral sont des éléments essentiels dans une éducation aux valeurs. Il convient de les mettre en lien avec un concept qui a longtemps marqué ces objets d'enseignement-apprentissage et qui demeure très présent dans notre société : la religion.

2. RELIGION(S)

Une religion peut être étudiée, comme objet scientifique, de l'intérieur, comme adhérent, ou de l'extérieur, comme observateur. De l'intérieur, il s'agit de la théologie de chaque mouvement religieux qui rationalise les fondements de la croyance en se basant sur une épistémolo-

gie et une méthode qui y correspond. De l'extérieur, les sciences des religions sont le plus souvent des sciences humaines qui étudient un ou des mouvements religieux, ou leur histoire, leur sociologie, etc. pour eux-mêmes ou en les comparant.

Les sciences des religions forment une discipline depuis peu par rapport à la théologie qui était considérée comme une discipline fondamentale lors de la création des universités au XIII^e siècle en Europe. Cependant, au vu des phénomènes de laïcisation et de sécularisation (cf. p. 28 et suiv.), les sciences des religions deviennent une discipline de plus en plus importante et complexe.

Pour clarifier notre propos, nous allons mettre en évidence des éléments significatifs en lien avec l'éducation et la recherche dans ce domaine.

a) Théologie

Le mot et le concept de « théologie » sont d'origine philosophique. Le terme *theologia* apparaît ainsi chez Platon (*République*, Livre II, 17-21) dans le contexte de l'éducation qu'il convient de donner aux jeunes gens dans le système politique idéal, en particulier dans le contexte de la critique morale des mythes transmis par les anciens poètes grecs. Le terme fut ensuite repris par le christianisme et par d'autres religions. Dans les paragraphes qui suivent, sans négliger les autres traditions religieuses, nos explications concerneront prioritairement la théologie chrétienne.

La théologie a pour but d'approfondir les connaissances relatives à la foi, de les mettre en lien avec les autres sciences, de relire sa propre histoire en lien avec celles des autres, de faire une étude scientifiquement éprouvée des textes. Elle vise une meilleure compréhension de sa propre foi et l'acquisition de moyens pour expliquer rationnellement ses principes aux membres de sa communauté (visée interne) et aux non-membres ou aux non-adhérents de cette dernière (visée externe : manifestation de la plausibilité culturelle de la foi et de son intérêt sur le plan intellectuel, historique, culturel et social).

L'approche théologique est confessionnelle, soit au sens strict (une seule confession), soit au sens large (approche œcuménique qui réunit l'approche de plusieurs confessions) : le théologien adhère aux fondements, à la foi qu'il se propose d'étudier même si son travail scientifique comme tel n'en dépend pas formellement. Par ailleurs, certaines religions ou traditions exigent de leurs théologiens des compétences ou des qualités extra-académiques (style de vie, reconnaissance par l'autorité religieuse). Cela implique également de reconnaître une valeur tout à fait particulière aux livres sacrés ou de référence et à la tradition qui en a découlé. À

partir de ces fondements, une démarche scientifique est mise en place (de type philosophique, historique, social et/ou herméneutique) et permet de questionner l'histoire, la compréhension des textes et du monde, les principes de la foi et de l'agir de la communauté et du croyant.

Historiquement, les facultés de théologie chrétienne ont été présentes dans les universités européennes depuis leurs débuts (au XIII^e siècle à Bologne, Paris, Oxford, etc.) et en ont souvent été à l'origine. Considérée comme la discipline maîtresse au Moyen Âge, la philosophie des Lumières et le positivisme ont donné plus d'importance et de poids aux sciences dites exactes et la théologie a peu à peu perdu son autorité. Elle est cependant riche d'une tradition académique de plus de huit siècles.

Dans notre contexte helvétique, la théologie chrétienne est reconnue dans le monde académique comme le démontre la présence dans les universités des facultés de théologie catholique à Fribourg et Lucerne ; protestante à Neuchâtel, à Genève, à Lausanne, à Bâle et à Zurich et catholique-chrétienne à Berne. Elle peut être reliée formellement à la science des religions. Aujourd'hui, la présence de ces facultés est remise en cause d'une part, par le faible nombre d'étudiants et, d'autre part, par la présence de disciplines parfois vues comme complémentaires, souvent comme concurrentes aux sciences religieuses.

b) Sciences des religions

La question de la définition du terme « religion » s'est posée, du point de vue sociologique, à la fin du XIX^e siècle avec Durkheim et Weber. Pour cette question, nous n'irons pas interroger les dimensions psychologiques (avec Jung, Freud, etc.) et anthropologiques (avec Malinowsky, Gennep, Turner, etc.) parce que cela, sans être inintéressant, nous amènerait trop loin de notre question centrale : celle des valeurs et des connaissances transmises à l'école. L'approche sociologique nous donne les éléments les plus importants et les plus utiles pour cette question.

i. Sociologie des religions

⊕ *Émile Durkheim (1858-1917)*

Émile Durkheim est un des fondateurs de la sociologie moderne. Pour lui, le fait social consiste :

« en des manières d'agir, de penser et de sentir extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils [les faits] s'imposent à lui » (1894, p. 8)

Le fait social s'explique par les faits sociaux antérieurs et sa fonction est d'établir un lien avec une finalité sociale : une explication purement psychologique de la religion, par exemple, ne permet pas d'atteindre sa spécificité « sociale ».

Dans sa recherche, Durkheim étudie le fait religieux et, dans ce contexte, y distingue le sacré (ce qui ne peut être touché, protégé par les interdits) du profane (qui doit rester à distance du sacré) et identifie la religion comme le fondement de la cohésion sociale. Pour Durkheim, la religion est

« un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées, c'est-à-dire séparées, interdites, croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale, appelée Église, tous ceux qui y adhèrent. » (Bobineau & Tank, 2007, p. 14)

Elle est une représentation que la société se fait d'elle-même. En effet, la société est à la fois la source de toute religion et en résulte. Les rites et les cultes sacralisent le lien social par le sentiment collectif religieux. La religion offre un principe supérieur auquel les membres de la société se réfèrent. Dans ce contexte, le culte et les rites sont nécessaires puisqu'ils donnent un cadre symbolique à l'expression de la foi et permettent une unification sociale (par un culte négatif en libérant l'homme de la contamination du profane ; par un culte positif qui instaure une relation réciproque entre l'homme et Dieu ; par un culte expiatoire pour faire face à une calamité ou la rappeler. Selon Durkheim, les activités politiques sont elles aussi religieuses (pour rassembler autour d'un même projet). De ce fait, on peut expliquer pourquoi il n'y a pas de société sans religion, sans fait religieux et inversement.

De plus, la foi religieuse permet à l'homme d'avoir un élan, une force comme « un homme qui peut davantage », qui est élevé au-dessus de la réalité sociale.

Cependant trois questions restent en suspens :

- Le sacré tel qu'il est défini n'est pas universel : il ne convient pas toujours aux religions et philosophies orientales (critique de Mauss).
- Le sacré est une forme d'idéologie : la sociologie donne le vrai sens de la religion (adoration de sa dimension sacrée).
- L'approche repose sur la recherche de la spécificité du religieux. Or, dans la définition de Durkheim lui-même, tout peut être défini comme religieux.

⊕ *Max Weber (1864-1920)*

Max Weber, quant à lui, définit la religion comme une réglementation de la vie, tournée vers l'ici-bas et qui est constituée d'actes rationnels. Sa réflexion est basée sur une interprétation du capitalisme occidental qui serait le produit de l'éthique protestante et en particulier sur la notion de *Beruf*. Cette notion a été développée par Luther comme le devoir chrétien de réali-

ser au mieux son activité professionnelle, comme une façon d'aimer son prochain. Calvin, quant à lui, va insister sur le salut comme pure grâce divine et incite le croyant à voir sa réussite professionnelle comme un signe de son élection divine ce qui ne doit, en aucun cas, l'amener à de l'oisiveté. Le travail devient donc la fin, le but de la vie dans ce monde. Cette attitude, selon Weber, constitue la base du développement du capitalisme. En parallèle, Weber observe la rationalisation du monde, une éthicisation des activités religieuses et le recul de la magie ou de la magification (la démagification ou le désenchantement du monde).

« Weber met donc en évidence un paradoxe : alors que la religion en tant que prophétie éthique est à l'origine de la rationalisation du monde, elle se trouve, à l'heure actuelle, rejetée dans l'irrationalité. Les religions éthiques, en quelque sorte expulsées du champ rationnel, perdent de leur efficacité sociale. Conséquence : chaque sphère de l'activité s'autonomise en déployant son propre système de valeurs et, du coup, les religions éthiques ont de moins en moins de moyens d'agir sur l'activité sociale en imposant des conduites de vie un sens unifiant : 'divers ordres de valeurs s'affrontent dans le monde en une lutte inexpiable' donnant naissance à 'un polythéisme de valeurs' sans référent commun. » (Bobi-neau & Tank, 2007, p. 40)

La religion fait partie d'une sociologie de la domination qui peut être soit politique (contrainte physique), soit hiérocratique (contrainte psychologique).

Weber distingue deux types de communalisation religieuse : l'Église avec des professionnels, une visée universelle et des dogmes institués au sein d'une communauté (judaïsme, christianisme, islam, bouddhisme lamaïste) et la secte avec des volontaires, une souveraineté locale, une discipline morale stricte et un charisme personnel. Troeltsch (1865-1923) complète cette typologie avec un troisième élément qui est le type mystique. Cette communalisation est basée sur une expérience personnelle immédiate, une croyance non dogmatisée et privilégiant les liens interpersonnels.

Weber détermine aussi trois pouvoirs et leurs autorités :

- Le pouvoir rationnel/légal avec le prêtre qui tire son autorité de sa fonction.
- Le pouvoir traditionnel dont l'autorité personnelle du sorcier ou du magicien est déterminée par la clientèle.
- Le pouvoir charismatique avec un prophète qui reçoit une autorité personnelle par une révélation et qui détient un charisme personnel, en rupture avec le prêtre et/ou le sorcier.

En réponse critique à Weber et à l'accent placé sur les valeurs, d'autres auteurs ont proposé une compréhension plus restrictive de la religion. C'est le cas, en particulier, de George Lindbeck, dont la réflexion a exercé une influence notable dans le domaine de l'étude des religions dans le monde anglo-saxon. Lindbeck considère les religions comme « des schèmes interprétatifs exhaustifs, figurant habituellement dans des mythes ou des récits et fortement ritualisés, qui structurent l'expérience et la compréhension humaines du soi et du monde » (2002, p. 34).

Cependant, pour Lindbeck, toute narration, ou tout schème interprétatif du monde et de soi, n'est pas en soi une religion. Pour qu'il y ait « religion » à proprement parler, il faut un objectif ou un intérêt particulier. Selon Lindbeck, on doit utiliser la narration ou le schème interprétatif « avec l'intention d'identifier et de décrire ce qu'on considère comme 'plus important que tout le reste dans l'univers' » (2002, p. 61). Cette approche n'offre pas les mêmes dimensions sociologiques que celles de Weber : elle est, sous cet aspect, plus réduite. Cependant, elle correspond davantage à la manière dont les croyants comprennent la religion à laquelle ils adhèrent.

Pour notre recherche, nous mettons en exergue le lien qui est tracé entre la religion et la culture. En effet, la religion est un facteur culturel important et n'existe pas en soi (Holenstein, 2010).

ii. Étude des religions

Malgré le manque de consensus sur le terme à utiliser, la science des religions est une discipline académique qui s'intéresse aux différentes traditions religieuses – du point de vue historique, empirique et comparatif – sans poser de jugement de valeurs ou de vérité. Elle utilise les méthodes des sciences sociales sans donner de préférence à l'une ou l'autre religion. Composée d'une branche historico-descriptive et d'une branche comparatiste des structures, basée entre autres sur la théorie des « ressemblances de famille » de Wittgenstein, l'étude des religions cherche à décrire le phénomène religieux et à déterminer les concepts transdisciplinaires (utilisables dans différentes religions comme la notion de sacré ou de sacralité par exemple) en se basant sur les preuves empiriques. Cette discipline montre que les aspects social et historique font partie du phénomène religieux qui doit être étudié de façon interdisciplinaire et dans sa complexité.

Il convient de souligner une fois encore la « jeunesse » de cette discipline qui est apparue du point de vue académique dans les années soixante même si la question de la distinction avec la théologie est, elle, née dans la deuxième moitié du XIX^e siècle avec les travaux de Max Müller, Cornelius Petrus Tiele, puis de Mircea Eliade. La recherche en étude des religions a pour but de mieux définir la méthode phénoménologique et agnostique qui permet de reconnaître les convictions du chercheur tout en étudiant l'ensemble des religions de façon impartiale, d'accorder une place à la foi du croyant et à la distance du chercheur, etc.

« Le développement des sciences des religions a forcément complexifié [...] la définition de son objet : aux termes de sa magistrale enquête historique sur le concept occidental de religion, Michel Despland a ainsi pu lister quarante définitions de la religion des origines gréco-latines à la fin du XVIII^e siècle. Quant à Brian J. Zinnbauer et ses collègues, ils ont recensé trente et une définitions de la religiosité et quarante définitions de la spiritualité

dans les publications en sciences sociales parues depuis un siècle. Il n'y a pas de définition de la religion qui fasse l'unanimité des chercheurs... » (Willaime, 2010b, p. 361)

À partir de ce constat, que nous partageons, nous allons déterminer les caractéristiques que nous retenons pour une religion plutôt qu'une définition. Pour y parvenir, nous allons nous appuyer sur les éléments apportés par différents auteurs.

iii. Caractéristiques d'une religion

Selon Weber, la religion a avant tout une dimension éthique et propose des valeurs. Selon Lindbeck, elle correspond à un schème interprétatif pour décrire ce qui est essentiel. Selon Hervieu-Léger, l'identification à une religion implique quatre dimensions : communautaire (marques sociales et symboliques qui déterminent ceux qui y appartiennent ou non), éthique (valeurs acceptées par le croyant), culturelle (éléments cognitifs, symboliques et pratiques qui forment la tradition) et émotionnelle (Hervieu-Léger, 2001). Selon Alberts, quelqu'un est considéré comme religieux dans la mesure où il considère quelque chose comme saint ou numineux qui détermine l'aspect moral ou rationnel de ce que l'on considère comme saint selon l'expression d'Otto (1969). Mircea Eliade identifie le sacré comme une « hiérophanie », une forme d'apparition du divin. Toutefois les développements actuels (Helve & Pye, 2001/2002) autour de nouveaux concepts tels que la religion invisible, civile ou implicite remettent en cause la dichotomie entre sacré et profane (Alberts, 2007). C'est un élément qu'on peut déceler en particulier aux États-Unis d'Amérique avec la présence d'une espèce de religion civile avec son mythe des origines, ses liturgies, ses fondateurs, et qui oscille entre son devoir d'exemplarité (*American Way of Life*) et son devoir d'intervention pour imposer son propre modèle (Bobineau & Tank-Storper, 2007).

iv. Les dérives sectaires

Aujourd'hui, la religion, prise au sens large comme ci-dessus, est souvent mise en contraste avec les mouvements religieux et/ou les dérives sectaires. La question sous-jacente est de déterminer le ou les critère(s) selon le(s)quel(s) un groupe religieux peut être ou ne pas être qualifié de religion. Willaime (2010b) montre bien le danger d'une telle classification qui supposerait une compréhension commune de la religion, ce qui n'est pour le moins pas évident.

Toutefois, il est intéressant de voir comment la Suisse – après le massacre de l'Ordre du Temple Solaire – a tranché cette question. Un rapport de la Commission de gestion du Conseil National (1999) a déterminé que les « sectes » et « mouvements religieux » sont considérés comme tels lorsqu'ils n'appartiennent pas aux grandes traditions religieuses et sont considérés comme à risque lorsqu'ils sont endoctrinants. Notons encore que le terme « secte » reste pro-

blématique par sa connotation négative et qu'on lui préfère aujourd'hui le terme de « dérives sectaires » qui permet de déterminer des critères de dangerosité applicables aussi bien à de nouveaux mouvements qu'à de grandes traditions religieuses (Mine, 2009).

v. Spiritualité

La religion et les mouvements religieux sont des espaces de spiritualité pour les croyants. Mais qu'en est-il pour tous ceux qui ne se reconnaissent pas comme croyants pratiquants ?

Danièle Hervieu-Léger a bien montré, en 1993 déjà, qu'on perçoit une soif de religieux et de spiritualité de nos contemporains, soit que les institutions peinent à assouvir. À titre d'exemple, une étude a montré qu'aujourd'hui en Suisse, la plupart des jeunes (85 %) affirment croire « en quelque chose de divin » et ont donc une forme de spiritualité (Fonds National de la recherche, 2011).

Toutefois, la notion de spiritualité est une notion ambiguë. Elle a longtemps été considérée comme ce qui touche à l'esprit ou à l'âme dans les religions. Mais aujourd'hui, on assiste à une émergence d'une spiritualité qui est soit un concept englobant celui de la religion soit un concept qui n'est plus liée à une religion et qui s'affirme comme une spiritualité laïque. C'est aussi dans ce sens que le définit le rapport sur le chemin spirituel des élèves dans les écoles québécoises

« 'Religion' désigne plutôt un groupe de personnes qui pratiquent régulièrement des rites dans un contexte institutionnalisé et dont l'engagement reflète des croyances et des valeurs systématisées. 'Spiritualité' réfère à une recherche de sens beaucoup moins institutionnalisée, où chaque individu choisit ses propres composantes d'une vision du monde ou fait sienne une vision déjà construite dont fait partie un ensemble de valeurs qu'il cherche à traduire dans des pratiques avec le plus de cohérence possible. Bien que pour plusieurs, les deux concepts se chevauchent en partie, un nombre grandissant de personnes en Occident se définissent comme 'spirituelles', mais pas 'religieuses' » (Comité sur les affaires religieuses, 2007, p. 49)

Il convient ici de déterminer le sens donné à ce terme. On peut distinguer d'une part l'expérience comme institutionnalisée et transmise par une personne attitrée et, d'autre part, l'expérience individuelle, intérieure et élaborée par la personne elle-même.

« La spiritualité est un ensemble de *représentations symboliques* qui *s'incarnent dans la réalité quotidienne* à travers des pratiques et *donnent ainsi du sens* au monde, aux relations avec les autres et à la place que l'on doit occuper dans l'univers. C'est la *sensibilité à la spiritualité*, la disponibilité à vivre celle-ci et l'*expérience personnelle* qui en découle qui détermineront ce qui est spirituel et donc, son sens » (Hirsch, 2008, sect. 2.4.2)

À partir de cette définition que nous reprenons, on peut mieux comprendre les nouvelles figures du croyant, en mouvement, qui développe sa propre spiritualité : le pèlerin et le converti tels qu'ils ont été définis plus haut (cf. p. 39).

La religion

À partir de ces différents apports, nous comprenons la religion comme un schème interprétatif qui

- interprète la réalité la plus importante, symbolique et cultuel, avec ses croyances, ses images, etc. ;
- donne du sens à l'existence (*Daseinshaltungen*) et, éventuellement, à un au-delà ;
- comprend une axiologie et détermine un agir et un comportement ;
- a une dimension émotionnelle et culturelle ;
- a une forme sociale variable (mouvements de masse, Églises, groupes d'intérêt, etc.).

Les dérives sectaires sont des mouvements religieux dont le degré de dangerosité est déterminé à l'aide d'une liste de critères.

La spiritualité « est un ensemble de représentations symboliques » qui sont ancrée dans la vie quotidienne et lui donne son sens.

c) Épistémologie et valeurs

Pour la théologie, qui est confessionnelle en soi, l'épistémologie des disciplines permet d'établir que la définition du vrai est basée soit sur la révélation soit sur les écrits d'un fondateur qui est le donné fondamental et considéré comme la référence absolue. Toutefois, en ne considérant que les monothéismes, des différences sont perceptibles quant à l'interprétation possible du donné révélé : pour les théologies chrétienne et juive, la Bible est un écrit inspiré et écrit par des hommes ; pour la théologie musulmane, le Coran est dicté par l'ange Gabriel à un homme. La marge d'interprétation que l'on peut faire du donné révélé est donc plus grande dans les théologies chrétiennes et juives qui permettent une interprétation historique, sociologique et culturelle dans la transmission par inspiration. Elle peut aussi être largement inspirée par d'autres méthodes scientifiques en fonction de son objet. Par exemple, en particulier depuis les années septante, la théologie catholique est divisée en différents domaines qui font chacun appel à des compétences et à des épistémologies particulières : les études bibliques ont très largement utilisé la critique textuelle pour analyser les textes de l'Ancien et du Nouveau Testament, ainsi que les écrits apocryphes ; la théologie systématique s'appuie considérable-

ment sur la philosophie de Socrate et d'Aristote, sur des développements apportés au Moyen-Âge en particulier par saint Thomas d'Aquin et sur des philosophes beaucoup plus actuels tels que Maritain, Ricœur, Popper, etc. ; l'histoire de l'Église et la théologie pratique puisent dans les méthodes des sciences humaines ; etc. La différence fondamentale est que la détermination du vrai et l'acquisition des connaissances est subordonnée au donné sacré ou fondateur. La valeur fondamentale est donc la Vérité du sacré et, dans un deuxième temps, des assertions scientifiques peuvent être amenées par les autres sciences pour conforter, compléter, argumenter cette vérité.

Dans le cadre de la ou des science(s) des religions, les disciplines impliquées déterminent l'épistémologie, les critères du vrai qui sont recherchés et les outils qui permettront d'atteindre la vérité. Dans notre cas, nous avons traité principalement de la sociologie des religions, mais on pourrait encore parler de l'anthropologie, de la philosophie, de l'histoire, de l'étude comparée des religions. Dans le cas de la sociologie des religions, l'analyse du fait religieux, comme un fait social, permet de déterminer les comportements religieux dans notre société.

Notre étude va s'intéresser principalement aux apports de la science des religions. En effet, la théologie a porté durant des siècles la pensée philosophique et métaphysique occidentale. Son approche épistémologique et éthique est fondamentale pour les cours de catéchèse (cf. p. 164). Les cours confessionnels ne font pas partie du PER et nous intéressent donc moins. Par contre, les valeurs véhiculées par la théologie (amour du prochain, dignité, égalité, liberté) seront utiles lorsqu'il s'agira de comprendre les religions de « l'intérieur » ou une spiritualité pour déterminer si elle est attachée à une religion particulière. Notons encore que ces valeurs ont laissé leur empreinte dans la société occidentale face au processus récent de laïcisation et de sécularisation : la culture a été marquée par l'influence et les valeurs judéo-chrétiennes qui se sont adaptées et sont devenues celles de la démocratie.

L'épistémologie des sciences des religions et les outils qu'elles offrent en termes de comparaison et de neutralité entre les différentes religions ou mouvements religieux seront précieux pour déterminer le type de valeurs attendues dans la société et les valeurs qui y sont affiliées. D'autant que le cours d'Éthique et cultures religieuses qui est prescrit est non confessionnel et veut offrir des connaissances sur les différentes religions dans le sens que nous avons défini plus haut (cf. p. 22).

Les valeurs que nous retenons de cette étude sont la dignité de chaque croyance, rite et aspiration spirituelle, la tolérance nécessaire face au fait religieux, compris comme fait social, ainsi

que son impact, volontaire ou non, dans notre société. La religion est un des éléments de la société ; dans une société marquée par le judéo-christianisme, les valeurs qui ont été transmises sont la dignité de tout être humain qui est un égal (devant Dieu) et donc la charité (amour de Dieu, du prochain et de soi-même) et la tolérance (face à d'autres êtres humains).

Finalement, si l'on accepte l'idée que la religion et la spiritualité – dans leur sens générique – sont des éléments qui appartiennent à la culture d'une société. La question religieuse fait ou devrait faire partie des éléments pris en compte dans la complexité des questions d'une démarche en vue d'un développement durable puisqu'elle est un des facteurs déterminants la dimension sociale du développement durable. Il est indispensable d'en tenir compte pour parvenir à définir le type de citoyen qui va appartenir à cette société.

3. CITOYENNETÉ ET DROITS HUMAINS

La société se détermine par ses choix politiques. La démocratie est une forme de gouvernement qui induit une forme de citoyenneté particulière. Or, nous avons défini plus haut les valeurs que nous avons qualifiées de démocratiques (cf p. 81-85). Il convient donc maintenant de définir la citoyenneté à laquelle nous nous référons et d'analyser ses fondements : la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention des droits de l'enfant de l'ONU. Pour commencer ce parcours, nous nous proposons de définir les concepts utilisés.

a) Citoyenneté

En se référant à une définition du dictionnaire (Littré, Larousse), la citoyenneté est « la qualité de citoyen ». Audigier la définit la citoyenneté comme :

« un statut juridique et politique attaché à une personne appartenant à une communauté politique donnée ; elle est donc sous la dépendance de la nationalité. [...] notre monde est constitué de communautés politiques souveraines organisées par des États. La citoyenneté est liée à l'appartenance à telle ou telle de ces communautés. » (Audigier, 2008, p. 169-170)

La citoyenneté est le fait d'appartenir à une communauté politique et d'aspirer à un fonctionnement démocratique afin que chaque citoyen puisse être libre et responsable de ses choix personnels et de participer aux choix collectifs. Mais quelle est la différence entre le fait d'être détenteur de droits comme citoyen ou comme homme ?

Galichet (2002, 2005) les distingue à partir de la différence établie entre la démocratie libérale et la démocratie républicaine. Cette distinction s'appuie sur la différence entre les droits de l'homme et ceux du citoyen : ils visent tous deux à une égalité, mais pour les droits de l'homme il s'agit de l'égalité de coexistence, alors que pour les droits du citoyen l'égalité se

base sur des valeurs, une éthique et un projet communs. Dans un système démocratique libéral, on s'attache au respect des règles et des procédures sans accorder d'importance à l'intention de l'auteur ; dans un système démocratique républicain, le citoyen doit faire preuve de vertu comme l'a décrit Rousseau.

Basée sur le modèle familial, professionnel ou délibératif, la citoyenneté peut avoir trois fonctions (Galichet, 2002, 2005) :

- « Modèle identitaire » : la citoyenneté est ici l'expression de la volonté de vivre ensemble. Et l'éducation consistera à faire connaître les valeurs communes qui fondent cette vie commune politique : les droits humains dans un modèle démocratique. Dans d'autres modèles, il peut s'agir de prendre conscience des appartenances biologique, historique, communautariste (la nation est une multitude de communautés ethniques, religieuses, etc.) ou autres.
- « Participation à la souveraineté » ou au pouvoir qui peut se comprendre soit comme la défense du bien commun, soit comme la capacité à dialoguer en vue d'une prise de position collective, etc.
- « Vigilance critique » dans le but de prendre en charge les problèmes collectifs avec une certaine distance.

En cas de non-appartenance ou de sentiment de non-appartenance, on voit apparaître des attitudes de défection, de prise de distance, d'indifférence, de méfiance contre lesquelles l'éducation à la citoyenneté tente de lutter.

La citoyenneté

La citoyenneté dit l'appartenance d'une personne à une communauté nationale, avec, pour nous, une vision plutôt républicaine – et qui s'attache donc non seulement à l'action, mais aussi à l'intention de l'acteur – qui lui donne une identité, lui permet d'agir politiquement en vue d'une justice sociale, un bien commun tout en conservant un esprit critique face à l'autorité.

Dans notre société, le fondement qui est reconnu comme la base de réflexion citoyenne et de discussion et qui reconnaît la valeur de chaque individu, ses droits et ses devoirs est la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH).

b) Droits humains

La Déclaration universelle des droits de l'homme a été signée à l'ONU le 10 décembre 1948. Il s'agit d'une déclaration : elle n'a pas de pouvoir contraignant et sa mise en œuvre dépend de la volonté des signataires.

i. Historique

Les valeurs proclamées dans cette déclaration sont celle de la dignité humaine, de l'égalité et de la liberté. Ces valeurs ne sont pas nouvelles : elles remontent à l'Antiquité. En effet, le premier texte connu qui affirme les libertés fondamentales est le code d'Hammourabi (env. 1700 av. Jésus-Christ). Ce texte consacre la Loi du talion, mais affirme aussi le principe d'égalité de traitement pour les sujets du monarque babylonien. Plus tard, Aristote poursuit la réflexion : dans *l'Éthique à Nicomaque*, il montre que le but le plus élevé de l'homme est la recherche du bonheur qui est atteint par une activité conforme à la vertu, définie comme

« une disposition acquise de la volonté [habitude], consistant dans un juste milieu relatif à nous, lequel est déterminé par la droite règle et tel que le déterminerait un homme prudent. » (Livre II, 1106 b 36)

Pour Aristote, l'homme heureux est l'homme sage puisqu'il ne peut trouver son bonheur que dans la contemplation et la pensée pure. Se basant sur cette définition, il peut ensuite déterminer que ce qui est juste socialement est « ce qui est prescrit par la loi et ce qui s'accorde avec l'égalité » (L. V, ch. II, 7) et ce qui est juste individuellement est l'action d'un homme « susceptible d'exécuter, d'après un choix librement consenti, des actes justes et d'opérer une juste répartition soit entre lui-même et autrui, soit entre deux autres personnes. » (L. V, ch. V, 17)

En 1215, la *Carta Magna* est un autre exemple d'une progression des droits individuels puisque Jean sans Terre y a reconnu son devoir, comme monarque, de se conformer aux lois établies.

Les philosophies grecques et arabes – en particulier celle de Platon, d'Aristote et d'Averroès – seront connues par le monde occidental à partir du XIII^e siècle grâce à l'œuvre de saint Thomas d'Aquin qui accédera à ces textes, les utilisera et les transmettra. Toute la réflexion de l'éthique chrétienne du Moyen Âge, qui développe ces mêmes valeurs, se base sur les mêmes éléments métaphysiques.

À la fin du Moyen Âge, lors de la découverte de l'Amérique et de sa colonisation par les Espagnols, l'Église est confrontée à une nouvelle question : quel est le statut des êtres rencontrés sur les nouvelles terres – l'Amérique – que l'on croyait être les Indes ? C'est le pape Paul III qui va certifier, dans la Bulle *Sublimis Deus* (1537), qu'il s'agit bien d'êtres humains selon le critère de l'époque, à savoir qu'ils sont considérés comme *capax Dei* (capable de reconnaître Dieu). Ce qui est plus particulièrement intéressant pour notre question, c'est la façon dont l'école de théologiens-juristes de l'université de Salamanca (Espagne) va répondre à la question du droit de ces Indios. En effet, elle va poser les bases du droit international et des droits de l'homme. Francisco de Vitoria (1483-1546), en particulier, reconnaît aux Indios le droit à s'autodéterminer et à être propriétaires de leur propre terre malgré le fait qu'ils soient considérés comme infidèles. C'est une grande nouveauté dans la pensée occidentale et un grand pas dans la reconnaissance de l'égalité des hommes et de leurs libertés. De cette façon, il rend illégitimes les guerres menées par les Espagnols et les Portugais aux Indes et en Afrique. Sur cette base juridique, Bartolomé de Las Casas (1484-1566) sera un défenseur absolu et infatigable du droit des Indios, considérés eux-aussi comme sujets libres. Selon lui, l'Espagne doit leur restituer tous les biens mal acquis, soit tous ceux acquis par la Conquête ! Il est un précurseur dans la pensée européenne qui n'était pas encore prête à accepter une égalité absolue entre tous les hommes. Pour parvenir à ses fins, Bartolomé de Las Casas participera à des débats publics (Controverse de Valladolid), obtiendra une législation de Charles Quint (les Nouvelles Lois, 1542) qui protège la dignité et la liberté des Indios. Il se rend régulièrement aux Indes pour tenter de les faire appliquer (Giroud, 2002).

Ce que Las Casas et l'École de Valladolid ont mis sur pied sont les prémisses de la Déclaration universelle des droits de l'homme. En effet, les fondements juridiques sur lesquels ils se sont appuyés sont les valeurs reprises par les grandes déclarations qui suivront. Il s'agit de la reconnaissance de la dignité humaine, de l'égalité, de l'équité et de la liberté, basées sur l'anthropologie judéo-chrétienne qui considère tous les hommes comme des créatures du même Dieu et donc dignes, égales entre elles et libres. La philosophie des Lumières va les reprendre en les basant sur des fondements philosophiques naturalistes.

Au XVIII^e siècle, l'avènement de républiques et de démocraties européennes et américaines a mis en œuvre, sur le plan politique, les principes de la liberté individuelle et de la défense du bien commun. Dès cette époque et jusqu'à nos jours, le droit international n'a cessé de se développer (en extension et en compréhension) pour permettre à chaque état de protéger ses citoyens tout en respectant les droits et les libertés des autres. Peu à peu, les juristes devront

élaborer des outils pour lutter contre l'esclavage, le racisme, les dérives communistes, les génocides, les crimes contre l'humanité, etc.

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), est adoptée par l'ONU le 10 décembre 1948. Il s'agit du point culminant de la reconnaissance par les différentes nations, vu leur histoire commune, des droits et des devoirs de chaque individu. Le but est d'empêcher toute nation de perpétrer un génocide à l'avenir (Duverger, 2003). Comme le dit Combesque,

« c'est une doctrine globale qui émerge ainsi progressivement. Elle repose sur un principe : le caractère sacré de la personne humaine qui jouit de droits indiscutables, au premier rang desquels l'intégrité physique, intellectuelle et spirituelle. » (1998, p. 14)

Un État qui signe la DUDH reconnaît l'ensemble de ces droits. On distingue plusieurs générations pour indiquer leur degré d'importance et leur ordre d'acquisition.

ii. Différentes générations de droits

Les droits de première génération sont ceux concernant les libertés individuelles et politiques qui sont apparus en 1776 lors de l'indépendance américaine et en 1789 lors de la Révolution française. Il s'agit par exemple de la liberté de conscience et de la liberté d'expression qui doivent être préservées par les États signataires. Les valeurs qui sont promues sont la dignité, l'égalité et l'équité ainsi que la liberté de l'homme.

Les droits de deuxième génération sont les droits économiques, sociaux et culturels : il s'agit des droits qui nécessitent une intervention de politique intérieure de l'État pour être mis en œuvre (par exemple le droit au travail, à l'éducation). La valeur qui est principalement promue à travers ces droits, c'est l'égalité de traitement non seulement à titre individuel, mais aussi collectif comme communauté, ethnie, région, etc.

Aujourd'hui, on parle des droits de troisième et quatrième générations qui ne font pas (encore) partie de la DUDH : ce sont des droits qui s'appuient sur la liberté et la solidarité comme le droit à l'eau, à la paix, à l'autodétermination, à l'accès aux avancées technologiques, à l'information par internet, au choix de ses conditions de mort (euthanasie), etc. (Duverger, 2003; *L'éducation aux droits de l'homme*, 2009).

iii. Forces et limites

La Déclaration universelle des droits humains est unique en son genre. Elle donne une base de discussion commune à l'ensemble des États de notre planète, en particulier dans le cadre de l'ONU. Il s'agit du « plus petit dénominateur commun » en termes de respect de la dignité et des droits de chaque personne.

Malheureusement, la DUDH a montré plus d'une fois ses limites. En tant que déclaration, elle n'est pas contraignante et, aujourd'hui encore, de nombreux États signataires n'en tiennent pas toujours compte lors de leurs actions ou ne modifient pas leur législation pour assurer une cohérence entre cette dernière et cette Déclaration.

La puissance des États qui ont édicté cette déclaration en a poussé d'autres à la signer alors que leur législation, leur culture, leurs valeurs, et/ou leur politique sont parfois contradictoires avec la DUDH. La déclaration se dit universelle, mais la discussion quant à cet aspect culturel n'est pas close : la déclaration repose elle-même sur des valeurs (liberté, égalité, justice) et il n'est pas certain qu'elle corresponde exactement aux systèmes de valeurs oriental, africain, latino-américain, etc. Cependant, comme le dit Reboul :

« la relativité des valeurs ne signifie pas du tout que chaque individu puisse choisir ses valeurs, mais au contraire que les valeurs de l'individu sont déterminées par le milieu, la société, la culture où il reçoit son éducation, et que dans une autre culture ces valeurs seraient tout autres. » (2010, p. 99)

On peut en voir un bon exemple par l'apparition de la Déclaration du Caire sur les droits de l'homme en Islam adoptée en 1990 et ratifiée par 57 États (www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain?page=publisher&publisher=ARAB&type=&coi=&docid=3ae6b3822c&skip=0) qui ont aussi signé la DUDH. Contrairement à cette dernière, la Déclaration des droits de l'homme en Islam détermine que le fœtus a le droit à la vie dès le quatrième mois, que les hommes et les femmes sont égaux en dignité (mais ne précise pas s'ils le sont en droit), que l'éducation doit consolider la foi de l'homme en Dieu, etc. De fait, la DUDH ne répond pas à la question de la relativité des valeurs, elle permet de souligner leur rationalité pour une majorité des signataires.

« Ce n'est du reste pas seulement sur le plan théorique que se pose la question d'une axiologie morale détachée de la transcendance religieuse et potentiellement accessible aux hommes de toutes cultures. L'existence de documents tels que la charte de l'ONU, la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) et les textes du même type, ratifiés par l'ensemble des nations qui participent à ces accords, n'annule sûrement pas les conflits de valeurs, mais souligne de fait la possibilité d'un consensus rationnel des êtres humains sur certaines valeurs fondamentales : libertés de base, accès aux ressources indispensables – alimentation, abri, santé, éducation, etc. –, respect de la personne, égalité politique... » (Pharo, 2009, Chapitre valeur)

De plus, chaque État ne peut se prévaloir de garantir les droits humains qu'en son sein : au nom de quoi, une organisation telle que l'ONU pourrait-elle l'exiger plus particulièrement de l'une ou l'autre nation ? Quels sont les critères et les moyens pour le faire (Combesque, 1998; Duverger, 2003) ? On peut s'interroger par exemple sur la situation palestinienne ou sur l'intervention militaire en Irak, en Lybie, alors que ces États ont été gouvernés pendant plusieurs décennies par un dictateur. Quels sont les pouvoirs réels de l'ONU pour imposer

l'application de cette déclaration ? Est-ce sensé de l'imposer ? Comment parvenir à un consensus sur ce qu'est la liberté ou la démocratie face à des cultures, des histoires, des expériences tellement contrastées ?

Néanmoins, la ratification de cette déclaration permet à tout citoyen d'avoir un recours externe lorsqu'un individu considère que ses droits ne sont pas respectés par son propre État. De plus, la DUDH montre l'idéal auquel tendre et a permis de nombreux progrès (abolition de la peine de mort, de la torture dans de nombreux États). Elle représente un progrès pour l'humanité. Cependant, certaines catégories sont plus vulnérables et méritent une attention particulière, c'est le cas des enfants.

c) Les droits de l'enfant

Une Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) a été signée le 20 novembre 1989 à l'ONU. Elle contraint les États signataires à adapter leur propre législation aux articles de la convention. En 2012, seuls trois États ne l'ont pas encore ratifiée : les États-Unis d'Amérique (qui acceptaient la peine de mort sur les mineurs même si elle est déclarée comme inconstitutionnelle par la Cour fédérale depuis 2005, les États-Unis n'ont toujours pas signé pour des raisons politiques) et la Somalie ainsi que le Soudan Sud (qui doivent avoir une stabilité politique pour signer cette Convention). D'où vient cette mise en évidence des enfants ? Pourquoi et comment est-on arrivé à la conclusion qu'il est nécessaire d'avoir un document qui spécifie leurs droits ?

i. Historique

Dans l'Antiquité, l'enfant n'était pas reconnu comme un individu ayant des droits, mais comme un « objet » dépendant de l'autorité paternelle. Ainsi, les lois romaines donnaient le droit aux responsables familiaux d'accepter ou de refuser un enfant à sa naissance. Au Moyen Âge, les choses changent peu : même si l'on peut voir dans l'enfant une représentation du modèle de l'innocence qui est identifiée à Jésus enfant, il n'en demeure pas moins qu'il est considéré comme un être inférieur et dépendant.

Les réflexions des philosophes des XVII^e et XVIII^e siècles et de Rousseau en particulier vont amener à un changement radical : la prise de conscience de l'importance de l'éducation pour une société et pour l'individu en tant que tel. Et c'est en 1793 que l'enseignement primaire gratuit devient obligatoire en France. Au XIX^e siècle, la révolution industrielle contraindra un bon nombre de familles pauvres à faire travailler leurs enfants dans les nouvelles industries

telles que les mines, la métallurgie, le textile, etc. L'éducation n'est donc plus assurée pour tous les enfants.

En 1924, la Société des Nations adopte la Déclaration de Genève qui reconnaît pour la première fois, au niveau international, des droits spécifiques pour les enfants. Puis, Janusz Korczak va marquer l'histoire des droits de l'enfant autant par son témoignage que par sa réflexion pédagogique. Médecin et écrivain polonais, il avait fondé deux orphelinats (« Dom Sierot » en 1912 et « Nasz Dom » en 1919) dans lesquels les enfants avaient des droits et des devoirs de citoyens : ils pouvaient par exemple dénoncer des injustices, nommer un juge et des jurés parmi leurs collègues pour prendre une décision face à un conflit lorsque les autres médiations n'avaient pas abouti. Korczak lui-même pouvait être assigné. Durant, la Seconde Guerre mondiale, les enfants des orphelinats sont déportés à Treblinka : Korczak refuse de les abandonner et mourra dans le camp de concentration. Son œuvre démontre une réelle élaboration pédagogique d'une éducation au respect, d'une école de la démocratie et de la participation. Il fait figure de précurseur dans l'autogestion pédagogique.

« Le fait que Korczak ait volontairement renoncé à sa vie pour ses convictions parle pour la grandeur de l'homme. Mais cela est sans importance comparé à la force de son message. »
(« Histoire des droits de l'enfant », s. d.)

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, les choses s'accélérent : l'UNICEF est créé comme fonds des secours d'urgence pour l'enfance. En 1959, l'assemblée générale des Nations unies adopte une Déclaration des droits de l'enfant qui, comme la DUDH, n'est pas contraignante. L'année 1979 est déclarée par l'ONU « Année internationale de l'enfant » et sera le point de départ d'un groupe de travail, initié par la Pologne à la mémoire de Korczak, chargé d'élaborer une convention, la CDE, qui sera adoptée le 20 novembre 1989 (« Histoire des droits de l'enfant », s. d.; Humanium, s. d.; Martinetti, 2009).

ii. Contenu

La CDE apporte une grande nouveauté : les enfants ne sont plus considérés comme des objets, mais comme des sujets de droit. De ce fait, ils deviennent acteurs et peuvent agir et participer à la vie sociale selon leurs capacités.

La convention exige, sur la base de la DUDH, d'assurer – de façon synthétique – trois éléments, souvent appelés les trois « P » :

- Protection pour leur vie, leur développement dans des conditions décentes et dignes pour permettre leur développement.
- Prestations : les enfants ont droit à une éducation, aux moyens existant pour être en bonne santé, etc.

- Participation : les enfants ont le droit de se réunir, de s'exprimer et d'être partie prenante pour les décisions les concernant.

iii. Forces et faiblesses

La CDE a permis d'avoir une base législative pour la défense des enfants comme sujets de droit. Cependant, aujourd'hui encore, les cas de maltraitance d'enfants ou de violation de la Convention touchent presque tous les pays (que ce soit sur le plan de la malnutrition, de l'esclavage, d'abus de pouvoir ou d'abus sexuels, de violence physique ou psychologique, d'enfants soldats, etc.). Lors du dernier Examen périodique universel qui a concerné la Suisse (2008), plusieurs recommandations concernant les droits de l'enfant ont été exprimées comme, par exemple, celle d'interdire explicitement tout châtiment corporel ou celle d'assurer de meilleures conditions de détention provisoire pour les mineurs. Cette convention permet donc de mettre en lumière les lacunes et de permettre à la cause des enfants de progresser.

Des résistances à l'application des droits de l'enfant apparaissent régulièrement. Certaines d'entre elles concernent la crainte de transformer les enfants en « enfants rois » alors que, comme pour la DUDH, la CDE donne des droits – les mêmes qu'aux autres sujets de droit, les adultes – tout en imposant des limites et des responsabilités. D'autres résistances proviennent de la participation qui est exigée : comment demander à de jeunes enfants de participer à des décisions importantes ? N'est-ce pas leur donner trop de responsabilités ? Ces questions doivent être mises en parallèle avec le témoignage des orphelinats de Korczak qui démontre que lorsque l'on donne une part de responsabilité aux enfants, ils prennent le plus souvent les moyens pour les assumer au mieux.

d) Épistémologie et valeurs

Dans le domaine de la citoyenneté, l'épistémologie se base sur les principes éthiques pour déterminer la justesse ou la justice d'une action humaine en fonction d'une axiologie, d'un système de valeurs. Le système judéo-chrétien de valeurs détermine comme valeur fondamentale l'adhésion de foi et la dignité de la personne humaine comme individu, comme image de Dieu. Depuis le XVIII^e siècle, le régime de chrétienté disparaît peu à peu en laissant place à une désinstitutionnalisation dont nous avons parlé précédemment à propos de la laïcisation et de la sécularisation de nos sociétés (cf. p. 28 et suiv.). À cette même époque, la philosophie des Lumières lutte pour une séparation des pouvoirs et promeut la rationalité, la tolérance, la liberté de conscience et l'égalité. À travers ces phénomènes, les valeurs primordiales sont demeurées en grande partie les mêmes : la dignité de l'individu mais sans référence à Dieu, la

liberté individuelle et l'égalité des droits entre les humains. De ce fait, ces valeurs sont les valeurs démocratiques généralement acceptées dans notre société et que l'école a la charge de transmettre.

La citoyenneté est le statut d'un être humain libre, dont les droits sont ceux de la DUDH. Ce statut lui permet d'appartenir à une société et de s'appuyer sur un cadre légal pour déterminer si une action personnelle ou collective peut être considérée comme juste ou non.

4. DEVELOPPEMENT DURABLE

Le développement durable est évidemment un des objets d'enseignement-apprentissage de la FG. Il en est même l'objet fondamental. Toutefois comme nous l'avons déjà développé dans la partie consacrée au contexte, il n'est pas nécessaire de le présenter à nouveau ici. Nous renvoyons le lecteur à ce qui a été dit précédemment (p. 45 et suiv.).

Les objets d'enseignement-apprentissage

Les objets d'enseignement-apprentissage que nous avons passé en revue nous donnent des informations importantes pour notre dernière section qui va développer l'éducation aux valeurs. Nous en retenons les éléments suivants :

- Les valeurs démocratiques (dignité et égalité, liberté et autonomie) et les attitudes (responsabilité et solidarité, tolérance et respect, esprit critique) que nous avons définies sont effectivement présentes dans chacun de ces objets d'enseignement-apprentissage : l'éthique questionne ces valeurs et la façon dont on en tient compte dans la vie quotidienne tout en respectant le cadre normatif qui nous permet de bien vivre ensemble, les religions majoritairement présentes dans nos sociétés les ont promues et le font encore, la citoyenneté et les droits humains en font leur fondement, le DD les soutient par sa dimension sociale et équitable.
- Les religions, comme fait sociologique, sont présentes dans notre société et elles peuvent déterminer les choix moraux des personnes lorsque l'une d'elles est un schème interprétatif de la réalité et qu'elle représente pour la personne quelque chose d'essentiel et un éventuel avenir. L'ensemble des religions reconnaissent, au moins formellement, la règle d'or qui affirme qu'on ne fait pas à autrui ce que l'on ne voudrait pas que l'on nous fasse. On retrouve donc ici les valeurs de dignité de chaque individu, la responsabilité, la solidarité et le principe de réciprocité.
- La Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention relative aux droits de l'enfant permettent d'avoir un cadre international sur lequel s'appuyer pour défendre les valeurs démocratiques (dignité, liberté et égalité).
- Le développement durable, quant à lui, fait de ces valeurs des éléments centraux : la dignité de chaque individu est soulignée en particulier par la solidarité (intergénérationnelle et spatiale) qui reconnaît à chacun des droits et des responsabilités, pour le présent et pour l'avenir. Les cinq dimensions (environnement, société, économie, temps et espace) montrent les interdépendances et la complexité à laquelle l'individu et le groupe sont confrontés pour mener des actions qui correspondent à ces valeurs.

Tous les éléments présentés dans cette partie de notre travail sont des concepts ou des notions qui doivent permettre à l'enfant ou à l'adolescent d'agir de façon éthique en tenant compte du contexte, des valeurs explicites ou implicites (les leurs et celles des autres), des informations à leur disposition, des liens entre les éléments, etc. Cela suppose que l'individu ait les compétences de poser un jugement moral éclairé.

La question à laquelle nous allons encore devoir répondre et de savoir en quoi et comment les éducations qui touchent aux religions et au DD permettent de contribuer à cette éducation aux valeurs.

Quatrième section De quelle éducation aux valeurs s'agit-il ?

« [...] L'éducation aux valeurs est paradoxale. D'une part, elle en constitue l'objectif majeur puisqu'elle a trait aux idéaux qui doivent orienter des comportements et par rapport auxquels la vie peut acquérir un sens. Cependant, d'autre part, on ne sait pas comment faciliter et, a fortiori, provoquer à coup sûr leur reconnaissance et l'adhésion libre et profonde des sujets. » (Mougiotte, 1998, p. 192)

Dans l'éducation, la valeur est un point essentiel : on n'imagine pas une éducation qui ne se base pas sur des valeurs ne serait-ce que pour justifier le fait que les efforts à fournir en valent la peine. Toutes les pédagogies ont, le plus souvent de façon implicite, une échelle de valeurs : par exemple, elles mettent un accent plus fort sur la transmission de certaines valeurs et d'un patrimoine ou sur l'autonomisation et l'indépendance des sujets, sur l'épanouissement personnel des élèves ou sur l'égalité des chances, sur l'intégration dans la communauté ou sur le respect des particularités, etc. Chacune d'entre elles met en jeu certaines valeurs qui sont incommensurables entre elles, mais entre lesquelles il va nécessairement falloir faire des choix qui ne peuvent pas être éthiques ou scientifiques.

Mais est-ce à l'école d'intervenir dans cette éducation ? Plusieurs pédagogues affirment que l'école ne devrait pas transmettre de valeurs étant donné que celles-ci appartiennent à la sphère privée des individus : cette éducation devrait, selon eux, être la tâche de la famille ou de la communauté.

En Suisse romande, le plan d'études ne mentionne pas, en tant que tel, une éducation aux valeurs. Par contre, pour atteindre les savoirs sur les valeurs et les compétences nécessaires pour développer les attitudes telles que la responsabilité et la pensée critique, nous pouvons identifier plusieurs « éducations à... » qui cherchent à transmettre les valeurs de notre société au futur citoyen : l'éducation au fait religieux, l'éducation à la citoyenneté (mondiale) et l'éducation en vue d'un développement durable (EDD). Pour parvenir à atteindre les compétences visées, ces différentes éducations devront compter sur l'apport des disciplines, telles que l'Éthique et cultures religieuses (ECR) et Citoyenneté. Ces dernières ont pour objectif de transmettre des contenus scientifiques déterminés – ou plus ou moins déterminés – alors qu'une éducation vise davantage à une participation à la construction de la personne (Langé, Trouvé, & Victor, 2007).

Cependant, même si l'école choisissait de ne pas parler de cette question et de ne pas en faire un sujet de son éducation, les valeurs seraient de toute façon présentes, dans le cadre scolaire, par les élèves, les choix curriculaires, les enseignants.

Dans cette dernière partie des cadres théoriques, nous allons donc nous intéresser aux éducations qui ont pour objectif de travailler sur les mêmes contenus, mais dans une approche plus holistique et globale que les disciplines. En effet, l'apprentissage des valeurs suppose non

seulement des connaissances, mais aussi des compétences, une certaine mise en pratique, une adhésion affective et intellectuelle (Leleux & Rocourt, 2010; Mougiotte, 1998).

A. Éducation à...

Les « éducations à... » ont commencé à apparaître dès la fin du XIX^e siècle, mais ont pris de plus en plus d'ampleur depuis les années soixante (Fondation Éducation et Développement & Fondation suisse pour l'Éducation à l'Environnement, 2004; Lange et al., 2007; Lebeaume, 2004; Simonneaux et al., 2012) : on parle d'éducation à la santé, à la paix, aux droits humains, à la citoyenneté, au développement durable, aux médias, interculturelle, religieuse, etc.

Elles ont plusieurs points communs :

- Le premier est que son but, sans rejeter l'instruction qui est l'autre fondement de l'école publique, est « une construction de la personne qui est centrale » (Lange, Trouvé, & Victor, 2007, p. 2) et de ses « dispositions (E. Bourdieu, 1998) à faire des choix, à décider, et dans le cas du développement durable, à participer au débat citoyen. » (Ibid., p. 10). Elles visent à faire évoluer des comportements.
- Le deuxième est le fait d'accorder une place particulière aux valeurs et aux attitudes démocratiques et de tenter de faire évoluer les attitudes, en particulier celles de la pensée critique et de la responsabilité :

« construire un principe éthique de responsabilité devient un enjeu éducatif primordial [...] 'la responsabilité se pense de façon dialectique, comme une relation entre les personnes et ce que font et proposent les institutions' (Audigier, 1999). La construction d'un principe de solidarité au travers d'une relation au savoir renouvelée est bien l'une des finalités des 'éducations à...'. » (Lange & Victor, 2006, p. 91)
- Le troisième est de chercher à développer un autre type de rapport aux savoirs plutôt issus de pratiques que de savoirs de référence :
 - elles proposent une analyse systémique qui met en lumière les relations, les interdépendances entre les différents savoirs pour faire face à une question ou une situation complexe ;
 - elles s'appuient sur des compétences transversales ;
 - elles interrogent les valeurs et leurs enjeux personnels et sociaux ;
 - elles ont pour objectif de donner du sens à l'apprentissage de l'apprenant, considéré comme autonome, et à l'action respectueuse de soi, des autres et de l'environnement.
- Le quatrième est d'avoir la prétention de donner des outils à l'apprenant qui devient un sujet pour penser le monde et les questions d'actualité, avec une dimension politique et

une « science engagée » plutôt que de transmettre des savoirs académiques neutres (selon l'expression de Fourez, 1988).

Notre étude va se limiter aux éducations qui nous paraissent les plus significatives quant à la question des valeurs : l'éducation religieuse, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation en vue d'un développement durable.

B. Éducation religieuse

L'éducation religieuse ou enseignement religieux, entendu comme enseignement relatif à tout phénomène religieux, pose de nombreuses questions. Tout d'abord, il s'agit de déterminer si le discours est confessionnel – un discours catéchétique qui vise à transmettre et à renforcer la foi des élèves – ou non. Dans le premier cas, l'enseignement confessionnel plus ou moins teinté de perspectives anthropologique, sociologique, historique et/ou éthique peut figurer dans la grille horaire lorsque les Églises sont reconnues d'utilité publique. C'est le cas dans certains *Länder* allemands et certains cantons suisses comme le canton de Fribourg. Par contre, cet enseignement il est opposé une vision de l'éducation publique laïque, dans son acception française (cf. p. 29 et suiv.) et, de fait en France, la catéchèse n'est dispensée que dans des écoles privées. Dans le deuxième cas, l'enseignement non confessionnel permet de prendre en compte la pluralité des croyances et des valeurs assumées par l'éducation publique : « il semble évident que tant la nature que les lieux d'inculcation des valeurs sont affectés par la pluralité, que les influences sont réelles, mais multiples et mouvantes » (Houssaye, 1992, p. 34).

Mais est-ce le rôle de l'instruction publique de prendre en charge cette éducation ? Ouellet (2005a) montre l'apport de cet enseignement pour l'éducation à la citoyenneté et pour la formation générale (ce qui correspond aux visées du PER) en favorisant une connaissance mutuelle et des relations pacifiques. Nous pouvons aussi ajouter qu'un bon nombre de connaissances attendues par l'instruction publique s'appuient sur des connaissances liées à l'enseignement religieux (l'histoire du Moyen Âge, l'histoire de l'art, la compréhension des fondamentalismes religieux, la géopolitique, la citoyenneté, etc.).

En Grande-Bretagne, c'est un enseignement multireligieux avec un accent sur le christianisme qui est dispensé à tous les degrés. Une grande partie de cet enseignement traite des problématiques éthiques. Il distingue l'apprentissage au sujet des religions (*about religion*) plus axé sur les connaissances et leurs interprétations de celui à partir de la religion (*from religion*) qui est centré sur l'expérience religieuse :

« Learning about religion includes enquiry into, and investigation of, the nature of religion, its beliefs, teachings and ways of life, sources, practices and forms of expression. It includes the skills of interpretation, analysis and explanation. [...] It also includes identifying and developing an understanding of ultimate questions and ethical issues. [...]

« Learning from religion is concerned with developing pupils' reflection on and response to their own and others' experiences in the light of their learning about religion. It develops pupils' skills of application, interpretation and evaluation of what they learn about religion. Pupils learn to develop and communicate their own ideas, particularly in relation to ques-

tions of identity and belonging, meaning, purpose and truth, and values and commitments. » (Department for education and skills & Qualifications and Curriculum Authority, 2004, p. 11)

Selon ce document, cet enseignement permet aux élèves de se questionner sur les attitudes spirituelles, morales, culturelles et sociales telles que l'empathie, la citoyenneté, l'ouverture d'esprit et la responsabilité et soutient les valeurs promues par l'éducation à savoir la justice, le respect des autres et le soin à l'environnement.

Toutefois, si l'on peut raisonnablement soutenir la présence de cet enseignement dans l'école publique, on se trouve face à une résistance de la part des enseignants qui se fonde sur trois types de difficultés :

- La première difficulté est due à la complexité et à l'étendue de la matière : la connaissance et la compréhension d'une religion sont déjà un travail de longue haleine. Il semble donc très difficile de maîtriser de façon suffisante les connaissances sur les grandes religions et un grand nombre de mouvements religieux.
- La deuxième est le positionnement que doit adopter l'enseignant vis-à-vis de cette matière pour rester objectif, ne pas transmettre son propre positionnement et laisser l'élève libre, ne pas blesser ses convictions.
- La troisième est la difficulté rencontrée pour aborder la question des radicalismes et des dérives sectaires, en particulier lorsque des élèves de la classe sont concernés directement ou par leur entourage.

Face à ces difficultés, les différentes formes d'enseignement donnent des pistes possibles pour les institutions et les enseignants.

1. ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX A L'ECOLE

À la suite de plusieurs études (Allieu, 1996; Amherdt, Moser, & Philibert, 2009; Hutmacher, 1999; Jödicke & Rota, 2010; Ouellet, 2005a; Willaime, 1998) et au rapport de Debray en France (2002), la nécessité de dispenser des connaissances sur les religions est devenue une évidence face à un certain analphabétisme religieux, à la sécularisation et à la pluralité des formes religieuses. Cette constatation a pris la forme, en France, d'une proposition d'un enseignement du fait religieux (Baubérot, 2001; Bobineau & Tank, 2007).¹⁴

¹⁴ Allieu perçoit une antinomie entre, d'une part, cette notion de culture qui s'acquiert par un processus extérieur et, d'autre part, la religion qui est quelque chose de l'ordre du vécu, de la présence, de l'habitation (1996, p. 11). Cette position, qui se transforme souvent en opposition à un enseignement religieux, est symptomatique d'une confusion entre la foi et la religion ou entre un enseignement catéchétique et un enseignement historico-culturel. En effet, ce qui est de l'ordre du vécu personnel est le chemin de foi de chaque personne alors que la religion est de l'ordre du fait sociologique, anthropologique, psychologique, pédagogique, etc. comme nous l'avons définie plus haut. Dans ce contexte, il nous paraît plus adéquat de parler du fait religieux que de la religion et donc d'enseignement du fait religieux.

Schweizer (2002) a montré les critères nécessaires à cet enseignement :

« Religion must and can be taught in line with the criteria of general education (educational quality).

RE [Religious Education] is of relevance to the public and must be taught in line with this relevance (contribution to general education).

« RE must include some type of interdenominational and interreligious learning which are in line with the increasingly pluralist situation in many countries (dialogical quality, contribution to peace and tolerance).

« RE must be based on the children's right to religion and religious education (child-centered approach based on children's rights)

« RE teachers must be professionals in the sense that they have reached a level of self-reflexivity based on academic work which allows for a critical appropriation of their religious backgrounds and biographies (professional teaching). » (p. 196)

Si cette éducation est prescrite en fonction de critères de qualité, il est alors indispensable de trouver la forme adéquate et de déterminer quel accent y mettre (anthropologique, historique, éthique, etc.). Elle fait partie à la fois de la formation générale qui est proposée aux élèves et de sa formation citoyenne et interculturelle. Mais est-il nécessaire de l'enseigner ? Est-ce le rôle de l'école ? La réponse à cette question a pris des formes diverses.

Du côté du Québec, lors du passage du cours de morale au cours d'Éthique et culture religieuse (cf. p. 34), une tension est apparue entre deux positionnements civiques face à l'enseignement non confessionnel. La première approche, appelée républicaine, privilégie les droits individuels des élèves et le rôle de l'État qui doit les protéger. La seconde approche, appelée communautariste, privilégie la reconnaissance des différentes communautés par l'État, de leur richesse culturelle historiquement présente, pour assurer une forme d'intégration et le rôle des parents dans l'éducation (Tremblay, 2010). Cet enseignement permet à la fois d'assurer la liberté de conscience des élèves et la dimension historico-sociale est développée sans empiéter sur le rôle des parents (cf p. 162 et suiv.).

L'Union européenne s'est posé la question ; l'assemblée parlementaire a fait deux recommandations au Comité des ministres pour souligner la nécessité d'un enseignement non confessionnel du fait religieux (Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, 1999, 2005). De plus, une commission s'est mise en place et a remis un rapport qui propose « une approche raisonnée des religions comme faits de civilisation » (Heimbrock et al., 2001, p. 15). Pour y parvenir, il propose de renforcer cette approche dans les cours d'histoire et de géographie, de mettre sur pied des « itinéraires de découvertes » au secondaire I et des « travaux personnels encadrés » au secondaire II, mais surtout de former les enseignants à cette question. Toutefois, le choix quant à la forme (une discipline ou un enseignement transversal ; intitulé ; confessionnalité ou non ; etc.) est un choix politique puisque les plans d'études sont déterminés par

un État. On peut noter que la tendance va clairement vers un enseignement des religions culturel plutôt que confessionnel dans les écoles publiques (Heimbrock et al., 2001).

En France, selon Estivalèzes (2005), on perçoit trois compréhensions de la laïcité relativement à l'enseignement :

- La compréhension passionnelle qui s'oppose à toute visibilité de religion dans la sphère publique ;
- La compréhension philosophique qui propose que l'école soit un lieu hors de toute pression politique ou religieuse même si, concrètement, cela n'est pas réaliste.
- La compréhension culturelle qui prend en compte la diversité de la société et tente de faire droit à la pluralité des convictions qui sont présentées à l'école comme dans la société.

Quelle que soit la compréhension choisie, le fondement des valeurs n'est donc plus celui d'une religion. On trouve d'ailleurs un cours de morale laïque qui se base sur différentes pensées philosophiques et en particulier Aristote, Kant et Heidegger (Jourdain, 2004; Leleux & Rocourt, 2010; Leleux, 2006, 2008).

En Suisse romande, le catéchisme a disparu des écoles publiques à quelques exceptions près. Le canton de Fribourg est un des derniers à avoir dans sa grille horaire une heure de catéchisme en primaire et au secondaire I ; tous les autres cantons l'ont soit supprimé, soit remplacé pour un cours non confessionnel basé par exemple sur le matériel d'Enbiro (cf. p. 274 et suiv.) (Jödicke & Rota, 2010).

En résumé, pour enseigner le fait religieux, il doit être défini puis présenté en particulier dans ses dimensions historique et sociologique. Dans ce sens, Nouailhat (2003) propose une démarche qui s'appuie aussi sur la dimension symbolique du fait religieux pour y donner accès aux élèves. On trouve encore une étude européenne, réalisée dans le cadre de l'éducation interculturelle, qui a recensé les pratiques de différents pays quant à la diversité religieuse. Elles montrent quelques expériences d'enseignement du fait religieux et de la connaissance de la diversité religieuse qui se réalise en Europe (Keast & Conseil de l'Europe, 2007).

Cette approche est-elle suffisante ? La dimension très factuelle de cet enseignement permet d'accéder aux connaissances sur les religions. Toutefois, il serait utile que cette éducation permette aux apprenants de mettre en question leurs propres croyances et convictions et de dialoguer avec celles des autres. C'est une des visées de la *(Integrative) Religious Education*.

2. *RELIGIOUS EDUCATION* ET *INTEGRATIVE RELIGIOUS EDUCATION*

En 1999, le Conseil de l'Europe s'est prononcé sur l'éducation religieuse en précisant que :

« 13. L'Assemblée recommande au Comité des ministres d'inviter les gouvernements des États membres :

« i. à garantir la liberté de conscience et d'expression religieuse dans le cadre des conditions énoncées dans la Convention européenne des Droits de l'Homme, pour tous les citoyens, [...] »

« ii. à promouvoir l'éducation en matière religieuse, et notamment :

« a. renforcer l'apprentissage des religions en tant qu'ensembles de valeurs envers lesquelles les jeunes doivent développer un sens critique, dans le cadre de l'enseignement de l'éthique et de la citoyenneté démocratique ;

« b. promouvoir l'enseignement à l'école de l'histoire comparée des différentes religions, en insistant sur l'origine, sur la similitude de certaines de leurs valeurs et sur la diversité des coutumes, traditions, fêtes, etc. ;

« c. stimuler l'étude de l'histoire et de la philosophie des religions et la recherche sur les mêmes sujets à l'université, parallèlement aux études théologiques ;

« d. coopérer avec les institutions éducatives religieuses afin d'introduire ou de renforcer, dans leurs cursus, les aspects portant sur les droits de l'homme, l'histoire, la philosophie et la science ;

e. éviter – dans le cas des enfants – tout conflit entre l'éducation sur les religions promue par l'État et la foi religieuse des familles, afin de respecter la libre décision des familles dans ce domaine très délicat. » (Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, 1999)

Dans cette déclaration, nous pouvons souligner que cet enseignement est nécessaire et qu'il doit remplir trois critères :

- La liberté de conscience doit toujours être préservée.
- Une compréhension du phénomène religieux fait droit aux dimensions éthiques (les valeurs), philosophiques et historiques.
- Le développement d'un sens ou d'une pensée critique doit être encouragé.

Nous garderons ces critères afin de vérifier que les propositions faites correspondent effectivement à une éducation religieuse au sens défini par le Conseil de l'Europe.

a) Religious Education (RE)

La RE cherche à développer particulièrement les deux derniers critères ci-dessus. Elle se base sur une affirmation d'ordre anthropo-psychologique : chaque être humain est considéré comme membre d'une société dont il assimile, souvent inconsciemment, les pratiques et les croyances. Peu à peu, il diversifie ses « communautés » d'appartenance et est confronté à d'autres valeurs et croyances. Cette socialisation est liée à son processus d'individuation qui implique toujours une dimension éthique ou morale. La RE soutient ce processus puisqu'elle aide l'élève à déterminer ses idéaux, ses choix, ses valeurs, etc.

Les valeurs sont alors présentées comme des informations que les élèves devraient pouvoir librement intégrer à leur propre construction identitaire. La méthode proposée est donc celle

du « *life-world* », d'une intégration à et dans la vie quotidienne des élèves. Sans réduire cette dimension à la vie privée des personnes, ni présupposer un engagement religieux, ni leur proposer de vivre naïvement dans leur propre communauté religieuse, cette éducation vise une réceptivité et une production de l'élève à partir de son propre contexte. Cette approche centrée sur les convictions de l'apprenant est plus commune dans le monde anglophone (Heimbrock, Scheilke, & Schreiner, 2001; Miedema & Wardekker, 2001).

b) Integrative Religious Education (IRE)

Alberts étudie en détail les situations anglaise et suédoise qui proposent une éducation de ce type. Du point de vue européen, elle montre que la diversité des religions ainsi que des formes d'enseignement rend difficile l'idée d'une seule et même RE. Par contre, il semble nécessaire de parvenir à un cadre commun et, pour éviter une approche superficielle de la pluralité des religions, elle propose l'*Integrative Religious Education* (IRE). Cette éducation a un caractère général, comme une discipline scolaire, avec une approche la plus impartiale possible du phénomène religieux pour tous les élèves, une approche pluraliste non confessionnelle, mais pas antireligieuse.

« Positive pluralism does not teach that all faiths are equally valid like the relativist, or all paths to the same goal like universalist. It takes the differences and incommensurability of world views seriously, but approaches them from a viewpoint of 'epistemological humility' or 'methodological agnosticism. » (Cush, Denise [1999]. "Models of RE in plural society" in: Borowik, Ed. [2004]. *Church-State Relations in Central and Eastern Europe*, Krakow : Nomos 384, p. 166 cité par Alberts, 2007, p. 356)

L'IRE doit permettre à toutes les religions de se retrouver quel que soit leur patrimoine culturel et historique. Une seule religion ne peut donc pas servir de cadre de référence, ce qui est plus difficile lorsque l'État le définit comme tel (ce qui est le cas en Allemagne et en Suisse). De plus, pour avoir une crédibilité comme éducation, elle doit assurer une cohérence entre ses buts (dimension descriptive et existentielle – *learning about and from religions* – pour que les apprenants puissent parvenir à leur propre conviction, promouvant la participation et la solidarité), ses contenus (connaissances des religions, comprendre le phénomène religieux, les visions du monde séculière et éthique, des valeurs telles que les droits humains, égalité et démocratie, etc.) et ses méthodes (holistique, interculturelle, systémique, etc.).

Alberts propose comme définition de l'*Integrative Religious Education* (IRE) :

« an analytical category referring to a particular form of school religious education in which the children of a class are not separated – as opposed to separative confessional approaches – but learn together about different religions. » (2007, p. 1)

Le concept a l'avantage de ne pas faire mention du mot « foi » dans son intitulé tout en soulignant la complexité et l'interdisciplinarité qu'il propose.

Finalement, Alberts remarque que cette discipline nécessite une didactique propre qui est à ses balbutiements. En effet, la didactique dans ce domaine a été négligée, entre autres, en raison du fait que ce n'est pas une discipline figurant dans les curriculums, il n'y a donc pas beaucoup de littérature dans ce domaine, contrairement à la didactique confessionnelle (Alberts, 2007).

3. UNE DISCIPLINE « ÉTHIQUE ET CULTURE(S) RELIGIEUSE(S) »

En Suisse romande, le PER a défini une discipline spécifique qui est déjà acceptée par les cantons de Fribourg, Valais, Vaud et Jura. Elle est intitulée « Éthique et cultures religieuses ». La visée prioritaire pour cet enseignement au cycle 3 de l'enseignement obligatoire se précise à travers les objectifs d'apprentissage et leurs composantes (cf. p. 255 et suiv.). Il est attendu des élèves qu'ils aient est une connaissance de l'histoire et des expressions sociologiques des religions ; des attitudes à lire un texte religieux, à repérer les mécanismes d'un fonctionnement idéologique, à analyser une problématique éthique et des compétences en vue d'exercer une citoyenneté active, de dégager des questions existentielles et de comparer les réponses proposées par différents systèmes de pensée.

L'éthique qui est proposée dans ce cadre n'est pas l'étude des courants philosophiques, mais un apprentissage des principes fondamentaux de la DUDH et des principes communs aux grandes religions et aux grands courants de pensée tels que l'humanisme, l'athéisme, etc. en vue d'un positionnement personnel. À titre d'exemple, la règle d'or qui reconnaît le respect de toute personne basée sur le respect que l'on a pour soi-même (« Ne fais pas à d'autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse. ») est un des principes analysés.

Cette discipline n'est pas propre à la Suisse romande. Le Québec a choisi d'élaborer un programme pour l'école obligatoire intitulé « Éthique et culture religieuse ». Déjà en 1997, Milot et Ouellet posent la question :

« Est-il possible de concevoir un enseignement culturel de la religion dont les finalités seraient définies sur une base strictement éducative, en dehors de toutes visées confessionnelles ? » (1997, p. 11)

Et c'est après un long processus que ce programme est accepté par le ministre en 2007. Mais avant cela, on peut noter que les réformes scolaires des années 1960 donnent à l'État québécois le devoir d'assumer l'éducation publique et qu'en 2000, la Constitution canadienne a exigé que les privilèges accordés aux catholiques et aux protestants soient abolis. À partir de 2008, ce programme commun remplace les cours de religion ou de morale. Ce programme permet à tous les élèves d'aborder à la fois la question éthique – par un examen des valeurs et

des normes – et d’approfondir leur connaissance de la culture religieuse, de plusieurs traditions religieuses qui exercent une influence sur la société, mais sans chercher à accompagner leur cheminement spirituel. Ce choix permet aussi une approche interculturelle civique pour permettre une certaine reconnaissance entre les cultures (Martin, 2010; Tremblay, 2010).

« Tout en cherchant à former des individus autonomes, capables d’exercer leur jugement critique, cette formation a aussi pour objectif de contribuer au dialogue et au vivre-ensemble dans une société pluraliste. » (Gouvernement du Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et des Sports, 2008, p. 4)

Ce programme est le fruit d’un travail collaboratif et de consultations des experts académiques, des communautés religieuses et des enseignants. Il vise les compétences suivantes :

- Réfléchir sur des questions éthiques : la liberté, l’autonomie, l’ordre social, la tolérance, l’avenir de l’humanité, la justice et l’ambivalence.
- Manifester une compréhension du phénomène religieux : analyser des expressions du religieux, établir des liens entre des expressions du religieux et l’environnement social, examiner une diversité de façons de penser, d’être et d’agir ; les thèmes abordés sont le patrimoine religieux québécois, des religions au fil du temps, des questions existentielles, l’expérience religieuse, les références religieuses dans les arts et dans la culture.
- Pratiquer le dialogue : organiser sa pensée, interagir avec les autres et élaborer un point de vue étayé en s’appuyant sur les formes de dialogues et les conditions favorables à ce dialogue, les moyens pour élaborer un point de vue et les moyens pour interroger un point de vue (Gouvernement du Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et des Sports, 2008).

On y retrouve donc, comme pour le plan d’études romand, les trois critères de la déclaration du Conseil européen : le lien avec la dimension éthique, historique et philosophique, le développement d’une pensée critique et la liberté de conscience pour chaque élève. Ces éléments peuvent être une aide quant à la cohésion sociale (Ouellet, 2005a, 2005b).

4. LES FORMES D’ENSEIGNEMENT DE LA *RELIGIOUS EDUCATION*

Aujourd’hui, l’enseignement religieux, qui fait l’objet d’un intérêt croissant de la part des institutions, peut avoir plusieurs formes avec des intentions et des objectifs différents dans chacune d’elles (Alberts, 2007; Giroud, 2009; Ziebertz, Heil, & Prokopf, 2003). Les États occidentaux, la France mise à part, proposent des formes de RE qui peuvent être systématisées en quatre modèles.

i. Un enseignement catéchétique

Chronologiquement, la première de ces formes est l'enseignement confessionnel qui veut amener l'élève à poser un acte de foi en se basant sur des connaissances de types cognitives (théologiques) et émotionnelles. Cet enseignement permet de transmettre les repères confessionnels qui sont présentés comme un des piliers de l'identité d'une communauté, d'une région ou d'une nation. Cette connaissance de sa religion d'appartenance aide au développement spirituel et à la maturité de l'individu : il est vu comme un antidote au relativisme puisqu'il a comme but de faire mieux connaître les principes de sa religion, d'y adhérer avec plus de conviction et de pouvoir se positionner par rapport aux autres religions.

Ce type d'enseignement est très présent en Europe avec des variantes quant à la forme (une ou plusieurs religions, obligatoire ou optionnelle, collaboration avec l'État et les communautés religieuses, etc.). On le trouve en Grèce (orthodoxe) et à Malte (catholique) où il est obligatoire.

À notre avis, cet enseignement catéchétique va sans doute subsister, mais fera l'objet de modifications pour devenir, dans tous les cas, facultatif dans le cadre scolaire et avoir aussi pour visée d'apporter des connaissances sur les religions. Finalement les États devront définir le soutien apporté à cet enseignement avec des critères identiques pour toutes les religions (Tremblay, 2010; Willaime & Mathieu, 2005).

ii. Un enseignement catéchétique avec ouverture sur les autres religions ou enseignement monoreligieux

La deuxième forme s'est développée parallèlement au dialogue interreligieux. Il s'agit d'un modèle qui est toujours confessionnel, mais qui demande des connaissances cognitives non seulement sur sa propre religion, mais aussi sur d'autres religions et mouvements religieux. Comme le dit Alberts, « *recently, more and more theologians have started to reflect upon how learning about different religions may be included in confessional RE* » (2007, p. 3). L'approche est centrée sur la religion à laquelle adhère l'apprenant et l'enseignant apporte des connaissances sur les autres religions en les comparant avec la religion d'origine et en se basant sur son expérience de foi (*religious education from religion*). Il s'agit donc d'une approche comparatiste en théologie (Alberts, 2007).

En Europe, c'est le cas pour l'Italie, l'Espagne, le Portugal (catholiques) et en Allemagne. Dans ce dernier cas, le cours se fait avec une ouverture œcuménique et interreligieuse (Willaime & Mathieu, 2005). Ce type d'enseignement à l'école correspond à la biconfessionnalité

de l'Allemagne ainsi qu'à la situation de l'Italie qui souligne le rôle culturel de l'Église catholique (cf. p. 35-35).

iii. Un enseignement historico-culturel ou enseignement multireligieux

Ce troisième modèle est non confessionnel et propose de connaître les principales religions en se basant sur des faits historiques et sociologiques et en les comparant : on présente les différentes facettes des religions de l'extérieur avec un regard qui se veut le plus objectif possible. Willaime (2005) parle d'une distinction entre une approche séculière et une approche laïque : l'approche séculière étant une vision dans laquelle la religion est un des aspects des sciences humaines au même titre que les autres (philosophique, athée, etc.) et l'approche laïque qui perçoit la religion à travers ses traces (culturelles, historiques, etc.) n'a pas besoin d'une discipline particulière, mais s'enseigne dans d'autres disciplines (histoire, géographie, citoyenneté, etc.). C'est le cas du Danemark, par exemple ou du canton de Genève. Cette forme d'enseignement correspond au modèle de « laïcité à la française » qui distingue clairement l'espace étatique et l'espace religieux (cf. p. 31-33).

a. Un enseignement historico-culturel ou interreligieux accompagné d'une éducation aux valeurs

Ce dernier modèle est lui aussi non confessionnel : il s'agit d'enseigner les principales religions comme dans le modèle précédent, mais on attend en plus que certaines valeurs et attitudes soient transmises par cet enseignement (la dignité de la personne, le respect, la tolérance, la non-violence, la solidarité). Il introduit un changement de perspectives et une compréhension réciproque ainsi qu'une réflexion sur soi. Cette forme a été choisie par la Turquie – qui propose cependant un accent sur la religion islamique –, la Suède et les Pays-Bas (Tremblay, 2010; Willaime & Mathieu, 2005).

C'est le modèle qui a aussi été choisi au Québec et en Suisse romande. Il correspond à une forme de laïcité qui distingue clairement les rôles, en particulier par rapport à l'éducation, mais prend en compte l'apport des religions pour les valeurs communes, les attitudes attendues et les questions éthiques dans le cadre scolaire (cf. p. 34-35 et 36-37).

En plus de cette typologie liée au contenu, on peut aussi questionner les formes d'organisation et de responsabilité qui est possible en collaboration avec les différentes communautés religieuses pour ces différentes formes d'enseignement. Jödicke et Rota (2010) proposent une typologie de ce type dans le cadre du programme national de recherche 58 en trois catégories : la participation, le contrôle du contenu relatif à sa propre religion, une demande d'une thématisation des questions religieuses.

5. LA NEUTRALITE

Toutes ces formes d'enseignement religieux supposent une « neutralité » ou une « objectivité » de l'enseignant – qu'il soit croyant, athée, agnostique ou autre – afin que ses convictions et croyances n'influencent pas celles de l'élève. La neutralité est une notion très ambiguë : elle est comprise ici non pas comme une méconnaissance ou l'abstention d'esprit critique – ce qui serait une autre forme de totalitarisme –, mais comme un certain détachement par rapport à l'objet jugé, une prise de distance méthodologique, un devoir d'abstention face à une multiculturalité et à un pluralisme de valeurs et d'axiologies sans tomber dans un relativisme absolu. On retrouve ici la même tension que nous avons vue concernant les valeurs entre le relativisme et la normativité et l'équilibre qu'il convient de trouver entre elles.

« Ne caricaturons pas la situation : l'idée de neutralité, particulièrement en Belgique, reflète d'abord la volonté d'exclure de l'école l'endoctrinement et de demander aux enseignants de faire montre de *fairness*, de refuser la tentation d'imprimer, dans les âmes vulnérables et influençables des jeunes élèves, des doctrines partisans. On demande d'ailleurs aux instituteurs et aux professeurs de n'être *surtout pas neutres* en ce qui concerne les valeurs fondamentales des sociétés démocratiques – disons pour faire bref les droits de l'homme. Entre l'universalisme humaniste et le racisme ou le fanatisme religieux, l'enseignant se doit d'être partisan. Entre l'usage de la raison et l'imposition à autrui de ses préjugés, le professeur doit choisir la première option. » (Decharneux et al., 2009, p. 8-9)

Nous considérons donc l'enseignement religieux comme neutre lorsqu'il permet à l'élève de se questionner et d'approfondir sur ses valeurs, ses convictions ainsi que d'accepter d'autres personnes avec des convictions différentes. De plus, cette neutralité est soumise à une législation (la prohibition de propos racistes, de médisance, de propos injurieux, etc.) et aux valeurs démocratiques défendues par l'institution. La posture de l'enseignant doit refléter cette neutralité et ses limites :

« Enfin ce programme précise la posture professionnelle attendue des enseignants, ce qui revêt une acuité particulière en raison du changement de culture institutionnelle résultant de la déconfectionnalisation, et aussi de la responsabilité qui leur incombe de conduire le dialogue. C'est pourquoi "un devoir supplémentaire de réserve s'impose au personnel enseignant qui ne doit pas faire valoir ses croyances" : impératif qui doit l'amener, notamment, à s'abstenir de donner son point de vue dans la pratique du dialogue, afin de ne pas influencer les élèves dans l'élaboration du leur. Mais ce souci de respecter la liberté de conscience et de religion, ne va pas jusqu'à l'abstention totale : "lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux deux finalités du programme". En outre, il doit être actif dans la conduite du dialogue, en créant un climat propice à celui-ci au sein de la classe, et en pratiquant "l'art du questionnement pour amener les élèves à penser par eux-mêmes". Bref, ce qui lui est demandé est "un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité", non la neutralité. » (Martin, 2010, p. 3)

Pour l'enseignant lui-même, une neutralité qui l'empêche de donner son point de vue sur une question est une forme assez rigide et restrictive de la neutralité qui ne peut pas toujours être respectée dans la pratique. En effet, les apprenants interpellent parfois l'enseignant et préfèrent savoir quel est son positionnement plutôt que de devoir le supposer. Nous préférons donc

l'idée d'une « neutralité engagée » (Heinich, 2006) ou d'une « neutralité axiologique » (Weber, 1965, p. 416-417) ou « d'impartialité engagée », selon Kelly (1986) qui demande à l'enseignant de respecter de façon absolue la pensée et les convictions des apprenants, mais l'invite à donner son avis en distinguant ce qui est du savoir et ce qui est de son opinion ou de ses convictions personnelles (Corcuff, 2011, paragr. 6-14).

6. ÉPISTEMOLOGIE ET VALEURS

Les épistémologies de différentes formes d'enseignement religieux – mise à part la perspective catéchétique – sont celles des sciences humaines (histoire, philosophie, sociologie, etc.). Il n'y a pas, à proprement parler, une épistémologie de l'enseignement religieux. De ce fait, pour parvenir à des affirmations d'ordre scientifique, l'enseignement religieux peut s'appuyer sur les outils et les démarches des sciences humaines et sociales concernées par l'objet particulier qu'est la religion, au sens générique.

Les valeurs de l'enseignement religieux ont déjà été plusieurs fois citées (tolérance, respect, empathie, ouverture, esprit critique, etc.). Dans le PER, les valeurs spécifiques d'une éducation religieuse ne sont pas clairement explicitées, mais on peut trouver des indications dans la description de la progression des apprentissages attendus : « Approche et analyse des valeurs éthiques véhiculées dans les grandes chartes religieuses et humanistes (*la Déclaration universelle des droits de l'homme, la règle d'or, le décalogue, la loi du talion, le sermon sur la montagne, ...*) » (www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_35/).

Les élèves doivent faire preuve d'esprit critique et de distanciation pour appréhender les diverses traditions – dont éventuellement la leur – et les textes religieux et/ou scientifiques tels que les cosmogonies. Ils peuvent se baser sur les principes déclarés comme universels tels que la DUDH et ses valeurs (dignité et liberté de l'individu, la règle d'or – réciprocité, non-violence, tolérance et justice). Cette distanciation et cet esprit critique doivent permettre, pour mieux vivre ensemble, d'acquérir des attitudes basées sur les valeurs citoyennes qui donnent des outils pour lutter contre les formes de radicalismes religieux et leur processus identitaire. Là encore, nous sommes très près des valeurs proposées par l'éducation à la citoyenneté et de l'EDD que nous verrons dans les paragraphes suivants.

Religious Education

La *Religious Education* est nécessaire à une formation globale et complète car :

- Elle est non confessionnelle et respecte la liberté de conscience des apprenants en ouvrant à une réflexion éthique, à une éducation aux valeurs.
- Elle propose des connaissances religieuses, philosophiques, historiques, sociologiques et culturelles sur les religions.
- Elle lutte contre certains éléments comme l’analphabétisme religieux et l’intolérance et aide ainsi à la cohésion sociale et au respect réciproque entre différentes communautés.
- Elle promeut et soutient les valeurs – telles que la liberté, la dignité de la personne, le respect et la tolérance – défendues par les États démocratiques, elle développe la pensée critique.
- Elle permet à l’apprenant d’intégrer sa propre construction religieuse identitaire et à l’enseignant d’adopter une attitude de neutralité engagée.

7. CONCLUSION

Chaque pays trouve une solution propre qui correspondra à son type de laïcité et de sécularisation.

Le Projet national de recherche (Fonds national de la recherche, 2011) s’est posé la question du bien-fondé de cet enseignement en Suisse et il a montré que l’introduction d’un cours non confessionnel sur les religions à l’école publique s’est passée dans de bonnes conditions dans les cantons où cela a été fait. Un tel enseignement correspond aux changements sociaux qu’a vécus la Suisse, mais il est important toutefois que les communautés religieuses soient le plus possible en accord avec le projet pour éviter des tensions avec leurs intérêts et leurs membres.

Comme nous l’avons déjà mentionné, la Suisse n’a pas de législation fédérale pour ce qui touche à l’enseignement obligatoire. Il semble cependant évident qu’elle tend à un enseignement proche à la fois de la RE (qui permette à l’apprenant d’approfondir ses convictions personnelles et de les inclure dans sa vie quotidienne) et du modèle interreligieux proposé ci-

dessus. Ce dernier propose de s'appuyer sur les recherches en sciences humaines – plus particulièrement en sociologie des religions – qui prennent toujours plus en compte les fonctions non rationnelles des religions et son axiologie tout en préservant l'aspect scientifique de cette discipline (Tremblay, 2010). D'autant plus que ce modèle, tout en étant non confessionnel, permet de donner un poids plus important à l'une ou l'autre religion en fonction de critères historiques et sociaux. Par exemple, on peut déterminer que les élèves de Suisse ont besoin de connaître plus particulièrement le judéo-christianisme puisqu'historiquement et culturellement, cette religion a été dominante depuis l'Antiquité. Cela permettra aux élèves de mieux comprendre leur situation politique et culturelle, l'histoire, l'art, etc.

Pour cette matière complexe, le législateur est face à une alternative. La première possibilité est de la réduire à une discipline ce qui a l'avantage de lui assurer une place dans la grille horaire souvent bien chargée. L'autre possibilité est d'en faire une éducation transversale prise en charge par différentes disciplines (histoire, géographie, citoyenneté, etc.), mais qui risque de voir les thématiques religieuses noyées parmi beaucoup d'autres ou même de ne pas être traitées. En Suisse romande, pour le secondaire I, les deux options existent : dans le canton de Fribourg, il y a une période pour le catéchisme confessionnel et une période pour le cours d'Éthique et cultures religieuse ; en Valais, il y a une période de sciences des religions, à Genève, il n'y en a pas de prévue. Le choix – entre une discipline et une éducation – est de toute évidence dicté par la politique et par les liens différents entre les cantons et les Églises. De fait, la grande majorité des cantons a rendu obligatoire une forme d'éducation religieuse par cette discipline. L'intégration d'une partie de cette éducation aux différentes disciplines comme c'est le cas dans le canton de Genève demeure une option minimaliste par rapport à une éducation religieuse complète qui comprend non seulement les savoirs, mais des attitudes et des compétences (Jödicke & Rota, 2010).

Ces éléments soulignent que l'éducation religieuse comprise comme non confessionnelle, axée sur les connaissances historiques, philosophiques et éthiques, sur des attitudes et des compétences qui correspondent aux valeurs défendues par la démocratie, peut être conçue comme une partie, non négligeable, d'une éducation à la citoyenneté.

C. Éducation à la/aux citoyenneté(s)

L'éducation à la citoyenneté se présente, en général, selon trois modèles. Il peut s'agir :

- d'instruction civique qui permet de connaître les fondements de la loi et de s'y conformer en enseignant l'histoire et la connaissance des institutions. Dans un sens très proche, l'éducation civique cherche, en plus de l'instruction civique, à développer des attitudes correspondantes aux valeurs civiques (respect, tolérance, etc.) afin de respecter les droits de chacun (Bourgeault, 2002) ;
- d'éducation aux droits humains ou à la citoyenneté démocratique qui cherche à donner aux élèves des savoirs et des attitudes respectant la Déclaration universelle des droits de l'homme et ses principes ;
- d'éducation à la citoyenneté qui prépare l'élève à s'engager dans le débat social et politique en tenant compte des interdépendances, des solidarités à tous les niveaux (local et global) et des responsabilités ; elle s'acquiert donc – en plus des deux éléments précédents – par la pratique du débat et de la participation. Ce troisième modèle est celui que suit le PER qui indique, dans ses commentaires généraux pour le domaine des sciences humaines et sociales, comme but pour la discipline de la citoyenneté :

« l'enseignement de la citoyenneté en milieu scolaire s'ouvre aux enjeux de société; elle peut concerner les problématiques politiques, sociales, environnementales, économiques, religieuses, culturelles et sportives. Elle englobe un éventail d'activités très diverses (*débat, engagement démocratique au sein de la classe ou de l'établissement par exemple*), qu'elle articule avec l'acquisition de connaissances sur des thèmes en lien avec l'actualité dans la mesure du possible. » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010a, p. 46)

1. INSTRUCTION ET EDUCATION CIVIQUES

L'instruction civique est axée sur l'acquisition de connaissances des institutions civiles et politiques et de l'histoire politique de l'État. Dans cette perspective, elle est utile à l'éducation à la citoyenneté qui doit s'appuyer sur ces savoirs afin de les mobiliser ensuite et permettre à l'élève d'identifier son appartenance. L'objectif change : dans l'instruction civique, les connaissances sont une fin en soi alors que dans l'éducation citoyenne, elles sont un outil au service de l'engagement citoyen. L'approche se veut essentiellement descriptive et sans ingérence dans la vie privée des élèves (Audigier, 1991).

L'éducation civique s'appuie sur les connaissances de l'instruction civique et veut développer chez l'élève des attitudes qui respectent les droits de chacun, lui donner les outils pour parti-

ciper à la vie des institutions. Elle se trouve à mi-chemin entre l’instruction civique et l’éducation aux droits humains.

2. ÉDUCATION AUX DROITS HUMAINS OU A LA CITOYENNETÉ DEMOCRATIQUE

L’Éducation aux droits humains constitue une éducation en soi. Elle s’appuie essentiellement sur l’histoire du développement des libertés fondamentales jusqu’à l’élaboration de la Déclaration universelle des droits de l’homme et de la Convention relative aux droits de l’enfant. Elle assure une bonne compréhension des droits et des responsabilités de chaque individu et propose des méthodes d’éducation à la paix, d’éducation participative, etc.

Selon Audigier (1991), il n’est pas possible aujourd’hui, dans nos sociétés occidentales, de ne pas connaître ces textes fondamentaux et qui fondent une bonne partie de nos législations. Si des textes tels que la DUDH ne reflètent pas nécessairement la réalité des faits, ils posent néanmoins les principes fondamentaux mis en œuvre dans cette éducation :

- L’affirmation que l’homme est titulaire de droits, il est donc le but ultime du droit.
- Tout citoyen a le droit de participer à l’élaboration du droit et à la vie politique.
- La réciprocité du respect des droits et des devoirs : le fait que d’avoir, comme individu, des droits implique que les autres en ont aussi et qu’il est nécessaire de les respecter pour une vie sociale paisible.
- La vie de l’autre doit être respectée, même en cas de conflits.
- La liberté d’opinion doit être au-dessus du pouvoir mis en place.

Le Conseil de l’Europe a d’ailleurs élaboré une charte concernant cette éducation dont les motifs sont les suivants :

« L’éducation est de plus en plus considérée comme un moyen de combattre la montée de la violence, du racisme, de l’extrémisme, de la xénophobie, de la discrimination et de l’intolérance. Cette prise de conscience croissante se traduit par l’adoption de la *Charte du Conseil de l’Europe sur l’éducation à la citoyenneté démocratique et l’éducation aux droits de l’homme* par les 47 États membres de l’Organisation, [...] la Charte servira de référence à tous ceux qui s’occupent d’éducation à la citoyenneté et aux droits de l’homme. Son application devrait inciter les États membres à prendre des mesures dans ce domaine et, ce faisant, à diffuser de bonnes pratiques et à améliorer la qualité de l’éducation aux valeurs en Europe et au-delà. » (Conseil de l’Europe, 2011, p. 42)

Cette éducation doit, elle aussi, être une des dimensions de l’éducation à la citoyenneté puisque la DUDH est la base, la norme communément acceptée par ces deux formes d’éducation qui mettent en évidence le fait que nous sommes tous co-citoyens. Et c’est bien l’éducation à la citoyenneté dans sa forme la moins restrictive qui est devenue un élément incontournable de toutes les réformes scolaires (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008).

3. ÉDUCATION(S) A LA/AUX CITOYENNETÉ(S)

Pourquoi cette éducation particulière semble-t-elle aujourd'hui si importante (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) ? Face à la violence ambiante et aux diverses crises sociales, l'école est vue comme le lieu où les élèves devraient apprendre à vivre ensemble, à respecter des valeurs communes, à coexister entre différentes cultures, religions, etc. « Ainsi, l'accent mis aujourd'hui, dans beaucoup de programmes sur la formation à l'esprit critique et à la citoyenneté responsable n'est pas socialement neutre. » (Fourez et al., 2002, p. 41).

Parallèlement, l'enfant n'a jamais été si bien considéré et les libertés n'ont jamais été si grandes qu'aujourd'hui (dans les pays occidentaux en particulier). Selon les programmes de formation, l'école devrait permettre d'atteindre une société idéale basée sur les droits humains, dont les membres sauraient faire preuve d'esprit critique et seraient aptes à se déterminer librement tout en vivant et promouvant une solidarité et une égalité planétaires. Or, l'école reflète la société : elle n'est ni meilleure ni pire. Dans une société pluraliste et non homogène, il n'y a plus de valeurs absolues à transmettre qui sont partagées à large échelle au niveau d'un État et encore moins à l'échelle du monde. Il convient d'accepter les contradictions et la complexité de notre société, avant de pouvoir déterminer ce que l'on attend d'un apprentissage à la citoyenneté (Audigier, 2008; Morin, 1999; Perrenoud, 1997a).

L'éducation à la citoyenneté doit avoir une composante historico-juridique – qui reprenne les trois premières formes d'éducation à la citoyenneté : instruction civique, éducation civique et éducation aux droits humains –, une dimension sociale et éthique (solidarité spatiale et temporelle) et personnelle (formation) et amener à des compétences sociales interdisciplinaires (participation, débat démocratique, gestion des conflits, etc.). Cette éducation suppose de dépasser le positivisme juridique « pur et dur » qui affirme l'existence des lois pour adopter une attitude qui permet de questionner les fondements du droit et de son universalité ainsi que de son application.

Comme dans toutes les « éducations à... », pour parvenir à un résultat, il est nécessaire que les enseignants soient non seulement formés en terme de connaissances et de savoir-faire, mais aussi qu'ils puissent être des modèles. Il est souhaitable qu'ils puissent fonctionner en réseau, concevoir l'établissement comme une communauté de vie, se comporter en membres d'un corps professionnel, en dialogue avec la société (Audigier et al., 2006; Perrenoud, 2009). On retrouve ici les trois dimensions de l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) présentées par Gollob dans son manuel sur les droits de l'enfant :

« – apprendre sur les droits de l'enfant. Les élèves apprennent à connaître et à comprendre quels sont leurs droits (connaissance et compréhension). Apprendre «sur» les droits de l'enfant passe par l'enseignement dans une classe particulière, effectué par un(e) enseignant(e) particulier (particulière) chargé(e) d'une tâche d'enseignement spécifique;

« – apprendre par les droits de l'enfant. Les élèves apprennent à mettre en pratique les droits de l'enfant en tant que principes régissant la vie en classe et la vie au sein de la communauté scolaire (attitudes, valeurs et compétences);

« – apprendre pour les droits de l'enfant. Les élèves sont encouragés à utiliser effectivement leurs droits en classe et à l'école. Ils sont ainsi préparés à exercer leur futur rôle de citoyens informés et actifs au sein d'une communauté démocratique (participation, tant à l'école que dans la vie adulte). Apprendre dans un esprit conforme aux droits de l'enfant et aux droits de l'homme («apprendre par») et apprendre comment participer à la vie de la communauté démocratique («apprendre pour») exigent un véritable engagement de la part de l'ensemble de la communauté scolaire. Tous les enseignant(e)s et chefs d'établissements ont à cet égard un rôle à jouer, de même que les élèves et les parents d'élèves.

« Les trois dimensions de l'ECD se soutiennent et se complètent l'une l'autre. » (Gollob & Krampf, 2009, p. 5)

Il est nécessaire de comprendre les enjeux sociaux si l'on veut que les citoyens aient un esprit critique développé. Dans cette conception de l'éducation à la citoyenneté, l'enseignement ne peut pas se limiter à une connaissance historico-légale. Elle doit encore, d'une part, prendre en compte les apports des différentes sciences sociales (psychologie, pédagogie, sociologie, économie, philosophie, etc.) et, d'autre part, permettre une mise en œuvre de la citoyenneté et de ses outils dans le contexte scolaire. Dans ce domaine, en suivant les avis de McAndrew, Milot, Ouellet et Tremblay, l'enseignement culturel des religions est un apport non négligeable : il permet une intégration ouverte au pluralisme, une meilleure connaissance d'autrui qui devrait favoriser sa reconnaissance, l'ouverture vers un « espace civique commun » (Tremblay, 2010, p. 78-79).

Toutefois, les difficultés et les questions relatives à cette forme d'éducation ne manquent pas :

- Tout processus démocratique demande du temps. Or le temps est déjà compté pour toute la scolarité. On se demande donc : quand l'enseignant va-t-il trouver le temps pour travailler ces notions et ces attitudes ?
- Un processus démocratique permet à chacun de s'exprimer et de débattre, il permet de vivre la démocratie à l'école comme le disait Piaget, « l'école de la démocratie passe nécessairement par la démocratie à l'école » (cité par Reboul, 2010, p. 116) ou comme le dit Houssaye « une pédagogie de l'acte qui se substitue à la pédagogie du discours » (2003, p. 69). Or, l'école n'est pas toujours un lieu de débat, ni de discussion, ni de négociation. Comment créer une culture d'établissement qui permette cela et sur quels sujets le permettre ou le souhaiter ? Comment gérer démocratiquement la question de l'« autorité » ? Comment élaborer ensemble les règles de vie et les sanctions ? En effet, il n'est pas envi-

sageable d'éduquer des enfants à la démocratie si leur droit à la parole et à la participation (ainsi que tous les autres droits) ne sont pas respectés et mis en œuvre.

- Un processus démocratique nécessite de savoir utiliser à bon escient certains outils (l'argumentation, le débat, les votations/élections, la réglementation et les voies de recours, etc.). Là aussi, il faut du temps pour acquérir les connaissances et les méthodes pour être à même d'utiliser les outils avec pertinence. Comment et quand former les enseignants ?
- Un processus démocratique modifie la relation pédagogique qui est et reste par définition asymétrique. Les enseignants sont-ils prêts à prendre un rôle supplémentaire au sein du groupe classe ?
- Un processus démocratique s'établit-il dans le cadre d'une période qui lui sera consacrée dans la plage horaire ou d'un enseignement transversal dont le contenu, les pratiques pédagogiques et les modalités d'évaluation correspondants doivent être déterminés ? Quelle est la meilleure solution ?
- Le processus démocratique doit amener de nouveaux réseaux conceptuels aux élèves à partir des connaissances, à questionner les principes des droits humains. Comment y amener les élèves ? (Chapelle, 2009; Audigier, 1991; Bertili, 2006; Perrenoud, 1997b)

Ces questions soulignent que cette éducation, tout en étant nécessaire, n'est pas simple à mettre sur pied dans le cadre scolaire. Pour y répondre, on peut attribuer deux tâches à l'école que nous considérons comme complémentaires : l'école s'adresse à un futur citoyen qui est encore en devenir et le prépare à cette future attitude ; elle l'accompagne dans l'apprentissage en lui permettant d'être participatif dans la vie scolaire. L'attitude qui est attendue chez les élèves se développe alors à travers tous les apprentissages en vue d'une utilisation en dehors de l'école. Le plan d'études romand privilégie cette perspective complémentaire : il insiste sur les connaissances des institutions, des droits, etc. par la discipline Citoyenneté et sur une pratique citoyenne à l'école et à responsabilité citoyenne face aux enjeux de société par la Formation générale (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010a). Nous y reviendrons plus loin pour tenter d'apporter quelques pistes de réponse (cf. p. 197 et suiv.).

Pour parvenir à une réelle éducation à la citoyenneté, l'école doit offrir un espace démocratique ouvert aux élèves pour qu'ils puissent exercer leurs compétences. Il convient de trouver un équilibre entre des méthodes actives qui, si elles ne sont pas suffisamment liées à d'autres savoirs, se révèlent inefficaces, et des méthodes transmissives, nécessaires, mais insuffisantes si elles ne sont pas réinvesties dans une pratique.

Du point de vue pédagogique et didactique, la question qui suit est celle du développement du jugement moral de l'élève qui peut l'amener à une action citoyenne. Et sur ce principe, l'éducation à la citoyenneté se construit comme une pyramide à plusieurs étages (Audigier, 2000; Leleux & Rocourt, 2010) :

- Elle a comme fondement les précompréhensions des élèves relativement à la question citoyenne qu'il s'agit de faire jaillir à partir de ses expériences et connaissances.
- Le deuxième étage correspond à une éducation politique et juridique qui permet à l'élève de recevoir les informations et documents utiles sur le fonctionnement civique, politique et juridique.
- Le troisième est une réflexion sur l'appartenance commune par un apport historique, mais aussi sociologique, religieux, etc.
- Le quatrième est l'importance de la formation personnelle qui permet à l'élève d'établir son réseau conceptuel, fixer son axiologie dans le contexte donné et construire ses apprentissages.
- Le dernier est composé par l'acquisition des compétences sociales telles que la capacité à débattre, à gérer les conflits en respectant les valeurs démocratiques, etc., et à transférer ces compétences dans d'autres domaines et, éventuellement, en vue d'une action concrète (Perrenoud, 1997b, p. 38-45).

L'éducation à la citoyenneté propose donc une sorte de structure pédagogique pour atteindre les compétences visées. Pour la quatrième étape, la construction de son réseau conceptuel et son axiologie, il nous semble intéressant de présenter une démarche canadienne qui développe particulièrement ce point.

4. ÉDUCATION DU SUJET ETHIQUE

L'expression vient de l'ouvrage de Bouchard « Éduquer le sujet éthique » (2004). La réflexion de l'auteure est axée sur des outils à proposer aux éducateurs, au sens large, susceptibles d'aider l'apprenant à développer ses compétences éthiques. Ce dernier est considéré comme un individu qui se positionne en « je » dans son apprentissage comme un

« 'sujet pensant et agissant à partir de ses propres raisons, se reconnaissant et se réclamant, à propos des actes de sa vie, le statut et la responsabilité d'auteur'. Parler de sujet éthique, c'est d'abord souligner 'la relation étroite entre la personne et sa vision d'un idéal de vie bonne. Devenir un sujet éthique, c'est se poser la question éthique par excellence : suis-je satisfait de la sorte d'être humain que je suis et que je deviens par mes actes ?' » (Aline Giroux, « Pour une éducation éthique postmoderne », p. 72, citée par Bouchard, 2004, p. 8)

La visée ici est largement celle d'une éducation plutôt que d'une discipline particulière puisqu'il s'agit d'un processus touchant toute la personne de l'apprenant pour l'amener à un idéal éthique d'une vie bonne et pas seulement à l'acquisition de savoirs.

Pour cela, l'auteure propose des pratiques d'éducation éthique à travers différentes séquences d'enseignement. En utilisant comme thèmes la force émotionnelle, la diversité culturelle, la recherche de sens et la tenue vestimentaire, les formateurs peuvent ainsi accompagner les jeunes dans leur développement par des approches basées sur la sollicitude, le récit de vie, la reconnaissance réciproque, le développement du jugement moral, etc.

Dans cette perspective, il est clair que la visée est plus proche d'une éducation à l'éthique que d'une didactique de l'éthique telle qu'on la trouve dans la littérature française. Dans l'ouvrage de Leleux & Rocourt (2010), la conception de l'éthique est une conception avant tout philosophique : en se basant sur les écrits et la réflexion d'Aristote, de Kant et d'Habermas, l'auteure propose une discussion sur les valeurs qui ont été développées au travers des différentes lectures et analyses de texte.

Cette perspective est un des éléments de l'éducation éthique et citoyenne. Poursuivons notre réflexion en élargissant cette citoyenneté à une dimension globale.

D. Éducation à la citoyenneté mondiale¹⁵

« Dans le monde d'aujourd'hui, les véritables frontières ne séparent pas les nations, mais les forts et les faibles, les privilégiés et les humiliés, les hommes libres et ceux qui vivent dans les fers. Aucun mur ne peut plus empêcher une catastrophe humanitaire ou des violations systématiques des droits de l'homme dans un pays de mettre en péril la sécurité nationale d'autres pays situés aux antipodes. » (Annan, 2001)

On peut se demander pourquoi arriver avec une nouvelle dénomination dans le monde des « éducations à... ». Nous relevons deux raisons principales :

- Tout d'abord, parce que le terme d'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) inclut une dimension globale (« mondiale ») tout en gardant un lien avec le contexte de l'apprenant par les apports de l'éducation à la citoyenneté (Audigier, 2000). Or cette dimension globale et mondiale est devenue un élément incontournable dans toute réflexion citoyenneté aujourd'hui par la mondialisation de notre économie, de notre système d'information, des mouvements sociaux tels que le printemps arabe, etc.
- Ensuite, parce que le Conseil de l'Europe, au Centre Nord-Sud (Centre Nord-Sud - Centre Européen pour l'interdépendance et la solidarité mondiales, s. d.) a lui adopté cette terminologie comme traduction du *Globales Lernen* allemand ou de la *Global Education* anglaise.

La première question que pose cette notion est le lien du citoyen à un contexte légal ou à une institution. De fait, Audigier (2008) pose déjà la question de l'appartenance à l'Europe qui est plutôt comme une échelle au-dessus de la dimension nationale. Peut-on imaginer une dimension au-dessus de celle de l'Europe (pour l'Amérique latine, l'Afrique par exemple) et finalement une dimension mondiale en s'appuyant sur les institutions comme l'ONU et la référence, pour la citoyenneté, à des documents fondamentaux comme la DUDH ?

1. CONTEXTE ET DEFINITION

Avant de poser quelques jalons pour répondre à ces questions, il semble nécessaire de poser le contexte et une définition de l'ECM.

Le terme de *global education* est proposé pour la première fois en 1976 à New York comme une réponse pédagogique face à la globalisation économique. Il s'agit de fusionner plusieurs mouvements : la pédagogie tiers-mondiste qui travaille sur les questions de dépendance, la pédagogie antiraciste soutenue par les Églises et la pédagogie en faveur d'une justice sociale

¹⁵ Ce paragraphe est directement inspiré de notre article de 2012 : « Éducation à la citoyenneté mondiale : nouveau paradigme pour l'éducation ? ». *Acte du colloque de l'IRNP*. Lyon, 2010.

qui s'est développée en Amérique latine dans le courant de la théologie de la libération. Cette fusion crée des tensions internes entre, d'un côté, les tenants de la théorie de l'action avec une conception holistique et participative dont le but est d'éduquer à la solidarité, à la tolérance et à l'empathie et, de l'autre côté, les tenants de la théorie des systèmes dont le but est de décoder la complexité, la globalisation, de sortir du local et de développer la capacité d'abstraction (Varcher, 2011).

Aujourd'hui, il n'est guère possible de ne pas être interpellé par les problématiques mondiales et globales dans le contexte scolaire. Pour s'en convaincre, il suffit de voir l'influence indéniable des médias dans les salles de classe : les informations que les élèves ont en leur possession (souvent sans analyse), la présence et l'influence des réseaux sociaux et d'internet dans l'éducation avec leurs avantages, l'ouverture qu'ils offrent et leurs limites, parfois leurs risques. Face à ce constat, les demandes d'enseignants pour avoir des méthodes ou des formations afin de traiter des questions sociales vives sont croissantes. De même, les demandes des départements pour mettre en place un enseignement assurant une meilleure cohésion sociale sont toujours plus pressantes. Dans ce contexte particulier, une réflexion sur une éducation à l'e-culture et à la citoyenneté virtuelle est en train de voir le jour (cf. www.yinternet.org). Notons que l'un des points positifs de la présence d'internet est l'ouverture et l'accès aux informations, à des problématiques qui soulignent les interdépendances mondiales.

Cependant, pour que toutes ces thématiques soient l'objet d'apprentissage(s), il est nécessaire non seulement d'y être sensibilisé, mais aussi de pouvoir les analyser de façon critique et c'est bien là l'objectif prioritaire de l'ECM. Encore faut-il se mettre d'accord sur ce dont il s'agit. Pour ce faire, nous utiliserons, comme définition de travail, celle du Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe qui définit l'ECM de la façon suivante :

« L'éducation à la citoyenneté mondiale a pour but de faire prendre conscience et de renforcer la capacité citoyenne à entreprendre des actions, défendre ses droits et s'engager dans les débats politiques concernant la justice sociale et le développement durable aux niveaux local, national et international. Elle encourage les élèves et les enseignants à collaborer sur des problèmes globaux et permet aux citoyens de comprendre les réalités et autres processus complexes du monde d'aujourd'hui tout en développant des valeurs, des attitudes, des connaissances et des capacités qui leur donneront les moyens de relever les défis d'un monde interconnecté. » (Centre Nord-Sud - Centre Européen pour l'interdépendance et la solidarité mondiales, s. d.)

2. DES COMPETENCES COMPLEXES

La première partie de la définition de l'ECM vise un savoir en devenir : les élèves sont amenés à « prendre conscience et renforcer leur capacité citoyenne ». Cet élément suppose d'acquérir des connaissances et des attitudes particulières. Les enseignants doivent encourager

la participation et les actions des élèves en vue d'une plus grande citoyenneté et maîtriser un certain nombre de connaissances civiques sur le fonctionnement du système politique régional, national et international (loi scolaire, Constitution, Déclaration universelle des Droits humains, Convention internationale des droits de l'enfant, etc.) (Audigier, 2000). En un mot, ils doivent permettre aux élèves de mieux vivre ensemble et de mieux vivre dans leur institution. Cependant, il est difficile de vérifier de façon univoque et valide que des élèves puissent « prendre conscience » de quelque chose. Il serait plus intéressant ici de voir comment des compétences acquises dans un cadre scolaire seront ensuite réutilisées dans d'autres contextes. La suite de la définition va dans ce sens lorsqu'elle propose des actions plus spécifiques à tous les niveaux (local, national et international).

Amener les élèves à poser des actions « concernant la justice sociale et le développement durable » est aussi une gageure : le DD, nous l'avons vu, est déjà en lui-même un domaine très complexe. Toutefois, l'action menée dans cette perspective doit avoir tenu compte d'une analyse qui ait montré les influences des domaines sociaux, économiques et environnementaux.

La deuxième partie de la définition propose « d'encourager les élèves et les enseignants à collaborer sur des problèmes globaux et permettre aux citoyens de comprendre les réalités et autres processus complexes du monde d'aujourd'hui. » C'est la dimension mondiale qui est particulièrement mise en évidence ici et qui se fait dans l'acception la plus large du terme « mondial » (cf. Dictionnaire critique de géographie, Brunet). Une problématique complexe, pour être traitée dans une perspective d'ECM, tient compte des causes et des conséquences directes et indirectes : la vision est donc holistique et se veut globale. Pour illustrer cela, on peut affirmer qu'il n'est pas cohérent, dans cette perspective, de parler de la migration en ne voyant que le point de vue du pays d'accueil ou que la question économique ou sociale. Il convient d'argumenter (*pro et contra*) les prises de position sur la base d'une complète et variée, de mettre les savoirs en réseaux et de les analyser. Cela peut se faire, par exemple, à travers un débat et une institutionnalisation comme nous le verrons dans la méthode utilisée plus loin (cf. p. 263). Sur cette base, une collaboration entre pairs et entre élèves et enseignants devient possible.

La dernière partie de la définition : « tout en développant des valeurs, des attitudes, des connaissances et des capacités qui leur donneront les moyens de relever les défis d'un monde interconnecté », met en évidence les questions interculturelle et éthique. Les valeurs développées et les attitudes attendues, sans être explicites, seront celles transmises par la DUDH (Tutiaux-Guillon & Considère, 2010). Toutefois, pour y parvenir, il faudra auparavant assurer la

capacité des élèves et des enseignants à connaître les principes éthiques et culturels de l'autre. En effet, le fait d'être interconnecté suppose non seulement de comprendre le langage verbal des personnes avec qui nous sommes connectés, mais aussi de comprendre leur langage non verbal, culturel et éthique pour ne pas tomber dans des préjugés et des incompréhensions relatives à ces domaines. Pour cela, la pédagogie interculturelle offre de bons moyens d'action par exemple par la réflexion sur la complexité des cultures, la prise de conscience de ses valeurs, une décentration et une recherche de valeurs communes, le respect des différences, etc.

Dans ce domaine, les réflexions sur l'écocitoyenneté sont intéressantes puisqu'elle propose elle aussi une analyse à partir de la citoyenneté qui s'élargit à une dimension globale.

Si le concept d'ECM a connu un succès certain dans les mondes germanophone et anglophone, il faut reconnaître qu'il est peu connu et peu présent dans les curriculums francophones.

Nos hypothèses quant à ce fait sont au nombre de trois :

- La notion de citoyenneté mondiale ne fait pas – et de loin – l'unanimité : elle brise le lien entre la notion de citoyenneté et l'État auquel elle se réfère et le village global n'est pas encore une réalité qui permettrait d'avoir une base légale pour devenir citoyen du monde et avoir des outils démocratiques pour mettre en œuvre ses droits et ses devoirs. Les institutions internationales se réfèrent aux droits nationaux alors que l'on est confronté à des intrusions politiques internationales comme celle des États-Unis en Afghanistan et en Irak, de la France au Mali, etc. qui manque d'instruments régulateurs.
- Ce concept d'ECM a émergé des réflexions de l'éducation au développement qui a parfois péché par son paternalisme, voire son misérabilisme. Une certaine défiance peut provenir de cette tradition historique.
- Le concept est trop proche de celui de l'EDD : s'il diffère par son histoire, les méthodes et les contenus sont similaires et il est difficile d'utiliser ces deux concepts en parallèle sans les confondre.

3. ARTICULATION EDD/ECM

Dans l'EDD comme dans l'ECM, les compétences visées sont d'amener les élèves à prendre conscience de la signification et de la complexité des interdépendances de différents domaines auxquels nous sommes sans cesse confrontés et d'aboutir à un engagement social. Ces éducations visent à donner une capacité à s'informer, à se positionner, à poser un jugement critique, à dialoguer, à négocier et à faire des choix réalistes et, si possible, en cohérence avec une du-

tabilité et une solidarité. Le but est que les élèves soient capables de faire face à des thématiques complexes par une réponse en forme de projet d'avenir réaliste (lié à l'histoire et à la situation actuelle), créatif et constructif. Pour y parvenir, il est indispensable de mettre en lien plusieurs perspectives en se questionnant à l'aide d'outils adaptés. Le travail coopératif et interdisciplinaire qui est proposé par ces démarches pédagogiques donne aux élèves quelques outils pour faire face au questionnement en tenant compte de liens socio-économiques et environnementaux, de la vie quotidienne, des interdépendances locales et globales (*glocal* dans la littérature anglophone), des questions humanitaires et de la durabilité, de la viabilité et de l'équité, etc.

Le but de l'ECM, selon Scheunpflug et Schröck (2000), est de pouvoir comprendre la globalisation et d'y réagir en se basant sur les connaissances quant au développement de la société mondiale et à ses effets, quant au processus global et à sa complexité. Cette éducation a pour but d'humaniser le développement non seulement pour survivre, mais pour que tous puissent vivre bien et en toute justice sur la planète. L'EDD, quant à elle est plus orientée par un projet politique et cherche à répondre à la question de ce qui est bon pour tous de façon inter- et intragénérationnelle.

Ces divergences étant notées, on peut souligner que l'EDD et l'ECM proposent toutes les deux :

- un enseignement non univoque, non isolé et un concept fédérateur (DD ou citoyenneté mondiale) ;
- l'incorporation des aspects sociaux, économiques et environnementaux qui sont liés de façon complexe et controversée : ils ne s'additionnent pas, mais sont reliés entre eux ;
- des solutions et des résultats qui ne sont pas dictés selon un modèle, mais qui sont le fruit d'un processus d'apprentissage ;
- une didactique :
 - orientée vers les situations-problèmes (choix et travail d'un thème complexe, conflictuel et sans solution évidente),
 - considérant les expériences préalables ou vécues durant le processus d'apprentissage comme objets d'apprentissages : elles sont communiquées et matière à réflexions,
 - privilégiant la coopération : un travail commun (enseignant et apprenant) parce que chaque individu peut traiter une question de façon spécifique et partielle (Künzli David, Bertschy, & D Giulio, 2010).

Les finalités sont les mêmes avec des spécificités à chacune de ces éducations. De ce fait, il semble plus judicieux et plus adéquat de se rattacher à la notion d'EDD en articulant au mieux les éléments de chacune de ces approches et en utilisant les éléments positifs de l'ECM (l'accent fort sur la justice sociale et les droits humains, les différentes collaborations entre les acteurs et la notion d'interconnexion ou d'interdépendance). De plus, il est cité expressément dans le plan d'études comme cadre de références pour la Formation générale ce qui n'est pas le cas de l'ECM. Il est temps de nous attacher plus précisément à ce qu'est l'EDD.

E. Éducation en vue d'un développement durable (EDD)

L'EDD est elle aussi une notion qui a déjà une histoire et qui est régulièrement remise en cause. Tout d'abord quant à son intitulé (qui peut déterminer le choix de mettre l'accent sur la durabilité ou l'environnement ou sur les deux), à son contenu et à sa pertinence dans le contexte scolaire actuel. En effet, la première question est de savoir s'il est judicieux que le DD ait une place à l'école. Meirieu (2011) justifie cela par plusieurs arguments : le DD est devenu une question sociale et une préoccupation contemporaine et actuelle et doit être traité en classe. L'EDD permet de former les élèves d'une part à des gestes simples (écogestes) et d'autre part à devenir des citoyens autonomes et actifs dans la vie politique. Elle ouvre la compréhension des élèves au monde dans une perspective complexe et dans ses interdépendances.

Cela étant dit, la question suivante est de savoir comment nommer cette éducation.

1. PASSAGE DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT A L'EDUCATION EN VUE D'UN DEVELOPPEMENT DURABLE

La question de l'intitulé est discutée depuis de nombreuses années.

On voit ici apparaître les événements historiques qui ont amené à la création de l'EDD. À l'origine, c'est l'Agenda21 ou Action21 du sommet de Rio (art. 36.3) qui la détermine ainsi :

« L'éducation, y compris l'enseignement de type scolaire, la sensibilisation du public et la formation, doit être considérée comme un processus permettant aux êtres humains et aux sociétés de réaliser leur plein potentiel. L'éducation revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir un développement durable et d'améliorer la capacité des individus de s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement. L'éducation de base constitue le fondement de toute éducation en matière d'environnement et de développement, mais cette dernière doit être incorporée en tant qu'élément essentiel de l'instruction. L'éducation, de type scolaire ou non, est indispensable pour modifier les attitudes de façon que les populations aient la capacité d'évaluer les problèmes de développement durable et de s'y attaquer. Elle est essentielle aussi pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable, et pour assurer une participation effective du public aux prises de décisions. Pour être efficace, l'enseignement relatif à l'environnement et au développement doit porter sur la dynamique de l'environnement physique/biologique et socio-économique ainsi que sur celle du développement humain (y compris, le cas échéant, le développement spirituel), être intégré à toutes les disciplines et employer des méthodes classiques et non classiques et des moyens efficaces de communication. » (www.un.org/french/events/rio92/agenda21/action36.htm)

Ces perspectives sont issues de l'EE qui avait déjà fait l'objet de plusieurs conférences internationales de Tbilissi en 1977 à Ahmedabad en 2007. Or, lors de ces conférences, plusieurs approches de l'EE étaient présentes (par immersion dans la nature, transmission des savoirs, socioécologie, etc.) et ont montré que cette dernière n'était pas homogène. Le passage à

l'EDD est difficile puisqu'il s'agit d'élargir encore cette hétérogénéité en intégrant l'ECM. Ce passage implique un changement scientifique et pratique : les enseignants de l'EE doivent réaliser la mutation dans leur pratique (Grumiaux & Matagne, 2009). Les oppositions de Lucie Sauvé le montrent bien (2002) : elle propose de parler d'Éducation relative à l'Environnement (EE) plutôt que d'EDD afin d'éviter l'idéologie qui est véhiculée par la notion de DD comme le reconnaît aussi Hertig (2011). D'autres proposent d'intégrer ou de conserver ces questions dans les différentes didactiques disciplinaires liées aux sciences naturelles et environnementales (Varcher, 2011).

Toutefois, malgré ces tensions, le terme d'EDD semble avoir toujours plus de poids dans la littérature scientifique et demeure celui qui est le plus largement utilisé.

De plus, en s'appuyant sur les points communs de l'ECM et de l'EE, l'EDD est susceptible d'offrir des opportunités intéressantes dans l'éducation. Dans le cadre de notre recherche, elle correspond en plus à la terminologie officielle utilisée en Suisse romande dans le monde de l'éducation et le monde politique. Nous la conservons donc pour ces différentes raisons, sans pour autant perdre de vue les critiques et les risques qu'il comporte.

2. DEFINITIONS DE L'EDD

En se basant sur les documents de l'UNESCO, l'EDD peut être définie comme un processus d'apprentissage qui propose des connaissances, des compétences, des valeurs afin de :

- « - de participer et coopérer avec d'autres à des sociétés pluralistes et multiculturelles ;
- de comprendre les autres peuples et leur histoire, leurs traditions, leurs croyances, leurs valeurs et leurs cultures ;
- de tolérer, respecter, accueillir, adopter et même célébrer la différence et la diversité humaine ;
- d'apporter une réponse constructive à la diversité culturelle et aux disparités économiques dans le monde ;
- d'être capable de faire face aux situations de tension, d'exclusion, de conflit, de violence et de terrorisme. » (www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/five-pillars-of-learning/learning-to-live-together/ consulté le 11 mai 2011)

Toutefois, un certain flou existe encore autour du cadre théorique de l'EDD et du DD qui s'appuient sur de nombreux concepts et dont les articulations et la légitimité ne sont pas entièrement déterminées (Meirieu, 2011; Pellaud, 2011a). De façon générale, on considère l'EDD comme une éducation globale qui s'appuie sur différents savoirs disciplinaires, cherche à mettre en œuvre une méthode d'analyse heuristique et critique pour amener à une action favorable au DD. De fait, l'EDD n'est pas une discipline, mais une éducation. Elle nécessite des savoirs relatifs aux différentes disciplines impliquées et vise à former les élèves à des actions, individuelles et collectives, en vue d'un développement durable. L'approche doit donc être

systémique et faire intervenir des points de vue et des connaissances complémentaires, voire contradictoires (Audigier & Hertig, 2010a; Martinand, 2003; Pellaud, 2011a).

L'EDD s'appuie sur le principe et le concept de complexité défini par Morin (2005) comme « ce qui ne peut se résumer en un maître mot, ce qui ne peut se ramener à une loi, ce qui ne peut se réduire à une idée simple ». On retrouve l'idée d'interdépendances et de systèmes imbriqués comme nous l'avons vu précédemment dans les principes du DD (p. 47 et suiv.).

L'EDD est donc la prise en compte des domaines du DD dans l'éducation (Sauvé, 2010) et implique :

- une éducation écologique (dimension environnementale) individuelle et collective, dans le grand réseau de la vie sur notre planète, avec un apprentissage des connectivités des différents systèmes présents. Le but est d'instaurer un « mieux vivre ensemble » avec l'ensemble des éléments de la terre.
- une éducation économique pour connaître les mécanismes et apprendre à gérer les ressources communes, la consommation et la production. Le but est de créer un nouveau rapport au monde et à l'économie.
- une éducation éthique pour définir sa propre vision du monde, le sens qui lui est donné et les valeurs qui gouvernent ses relations aux autres et à l'environnement. Le but est de développer une responsabilité solidaire et l'attention à l'environnement.

Malgré le système scolaire découpé par discipline, il est essentiel de donner des espaces pour une approche systémique qui donne à chacune de ces éducations une place afin d'évaluer une problématique de façon globale, en s'appuyant sur les disciplines. En effet, avant de pouvoir mettre en œuvre les compétences et les attitudes visées par ces éducations (au sens global d'un apprentissage d'une manière de se comporter), il faut en premier lieu connaître les contenus scientifiques spécifiques, travailler sur les représentations afin d'amener à une projection dans l'avenir et la mobilisation des savoirs autour d'une action. Le but est que l'enfant construise un « espace public [qui] obéit aux principes du bien public et de l'intérêt commun » et un « monde projet » (Meirieu, 2011, p. 22)– et pas seulement objet. Cet espace de découvertes est au service de tous, un monde en lien avec son quotidien et qui contient des éléments complexes en interaction dans lequel il est nécessaire d'analyser puis d'agir en tenant compte des perspectives politiques, économiques, sociales et environnementales.

Cette démarche pédagogique a pour but de permettre aux élèves de clarifier et de confronter :

- leurs « valeurs », comprises ici comme l'ensemble des expériences et des connaissances qui donnent du sens – qui comprennent aussi bien des idées préconçues, des croyances, des certitudes –, et leurs convictions ;
- les influences qui leur ont permis d'acquérir leurs valeurs et de filtrer les nouvelles informations.

Lorsque l'élève doit remettre en cause ses valeurs, ses convictions et leurs influences, il est forcément déstabilisé. Cette déstabilisation, si elle n'est pas excessive au point que l'élève se referme sur lui-même, peut lui permettre de percevoir la nécessité de nouveaux apprentissages.

« Le rôle de l'école, qui est aussi un monde social comme les autres, est également de mettre en place des dispositifs et de former des *habitus* favorables à l'exercice de la raison, au développement d'un *rapport rationnel au savoir*, qui exclut à la fois le respect inconditionnel et instantané de ceux qui savent et le déni d'une légitimité particulière reconnue à ceux qui ont pour métier de produire et/ou de transmettre des savoirs. Sur le nucléaire, les risques écologiques ou climatiques, les maladies contagieuses, la mise en vente de certains médicaments ou, dans un autre domaine, la politique économique ou la régulation des réseaux télématiques, le public a l'habitude des querelles d'experts. [...] Une partie des savoirs enseignés à l'école pourraient être traités sur ce mode. Plutôt que d'accentuer leur degré de certitude, on pourrait présenter un état des lieux et des théories en concurrence, puis engager le débat, non pas pour départager les thèses en présence, mais pour mesurer leurs convergences et divergences. [...]

À l'école primaire et au collège, les professeurs se sentent encore plus enclins à penser que les élèves "ne sont pas capables" de prendre de la distance, qu'il est "trop tôt". On peut en douter, d'un point de vue psychogénétique ou didactique. Ce qui paralyse certains élèves, c'est justement le sentiment - que l'école favorise ou du moins ne dément pas - que la connaissance *va de soi*, est évidente, incontestable. Il serait libérateur, lorsqu'on ne comprend pas ou qu'on n'accepte pas un savoir, qu'on vous dise qu'on a mis des décennies, voire des siècles, à entrevoir, puis à vérifier ce que le professeur expose maintenant comme une vérité. [...] Le débat n'est pas la controverse pour la controverse, c'est un espace où chacun peut dire librement qu'il n'est pas convaincu, qu'il a des doutes, que les arguments en faveur d'une thèse, il ne les saisit pas ou ne parvient pas à en percevoir la cohérence. »(Perrenoud, 1997b, p. 48-49)

Finalement, l'élève est invité à se projeter positivement dans l'avenir, à imaginer et à innover pour faire face aux problématiques concrètes qui l'entourent en agissant (en réinvestissant ses connaissances).

Pour y parvenir, les pratiques pédagogiques reconnues sont celles qui permettent d'éduquer les enfants tels qu'ils sont et de les faire progresser en proposant des défis réalistes (ni trop, ni pas assez difficiles), de développer des compétences transférables en dehors du système scolaire et en lien avec les différents lieux de vie (nature, société, famille, économie, etc.). On retrouve les principes des pédagogies dites nouvelles avec un accent sur l'éveil à la nature, la pédagogie intégrative, par projet, coopérative, etc. Les débats entre pairs sont souvent décrits comme de bons exemples d'équilibre entre les différents éléments à amener, entre différents

avis qui se confrontent tout en donnant la liberté à chacun de s'exprimer publiquement ou non ; la pédagogie par projets développe une collaboration et une motivation en fonction des compétences nécessaires, d'autant plus que l'interdisciplinarité, dans ce contexte ou dans d'autres, permet de mieux comprendre les enjeux et les questions.

Toutefois, l'EDD court plusieurs risques :

- Devenir un simple savoir déclaratif : des connaissances acquises en grand nombre et redonnées lorsque c'est nécessaire.
- Devenir « une pédagogie bancaire » (selon l'expression de Paolo Freire) qui consiste à engranger des connaissances pour pouvoir ensuite les restituer au moment venu (lors d'une évaluation par exemple).
- Se limiter aux écogestes qui sont nécessaires, mais insuffisants.
- Confondre le moyen avec le but, c'est-à-dire se transformer purement et simplement en une méthode systémique qui propose un ensemble de vérités non questionnées.

Ces écueils, s'ils ne sont pas évités, amèneront finalement à passer à côté du but, qui est de promouvoir un esprit critique et donc de laisser réellement libre l'apprenant sans tenter de l'inviter à prendre parti pour celui qui expose la problématique (Martinez & Chamboredon, 2011; Meirieu, 2011; Pellaud, 2011a, 2011b).

Toutefois, des questions restent en suspens : quelle est la visée qui sera accentuée dans l'EDD (anthropologique ou biologique, conservationniste ou au service des besoins humains, avec une croissance économique possible ou non, selon une durabilité forte ou faible) ? Comme une éducation (Hopkins, 2008) ou comme domaine disciplinaire ?

De plus, il convient encore de savoir comment relever le défi pédagogique qui permet d'assurer que les connaissances soient acquises et que les compétences soient transposées dans d'autres situations sociales (Audigier, 2011a; Bertschy, Gingins, Künzli, Di Giulio, & Kaufmann-Hayoz, 2007; Varcher, 2011) .

3. LIMITES ET OBSTACLES A L'EDUCATION EN VUE D'UN DEVELOPPEMENT DURABLE

Selon Lange & Victor (2011) et Martinand (2012), les enseignants élèvent plusieurs objections à l'EDD. La première est le manque de temps et de formation. Ensuite, on perçoit aussi une résistance sur le fait que l'EDD ne permet pas de transmettre purement et simplement des connaissances, mais exige de l'enseignant de mettre ses élèves en projet face à des problématiques complexes dans une perspective de durabilité et de maintenir une forme d'incertitude.

Dans le même ordre d'idée, le manque de légitimité tant du point de vue scientifique que du point de vue scolaire est notable : l'EDD n'a pas une stabilité scientifique suffisante comme c'est le cas des disciplines habituelles et peut parfois être considérée comme une prolongation politique du DD imposée dans le cadre scolaire. Elle fait l'objet de vives critiques de la part des tenants d'autres « éducations à » (cf. les articles de Lucie Sauvé sur cette question). Elle ne peut ou ne veut pas être cantonnée dans un créneau horaire et n'a pas un personnel attitré ; elle est difficilement évaluable. Finalement, elle provoque parfois un certain découragement : face aux problématiques complexes et globales qu'elle suscite, les actions semblent insignifiantes et inefficaces.

À notre avis, la plus grande limite de l'EDD est qu'elle cherche à développer un esprit critique auprès des apprenants et à aboutir en même temps à une réponse prédéterminée. En effet, lorsqu'on traite de la question des énergies, il est difficile pour l'enseignant d'accepter qu'un élève conclue qu'à son avis la meilleure solution est l'énergie nucléaire. En d'autres termes, l'EDD amène souvent les élèves à un comportement en adéquation avec le DD alors qu'en exerçant son esprit critique, avec ses valeurs, ses connaissances, ses émotions, il devrait pouvoir aboutir à un refus conscient et délibéré du DD, si cela lui paraît plus cohérent.

De plus, l'enseignant doit adopter une nouvelle posture : il n'est plus celui qui possède le savoir ou la vérité, il devient celui qui permet une démarche d'apprentissage complexe et qui va amener à un approfondissement, à un questionnement supplémentaire, rechercher les liens et la complexité. Il ne sait pas à l'avance où va l'amener exactement cette démarche et la conclusion à laquelle vont aboutir ses élèves. Il se retrouve donc dans une réelle instabilité, face à une insécurité tant au niveau du savoir à institutionnaliser que des savoirs disciplinaires à maîtriser avant de se lancer dans la démarche. Cette dernière exige que l'enseignant accepte avec humilité l'exercice d'équilibriste dans lequel il va être projeté.

Pour atteindre les compétences complexes visées par l'EDD, il semble évident que la formation envisagée doit s'appuyer sur des compétences disciplinaires et se présente en tant qu'éducation globale avec des enjeux politiques, sociaux, environnementaux et économiques susceptibles d'intéresser les élèves.

La définition et les compétences de l'EDD

L'EDD peut être *définie* comme une éducation globale qui s'appuie sur différents savoirs disciplinaires, met en évidence les interdépendances et met en œuvre une méthode d'analyse heuristique. Son but est de permettre aux élèves de comprendre la complexité du monde, de confronter leurs valeurs, leurs expériences et leurs connaissances, de poser un jugement critique, de proposer une action innovatrice individuelle ou collective et de participer à leur mise en œuvre en respectant au mieux l'environnement à justice sociale en vue d'un développement durable.

L'EDD vise aux compétences suivantes (Audigier, 2011a; Pellaud, 2011) :

- Développer une démarche qui veut :
 - * analyser des enjeux mondiaux (analyse qui nécessite une approche systémique susceptible d'éclairer les interdépendances) ;
 - * confronter ses valeurs personnelles, communautaires, éventuellement religieuses à celles des autres ainsi qu'aux valeurs qui fondent les droits humains telles que la solidarité, l'égalité de traitement, la dignité de la personne, etc. ;
 - * déterminer ce qui est important, pour soi, pour un groupe, une communauté, une nation, le monde en tenant compte des dimensions locales et globales (glocales comme disent les anglophones).
- À partir de connaissances juridiques et politiques telles que les organisations politiques, la répartition des pouvoirs, les lois, etc. ; de connaissances environnementales, économiques, sociales, culturelles, philosophiques, etc. relatives aux questions traitées et contextualisées grâce aux outils des sciences sociales.
- En apprenant à utiliser différents moyens comme :
 - * prendre position, se situer et opérer des choix au sujet d'enjeux de société mondiaux ;
 - * débattre à différents niveaux sur les enjeux évolutifs du DD ; comprendre les différents enjeux, maintenir la tension entre les différents domaines et trouver des terrains d'entente.

Pour parvenir à développer ces compétences, l'EDD s'appuie sur des savoirs spécifiques (historique, géographiques, économiques, socioculturels, philosophiques et éthiques, etc.). Cette première étape est la plus traditionnelle dans l'enseignement et est donc la plus accessible. Il s'agit ensuite de mettre en place des savoir-faire, des savoir-devenir, des compétences transversales et complexes tels que l'analyse systémique, la confrontation des valeurs (les siennes et celles des autres), la possibilité de prendre position, la recherche de solutions novatrices, etc.

Pour former les enseignants à ces problématiques, il est nécessaire d'avoir une approche par la didactique comparée ou transdisciplinaire pour que ces professionnels puissent, à leur tour, transférer les compétences acquises à leurs élèves (identifier les questions, imaginer d'autres modèles sociaux, négocier, dialoguer, collaborer et coopérer, agir, etc.) sans pour autant sacrifier les exigences des objectifs disciplinaires du plan d'études.

Il n'existe évidemment pas de méthode idéale et complète : nous émettons quelques propositions qui doivent se compléter les unes par les autres dans différents contextes ou différentes approches. On peut déjà noter que l'une des limites de cet enseignement est justement la nécessité de diviser dans le système scolaire en vigueur en plages horaires des notions complexes et globales.

4. FORMATION GENERALE (FG) DANS LE PER

En Suisse romande, le terme d'EDD n'a pas été conservé concept éducatif englobant : le PER parle de Formation générale dans laquelle l'EDD est mentionné comme une des éducations de référence. La question est de savoir comment faire en sorte que cette intention pédagogique se réalise. Il n'y a pas d'heure dans les grilles horaires consacrées à ces questions, la transmission se fait donc nécessairement à travers ou grâce à d'autres disciplines. Or, l'EDD vise des objectifs d'apprentissage et des compétences très élevés du point de vue taxonomique.

L'EDD est une des exigences, entre autres, de la FG dans le plan d'études romand (PER) : « *Formation générale* identifie des objectifs tout au long de la scolarité et les met en lien avec certains apports disciplinaires, en cohérence, entre autres, avec l'*Éducation en vue d'un développement durable*. » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010b, p. 15)

Pour pouvoir être réalisée, cette formation ou éducation doit comprendre plusieurs dimensions qui la rendent, de fait, interdisciplinaire. Ces dimensions sont présentes dans la définition d'un développement durable, à savoir : la dimension environnementale, la dimension économique,

la dimension sociopolitique et la dimension spatio-temporelle. La FG doit donc se réaliser non pas dans une seule discipline, mais dans le cadre des enseignements interdisciplinaires, dans des projets d'établissement et dans le cadre de la vie et de la gestion des établissements. Voyons de quelle façon la FG reprend les caractéristiques de l'EDD (Cf. p. 184).

Tableau III Tableau comparatif entre l'EDD et la Formation générale

<i>Caractéristique d'une EDD</i>	<i>Les objectifs de la formation générale (FG)</i>
l'interdisciplinarité	FG 37 a pour visée de mettre « en évidence la nécessité de créer des liens entre les apports disciplinaires, notamment par le traitement d'une problématique. » (FG 37.1) « en étudiant diverses conséquences de ses choix en tant que producteur, distributeur ou consommateur d'un circuit économique. »
dans une dimension globale	FG 37 propose d'« analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé. »
le développement des compétences argumentatives	FG 38 montre la nécessité d'une argumentation quant à ses propres réactions et comportements
l'analyse de la complexité et des interdépendances spatiales et temporelles, locales et globales	FG 35 souligne la nécessité de prendre en compte l'altérité et de la situer dans son contexte FG 37 propose d'analyser les conséquences spatiales « d'un système économique mondialisé ».
une action responsable, citoyenne et dans une perspective de développement durable.	FG 34 propose de mettre sur pied un projet avec « une attitude participative et responsable » FG 36 propose de mener une action qui préserve l'environnement

La FG 32 n'apparaît pas dans ce tableau, car elle vise plutôt la santé puisqu'il s'agit de répondre de façon appropriée à ses besoins fondamentaux. Elle s'intéresse plus particulièrement à la prévention de la santé, à la verbalisation des émotions et à la protection de l'intégrité des élèves. On peut l'intégrer dans la dimension sociale du DD, mais c'est un point qui est moins en lien avec ses autres domaines (environnement et économie, temps et espace).

L'interdépendance entre les dimensions environnementales, sociales et économiques est bien soulignée. Cela implique que dans l'élaboration et la conduite d'un projet mettant en œuvre le développement durable, toutes ces dimensions doivent être interrogées de manière transversale. En effet, au-delà du concept, le développement durable est aussi une démarche qui nécessite de nouveaux modes de questionnement face à des problèmes communs (solidarité dans le temps et dans l'espace).

Fondée sur le couple « responsabilité – participation », cette approche systémique face à la complexité implique des procédures d'évaluation propres à nous accompagner vers un monde vivable, viable et équitable.

5. ÉPISTEMOLOGIE ET VALEURS

L'épistémologie proposée ici est une mise en lien critique des différents aspects et des disciplines sans prétendre à atteindre une vérité ou une réponse juste. Ce qui est visé est le positionnement personnel argumenté et interconnecté, basé sur les épistémologies des disciplines, mais avec un métaquestionnement sur les disciplines elles-mêmes et les influences qu'elles subissent. Ce qui va déterminer la cohérence de la démarche, ce sont bien davantage les principes organisateurs que le résultat. Comme le dit Morin (1999), « le problème n'est pas tant d'ouvrir les frontières entre les disciplines que de transformer ce qui génère ces frontières : les principes organisateurs de la connaissance » (cité par Pellaud, 2011a, p. 106-107). Ces principes organisateurs permettent de trouver les points communs entre des domaines divers et de se centrer sur l'essentiel (Pellaud, 2011a).

Pellaud détermine les valeurs suivantes comme étant celles de l'EDD : la responsabilité et le partenariat (avec les autres et la nature) ainsi que l'équité et la solidarité entre les personnes et entre les générations (Hertig, 2011; Pellaud, 2011a). Comme nous l'avons spécifié plus haut (cf. p. 85 et suiv.), la responsabilité et le partenariat ainsi que le respect sont plutôt les attitudes qui découlent d'un système de valeurs qui reconnaît la dignité individuelle, l'égalité de droit et de traitement, la solidarité ainsi que la dignité de la nature. En posant ces valeurs, l'individu est responsable de ses actes aux yeux de la communauté et peut établir des partenariats respectueux avec d'autres individus, d'autres groupes et son environnement.

Cependant cette vision fait clairement passer le bien commun au-dessus de la liberté individuelle pour aboutir à son but :

« il faut donc accepter que le gouvernement 'sache mieux que l'individu ce qui est bon pour lui', et mettre ainsi en place un cadre culturel et informationnel visant à l'entraîner presque malgré lui dans un processus de développement durable. Cette acceptation, qui pourrait conduire à tous les despotismes, n'est possible que dans le cadre d'une démocratie qui, tout en guidant, en encourageant, voire en incitant certains comportements offre par ailleurs une information relativement transparente permettant au citoyen d'accéder aux décisions de l'État, ainsi qu'à cette responsabilité de citoyen. » (Pellaud, 2011a, p. 76)

La liberté individuelle est donc soumise au bien commun qui est déterminé en fonction des exigences du développement durable. Ce délicat équilibre entre les besoins personnels et communs sera un des éléments présents dans l'éducation aux valeurs.

F. Comment parvenir à une éducation aux valeurs ?

Comme l'a montré Jourdain (2004) dans son enquête sur les valeurs des enseignants en France, ces derniers font référence aux valeurs comme à des éléments essentiels pour l'éducation publique et laïque. Si une éducation aux valeurs est nécessaire et correspond à la mission de l'école, il n'en demeure pas moins des questions fondamentales auxquelles il est bien difficile d'apporter *une seule* réponse :

- Est-ce vraiment le rôle de l'école – à travers des choix politiques – de transmettre explicitement certaines valeurs ? Jacques Delors précise que

« tout invite donc à revaloriser les dimensions éthiques et culturelles de l'éducation et, pour cela, donner les moyens à chacun de comprendre l'autre dans sa particularité et comprendre le monde dans sa marche chaotique vers une certaine unité. » (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Delors, & Unesco., 1996, p. 15)

- Quel type d'éducation faut-il prévoir ? D'un côté, on peut privilégier une approche plutôt normative pour définir l'axiologie qui devra ou devrait être mise en place en déterminant par exemple les valeurs à transmettre. C'était le cas de la France qui avait un cours de morale laïque dans lequel il s'agissait selon le ministre de l'éducation nationale en 1997 d'« 'expliquer la République' et les trois mots qui forment sa devise : 'liberté, celle d'apprendre, égalité – pas égalitarisme –, mais diversité et respect de chacun, et fraternité pour donner la confiance, l'espoir' » (C. Allègre, 1997 cité par Jourdain, 2004, p. 24). Dans ce cas, il convient de se poser la question des valeurs qui peuvent légitimement être enseignées. D'un autre côté, selon les déclarations du 2 septembre 2012 du ministre de l'éducation, Vincent Peillon, il semble qu'à l'automne 2013, la tendance sera renversée et quel le cours de morale laïque visera un objectif plus nuancé dans une perspective relative :

« Ce cours comporte une construction du citoyen avec certes une connaissance des règles de la société, de droit, du fonctionnement de la démocratie, mais aussi toutes les questions que l'on se pose sur le sens de l'existence humaine, sur le rapport à soi, aux autres, à ce qui fait une vie heureuse ou une vie bonne. Si ces questions ne sont pas posées, réfléchies, enseignées à l'école, elles le sont ailleurs par les marchands et par les intégristes de toutes sortes.[...] Tout ce qui est de l'ordre du racisme, de l'antisémitisme, de l'injure, de la grossièreté à l'égard des professeurs et des autres élèves, ne peut pas être toléré à l'école [...] Le but de la morale laïque est de permettre à chaque élève de s'émanciper, car le point de départ de la laïcité c'est le respect absolu de la liberté de conscience. Pour donner la liberté du choix, il faut être capable d'arracher l'élève à tous les déterminismes, familial, ethnique, social, intellectuel, pour après faire un choix » (« La "morale laïque" au programme des élèves dès la rentrée 2013 », 2012)

Cette description est plus proche de la seconde approche, plus descriptive et explicative et qui met en lumière la pluralité des valeurs en présence (approche sociologique). Et dans ce cas, dans nos sociétés occidentales, l'enseignement est basé sur les valeurs de la Déclara-

tion universelle des droits de l'homme (DUDH). La référence à la DUDH et à la Convention des droits de l'enfant permet d'avoir une référence commune au sein de la pluralité existante, ce qui est la position de Houssaye quant à cette question. On le voit : aucun des deux termes de l'alternative n'est suffisant en soi, ils sont complémentaires pour parvenir à atteindre des attitudes telles que la pensée critique et la responsabilité (Forquin, 2005a; Jourdain, 2004).

Une éducation aux valeurs se réalise par le développement de savoirs, de savoir-faire, de savoir-devenir, d'attitudes et de compétences. De notre point de vue, une action conjointe entre les élèves et l'enseignant est plus pertinente (cf. p. 118 et suiv.). En effet, la recherche menée par Jourdain (2004) fait ressortir que les enseignants ont conscience que le discours seul sur les valeurs ne dit rien de l'adhésion des élèves à ces valeurs ni de leur action. Il convient donc de trouver des moyens pour les amener, le cas échéant, à une adhésion autonome et mettre en pratique les attitudes de responsabilité et de pensée critique au sein de la classe. Dans les faits, la mise en pratique dans les classes peut être très différenciée alors que ce sont les mêmes compétences qui sont visées. On en voit un exemple dans les entretiens menés par Jourdain (2004) : les enseignants expliquent ce qu'ils vont faire pour promouvoir l'égalité de traitement de tous les individus, considérée comme une valeur essentielle d'après les résultats de la recherche. L'un d'eux a décidé de critiquer négativement tous les travaux rendus, un autre a décidé de ne faire que des commentaires positifs et encourageants.

« Geneviève [...] va faire preuve d'une indifférenciation totale dans son attitude devant les erreurs de ses élèves. Son attitude reste encourageante et positive, quoi qu'il arrive (...). Geneviève donne son interprétation de l'épisode : 'pour une égalité de valeur entre chacun'. [Ils] cherchent à éviter toute dévalorisation de leurs élèves en difficulté scolaire. [...] Pour Jean-Louis, au contraire, insister sur les erreurs de chacun en utilisant un ton cassant et sarcastique devant le groupe classe, est une façon de solliciter 'l'activité, la motivation personnelle, le dynamisme' » (Jourdain, 2004, p. 132).

Aucune de ces deux attitudes n'est satisfaisante. Il faut, si nous voulons une éducation aux valeurs qui soit cohérente avec ce que nous avons vu précédemment, pouvoir établir des critères pour cette éducation qui assurent le développement par les élèves de ses connaissances et de ses compétences. Selon Meirieu, les savoirs et les attitudes sont complémentaires et les valeurs se construisent dans l'ensemble des cours et de la formation dans une pédagogie centrée sur l'élève. Pour lui, les attentes d'une éducation aux valeurs sont les suivantes :

« identifier des champs de savoir que l'on considère comme décisifs pour chacun de nos élèves personnellement ainsi que pour leur avenir collectif : l'histoire et les conditions de la construction des États démocratiques, l'éducation à la santé, à l'environnement et au développement durable, la culture technique, l'articulation du savoir et du croire [...] et, plus globalement, tout ce qui relève des 'savoirs nécessaires à l'éducation du futur', comme dit Edgar Morin. » (2006a, p. 3)

Leleux et Rocourt (2010) montrent qu'une éducation aux valeurs doit se faire sous forme d'une éducation aux compétences : une éducation à l'autonomie qui considère l'apprenant comme un individu pensant et rationnel et qui permet de développer sa liberté ; une éducation à la coopération qui, d'une part, considère l'apprenant comme un membre d'un groupe et, d'autre part, permet de développer la solidarité, l'égalité et la participation citoyenne.

Les caractéristiques de l'éducation aux valeurs

À partir des éléments ci-dessus et du cadre théorique, nous pouvons dire qu'une éducation aux valeurs est une éducation qui se base sur :

- des savoirs spécifiques que sont : les valeurs démocratiques, les textes qui les attestent (la DUDH, la CDE, la Constitution, etc.) et les structures sociojuridiques ; le fait religieux et les religions, leurs textes de référence et leur histoire comme un des éléments essentiels pour la compréhension de notre société et de celle des autres ; et les connaissances spécifiques des disciplines scolaires ;
- des savoir-faire à mettre en lien les connaissances apportées avec leur contexte, leur histoire, leur origine ; à traiter une question actuelle en s'appuyant sur les connaissances disciplinaires pour faire émerger de nouvelles perspectives ; à respecter les règles d'un débat démocratique et argumenter ses prises de position ;
- des attitudes d'esprit critique (mettre en question ses convictions et celles des autres, ses arguments et ceux des autres) ; de respect des valeurs fondamentales telles que la dignité de toute personne, la liberté pour soi et pour les autres ; de solidarité et équité, et de responsabilité de ses choix et de ses actes.

L'éducation aux valeurs s'inscrit dans une démarche constructiviste qui considère que l'apprentissage se réalise par l'apprenant lui-même, soutenu par l'enseignant et/ou ses pairs, dans une action conjointe.

Mais cette éducation suppose que l'enseignant soit formé pour cela et qu'il puisse entrer dans une dynamique avec un bon nombre de changements, et de changements fondamentaux.

1. LA FORMATION

Pour amener un changement dans les formes d'apprentissages pour des apprenants, il est nécessaire que l'enseignant lui-même perçoive et souhaite un changement dans sa façon d'enseigner. Une innovation doit donc être planifiée ou, pour le moins, voulue par les enseignants. D'autant que l'innovation dont on parle ici touche à des aspects fondamentaux de la fonction de l'enseignant qui ne sera plus seulement le détenteur des savoirs, mais celui qui pose des questions auxquelles il n'a pas forcément de réponse, qui permettrait à l'élève de construire avec ses pairs des réponses qui prennent en compte les valeurs communes, etc.

Pour les enseignants qui dans leur majorité voient la nécessité d'une sensibilisation ou d'un enseignement au DD, plusieurs questions se posent :

- Comment acquérir les savoirs sur le DD, encore souvent perçus seulement comme un engagement politique ou écologique, et dans les différents domaines : écologique, économique, social et éthique. Ce changement implique un décloisonnement inhabituel des disciplines : comment le réaliser judicieusement ? Comment mettre en place un enseignement pluri- ou interdisciplinaire ?
- Quelle posture adopter en tant qu'enseignant ? Une neutralité ou une partialité engagée peut-elle être exigée (cf. p. 166) ? Quel est le rôle de l'enseignant dans ce type d'apprentissage : il n'est plus détenteur et maître du savoir, alors quel est son rôle ?
- Comment traiter ses questions tout en assurant que les objectifs disciplinaires ne soient pas préterités et soient bien atteints ?
- Quelles méthodes et quels moyens utiliser pour assurer le développement de comportements en vue du DD et la promotion de valeurs démocratiques pour les élèves ?
- Comment évaluer les connaissances, les processus mis en place et les compétences des élèves ? (Gather Thurler & Bronckart, 2004; Grumiaux & Matagne, 2009; Martinez & Chamboredon, 2011; Pellaud, 2011a)

Selon Gather Thurler (2004), dans une perspective constructiviste, chaque acteur se fonde sur sa propre théorie du monde social qui l'entoure pour soutenir ou freiner un changement. Quelle que soit son attitude, le changement sera réalisé dans un système (éducatif) et la dialectique va naître entre l'acteur et le système. La mise en pratique de l'innovation sera donc dépendante – en grande partie – de cette dialectique (représentation de l'innovation, volonté

de l'intégrer dans la pratique, dimension réflexive de sa pratique, réseaux inter-établissements, etc.).

Cela suppose de connaître aussi quelques méthodes et moyens susceptibles d'être utilisés dans ce contexte.

2. METHODES ET MOYENS

Du point de vue pédagogique, « articulant moyens et buts dans une organisation à la fois spatiale et temporelle, les méthodes en pédagogie constituent un cadre pour penser et réaliser la pratique éducative. » (Bru, 2006, p. 3)

Les méthodes pédagogiques et didactiques les plus souvent mises en œuvre et observées pour une éducation aux valeurs au vu des compétences visées sont le débat, les questions sociales vives (QSV) et le projet d'établissement. Au sein de ces méthodes, différents moyens peuvent être utilisés tels que les schémas, les cartes conceptuelles, les grilles d'analyse, la confrontation des idées, la fiche argumentaire, etc. Le but est de parvenir à mobiliser les différents savoirs des élèves pour qu'ils puissent développer les attitudes qui sont attendues, en particulier la pensée critique et la responsabilité. Cela peut se réaliser par la recherche et le tri des informations, l'argumentation, le dialogue et la coopération qui sont nécessaires pour un débat ou un travail sur une QSV. Dans le cas du projet d'établissement, les élèves devront non seulement amener leurs savoirs et leurs savoir-faire, mais aussi être responsable de leurs apprentissages et des tâches à réaliser pour la réussite du projet.

Cependant, elles nécessitent toutes en premier lieu un apport de connaissances les plus approfondies possible des tenants et aboutissants (économiques, sociaux, culturels, historiques, politiques, environnementaux, etc.) avec une grille d'analyse comme celle du DD pour tisser des liens entre les différentes connaissances acquises et leurs interdépendances sur une question d'actualité ; il peut s'agir de travail sur des textes de référence, sur une revue de presse, sur des supports audio ou vidéo, etc. Audigier (2011b) parle du « détour épistémologique » pour qualifier cet apport de connaissances. En effet, pour parvenir au développement de l'esprit critique, il s'agit d'amener les élèves à se questionner sur les sources de leurs informations, sur les différents acteurs et intérêts en présence lorsqu'une question complexe est traitée, sur les implications pour chacun d'eux, sur leur propre façon de vivre et leurs propres valeurs pour parvenir à un positionnement rationnellement argumenté. Toutes ces méthodes permettent aussi une réflexion sur la dimension temporelle du DD qui se caractérise, entre autres, par

la succession (causale ou non), la simultanéité et la périodisation qui permet de donner du sens à l'évolution qui se réalise au cours du temps.

De plus, chacune de ces méthodes et de ces moyens suppose un cadre éthique qui permette de donner des règles du jeu dans le cadre de la classe : que peut-on dire en classe ? Est-ce que toutes les positions sont admises ou pose-t-on des limites ? Quelle attitude doit adopter l'enseignant ? Jusqu'où va la prise de responsabilité de l'élève ? Etc. Toutes ces questions doivent avoir été réfléchies par l'enseignant ou, idéalement, au niveau de l'établissement pour assurer à chacun sa liberté critique et sa responsabilité. Ce cadre peut être celui du contrat pédagogique ou didactique (Coq, 2004).

Nous allons maintenant passer en revue les méthodes (débat, QSV, projet d'établissement et filot de rationalité) et moyens qui sont recommandés pour une éducation aux valeurs.

a) Les débats

En classe, on voit souvent des enseignants qui mettent en place un débat. Pour être source d'apprentissage et d'apprentissage complexe et heuristique, le débat doit être un lieu de conflit cognitif, un lieu d'échange d'arguments basés sur une connaissance scientifique qui implique une dimension affective. C'est le cas, entre autres, du débat sociocognitif.

Ce type de débat est décrit comme un dispositif qui permet aux apprenants de dépasser un obstacle cognitif par l'interaction sociale. L'apprenant est face à deux formes de déséquilibres : un déséquilibre intersubjectif par la confrontation à des avis divergents sur une question et un déséquilibre intrasubjectif dans le questionnement de ses propres représentations et savoirs. (Reynaud, 2008).

Dans ce sens, la confrontation des représentations de l'élève est nécessaire. Les valeurs, l'éthique, la politique d'autres cultures, les autres modes d'existence sont présentées à travers des témoignages, des textes, des interviews, etc. et sont suivis de l'analyse de ces différents éléments. Dans ce domaine, la pédagogie du conflit élaborée par Galichet (2005) est intéressante : le fait d'ébranler les certitudes permet de se positionner, de reconnaître les valeurs de l'autre et de les respecter. Une prise en compte de l'aspect émotionnel est nécessaire lors de remise en question de valeurs, de politique, face à certains témoignages ou certaines confrontations : les élèves doivent pouvoir verbaliser leur ressenti, mais de façon à le dépasser et à en faire quelque chose de constructif. Pour y parvenir, la communication non violente, le débat, etc. peuvent être exercés et développés au sein de la classe.

Le débat ou la délibération démocratiques ont une place particulière :

« Devant une question ou une situation sociale qui soulève débats et controverses et appelle une décision, le citoyen devrait avoir à sa disposition des outils d'analyse et de choix. Il devrait être formé à mobiliser ces outils pour comprendre la situation et ses enjeux, élaborer une réponse, développer une action, en relation avec les autres acteurs sociaux » (Audigier, 2011a, p. 55)

On peut s'appuyer ici sur le principe d'un débat démocratique – qui n'est pas un simple affrontement d'intérêts, mais un échange de raisons « normativement modérées » qui peuvent être reconnues sans y adhérer – qui, selon Weinstock, doit amener à un compromis raisonnable. Chacun accepte au moins les règles procédurales qui permettent de s'exprimer rationnellement et éventuellement des règles quant au contenu. Cela implique pour tous les partenaires d'aboutir à une position inférieure à celle de départ, mais pour obtenir un avantage de poids : une résolution pacifique de la discussion.

Cette méthode permet d'acquérir des connaissances, des habiletés et des attitudes : elle implique de passer par le détour épistémologique, d'apprendre et d'appliquer les règles d'un débat, de se positionner, d'argumenter, d'entendre les positions adverses, de rechercher un compromis et une action, etc. Les obstacles les plus fréquents sont le fait d'être face à des opinions souvent radicalement opposées, de ne pas avoir une réelle volonté de maintenir le lien social et de ne pas obtenir une confiance réciproque entre les participants. Toutefois, si ces obstacles sont levés, cette délibération peut les amener à faire émerger les valeurs communes et à parvenir à une décision acceptable pour tous (Audigier, 2011a; Martinez & Chamboredon, 2011; Tremblay, 2010; Weinstock, 2005).

b) Les questions sociales vives

Les questions sociales vives (QSV) proposent une didactique intéressante pour l'éducation aux valeurs. Selon Legardez (2006), une QSV est une question qui interroge les pratiques sociales des acteurs, touche à leurs valeurs et est débattue ; elle interroge les spécialistes ou les professionnels (les tenants des savoirs de références) et n'est pas stabilisée dans les savoirs scolaires. Ce type de question ne fait pas toujours les titres de l'actualité : elles peuvent réapparaître de façon régulière (comme la question du racisme, par exemple).

La didactique des QSV permet d'aborder des questions complexes, porteuses d'incertitudes, mais qui nécessitent des savoirs préalables. Elles sont objet de controverses et contiennent en elles-mêmes une dimension transdisciplinaire. Ces différents éléments amènent les élèves à une problématisation pour renoncer à des certitudes et mettre les différents savoirs en relation. Tout en questionnant le rapport aux savoirs des apprenants et des enseignants, cette méthode a pour but de développer le raisonnement critique tout en mettant en lumière les différents sa-

voirs. Les QSV doivent permettre une modélisation d'une situation complexe et comprendre le rôle des acteurs, de leurs liens pour élaborer des scénarios et aboutir à une prise de décision. Toutefois, on peut relever avec Astolfi les possibles écueils auxquels il faut être vigilants comme enseignant : le risque de simplification, d'idéologie et de confrontation politique sur certaines questions (Astolfi, 2009; Legardez, 2006; Martinez & Chamboredon, 2011).

c) Le projet d'établissement

Le projet d'établissement permet lui aussi un apprentissage particulier. Conçu à moyen ou long terme, il est par essence pluridisciplinaire. Il doit déterminer les apprentissages cognitifs spécifiques et permet d'atteindre des attitudes et les compétences souvent peu développées dans le cadre scolaire. Les élèves sont en effet amenés à établir un budget et à gérer une somme d'argent ; à mettre sur pied un échéancier et à organiser leurs tâches dans le long terme ; à élaborer des stratégies d'apprentissage et de collaboration ; à améliorer leur estime d'eux-mêmes et des autres apprenants ; etc. (Goldschmid, 2002). La pédagogie par projet a beaucoup été critiquée. D'une part, dans cette pédagogie, les acquisitions de savoirs semblent négligées au profit des productions ou des résultats visibles et attendus du projet. D'autre part, le temps nécessaire à l'organisation et à la préparation est souvent important. Ces éléments restent des points d'attention. Toutefois, lorsqu'un projet d'établissement est mis sur pied et que ces points ont été réfléchis, il peut apporter de nombreux avantages et apprentissages : des savoirs mis en lien et mis en œuvre pour une production, une co-construction des savoirs, un travail collaboratif, une action commune, une mise en œuvre de processus démocratiques, une prise en charge de responsabilité, etc. Notons que l'apprentissage de la collaboration se réalise aussi entre les enseignants, avec la direction, le personnel administratif et technique, les parents et toutes les personnes impliquées. En d'autres termes, il permet d'atteindre une dimension systémique non seulement du point de vue théorique, mais aussi, dans une certaine mesure, du point de vue pratique.

d) Quelques moyens

Ces méthodes devraient permettre un questionnement heuristique, un développement de la pensée critique et de la responsabilité au sein de la classe et aboutir à des actions communes. L'enseignant dispose d'un certain nombre de moyens dont voici quelques exemples :

- La mise en situation est un des moyens d'assurer l'acquisition de compétences est une réutilisation des compétences acquises dans d'autres domaines. La recherche de solution à

hauteur de son initiateur permet de vérifier cette acquisition, établit un lien avec le quotidien de l'apprenant et lui permet une action ou une recherche qui tienne compte des éléments précédents et propose des solutions. Le conseil de classe, la gestion de projet, les projets de classe ou d'établissement sont des méthodes utiles pour y parvenir (Audigier, Häberli, etc.).

- L'établissement de règles pour vivre dans une « classe équitable » selon la proposition de Cohen (2006) se base sur deux principes : une collaboration entre pairs sur des projets contenant un certain degré d'incertitude et nécessitant l'échange d'idées innovatrices ; un travail sur le statut « académique » des élèves en montrant qu'aucun élève ne possède toutes les compétences pour réussir le projet et en donnant des tâches liées à la réussite du projet aux élèves de bas statuts.
- Le métaquestionnement qui détermine la raison et la manière des désirs et des apprentissages en gardant à l'esprit la présence et les désirs des autres personnes afin de savoir vivre avec soi (respect de soi) et les autres ; de connaître les limites (repères pour vivre ensemble) et devenir responsable :

« Agir par soi-même pour tenir ses engagements, refuser les conduites de fuite, accepter les règles d'un groupe incitent à se comporter de façon responsable. [...] Une éducation à la responsabilité implique que les élèves apprennent à élaborer des repères communs et à s'y référer. [...] Ce sont des contraintes qui libèrent ! » (Giordan A. [2002], *Une autre école pour nos enfants ?* Paris : Delgrave, p. 133-135 cité par Pellaud, 2011a, p. 121)
- Les îlots interdisciplinaire de rationalité sont définis par Fourez (1997; 2009), repris par Gagnon (2011b). Il s'agit, face à une problématique complexe (par exemple les agrocarburants, le crash alimentaire ou le suicide) de construire une représentation qui n'est pas équivalente à une recherche de vérité. Cette représentation n'est pas spontanée : elle se base sur une recherche d'information dans une perspective interdisciplinaire et d'interdépendance ; elle permet de développer la pensée critique par une approche rationnelle et critériée ; elle permet d'aborder une problématique complexe sans obtenir une réponse unique. La démarche se compose de quatre étapes : faire émerger les clichés ou d'établir le cadre de la problématique ; établir le panorama des informations à disposition ; investiguer et de parvenir à une conclusion ; aboutir à une synthèse finale qui peut conduire à une action.
- Le travail collaboratif et coopératif est un travail en groupe, en vue de résoudre des situations-problèmes, jouer des jeux de rôles, etc.
- L'élaboration de cartes conceptuelles permet de signaler tous les acteurs et intérêts présents, lier les concepts entre eux et travailler sur les liens entre les différents éléments.

- L'élaboration de fiches argumentaires, de discussion et de débat met en lumière les informations, les arguments pour et contre, permet ensuite de débattre en connaissance de cause, écouter l'autre et dialoguer.
- La participation à l'élaboration des décisions collectives (conseil de classe, débats, élaboration de chartes, règles de vie, etc.) qui concernent les élèves.
- La réflexion sur les interdépendances mondiales à partir d'un sujet complexe : à partir d'une question ou d'une situation, rechercher les causes et les conséquences, désigner les partenaires impliqués, voir leurs intérêts et leurs actions, réfléchir à des solutions, etc.

Ces quelques éléments montrent que des moyens, des méthodes et des pédagogies permettant de réaliser une éducation aux valeurs existent et sont déjà développées. Ils montrent aussi que l'enseignant peut conserver son autorité en adoptant une autre attitude qui est plutôt celle du partenaire, du co-constructeur de savoir et qui veut, avec ses élèves, réfléchir sur des situations complexes et apporter des pistes concrètes de solution.

4e chapitre Cadre conceptuel et objectifs

Comme le dit De Ketele, «faire reposer la recherche sur un cadre conceptuel adéquat consiste à identifier les concepts nécessaires et suffisants (ni trop, ni trop peu), de les définir avec soin, de les distinguer des concepts proches et d'organiser les concepts retenus.» (2010, p. 25)

Pour parvenir à établir ce cadre conceptuel, nous allons reprendre les différents concepts que nous avons définis jusqu'à maintenant et qui nous ont permis de préciser ce qu'est une éducation aux valeurs. Nous pourrons ensuite déterminer notre cadre conceptuel, les questions de recherche ainsi que les objectifs que nous fixerons pour répondre à ces questions. Ce cadre nous permettra de déterminer les critères et les indicateurs pour nos grilles d'analyse du plan d'études, des moyens d'enseignements et des pratiques enseignantes.

A. Synthèse

Nous avons déterminé, dans une phase descriptive, le contexte ainsi qu'un bon nombre de notions et de concepts afin d'enrichir et de tenter de répondre à nos questions de départ (cf. p. 14) qui étaient les suivantes :

- Quelles sont les valeurs prescrites par l'école publique en Suisse romande ?
- Quels moyens a-t-elle proposés pour parvenir au développement de ces valeurs chez les élèves ?
- Dans quelle mesure les pratiques enseignantes concourent-elles à ce développement ?

Pour parvenir à élaborer notre question de recherche et nos grilles d'analyse, nous allons synthétiser ces différents apports ce qui nous permettra d'élaborer le cadre conceptuel de cette recherche et de formuler des questions qui prennent en compte les concepts que nous avons définis. Ensuite nous pourrons fixer les objectifs ainsi que la méthode que nous allons suivre.

Notre concept central est celui de *valeurs* (cf. p. 77-81). Celui-ci est entendu comme un principe, un fondement que l'individu ou le groupe considère comme essentiel. Les valeurs sont organisées entre elles selon un critère d'importance, déterminent notre action et notre jugement et se donnent à voir à travers des attitudes.

Les valeurs sont nombreuses et incommensurables entre elles. Nous nous intéressons en particulier aux *valeurs démocratiques* (cf. p. 81-85) qui s'enracinent dans la Déclaration universelle des droits de l'homme puisque ce texte est une référence reconnue dans nos sociétés. On peut nommer la dignité de la personne, l'égalité, les libertés (de conscience, de religion et de culte, d'expression). De ces valeurs découlent des *attitudes* qui sont comprises comme une

disposition intérieure qui incite à évaluer ou à agir favorablement ou défavorablement face à quelqu'un ou quelque chose. Nous avons retenu deux attitudes symptomatiques et englobantes : la responsabilité et la pensée critique.

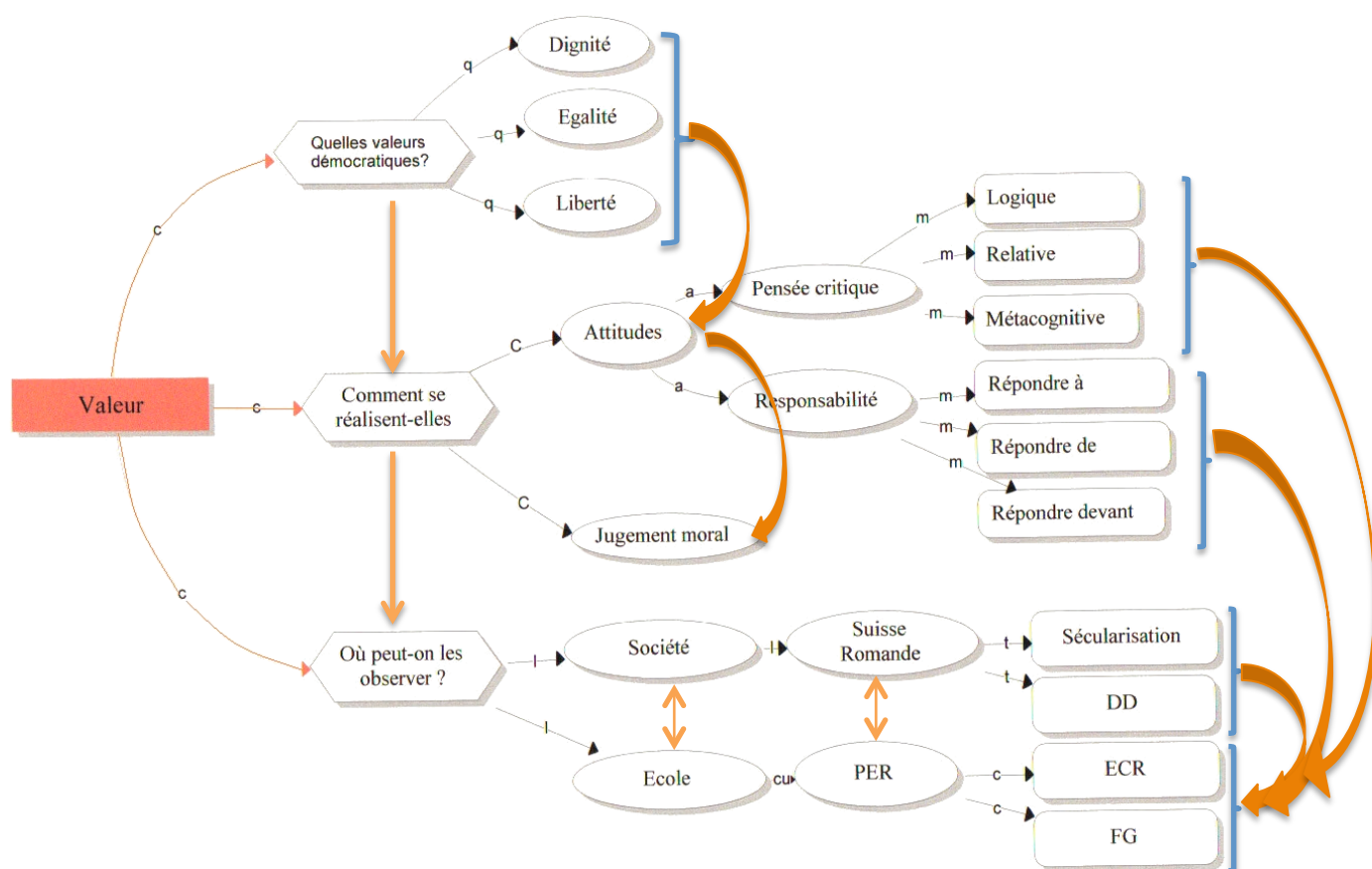
Nous revenons en premier lieu sur la *responsabilité*. Le premier point que l'on peut souligner est que la liberté est un des fondements pour déterminer le degré de responsabilité. Le deuxième point est qu'en déclinant la responsabilité en trois modalités en se référant au verbe « répondre », cela permet d'articuler à la responsabilité une partie des autres valeurs en présence. La responsabilité comme « répondre de » est la responsabilité rétrospective face à ses actes ; la responsabilité comme « répondre à » détermine une autorité reconnue et donc une idée d'interdépendance, de sollicitude et de solidarité ; enfin, la responsabilité comme « répondre devant » est la responsabilité civique et l'engagement citoyen. Les deux dernières modalités supposent pour être reconnues comme valeurs d'accepter auparavant celle de la dignité. En effet, comment pourrait-on imaginer d'avoir une forme de solidarité avec d'autres personnes si leur dignité et leur égalité ne sont pas reconnues ? La responsabilité, ainsi conçue, se réfère aux actes d'une personne. Qu'en est-il de ses jugements ?

Nous pouvons passer maintenant à la deuxième attitude : la *pensée critique*. Pour poser un acte, une personne libre et responsable va se baser sur un jugement moral, un jugement de valeur. Pour élaborer son jugement, elle utilisera sa *pensée critique* qui lui permettra de questionner ses propres préjugés, ses valeurs, et d'argumenter ses choix relativement à ses propres convictions, à celles des autres et aux normes et lois existantes. La pensée critique qui est individuelle se décline en trois types d'habiletés intellectuelles : logique, créative et métacognitive.

Cela étant dit, il convient encore de se questionner si et dans quelles conditions didactiques l'école peut amener les apprenants à ces deux attitudes. Et cela a été l'objet d'une grande partie de notre réflexion.

Nous pouvons représenter les éléments relatifs aux valeurs par le schéma suivant :

Figure III Schéma des valeurs



Légendes : a : attitude
 c sur flèche grise : par ;
 l : Lieu
 t : transformations sociales ;

c sur flèche orange : composantes de la définition
 cu : curriculum ;
 m : mode ou modalité
 q : les valeurs démocratiques

Si l'on considère que l'éducation aux valeurs est une des missions de l'école publique, il est nécessaire de déterminer alors quelles sont les valeurs prescrites. On peut d'emblée se dire que ce seront les valeurs démocratiques. Mais est-ce que cela a toujours été le cas ? Cette discussion nous amène sur le terrain politique et *curriculaire* (cf. p. 101-106). En effet, un état – un canton pour le cas de la Suisse – va déterminer le curriculum qu'il prescrit avec les valeurs, implicites et explicites, auquel il entend éduquer à travers les plans d'études, les contenus et les objectifs d'apprentissages, les méthodes envisagées et, souvent, les manuels à disposition des enseignants. Les valeurs qui sont ainsi déterminées ne sont pas immuables : elles dépendent de la société dans laquelle elles émergent et donc de ses mutations.

La Suisse romande a connu récemment un changement curriculaire important puisqu'un plan d'études régional (le *PER*) avec des entrées par compétences a été élaboré et accepté. Il a permis l'introduction de deux grandes nouveautés : l'introduction de la discipline *Éthique et cultures religieuses* (*ECR*) comme éducation religieuse non confessionnelle et de la *Forma-*

tion générale (FG) comme éducation globale de l'élève pour répondre aux questions de société, en lien avec *l'éducation en vue d'un développement durable (EDD)*. Ces deux nouveautés sont symptomatiques de changements de notre société : le premier est la laïcisation et la sécularisation et le second l'émergence de la notion de développement durable (DD).

D'une part, *la laïcité et la sécularisation* sont des phénomènes sociologiques largement attestés (cf. p. 28-43). Ils mettent en évidence la perte d'importance des institutions religieuses au cœur de la démocratie et la nécessité d'une séparation plus nette entre ce qui appartient à l'ordre religieux et ce qui n'y appartient pas. Cette évolution n'implique pas une disparition ou une indifférence aux religions ou aux mouvements religieux, mais une redéfinition des rapports et, entre autres, avec l'école. Le PER en introduisant une éducation non confessionnelle répond à plusieurs exigences : une connaissance des religions et des mouvements religieux, une reconnaissance – avec une distance critique – de leur influence sociohistorique sur l'histoire, l'art, la politique, etc., et une mise en application du principe de neutralité et de liberté de conscience et de croyance. Une des finalités de cette éducation est d'apporter ainsi une certaine cohésion sociale basée sur la tolérance et le respect qui sont des éléments inclus dans la responsabilité.

D'autre part, l'émergence de la notion de *développement durable* est aussi un phénomène remarquable et remarqué (cf. p. 43-56). La notion apparaît dans les années soixante, mais connaît un essor particulier à partir des années quatre-vingt. À cette époque, les changements et catastrophes climatiques soulignent toujours plus la nécessité de se soucier du bien-être social, économique et environnemental non seulement de ses concitoyens, mais de celui des générations futures comme le précise le rapport Burtlandt. En introduisant cette notion, le PER prend acte de l'émergence de cette notion et de la nécessité reconnue par notre société de conduire les élèves à une prise de conscience des enjeux actuels et si possible, à une action responsable.

Ces deux introductions montrent donc toutes les deux, au moins dans le curriculum prescrit, la nécessité de développer chez les élèves deux attitudes : la pensée critique et la responsabilité.

À la question de savoir comment l'école publique peut éduquer à ces attitudes, il convient de se demander quel type d'éducation assure cette transmission. Nous l'avons vu, un bon nombre d'« éducations à... » proposent des éléments de réponse pour tenter d'esquisser ce que devrait être une *éducation aux valeurs* qui peut répondre à toutes ces exigences (cf. p. 151-192).

Chacune des éducations que nous avons analysées, *l'éducation religieuse*, *l'éducation à la citoyenneté* et *l'éducation en vue d'un développement durable*, contribuent à développer des

compétences utiles telles que l'esprit critique, le dialogue argumenté, la vision systémique des questions complexe, la capacité à faire des liens, l'interdisciplinarité, etc. L'éducation aux valeurs intègre les éléments des différentes éducations, les articule et les complète.

Nous allons reprendre les éléments que nous avons relevés dans les différentes éducations et déterminer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-devenir, dans lesquels sont intégrées les attitudes, qui sont attendus pour chaque éducation afin d'établir le contenu d'une éducation aux valeurs qui prendrait en compte tout cela.

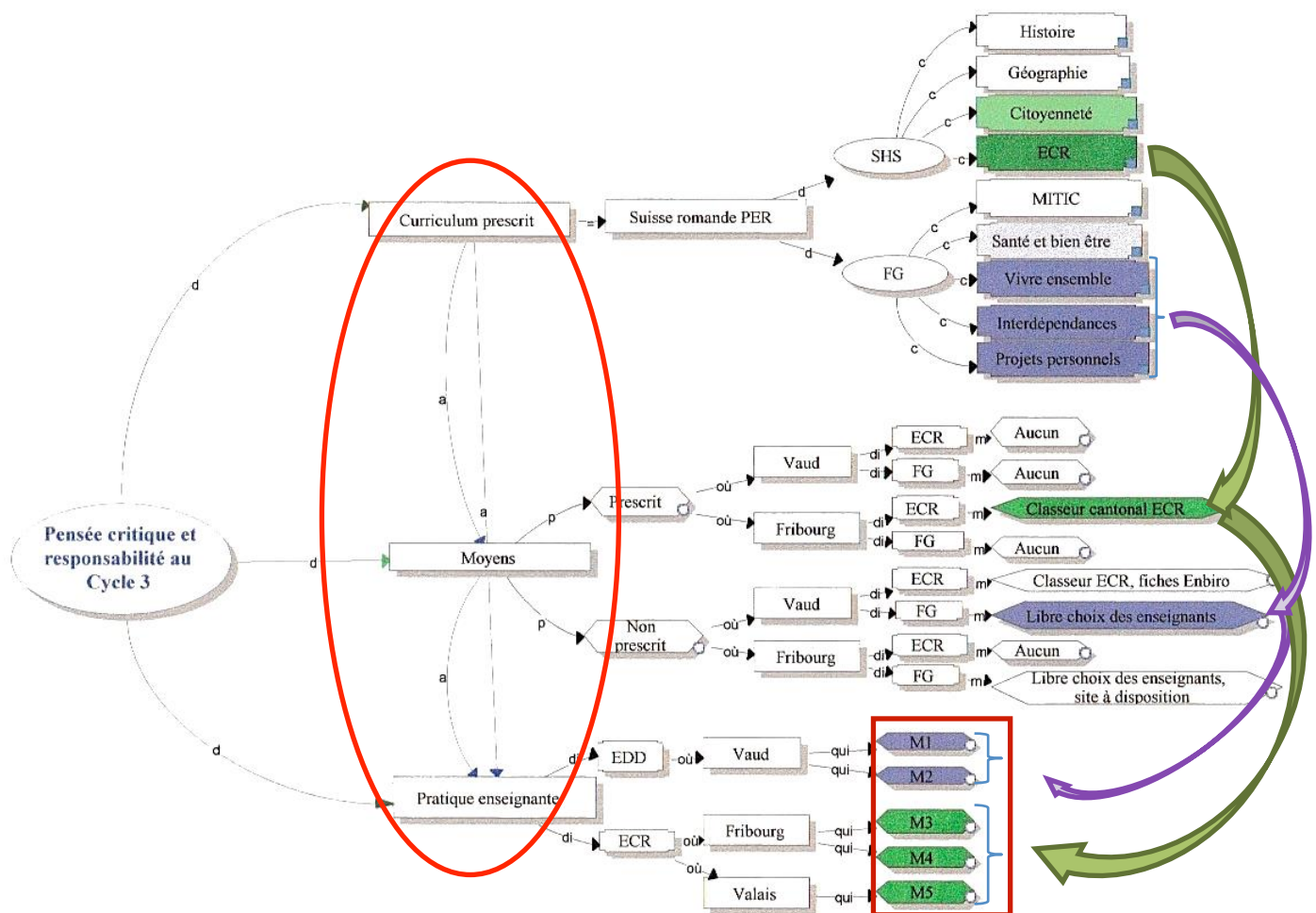
Tableau IV Les indicateurs retenus pour une éducation aux valeurs

	<i>Éducation religieuse</i>	<i>Éducation à la citoyenneté</i>	<i>EDD</i>
<i>Savoirs</i>	Le fait religieux Les religions et mouvements religieux (histoire, personnage, rites, texte de référence, etc.) de façon non confessionnelle Les spiritualités Valeurs (dignité, liberté, responsabilité, solidarité)	Institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique) Valeurs démocratiques (liberté, égalité, solidarité, responsabilité)	Connaissances environnementales, économiques et socio-culturelles Valeurs
<i>Savoir-faire</i>	Faire une analyse éthique à partir des apports des religions et des humanismes Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres Confronter différents points de vue	Trier l'information et la hiérarchiser Établir son échelle de valeurs relativement à une situation Participer à un débat Confronter des points de vue et des valeurs Argumenter Prendre des responsabilités	Trier l'information et faire des liens Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions innovatrices Se positionner, justifier et débattre Proposer des actions
<i>Savoir-devenir</i>	Dialogue, tolérance et respect Se questionner sur ses convictions et ses croyances Approfondir ses propres convictions Sollicitude et solidarité Pensée critique Tolérance Responsabilité	Dialogue, tolérance et respect Poser un jugement de valeur Débattre (accepter les avis contraires) et argumenter Solidarité Pensée critique Tolérance Responsabilité	Dialogue, tolérance et respect Accepter l'incertitude et la complexité Proposer des actions cohérentes Argumenter Pensée critique Solidarité Tolérance Responsabilité
<i>Valeurs</i>	Dignité de la personne Égalité Liberté de conscience	Dignité de la personne Égalité, Liberté de conscience, d'expression	Dignité de la personne Égalité, Liberté de conscience, d'expression

B. Cadre conceptuel

À partir de cette synthèse, nous élaborons notre cadre conceptuel sous une forme graphique qui permet de mieux visualiser les relations entre les différents éléments.

Figure IV Schéma du cadre conceptuel



Le premier questionnaire qui apparaît – représenté par le cercle rouge – interroge l'alignement entre le curriculum prescrit, les moyens d'enseignement et les pratiques enseignantes. Nous analyserons le curriculum prescrit, les moyens d'enseignements utilisés et les pratiques enseignantes afin d'évaluer au moyen de grilles critériées dans quelle mesure les attitudes de pensée critique et de responsabilité sont prescrites, soutenues et construites. Le deuxième questionnaire concerne les conditions d'émergence des attitudes de pensée critique et de responsabilité dans les énoncés des élèves du cycle 3 répartis dans cinq classes en Suisse Romande: les flèches montrent le lien entre la discipline, le moyen choisi dans le cadre

de séances d'enseignement-apprentissage représentées par le cadre rouge. Nous observerons des séances de la discipline Éthique et cultures religieuses ou de la Formation générale avec des moyens d'enseignement choisis ou imposés.

C. Questions de la recherche

Le cadre conceptuel a permis de déconstruire les questions de départ (cf. p. 205) pour parvenir aux deux questions centrales autour desquelles s'articulent toutes les autres. Ce sont les suivantes :

Quel alignement peut-on déterminer entre le curriculum, les moyens d'enseignement et les pratiques enseignantes quant à l'éducation aux valeurs ?

Dans quelles conditions les attitudes de pensée critique et de responsabilité émergent-elles dans les interactions entre l'enseignant et les élèves ?

La première question peut être déclinée en différentes questions secondaires. Concernant le curriculum, on peut se demander :

- Est-ce que le curriculum prescrit prévoit ou exige que ces attitudes soient développées dans le contexte romand dans les deux domaines que nous avons retenus (Éthique et cultures religieuses et Formation générale) ?
- Ces attitudes sont-elles présentes ailleurs dans le plan d'études ?
- Peut-on parler d'une éducation aux valeurs dans ce contexte ?
- Concernant les moyens d'enseignement, on s'interroge sur les points suivants :
- Si le curriculum prescrit est adéquat avec une éducation aux valeurs, a-t-on prévu des méthodes privilégiées pour y parvenir ?
- Des moyens sont-ils à la disposition des enseignants, certains sont-ils prescrits ?
- Si oui, sont-ils cohérents avec le curriculum prescrit et avec les attitudes recherchées ?
- Nous nous interrogerons ensuite sur l'alignement entre le curriculum, les moyens d'enseignement et les pratiques enseignantes quant aux attitudes attendues dans une éducation aux valeurs. Cette dernière partie sur les pratiques enseignantes est l'objet de la seconde question que nous subdivisons de la façon suivante :
- Quelles catégories, quels indicateurs permettent d'attester de l'émergence des attitudes de pensée critique et de responsabilité ?
- Quels dispositifs didactiques leur permettent au mieux d'émerger ?

- Est-ce que ces dispositifs et les attitudes émergentes correspondent aux attentes du PER ?
Les moyens d'enseignement choisis ou prescrits permettent-ils d'y contribuer ?

D. Objectifs de la recherche

Afin de trouver des réponses aux questions ci-dessus, nous pouvons définir les objectifs de cette recherche :

1. Décrire la façon dont les valeurs de responsabilité et de pensée critique et les attitudes qui en rendent compte sont présentes dans le PER et dans quelques moyens d'enseignement (les moyens imposés du point de vue cantonal et ceux utilisés dans les classes observées). Cet objectif se décline en plusieurs sous-objectifs :
 - Une description de la façon dont de nouvelles éducations liées aux valeurs ont été intégrées dans le curriculum prescrit en Suisse romande
 - Une analyse des descriptifs, des visées prioritaires, des attentes fondamentales et des objectifs d'apprentissages de l'ECR et de la FG pour déterminer si les valeurs et l'éducation aux valeurs sont présentes.
 - Une description et une analyse des moyens pédagogiques mis à disposition par les cantons de Fribourg et du Valais dans lesquels l'enseignement d'ECR a été observé (manuel de 9^e année) ainsi que des moyens choisis pour l'enseignement de l'EDD dans les classes observées du canton de Vaud (la fiche « Allo t'es où ? », le film « Home » et une méthodologie du débat).
2. Mettre en évidence dans les énoncés des élèves et des enseignants durant des séances d'enseignement-apprentissage filmées en ECR et en FG, les conditions didactiques qui accompagnent l'émergence de la pensée critique et de la responsabilité dans des situations didactiques. Cet objectif se décline en plusieurs sous-objectifs :
 - Analyser des séquences d'enseignement-apprentissage et interpréter leur contenu en fonction de catégories pour évaluer si et dans quelle mesure les attitudes de pensée critique et de responsabilité sont présentes.
 - Mettre en lumière les énoncés des élèves qui font preuve de pensée critique ou de responsabilité lors d'interactions élève-enseignant et au sein de quel processus pédagogique ils apparaissent.
 - Vérifier si les valeurs présentes sont celles préconisées dans l'éducation aux valeurs et dans le PER.

Le second objectif est le plus important. Le premier permet de déterminer le cadre dans lequel l'éducation aux valeurs a vu le jour et la façon dont elle est présente à travers deux « éducations à ». Le second permet, en analysant des pratiques scolaires, de comprendre dans quelles conditions les prescriptions politiques sont traduites dans l'interaction enseignant-élèves et dans quelles conditions la construction des attitudes s'exprime dans le discours des élèves.

Pour atteindre ces objectifs, nous élaboreront des grilles d'analyse basées sur le cadre conceptuel. La première grille permet d'effectuer une analyse de contenu pour atteindre le objectif 1, la seconde grille permet d'analyser les énoncés des élèves en classe et mettre en lumière les conditions d'émergence des deux attitudes recherchées : la pensée critique et la responsabilité et d'atteindre l'objectif 2.

E. Méthodes et analyses

La suite de notre travail devra établir si ces éléments se retrouvent effectivement dans le curriculum prescrit en Suisse romande, par une comparaison avec ce qui est effectivement présent dans le PER à travers les visées, les objectifs, les compétences et les attentes décrites dans les disciplines ou la Formation générale. Nous nous baserons sur les concepts définis précédemment de *curriculum*, de *compétence* et d'*éducation aux valeurs* pour analyser, dans le plan d'études romand prescrit, les descriptions de l'ECR et de la FG et pour déterminer si les compétences visées correspondent à celles d'une éducation aux valeurs en termes de savoir, d'attitudes et de compétences.

Nous nous questionnerons ensuite sur les ressources mises à disposition des enseignants pour accomplir cette éducation. Formellement, il n'y a pas de moyen obligatoire ni recommandé au niveau romand. Par contre, il existe un manuel élaboré dans le canton de Fribourg pour l'ECR et nous l'analyserons pour deux raisons : comme exemple de manuel pour cette discipline et comme moyen prescrit dans le cadre des séances que nous avons filmées dans ce canton. Pour l'EDD, il n'y a pas de moyen cantonal. Par contre, les enseignants que nous avons filmés se sont servi de moyen à disposition à la FED: une fiche pédagogique intitulée «allo t'es où», un extrait du film «Home» de Yann Arthus-Bertrand et la méthodologie du débat. Nous analyserons ces moyens au même titre que le manuel ECR. Pour cela, nous proposerons une grille d'analyse basée sur les *concepts didactiques*, en particulier sur les éléments de la *didactique spécifique*, ainsi que sur l'éducation religieuse et l'EDD pour déterminer si les moyens péda-

gogiques sont en adéquation ou non avec les finalités de ces éducations et s'ils correspondent aux attentes formulées dans le PER.

La dernière étape consistera à observer la pratique enseignante dans quelques classes. Pour pouvoir le faire, nous nous appuierons sur les recherches *didactiques*, en particulier sur l'approche élaborée dans le cadre de *l'action conjointe* en didactique comparée qui sera décrite dans la méthode (cf. p. 241 et suiv.). L'action conjointe propose d'analyser l'évolution de l'acquisition des savoirs par les apprenants à travers le triplet : méso-, chrono-, et topogénèse. Cet outil nous paraît particulièrement bien adapté pour vérifier si et de quelle manière les connaissances, les attitudes et les compétences attendues par l'éducation aux valeurs sont présentes. Nous utiliserons cette approche pour élaborer une grille d'analyse des séquences filmées en 2010 et 2011 dans des classes du troisième cycle dans les cantons de Fribourg et de Vaud.

Après avoir présenté et justifié nos méthodes et présenté les données recueillies, nous pourrions passer ensuite à leur analyse et à l'exploitation des différents résultats obtenus.

5e chapitre Méthodes de la recherche

Pour atteindre les différents objectifs de cette recherche, il est nécessaire de décrire avec soin la méthode de recherche qui sera utilisée ainsi que ses fondements.

A. Type de recherche et positionnement

En didactique, plusieurs modèles de recherche existent et sont développés. Astolfi a établi une typologie : les recherches de faisabilité, de signification et de régularité.

- « Les recherches de faisabilité (de type pragmatique) visent à constituer un corpus sur la base d'innovations contrôlées, capitalisées, et d'en préciser la typologie raisonnée d'utilisation. Elles s'organisent ainsi autour de la détermination d'un possible didactique, dans le cadre d'hypothèses préalables » (1993, p. 12). Elles s'intéressent à la faisabilité des innovations pédagogiques, à l'élaboration de scénarios pédagogiques ou à l'évaluation d'un processus.
- « Les recherches de signification (de type herméneutique) [qui] visent, elles, à analyser des situations didactiques enregistrées et décryptées, dans la singularité complexe de chacune, et dans la variété possible des registres interprétatifs. Elles s'organisent ainsi autour de la construction et de l'application interactive de grilles de lecture des données, traduites en 'formations discursives' » (1993, p. 13). Elles doivent être complètes, rigoureuses et réalistes : leur validité s'appuie sur la systématisation à recueillir les données, la cohérence interne du cadre conceptuel et sur l'adéquation de ce dernier aux expériences et aux actions.
- « Quant aux recherches de régularité (de type nomothétique), elles visent une caractérisation d'éléments de processus, de relations isolables, éventuellement répétables ; elles emploient des techniques et méthodologies dont le critère de validité est la possibilité d'une réplication des résultats » (1993, p. 13). Elles cherchent à établir un savoir, de façon quasi-expérimentale (elles ne sont pas purement expérimentales étant donné la difficulté à réellement prouver quelque chose lorsque l'objet est une classe qui a une multitude de variables) ou descriptive. Elles montrent les régularités ou des causalités de l'action.

Dans notre cas et selon cette typologie, nous nous inscrivons dans le cadre d'une recherche didactique à la fois de signification de type herméneutique et de régularité de type nomothétique. Toutefois, il convient de préciser que nous considérons la recherche de signification telle qu'elle est décrite comme un processus alors que la recherche de régularité est le but qui est poursuivi par la recherche. Cette précision nous permet de nous inscrire dans la recherche

de régularité pour atteindre le premier but de la recherche qui est de décrire la façon dont les attitudes sont présentes dans le plan d'études romand et les moyens d'enseignement. Pour y parvenir, nous élaborerons des grilles d'indicateurs qui permettront de caractériser les éléments présents. Le deuxième objectif cherche à mettre en évidence les interactions enseignant-élèves dans le cadre d'une éducation aux valeurs et qui développent chez les élèves des attitudes de pensée critique et de responsabilité. Pour y parvenir nous utiliserons le processus de la recherche de signification pour analyser, à l'aide des outils de la didactique comparée, les interactions entre les enseignants et leurs élèves dans des situations d'enseignement-apprentissage visant cette éducation qui ont été filmées. Les résultats des analyses seront mis en relation avec les cadres théoriques. Là aussi nous élaborerons une grille d'indicateurs pour pouvoir mener notre analyse (recherche de signification et de régularité).

Les étapes précédentes de cette recherche avaient aussi pour but de déconstruire les questions pratiques que nous avions au départ et de les reconstruire à travers l'élaboration des cadres théoriques afin d'avoir les outils conceptuels qui permettent d'étudier avec précision le fait humain que nous souhaitons étudier, qui n'est pas directement visible étant donné sa complexité. Cette reconstruction est aussi visible dans la construction du cadre conceptuel, les questions et objectifs de la recherche. La partie qui suit présentera les données et les analyses. Finalement, nous pourrions revenir à des perspectives pratiques dans la partie conclusive.

Une démarche herméneutique, qui cherche à interpréter une réalité particulière avec un processus de déconstruction et de reconstruction, requiert un outil de type plus qualitatif que quantitatif. Il est en effet difficile, avec les moyens et les outils à disposition, d'imaginer une analyse rigoureuse d'un très grand nombre de situations d'enseignement-apprentissage. Dans le cadre de notre étude, nous avons donc sélectionné des situations d'enseignement-apprentissage dans deux nouveaux domaines du plan d'études romand qui ont pour objectif un travail sur les valeurs des élèves, à savoir la discipline Éthique et cultures religieuses et la Formation générale. Comme le plan d'études en Suisse romande est en cours d'intégration, nous avons choisi des cantons dans lesquels ces pratiques enseignantes étaient déjà mises en place.

Pour mener cette recherche, il convient encore de préciser quel sera notre positionnement épistémologique. Parmi les différents courants qui déterminent le positionnement des chercheurs que nous avons précisés dans le cadre théorique (cf. p. 63 et suiv.), notre positionnement est post-positiviste dans son ensemble, en particulier dans les parties descriptives liées à l'objectif 1. Toutefois, nous conservons une ouverture et un dialogue avec le positionnement

constructiviste pour ce qui concerne les observations des pratiques enseignantes pour atteindre l'objectif 2.

1. TYPE D'ANALYSE

Le choix de l'analyse qualitative s'est imposé à nous pour atteindre nos objectifs par les caractéristiques qu'elle offre et qui correspondent à nos besoins. Précisons, en premier lieu, les éléments qui composent une analyse qualitative.

Dans ce type d'analyse entre autres, on dénote, selon Huberman et Miles (2003), trois actions qui sont interactives :

- La condensation des données à partir des données brutes se produit chaque fois que le chercheur fait un choix conscient ou non, chaque fois qu'il élabore une catégorie ou attribue des codages, précise ses objectifs, etc.
- La présentation sous différentes formes (texte narratif, matrice, histogrammes, diagrammes, etc.) permet une exploitation plus judicieuse des données condensées qui sont analysées, catégorisées et présentées de façon synthétique.
- L'interprétation des données aboutit à l'élaboration et à la vérification des conclusions. Elle permet d'établir une théorie, une modélisation ou un récit plutôt qu'une démonstration.

De plus, une analyse qualitative se caractérise de la façon suivante (Bézille & Régner, 2001; Miles & Huberman, 2003) :

- L'insertion a lieu dans un milieu naturel et englobe l'ensemble d'une situation dans toute sa complexité, sur une période assez longue.
- Le questionnement porte sur la compréhension du contexte plus que sur l'explication relativement à un phénomène humain et son intelligibilité par les acteurs.
- L'attention se porte surtout sur les mots qui sont un traitement de la donnée à l'état brut (observation, entretien, etc.) : le savoir conceptuel et les valeurs de l'observateur sont donc impliqués lors du codage.
- Il s'agit d'émettre des hypothèses ou des objectifs qui peuvent être vérifiés, le cas échéant, par une étude quantitative.

a) Analyse qualitative ou quasi qualitative et sa pertinence

En considérant notre positionnement épistémologique post-positiviste, une analyse quasi qualitative pourrait être considérée comme plus adéquate et pourrait impliquer une approche plus

objective. Selon Paillé (2009, p. 203-204), on peut différencier l'analyse qualitative et quasi qualitative de la façon suivante :

Tableau V Comparaison entre l'analyse qualitative et quasi qualitative

	<i>Analyse qualitative</i>	<i>Analyse quasi qualitative</i>
<i>Objectifs</i>	« visent des objectifs de 'lecture' (dans le sens de 'compréhension discursive) »	« visent essentiellement des objectifs de mesure [...] Ceci explique en partie le fait que les premières comprennent éventuellement des opérations quantitatives »
<i>Objet analysé</i>	« au niveau des phénomènes observables ou d'expériences de nature existentielle [...] c'est le phénomène vécu ou observé, au-delà d'une certaine précision des mots, qui est important. »	« centrées surtout sur la forme du matériau à analyser [...] les mots exacts employés par les personnes interviewées sont souvent déterminants pour l'analyste – c'est pourquoi plusieurs formes d'analyse quasi qualitative empruntent si largement à la linguistique –, »
<i>Approche subjective vs objective et preuve</i>	« qualitatives relèvent des approches subjectivistes dans la mesure où elles procèdent directement et assez interprétativement à la reformulation/interprétation/théorisation des phénomènes vécus ou observés la notion de preuve ne traduit pas réellement l'effort fourni, qui en est plutôt un, soit de reformulation authentique possible [...], soit d'argumentation théorique »	« le plus souvent du côté des approches objectivistes, notamment lorsqu'elles tentent de procéder à l'analyse du corpus par des moyens 'objectifs' comme la mise en évidence de types de narration récurrents ou le comptage fréquentiel de propositions typiques, [...] une preuve ne saurait être complète sans un détour par des procédés indépendants du chercheur »

Pour rappel, les objectifs de la recherche que nous avons fixés (cf. p. 153) sont les suivants :

- Décrire la façon dont les valeurs, les attitudes – en particulier la pensée critique et la responsabilité – et l'éducation aux valeurs sont présentes dans le plan d'études romand (PER), en particulier dans deux éducations nouvellement introduites – l'Éthique et cultures religieuses (ECR) et la Formation générale (FG) – ainsi que dans les moyens d'enseignement utilisés.
- Mettre en évidence, à travers les énoncés des élèves lors d'interaction enseignant-élèves durant des séances d'enseignement-apprentissage filmées en ECR et en FG, les conditions didactiques qui accompagnent l'émergence de la pensée critique et de la responsabilité dans des situations didactiques.
- Ces deux objectifs cherchent à comprendre le phénomène et à interroger davantage le contenu que la forme des données. Qu'est-ce qui permet de l'affirmer ?

Pour notre premier objectif, il s'agit de recueillir systématiquement les traces quant à l'éducation aux valeurs qui apparaissent dans le plan d'études d'une région spécifique, la Suisse romande. Nous utiliserons l'analyse de contenu pour parvenir à une description qui soit la plus complète possible relativement à notre question de recherche. Comment justifier ce

choix ? Une étude comparative d'un bon nombre de curriculums aurait été intéressante. Malgré la difficulté de trouver des curriculums en cours d'élaboration comme c'est le cas en Suisse allemande et de replacer chacun de ces curriculums dans leur propre contexte, ce type de démarche aurait probablement permis de déterminer les points communs et les différences entre les systèmes. Toutefois, il n'aurait pas permis de faire autant de liens avec les pratiques enseignantes. Cette démarche comparatiste pourrait être accomplie à l'aide de moyens beaucoup plus importants et serait un approfondissement intéressant pour cette étude.

Le second objectif utilisera des opérations de la recherche qualitative afin d'explorer quelques pratiques enseignantes à plusieurs reprises en ECR ou en FG. Il s'agira, à partir de l'observation des pratiques enseignantes, de transcrire les données, d'analyser ces pratiques dans leur contexte particulier afin de déterminer dans quelles conditions des éléments de l'éducation aux valeurs apparaissent dans les interactions entre enseignant et élèves. Elle permettra une forme de modélisation quant aux types de dispositifs didactiques mis en place dans le cadre d'une éducation aux valeurs en se basant sur la théorie de l'action conjointe en didactique. Des interviews auraient pu être réalisées pour analyser les représentations des différents acteurs en présence et ainsi avoir un accès à leurs épistémologies personnelles et professionnelles pour les enseignants. Cependant, l'observation et l'analyse des séances observées sont les méthodes qui correspondaient le mieux à notre objectif.

b) Une analyse descriptive-explicative

On suppose souvent qu'une recherche qualitative doit être exploratoire. Van der Maren la présente ainsi :

« la recherche exploratoire a pour but de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites. Elle cherche à voir quels énoncés pourraient être formulés à propos d'un objet problématique. Pour ce faire, elle pose au départ *un postulat méthodologique*, parfois présenté comme hypothèse méthodologique. On ne sait pas à l'avance s'il donnera quelque chose, mais on doit provisoirement l'admettre comme valable pour au moins l'essayer. » (2006, p. 192)

Notre recherche n'est pas exploratoire dans ce sens. Elle est descriptive et explicative :

- Elle cherche à décrire un phénomène sur lequel on a déjà quelques connaissances et que l'on veut approfondir (descriptive) et consistera plutôt à prendre en compte et approfondir une réalité déjà étudiée (l'éducation aux valeurs).
- Elle cherche à comprendre pourquoi les choses sont ainsi (explicative) en menant une analyse qualitative, à partir des connaissances, pour comprendre la façon dont cette éducation

peut être présente dans les interactions enseignant-élèves dans le cadre de pratiques enseignantes.

- L’objectif est de décrire et de mettre en lumière des conditions didactiques au cœur de cette pratique, elle est donc de type descriptif-explicatif selon Trudel, Simard et Vonarx : « Lorsque des interrogations comme : ‘Comment le phénomène se présente statistiquement ou dynamiquement ? Comment se comporte le phénomène ?’ dirigent la recherche, celle-ci est dite descriptive-explicative. » (2007, p. 41)

2. DEMARCHE ET REFERENTIEL DE LA RECHERCHE

Une recherche en sciences de l’éducation doit expliciter sa démarche et la justifier (J.-M. De Ketele & Rogiers, 2009; Jonnaert & Vander Borght, 2009; Reuter, 2006). Pour cela, il convient de préciser les étapes de la démarche suivie et de fixer le référentiel sur lequel elle s’appuie. Ce référentiel précise la « norme à laquelle l’investigation doit répondre » afin d’assurer pertinence, validité et fiabilité à la recherche (cf. point C, p. 246 et suiv.). Le tableau ci-dessous présente, en parallèle, le référentiel et la démarche de notre recherche.

Tableau VI Référentiel et démarche de la recherche

	Référentiel	Démarche
Contexte et cadre théorique Objectifs	Assurer la validité interne et externe des cadres théoriques : il convient pour cela d’établir le contexte, des cadres théoriques à la fois synthétique et contenant les informations scientifiques nécessaires pour répondre aux objectifs de la recherche. Le contexte et le cadre théorique doivent d’une part avoir une cohérence avec les objectifs, la méthode et les résultats et, d’autre part, être reconnus par les communautés scientifiques concernées	1. Établir le contexte social et éducatif et les cadres théoriques sur lesquels s’appuyer pour déterminer le cadre conceptuel et les objectifs de la recherche. Pour cela, il a été nécessaire de prendre en compte la littérature existante pour établir la façon dont cette question est traitée dans d’autres lieux de façon plus ou moins systématique. Au vu de l’étendue des domaines étudiés (religions, développement durable, éthique, épistémologie, didactique), il n’a pas été possible de tout lire en détail : les cadres théoriques doivent permettre d’avoir une connaissance synthétique des concepts et contenir les informations scientifiques nécessaires. Les cadres théoriques et les analyses ont été lus et commentés par des spécialistes de chaque discipline. 2. Parvenir à un cadre conceptuel qui prenne en compte les apports des différents domaines abordés (contenus disciplinaires, méthodes didactiques, etc.) ; qui fixe des objectifs qui soient cohérents avec le contexte et les cadres théoriques exposés et qui permette une opérationnalisation des objectifs, un choix méthodologique et une analyse cohérents
Méthode	Choisir la ou les méthodes les plus pertinentes en fonction des objectifs	Mettre en œuvre de différentes méthodes issues des sciences humaines : descriptive et

	<i>Référentiel</i>	<i>Démarche</i>
		documentaire, comparatiste et observation directe (De Ketele & Rogiers, 2009; Lamoureux, 2000) 1. Pour atteindre le premier objectif de la recherche, il s'agit de recueillir, par une méthode historique et descriptive les traces et les injonctions législatives qui ont conduit à la présence de l'éducation aux valeurs dans le curriculum prescrit pour l'ECR et l'EDD. Ensuite, ces éléments sont comparés aux cadres théoriques grâce à une analyse de contenu manifeste. Finalement, les moyens proposés ou choisis par les enseignants sont comparés aux exigences d'une éducation aux valeurs et aux injonctions contenues dans le PER relativement à cette éducation. Pour y parvenir, une grille d'analyse a été élaborée ¹⁶ . 2. Pour atteindre le second objectif, la méthode choisie est l'observation directe dans les salles de classe. Chaque vidéo est ensuite analysée grâce à une grille élaborée pour cette recherche ¹⁷ qui est validée par six personnes différentes (une autre chercheuse en sciences de l'éducation, les cinq enseignants ayant participé à la recherche). Lors de mécompréhension ou de compréhension différente, les critères ont été précisés, voire réélaborés afin de permettre une compréhension univoque de chacun d'eux et de leur application. Chaque vidéo est analysée au travers de trois regards qui auront la même grille : nous-mêmes, l'enseignant filmé et l'enseignant avec qui il fait l'alloconfrontation (cf. p. 243 et suiv.).
<i>Recueil et analyse des données</i>	Recueillir des données pertinentes relativement aux objectifs du point de vue des curriculums, des moyens d'enseignement et des manuels Analyser les documents disponibles (plan d'études et moyens d'enseignement) à partir de grilles basées sur les cadres théoriques	Constituer un recueil de documents et de données : il s'agit de sélectionner les documents et les éléments qui concernent notre question telle que les disciplines traitées. Catégoriser les données à travers les grilles d'analyse élaborées pour la recherche.
	Recueillir les données pertinentes relativement aux objectifs du point de vue des pratiques enseignantes Analyser les séances à partir des grilles basées sur les cadres théoriques	Établir l'échantillonnage pour les séquences filmées, réaliser les vidéos, les transcrire. Observer et analyser les séquences d'enseignement-apprentissage de façon systématique à partir de grilles d'analyse basée sur les cadres théoriques. Catégoriser les données à travers les grilles d'analyse élaborées pour la recherche.
<i>Évaluation</i>	Évaluer la recherche (aspects déontologiques, scientifiques) Aspects déontologiques : protection des participants, guide du chercheur Aspects scientifiques : pertinence, validité et fiabilité	Répondre aux différents objectifs en respectant la pertinence, la validité et la fiabilité des résultats trouvés et évaluer chacun de ces points : confronter les conclusions de l'observation d'une part avec les cadres théoriques et le contexte et d'autre part par

¹⁶ Cf. tome II, annexe C1, Grille d'analyse des programmes, p. 33.

¹⁷ Cf. tome II, annexe C.2, Grille d'analyse des vidéos, p. 35.

	<i>Référentiel</i>	<i>Démarche</i>
		<p>un dialogue avec les enseignants concernés et les experts des différents domaines</p> <p>Vérifier auprès de chaque enseignant ayant participé à la recherche et auprès d'experts si les analyses produites peuvent être confortées, améliorées ou corrigées par leur vision</p> <p>Déontologie : obtenir un consentement libre et éclairé des participants avec possibilité de se retirer à tout moment, protection des données.</p>
<i>Présentation</i>	Écrire la thèse	<p>Au fur et à mesure de l'élaboration du travail, confronter les éléments présentés dans des colloques, auprès de spécialistes et de praticien.</p> <p>Assurer un aller-retour constant avec la professeure qui suit l'ensemble du travail du point de vue scientifique et assurer la qualité du travail écrit par des correcteurs externes</p>

3. DIMENSION ETHIQUE

La dimension éthique est importante et doit faire l'objet d'une attention particulière. Pour la respecter, il faut veiller à ce que le processus de consentement éclairé, la justice, l'équité et la confidentialité soient respectés (Conseil d'administration de l'université de Sherbrooke, 1989; Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, 11:42:07).

a) Le consentement éclairé

Pour assurer un consentement éclairé de la part des enseignants et des élèves qui ont été filmés, nous avons suivi la procédure ci-dessous :

- Information aux enseignants : La recherche, ses principes et ses implications ont été présentées aux enseignants susceptibles de participer à la recherche. Les enseignants de l'ECR ont été informés de la possibilité de participer à une recherche par oral lors d'une séance de formation qui réunissait tous les enseignants du canton de Fribourg de cette discipline, en novembre 2009. Ensuite, nous avons contacté personnellement les enseignants sélectionnés par le DIP.
- Les enseignants du cycle 3 utilisant du matériel de la FED lié à une démarche EDD ont reçu une première information par courriel, le 15 novembre 2010. Ce message décrit le principe et les attentes de la recherche :

« Nous sommes à la recherche d'enseignant-e-s des degrés secondaires I (degrés 7-8-9) intéressés à participer à un projet d'étude sur l'éducation en vue d'un développement durable.

Cette recherche contribuera à une meilleure compréhension de vos objectifs et de vos attentes pédagogiques quand vous réalisez des activités à l'aide de notre matériel, tout

comme du type d'apprentissages développés par les élèves. Si vous êtes intéressés ou prévoyez de mettre en place des activités pédagogiques en lien avec cette thématique (EDD), nous vous encourageons vivement à participer à ce projet!

Elle est réalisée par Nicole Awais (collaboratrice pédagogique à la FED) dans le cadre de sa thèse d'habilitation en didactique à l'Université de Fribourg. Elle aura besoin de vous rencontrer (avant et après l'observation) et d'assister à deux séances en classe pour les filmer.

Le respect des codes de déontologie propres à ce type de recherches est bien entendu garanti (confidentialité, autorisation des DIP, des directions d'établissements et des parents). [...] »

- Entretien préalable : les enseignants ayant accepté de participer à la recherche ont été convoqués pour un premier entretien. À cette occasion, nous avons pris soin d'informer les enseignants plus précisément des objectifs de la recherche, de notre parcours scientifique et professionnel et de la possibilité de se retirer sans conséquence, à tout moment. Les enseignants étaient informés qu'il y aurait des séquences filmées dans leur classe : l'entretien a permis de préciser les échéances et les attentes pour l'enseignant (préparer ou suivre une planification, participer à l'alloconfrontation) et pour les élèves (participer le plus normalement possible). Nous nous sommes engagée à faire toutes les démarches administratives nécessaires (demande d'autorisation auprès des directions et des départements, lettre pour les parents, etc.).
- Information pour les élèves : tous les élèves concernés ont reçu une lettre à l'école qui présente la recherche et demande l'accord des représentants légaux¹⁸. Ils ont dû l'amener à leurs parents pour qu'ils la lisent et la signent pour donner leur accord. Aucun parent n'a refusé la participation de son enfant à cette recherche. Dans les deux cas où un élève, malgré l'autorisation de son représentant, a exprimé son désaccord, l'enseignant lui a laissé le choix entre se rendre dans une autre classe ou se mettre derrière la caméra. Les deux élèves ont choisi cette deuxième option et aucune image sur laquelle ils apparaîtraient n'a été enregistrée.

b) La justice et l'équité

Il convient, dans tous les cas, de respecter les participants et leurs droits dans une démarche de ce type. Leur dignité et leur bien-être ont été protégés tout au long de la démarche : pour chacun des participants, l'anonymat a été assuré et leur activité professionnelle n'a pas été préjudiciée par la démarche. Leur liberté et leur égalité de traitement ont aussi été respectées : tous les participants qui ont été volontaires et pour qui l'accord des autorités a été obtenu ont pu participer à la recherche. Chacun des enseignants a reçu les mêmes informations et le

¹⁸ Cf. tome II, annexe K.1, p. 203.

même suivi de notre part (entretien préalable, alloconfrontation, possibilité de réagir sur les analyses).

c) La confidentialité

L'ensemble des données transcrites ont été anonymisées. On trouve donc les informations sur le lieu, mais les prénoms et les noms n'apparaissent en aucun cas. Les enseignants sont identifiés par les lettres « En » et un numéro correspondant et les élèves par les lettres « El » et un numéro correspondant au moment de leur première intervention dans la séance. Les prénoms des élèves qui apparaissent dans les transcriptions ont été modifiés.

Les données enregistrées seront détruites dans un délai de cinq ans après la fin de la recherche, elles n'ont été visionnées que par les enseignants concernés et par nous-mêmes. Elles ont été mises à disposition de la commission d'habilitation.

Les caractéristiques de la recherche

Cette recherche a les caractéristiques suivantes :

- La recherche est didactique et herméneutique : ancrée dans la didactique et, relativement à la typologie d'Astolfi (cf. p. 217), elle est descriptive et herméneutique en fonction de ses deux objectifs.
- La recherche est descriptive-explicative : elle a pour but d'analyser un système contextualisé (l'enseignement des valeurs proposées par le nouveau plan d'études et l'intégration éventuelle des moyens d'enseignement) et de proposer une explication à la présence des valeurs dans certaines pratiques éducatives.
 - * elle décrit la façon dont les valeurs, les attitudes – déclinées comme pensée critique et responsabilité – et l'éducation aux valeurs sont présentes dans le PER et dans quelques moyens d'enseignement (les moyens imposés du point de vue cantonal et ceux utilisés dans les classes observées) ;
 - * grâce aux outils de la didactique comparée, elle met en évidence, à travers les énoncés des élèves dans des situations didactiques, les conditions qui accompagnent l'émergence de la pensée critique et de la responsabilité.
- L'analyse est qualitative : elle a deux objectifs qui visent à une meilleure compréhension de quelques pratiques enseignantes dans leur complexité ; elle analyse à la fois des documents tels que les plans d'études et les moyens d'enseignement, mais aussi des observations de situations d'enseignement-apprentissage filmées.
- Le référentiel, la démarche, les analyses et la dimension éthique de la recherche sont explicités et vérifiés.

B. Recueils et analyses des données

Le recueil de données porte d'une part sur des documents écrits – le plan d'études, les matériaux pédagogiques utilisés – et, d'autre part, sur des faits – les interactions entre élèves et enseignant lors de séances d'enseignement-apprentissage. Pour en rendre compte sous forme narrative, les documents sont décrits ainsi que leur contenu. Toutefois, la différence de nature des différents recueils va induire des traitements différents. Ceux-ci sont présentés dans le Tableau VII et ces différents éléments sont expliqués dans les paragraphes suivants :

Tableau VII Recueils et analyses des données

	Curriculum	Moyens d'enseignement	Séances d'enseignement	
Type d'échantillonnage	—	Utile	Utile	
Données	PER, déclarations politiques	Manuel ou moyen d'enseignement	11 séances filmées avec 5 enseignants	2 alloconfrontations d'enseignants
Méthode de recueil	Recueil des documents	Recueil des documents	Capture de vidéos et transcriptions	Entretiens et transcription
Objectif	1	1	2	2
Méthode d'analyse	Historique, analogique et descriptive	Historique, analogique et descriptive	Herméneutique	
Type d'analyse	Analyse qualitative de contenu catégorielle			

Relativement aux objectifs de la recherche, nous avons deux types de recueil et d'analyse de données discutés ci-dessous.

1. RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES CURRICULAIRES ET DES MANUELS

Pour les données curriculaires (données invoquées), le recueil est réalisé systématiquement à partir des documents existants.

a) Recueil des données

En premier lieu, nous avons recherché les informations contenues dans le plan d'études romand (PER) dans les domaines suivants : Formation générale, sciences humaines et sociales et plus particulièrement dans les disciplines Éthique et cultures religieuses (ECR) et citoyenneté. La discipline « citoyenneté » reprend les connaissances et les savoir-faire que nous avons décrits dans l'éducation à la citoyenneté : nous irons donc aussi voir dans cette discipline les éléments qui peuvent être inclus dans l'éducation aux valeurs. Le PER, ainsi que les documents de la CDIP et de la CIIP qui indiquent les intentions générales des cantons, sont à

disposition sur une plate-forme informatique¹⁹ et en version papier. À partir de la sélection des données du PER en fonction des domaines, nous avons fait une analyse thématique ; les données provenant d'interviews ou d'autres contextes ont permis de donner encore plus d'authenticité à ces documents qui par leur provenance (document public émanant des autorités cantonales) ne nécessite pas de vérification particulière. Par contre, la démarche historique se questionne sur l'avènement des nouveautés du PER et des éléments relativement à l'éducation aux valeurs. En l'occurrence, le PER étant le premier curriculum élaboré au plan romand, nous avons surtout relevé la nouveauté des deux disciplines qui n'existaient pas dans la version provisoire (le plan d'études cadre romand, PECARO) et présenté quelques éléments permettant de comprendre la raison de leur intégration.

Pour les moyens d'enseignements, nous nous sommes concentrée sur les documents utilisés lors des leçons filmées. Dans les cours d'ECR, le manuel édité par le canton de Fribourg pour les classes de neuvième année est le moyen obligatoire dans ce canton. Dans les cours d'EDD, les enseignants ont choisi le matériel en fonction de leur thématique. Le recueil des données des moyens d'enseignement suivra la même procédure que pour le curriculum, soit un recensement suivi d'une analyse du contenu. Cette sélection des moyens correspond, selon Maxwell, à un échantillonnage utile, c'est-à-dire que les échantillons « ne sont ni des échantillons de convenance ni des échantillons probabilistes, mais entrent dans une troisième catégorie : les *échantillons utiles* ou ce que Margaret D. LeCompte, Judith Preissle et Renata Tesch appellent un *choix basé sur des critères* » (1999, p. 128). Dans notre cas, les moyens d'enseignement ont été sectionnés selon deux critères : le premier est le fait qu'il soit obligatoire et le second, s'il n'y a pas de moyen obligatoire, leur utilisation par des enseignants durant des séances filmées. Pour les séances filmées, les critères ont été l'utilisation du classeur ECR ou de moyens pédagogiques de la FED, l'acceptation des enseignants contactés, de leurs élèves ainsi que l'autorisation des autorités cantonales.

b) Grille d'analyse du contenu

La première grille élaborée concerne l'analyse des contenus d'un curriculum et d'un moyen pédagogique quant à l'éducation aux valeurs. Pour pouvoir affirmer ou infirmer la présence de cette éducation dans les plans d'études, il est nécessaire de se baser sur une définition de cette éducation et sur les différents éléments qui la composent. À partir des cadres théoriques (cf. p. 193 et suiv.), nous avons réalisé un système de catégorie que nous avons représenté

¹⁹ Cf. www.plandetudes.ch.

sous la forme d'une grille qui reprend, dans un premier temps, les différents indicateurs retenus à partir de la littérature sur ce sujet. Dans un deuxième temps, nous avons regroupé certains indicateurs très proches afin d'assurer que l'analyse soit la plus univoque possible (par exemple mobiliser ses ressources et trier ses informations). Pour le faire, nous nous sommes appuyée sur la définition de la compétence qui a souligné la complexité de ce terme et la nécessité d'une mobilisation de certaines ressources (cf. la définition de la compétence, p. 111 et suiv.). Finalement, nous les avons regroupés du point de vue didactique en savoirs, savoir-faire et savoir-devenir. Les savoirs correspondent aux connaissances spécifiques des objets d'apprentissage (cf. p. 126 et suiv.). Les savoir-faire transférables d'une discipline à l'autre, ils sont composés des processus et des habiletés motrices ou techniques des élèves. Les savoir-devenir regroupent, dans notre recherche, le savoir-être et le savoir-devenir que De Keutele et Rogiers (2009) définissent de la façon suivante :

« Par SAVOIR-ÊTRE (SE), nous désignons les activités par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (le 'concept de soi'), les autres, les situations en général, mais aussi sa façon de réagir et d'agir. En un mot, le SE est la façon de se poser en tant que personne. [...] Par SAVOIR-DEVENIR (SD), nous désignons les activités qui consistent à se mettre en projet, à élaborer un projet, à le planifier, le réaliser, l'évaluer, l'ajuster. » (2009, p. 18-19)

À partir de cette définition, on peut encore préciser que les attitudes font partie de ce savoir-devenir. Les indicateurs de la grille sont des indicateurs de type 3, fixés de façon *a priori* selon la typologie de Saunders (2001) et qui ont comme particularité de désigner les effets souhaités²⁰. Pour chaque partie du curriculum et pour chaque moyen, nous avons indiqué la référence du PER, copié l'extrait et ajouté des commentaires le cas échéant.

Tableau VIII Grille d'analyse des contenus

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits
Savoirs	Définition de la notion de valeur		
	Définition de la notion de besoin		
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité		
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)		
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)		
	Connaissances économiques (types d'économies, de marché, institutions commerciales, etc.)		

²⁰ Cf. tome II, annexe C.1, p. 33.

L'ensemble des grilles complétées concernant le plan d'études est accessible dans le tome II, annexe D, p. 38 et suivantes ; l'ensemble des grilles complétées concernant les moyens d'enseignement est accessible dans le tome II, annexe E, p. 54 et suiv.

	<i>Éducation aux valeurs</i>	<i>Références</i>	<i>Extraits</i>
<i>Savoirs</i>	Connaissances socioculturelles : de son propre contexte, histoire, institutions, autres sociétés, DUDH, CDE, etc. Santé et bien-être		
	Connaissances des religions et philosophie humaniste (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelle		
	Connaissances des spiritualités		
<i>Savoir-faire</i>	Faire une analyse d'une situation éthique : – Établir les faits – Identifier les acteurs – Proposer des solutions		
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation		
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres		
	Mobiliser ses ressources pour débattre : – Trier l'information et la hiérarchiser – Faire des liens (ici – ailleurs, interdépendances, etc.) – Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices – Argumenter, justifier, se positionner		
	Participer à un projet commun		
<i>Savoir-devenir</i>	Dialoguer		
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances		
	Approfondir ses propres convictions		
	Développer sa pensée critique – logique		
	– créative		
	– métacognitive		
	Assumer sa responsabilité : – répondre de		
	– répondre à ○ sollicitude ○ solidarité ○ tolérance/abstention		
	– répondre devant ○ participation ○ tolérance/acceptation ○ engagement		
	Accepter l'incertitude		
	Prendre en compte la complexité		

c) Analyse du curriculum et des moyens d'enseignement

Une fois la grille validée par plusieurs chercheurs, nous l'avons considérée comme fiable. À partir de là, nous avons mis en lumière les éléments de cette grille présents dans le curriculum. Ils sont ensuite mis en relation avec les cadres théoriques pour déterminer ce qui est considéré comme points forts et comme lignes directrices au cœur des injonctions politiques quant à l'éducation aux valeurs. Nous avons passé en revue trois fois le codage des éléments avec un laps de temps allant de trois à six mois entre les différents passages afin de nous assurer de la fidélité de ses résultats avec un coefficient de corrélation d'au moins 0,8 entre les différents passages.

Cette analyse permet d'atteindre le premier objectif de la recherche :

- Tout d'abord, il s'agit de déterminer un certain nombre de facteurs qui expliquent comment et pourquoi les nouvelles discipline et formation (ECR et FG) ont été intégrées dans le PER. Nous avons posé l'hypothèse qu'elles favorisent une éducation aux valeurs en nous basant sur les éléments traités dans la partie sur le contexte et les cadres théoriques. L'analyse permet d'identifier quelques éléments du contexte qui permettent de la comprendre (cf. p. 43 et suiv.).
- Ensuite, il s'agit de définir si les connaissances, les savoir-faire, les savoir-devenir et les compétences de l'éducation aux valeurs sont présentes dans le PER et plus particulièrement dans l'ECR et la FG. Pour cela, l'analyse des documents à partir de la grille établie à la page 209 a pour but de vérifier l'alignement entre les éléments attendus dans une éducation aux valeurs et ceux du PER (cf. p. 286 et suiv.).
- Finalement, l'analyse vérifie si les moyens d'enseignement déterminés ou choisis sont eux-aussi alignés aux critères du PER, s'ils visent les objectifs d'une éducation aux valeurs et comment ils se proposent d'y parvenir. Pour ce faire, la grille utilisée est la même que celle utilisée pour l'analyse des curriculums. Il s'agit donc d'analyser si et quels savoirs, savoir-faire et savoir-devenir de l'éducation aux valeurs sont présents dans ces moyens (cf. notamment à la p. 295 et suiv.).

2. RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES DES SEQUENCES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Pour la partie basée sur les observations en classe, le recueil se fait dans une situation habituelle. Avant de parvenir à cette étape, les enseignants et leurs élèves ont été informés du but de la recherche et de l'enregistrement de la séance, et ont donné leur accord ou ont reçu celui

de leur représentant légal. Les autorités cantonales et celles des établissements ont accepté que l'observation se réalise dans les classes sélectionnées.

a) Recueil des données

i. L'échantillonnage

Pour l'observation, l'échantillonnage des classes participantes est lui aussi un échantillon utile comme nous l'avons mentionné dans le paragraphe sur le recueil des données (cf. p. 228). Nous n'avons pas eu recours au tirage au sort pour déterminer les enseignants participants à cette étude et leurs élèves. En effet, une liste des enseignants disponibles a été fournie par le département de l'Instruction publique du canton de Fribourg pour l'ECR et par la FED pour l'EDD. Le choix des personnes s'est ensuite fait en fonction des accords donnés par les enseignants eux-mêmes et par les départements²¹. Les enseignants des matières sélectionnées qui ont donné leur accord et obtenu celui du département ont été filmés.

Il n'a pas été aisé d'obtenir un nombre suffisant de participants pour diverses raisons, dont trois ont été clairement explicitées par des personnes qui ont refusé de participer :

- Tout d'abord, les enseignants sont sollicités pour de nombreux travaux de la part des étudiants en formation dans les HEP et autres instituts de formation et sont saturés par les différentes requêtes (questionnaire, vidéos, etc.).
- Ensuite, les enseignants sont réticents à être observés et craignent d'être jugés par un regard extérieur.
- Finalement, l'inquiétude d'une activité supplémentaire chronophage a été mentionnée par certains.

⊕ L'échantillonnage pour la discipline Éthique et cultures religieuses

Pour les cours d'Éthique et cultures religieuses, la demande a été faite au département d'instruction publique (DIP) du canton de Fribourg qui avait mis sur pied ce cours avant l'introduction du PER. Le DIP a déterminé trois cycles d'orientation (CO) dans lesquels des enseignants étaient susceptibles d'accueillir une enquête de ce type. Ces établissements sont répartis entre la ville et la campagne fribourgeoise. Quatre enseignants ont donné leur accord : deux dans un CO en campagne et deux dans un CO en ville. Parmi eux, ce sont deux enseignants du CO de campagne qui ont été retenus (M3 et M4) puisque ce sont les seuls qui durant les deux séances filmées ont utilisé le matériel prescrit dans des classes du même degré. Ce choix a permis une comparaison avec le moins de biais possible. Les premières séances

²¹ Cf. tome II, annexe K.2, p. 204.

(M3.1 et M4.1²²) ont été filmées en mai et les deux dernières séances (M3.2 et M4.2) ont été filmées en novembre de la même année. Un enseignant d'un CO de montagne en Valais (M5) utilisant volontairement le même matériel, a aussi été filmé durant deux séances en juin 2011 (M5.1 et M5.2). Les autorisations ont été demandées aux autorités cantonales ainsi qu'à un représentant légal de chaque élève et un entretien préalable a eu lieu avec chaque enseignant.

⊕ *L'échantillonnage pour le domaine de la Formation générale*

Pour l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) ou la Formation générale (FG), le cours n'existe en tant que tel dans le canton de Fribourg. Or, comme des enseignants de l'ECR de ce canton avaient déjà été sollicités, les responsables cantonaux ne sont pas entrés en matière pour une autorisation pour ce deuxième domaine. Nous nous sommes alors intéressée aux enseignants de CO d'autres cantons romands : il s'agissait du canton de Vaud et du canton du Valais. Les enseignants, travaillant avec du matériel pédagogique de la Fondation Éducation et Développement, ont été contactés. Dans le canton de Vaud, un enseignant d'un CO en ville et une enseignante d'un CO en campagne ont acceptés d'y participer ; dans le canton du Valais, une enseignante dans un CO en ville et une enseignante d'un CO en campagne se sont déclarés disponibles. Ensuite, les autorisations ont été demandées aux départements d'instruction publique. Suite à la réponse négative des autorités valaisannes, seuls les enseignants vaudois ont pu être retenus²³. En mai et juin 2011, trois séances ont été filmées dans la classe de M1 (M1.1, M1.2 et M1.3) et deux dans la classe de M2 (M2.1 et M2.2) avec l'utilisation du matériel choisi (une fiche pédagogique sur le téléphone portable, un DVD accompagné de son support pédagogique sur le pétrole et une fiche et une méthodologie pour un débat sur les agrocarburants).

ii. L'observation

La technique choisie pour analyser les données est celle de l'observation des interactions, des échanges et des comportements, entendus comme « activité d'un organisme vivant qui entraîne des modifications spatio-temporelles observables » (Beaugrand, 1998, p. 278 cité par J.-M. De Ketele & Rogiers, 2009). L'observation est naturelle, directe et médiatisée : nous nous rendons sur place, observons et enregistrons une séquence d'enseignement-apprentissage ordinaire non manipulée. Les comportements sont habituels dans notre cas puisqu'ils sont spontanés et non maîtrisables même si les élèves et l'enseignant peuvent modifier en partie leur comportement à cause de la présence d'une caméra. L'observation permet donc de rendre

²² Le M suivi du numéro indique l'enseignant, le numéro suivant le point indique la séance : M1.1 correspond à la première séance de l'enseignant M1.

²³ Cf. tome II, annexes J.5 et 7, p. 402 et 404.

compte de l'organisation du travail et de la classe, « de voir à l'œuvre dans les actes les formes de culture et de savoir mobilisées par les personnes » (Peretz, 2004, p. 22) dans des milieux qui, de façon générale, n'admettent pas de témoin. Les séances sont filmées quasiment dans leur entier : les différents travaux de groupe n'ont pas pu être enregistrés puisque nous n'avions qu'une caméra au poing pour filmer les séances.

Ce type d'observation dans un milieu scolaire implique de pouvoir y être accepté et donc d'avoir une légitimité et une proximité avec les enseignants. Il est aussi nécessaire d'établir une relation de confiance avec eux pour qu'ils donnent à voir ce qu'est leur quotidien sans crainte d'être jugés. La présentation de l'objectif de la recherche, l'entretien préalable et la connaissance du milieu sont donc essentiels pour obtenir cette confiance et les autorisations requises.

i. L'enregistrement vidéo

La pratique effective des enseignements n'est jamais pleinement accessible. Cependant, l'enregistrement des séances d'enseignement-apprentissage permet au chercheur d'une part de (re)voir les séances pour tenter de percevoir les multiples dimensions présentes et d'autre part, de confronter les significations à la compréhension du chercheur. De plus, l'autoconfrontation croisée, méthode d'analyse que nous décrivons plus loin (cf. p. 243), permet de recueillir l'analyse que les enseignants font eux-mêmes de leur pratique.

Appuyée sur le cadre conceptuel, l'analyse des données recueillies par enregistrement vidéo permet d'apporter de nouveaux éléments qui peuvent être conceptualisés et modélisés si nécessaire (Maubant et al., 2005). Le visionnement des vidéos et la transcription des enregistrements permettront ensuite d'y appliquer les outils de la didactique comparée (cf. p. 118 et suiv.).

Les avantages d'un enregistrement vidéo sont connus :

- Il permet de capturer l'image et la parole telles qu'elles ont eu lieu, d'avoir les données toujours à disposition, de pouvoir réaliser des micro-analyses et mutualiser les données.
- Il évite certaines distorsions de la prise de note comme les omissions ou le filtre du chercheur (sens donnés aux actions, impossibilité de tout noter, etc.) (Mollo & Falzon, 2004, p. 532).
- Il confronte les pratiques effectives avec les pratiques déclarées lors de l'autoconfrontation croisée ; un discours de la pratique (la façon dont l'enseignant se représente son activité) et un discours sur la pratique (analyse d'une séquence par un chercheur).

- Il montre la complexité du métier d'enseignant avec toutes ses dimensions (routines des enseignants, différentes démarches, temps consacré à l'apprentissage, différentes postures, etc.) grâce aux outils de la didactique comparée.

Toutefois, le choix de cet outil ne doit pas faire oublier deux types de limites (Maubant et al., 2005; Norimatsu, 2008; Peretz, 2004) : les premières sont techniques et les secondes sont des mises en garde pour l'observateur. Du point de vue technique, il convient de veiller à éviter tout problème technique (batteries, pannes, etc.) et se prémunir contre ces éventuels risques avec le matériel adéquat. Il faut aussi garder à l'esprit que le champ de vision d'un caméscope est limité et ne peut donc pas filmer l'ensemble d'une réalité dans ses détails. La présence du chercheur et de ses observations sur place est donc un complément nécessaire. Finalement, le temps de transcription et de codage des données est important. Du point de vue scientifique, le fait de se savoir observé peut induire des réticences ainsi que des comportements différents de la part de l'enseignant et des élèves. Il est difficile d'éviter ces changements : nous nous sommes rendue dans les classes avant les observations durant d'autres séances pour tenter d'éviter quelque peu ce biais. Finalement, l'échantillon est restreint étant donné les moyens et les autorisations requises pour mettre en place la recherche.

Dans notre recherche, malgré ces limites, les avantages du recours à l'enregistrement vidéo sont importants : ils permettent d'observer la pratique dans la classe et donc de mieux décrire ce qui s'y passe afin de répondre à notre second objectif. De plus, l'autoconfrontation qui a eu lieu à la fin du processus a permis de verbaliser cet effet dans certaines actions de l'enseignant. En résumé, voici un tableau qui présente les différents échantillons ainsi que la période à laquelle les données ont été observées et recueillies.

Tableau IX Échantillonnage et échéancier de l'observation des séquences d'enseignement-apprentissage

<i>Phase</i>	<i>Objectifs</i>	<i>Outils de recueil</i>	<i>Public soumis à l'enquête</i>	<i>Période</i>
1	Recueillir des traces des situations d'apprentissage en ECR avec le manuel	Enregistrement vidéo	2 enseignants d'un CO (M3 et M4), canton de Fribourg.	Mai 2010
2	Recueillir des traces des situations d'apprentissage en ECR avec le manuel	Enregistrement vidéo	2 enseignants du CO (M3 et M4), canton de Fribourg 1 enseignant du Valais (M5)	Novembre 2010 Mai-juin 2011
3	Recueillir des traces des situations d'apprentissage en EDD avec moyen pédagogique de la FED	Enregistrement vidéo	2 enseignants (M1 et M2) du canton de Vaud	Mai-juin 2011
4	Valider les résultats par confrontation	Entretien libre	5 enseignants (ceux qui participent à la phase 1 et 3)	Nov. 2011 - mars 2012

Pour parvenir à analyser les données récoltées, nous avons utilisé, à partir des cadres théoriques, deux systèmes de catégorisation des contenus que nous avons présentés sous forme de grille d'analyse.

b) Grilles d'analyse

La première concerne l'analyse du contenu pour ce qui concerne le curriculum et les moyens d'enseignement, la seconde concerne l'observation des séquences d'enseignement-apprentissage.

i. Grille d'analyse des vidéos

Nous reprenons ici le tableau sur la pensée critique présenté à la page 91. Toutefois, comment nous le verrons dans le Tableau XII, il sera nécessaire d'adapter son contenu à notre réflexion.

Tableau X La pensée critique

<i>Mode/ Perspective</i>	<i>Logique</i>	<i>Créatif</i>	<i>Responsable</i>	<i>Métacognitif</i>
<i>Égocentrisme</i>	Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier Sans justification	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel (unités)	Réponse reliée à un comportement moral personnel et particulier	Énoncé relié à une tâche, point de vue... personnel et particulier
<i>Relativisme</i>	Énoncé basé sur une généralisation issue de la perception et du raisonnement Justification incomplète et concrète	Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair (relations simples)	Réponse reliée au comportement moral d'un pair	Énoncé relié à un point de vue, à la tâche... d'un pair
<i>Intersubjectivité</i>	Énoncé basé sur le raisonnement simple. Justification complète appuyée sur des critères (conceptualisation)	Énoncé qui apporte un sens divergent (relations complexes) (transformation)	Réponse reliée à l'évaluation de normes morales (catégorisation)	Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe ou de l'individu (correction/ autocorrection)

(Daniel et al. [2005] cité par Forges et al., 2011, p. 7)

Nous avons réuni les perspectives relatives et intersubjectives, car la distinction entre la perspective relativiste et intersubjective n'est pas réellement identifiable dans le discours des adolescents que nous avons observés. Nous avons donc décidé de proposer une seule perspective qui reprend toutes les interventions ayant une référence à l'autre comme personne ou comme groupe constitué. Par contre, nous avons rajouté une perspective supplémentaire, la perspective globale, afin de pouvoir identifier les interventions des élèves ayant une dimension heuristique et mettant en lumière des interdépendances dans les différents modes. Cette dimension est particulièrement importante pour vérifier la solidarité *ad extra* (cf. p. 86) et le sens de la justice sociale qui sont au cœur des éducations à la citoyenneté, de la citoyenneté mondiale et en vue d'un développement durable.

Nous avons supprimé du Tableau X ci-dessus le mode « responsable » puisque nous étudions de façon plus approfondie cette dimension en analysant la responsabilité. Nous avons défini la responsabilité à partir de son sens épistémologique comme « répondre à », « répondre de » et « répondre devant ». Cette définition du concept de responsabilité montre aussi le développement du jugement moral avec les trois stades élaborés par Kohlberg et ses successeurs. Le premier stade est proche de la dimension égocentrique de la responsabilité, le deuxième de la dimension relative et le troisième de la dimension globale. Il sera intéressant de voir comment les adolescents observés parviennent aussi à développer, dans leur discours, cette dernière dimension et à énoncer un jugement à partir de leurs valeurs ou des valeurs proposées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

Tableau XI Catégories de la responsabilité

	<i>Répondre de</i> = <i>jugement moral</i>	<i>Répondre à</i>	<i>Répondre devant</i>
<i>Relative à soi (égocentrique)</i>	Énoncé basé sur l'autonomie affective (maîtrise de soi, de son vocabulaire) RdE	Énoncé qui illustre une sollicitude par rapport à soi-même (« yess! » après une bonne réponse) RaE	/
<i>Relative à autrui(s) (relative)</i>	Énoncé qui illustre un jugement de valeur de paroles ou d'actes d'autrui (c'est nul, ce que tu dis ; c'est juste) RdR	Énoncé qui illustre une solidarité <i>ad intra</i> (envers ses pairs ou envers à de ses groupes d'appartenance) De tolérance [abstention] (j'accepte l'expression d'une pensée différente) RaR	Participation au débat démocratique ; au dialogue ; aux décisions. Tolérance acceptation ou changement (je prends en compte un avis différent). Engagement civique, social (conseil de classe, délégations, prises de position publiques) RdvR
<i>Global et systémique</i>	Énoncé qui se réfère à des institutions internationales (lien à la DUDH) RdvR	Énoncé qui illustre une solidarité <i>ad extra</i> (choix d'une action solidaire qui touche d'autres groupes que ceux auxquels on appartient) RaG	Participation à des cyberforum, à des engagements pas seulement liés à sa propre communauté RdvG

Nous parvenons donc à deux types de catégorisation – l’une sur la responsabilité que nous venons de présenter et l’autre sur la pensée critique que nous présentons ci-dessous – qui ont les mêmes perspectives (égocentrique, relative et globale) et nous parvenons à neuf catégories pour chacune des attitudes observées. Le tableau ci-dessous présente les catégories de la pensée critique, complétées par des exemples tirés des séances d’enseignement apprentissage que nous avons filmées.

Tableau XII Catégories de la pensée critique

	<i>Logique</i>	<i>Créative</i>	<i>Métacognitive</i>
<i>Relative à soi (égocentrique)</i>	Énoncé basé sur l’expérience perceptuelle d’un fait particulier. Sans justification Par exemple : « le pétrole » LE	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel Par exemple : « c’est une forme de discrimination... les profs ne m’interrogent jamais. » CE	Énoncé relié à une tâche, point de vue... personnel et particulier Par exemple : « je me suis sentie bien dans le débat » ME
<i>Relative à autrui(s) et aux choses (relative)</i>	Énoncé basé sur une généralisation issue de la perception et du raisonnement. Avec une justification même si elle est incomplète Par exemple : « c’est une exclusion... c’est pas parce que c’est un noir » LR sont	Énoncé qui donne du sens au point de vue d’un pair – en accord ou en désaccord (relations simples) Par exemple : « on peut essayer de mieux répartir. El. 4 : mais c’est dur. C’est quasi impossible ! » CR	Énoncé relié à un point de vue, à la tâche... d’un pair et/ou d’un groupe Par exemple : « E1 : Écologie. E2 : Non, c’est l’inverse » MR
<i>Global et systémique</i>	Énoncé de base avec un lien systémique ou global Par exemple : « les biocarburants... ça produit moins de pollution... ça peut permettre d’enrichir les pays pauvres » LG	Énoncé qui s’appuie sur un lien systémique ou global pour une transformation Par exemple : « À Dubaï parce qu’ils ont beaucoup d’argent ils utilisent des produits pétroliers alors qu’ils pourraient prendre des panneaux solaires » CG	Énoncé en vue d’un changement tenant compte de la dimension globale ou systémique. (pas d’exemple dans les séances observées) MG

Les catégories de chaque tableau que nous avons établies sont excluant les unes par rapport aux autres uniquement entre les dimensions égocentrique, relative et globale. Un élément ne peut donc être dans plusieurs types de logique, de créativité, de métacognition. Par contre, il peut être attribué à la fois à la logique et à la créativité ou à la métacognition. En effet, le fait de développer un raisonnement logique peut aussi être une façon d’argumenter, de donner du sens ou de se positionner par rapport à une éthique ou par rapport à la tâche à effectuer. Dans le même sens, une intervention peut être référée à plusieurs types de responsabilité, mais ne peut pas l’être plusieurs fois au sein d’un même type.

Pour analyser les résultats issus de ces catégories d’analyse, nous avons élaboré une grille qui permet de prendre en compte ces catégories et d’utiliser les outils proposés par la didactique comparée qui observe l’action dans la situation d’enseignement. Pour déterminer le jeu didac-

tique qui se déroule, la didactique comparée utilise le triplet de méso-, chrono- et topogenèse. Ce triplet permet d'analyser les éléments (actions, postures, etc.) pour voir comment le milieu didactique évolue et d'identifier, dans notre cas, certaines conditions qui permettent aux valeurs et aux attitudes d'émerger (cf. p. 242 et suiv.).

Tableau XIII La grille d'analyse des interactions élèves-enseignant²⁴

⊕ *Objets du dispositif*

<i>Objets/règles</i>	<i>Code</i>	<i>Comment ? (mésogenèse)</i>	<i>Quand ? (chronogenèse)</i>	<i>Par qui ? (topogenèse)</i>	<i>Remarque</i>
Utilisation du matériel					
– Tableau					
– Vidéo					
– Fiches/document écrit					
– Etc.					
Rappel des connais. antécédentes					

⊕ *Tâches*

	<i>Code</i>	<i>Comment ? (mésogenèse)</i>	<i>Quand ? (chronogenèse)</i>	<i>Par qui ? (topogenèse)</i>	<i>Remarque</i>
Consignes					
– Données par l'En					
– Reformulées ou précisées					
Activités de l'El					
– En vue d'un savoir					
– En vue d'un SF					
– En vue d'un SD					
Identification par En					
– Savoir					
– Savoir faire					
– Savoir devenir					
Identification par El					
– Savoir					
– Savoir faire					
– Savoir devenir/être					
Question El – réponse En à El					
Avec reprise ou non par En pour la classe					
Question En, réponse El avec reprise ou non En					
Lien au vécu					

²⁴ Cf. tome II, annexe C.2, p. 35.

L'ensemble des grilles complétées concernant les leçons observées sont est accessible dans le tome II, annexe H, p. 131 et suiv.

⊕ *Validation et institutionnalisation*

	<i>Code</i>	<i>Comment ? (mésogenèse)</i>	<i>Quand ? (chronogenèse)</i>	<i>Par qui ? (topogenèse)</i>	<i>Remarque</i>
Institutionnalisation					
– Détermine ce qui est correct ou non					
– Valide une réponse					
– Fais noter les élém. à retenir					

ii. Validité des grilles

Pour vérifier la validité de nos grilles, nous avons utilisé deux méthodes différentes. Pour la première portant sur le contenu du plan d'études et des moyens, nous avons questionné d'autres chercheurs en sciences de l'éducation quant aux indicateurs de la grille. Cette démarche nous a permis de nous assurer que les éléments déterminants pour une éducation aux valeurs soient présents et qu'ils soient cohérents avec la cadre théorique. Ce processus a abouti à un consensus et une simplification de la grille (regroupement ou suppression de catégories comme par exemple une liste de valeurs).

Pour la deuxième grille, un autre type de validation a été utilisé puisqu'il s'agit d'observer des séquences d'enseignement et de vérifier si la grille permet une réelle fiabilité. Une autre chercheuse en science de l'éducation a repris les séquences et a appliqué la grille aux séquences. La différence entre les deux évaluations a été de 0,55 selon le coefficient Kappa ce qui montre un accord modéré²⁵.

c) *Analyse des vidéos*

L'analyse des vidéos a exigé beaucoup plus de temps et d'outils pour être menée à bien.

i. La transcription

Nous avons entièrement transcrit et chronométré toutes les séances d'enseignement. Nous avons pu ensuite découper les énoncés des élèves en différentes catégories selon les critères établis dans la grille d'analyse.

ii. Le codage

Pour parvenir à coder et à analyser les interactions dans la classe, il convient de déterminer une liste d'unités d'enregistrement, puis de les catégoriser. Ces catégories peuvent être distin-

²⁵ Cf. tome II, annexe N, p. 449.

guées selon qu'elles sont descriptives (par exemple, les modalités de la posture physique : debout, assis, etc.), ou interprétatives (par exemple, les modalités du langage non verbal) relativement aux interactions. Les modalités sont codifiées et sont mesurées selon leur occurrence, leur intensité, leur durée et/ou leur temps d'intervalle. Afin d'être fiables, les modalités des catégories – auxquelles on attribuera un code – doivent être le plus univoques possible : elles seront donc nombreuses sans toutefois devenir si abondantes que la faisabilité soit mise en péril. Le critère – pour le choix du nombre – est basé sur les objectifs de l'étude (Norimatsu, 2008).

Les catégories choisies pour cette étude seront celles de la responsabilité et de la pensée critiques, accompagnées des indicateurs de la didactique comparée à savoir les interactions entre élèves et enseignant, au marquage du milieu, à l'explication, à la gestion de la relation et aux institutionnalisations.

L'analyse des vidéos, inspirée de celle de Leroy (2005), comprend tout d'abord la transcription littérale des échanges verbaux, puis ces échanges sont répartis par étapes et classifiés selon les paroles observées selon des grilles d'analyse préalablement réalisées. Dans un deuxième degré d'analyse, les unités sont regroupées dans un même épisode afin de percevoir des éléments didactiques plus consistants et permettant une comparaison entre les enseignants et entre les enseignements en relevant les effets pédagogiques éventuels.

iii. Didactique comparée

La didactique comparée est une méthode scientifique au sein des sciences de l'éducation que nous avons décrite précédemment (cf. p. 118-123). Elle permet de mettre en évidence le jeu didactique d'apprentissage qui est mis en place, les glissements qui se produisent de façon inattendue et les apports en termes d'apprentissages. Pour analyser les situations et mettre en lumière à la fois les dispositifs didactiques et les attitudes des élèves relativement aux valeurs dans le cadre scolaire qui sont communs dans les deux disciplines choisies, nous utiliserons deux types de descripteurs.

D'une part les descripteurs de l'agir de l'enseignant qui se décline en quatre actions : définir les règles afin que l'Élève sache à quel jeu on joue, dévoluer afin que l'Élève prenne la responsabilité de son apprentissage, réguler en vue d'obtenir les conduites attendues de la part de l'Élève et institutionnaliser les comportements, assertions, connaissances qui sont légitimes, vrais et attendus par l'institution classe. Cette institutionnalisation est un élément important qui détermine ce que l'Élève doit considérer comme faisant partie de son apprentissage. Elle se réalise par exemple, lorsque des éléments sont notés au tableau ou à l'ordinateur. La valida-

tion, quant à elle, donne un retour positif ou non sur une réponse d'un élève, mais n'intègre pas en soi cette réponse aux éléments institutionnalisés. Pour analyser ces descripteurs, nous avons établi des synopsis de chacune des séances filmées²⁶ dont un exemple se trouve à la page 309.

D'autre part, nous nous appuyons sur les descripteurs de l'action conjointe : le triplet de méso-, chrono- et topogénèse. La mésogénèse s'intéresse à l'évolution du milieu didactique pour voir ce qui apparaît, disparaît et est transformé quant à l'objet de savoir ; et aussi aux modifications progressives du milieu dont certaines dimensions ont été fixées au début de la séance. La chronogénèse met en lumière l'avancée des savoirs, les ralentissements ou les stagnations éventuels de l'apprentissage. La topogénèse analyse le partage des responsabilités par rapport à l'objet de savoir.

La grille d'analyse que nous avons élaborée pour l'analyse des vidéos s'appuie sur ce triplet et devrait donc permettre de déterminer l'évolution du milieu et le gain en savoir à partir du jeu didactique qui s'est joué.

Toutefois, afin de confronter les données analysées par l'observateur et leur donner une plus forte fiabilité, nous mettons en discussion les résultats que nous avons obtenus avec ceux de l'alloconfrontation. Dans cette étape, les enseignants qui ont été observés, regroupés en binôme, confortent ou infirment les résultats.

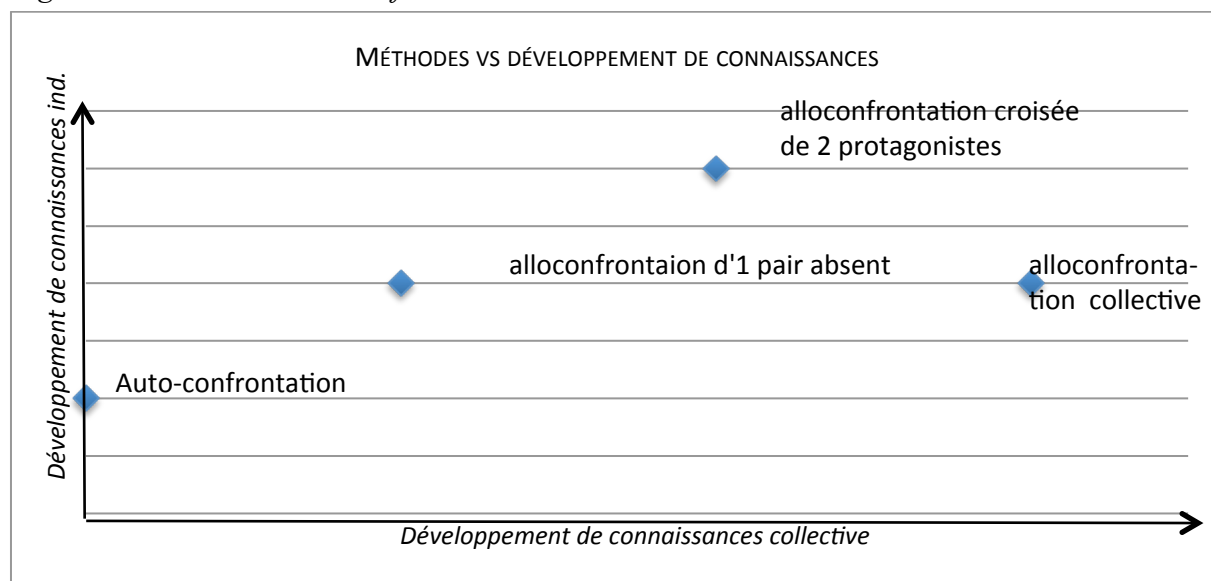
iv. L'alloconfrontation

Afin de lutter contre certaines distorsions et omissions de la part du chercheur, l'analyse est complétée par une alloconfrontation croisée. La pratique de la confrontation a pour caractéristique que le sujet lui-même se prend comme objet de réflexion : il est à la fois acteur et observateur. Il s'agit donc typiquement d'une réflexion « méta » dans laquelle un sujet entre dans un processus d'apprentissage en prenant une certaine distance par rapport à sa propre pratique professionnelle pour pouvoir l'analyser. Les confrontations peuvent se faire individuellement ou collectivement (Clot et al., 2000). On parle de « confrontation », car le sujet est confronté à l'enregistrement vidéo de sa propre activité (auto) ou de celle d'un ou de plusieurs pairs (allo) avant de produire un rapport écrit de son apprentissage. Cette réflexion qui provient de l'action (vidéo), en action (analyse) et pour l'action permet aux sujets, grâce à la distance temporelle et spatiale, de devenir de meilleurs analystes de leurs actions, de verbaliser leurs compétences et leurs éventuels manques, d'acquérir de nouvelles connaissances ou compé-

²⁶ Cf. tome II, annexe G, p. 66, 72, 77, 86, 91, 95, 104, 109, 117, 124 et 127.

tences en particulier dans le cas de l'alloconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000; Mollo & Falzon, 2004; Yvon & Garon, 2006).

Figure V Auto et alloconfrontation



Mallo & Falzon (2003), « Formalizing confrontation methods : a categorization attempt. IEA Congress, cité par Mollo & Falzon, 2004, p. 534.

En plus de la méthode offerte par la didactique comparée, nous avons confronté nos résultats par la méthode de l'alloconfrontation croisée pour assurer aux enseignants qui ont participé à la recherche d'obtenir la plus grande plus-value possible pour leur propre développement professionnel. Comme le montre Yvon et Garon, cette pratique de l'autoconfrontation, dans le contexte de l'enseignement, peut être source de nouvelles perspectives professionnelles pour les participants : « ouverture d'une zone de développement potentiel, développement de la pensée et du pouvoir d'agir, prise de conscience, interrogation, mention d'autres possibilités d'action et dialogue sur ce thème avec une collègue » (2006, p. 69). De plus, la recherche peut aussi s'enrichir de leurs réflexions.

Lors de l'alloconfrontation, les enseignants sont regroupés par paire en fonction de la matière dans laquelle ils ont été filmés : M1 et M2 qui font une démarche en EDD participe à la première alloconfrontation ; M3 et M4 enseignent l'ECR et participent à la deuxième. Les enseignants sont libres de choisir les moments qu'ils souhaitent mettre en évidence dans l'ensemble des séances filmées ou sur lesquels ils souhaitent discuter dans un premier temps. Dans un deuxième temps, nous sommes intervenue pour poser une question ou soulever une problématique qui nous paraît importante et qui n'apparaît pas au cours de la discussion.

L'utilisation de l'ensemble de ces méthodes (grilles d'analyse, alloconfrontation, relecture par des experts et par les participants) permet de vérifier si les objectifs fixés ont été atteints. Toutefois, il convient encore de nous interroger de façon plus approfondie sur la qualité de la recherche.

C. Qualité de la recherche²⁷

Quelle que soit l'approche méthodologique choisie, il est indispensable d'en vérifier les critères de qualité à savoir : la pertinence, la validité et la fiabilité. Nous allons passer en revue chacun de ces éléments afin de mettre en évidence la façon dont il en a été tenu compte dans le cadre de cette recherche pour en assurer une qualité suffisante (Conseil du GRIFED, 2001; J.-M. De Ketele & Rogiers, 2009; Mbengue & Vandangeon-Derumez, 1999; Norimatsu, 2008).

Nous suivons De Ketele & Gérard pour la définition de ces trois éléments :

- « • La pertinence est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve, selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs visés (DE KETELE et alii, 1989). C'est son degré de 'compatibilité' avec les autres éléments du système auquel elle appartient (RAYNAL & RIEUNIER, 1997, 2003).
- La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer (LAVEAULT & GRÉGOIRE, 1997, 2002).
- La fiabilité est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés : seront-ils les mêmes si on recueille l'information à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne, etc. ? Elle nous renseigne sur le degré de relation qui existe entre la note obtenue et la note vraie (CARDINET & TOURNEUR, 1985 ; LAVEAULT & GRÉGOIRE, 1997, 2002). Il ne faut cependant pas perdre de vue que la note vraie est une abstraction, un point de convergence souhaité indépendant des évaluateurs et des circonstances. » (2005, p. 2)

1. LA PERTINENCE

La pertinence se vérifie sur différents plans :

« Trop peu souvent mentionnée, car moins technique, la pertinence est la qualité première de toute recherche. Elle correspond à la question centrale "Est-ce que je ne me trompe pas de...?". La recherche est d'autant plus pertinente que je ne me trompe pas de conceptualisation (premier aspect à examiner), de recueil et de traitement des données (deuxième aspect), d'énonciation des conclusions (aspect) » (J.-M. De Ketele, 2010, p. 24)

Nous analyserons donc la pertinence de la problématique, du cadre conceptuel, des éléments communiqués et de la complexité de la réalité du terrain.

a) La pertinence de la problématique

Vérifier la pertinence de la problématique revient à questionner sa convenance relativement aux objectifs. On se demande si le contexte et les cadres théoriques sont adéquats.

²⁷ La structure de ce paragraphe s'est basée sur celle élaborée dans la thèse de doctorat d'Amaury Deale qui a été défendue en février 2013 à l'université de Genève et sur l'article de Jean-Marie De Ketele (2010).

Afin de nous assurer que les concepts traités sont les concepts adéquats, nous avons effectué une revue de la littérature. Cette étude assure d'une part que la question soulevée est traitée et débattue dans certains domaines scientifiques et, d'autre part, que la question n'est pas épuisée. Nous avons établi que la question des valeurs, si elle a toujours été présente dans l'éducation, demeure une problématique importante en particulier face à l'hétérogénéité de la société et à ses changements qui peuvent induire des changements axiologiques. Le phénomène de la laïcisation et l'essor de la notion de développement durable sont symptomatiques de ce changement de valeurs au cœur de nos sociétés occidentales.

L'introduction a permis d'explicitier notre point de départ et son ancrage dans une pratique. Le passage en revue de la littérature a permis de déconstruire la question pratique :

- Le contexte a mis en évidence les différents domaines impliqués (les plans d'études et les changements de société touchant à l'éducation religieuse et l'éducation en vue d'un développement durable).
- Les cadres théoriques ont permis de développer les concepts nécessaires à la compréhension de la question pratique (l'épistémologie, les valeurs, l'éducation et l'éducation aux valeurs).

Finalement, cet exercice a permis d'aboutir à la construction du cadre conceptuel adapté à cette recherche.

De plus, Gagnon (2010, p. 464) affirme que « bien que de nombreuses relations soient dessinées entre l'exercice d'une pensée critique et l'éthique, il n'existe toutefois que très peu de recherches visant à déterminer les manières dont des adolescents mobilisent leur pensée critique face à des questions éthiques. » Plus loin, il conclut en précisant qu'« il serait précieux également d'entreprendre de nouvelles recherches visant à identifier la construction de pratiques critiques lors de réflexions éthiques, mais cette fois par le biais de l'observation d'élèves n'ayant pas d'expérience scolaire régulière de la CRP [communauté de recherche philosophique]. » (2010, p. 486) ce qui est un des objectifs principaux de cette recherche d'autant que la définition de la pensée critique de Gagnon inclut une praxis responsable.

b) La pertinence du cadre conceptuel

À partir des différents cadres théoriques, nous avons pu construire le cadre conceptuel de la recherche. La synthèse des cadres théoriques (cf. p. 205 et suiv.) a souligné l'articulation des différents domaines traités et la nécessité de se baser sur eux pour obtenir les informations nécessaires à la question de notre recherche.

Le cadre conceptuel est un point-charnière de la recherche puisqu'il s'appuie sur les informations des cadres théoriques pour donner l'orientation à la question ou aux objectifs de la recherche. De ce fait, les objectifs suivent le cadre conceptuel et sont en adéquation avec lui. Et si la méthode est elle aussi pertinente, on voit alors l'articulation des différentes parties de cette étude.

c) La pertinence de la méthode

Deux objectifs ont été définis :

- Décrire la façon dont les valeurs, les attitudes – déclinées comme pensée critique et responsabilité – et l'éducation aux valeurs sont présentes dans le PER et dans quelques moyens d'enseignement.
- Mettre en évidence, à travers les énoncés des élèves durant des séances d'enseignement-apprentissage filmées en ECR et en FG, les conditions didactiques qui accompagnent l'émergence de la pensée critique et de la responsabilité dans des situations didactiques.

Pour ces deux objectifs, nous avons déjà analysé précédemment la pertinence de la méthode choisie (cf. p. 219 et suiv.).

d) La pertinence des éléments communiqués

Les éléments communiqués sont ceux qui permettent de comprendre ce qui a amené à aux résultats de l'analyse et aux conclusions. Une sélection des informations qui se trouvent dans les annexes a été réalisée pour atteindre cette pertinence. Une partie des résultats sont présentés sous forme de tableaux, d'histogrammes ou de diagrammes avec des colonnes ou en camembert afin de permettre au lecteur d'avoir une vision synthétique des différentes informations fournies, de pouvoir comparer les éléments les plus significatifs.

La conclusion, comme élément communiqué, est-elle aussi pertinente ? Elle apporte des tentatives de réponse à la question posée ou aux objectifs qui ont été souvent réélaborés afin d'assurer leur pertinence. Les concepts présentés ont permis d'alimenter la réflexion jusqu'à cette conclusion : certains ont dû être supprimés, d'autres ont été ajoutés (celui des valeurs est devenu central, le jugement moral n'avait pas été élaboré dans une première mouture, etc.) afin d'aboutir aux éléments nécessaires à la construction du cadre conceptuel, des analyses et des conclusions.

e) La pertinence face à la complexité de la réalité du terrain

La complexité de la réalité de terrain est réelle. Chaque classe forme une entité qu'il faut approcher, les pratiques enseignantes sont en soi complexes et leur analyse n'est pas aisée étant donné le nombre de facteurs présents, le nombre de décisions prises, etc. De plus, l'introduction d'un nouveau curriculum, des disciplines et des éducations qui sont choisies par un pouvoir politique ajoutent encore à cette complexité. Pour pouvoir l'appréhender sans trop la simplifier, nous avons sélectionné des classes insérées dans des contextes différents, mais avec certains points communs (discipline, Suisse romande, etc.) afin de permettre une analyse qui garde son sens.

Dans le cadre de la classe, les relations pédagogiques et didactiques sont toujours variables et dépendantes de nombreux facteurs. Dans le cadre de l'EDD ou de l'ECR, les éléments traités touchent à des questions sociales ou à des convictions et mettent en lumière certains jeux didactiques durant une séquence.

2. LA VALIDITE

« En pédagogie, on dit qu'un outil d'évaluation est valide s'il mesure effectivement l'objectif qu'il prétend mesurer. [...] » (Raynal & Rieunier, 1998, p. 463). La validité montre que les éléments mesurent effectivement ce qu'ils sont censés mesurer et que le chercheur fait bien ce qu'il prétend faire. La validité de la méthode se vérifie dans trois dimensions : conceptuelle, méthodologique et relativement aux conclusions.

a) La validité conceptuelle

La validité conceptuelle permet de vérifier l'utilisation des concepts définis dans la partie théorique tout au long du processus. Dans notre recherche, les cadres théoriques ont permis de définir et de préciser les concepts utilisés, puis d'élaborer, dans une reconstruction, le cadre conceptuel. Certains concepts ont été plus mis en valeurs que d'autres et se sont révélés plus pertinents au cours de l'analyse des séances d'enseignement-apprentissage : le concept de valeur, les outils de la didactique comparée, le développement durable et les différentes éducations à, ... Cependant, d'autres concepts auraient pu être approfondis pour assurer une plus grande cohérence comme celui de la pensée critique, qui du point de vue philosophique est un élément fourre-tout ou celui d'attitude que nous utiliserons dans les analyses et les conclusions.

b) La validité méthodologique

La validité méthodologique vérifie l'adéquation entre l'observation effectuée et la question de recherche, entre les informations à recueillir et les informations recueillies et vérifie si la démarche répond clairement à la question de recherche.

Les objectifs de la recherche sont, d'une part, de déterminer l'alignement entre le curriculum prescrit et les moyens d'enseignement en Suisse romande et l'éducation aux valeurs. D'autre part, il s'agit de mettre en lumière les conditions dans lesquelles les valeurs et les attitudes émergent lors des interactions enseignant-élèves dans les séances observées en Éthique et cultures religieuses et en Formation générale. Pour y parvenir, il est nécessaire de décrire le curriculum et les moyens d'enseignement et d'analyser des séances de pratiques enseignantes. L'observation directe en classe à l'aide de la grille d'analyse a permis de vérifier le second objectif puisqu'elle a permis de déterminer les conditions d'émergence de valeurs et d'attitudes lors des séances d'enseignement-apprentissage observées.

Les informations à recueillir sont déterminées au début de cette partie sur la méthodologie. Elles sont de différents ordres : documentaires et sur des pratiques enseignantes. Pour les informations documentaires, nous les avons récoltées par une lecture attentive des documents et à l'aide d'une grille comportant les indicateurs recherchés. Pour les informations didactiques, nous avons retranscrit l'ensemble des séquences observées puis nous les avons rassemblées à l'aide d'une grille concernant la pensée critique et la responsabilité afin de les analyser.

La cohérence entre les différentes parties souligne la validité méthodologique : les cadres théoriques ont permis d'élaborer un cadre conceptuel. Ce dernier permet d'opérationnaliser les objectifs afin que les recueils de données et les analyses y répondent.

c) La validité des conclusions

La validité interne des conclusions vérifie la logique de la conclusion relativement aux apports précédant cette conclusion. Cette validité interne est assurée par la construction de la conclusion qui reprend les éléments élaborés auparavant et apporte une tentative de réponse basée sur les analyses et les concepts de la recherche.

Le degré de généralisation scientifique n'est donc pas extrêmement important et les effets recherchés seront déployés à moyen terme et à long terme : il s'agira d'établir des liens entre le type de séquence, des moyens d'enseignement et la présence des attitudes telles que la pensée critique et la responsabilité dans les pratiques enseignantes observées (J.-M. De Ketele & Rogiers, 2009). Toutefois, le degré de « généralisabilité » naturaliste au sens de Stake (1988)

est beaucoup plus important : il s'agit de la possibilité de faire des liens avec sa propre expérience à partir des résultats d'une recherche qualitative en se basant sur la description précise de la méthode et du contexte (Charlier, 2005; Lewis, 2009).

« In short, external validity checks were attempts to ensure that research results are transferable not only to the population the sample was extracted from but that the results also would hold true across various people, times, and settings. Constructivists and naturalists observed that external validity was better defined as transferability instead of generalizability. Further, transferability was best accomplished by providing a thick, rich description of the research findings and permitting research consumers to draw their own inferences about research transferability to different groups, circumstances, and events. In applying previous research to current situations, applicability proof lies with the person making the new application, not the original researcher (Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1985). » (Lewis, 2009, p. 5)

3. LA FIABILITE

« Nos observations sont fiables si elles arrivent à se reproduire, à se répéter, dans des conditions similaires, si d'autres personnes peuvent vérifier ce que nous prétendons avoir vu n'est pas un pur produit d'une imagination trop féconde. » (Jones, 1999, p. 28). Selon cette définition, la fiabilité de la méthode se vérifie dans trois dimensions : conceptuelle, méthodologique et relativement aux conclusions. Il s'agit de s'assurer que face à la question posée les concepts sont clairement définis, que la méthode choisie permette de répondre à la question et que les conclusions puissent être reproduites dans une situation similaire.

a) La fiabilité conceptuelle

La fiabilité conceptuelle s'appuie d'une part sur des recherches précédentes qui ont permis de déterminer avec précision les concepts utilisés dans les cadres théoriques et le cadre conceptuel de cette recherche. D'autre part, des chercheurs provenant des disciplines suivantes : didactique, éducation à la citoyenneté, géographie, sciences des religions, théologie et sciences de l'éducation, ont été consultés sur les concepts présentés et utilisés. Leur avis ont été intégrés dans notre réflexion.

b) La fiabilité méthodologique

La partie descriptive qui s'appuie sur une méthode historique assure la fiabilité méthodologique par la mise à disposition des documents. Par contre, il n'a pas été possible d'assurer une plus grande fiabilité par le croisement de sources par exemple puisqu'il n'y a qu'une seule source à disposition.

Pour les analyses, la fiabilité méthodologique est assurée par la confrontation des analyses de différents acteurs :

- Nous avons vérifié nos analyses à plusieurs reprises avec un laps de temps allant d'un à trois mois en retrouvant les mêmes données à un taux de 80 %.
- Les enseignants filmés ont été consultés, par groupes de deux, quelques mois après leur prestation, et ont pu apporter des modifications ou souligner d'éventuels désaccords avec le recueil et l'analyse, ce qui a permis d'avoir une vérification par trois personnes différentes de l'analyse des données.
- Une autre chercheuse en science de l'éducation a passé en revue, avec la même grille d'analyse les séquences, et le coefficient de Kappa de Cohen qui permet « de chiffrer l'intensité ou la qualité de l'accord réel entre des jugements qualitatifs appariés » (cité par kappa.chez-alice.fr/Kappa_2juges_Def.htm) était de 0,55 ce qui permet d'avoir ainsi un accord modéré (N, Tome II, p. 220).

c) La fiabilité des conclusions

La fiabilité des conclusions est assurée par la triangulation entre la partie théorique, le déroulement de la méthode, le recueil et l'analyse des données ainsi que l'opérationnalisation des instruments qui permettraient ainsi à d'autres chercheurs de parvenir à des conclusions similaires à partir de ces mêmes données. À ce propos, on peut parler de « validité de signifiante » que Pourtois, Desmet et Lahaye définissent comme « la prise en compte du va-et-vient de la réflexion à la fois subjective et objective, structurant les productions verbales du sujet » (1993, p. 76). Cette validité assure une intelligibilité du discours pour que les conclusions soient rationnellement acceptables et qu'elles soient convaincantes relativement aux éléments précédents pour les différents acteurs et lecteurs de la recherche.

6e chapitre Présentation des données

Le recueil est réalisé avec une inférence, « une tendance à donner du sens à l'information » qui est faible, ce qui signifie que « l'investigateur énonce scrupuleusement ce qu'il voit ou ce qu'il entend sans se soucier de la signification que les faits ou les représentations reflètent » (J.-M. De Ketele & Rogiers, 2009, p. 139). Dans ce chapitre, nous allons présenter les données (le curriculum, les moyens d'enseignements, les situations des enseignants et les alloconfrontations) qui seront analysées dans le chapitre suivant. Cette présentation a pour but de permettre au lecteur de prendre connaissance des données qui seront ensuite analysées.

A. Plan d'études romand (PER)

Pour les éléments contenus dans le PER, les données recueillies seront celles qui figurent dans le plan d'études et les différentes injonctions officielles qui l'entourent telles que la déclaration de la CIIP en 2003 quant aux finalités de l'éducation. Voyons celles qui concernent la discipline Éthique et cultures religieuses (ECR) et la Formation générale (FG).

1. CURRICULUM PRESCRIT EN ECR, CYCLE 3

La compétence visée (SHS 35) est :

- « d'analyser la problématique éthique et le fait religieux pour se situer...
- 1...en comparant diverses expressions sociologiques des religions à travers les rites, les fêtes
- 2...en développant la capacité de construire une réflexion éthique
- 3...en repérant des mécanismes de fonctionnement idéologique
- 4...en acquérant des outils contextuels qui permettent la lecture de textes religieux
- 5...en définissant l'origine et l'évolution des principales religions
- 6...en dégagant les grandes questions existentielles et en comparant les réponses des différents systèmes de pensée » (www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_35/)

La progression des apprentissages prévue se découpe en six thématiques transversales qui doivent s'approfondir au cours du cycle. Pour chaque thématique, les attentes fondamentales ainsi que les propositions pédagogiques sont indiquées.

Nous avons intitulé ces thématiques de la façon suivante : rites, vêtements et nourriture ; personnages importants ; livres sacrés et cosmogonies ; réflexion éthique ; anthropologie et sociologie religieuse ; questions existentielles (bonheur, vie, mort, etc.).

Dans ce domaine, les élèves devront tout d'abord parvenir à identifier les principaux rites et symboles des différentes religions : les fêtes, les rites d'initiation, les calendriers, les interdits alimentaires, le mariage. L'idée est de leur permettre de saisir les points communs des diffé-

rentes religions et ce que l'on peut donc déterminer comme un fait religieux tel que nous l'avons défini plus haut (cf. p. 129 et suiv.).

Par la deuxième thématique, les élèves prendront connaissance des personnages marquants des grandes religions ou des modèles humanistes qui promeuvent les valeurs démocratiques (cf. p. 81 et suiv.) telles que la dignité de l'autre, la solidarité, la liberté politique, de croyance, d'expression, etc.

La troisième thématique aborde la question par les textes eux-mêmes : par un travail sur leur contexte, les élèves doivent parvenir à définir les grands textes fondateurs et déterminer les cosmogonies des différentes religions et mouvements religieux pour déceler les différentes lectures possibles.

La quatrième thématique est la plus éthique : il s'agit d'analyser, à l'aide d'une grille, une question éthique vécue par les élèves et de la mettre en lien avec les apports des religions, des « grandes chartes » telles que la DUDH et des différentes philosophies. Cette thématique représente un véritable saut taxonomique. Les trois premières requièrent des capacités d'ordre descriptives alors que cette thématique exige une capacité analytique afin de mettre des éléments théoriques en lien avec des situations vécues.

La cinquième thématique est une sensibilisation en vue d'une réflexion sociologique et anthropologique : les élèves doivent découvrir le rôle de la religion dans la société. Il s'agit de relever sa présence à travers des éléments très différents tels que la réflexion face aux questions existentielles ou les dérives telles que le fanatisme ou le fondamentalisme.

La dernière thématique est une approche plus philosophique sur la question de la recherche du bonheur, des définitions données par les grandes religions aux questions de la vie, de la mort, de l'au-delà, etc.

Le programme est très intéressant, mais très ambitieux, d'autant qu'il devrait être atteint par tous les élèves à la fin du cycle avec des compétences attendues de haut niveau et sans moyen proposé.

2. CURRICULUM PRESCRIT EN FG, CYCLE 3

La FG propose cinq thématiques qui doivent être approfondies au cours des différents cycles à la fin de la scolarité obligatoire. Au cycle 3, les compétences attendues sont celles que le législateur attend de la part de l'école obligatoire. Elles ne sont pas évaluées, c'est pour cela que les objectifs sont déclinés comme des objectifs à favoriser et pas comme une progression des apprentissages, ce qui est le cas pour les approches disciplinaires.

Les MITIC ne faisant pas partie des thématiques qui nous intéressent, nous analyserons donc aux quatre autres. La santé et le bien-être visent à développer des compétences dans les différents domaines de la prévention et de l'éducation à la santé (éducation routière, éducation nutritionnelle, éducation sexuelle, etc.) « qui lui permettront d'agir en connaissance de cause et de recourir, au besoin, à des services existants » afin de pouvoir déterminer les conduites à risque et connaître les ressources à disposition (matériel, ressources, personnes, etc.). Le seul élément décrit, au cycle 3, concernant le bien-être est la capacité des élèves à verbaliser « un état face à des tâches scolaires (*bien-être, mal-être...*) ».

La thématique « choix et projets personnels » vise à permettre à l'élève de « devenir un membre autonome des groupes auxquels il appartient pour devenir enfin membre de la société tout entière ». Au cycle 3, cette thématique accentue particulièrement le projet et l'orientation professionnels. Toutefois, dans les objectifs d'apprentissages, plusieurs composantes de ces objectifs peuvent être aisément liées à ceux de l'éducation aux valeurs. Une de ces composantes valorise par exemple l'identification de ses propres centres d'intérêt et la lutte contre les stéréotypes.

La thématique « vivre ensemble et exercice de la démocratie » offre, dans son ensemble, de multiples liens avec notre recherche. Le premier objectif d'apprentissage pour le cycle 3 est de « planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable ». L'élève doit contribuer à la mise sur pied d'un projet en respectant les règles démocratiques. Cette participation lui permettra de développer des compétences transversales aussi bien dans un travail collaboratif que pour la considération qu'il a de lui-même. Le second objectif « reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social » est aussi particulièrement bien adapté à une éducation aux valeurs. Il met l'accent sur l'existence de l'altérité et la notion de contexte qui permet à l'élève de prendre conscience de ses intérêts, de sa communauté et de ceux des autres, de se décentrer, de lutter contre les discriminations.

La thématique « interdépendances » propose comme premier objectif d'apprentissage de « prendre une part active à la préservation d'un environnement viable » : dans ce domaine des interactions, l'accent est mis sur la dimension environnementale. Chacune des deux autres dimensions (sociale et économique) n'est mentionnée que dans les composantes de l'objectif. Le travail proposé est aussi de permettre une confrontation des idées par le débat par exemple et de parvenir à respecter des points de vue divergents. Le second objectif proposé est le suivant « analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé ». Dans cet objectif, la dimension économique est au centre. L'introduction de l'objectif

précise que « tout enseignant contribue à développer progressivement chez les élèves leur analyse systémique en accord avec une approche EDD. Les thèmes abordés se prêtent particulièrement bien à des projets interdisciplinaires ». Là aussi, les deux autres dimensions du DD sont mentionnées dans les composantes de l'objectif. Le travail interdisciplinaire est particulièrement recommandé pour parvenir à atteindre cet objectif. Les objectifs particuliers sont que l'élève puisse acquérir les outils pour mener une analyse sur une thématique complexe et qu'il soit « familiarisé avec la gestion durable des ressources ». Pour toute cette thématique, le schéma du DD (cf. p. 47) est indiqué comme une des indications pédagogiques et les capacités transversales visées sont le développement de la pensée divergente, d'une méthode heuristique, l'élaboration d'une opinion personnelle.

Si certains indicateurs de notre grille n'apparaissent pas dans ces deux domaines, nous vérifierons ensuite si nous pouvons les trouver dans les capacités transversales et dans la discipline intitulée Citoyenneté.

Il convient maintenant de décrire les moyens d'enseignement qui ont été utilisés durant les leçons observées.

B. Moyens d'enseignement

Nous commencerons par décrire le manuel d'ECR, prescrit dans le canton de Fribourg, puis nous nous intéresserons au matériel de la FED choisi par les enseignants durant les séances observées : la fiche « Allô t'es où ? » et le DVD du film « Home ».

1. LE MANUEL D'ECR DU CANTON DE FRIBOURG

En l'absence d'un moyen romand, le canton de Fribourg a mandaté un groupe de travail pour élaborer un manuel sous forme de classeur. Le premier volume correspondant à la 11^e année est paru en 2010, le second correspondant à la 10^e année paraîtra en août 2013 et le 3^e sera réalisé sur la base de fiches élaborées en collaboration avec les éditions Enbiro. Le premier volume a été réalisé par des enseignants de la discipline qui ont soumis des leçons ou des séquences au groupe de travail. Ce dernier les a retravaillées afin d'assurer une qualité suffisante et une certaine homogénéité dans la forme. De ce fait, le manuel propose différentes méthodes d'enseignement en fonction des objectifs d'apprentissage fixés. Toutefois, le paradigme épistémologique principal de ce moyen d'enseignement est la pédagogie par objectifs tout en travaillant sur les compétences transversales grâce à un module d'analyse éthique d'une situation (Jonnaert & Vander Borght, 2009; Rieunier, 2007). Le manuel a été proposé comme manuel romand, mais il n'est pas possible de l'avaliser pour tous les cantons, la discipline n'étant pas obligatoire. Le rapport des experts, deux enseignants d'histoire du canton de Neuchâtel, a montré quelques lacunes relativement à la pensée humaniste et athée qui est présente, mais dans une moindre mesure.

a) Le manuel de 9^e année (11^e HarmoS)

Le manuel – sous la forme d'un classeur avec un DVD contenant tous les documents en format texte et PDF et les documents audio et vidéo – est divisé en modules guidés par un thème général annuel : les us et coutumes en 7^e année, la violence et la non-violence en 8^e et la liberté en 9^e (9^e, 10^e et 11^e HarmoS). Le thème de la liberté est ensuite décliné dans les modules suivants : analyse d'une situation éthique, notions générales de liberté, notions d'anthropologie, déterminisme, vie en groupe et influence, sexualité et responsabilité, liberté et religions, sens de l'existence et au-delà, conceptions de la mort, science et religions. Chaque module contient : un scénario pédagogique pour la séquence, les fiches pour enseignants qui développent des aspects plus théoriques de la thématique à travers le prisme des

religions et proposent un prolongement éthique, les fiches pour les élèves et leurs corrigés. Afin d'évaluer cette matière, les enseignants ont deux types d'évaluation sommative à leur disposition :

- Évaluations d'ordre cognitif et sommatif : pour chacune d'elles, une série de questions par séquence – avec un corrigé – vérifient les savoirs et les savoir-faire des élèves.
- Évaluations (ou auto-évaluations) sous forme de portfolio d'apprentissages complété au fil des séances avec des prises de position argumentées sur les différents éléments vus durant le cours, qui vérifient la progression des compétences de l'apprenant.

b) Module 3b du classeur de 8^e (10^e HarmoS) année : dérives sectaires

Le module 3b du classeur (à paraître) de 10^e année est intitulé « dérives sectaires ». Il fait partie d'un ensemble de modules (3, 3a, 3b) qui cherchent à « identifier et analyser les causes et les conséquences de certaines idéologies » : le module 3 propose une approche générale, le 3a approfondit la question des fondamentalismes religieux et le 3b aborde la question des dérives sectaires. Ce module 3b est composé du déroulement pédagogique et de sept fiches pour l'élève accompagnées de leurs corrigés. Les fiches se basent sur des documents écrits, des bandes dessinées, d'enregistrements oraux et vidéo.

Les attentes fondamentales sont que « l'élève est capable de donner une définition du concept de 'secte et/ou mouvement endocrinant', [...] de présenter la position de la Suisse vis-à-vis de la croyance religieuse et des 'sectes et/ou mouvements endocrinants'[...], de nommer quelques dangers des 'sectes et/ou mouvements endocrinants'. ».(Awais, 2012a)

La séquence se déroule en quatre phases :

- Une introduction aura pour but de faire ressortir les représentations des élèves sur cette thématique par un brainstorming et une mise en commun dirigée par l'enseignant. L'enseignant situe ensuite la problématique autour de cette question : la difficulté à trouver une définition de mot « secte » et la connotation péjorative de ce terme. Une série de définitions sont données aux élèves afin qu'ils complètent ou modifient leur propre définition.
- Un fondement sur la sociologie religieuse : l'enseignant présente la situation actuelle en Suisse et insiste sur la multiplicité des mouvements et, sur la base d'une émission diffusée par la Télévision suisse romande, les élèves doivent répondre à une série de questions sur la situation en Suisse

- Un prolongement éthique : les élèves se répartissent en plusieurs petits groupes. Chaque groupe doit analyser une technique de manipulation et la présenter à l'ensemble de la classe. L'enseignant présente ensuite les critères de dangerosité et distribue une synthèse.
- À partir de ce travail, les élèves lisent et écoutent des témoignages et tentent de déterminer les techniques de manipulation ainsi que les critères de dangerosité présents.
- Une évaluation sommative qui peut avoir deux formes : la première est une évaluation des connaissances (sociologiques et légales) qui est proposée avec un corrigé ; la seconde se fait à partir du portfolio des élèves : ceux-ci le complètent avec des informations qu'ils ont recherchées et une page de présentation de leur réflexion. L'évaluation porte dans ce cas sur ces informations et la qualité de l'argumentation.

2. LE MATERIEL EDD

a) La fiche « *Allô, t'es où ?* »

La fiche « *Allô, t'es où ?* » éditée par la Déclaration de Berne et diffusée par la FED en 2006 (rééditée en 2009) à l'intention des élèves du secondaire I – ce qui correspond au cycle 3 du PER – propose une réflexion en vue d'un développement durable à travers l'utilisation d'un objet utilisé au quotidien : le téléphone portable.

La fiche composée de trois feuilles A4 qui s'ouvrent comme un triptyque est structurée en six parties : une introduction générale sur une page puis chaque dimension du développement durable (sociale, économique, environnementale, temporelle et spatiale) est développée sur une page et représentée par un code couleur qui permet de faire les liens entre les dimensions.

La présentation générale est la suivante :

« La fiche *Allo, t'es où?* avec ses informations et ses activités, analyse le téléphone portable, sous l'angle des cinq dimensions du développement durable:
 Social (rose) : mode de communication, effet sur la santé, etc.
 Environnement (vert) : recyclage de certains matériaux, atteintes à l'environnement etc.
 Économie (jaune) : coûts, acteurs économiques impliqués dans la fabrication, etc.
 Espace (orange) : utilisation ici et ailleurs, réseaux, etc.
 Temps (bleu) : histoire du téléphone, durée de vie d'un téléphone portable, etc. Les puces de couleur indiquent que d'autres dimensions du développement durable doivent être prises en compte. » (www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/MA/Allo_A4.pdf)

La fiche est complétée par un site sur l'internet qui permet à l'élève et à l'enseignant d'avoir accès à de nombreuses informations.

Chaque page contient des informations générales, des activités à réaliser afin d'approfondir le questionnement sur cet objet et ses implications. Par exemple, les élèves sont invités à réfléchir aux questions suivantes : « Si tu considères le cycle de vie d'un téléphone portable, qui

bénéficie de cet argent à chaque étape ? Qui en perd ? », « Si on n'a pas d'argent et qu'on a envie de téléphoner, il faut devenir créatif! Que proposes-tu ? »

Des indications pédagogiques sont à la disposition de l'enseignant, avec l'objectif général qui est « d'arriver à effectuer les activités ou comprendre l'information en développant le regard multiple et systémique que demande une approche de développement durable. » Il n'y a pas réellement de progression d'apprentissage : les exercices, les lectures, la recherche d'informations, etc. peuvent se faire dans l'ordre choisi par l'élève ou par l'enseignant si la fiche est réalisée collectivement. Les codes couleur permettent de faire les liens entre les dimensions.

b) Le film Home

Yann Arthus-Bertrand a réalisé un documentaire sur l'état de l'environnement et la gestion durable ou non de la planète en 2009. Il est composé d'images aériennes de grande qualité esthétique de différents sites à travers le monde et accompagné des commentaires de l'auteur. Ce matériel est diffusé gratuitement pour les écoles.

Le film est accompagné d'un dossier pédagogique complet qui offre de nombreuses pistes pour l'enseignant ainsi qu'un découpage séquentiel du documentaire afin de permettre une exploitation judicieuse des images dans le cadre scolaire. L'âge des élèves n'est pas précisé.

Chaque séquence est décrite pour permettre de la repérer dans l'ensemble du film. Par exemple, la séquence huit, propose

« ('Voici la nouvelle mesure...') Le temps se mesure au rythme de l'extraction du pétrole, dans un insatiable appétit de l'homme. Los Angeles et sa débauche de lumières, Pékin. La voiture est reine, les inégalités n'ont jamais été aussi flagrantes. Dubaï est le symbole de cette course effrénée. » (Blanchaud et al., 2009, p. 5)

Le dossier propose ensuite un apprentissage sur les médias avant d'aborder les questions thématiques (lieux, mots-clés, temps, histoire géologique, migrations, mythes, musiques, ateliers et références et webographie commentées) par des fiches élaborées pour les enseignants dans une perspective EDD. Dans les ateliers, plusieurs activités sont proposées par exemple :

« Objectif : Enquêter pour comprendre les énergies renouvelables : échanger avec des personnes âgées sur les usages de l'énergie hier et aujourd'hui, visiter un chantier HQE (Haute qualité environnementale), réaliser de maquettes (mini-serres, fours solaires, manèges photovoltaïques...).[...]

« Objectif : Calculer son empreinte écologique sur le site [...] et chercher des solutions pour la réduire. (L'empreinte écologique est une mesure de la pression qu'exerce l'homme sur la nature. C'est un outil qui évalue la surface productive nécessaire à une population pour répondre à sa consommation de ressources et à ses besoins d'absorption de déchets.)

« Objectif : Entrer dans une dynamique d'établissement scolaire écoresponsable : observer les pratiques quotidiennes dans l'établissement scolaire et réfléchir ensemble à de nouvelles stratégies pour

évoluer vers un établissement écoresponsable à l'image de ceux qui sont inscrits dans des démarches d'agenda 21 [...] ». (Blanchaud et al., 2009, p. 69)

La dernière partie propose trois fiches pédagogiques pour des élèves sur la forêt et sa défense, les beautés de la nature et leur sauvegarde ainsi que sur l'empreinte écologique.

c) La fiche argumentaire

La Fondation Dialogue, fondation suisse qui a pour objectif principal de développer l'éducation à la citoyenneté, publie, en collaboration avec d'autres institutions, des fiches argumentaires orientées sur des enjeux de société. Ces fiches se présentent sous la forme d'un document de quatre pages, deux feuilles A4 : la première page est une présentation générale de la question. Les deux pages centrales développent des arguments pour et contre et la dernière page est consacrée au lexique et à la bibliographie. Présentées comme objectives, ces fiches permettent de préparer des débats dans le cadre scolaire principalement. Elles sont accompagnées d'une méthodologie qui structure le débat de la façon suivante :

- La question débattue est une question fermée (faut-il... ?) qui permet un positionnement pour ou contre.
- Quatre élèves sont choisis comme débatteurs avec deux élèves pour et deux élèves contre.
- Le temps imparti est le suivant : une minute par débatteur pour présenter leur position initiale avec un passage de la parole déterminé à l'avance (un élève pour, un élève contre, un élève pour, un élève contre) ; douze minutes de discussion libre qui permet l'échange des arguments et un travail coopératif entre les débatteurs qui défendent la même position ; deux minutes de conclusion par élève, dans le même ordre qu'à l'introduction et avec l'obligation de garder le même avis.
- Les autres élèves observent les débatteurs selon quatre critères : l'exactitude des connaissances, la qualité de l'expression orale, la capacité de dialogue et la capacité de conviction ; l'un d'entre eux peut être choisi comme chronométrateur pour indiquer aux débatteurs lorsque le temps à leur disposition s'est écoulé.

Les questions touchées sont très différentes : « Faut-il interdire la mendicité ? Faut-il intégrer les élèves 'en difficulté' dans les classes ordinaires ? Faut-il ne consommer que des produits alimentaires locaux ? Faut-il sortir du nucléaire ? Etc. ». Celle qui a été utilisée lors de la séquence filmée est intitulée : « Faut-il encourager l'utilisation des agrocarburants comme alternative au pétrole ? »

Le matériel qui a été utilisé durant les séances observées correspond à des visées différentes lorsqu'il s'agit d'un matériel élaboré en vue d'un programme défini comme c'est le cas pour

le manuel ECR ou lorsqu'il s'agit de matériel publié par des maisons d'édition et qui peut être utilisé en classe dans une visée particulière (le DD par exemple). Nous pouvons maintenant nous intéresser aux vidéos des séquences d'enseignement-apprentissage.

C. Contextes des enseignants

Pour permettre au lecteur d'avoir une meilleure compréhension des séances filmées, nous commencerons par décrire les contextes dans lesquels ont été récoltées les données puis le processus qui a été mis en place pour parvenir à une autoconfrontation croisée au sujet de ces observations.

Les cinq enseignants qui ont fait l'objet d'une analyse qualitative proviennent de contextes remarquablement différents ; leur sexe, leurs années d'expérience, leur formation, leurs disciplines et leur lieu d'enseignement diffèrent.

Deux enseignants exercent leur activité dans le canton de Vaud, deux dans le canton de Fribourg et le dernier dans le canton du Valais. Nous allons en premier lieu présenter l'organisation scolaire dans chacun de ces cantons.

1. LES ORGANISATIONS SCOLAIRES CANTONALES

Le canton de Vaud a organisé son enseignement pour le secondaire I en trois voies différentes : secondaire de baccalauréat (VSB) avec des exigences élevées, secondaire générale (VSG) avec des exigences moyennes et secondaire à option (VSO) avec des exigences élémentaires. Ces trois filières déterminent la poursuite de la formation des élèves.

« La voie secondaire de baccalauréat (VSB) s'articule autour de deux axes principaux : un tronc commun de 28 périodes hebdomadaires qui regroupe les disciplines fondamentales; en complément, quatre options spécifiques qui permettent à l'élève de développer ses attitudes selon ses intérêts : économie et droit [...], italien [...], latin [...] et mathématiques et physique [...]. La VSB permet aux élèves de poursuivre leur scolarité à l'école de maturité des gymnases.

« En complément au travail par discipline, la voie secondaire générale (VSG) offre dès le degré 8 un espace de réflexion plus large qui permet de réaliser un projet. [...] Cette approche renforce la collaboration, l'autonomie et la prise de responsabilité des élèves qui doivent coordonner leurs efforts. Le projet fait aussi interagir plusieurs enseignants et contribue à décloisonner les disciplines scolaires.

La VSG permet aux élèves de poursuivre leur scolarité en vue d'accéder à des formations professionnelles, aux écoles techniques et écoles des métiers, à la maturité professionnelle et à l'école de diplôme du gymnase.

« En voie secondaire à options, les classes ont un effectif plus réduit que dans les deux autres voies, pour permettre à chaque élève d'être davantage suivi. Cette voie offre en particulier six périodes hebdomadaires d'options pendant lesquelles l'élève peut travailler dans le domaine de son choix. L'école favorise ainsi le développement des compétences propres à chaque jeune, en fonction de ses ressources et de ses intérêts. [...]

Dès le degré 8, une période hebdomadaire consacrée à l'approche du monde professionnel donne à chaque élève la possibilité d'envisager son avenir dans le monde du travail. » (www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/FormationVD_2006_2007_ecran.pdf)

Des passerelles existent entre les différentes filières, mais il est clair qu'il s'agit déjà d'une orientation professionnelle particulièrement sélective puisque chaque filière ouvre des portes pour la formation qui pourra être suivie ou non. Notons que lors de la votation de la nouvelle loi scolaire en 2011, le canton de Vaud est passé d'une organisation de trois à deux filières (générale et prégyrnasiale). Ce changement doit permettre une plus grande perméabilité entre les filières et de mieux tenir compte du niveau des élèves dans trois disciplines principales (français, mathématiques et allemand).

Dans le canton de Fribourg, l'enseignement au secondaire I est aussi organisé en trois filières : prégyrnasiale, générale et exigences de base. Là aussi la sélection est très forte puisque chaque filière amène à une orientation particulière :

« Les classes à exigences de base (EB) ont pour objectif d'assurer les connaissances fondamentales indispensables que tout élève doit maîtriser au terme de sa scolarité obligatoire. Les programmes visent l'essentiel et assurent les fondements du savoir. Les classes à exigences de base offrent un très bon encadrement grâce à un effectif moyen de 17 à 18 élèves. [...] Au terme du CO, les élèves peuvent envisager la grande majorité des formations professionnelles, voire des perfectionnements ultérieurs.

« Les classes générales (G) s'appuient sur des compétences de fin d'école primaire considérées comme généralement acquises. Elles élargissent l'éventail et la complexité de contenus. Elles donnent aussi les bases de la culture scolaire, qu'elles complètent par une étude plus approfondie dans les branches fondamentales. Elles ont un effectif moyen de 21 à 23 élèves. [...] L'élève issu de ce type de classe peut envisager toutes les formations professionnelles, soit en école (école des métiers, école de commerce) soit en apprentissage, y compris avec une maturité professionnelle

« Les classes prégyrnasiales (PG) exigent que les apprentissages du primaire soient très bien acquis. Elles sont destinées à des élèves motivés pour les études, capables d'une grande concentration, avec un fort potentiel de travail et un bon sens de l'organisation. Elles ont un effectif moyen de 23 à 25 élèves. [...] En principe, ce type de classe conduit l'élève aux études supérieures, toutes les autres possibilités de formation restant ouvertes. » (www.fr.ch/senof/ft/pub/enseignement/cycle_orientation/approches_pedagogiques_en_troi.htm)

Dans le canton du Valais par contre, les classes sont hétérogènes durant toute la scolarité obligatoire. Cependant, au cycle d'orientation, les élèves sont répartis par niveau pour certains cours : en première année, cette répartition est faite pour la langue 1 – soit le français pour la partie francophone – et les mathématiques. En deuxième et troisième année, elle est faite pour la langue 1, la langue 2 – soit l'allemand pour la partie francophone –, les mathématiques et les sciences naturelles (Grand Conseil du Canton du Valais, 2009).

2. LES ENSEIGNANTS

L'enseignante M1 est une femme avec huit années d'expérience d'enseignement au secondaire I. Elle est actuellement dans un cycle d'orientation du canton de Vaud qui compte envi-

ron 850 élèves, dans une zone rurale. Elle enseigne le français et la géographie, elle est titulaire de classe. Sa formation initiale est en géographie.

L'enseignant M2 est un homme avec plus de trente ans d'expérience. Il enseigne dans un cycle d'orientation vaudois qui compte 1'500 élèves, dans une zone urbaine. Il enseigne la géographie et la citoyenneté. Sa formation initiale s'est réalisée dans le cadre de l'école normale.

L'enseignant M3 est un homme avec treize années d'expérience au secondaire I. Il enseigne la religion, la citoyenneté, éthique et cultures religieuses et les nouvelles technologies. Il enseigne dans un CO fribourgeois qui compte environ 860 élèves, dans un milieu rural. Sa formation initiale est en théologie. Il l'a complétée par une formation pédagogique et comme formateur pour les MITIC. Lors de la première période, il enseigne dans une classe de 13 élèves dans la filière exigence de base (dont un élève en classe de développement). Il ne s'agit pas d'une classe habituelle, mais d'un regroupement de trois classes différentes qui sont réunies pour ce cours : les élèves de 8^e qui ne suivent pas le cours de religion confessionnelle sont regroupés pour un cours d'éthique. La classe compte une majorité d'élèves musulmans.

L'enseignant M4 est un homme avec sept ans d'expérience au secondaire I. Il enseigne le français, l'éthique et cultures religieuses et la religion. Il enseigne dans le même CO que l'enseignant M3. Sa formation initiale est en sociologie.

L'enseignant M5 est un homme qui n'a pas encore d'expérience : il a fini sa formation l'année précédente. Il enseigne les mathématiques, la géographie et l'éthique et cultures religieuses. Il enseigne dans un CO de montagne qui compte environ 150 élèves. Sa formation initiale est en philosophie avec la science des religions comme deuxième branche.

D. Alloconfrontation croisée

Afin d'enrichir et de compléter les analyses que nous avons réalisées quant aux interactions entre élèves et enseignant, deux alloconfrontations ont été mises sur pied pour faire apparaître la réflexion des enseignants quant à ces séances (les leurs et celles de leur collègue) et la confronter à notre analyse.

1. DEROULEMENT

Comme cela avait été annoncé aux enseignants, ils ont été invités à une alloconfrontation croisée par groupe de deux en fonction de la matière enseignée durant une demi-journée. Les deux enseignants du canton de Vaud qui ont proposé une démarche EDD dans leur enseignement se sont retrouvés le 7 mars 2012, à Lausanne dans des locaux hors de leur cadre scolaire. Les deux enseignants du canton de Fribourg en ECR se sont retrouvés le 21 mars 2012 dans leur CO.

Quelques semaines avant cette rencontre, ils avaient reçu les vidéos et l'ensemble des transcriptions. Ils étaient invités à sélectionner les séquences les plus intéressantes de leurs propres périodes et déterminer si, selon eux, une éducation aux valeurs était perceptible dans ce cadre. Lorsque les enseignants n'avaient pas de séquences particulières à proposer, nous avons sélectionné les passages jugés intéressants. Les enseignants se sont ensuite exprimés librement par rapport à ces extraits : l'enseignant directement concerné l'a fait en premier, puis l'autre enseignant a été invité à réagir.

La dernière partie a été un passage en revue du codage pour vérifier avec eux si les codes correspondaient à leur perception et à leur souvenir de ces épisodes.

2. L'ALLOCONFRONTATION M1 ET M2

Dans la première alloconfrontation, avec M1 et M2, les deux enseignants soulignent que l'apprentissage dépend en grande partie des élèves et de leur engagement.

La question soulevée est la difficulté de définir si les élèves donnent réellement leur avis ou s'ils sont le reflet de leur communauté familiale ou culturelle ou s'ils donnent la réponse attendue par l'enseignant (Entretien d'autoconfrontation 1 [E1], tome II, annexe J, p. 194, tour de parole [TP] 25-26).

Pour M2, le but de ce type d'enseignement est que l'élève puisse repérer la complexité et comprendre que personne n'a la solution aux questions posées (cf. E1, tome II, annexe I, p. J194, TP 183). L'enseignant peut et doit affirmer son point de vue en le justifiant et en précisant son ancrage scientifique : c'est un apprentissage démocratique important. Le type de matériel qui est proposé dans une fiche comme celle utilisée (« Allô, t'es où ? ») permet de réfléchir sur les valeurs défendues dans un contexte particulier relativement à un objet du quotidien – le téléphone portable.

3. L'ALLOCONFRONTATION M3 ET M4

Lors de la deuxième alloconfrontation, avec M3 et M4, les deux enseignants ont exprimé une impression générale positive quant à leurs objectifs. Le cours d'ECR propose des thématiques qui intéressent beaucoup certains élèves et d'autres pas du tout. Il permet aux élèves de s'interroger et de participer plus qu'à d'autres cours. La dynamique de classe est donc un élément très important quant à la participation des élèves.

Même si le contenu est « au ras des pâquerettes » (cf. Entretien d'autoconfrontation 2 [E2], tome II, annexe I, p. 200, TP 85), il n'en demeure pas moins que cela permet aux élèves d'aborder certaines questions ou thématiques pour la première fois. Cela permet parfois de dépasser l'immédiateté et l'émotionnel face aux situations traitées.

Lors de la première séance de M3, l'enseignant relève, à partir du TP 47 (cf. transcription de la leçon M3.1, tome II, annexe G, p. 98, Tour de Parole 47), la moquerie des élèves, puis les élèves se répondent, collaborent et lancent des débats spontanément. De plus, à partir du TP 114, les élèves déterminent par eux-mêmes des éléments qui n'avaient pas été déterminés par l'enseignant. L'autre enseignant relève que les élèves parviennent au fil de la leçon, par des ajouts successifs et par les précisions du professeur, à atteindre l'objectif. M3 souligne que les élèves complètent et vont plus loin que ce qui a été donné par le professeur. À partir du TP 270, M3 mentionne que le rire de l'élève montre qu'elle a pris conscience du quiproquo figurant sur sa fiche. M4 relève que, lors de cet épisode, l'élève applique le contenu du cours à cette situation et que les élèves aiment bien quand l'enseignant les « embête ». M3 précise encore que les élèves ont des choses à dire et que le cours leur permet de verbaliser leur pensée et d'avoir des références.

Parmi les séquences de M4, la première est la « pire des heures de ma carrière » (cf. E2, tome II, annexe I, p. 200, TP 7) qu'il ait connue. Cette classe est difficile parce que c'est un mélange entre des élèves de la filière pré-gymnasiale et de la filière d'exigences de base : ils ne se

connaissent pas très bien et se testent entre eux et parfois s'insultent (M4.1, cf. transcription de la leçon M4.1 [M4.1], tome II, annexe F, p. 112, TP 166-168). À partir du TP 208, on voit que la collaboration est difficile entre les élèves, les travaux à deux ne sont pas simples à réaliser. Dans la deuxième période de cours, la classe est plus calme, les élèves exécutent les tâches, mais n'ont pas changé leur représentation sur les dérives sectaires entre le début et la fin de la période.

La présentation des données

Dans cette section, nous avons décrit les différentes données que nous avons recueillies :

- Le curriculum prescrit – le PER – en indiquant ses visées, ses objectifs, ses attentes dans les matières concernées – Éthique et cultures religieuses et Formation générale – pour le cycle 3.
- Les moyens d'enseignement utilisés : le classeur officiel d'Éthique et cultures religieuses pour les 8^e ou les 9^e années dans le canton de Fribourg ; la fiche « Allô, t'es où », la fiche argumentaire et les extraits du film Home pour les cours qui présentaient une démarche EDD.
- Les contextes scolaires dans lesquels les séances ont été filmées et le déroulement de l'alloconfrontation proposée.

7e chapitre Analyse des données

Ce chapitre sur l'analyse des données est la dernière étape pour atteindre nos objectifs. Pour y parvenir, nous allons, en premier lieu, analyser la façon dont l'éducation aux valeurs est présente dans le plan d'études romand et dans les moyens d'enseignement utilisés. Dans un deuxième temps, nous analyserons les observations de quelques pratiques d'enseignement apprentissage en lien avec ce domaine.

A. Le curriculum

La question à laquelle il s'agit de répondre maintenant est la suivante : en quoi et comment le curriculum prescrit en Suisse romande peut-il correspondre à ce que l'on attend d'une éducation aux valeurs ?

Pour rappel, dans les cadres théoriques (cf. p. 193 et suiv.), nous avons établi qu'une éducation aux valeurs doit développer des compétences qui mobilisent les savoirs, compétences, attitudes suivants :

Tableau XIV Composantes de l'éducation aux valeurs

<i>Savoirs</i>	Connaissances <ul style="list-style-type: none"> – des valeurs démocratiques (liberté, égalité, solidarité, responsabilité) – des institutions, documents et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique) – environnementales, économiques et socioculturelles – du fait religieux, des religions, des mouvements religieux et des spiritualités (histoire, personnage, rites, texte de référence, etc.) de façon non confessionnelle
<i>Savoir-faire</i>	Trier l'information et la hiérarchiser Confronter différents points de vue et valeurs et se positionner Établir son échelle de valeurs relativement à une situation Débattre et argumenter (technique) Mobiliser des connaissances des différents domaines pour apporter des propositions innovatrices Faire une analyse éthique à partir des apports éthiques des religions et des philosophies humanistes Proposer des actions
<i>Savoir-devenir</i>	Dialogue, tolérance et respect pour débattre et argumenter Approfondir ses propres convictions (se questionner) Développer sa pensée critique Accepter l'incertitude et la complexité Être ouvert aux actions innovatrices et cohérentes avec ses valeurs Assumer sa responsabilité

Pour commencer cette analyse, il est intéressant de s'interroger sur la façon dont les deux domaines que nous avons relevés comme fondamentaux pour l'éducation aux valeurs ont été introduits dans le plan d'études, sur la présence de ces compétences dans le PER pour ces domaines ou dans d'autres (par exemple les capacités transversales).

1. ÉTHIQUE ET CULTURES RELIGIEUSES

Le premier domaine que nous avons retenu est celui de l'éthique et des cultures religieuses. Pour rappel, cette discipline a pour mission de développer les valeurs, en particulier dans sa dimension éthique, mais aussi par les connaissances, les habiletés et les attitudes que peut développer une éducation aux valeurs. Pour mener notre analyse, nous allons passer en revue son contenu afin de vérifier s'il correspond à une *Religious Education*. Cette éducation est une partie de l'éducation aux valeurs.

a) *L'intention de la discipline dans le PER*

L'intention de la discipline Éthique et cultures religieuses dans le PER est la suivante :

« La progression des apprentissages proposée dans *Éthique et cultures religieuses* apporte une réponse complémentaire aux exigences formulées dans la quatrième ligne d'action de la CIIP sur les finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 : 'L'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit.' »
(www.plandetudes.ch)

Les apprentissages attendus des élèves dans cette discipline sont présentés comme un complément : il semble que les disciplines obligatoires ne sont pas suffisantes pour atteindre toutes les finalités de l'école publique. La discipline Éthique et cultures religieuses apporte donc un élément supplémentaire, reconnu comme important, mais pas indispensable puisqu'elle figure dans le curriculum, mais n'est pas obligatoire.

Ces apprentissages sont des savoirs, « la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses ». Il s'agit de savoirs extrêmement complexes et flous : quels sont ces fondements ? Pourquoi faut-il préciser que les cultures religieuses – et lesquelles – appartiennent à ces derniers ? Si on se place du point de vue sociologique, on peut se questionner sur les connaissances relativement à l'Église de scientologie, à l'Église des saints des derniers jours ou à l'Ordre du Temple solaire qui pourraient être transmises puisqu'ils sont présents dans notre société et pour certains d'entre eux marquent les esprits. La question sous-jacente est de savoir comment la CIIP considère les mouvements religieux. Soit, elle détermine qu'ils ont tous la même place dans cet enseignement ce qui aboutirait à une présentation panoramique de tous ces mouvements comme le fait le « Panorama des religions » proposé par les éditions Enbiro. L'autre possibilité est d'établir une certaine hiérarchisation pour déterminer ce que l'on considère comme une religion, comme une dérive sectaire ou comme un mouvement endoctrinant. Par exemple, le manuel d'Éthique et cultures

religieuses du canton de Fribourg qui, sans prendre position face à l'un ou l'autre mouvement pour éviter tout prosélytisme, présente la prise de position du Conseil fédéral et des critères de dangerosité. Le texte du Conseil fédéral en 2010 (www.bk.admin.ch/dokumentation/00492/00496/index.html?lang=fr) différencie les concepts de religion et de « mouvements endoctrinants ». Ce dernier terme a une connotation négative, mais est préféré à celui de sectes, considéré comme trop discriminatoire. Le manuel fribourgeois se situe donc dans une perspective non prosélytique tout en donnant aux élèves les informations nécessaires.

« Il est bon de lever tout malentendu sur le but et la démarche d'un cours d'*Éthique et cultures religieuses*. Celui-ci se distingue fondamentalement d'un enseignement religieux apologétique (catéchèse) qui vise à l'approfondissement d'une 'foi'. Il se fonde sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde, et non sur une foi partagée par les élèves.

Cette démarche épistémologique réfute résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie. Le cours d'*Éthique et cultures religieuses* est un lieu d'information et de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes¹ mondiales. Le fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité, mais aussi dans l'affirmation assumée des origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment. Cette prérogative est d'ordre historique et culturel. Dans le respect de ces diverses traditions, ce cours a pour objectif de présenter avec rigueur et objectivité les croyances, les rites et les modes de pensée de ces religions ou sagesse. Le propos du cours d'*Éthique et cultures religieuses* est de donner aux élèves une connaissance des diverses cultures religieuses, de permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles. »

Le texte distingue clairement entre un enseignement de type confessionnel (catéchétique) ou pas : il ne s'agit pas d'approfondir une foi que ce soit la foi chrétienne qui a été enseignée durant de nombreuses années en Suisse romande ou une autre. Le positionnement est clairement sociologique, dans le sens de strictement historico-culturel avec une ouverture aux valeurs (cf. p. 163 et suiv.) que nous avons décrit dans la partie théorique. Il s'agit de décrire un phénomène objectif avec des « informations et des connaissances factuelles » quant aux « grandes traditions religieuses et humanistes mondiales ». Ces traditions ne sont pas explicitées et les conditions pour appartenir à une grande tradition religieuse ou humaniste ne sont pas précisées. Cette appellation est donc très large : on pourrait non seulement se questionner sur toutes les traditions européennes qui sont déjà nombreuses, mais aussi étendre cette appellation aux traditions « judéo-chrétiennes » et « arabo-persiques », ainsi qu'aux traditions asiatiques, africaines, américaines, etc. Face à un panel si large, l'enseignant est obligé à faire des choix.

L'accent sur le savoir se manifeste par les termes utilisés comme le mot connaissance qui vient à plusieurs reprises, la « démarche épistémologique », la présentation avec « rigueur et objectivité ». Ces termes font référence au travail scientifique qui est attendu des enseignants.

Cette précision permet de faire appel aussi bien à la discipline théologique qu'à celle de la science des religions du point de vue scientifique (cf. p. 129 et suiv.) On notera que le terme de « neutralité » n'apparaît pas et qu'on a préféré celui d'objectivité qui prête moins à discussion (cf. p. 166 et suiv.).

Finalement, à la fin de ce paragraphe, on arrive à la détermination de certaines compétences et attitudes : « trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles ». On se place donc dans une perspective d'un enseignement historico-culturel accompagné d'une éducation aux valeurs et donc plus proche d'une *Religious Education*. En effet, un lien avec la vie quotidienne des élèves et les relations sociales qu'ils connaissent est établi par la présence de différents éléments : les différentes cultures, religions, valeurs ; la complexité face à laquelle se trouvent l'élève et l'enseignant et la question existentielle qui fait appel aux convictions profondes de chaque élève.

Notons que la recherche de ses propres racines et le fait d'aborder des questions existentielles impliquent de la part de l'élève une reconnaissance et un approfondissement de sa foi, de sa spiritualité ou du moins de ses convictions, ce qui semble contradictoire avec le début du texte. Pour l'expliquer, nous posons l'hypothèse que le début du texte est avant tout une prise de distance avec la pratique antérieure d'une foi enseignée en classe qui est supposée être la même pour tous les élèves. Le texte refuse par un acte de la volonté – et pas par sentiment ou par envie – toute forme d'apologie ou de prosélytisme d'une religion face au public captif que sont les élèves. Par contre, l'approfondissement de la foi, celle de chaque élève par sa propre démarche en acceptant celle des autres, peut être encouragée comme le montre la suite du texte.

« Le cours d'*Éthique et cultures religieuses* est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique. »

Ce dernier paragraphe met en lumière la dimension éthique en citant quatre fois le mot « valeurs ». La première des valeurs signalée est la liberté de conscience pour qu'un élève puisse travailler sur le sens et la construction de sa propre axiologie. Ensuite cette valeur est limitée par celles de l'égalité et de la dignité puisque l'élève doit aussi « découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres ». Finalement, il est appelé à développer une responsabilité « éthique ». On comprendra cette affirmation en opposition à d'autres formes de responsabilité telle que la responsabilité civile, économique, juridique, etc. qui impliquent moins directement les valeurs et les convictions de la personne. Nous pouvons reprendre ici la

responsabilité dans le sens de « répondre à, de ou devant » au sens où nous l'avons établie dans la partie théorique (cf. p. 85 et suiv.).

b) La discipline Éthique et cultures religieuses correspond-elle à une Religious Education et à une éducation aux valeurs ?

L'éducation religieuse est conçue comme nous l'avons vu dans la partie théorique pour permettre développer des compétences spécifiques. La discipline ECR correspond-elle à ces compétences ? Voilà ce à quoi il s'agit de répondre en premier lieu.

Tableau XV Religious Education vs ECR

<i>Critère</i>	<i>Religious Education</i>	<i>ECR</i>
<i>Type d'enseignement</i>	Approche raisonnée et non confessionnelle, mais pas antireligieuse des différents mouvements religieux	Approche multiculturelle et non confessionnelle
<i>Contenu de base</i>	Définition du fait religieux et accès au symbolisme du fait religieux	Définition du fait religieux, des religions, des rites et description des valeurs (surtout en première année du cycle 3)
<i>Contenus spécifiques</i>	Apport de différents contenus et des valeurs telles que les droits humains, l'égalité et la solidarité	Savoirs et valeurs (cf. grille d'analyse)
<i>Méthode</i>	Méthode holistique, interculturelle, systémique qui s'inscrit dans la vie quotidienne des élèves et qui leur permet d'approfondir leur propre croyance	Pas déterminée. Dans le classeur fribourgeois, on trouve différentes méthodes allant d'une méthode frontale à une méthode participative, parfois heuristique et interculturelle
<i>Interdisciplinarité</i>	Liens avec différentes disciplines	Liens surtout dans le domaine SHS : en histoire avec l'objectif SHS 32.7 : analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps en dégagant l'influence du fait religieux sur l'organisation sociale ; en citoyenneté avec l'objectif SHS 34.1, 2 et 8 : saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique en s'initiant au fonctionnement de la société civile et politique et en s'interrogeant sur l'organisation sociale et politique d'autres communautés du passé ou du présent et en portant un regard critique et autonome, et en se positionnant en fonction de connaissances et de valeur, etc.

Pour pouvoir affirmer qu'il s'agit effectivement d'une éducation religieuse, il convient de préciser certains points quant à la discipline ECR :

- Elle a une approche plus transdisciplinaire qu'interdisciplinaire relativement à la RE : la visée est plus comparatiste qu'interculturelle : il s'agit de décrire les différents phénomènes, les différentes formes de rites et pas nécessairement de déceler les points communs ; la méthode est souvent frontale, mais la dimension heuristique apparaît parfois dans le déroulement pédagogique et dans les liens avec les autres disciplines, avec la Formation générale et avec les capacités transversales.

- Elle est davantage axée sur les connaissances que sur le lien avec la vie quotidienne : dans le PER, cet aspect n'est pas systématique, mais il apparaît dans la « réflexion sur les situations éthiques vécues par les adolescents » et le lien est tissé dans les évaluations qui se font par le portfolio ou dans certaines activités pédagogiques.
- Elle aborde les contenus spécifiques concernant l'éthique et les religions.
- Elle établit des liens avec les autres disciplines, en particulier dans le domaine des sciences humaines et sociales et avec le domaine de la Formation générale (cf. p. 288 et suiv.).

Avec ces éléments, nous avons suffisamment de critères pour dire que l'ECR est une discipline qui propose une démarche dans la ligne de la *Religious Education* au sens où Alberts l'a décrite (cf. p. 161 et suiv.). En effet, tous les critères sont présents même si certains pourraient être renforcés. Par exemple, le type de méthode utilisée en ECR met un accent important sur les connaissances à transmettre et n'accentue pas toujours suffisamment les liens avec les convictions de l'élève et l'appropriation de ces connaissances dans sa vie quotidienne. Il peut être fait dans des évaluations proposées dans le classeur du canton de Fribourg (cf. p. 259 et suiv.).

Il reste encore à déterminer si, à partir de la grille élaborée en se basant sur le cadre théorique, on peut affirmer que la discipline ECR est une partie du curriculum qui permet d'aborder spécifiquement certains points de l'éducation aux valeurs et de conforter certains éléments abordés dans la FG ou l'éducation à la citoyenneté²⁸.

Tableau XVI Indicateurs d'une éducation aux valeurs dans la discipline ECR

	Éducation aux valeurs	Références
Savoirs	Définition de la notion de valeur	Progression des apprentissages SHS 35, 10 ^e année
	Définition de la notion de besoin	
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité	
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)	-
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)	-
	Connaissances économiques (types d'économies, de marché, institutions commerciales, etc.)	-
	Connaissances socioculturelles :	Visée prioritaire
	– de son propre contexte, sa culture, son histoire, des institutions, des autres sociétés...	Progression des apprentissages SHS 35, 10 ^e année
	– DUDH, CDE, etc.	
	– Santé et bien-être	
	Connaissance des religions, mouvements religieux et philosophies (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelle	Progression des apprentissages SHS 35, 9 ^e année
		Progression des apprentissages SHS 35, 9-10 ^e année

²⁸ cf. grille complète, tome II, annexe D.1, p. 37.

	<i>Éducation aux valeurs</i>	<i>Références</i>
		Progression des apprentissages SHS 35, 9 ^e année
		Intentions
	Connaissances des spiritualités	—
Savoir-faire	Faire une analyse d'une situation éthique : – Établir les faits – Identifier les acteurs – Proposer des solutions	Progression des apprentissages SHS 35, 10 ^e -11 ^e années
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation	
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres	Intention
	Mobiliser ses ressources : – Trier l'information et la hiérarchiser	Objectifs d'apprentissage SHS 35.6
	– Faire des liens (ici et ailleurs, interdépendances)	Indication pédagogique
	– Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices	
	– Argumenter, justifier, se positionner et débattre	
	Participer à un projet commun	
	Dialogue	
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances	Intention
Savoir-Devenir	Approfondir ses propres convictions	Intention
	Pensée critique – logique	
	– créative	
	– métacognitive	
	Responsabilité – répondre de ses actes	Visée prioritaire
	– répondre à ○ sollicitude ○ solidarité ○ tolérance/abst.	
	– répondre devant ○ participation ○ tolérance/acc. ○ engagement	
	Accepter l'incertitude	
	Prendre en compte la complexité	

Les éléments spécifiquement de l'éducation aux valeurs traités dans le cadre de l'ECR sont les suivants :

- La définition de la notion de valeur : cela est vrai en particulier pour la liberté et les valeurs contenues dans les « grandes chartes religieuses et humanistes » (SHS 35, 10^e année), mais pas pour les autres valeurs et la notion générale n'est pas présentée comme un élément à définir.
- Les connaissances relativement au fait religieux, aux religions, aux mouvements religieux et aux philosophies athées sont approfondies dans le cadre de ce cours à travers la connaissance des rites (initiation, mariage, mort, fêtes, vêtements, nourriture), des calendriers ainsi que des grands textes sacrés, des messages et des personnages ; de plus, par l'exigence de comparer ces éléments, cela permet une première distanciation qui sera utile pour développer une pensée critique.

- L'analyse d'une situation éthique, qui peut être une question sociale vive comme la bioéthique, l'euthanasie, etc., est un apprentissage spécifiquement indiqué en lien avec, d'une part, le vécu des élèves et, d'autre part, le point de vue des religions, de philosophies, de penseurs, etc. Cette analyse requiert toute une série d'habiletés : la capacité à trouver l'information, à la trier, à comparer, à argumenter, à confronter, à dialoguer et à proposer une solution.
- L'approfondissement des convictions personnelles est mentionné dans l'intention, mais n'est pas spécifié dans les objectifs d'apprentissage. On peut le déduire à partir des questions existentielles qui sont abordées : en comparant les différentes façons d'aborder le sens de la vie et de la mort, des droits fondamentaux, etc. les élèves peuvent être confrontés à leurs propres convictions.

Religious Education *dans le PER*

Dans les différents éléments présents et spécifiques à cette discipline dans le curriculum prescrit, on peut relever que :

- L'étendue des connaissances attendues est très ample (grandes traditions religieuses et sagesses humaines) et ces connaissances doivent répondre aux critères scientifiques de rigueur et d'objectivité.
- La dimension éthique a été mise en valeur dans le titre de la discipline, mais l'est moins dans l'intention qui insiste bien davantage sur son aspect historico-culturel.
- Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-devenir attendus dans le cadre de cette éducation (telles que l'ouverture aux autres, la tolérance, le respect des valeurs et des convictions des autres, la mobilisation des ressources, l'analyse d'une situation éthique) ont font un élément important dans le curriculum en faveur d'une éducation aux valeurs.

Cette discipline est donc un élément nécessaire pour une éducation aux valeurs. En est-il de même pour la Formation générale ?

2. FORMATION GENERALE

a) *Intention et visées prioritaires*

L'éducation en vue d'un développement durable (EDD) s'appuie sur la notion du DD traitée dans la partie théorique (cf. 148 et suiv.). Les intentions du PER pour la Formation générale (FG) dont l'EDD est une partie s'appuient sur la déclaration de 2003 de la CIIP et affirme qu'une des missions de l'école est de transmettre des valeurs éducatives dans le rapport à soi, aux autres et au monde.

« Notamment, elle formalise certains apports éducatifs du projet de formation de l'élève. Si, comme le réaffirme la déclaration de 2003, la transmission des valeurs éducatives fait partie des missions de l'École, celle-ci se doit de seconder la famille ou les représentants légaux dans l'éducation des enfants.

L'impact des développements technologiques et économiques (sur les plans tant de l'environnement que de la société), l'augmentation des connaissances, l'accès à de nombreuses sources d'information, ainsi que les questions de prévention et de santé publique nécessitent que chaque élève possède des outils pour comprendre les enjeux des choix effectués par la communauté. Le rôle de la *Formation générale* est donc d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde. Par la recherche et le traitement d'informations variées et plurielles, elle favorise la construction d'argumentations et le débat. » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010b, p. 15)

Dans ce premier paragraphe, la CIIP différencie les apports disciplinaires transmis et les apports éducatifs, qui ne sont pas précisés : on retrouve ici les deux fonctions principales de l'école publique qui sont d'instruire et d'éduquer en complémentarité – et pas en lieu et place – avec les parents ou les représentants légaux. Toutefois, le texte parle non pas d'une éducation, mais d'une « transmission des valeurs ». Or, il est difficile de « transmettre une valeur ». Si on peut admettre qu'on transmet une connaissance ou un savoir, la valeur quant à elle nécessite plus qu'une transmission. Si l'école publique veut que les élèves adhèrent à des valeurs démocratiques, il est évidemment nécessaire de transmettre des connaissances, mais cela est insuffisant. Comme nous l'avons vu dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté (cf. p. 170 et suiv.), l'école doit offrir un espace où l'élève apprend à participer à un processus démocratique et à exercer ses compétences citoyennes.

Le texte souligne l'importance d'initier les élèves à plusieurs compétences de haut degré taxonomique :

- la prise de conscience de « la complexité du monde » qui fait partie de la réflexion au cœur de l'EDD et qui nécessite entre autres une analyse systémique des interdépendances (cf. p. 183 et suiv.) ;
- la mobilisation des ressources : les élèves ont un accès aux différentes informations, voire à des informations contradictoires, mais scientifiques sur les questions traitées. À partir de

ces informations et de leur propre système de valeur, ils peuvent préparer des arguments et en débattre pour exercer leur habileté à s'exprimer, à écouter différents avis tout en les respectant, à se remettre en question et à prendre position.

- Ces compétences font partie de celles d'un citoyen, lorsqu'il est appelé à prendre position sur un sujet, et permettent à l'élève d'agir si une prise de décision réelle lui est offerte dans le cadre scolaire. Le terme de « futur » citoyen laisse penser que l'élève ne l'est pas encore : ce qui est vrai du point de vue du droit de vote, mais pas du point de vue juridique au sens plus large et social. En effet, l'élève, en tant qu'enfant, est membre de la société. Selon la convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU, il est sujet de droit et peut donc participer aux décisions qui le concernent, être élu dans un conseil d'établissement, dans un parlement d'enfants ou de jeunes, etc. (cf. « Les droits de l'enfant », p. 145 et suiv.). Et en respectant ce principe, l'école peut encore initier davantage les élèves à la démocratie en la faisant vivre en son sein. La thématique de la FG « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » semble bien aller dans ce sens puisqu'elle explicite l'idée d'une mise en pratique par le terme d'« exercice » ce qui positionne bien cet enseignement dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté comme nous venons de le rappeler à la page précédente.

Les visées prioritaires de la FG sont les suivantes :

« Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.

« Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.

« Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable. » (www.plandetudes.ch/documents/10273/36907/PER_print_FG_C3_CommentGeneraux.pdf)

Ces visées sont valables pour l'ensemble de la formation, mais doivent être atteintes à la fin de la scolarité obligatoire, soit à la fin du cycle 3. La première est relative à l'élève lui-même : elle propose de développer la connaissance de lui-même afin d'opérer des choix. Il est surprenant de constater cette causalité linéaire entre la connaissance de soi et le choix :

- On peut s'interroger sur le fait que la connaissance de soi permette l'action et le choix personnel : qu'en est-il des influences communautaires, économiques et environnementales ? Peut-on imaginer des limites psychologiques à cette linéarité ? etc. La pensée systémique n'apparaît pas ici.
- Les plans cités pour cette connaissance de soi n'incluent pas la dimension éthique ni la dimension spirituelle, qui peuvent avoir une réelle influence.

- Dans la deuxième et la troisième visées, le verbe « prendre conscience » est remarquablement vague et équivoque. S’agit-il d’initier, de faire découvrir, de faire vivre, de recevoir des informations, etc. ? La deuxième visée, qui est axée sur le rapport à l’autre, rejoint d’ailleurs notre interrogation quant à la première visée : le fait de prendre conscience de l’existence de différentes communautés qui peuvent être des communautés de pensée, liées à une activité, à une religion ou autres devrait avoir une incidence sur les choix personnels. D’autant que le but annoncé est « de développer une attitude d’ouverture aux autres ». Les critères de cette attitude ne sont pas précisés : à la lecture des objectifs et des attentes, on peut y voir la capacité à dialoguer, à entendre et respecter un avis divergent, à argumenter un avis, etc. Quant au développement de la responsabilité citoyenne, c’est un point que nous avons déjà débattu au paragraphe précédent.
- La dernière visée cite directement le développement durable et la question à laquelle il s’agit de répondre est de savoir si cette Formation générale est équivalente à une éducation en vue d’un développement durable.

b) La formation générale correspond-elle à une éducation en vue d’un développement durable et à une éducation aux valeurs ?

L’EDD a un certain nombre de caractéristiques (cf. p. 183 et suiv.) que nous allons mettre en parallèle avec les éléments présents dans le PER pour la Formation générale :

Tableau XVII EDD vs Formation générale

	<i>EDD</i>	<i>FG</i>
<i>Méthode</i>	Trans- ou interdisciplinaire	Selon le PER, la structure globale de la FG est transdisciplinaire : « Bien que chaque thématique ne saurait être attribuée à une seule discipline, leur opérationnalisation nécessitera la mise en œuvre d’apports disciplinaires. »
	Souligner les interdépendances	L’une des entrées thématiques de la FG est les interdépendances économiques, sociales et environnementales.
	Analyse heuristique, systémique	Plusieurs objectifs d’apprentissages proposent ce type d’analyse : Développer une méthode heuristique (FG 36) « analyser quelques conséquences ici et ailleurs d’un système économique mondialisé » (FG 37), « analyse de quelques effets de mode de consommation, de stratégies publicitaire et de choix politiques sur l’environnement » (FG 36)
<i>Positionnement attendu</i>	Confronter les valeurs et les expériences	« amener l’élève à se considérer positivement, à accepter le regard d’autrui même si le point de vue est différent du sien » (FG 34) « reconnaître l’altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social en acquérant une habileté à débattre. » (FG 34)

	<i>EDD</i>	<i>FG</i>
	Poser un jugement critique	« participation active à des discussions et débats » (FG 35) Développement de la pensée divergente (FG 36/37) Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues (FG 38)
<i>Transférabilité</i>	Proposer une action innovatrice	« prendre une part active à la préservation d'un environnement viable en entreprenant une action collective d'amélioration de l'environnement dans l'espace public » (FG 36.4)
	en vue d'un DD	« projets autour d'une problématique économique, sociale, environnementale visant à améliorer une situation donnée » (FG 36) « compréhension d'une gestion durable des ressources dans la perspective de la préservation de la planète et le respect des droits humains » (FG 37)

On le voit, les éléments pour une EDD sont présents. Ils ne sont pas organisés comme cela aurait été le cas dans une démarche pensée comme une EDD, mais ils sont là et leur articulation suit une autre logique, celle de ces entrées thématiques.

Il reste encore à déterminer si, à partir de la grille élaborée à partir de notre cadre théorique, on peut affirmer que la FG est une partie du curriculum qui permet d'aborder spécifiquement certains points de l'éducation aux valeurs²⁹.

Tableau XVIII Indicateurs d'une éducation aux valeurs dans la Formation générale

	<i>Éducation aux valeurs</i>	<i>Références</i>
<i>Savoirs</i>	Définition de la notion de valeur	
	Définition de la notion de besoin	FG 32
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité	
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)	FG 36.2
		FG 36, Apprentissages à favoriser
		FG 37.4
		FG 37, Apprentissages à favoriser
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)	
	Connaissances économiques (types d'économies, de marché, institutions commerciales, etc.)	FG 36.2
		FG 36, Apprentissages à favoriser
		FG 37, Apprentissages à favoriser
	<ul style="list-style-type: none"> – Connaissances socioculturelles : – de son propre contexte, sa culture, son histoire, des institutions, des autres sociétés... – DUDH, CDE, etc. – Santé et bien-être 	FG 32 (pour la santé)
		FG 35.1
		FG 37.2-4
		FG 37 : Apprentissages à favoriser

²⁹ Cf. tome II, annexe D.2, p. 40 pour la grille complète.

	<i>Éducation aux valeurs</i>	<i>Références</i>
	Connaissances des religions, mouvements religieux et philosophies (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelles	
	Connaissances des spiritualités	
<i>Savoir-faire</i>	Faire une analyse d'une situation éthique : – Établir les faits – Identifier les acteurs – Proposer des solutions	FG 34.5
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation	
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres	FG 33.2 et 3 FG 35.5
	Mobiliser ses ressources :	FG 34.4 FG 34, Indications pédagogiques
	– Trier l'information et la hiérarchiser	FG 35.4
	– Faire des liens (ici et ailleurs, interdépendances)	FG 36, Apprentissages à favoriser FG 37, Indications pédagogiques
	– Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices	FG 33.6 FG 36, Apprentissages à favoriser FG 36.4
	– Argumenter, justifier, se positionner et débattre	FG 34, Indications pédagogiques FG 36.6 FG 35, Apprentissages à favoriser FG 34.5 FG 35.3 FG 37, Apprentissages à favoriser
	Participer à un projet commun	FG 34.1 FG 36.4
	Dialoguer	FG 34.4 FG 34, Apprentissages à favoriser FG 36, Indications pédagogiques
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances	FG 33, Apprentissages à favoriser FG 35.5 FG 36/37, Capacités développées FG 38, 4 et 5
	Approfondir ses propres convictions	
	Développer sa pensée critique – logique	FG 32
	– créative	FG 35.5 FG 35, Apprentissages à favoriser FG 36/37, Capacités développées

	<i>Éducation aux valeurs</i>	<i>Références</i>
		FG 36, Apprentissages à favoriser
	– métacognitive	FG 38
		FG 36
	Responsabilité	FG 34.2
	– répondre de ses actes	FG 35, Indications pédagogiques
		FG 36.3
		FG 37.1
	– répondre à	FG 35.2
	○ sollicitude	FG 36
	○ solidarité	Indications pédagogiques
	○ tolérance/abst.	
	– répondre devant	FG 35, Apprentissages à favoriser
	○ participation	FG 34, Indications pédagogiques
	○ tolérance/acc.	FG 36.4
	○ engagement	
	Accepter l'incertitude	
		FG 36.1
	Prendre en compte la complexité	FG 36/37, Indications pédagogiques
		FG 36, Capacités développées
		FG 37

On le voit : la FG couvre une grande partie des indicateurs de l'éducation aux valeurs. Une question plus complexe est celle de la façon dont ces savoirs, savoir-faire et savoir-devenir sont présents lors de séances d'enseignement-apprentissage liées à une discipline. Mais cette question ne peut pas être résolue par le plan d'études mais par l'alignement entre celui-ci et la pratique enseignante. Nous y reviendrons dans l'analyse des séquences d'enseignement-apprentissage.

3. ÉDUCATION AUX VALEURS DANS LE PER

Nous l'avons vu, certains éléments de l'éducation aux valeurs sont présents spécifiquement dans l'un des domaines spécifiés. Toutefois, il convient de compléter ces éléments en examinant les éléments présents :

- dans plusieurs domaines à la fois, voire dans les trois ;
- dans d'autres disciplines et plus particulièrement la discipline Citoyenneté qui, dans le PER, est une discipline distincte de la FG même si comme nous l'avons dit, elle est un des éléments de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté (cf. p. 170).

Si des indicateurs sont absents de ces domaines, nous les chercherons dans les capacités transversales ou dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales (SHS) ou des mathématiques et sciences de la nature (MSN).

Voici les éléments que nous avons relevés grâce à la grille d'analyse³⁰ :

Tableau XIX Éducation aux valeurs dans le PER

Légende des couleurs :

Éléments dans	ECR	FG	Citoyenneté		
ECR	ECR uniquement			Présents dans les trois	Présent dans <u>aucun</u> des trois
FG		FG uniquement			
Citoyenneté			Citoyenneté uniquement		

	Éducation aux valeurs
Savoirs	Définition de la notion de valeur
	Définition de la notion de besoin
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)
	Connaissances économiques (types d'économies, de marché, institutions commerciales, etc.)
	Connaissances socioculturelles : de son propre contexte, histoire, institutions, autres sociétés, DUDH, CDE, etc. Santé et bien-être
	Connaissances des religions et philosophie humaniste (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelle
	Connaissances des spiritualités
Savoir-faire	Faire une analyse d'une situation éthique : – Établir les faits – Identifier les acteurs – Proposer des solutions
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres
	Mobiliser ses ressources pour débattre : – Trier l'information et la hiérarchiser

³⁰ Cf. tome II, annexe D, p. 37 et suiv. pour la grille complète.

	<i>Éducation aux valeurs</i>
<i>Savoir-faire</i>	– Faire des liens (ici – ailleurs, interdépendances, etc.)
	– Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices
	– Argumenter, justifier, se positionner
	Participer à un projet commun
<i>Savoir-devenir</i>	Dialoguer
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances
	Approfondir ses propres convictions
	Développer sa pensée critique
	– logique
	– créative
	– métacognitive
	Assumer sa responsabilité : – répondre de
	– répondre ○ sollicitude ○ solidarité ○ tolérance/abstention
	– répondre devant ○ participation ○ tolérance/acceptation ○ engagement
	Accepter l'incertitude
	Prendre en compte la complexité

Ce tableau montre que la plupart des indicateurs sont couverts, avec plus ou moins d'intensité à travers l'ECR et la FG à laquelle nous avons rajouté la Citoyenneté pour les raisons expliquées précédemment. Nous pouvons maintenant analyser avec plus de précision la présence et l'intensité de ces indicateurs.

a) Les indicateurs présents dans les domaines étudiés

i. Les indicateurs présents dans les trois domaines étudiés sont les suivants :

\oplus *Savoirs*

Les connaissances socioculturelles sont les seuls savoirs à être explicitement présents dans les trois domaines que nous avons étudiés. Elles ne sont présentes qu'une fois dans l'ECR, mais figurent dans la visée prioritaire, ce qui leur donne un poids particulier. Elles permettent d'aborder la question du contexte, de l'histoire, des institutions dans lesquels les élèves et les enseignants se trouvent. Les trois approches sont complémentaires afin d'avoir les informa-

tions nécessaires sur les éléments déterminants qui permettent de comprendre la société dans laquelle nous sommes. En effet, la Formation générale mobilise des informations générales sur une question alors que l'ECR et la citoyenneté permettent d'approfondir les questions institutionnelles, éthiques et religieuses le cas échéant. Dans ce domaine, les autres disciplines du domaine des sciences humaines et sociales – à savoir l'histoire et la géographie – seront précieuses pour compléter les différentes approches.

⊕ *Savoir-faire*

Parmi les compétences présentes dans les trois domaines, on trouve l'analyse d'une situation éthique avec une visée plus pragmatique pour la Formation générale puisqu'il s'agit de « chercher des réponses face à des problèmes concrets et des questions éthiques ». Pour l'ECR, l'analyse peut être faite sur toute situation qui part d'un cas concret et pour la citoyenneté, il s'agit de l'analyse d'une question sociale vive.

Une deuxième compétence très intéressante par rapport à notre propos est celle de se positionner en fonction de ses propres valeurs et de celles des autres. Elle vise à ce que les élèves puissent identifier leurs propres valeurs et convictions, les exprimer et reconnaître celles des autres mêmes lorsqu'elles sont différentes. La discipline ECR a pour intention de permettre aux élèves de connaître, reconnaître et éventuellement de construire leurs valeurs. De plus, dans la Formation générale, il y a la distinction faite entre le bien personnel et le bien commun d'une collectivité qui permet de développer une forme de solidarité lorsqu'il est reconnu comme tel. En citoyenneté, ce positionnement devrait permettre de poser un jugement sur les systèmes politiques mis en place en fonction des valeurs reconnues comme bonnes pour soi et pour un groupe. Là aussi, le curriculum propose entre ces différents aspects une complémentarité intéressante qui doit permettre une progression dans le questionnement sur l'adhésion aux valeurs proposées dans le cadre scolaire.

La dernière des compétences parmi celles que nous avons retenues est celle de faire des liens. Cette compétence est importante lorsqu'on souhaite que les élèves développent la compétence de mobiliser des ressources. En effet, parmi toutes les informations des différents domaines, les élèves doivent comparer les savoirs, les expériences et donc faire des liens entre toutes ces informations. Ils pourront ensuite les trier et les hiérarchiser, analyser une situation et décider d'une action cohérente et responsable. Dans la Formation générale, la thématique des interdépendances souligne particulièrement cette compétence : l'élève découvre la complexité des liens entre tous les éléments et les implications des uns par rapport aux autres.

⊕ *Savoir devenir*

L'attitude que l'on retrouve dans les trois domaines est celle de la responsabilité, dans le sens de « répondre de » qui souligne des éléments que nous avons déjà vu : le fait d'assumer ses choix personnels (comme citoyen, croyant ou consommateur). On la retrouve aussi relativement à la tolérance-abstention, comme « répondre à », dans la capacité de dialogue et d'écoute de l'autre qui est attendue dans chacun de ces domaines.

La pensée critique est aussi présente dans sa dimension critique par l'argumentation qui est demandée dans tous ces domaines et dans la dimension créative par le fait de faire des liens pour donner du sens à sa propre parole ou à celle d'une autre.

ii. Les indicateurs présents dans certains des trois domaines étudiés

On retrouve les autres indicateurs de la façon suivante :

Tableau XX Indicateurs de l'éducation aux valeurs présents dans un ou deux domaines

	<i>FG</i>	<i>ECR</i>	<i>Citoyenneté</i>	<i>FG/ECR</i>	<i>FC/Citoyenneté</i>
<i>Savoirs</i>	Connaissances économiques Notion de besoin	Connaissances religieuses Notion de valeur	Connaissances des institutions		Connaissances environnementales
<i>Savoir-faire</i>	Participer à un projet commun			Mobiliser ses ressources	Tirer l'information, hiérarchiser Pensée critique logique En vue d'une action innovatrice
<i>Savoir-devenir</i>	Prendre en compte la complexité Pensée critique créative globale Pensée critique métacognitive Répondre devant			Se questionner sur ses propres convictions	

De ce tableau, on peut retenir les informations suivantes :

- Les éléments propres à la discipline « citoyenneté » et ceux de la Formation générale sont des éléments d'une EDD et d'une éducation aux valeurs : connaissances des institutions, mobilisation de ses ressources et questionnement sur ces propres convictions. Cela appuie notre thèse que la discipline « citoyenneté » est incluse dans l'EDD parce que ces savoirs spécifiques (connaissance des institutions) sont nécessaires.
- L'ECR est la seule discipline à proposer les savoirs spécifiques sur les religions et leurs contenus et à proposer de définir la notion de valeur et ceci en particulier pour la liberté.

- Dans le PER, l'ECR et la citoyenneté sont des disciplines du domaine des sciences humaines et sociales. Toutefois, leurs objectifs d'apprentissages touchent des savoirs spécifiques, mais pas seulement. Elles cherchent à développer des savoir-faire, des attitudes et des compétences qui les orientent bien vers une éducation et pas seulement vers une transmission de connaissances. Ce fait leur donne une place dans une éducation aux valeurs.

b) Les indicateurs présents en dehors des domaines étudiés

On trouve dans le domaine sciences humaines et sociales (SHS, www.plandetudes.ch), des éléments qui permettent d'approfondir les éléments que nous venons de voir. On peut citer en particulier :

- SHS 31-34 : « Introduction Histoire 3^e cycle : [...] une *étude de l'organisation des sociétés* lui [l'élève] permet d'identifier les grands changements et les permanences en caractérisant notamment leurs dimensions sociale, économique, politique, culturelle et religieuse. »
- SHS 31 :
« Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les hommes et entre les sociétés à travers ceux-ci en développant le raisonnement géographique en tant qu'appareil critique ; en utilisant les données permettant de déterminer les caractéristiques climatiques, hydrologiques et le relief d'un espace ; en étudiant les interactions entre les éléments qui composent les différentes formes d'organisation de l'espace ; en étudiant une même problématique à différentes échelles (locale, régionale, planétaire) pour percevoir les effets d'échelle. »
- SHS 32 :
« Analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps en analysant et en comparant des problématiques historiques et leurs modes de résolution actuels et passés ; en associant de manière critique une pluralité de sources documentaires ; en distinguant les faits historiques de leurs représentations dans les œuvres et les médias ; en examinant les manifestations de la mémoire et leurs interactions avec l'histoire ; en dégagant la pertinence ou le caractère relatif des périodisations ; en analysant les différentes conceptions des relations entre individus et groupes sociaux à différentes époques et en dégagant l'influence du fait religieux sur l'organisation sociale. »
- SHS 33 B et C :
« S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des sciences humaines et sociales des ressources documentaires (textes historiques de toute sorte, collections d'objets, données statistiques...) ; en classant et en synthétisant de manière critique les ressources documentaires et en formulant des hypothèses et en recherchant des solutions pratiques. »

Le SHS 32 cite explicitement l'influence du fait religieux dans la progression de ses apprentissages dans une perspective comparatiste (comparer les réponses données en termes de cosmogonie, de la représentation de l'au-delà...) et historico-politique (identifier les liens entre les religions et le pouvoir politique). Cette approche est un complément à la discipline ECR

qui a une perspective plus thématique avec une tentative de compréhension des religions qui est plus une « vision de l'intérieur », alors qu'ici il s'agit plutôt d'une description sociohistorique et correspond davantage à une « vision de l'extérieur ».

On peut encore noter que les capacités transversales sont aussi des éléments qui renforcent fortement l'éducation aux valeurs et qui explicitent clairement certaines d'entre elles. En effet :

- La collaboration suppose, d'une part, une « connaissance de soi » qui inclut la « reconnaissance de ses propres valeurs » et la capacité à « juger de la pertinence de ses actions » ; d'autre part, elle implique une « action dans le groupe », la « prise en compte de l'autre » et donc une tolérance à son égard, qui inclue une « articulation de son point de vue », la capacité à le confronter et à « participer à l'élaboration de décisions communes ». On retrouve ici plusieurs éléments que nous avons vus précédemment et cette capacité transversale permet le développement de la pensée critique créative, par l'accent sur l'argumentation et le dialogue, et métacognitive, par la réflexion sur la pertinence de ses actes. De plus, le fait de collaborer à une décision commune est aussi une partie de la responsabilité devant l'institution.
- La communication est intéressante par l'« analyse et l'exploitation des ressources » qu'elle propose : elle soutient ainsi clairement la capacité à mobiliser ses ressources en triant et hiérarchisant les informations et les connaissances à disposition.
- Les stratégies d'apprentissages permettent clairement une pensée critique métacognitive qui pose une réflexion sur l'accomplissement d'une tâche et proposer le « développement d'une méthode heuristique » qui soutient aussi cette pensée.
- La pensée créative – qui n'est pas l'équivalent de la pensée critique créative – propose de développer la pensée divergente et de se lancer dans des nouveautés et, dans ce sens, elle permet de se confronter à l'incertain. Relativement à nos catégories, on est plus ici dans la pensée critique logique relative ou métacognitive égocentrique : l'élève essaie de se questionner par rapport à sa tâche ou par rapport à un énoncé en tentant de trouver une nouvelle voie, une nouvelle pensée, que celle qu'il utilise habituellement. De plus cette capacité souligne l'inventivité et sa réalisation, ce qui est aussi une des tâches de l'EDD lorsque cette capacité touche une de ses dimensions.
- Finalement la démarche réflexive « contribue au développement du sens critique » : elle accentue la nécessité d'élaborer une opinion personnelle après une analyse des faits puis la capacité à se décentrer et à comparer et confronter ses idées à celles des autres. Elle sou-

ligne les différentes dimensions de la pensée critique logique (élaborer et justifier ses énoncés), créative (pour donner du sens à ses énoncés et ceux des autres, voire en les mettant en lien d'une façon systémique et globale) et métacognitive (qui interroge la tâche réalisée).

c) Les indicateurs absents

À travers tous ces éléments, deux indicateurs de l'éducation aux valeurs n'ont pas été explicités : d'une part la spiritualité et d'autre part l'axiologie face à une situation. Ces deux éléments sont pourtant essentiels : un élève va déterminer, même inconsciemment, son échelle de valeurs face à un enjeu important avant de prendre une décision. Une éducation aux valeurs doit lui permettre de verbaliser son échelle des valeurs. On trouve des éléments assez proches dans la Formation générale, dans la conception d'un choix personnel et dans le « vivre ensemble » qui vont le faire implicitement avant que les élèves ne se positionnent. Il aurait été intéressant que cet élément soit explicité.

La spiritualité n'est pas mentionnée dans le PER. Est-ce une omission volontaire ou non ? Il est bien difficile de répondre à cette question. Cependant, il est vrai que si l'on veut assurer aux élèves une liberté de conscience et de religion, un esprit critique et une adhésion à des valeurs, la spiritualité peut unifier différents éléments dans leur personnalité, dans leurs choix et dans leurs actions.

4. CONCLUSION

On peut affirmer que le PER présente toutes les caractéristiques pour qu'une éducation aux valeurs soit mise en place en Suisse romande. Elle n'apparaît pas explicitement comme telle, mais implicitement à travers les éléments analysés.

Ces éléments nous permettent de répondre à une partie de la première question de notre recherche.

L'alignement du PER à une éducation aux valeurs

Au vu de la présence de nombreux indicateurs, et souvent à plusieurs reprises, et du peu d'indicateurs absents, nous pouvons affirmer que l'alignement entre le PER, comme plan d'études romand, et l'éducation aux valeurs est avéré.

Toutefois, il pourrait être renforcé car l'éducation aux valeurs dans le PER connaît plusieurs fragilités :

- Les compétences de la Formation générale et les capacités transversales ne sont pas évaluées, puisqu'elles devraient être développées à travers les différentes disciplines. Quand et comment les enseignants vont-ils le faire s'ils sont submergés par les exigences et les objectifs à atteindre dans les différentes disciplines ? Que dire des cantons qui ont mis une heure ou une demi-heure de Formation générale dans les horaires scolaires : un enseignant va donc pouvoir atteindre toutes ces compétences durant cette plage horaire ?
- L'ECR est une discipline non obligatoire du point de vue romand et est sujette à différents traitements : que dire pour les cantons qui n'ont pas choisi cette discipline ? Les cantons de Genève et de Neuchâtel ont mis une solution en place en espérant que les enseignants d'autres disciplines assureront cet enseignement alors qu'ils n'ont pas davantage de plages horaires à disposition. L'approche proposée dans le SHS 32 parmi sept autres thématiques peut permettre aux élèves d'acquérir certaines connaissances et habiletés, mais qui seront nécessairement lacunaires.
- La citoyenneté est obligatoire comme discipline. Contrairement aux autres disciplines, elle ne fait l'objet d'aucun développement romand quant au matériel à mettre à disposition pour les élèves (les MER, moyens d'enseignement romand).

L'ensemble des éléments montre que nous sommes face à une éducation aux valeurs dans le PER. Toutefois, cela n'assure pas sa mise en application. Pour vérifier si une mise en application se réalise, nous allons analyser d'une part les moyens d'enseignement et d'autre part quelques pratiques enseignantes.

B. Les moyens d'enseignement

Les moyens d'enseignement qui ont été utilisés durant les séquences filmées montrent la présence de certains indicateurs relatifs à l'éducation et une grande cohérence avec les exigences des curriculums prescrits, en particulier pour le matériel prescrit par le département d'instruction publique du canton de Fribourg : le manuel ECR.

1. LE MANUEL ECR

Le manuel édité par le canton de Fribourg pour le cours d'Éthique et cultures religieuses n'est pas encore complet. C'est le dernier tome qui a été publié en premier, celui qui correspond à la dernière année de l'enseignement obligatoire. Ce choix s'explique aisément. En effet, à la suite d'une décision de la conseillère d'État en charge de l'éducation, Madame Chassot, le cours est devenu obligatoire pour tous les élèves de la dernière année de la scolarité obligatoire en 2006. Un groupe de travail a été immédiatement mis sur pied afin que les enseignants aient, dès que possible, un manuel à disposition.

Ce manuel correspond à la progression prévue des apprentissages du PER pour les élèves de 11^e année HarmoS, qui sont les suivantes (cf. tome II, annexe L, p. 212) :

« Approche des différentes perceptions religieuses et laïques face à la question de la mort (*nihilisme, résurrection, réincarnation,...*) à travers les rites funéraires et des textes religieux et humanistes

Étude de textes de cosmogonies (*récits de création,...*) en utilisant différentes lectures d'interprétation (symbolique, littérale et théologique) et différenciation entre l'intention scientifique et religieuse (*évolutionnisme, créationnisme*)

Contextualisation d'une situation éthique en vue d'une réflexion sur des grands thèmes de société tels que sexualité, euthanasie, bioéthique...

Approche de différentes conceptions de l'être humain et de la liberté dans la société et dans les différentes traditions religieuses et humanistes : la liberté, le destin, la prédestination, le libre arbitre, le déterminisme

Découverte du sens de l'existence, de la conception de la vie éternelle, de la vie après la mort dans les différentes religions et courants philosophiques »

Les différentes séquences sont conçues pour développer ces apprentissages. Ce manuel d'enseignement correspond assez bien aux visées de l'*Integrative Religious Education* (IRE) telle qu'elle a été définie en Grande-Bretagne et en Europe (cf. en page 160 et suiv.). En effet, les informations reçues peuvent leur permettre d'acquérir les connaissances nécessaires sur leur propre tradition religieuse et sur d'autres, tout en préservant la liberté de conscience de chacun. Les prolongements éthiques qui sont proposés ont pour but de mener l'élève à se questionner plus en profondeur sur ses appartenances, ses valeurs, ses choix et de l'aider à se

forger ses convictions le plus librement possible et en connaissance de cause. Il peut ainsi développer son esprit critique.

Dans ce sens, ce manuel peut lui aussi contribuer à une éducation aux valeurs par les éléments que nous venons de mentionner et qui permettent d’y contribuer en particulier dans une perspective d’IRE.

Tableau XXI Manuel ECR vs éducation aux valeurs

	Éducation aux valeurs	Référence
Savoirs	Définition de la notion de valeur	Séquence 0
	Définition de la notion de besoin	Séquence 1
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité	—
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)	Pas en 11 ^e (prévue en 9 ^e)
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)	—
	Connaissances économiques (types d’économies, de marché, institutions commerciales, etc.)	—
	Connaissances socioculturelles (de son propre contexte, sa culture, son histoire, des institutions, des différentes sociétés, etc. ; DUDH, CDE, etc. ; Santé et bien-être)	Séquence 0
		Séquence 4
	Connaissances des religions, mouvements religieux et philosophies (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelle	Séquence 6
		Séquence 8
		Séquence 9
Savoir-faire	Connaissances des spiritualités	Séquence 6
		Séquence 7
		Séquence 8
	Faire une analyse d’une situation éthique – Établir les faits – Identifier les acteurs – Proposer des solutions	Séquence 0
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation	
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres	Séquence 1
		Séquence 0
Savoir-devenir		Séquence 5
	Mobiliser ses ressources : – Trier l’information et la hiérarchiser – Faire des liens (ici et ailleurs, interdépendances) entre des connaissances – Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices – Argumenter, justifier, se positionner et débattre	Séquence 0
		Séquence 0
	Participer à un projet commun	
	Dialoguer	Séquence 0
		Séquence 2
		Séquence 3
Savoir-devenir	Se questionner sur ses convictions et ses croyances	Séquence 4
		Séquence 7
		Séquence 9
	Approfondir ses propres convictions	Séquence 7

	<i>Éducation aux valeurs</i>	<i>Référence</i>
<i>Savoir-devenir</i>	Développer sa pensée critique – logique – créative – métacognitive	Séquence 9
	Assumer ses responsabilités – répondre de ses actes	Séquence 0
	– répondre à (sollicitude, solidarité, tolérance/abst)	Séquence 5
	– répondre devant (participation, tolérance/acc., engagement)	Séquence 6
	Accepter l'incertitude	Séquence 8
	Prendre en compte la complexité	Séquence 7
		Séquence 9

Sur la base de notre analyse basée sur la grille de l'éducation aux valeurs³¹, plusieurs éléments peuvent être relevés :

- La pensée critique et la responsabilité sont bien présentes dans plusieurs séquences du matériel. Les pensées critiques logique et créative apparaissent, entre autres, dans les différents exercices de comparaison, dans les demandes de prise de position argumentée par les élèves, de l'analyse d'une situation éthique ; la pensée critique métacognitive apparaît, elle, dans les auto-évaluations qui proposent une démarche réflexive à l'aide d'un portfolio. La responsabilité apparaît dans ses trois composantes : comme « répondre de » ses actes lorsqu'il s'agit pour l'élève de « déterminer sa responsabilité et sa liberté dans sa relation aux autres » ; comme « répondre à » lorsque l'élève est invité à admettre des comportements différents des siens en lien avec une appartenance à une religion et aux interdits de cette dernière ; comme « répondre devant », lorsque les élèves doivent élaborer une prise de position, une définition et la mettre en débat ou la présenter au groupe.
- La spiritualité, un des éléments de l'éducation aux valeurs, apparaît dans le manuel alors que cet élément n'est pas dans le curriculum prescrit (cf. p. 255) : les élèves sont incités à interpréter la signification des interdits religieux, à décrire les visions des différentes religions et sagesse humaines quant au sens de l'existence, de la mort, du suicide et de l'euthanasie, et à se positionner par rapport à elles. Cet exercice implique nécessairement le questionnement spirituel de l'élève s'il se positionne sincèrement.
- On trouve aussi une place pour l'incertitude puisqu'il s'agit de questionner le sens de la vérité, des vérités et de remettre en question son avis sur la vie, la mort et le sens donné à l'existence et à l'au-delà.
- Finalement, les valeurs de la dignité de la personne, de la liberté de conscience et de la tolérance sont explicitement nommées.

Cette analyse du manuel de l'ECR a permis de mettre en évidence deux points :

³¹ cf. tome II, annexe E.2, p. 55 pour voir la grille complète.

- L’alignement avec le plan d’études prescrit existe, même s’il n’est pas pleinement avéré, puisque, par exemple, l’athéisme et les philosophies humanistes sont présents dans une moindre mesure. Cependant, il suit le curriculum, développe les objectifs d’apprentissages, propose des séquences pour atteindre les attentes fondamentales et suit la visée du PER.
- L’apparition ou le renforcement de certains indicateurs de l’éducation aux valeurs, qui n’apparaissent pas ou pas explicitement dans le curriculum (spiritualité, incertitude, etc.).

Nous allons voir maintenant ce qu’il en est dans une des séquences du classeur qui a été utilisée par les deux enseignants qui ont été filmés.

2. LA SEQUENCE SUR LES DERIVES SECTAIRES

Lors de la première série d’enregistrement pour le cours ECR, les deux enseignants n’ont pas utilisé le manuel, puisqu’il n’était pas encore disponible, mais leur propre support de cours. Dans la deuxième série de vidéos, ils ont tous deux amorcé la séquence sur les dérives sectaires (cf. tome II, annexe B.7, p. 23 et suiv.).

Parmi les objectifs spécifiques de cette séquence, les savoirs visés permettent de définir le concept de secte du point de vue religieux, sociologique et juridique, de faire appel aux textes juridiques s’y rapportant. Deux savoir-faire sont attendus : celui de repérer des attitudes considérées comme dangereuses et pratiquées par des mouvements endoctrinants et celui d’analyser un cas concret.

À partir du déroulement pédagogique et des différentes fiches pour les élèves et pour les enseignants, on peut voir que plusieurs indicateurs de l’éducation aux valeurs sont touchés (cf. annexe E.3, p. 58) et que cela devrait permettre à la pensée critique de se développer. Notons en particulier la fiche 3 pour l’élève qui lui propose de se questionner sur diverses techniques de manipulation :

« Dépanner quelqu’un de quelques euros, signer une pétition, acheter un pantalon : autant de décisions prises librement. Et bien non ! Souvent, sans que nous nous en apercevions, on nous pousse à adopter un comportement plutôt qu’un autre. Comment ? Grâce à des techniques simples, mais efficaces, identifiées et testées par les chercheurs. »

De là suivent six extraits de bandes-dessinées qui illustrent ces techniques de manipulation. Par groupe, les élèves doivent identifier ces manipulations et les présenter au reste de la classe.

Cette séquence vise à permettre aux élèves d’atteindre les objectifs et les savoir-faire suivants prescrits par le curriculum prescrit (PER) : « analyser la problématique éthique et le fait reli-

gieux pour se situer en repérant des mécanismes de fonctionnement idéologique. » (SHS 35, 3). Elle est ainsi un élément pour une éducation aux valeurs puisqu'elle donne des outils pour analyser une situation éthique, définir et reconnaître des mouvements idéologiques. Ce faisant elle contribue au développement de la pensée critique des élèves qui doivent appliquer des critères à des situations particulières et, éventuellement, poser ou réajuster leur jugement sur la situation analysée. Et dans ce sens, cette séquence s'aligne au curriculum relativement aux points qu'elle aborde.

3. HOME

L'extrait du film « Home » de Yann Arthus Bertrand qui a été sélectionné par l'enseignante est celui qui présente l'utilisation du pétrole. L'enseignante n'a pas fait de présentation auparavant et l'exploitation de ce DVD est réalisée à partir de deux questions sur ce qui a frappé les élèves durant le visionnement.

L'extrait est le suivant (www.homethemovie.org/education/home-education) :

« Tout s'accélère. »

C'est une première affirmation un peu surprenante : on ne sait pas par rapport à quoi cette accélération est constatée et ce sur quoi elle porte. Il serait tout aussi simple d'affirmer tout décroît, tout ralentit. La musique accélère son rythme et les images sont celles d'extractions dans des mines à ciel ouvert.

Plus le monde se développe, plus la soif d'énergie croît.

Là encore c'est une affirmation qui est troublante par son imprécision. Le « monde se développe » : en considérant le monde comme la planète, il est impossible de dire cela ; le monde correspond-il à une société en particulier ? À une organisation ? etc. Est-ce que « développer » est ici une équivalence de « croître » ? Et de quel type de croissance : économique, sociale, durable ? Le même type d'analyse peut être effectué pour la soif d'énergie.

La musique s'arrête et on voit des camions qui sortent des mines, pleins de blocs de pierre, et qui déversent leur contenu.

« Partout des machines fouillent, retournent arrachent à la terre les minerais enfouis dans ses profondeurs depuis sa création. Privilège de la puissance, les 80 % de cette richesse souterraine sont consommés par 20 % de la population du globe. Avant la fin du siècle, cette exploitation sans mesure aura épuisé la quasi-totalité des réserves de la planète. »

« Partout des machines fouillent [...] arrachent à la terre » : l'image est particulièrement forte et fait penser à un énorme chantier duquel on vole quelque chose. On se trouve ici très

clairement dans une visée éco- ou biocentrée qui personnalise la nature. Les chiffres concernant les minerais et leur épuisement sont des chiffres qui doivent être précisés et différenciés en fonction des minerais (Bourg, 2011). La fin de l'analyse est clairement catastrophiste puisqu'elle annonce que cette « exploitation sans mesure » – est-ce vraiment le cas ? – va aboutir à l'épuisement des réserves.

La suite du documentaire poursuit en mettant en évidence la distance entre les producteurs et les consommateurs en prenant comme exemple la ville de Dubaï. Les images montrent en accéléré la construction des îles artificielle et des images de la construction de la ville.

« Dubaï est une sorte d'aboutissement du modèle occidental. C'est le pays où même l'impossible devient possible, comme de dessiner des îles sur la mer. Dubaï a peu de ressources naturelles, mais avec l'argent du pétrole, elle peut faire venir des millions de tonnes de matériaux, des ouvriers du monde entier et édifier les gratte-ciel les plus hauts du monde.

Dubaï n'a pas de champs, mais elle peut importer sa nourriture. Dubaï n'a pas d'eau, mais elle peut dessaler l'eau de mer au prix d'une énergie considérable. Dubaï a du soleil à n'en plus finir, mais elle ignore les panneaux solaires. C'est le totem d'une modernité totale devant laquelle la Terre entière ne cesse de s'étonner. »

Les contrastes sont accentués : impossible/possible ; peu de ressources/argent du pétrole et millions de tonnes de matériaux et gratte-ciel les plus hauts du monde ; pas de champs/importation de la nourriture, etc. L'accentuation se fait aussi par les images de la ville en surplomb et par le fonds sonore, constitué par le battement de percussions qui jouent de plus en plus fort.

Relativement aux exigences du PER, ce document permet sans doute de percevoir des traces de certaines des interdépendances qui existent au niveau planétaire en illustrant différentes situations. Par contre, les autres éléments ne sont pas présents dans ce document. La complexité du monde n'est pas prise en compte : il n'y a qu'une vision unilatérale et partielle qui est donnée et qui n'est pas suffisamment argumentée. Il n'y a pas de soutien à la pensée critique : les bons et les mauvais comportements généraux sont identifiés par l'auteur, avec un bon nombre de simplifications, mais sans pour autant permettre au spectateur une réflexion critique en vue d'une action. Les critiques à ce film ont aussi souligné la question du financement avec des sponsors tels que Renault et la production des images, toutes réalisées à partir d'un hélicoptère.

Ce matériel ne correspond donc pas aux exigences du PER pour la Formation générale. Il apporte des informations sur les cinq dimensions du développement durable, mais des informations trop partielles ou partiales. Il devrait être complété par d'autres informations sur le même sujet, proposer une réflexion critique sur le média lui-même, mettre ces affirmations et

ces solutions en confrontation ou en dialogue avec d'autres pensées. En résumé, c'est un des éléments qui pourrait être le début d'une réflexion à condition d'être complété par des prises de position et des informations d'autres courants de pensée, mis en discussion et pris avec une certaine distance critique. L'alignement n'est donc pas avéré avec le curriculum prescrit.

4. LA FICHE ARGUMENTAIRE

La fiche argumentaire proposée par la Fondation Dialogue « Faut-il encourager l'utilisation d'agrocarburants comme alternative au pétrole ? » a pour objectif de permettre aux élèves de préparer un débat sur cette question et de trouver des informations et des arguments de la façon la plus neutre possible (cf. www.lajeunessedebat.ch/images/stories/Fiche_argumentaire_agrocarburants.pdf).

Cette fiche – comme les autres fiches élaborées par cette fondation – participe clairement d'une démarche pour une éducation en vue du développement durable et pour une éducation aux valeurs. En effet, des liens entre différents domaines sont tracés (économique, environnemental, social), les dimensions temporelle et spatiale sont présentes, les élèves sont encouragés à se positionner de façon critique et à réfléchir à des solutions, des actions. Face à une question aussi complexe, le lien avec leur vie quotidienne n'est pas évident, mais ils sont susceptibles de se projeter et de déterminer les actions qu'ils souhaiteraient voir menées par des politiciens ou des citoyens. Les valeurs sont mises en scène même si elles ne le sont pas de façon explicite : la liberté de consommation, la justice sociale et l'équité sont omniprésentes.

Dans cette fiche, le lexique et la bibliographie de la quatrième page ont été remplacés par deux encadrés tendancieux. En effet, placer l'appel des ONG qui signalent que la production des agrocarburants peut se faire en lieu et place d'une production vitale d'aliments est une information qui risque bien de faire pencher la réponse à la question du côté négatif. De ce fait, cette fiche est moins objective qu'elle n'y prétend.

Le PER propose à plus d'une reprise de recourir au débat pour atteindre les objectifs et les compétences attendues :

- FG 35.3 : « Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social en acquérant une habileté à débattre »
- FG 36 et 37, indications pédagogiques : « Les discussions ou les activités de groupe permettent d'exercer le débat », « Exercer le débat par des discussions ou des activités de groupe »

- MSN 36, 37 et 38, indications pédagogiques : « discute, débat, de la validité des hypothèses émises (sur la base de modèles tels que le modèle moléculaire) en regard de résultats expérimentaux et de leur précision »
- SHS 34.7 : « Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique en préparant et en réalisant des débats démocratiques au sein de l'école » et indications pédagogiques : « exerce la pratique citoyenne notamment par l'analyse de situations à l'origine de débats de société [et,] lors de débats, par la formulation d'arguments fondés. »
- Commentaires généraux au domaine des sciences humaines et sociales :

« le domaine *Sciences humaines et sociales* vise également à doter le futur adulte de savoirs utiles au quotidien, dans la vie professionnelle et sociale. Il s'agit par exemple [...] de formuler un argument, faire entendre sa voix dans un débat,... [...] L'enseignement de l'*Histoire* doit favoriser une approche plurielle, basée sur des problématiques susceptibles de susciter un débat plutôt que sur un récit unique, linéaire et fermé. En promouvant des attitudes de tolérance, de respect et de responsabilité envers autrui, cet enseignement conduit l'élève à développer les valeurs humanistes de solidarité avec les générations passées, présentes et futures. [...] l'enseignement de la citoyenneté en milieu scolaire s'ouvre aux enjeux de société; elle peut concerner les problématiques politiques, sociales, environnementales, économiques, religieuses, culturelles et sportives. Elle englobe un éventail d'activités très diverses (*débat, engagement démocratique au sein de la classe ou de l'établissement par exemple*), qu'elle articule avec l'acquisition de connaissances sur des thèmes en lien avec l'actualité dans la mesure du possible. »

Une fiche argumentaire est un instrument précieux pour soutenir un débat, apporter un certain nombre d'informations utiles aux élèves et atteindre certaines compétences et finalités du domaine des sciences humaines et sociales. Et dans ce sens, cette fiche est relativement assez bien alignée au curriculum, mis à part le point d'attention signalée au paragraphe précédent. Toutefois, ni la nature ni la méthode de débat qui doit être utilisée ne sont précisées, ce qui permet à l'enseignant d'en utiliser plusieurs.

5. LA FICHE « ALLO T'ES OÙ ? »

La fiche pédagogique « Allô, t'es où ? », de trois feuilles A4, propose une démarche en éducation vers un développement durable (EDD). Pour ce faire, le téléphone portable est analysé dans toutes les dimensions du DD. Chacune des dimensions est étudiée sur une page A4, avec des possibilités de prolongements sur un site internet et des questions afin de susciter une réflexion personnelle et des pistes d'actions pour les élèves.

Cette fiche correspond aux exigences du PER puisqu'elle montre les interdépendances entre les différentes dimensions proposées, amène à une réflexion personnelle et des pistes d'action. Elle montre la complexité de la réflexion lorsque l'on tient compte de toutes les facettes de la réalité pour un objet qui appartient à notre quotidien et nous semble usuel. Elle donne des informations de base variées, de façon transdisciplinaire et systémique – des liens entre les

dimensions sont signalés – afin de pouvoir argumenter face aux différentes questions suscitées par la réflexion. De plus, le site internet permet d’approfondir les informations et d’étayer ses arguments. Elle propose aussi quelques pistes d’actions et questionne sur de nouvelles actions que les élèves pourraient mener. Par contre, il n’y a pas réellement une explicitation des valeurs en jeu.³²

Tableau XXII Fiche « Allô, t’es où ? » vs éducation aux valeurs

	<i>Éducation aux valeurs</i>	<i>Référence</i>
Savoirs	Définition de la notion de valeur	—
	Définition de la notion de besoin	—
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité	—
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)	Page environnement
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)	
	Connaissances économiques (types d’économies, de marché, institutions commerciales, etc.)	Page économie
	Connaissances socioculturelles (de son propre contexte, sa culture, son histoire, des institutions, des différentes sociétés, etc. ; DUDH, CDE, etc. ; Santé et bien-être)	Page social
	Connaissances des religions, mouvements religieux et philosophies (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelle	—
	Connaissances des spiritualités	
Savoir-faire	Faire une analyse d’une situation éthique	Page environnement
	– Établir les faits	
	– Identifier les acteurs	Page économie
	– Proposer des solutions	
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation	—
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres	
Savoir-devenir	Mobiliser ses ressources :	
	– Trier l’information et la hiérarchiser	Toutes les pages
	– Faire des liens (ici et ailleurs, interdépendances) entre des connaissances	Toutes les pages
	– Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices	Page économie
	– Argumenter, justifier, se positionner et débattre	
	Participer à un projet commun	
	Dialoguer	
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances	
	Approfondir ses propres convictions	
Savoir-devenir	Développer sa pensée critique	
	– logique	
	– créative	
	– métacognitive	
	Assumer ses responsabilités	
	– répondre de ses actes	
	– répondre à (sollicitude, solidarité, tolérance/abst)	
Savoir-devenir	– répondre devant (participation, tolérance/acc., engagement)	
	Accepter l’incertitude	
Savoir-devenir	Prendre en compte la complexité	

³² Cf. tome II, annexe E.1, p. 54 et suiv. pour la grille complète.

L'ensemble de ces éléments montrent que cette fiche propose une démarche EDD au sens où nous l'avons définie et peut contribuer à une éducation aux valeurs.

6. L'ÉDUCATION AUX VALEURS DANS LES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

Il n'existe pas de moyen pédagogique prescrit pour l'éducation aux valeurs en Suisse romande. Cela se comprend aisément puisque cette éducation n'est pas explicitement exigée dans le curriculum en vigueur. Toutefois, comme nous l'avons démontré plus haut, les éléments d'une éducation aux valeurs sont présents, mais sont répartis dans différents domaines à travers les disciplines, la Formation générale et les capacités transversales. Il n'y a donc pas de manuels qui puissent remplir toutes les caractéristiques d'une éducation aux valeurs.

Les moyens analysés ont été identifiés par les autorités, lorsqu'ils sont prescrits, ou par les enseignants comme un moyen d'atteindre certains objectifs. Pour atteindre une éducation aux valeurs, il est nécessaire qu'ils se complètent les uns les autres et qu'on y ajoute d'autres matériels qui permettent d'atteindre d'autres objectifs, des indicateurs de l'éducation aux valeurs.

Parmi les matériels cités, le DVD Home est plutôt un contre-exemple qu'une démarche EDD en n'apportant pas de réel soutien ni au développement de la pensée critique des spectateurs ni à la prise de responsabilité éclairée que l'on peut attendre d'une telle démarche.

Les autres matériels répondent tous à des injonctions du plan d'études et correspondent en partie à une éducation aux valeurs. L'alignement entre certaines exigences du PER et ces moyens est avéré et celui qui est le plus en adéquation quant aux objectifs et attentes est sans aucun doute le classeur ECR. En effet, il répond aux attentes fondamentales et aux objectifs du cours d'Éthique et cultures religieuses pour la dernière année du cycle 3. La fiche argumentaire et celle d'« Allô, t'es où ? » permettent d'atteindre des objectifs particuliers de la Formation générale.

Nous pouvons toutefois préciser qu'aucun matériel ne le fait intégralement parce que cela supposerait un moyen d'enseignement beaucoup plus complet qu'une fiche ou un classeur vu les nombreux indicateurs à atteindre. Un tel matériel devrait couvrir au moins un cycle de la scolarité obligatoire pour que l'on puisse parler d'éducation. Sans un manuel de ce type, les enseignants recourent aux moyens qui sont à leur disposition et leur complémentarité permet d'atteindre peu à peu les différents indicateurs.

L'alignement des moyens d'enseignement au PER

Ces éléments nous permettent de répondre à la deuxième partie de notre première question de recherche quant à l'alignement entre le curriculum et les moyens d'enseignant ainsi qu'entre les moyens d'enseignement et une éducation aux valeurs :

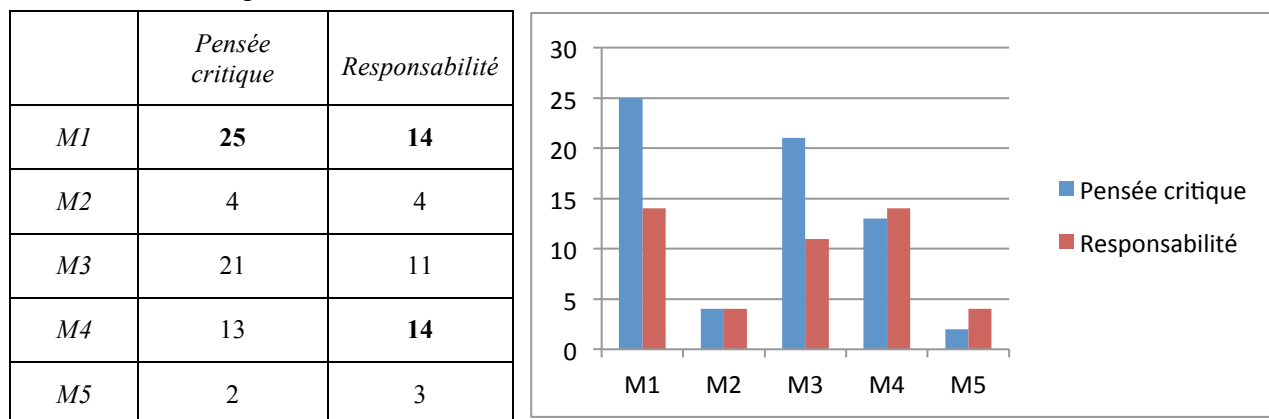
- L'alignement entre le moyen d'enseignement prescrit (le classeur ECR) et le PER est quasiment parfait puisque leurs objectifs sont identiques et l'ensemble du moyen développe des séquences pour les atteindre.
- L'alignement avec les moyens d'enseignement choisis par les enseignants n'est pas aussi précis. Il diffère selon les moyens, mais à part le DVD Home, ces moyens sont partiellement alignés au PER et à une éducation aux valeurs, puisqu'ils ont une partie de leurs objectifs qui sont communs et permettent de couvrir une partie des objectifs visés par le PER dans le cadre de la Formation générale.
- Il n'y a pas d'alignement entre le plan d'études et l'extrait du film Home.

C. L'émergence de la pensée critique et de la responsabilité dans les séances d'enseignement-apprentissage

Pour pouvoir déterminer dans quelles conditions le processus didactique et l'action conjointe entre les élèves et les enseignants ont permis aux attitudes de pensée critique et de responsabilité d'émerger, nous allons analyser en profondeur les séances au cours desquelles ces attitudes peuvent être identifiées dans la grille d'observation. À partir de là, nous tenterons de mettre en évidence les démarches pédagogiques susceptibles d'aider les élèves à développer ces attitudes.

Pour rappel, nous avons analysé les vidéos à partir des retranscriptions de toutes les séquences retenues et de la grille d'analyse (cf. tome II, annexe G, p. 68 et suiv.). Cette analyse permet de coder les énoncés dans lesquels les élèves font preuve d'esprit critique ou manifestent une certaine responsabilité (pour voir l'ensemble des occurrences, cf. p. 154-193). Les résultats obtenus permettent d'identifier les occurrences, au nombre de 111, mais ils ne permettent pas de rendre compte ni du processus didactique qui a été mis en place ni du temps investi pour ce processus. Voici leur répartition :

Tableau XXIII Répartition du nombre d'occurrences



Il convient donc d'affiner ces résultats au moyen d'une pondération temporelle et d'une analyse du milieu didactique :

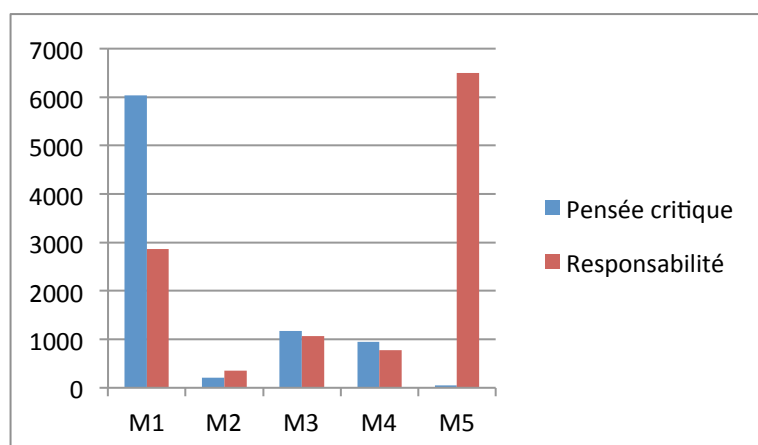
- On peut pondérer les résultats purement numériques (nombre d'interventions des élèves qui correspondent à chaque catégorie) en les multipliant par le temps qu'a duré chacune de ces interventions. Cette pondération est nécessaire pour faire apparaître l'importance de certaines interventions. Par exemple, dans les périodes d'enseignement-apprentissage de M1 et de M5, les occurrences relatives à la pensée critique et à la responsabilité ont occu-

pé une grande partie du temps alors que dans les autres cas, il s'agit d'interventions courtes et sporadiques. Cela est d'autant plus important par le fait que l'unité sur laquelle nous nous sommes basées dans les transcriptions est le tour de parole et que le temps de prise de parole peut considérablement varier d'une fois à l'autre.

- Pour parvenir aux résultats pondérés qui permettent non seulement de déterminer le nombre d'occurrences de chacune des catégories observées, mais aussi de préciser leur durée, nous avons multiplié chacune des occurrences par son temps en prenant soin de transformer les temps dans un système décimal. En effet, sans effectuer cette transformation, le résultat de la multiplication par un temps de 59 secondes paraîtrait disproportionné par rapport à un temps d'une minute. Voici la répartition des occurrences après avoir été pondérée.

Tableau XXIV Répartition pondérée des occurrences

	<i>Pensée critique</i>	<i>Responsabilité</i>
<i>M1</i>	6041	2860
<i>M2</i>	203	353
<i>M3</i>	1179	1072
<i>M4</i>	953	777
<i>M5</i>	52	6500



Il faut encore ajouter à ce résultat que certains tours de paroles ont été regroupés pour être codés par occurrence. Ce qui explique, dans le cas de la séance M3.1, que la visibilité de la responsabilité est moindre. Comme cette séance traite de la définition de la violence, les prises de position des élèves montrent le développement de la responsabilité dans leurs énoncés dans l'ensemble de la séance.

- La didactique comparée intervient pour une analyse plus détaillée des pratiques enseignantes ayant permis d'obtenir la plus grande émergence de la pensée critique ou de la responsabilité. Nous analyserons les séances en fonction du triplet mésogénétique que nous avons présenté plus haut (cf. p. 118 et suiv.). Nous verrons dans quelles conditions (milieux didactiques, certains choix didactiques, le temps attribué à chaque étape) les attitudes attendues, dans le contexte d'une éducation aux valeurs, émergent.

1. LA PENSÉE CRITIQUE

Parmi les dimensions de la pensée critique, nous avons choisi de ne pas reprendre celle de logique égocentrique (LE), premier degré de la pensée critique. En effet, la pensée critique logique égocentrique est un énoncé qui n'est pas justifié et qui peut être une simple réponse par un mot à une question. Cette catégorie reprend toutes les interventions des élèves lorsqu'ils expriment une réponse par un seul mot ou par une affirmation quelconque. De fait, ces énoncés ne sont pas suffisamment significatifs pour apporter une plus-value à notre réflexion, en particulier par le fait qu'il n'y a aucune argumentation liée à ces réponses et que leur analyse est donc particulièrement aléatoire. À partir de ce choix, nous avons retenu 65 occurrences relatives à la pensée critique.

a) *La logique relative*

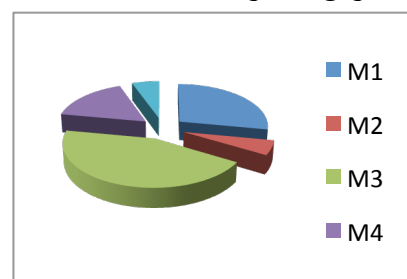
Nous avons relevé 23 énoncés dans lesquels la logique relative (LR) apparaît (cf. Annexe I.1, Tome II, p. 154 et suiv.). La LR est constituée par des énoncés dans lesquels l'élève apporte une réponse argumentée ou, du moins, un début d'argumentation. Il s'agit du deuxième degré de la pensée critique.

i. Analyse des occurrences

Dans les extraits analysés, les occurrences sont réparties parmi les cinq enseignants. Proportionnellement, elles apparaissent de la façon suivante :

M1	28 %
M2	5.5 %
M3	44.4 %
M4	16.6 %
M5	5.5 %

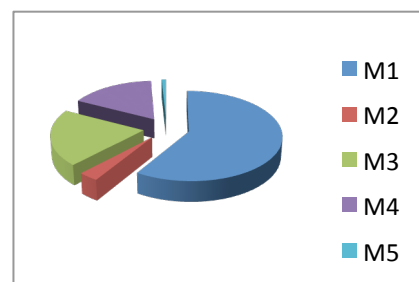
Figure VI *Pensée critique logique relative*



Les élèves de la classe de M3 sont ceux dont les prises de paroles font le plus preuve, proportionnellement, de logique relative. Toutefois, si on reprend ce schéma, en le pondérant temporellement, nous arrivons à un résultat bien différent :

M1	58.9 %
M2	3.2 %
M3	20.5 %
M4	16.6 %
M5	0.8 %

Figure VII *Pensée critique logique relative pondérée*



La pondération montre donc que c'est dans la classe de M1 que l'on prend le plus de temps pour développer cette pensée critique alors que M3 est en deuxième position, avec un temps qui est trois fois plus court malgré un plus grand nombre d'occurrences.

À partir de ce constat, on peut affirmer que, parmi les séances observées, M1, M3 et M4 sont celles durant lesquelles les énoncés concernant la pensée critique logique relative se développent le plus dans le temps. Dans le cas de M1, les occurrences qui nous intéressent relativement à la LR sont celles réparties quasi également entre M1.1 et M1.3. Pour M3, toutes les occurrences sont dans la seconde séquence et pour M4, elles sont principalement (79 %) dans la première séquence.

Nous allons pouvoir maintenant passer à une analyse de ces pratiques enseignantes pour tenter de déceler à quel moment et dans quel contexte didactique cette pensée critique apparaît parmi les élèves.

ii. Analyse des séquences

Dans la séquence M1.1, l'enseignante entame une nouvelle séquence sur le pétrole. Elle l'introduit par une première séance constituée par une réflexion sur l'utilité du pétrole (« À quoi emploie-t-on le pétrole ? »). La séance est structurée de la façon suivante :

Tableau XXV Structure de la séquence M1.1

<i>Découpage en épisode</i>		<i>Activités</i>	<i>Modalité de travail</i>
Épisode 1 <i>« À quoi sert le pétrole ? »</i>	<i>Sous-épisode 1</i>	Consigne	Collectif
	<i>Sous-épisode 2</i>		Travail par deux (question-réponse lors de doute El-En)
	<i>Sous-épisode 3</i>	Mise en commun + Note au tableau + commentaire	Collectif
Épisode 2 <i>Le pétrole dans notre quotidien</i>	<i>Sous-épisode 1</i>	Fiche : le pétrole dans notre quotidien : lecture + commentaires (cf. tome II, annexe B.1, p. 8)	Collectif
	<i>Sous-épisode 2</i>	Fiche : combien de pétrole dans... : lecture + commentaires (cf. tome II, annexe B.2 p. 7)	Collectif
Épisode 3 <i>Or noir</i>	<i>Sous-épisode 1</i>	Consigne (à partir de la fiche)	Collectif
	<i>Sous-épisode 2</i>		Travail par deux
	<i>Sous-épisode 3</i>	Mise en commun + Note au tableau + commentaires	Collectif

Dans cette séance, le milieu didactique se co-construit par les questions de l'enseignant et les réponses des élèves. Ces réponses sont validées par l'enseignante et institutionnalisées lorsqu'elles sont notées au tableau. La pensée critique logique relative apparaît trois fois dans une

situation similaire : l'enseignante demande à un élève de préciser sa pensée, d'amener un argument supplémentaire ou d'explicitier sa pensée. L'élève approfondit donc sa réponse à la suite de cette sollicitation externe et, dans le dernier cas, cette réponse est complétée par l'apport de différents élèves. Cela permet ainsi une forme de collaboration, d'acceptation de la pensée de l'autre dans cette co-construction. On reste cependant dans le premier degré de la pensée logique qui est le moins complexe. Voici la transcription d'extraits qui illustrent cette pensée critique logique relative, accompagnée d'un commentaire.

Tableau XXVI Extraits de pensée critique logique relative (M1)

Référence	Transcription	Commentaires
M1.1 38-47	38. El 8: Tout ce qui est immobilier. 39. En : Euh mobilier tu veux dire ((elle note au tableau mobilier)), 40. El 8: mobilier 41. En : tu peux préciser un petit peu ta réponse. Précise un petit peu. 42. El 8: Les canapés ((elle note au tableau après mobilier : canapés)) 43. En : Est-ce que tous les canapés sont faits entièrement avec du pétrole ? 44. El 8: Non, en métal. 45. En : C'est très confortable un canapé en métal ((rires)). Ils peuvent être en quoi vos canapés ? 46. El 2: En cuir 47. En : En cuir, OK donc là attention il y aura peut-être d'autres matériaux, mais c'est à peu près sûr qu'il y a quand même des éléments de votre canapé qui contiendront du pétrole. Ça peut être dans les ressorts, ou à l'intérieur, ce qui est utilisé pour rembourrer un petit peu c'est vrai.	L'élève pose l'affirmation d'une présence du pétrole dans les meubles. L'enseignant lui fait préciser, un autre élève complète Le contrat pédagogique semble ici parfaitement clair : les élèves répondent aux questions posées par l'enseignante sans qu'elle ait besoin de le préciser dans les consignes.
M1.1 66-67	66. Jo tu peux expliquer. 67. El 11: [...] qui transforme le pétrole en [...]	L'élève donne sa propre explication à la demande de l'enseignante
M1.1 114-124	114. Tu peux préciser ressource incroyable. Pourquoi incroyable? 115. El: Parce que juste avec cette ressource on peut faire des milliers de choses différentes ((elle rajoute à ressource «incroyable» (on fait tout avec))). 116. En: Mhm↑ comme on l'a vu avant. Après tu as quand même parlé attention pollution, limitée ((elle écrit au tableau ! pollution ! ressource limitée)). Mais pourquoi l'OR noir? Jo. 117. El 8: Parce qu'on est riche si on a du pétrole ((elle écrit au tableau richesse !)) 118. En: Effectivement c'est une richesse donc l'or par rapport à sa valeur. Anita↑ 119. El: C'est une richesse et c'est rare comme l'or. 120. En: Mhm, richesse euh rare ((elle rajoute à richesse ! mais rare)). ok. Mirko↑ 121. El: Et pis on en trouve pas partout. 122. En: On en trouve pas partout c'est vrai. ((elle rajoute à rare (on en trouve pas partout))) ça vous fait penser à un autre type d'or qu'on avait eu l'occasion de voir? l'or bleu vous rappelez pas quand on a abordé la thématique de	L'enseignante demande aux élèves de préciser pourquoi le pétrole est appelé « or noir » Les élèves répondent, se complètent et argumentent leur réponse (or noir parce que c'est une richesse, c'est rare comme l'or, limité et polluant) À la demande de l'enseignante, un élève fait le lien avec l'or blanc et l'or bleu. Le développement réalisé par les élèves est intéressant : ils avancent des arguments de type économique (richesse, valeur) et environnemental (ressources, pollution, etc.). Au TP 124, l'enseignante institutionnalise le savoir en jeu.

	l'eau, l'or blanc	
123.	El: la neige	
124.	En : la neige Mhm effectivement c'est une richesse qu'on trouve pas partout, ressource incroyable attention à la pollution, attention à ses ressources limitées, ça on en reparlera aussi.	

Du point de vue topogénétique, l'enseignante reste la garante du savoir qui n'est pas dévolu à l'Élève comme entité ou à l'élève comme individu. Le degré de co-construction est plutôt faible, car l'enseignante pose les questions et les valide. Toutefois, les compléments amenés par les élèves sont intéressants puisqu'ils font des liens entre différentes dimensions comme par exemple entre les dimensions économique et environnementale. Cette interdépendance entre les domaines est d'ailleurs une des attentes du plan d'études romand (PER) et en particulier de la Formation générale (FG 36.1) qui a pour objectif de permettre aux élèves de : « Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable en mettant en évidence quelques relations entre l'humain et les caractéristiques de certains milieux ».

Par rapport à la chronogénèse, l'enseignante passe à la question suivante lorsqu'elle a obtenu la réponse qu'elle attendait. Le contrat didactique mis en place est très clair : les élèves sont invités à répondre aux questions de l'enseignante qui valide, puis institutionnalise le cas échéant. Et dans l'évolution de ce milieu didactique, on voit que les élèves mobilisent les informations qu'ils ont trouvées relativement au pétrole pour expliciter la notion d'« or noir » avec ses composantes économiques et environnementales. Les élèves ne prennent pas à proprement parler une part active dans la préservation de l'environnement, ce qui est une des attentes de la FG. Toutefois, on peut souligner que faire des liens est une capacité fondamentale dans l'éducation aux valeurs et constitue un premier pas qui permettra éventuellement à l'élève de mener une action qui soit adéquate par la suite.

Dans la séquence sur le pétrole qui comprend, entre autres, les trois séances que nous avons filmées (M1.1, M1.2 et M1.3), l'enseignante régule les interactions pour amener les élèves à développer la qualité de leur pensée critique. Elle situe clairement son action dans la Formation générale du plan d'études romand (« c'est un cours de géo, mais là, j'ai vraiment accentué le côté EDD pour ce cours comme on l'avait décidé », E1, Tome II, p. 194, TP 28). En analysant ses objectifs (« 'comprendre ce qu'est le pétrole et ses implications aussi bien dans le quotidien pour nous ici et ailleurs' », E1, TP 108), on peut effectivement faire un lien avec deux objectifs d'apprentissage du PER : FG 36 et SHS 31. Elle a déterminé un élément précis (le pétrole) qui lui permet de travailler les objectifs d'apprentissage du plan d'études. Ce lien avec le curriculum prescrit a été mentionné durant l'entretien préalable puisqu'elle voulait

bien travailler avec ses élèves dans le cadre d'une démarche EDD, mais à condition de respecter ce plan. Les moyens d'enseignement (deux fiches) sont des supports qui permettent aux élèves de réaliser à quel point le pétrole est présent dans leur vie quotidienne et ne seront plus utilisés dans le reste de la séquence. À partir de ces éléments, l'enseignante met en place son propre jeu didactique et le régule au fur et à mesure de l'évolution du milieu. De ce fait, elle parvient à atteindre son but : les élèves explicitent la présence du pétrole dans leur quotidien et perçoivent sa valeur. Dans le dernier extrait, elle valide et institutionnalise les apports des élèves qui s'insèrent dans son jeu didactique pour les amener à être capables de « comprendre ce qu'est le pétrole ». Ils précisent mêmes certaines de ses caractéristiques qui touchent aux différentes dimensions du développement durable. Lors de l'autoconfrontation croisée, elle relève à quel point elle est surprise « de voir tout le travail que je leur mâche! C'est incroyable... » (E1, TP 9). C'est le cas lorsqu'elle trace le lien avec la neige qui est considérée comme l'or blanc et pour améliorer à la fois la participation au jeu de ses élèves et la qualité de leur pensée. Elle a conscience qu'elle aurait pu les laisser dans cette situation adidactique pour leur permettre de faire des liens avec d'autres éléments.

On pourrait imaginer rajouter le débat qui a eu lieu lors de la séance M1.3 et qui est un exercice de construction de l'argumentation par les élèves. Toutefois, ces énoncés ont été codés, avec raison, comme pensée critique créative puisque cette dimension est celle qui élabore ou fait droit à une pensée divergente. Le lieu où l'on pourrait encore voir apparaître la logique relative, c'est au moment où les quatre débatteurs prennent la parole pour l'introduction, puis celui où ils concluent. Toutefois, dans ces deux parties du débat (introduction et conclusion, cf. la méthodologie du moyen p. 263), les élèves ont utilisé des arguments systémiques et globaux et les énoncés sont codés comme pensée critique logique globale. Il semble évident que l'exercice du débat amène les élèves à une logique, mais à un degré plus élevé que celui de la logique relative. La complexité requise par l'exercice le rend ainsi plus en adéquation avec une éducation aux valeurs comme nous le verrons plus loin (cf. p. 327 et suiv.).

La séance M3.1 est constituée, en grande partie, par une leçon magistrale dialoguée. Cette méthode est proche d'un enseignement frontal dans lequel l'enseignant pose des questions aux élèves pour permettre au milieu didactique de progresser.

« La leçon observée est [...] essentiellement magistrale-dialoguée, l'enseignant jouant un rôle de référence plus actif à travers ses commentaires et ses réponses. Ici, l'attention est portée davantage sur des contenus [...] à transmettre plutôt que sur les diverses modalités de leur appropriation. Les consignes données aux élèves sont donc beaucoup moins précises, largement implicites. » (Heimberg, 2010, p. 7)

Dans notre cas, l'enseignant interpelle les élèves pour qu'ils donnent des exemples de violence dans différents lieux puis propose une catégorisation des types de violence. Dans la séance M1.1, l'enseignante demande à l'élève de préciser sa pensée ou de donner une définition puis elle institutionnalise la réponse en la notant au tableau. Voyons maintenant comment cette pensée critique est présente dans le cadre de la séance M3.1.

Tableau XXVII Extraits de pensée critique logique relative (M3)

Référence	Transcription	Commentaires
M3.1 2-6	<p>2. El 1 : Dans la rue, ben verbale.</p> <p>3. En : violence verbale, c'est-à-dire ?</p> <p>4. El 1 : Ben les insultes.</p> <p>5. En : les insultes, ((il note au tableau : insultes)) alors ceux qui n'ont pas mis vous pouvez compléter comme ça, si vous n'avez pas mis ça. Oui insultes, ça joue ? Euh on va continuer avec Jean-Marie.</p> <p>6. El 2 : Moi j'ai mis les trucs physiques quand un, y en a qui touche les fesses d'un mec, moi j'ai déjà vu, il touche le physique là</p>	<p>L'élève est invité à donner un exemple de violence vécue dans la rue et lui fait préciser sa pensée. Un autre élève rajoute un exemple en argumentant de lui-même. L'enseignant institutionnalise la réponse en la précisant et en la notant au tableau et en précisant que les autres élèves doivent compléter.</p>
M3.1 28-29	<p>28. El 1 : Par exemple quelqu'un qui nous suit ou comme ça, ce n'est pas physique ni verbal donc c'est mental. Parce qu'on sait pas pourquoi il nous suit, on ne sait pas ce qu'il va nous faire..</p> <p>29. En : Ouais. Vous entendez les autres ? C'est juste si on se sent suivi dans la rue ben ça fait trop peur. [...] Très bien.</p>	<p>L'enseignant demande un exemple et l'élève développe un peu et parvient à une catégorisation. De fait, l'élève va plus loin que ce que la consigne lui demandait en trouvant cette catégorisation. L'enseignant rebondit sur la peur, mais pas sur cet élément apporté par l'élève.</p>
M3.1 49-52	<p>49. El 9 : Le vol ce n'est pas de la violence.</p> <p>50. El 1 : Oui c'est une sorte de violence envers quelqu'un d'autre, mais on ne se ressent pas tout de suite, parce que quand on vole une chose on se dit on prend et puis on se casse. Mais à la fin c'est quand même une violence envers quelqu'un d'autre, vers le propriétaire..</p> <p>[...]</p> <p>52. El 1 : C'est une violence mentale.</p>	<p>Suite à un désaccord avec l'élève 9, l'élève 1 précise sa pensée et argumente son point de vue et reprend sa catégorisation de « violence mentale »</p>
M3.1 113-123	<p>113. En : Ça se manifeste comment ?</p> <p>114. El 1 : Avec des points, des coups.</p> <p>115. En : Ça c'est ce qui provoque, c'est la cause, ça se manifeste comment ? sur nous ?</p> <p>116. El : On est</p> <p>117. El : Au touché.</p> <p>118. En : Au touché, oui.</p> <p>119. El : Il faut qu'on soit énervé. Ce qui va libérer de l'adrénaline et des...</p> <p>120. En : D'accord, Non mais là je parle de la victime. Justement.</p> <p>121. El : Ben c'est celui qui est le plus énervé, donc on va s'acharner sur lui.</p> <p>122. En : Ah oui, ça c'était la réponse on verra tout à l'heure. Comment on voit ? Comment on sent la douleur physique ? On le voit à quoi</p> <p>123. El : Ben il a des bleus</p>	<p>Les élèves donnent les éléments pour la définition en donnant les précisions (physique qui se manifeste avec des coups, qui nous touchent, avec des bleus).</p> <p>À partir du TP 119, un élève développe le côté de l'agresseur non attendu par l'En</p>

Dans cette séance, la topogenèse est, dans son ensemble, statique et on se trouve face à un contrat pédagogique similaire au précédent dans le cadre d'une leçon magistrale dialoguée : l'enseignant pose des questions aux élèves qui répondent au mieux. Nous avons un exemple (M3.1 28) où un élève change de posture : il prend la parole pour amener une nouvelle catégorie et participe ainsi explicitement à la co-construction du savoir. De plus, ce même élève (élève 1) amène plusieurs éléments inattendus et développe ses arguments et sa pensée critique au fil de la discussion. De ce fait, il entre dans le jeu d'apprentissage et participe ainsi à son élaboration par les liens qu'il tisse avec des expériences soit personnelles, soit dont il a entendu parler. Ces éléments inattendus provoquent un glissement intéressant : sans parvenir à une situation adidactique (selon Brousseau, 1998) étant donné qu'il n'y a pas vraiment de questions ou de problème auquel les élèves doivent apporter une solution, ces éléments amènent des réponses, voire une catégorisation originale et donc des connaissances nouvelles.

Il est intéressant de noter que, au moins pour cet élève, ce type d'échange argumentatif oral lui permet de préciser sa pensée, de faire des liens avec son vécu et de parvenir à un degré d'abstraction intéressant puisqu'il amène une catégorisation de la violence sur laquelle il revient un peu plus tard. C'est un exemple du stade des opérations formelles de l'intelligence selon Piaget (cf. p. 93). Notons aussi le déplacement qu'il produit pour le milieu au TP 119. À ce moment-là, il se met à parler comme un auteur de violence : cette intervention est intéressante parce qu'elle peut montrer la complexité d'une situation en faisant place au point de vue des différents acteurs et les interdépendances qui amènent à une situation de violence. Toutefois, il ne respecte pas les attentes implicites de l'enseignant qui les explicite alors : il souhaite aborder la question du point de vue des victimes et non des auteurs et le savoir ou le savoir-faire de l'élève n'est pas validé.

Dans cette séance, l'enseignant régule la chronogenèse au fur et à mesure des interventions des élèves. Il cherche à faire atteindre à ses élèves le premier objectif spécifique de savoir présenté dans la séquence : « distinguer différentes formes de violences (physique, psychologique, verbale et sexuelle) » (cf. Annexe A, Tome II, p. 19) En suivant de près le déroulement du classeur ECR et en utilisant les fiches pour les élèves qui sont proposés dans ce moyen, il s'assure de suivre le plan d'études qui reprend ces éléments (SHS 35.2) et cela lui « donne un fil rouge sur lequel s'appuyer » (E2, TP 54). Il le précise lui-même : « Pour être honnête, le PER je l'ouvre même plus... mais comme on a dû faire les fiches SHS pour les séquences, j' imagine que je dois pas être loin... » (E2, TP 56). En effet, dans le cadre de leur formation au PER, les enseignants ont dû préparer des fiches qui reprenaient les indicateurs du PER pour la

discipline Éthique et cultures religieuse et montrer en quoi les séquences du classeur y correspondaient. Il prend peu de liberté par rapport au dispositif proposé dans la séquence : « L'enseignant distribue le document 'des exemples de violence' (fiche 1). Les élèves classent les différents exemples de violence dans les 4 contextes donnés (famille, école, rue, médias) et y ajoutent d'autres exemples tirés de leur réalité. L'enseignant fait une mise en commun et les élèves complètent leur fiche à l'aide des exemples des autres. » (cf. tome II, annexe B, p. 19). De fait, l'Élève comme entité distingue les différentes formes de violence verbale, physique et psychologique. L'apport de l'élève 1 qui parle de « violence mentale » est intéressant aussi de ce point de vue puisque c'est une émergence d'une pensée critique. L'enseignant la valide sans l'institutionnaliser et l'intègre dans le jeu didactique pour parvenir à la catégorie prédéfinie de la violence psychologique. Son objectif n'est pas de créer des catégories, mais d'identifier celles qui ont été prédéfinies. Là aussi la question du statut du savoir se pose : le savoir qui est amené par l'élève dans le cadre d'une action conjointe ne fait pas l'objet d'une adaptation du milieu qui aurait pu permettre une institutionnalisation.

La séquence M4.1, quant à elle, se divise en plusieurs parties qui ont toutes la même structure : l'enseignant fait noter une ou des définitions aux élèves, puis il leur demande de réaliser une activité pour appliquer la définition (cf. Annexe E, Tome II, p. 111). Pour les premières définitions (racisme, discrimination, dignité et identité), il leur distribue des planches des bandes dessinées (BD) auxquelles ils doivent attribuer les bonnes définitions. Dans cette séance, nous retenons en particulier un passage durant lequel les attentes du contrat pédagogique distinctes entre l'enseignant et certains élèves sont précisées au fur et à mesure du déroulement.

Tableau XXVIII Extraits de pensée critique logique relative (M4)

Référence	Transcription	Commentaires
M4.1 77-108	<p>77. El : C'est de la discrimination.</p> <p>78. En : Ouais, mais pourquoi ?</p> <p>79. El : Parce que, ben il l'insulte.</p> <p>80. En : Est-ce qu'on a vu qu'une discrimination c'était une insulte ?</p> <p>81. El : Non, mais de... sa couleur, là.</p> <p>82. En : Non, mais qu'est-ce qu'on a dit ? Ce que j'ai essayé de vous expliquer ? Non ce n'est pas la même chose, ce que j'ai essayé de vous expliquer qu'est-ce que c'est la discrimination ?</p> <p>83. El : C'est séparation et exclusion d'une personne.</p> <p>84. En : Voilà. Est-ce que là tu as l'impression qu'une personne est exclue ?</p> <p>85. El : Oui.</p> <p>86. En : Pourquoi ?</p>	<p>L'attente de l'enseignant est de vérifier si et en quoi les vignettes de la BD correspondent aux définitions données précédemment en classe. La discussion s'entame avec les élèves et les attentes évoluent.</p> <p>Deux autres élèves complètent pour parvenir à la réponse attendue et validée par l'enseignant.</p> <p>Les apports des élèves par rapport à la discrimination ne sont pas pris en compte</p>

	<p>[...]</p> <p>91. En : Moi je vois pas.</p> <p>92. El : C'est pas parce que c'est un noir, il est..</p> <p>93. En : On l'exclut de quoi ? Est-ce qu'on lui dit : tu n'as pas le droit d'être là ? Tu dois changer de trottoir, tu... rien du tout ?</p> <p>94. El : Oui.</p> <p>95. En : Aucune exclusion... il y a d'autres choses, mais il y a pas d'acte de discrimination dans cette planche-là. Benoît ?</p> <p>96. El 4 : Ben il y a des préjugés [parce que ben euh [...]]</p> <p>97. En : Je vous ai demandé, est-ce que vous pouvez me dire qu'est-ce qui se passe et pas de quoi il s'agit ? [Qu'est-ce qui se passe ?]</p> <p>98. El 4 : [Il s'agit]</p> <p>99. En : Si vous deviez raconter en quelques mots ?</p> <p>100. El : [Moi c'est une vieille mémé qui promène son chien]</p> <p>101. El : [... Comme les noirs américains dans les ghettos et puis les trois blancs là ils sont en train de dire qu'il est pas américain et puis il arrive vers ses potes qui sont aussi les blancs.</p> <p>102. En : D'accord, il y a déjà quelque chose. Il y a deux éléments dans l'histoire. Il y a deux réactions de groupe vis-à-vis d'une personne autre. Oui Charles ?</p> <p>103. El 5 : Il y a tout le monde... des préjugés et puis à la fin ils n'ont pas vu que les blancs.</p> <p>104. En : Autre chose que vous vouliez rajouter ? Alors il y a un mot qui est apparu... Oui ?</p> <p>105. El 1 : Il parle de lui alors qu'ils ne le connaissent même pas intérieurement</p> <p>106. En : Oui</p> <p>107. El 1 : [Peut-être qu'intérieurement, il est totalement différent]</p> <p>108. En : Oui, il y a un jugement qui est fait de la personne alors qu'il la connait même pas, simplement sur l'apparence. Alors il y a un mot que vous avez employé plusieurs fois qui est ici, qu'il faut qu'on définisse aussi. C'est cette notion de préjugé, et on va mettre ((il s'assied à son bureau pour écrire)) En :: lien aussi le terme de stéréotype</p>	
--	--	--

Dans cet extrait, la mésogenèse évolue au fil des précisions et des consignes données par l'enseignant allant d'une justification à la réponse de l'élève (TP 78-80) à la précision de son attente (TP 97) : « Je vous ai demandé, est-ce que vous pouvez me dire qu'est-ce qui se passe » dans les vignettes. Il revient ensuite sur la définition, puis il demande de redire le contenu de l'histoire de la BD. Au TP 95, il exclut la réponse non attendue relativement à la BD : « il y a pas d'acte de discrimination dans cette planche-là » alors qu'au TP 78, il avait demandé à l'élève de préciser sa pensée par rapport à la présence de la discrimination. Ne parvenant pas à sa fin, la chronogenèse au TP 99 montre un changement mésogénétique par

l'introduction de la nouvelle d'activité : pour parvenir à son objectif qui est de trouver à quelle définition correspondent les vignettes, l'enseignant change ses règles définitoires. À ce moment précis, l'enseignant choisit consciemment de se distancer de sa planification pour atteindre le but de son jeu didactique : « Là, je suis revenu à l'histoire et à la définition pour essayer de leur faire décrire ce qui se passait... Ils restaient bloqués sur discrimination » (E2, tome II, annexe J, p. 200, TP 20). Au TP 102, il valide certains éléments (deux éléments dans l'histoire, deux réactions). Finalement, au TP 103, l'élève 5 amène le concept de préjugés qui n'était pas un élément attendu et qui sera travaillé plus tard. L'enseignant rebondit sur cette réponse pour passer à l'étape suivante et offre un bel exemple de changement chronogénétique en amenant ainsi la suite de ses définitions : « Alors il y a un mot que vous avez employé plusieurs fois qui est ici, qu'il faut qu'on définisse aussi ». L'interaction entre l'enseignant et les élèves a permis au milieu didactique d'évoluer et ce milieu a plus ou moins suivi le jeu didactique préparé par l'enseignant. Toutefois, les éléments apportés par l'élève au TP 105 et 107 ne sont pas validés ni institutionnalisés.

iii. Conclusion

L'analyse des différents extraits montre que la pensée logique relative est présente dans les différentes séances observées par l'approfondissement réalisé par les élèves et les différents apports qu'ils manifestent par leurs énoncés dans l'interaction avec l'enseignant. Deuxième degré de la pensée critique, elle apparaît dans nos observations lors de dialogues avec l'enseignant et en réponse à ses questions. La situation topogénétique générale est la suivante : l'enseignant garde en mains les règles du jeu, n'a pas dévolu la responsabilité de l'apprentissage à l'Élève et reste dans la situation du détenteur du savoir.

Toutefois, certains élèves prennent des postures qui permettent au milieu didactique d'évoluer (l'élève 1 dans M3.1 qui propose une nouvelle catégorie, les élèves dans M4.1 qui proposent la discrimination comme réponse). Face à ces éléments inattendus, l'enseignant recadre en tenant plus ou moins compte des savoirs amenés par l'Élève sans toutefois les institutionnaliser. L'Élève participe à la co-construction en suivant le contrat didactique qui consiste à répondre aux questions posées par l'enseignant. Le modèle majoritairement présent dans cette étude est la leçon magistrale dialoguée qui permet aux enseignants d'être les possesseurs du savoir tout en soutenant le développement de la pensée critique de certains de leurs élèves : ceux qui prennent une part active en répondant à l'enseignant.

b) La logique globale

La pensée critique logique globale (LG) est la capacité des élèves à argumenter en tenant compte d'une situation complexe, des échelles spatiales et temporelles ainsi que des interdépendances économiques, sociales et environnementales (cf. Annexe I, Tome II, p. 158 et suiv.).

i. Analyse des occurrences

Cette dimension est particulièrement présente lors du débat que M1 a mis en place lors de sa troisième séance qui était aussi la conclusion de la séquence sur le pétrole. Il est intéressant d'étudier ici les prises de position des élèves lors de l'introduction et lors de la conclusion du débat. Selon la méthodologie qui est suivie par l'enseignante (cf. p. 263), les élèves ont reçu une fiche argumentaire qui propose toute une série d'arguments dont les élèves se sont inspirés. Deux groupes « pour » et deux groupes « contre » se préparent et chacun d'eux choisit un débateur pour présenter ses arguments. Ces derniers ne doivent pas changer d'avis durant le débat : la partie conclusive sert donc principalement à présenter les arguments les plus pertinents.

ii. Analyse des séquences

Avant de passer à l'analyse en détail, voyons la structure de cette séance M1.3 pour remettre ce débat dans son contexte.

Tableau XXIX Structure de la séance M1.3

<i>Épisode</i>	<i>Activité de l'enseignant</i>	<i>Activité des élèves</i>	<i>Durée</i>	<i>Objet</i>
<i>1 : Intro.</i>	Définit les règles	Écoutent	11'	Règles
<i>2a : préparation du débat</i>	Passe dans les groupes, répond aux questions	Par groupe, préparent leurs arguments : lisent la fiche, échangent en chuchotant et choisissent le débateur	58'	Acquérir des connaissances notionnelles sur les enjeux des carburants
<i>2b : débat</i>	Chronomètre	4 élèves débattent (introduction, discussion, conclusion) Les autres observent	24'	Débat et observation
<i>3 : débriefing</i>	Passe la parole, commente	Évaluent les critères du débat	5'	Évaluation

Pour analyser leurs différentes prises de parole, nous avons ajouté une colonne qui contient les arguments de la fiche afin de déterminer ce qui est directement tiré de cette fiche lors du débat et ce qui correspond à d'autres connaissances amenées par les débatteurs.

Tableau XXX Extraits de pensée critique logique globale

Réf.	Transcriptions	Fiche argumentaire	Commentaires
M1.3 40-48	40. El 1 : Alors ben on va parler des agrocarburants, pour l'instant la meilleure solution qu'on doit trouver c'est la crise le pétrole est en train de disparaître et la meilleure solution qu'on a trouvée jusqu'à présent c'est les agrocarburants c'est une solution rapide qu'on a dû prendre dans des brefs délais parce que dans quarante ans il n'y aura plus de pétrole. Peut-être que avant dans les quarantaines d'années qui vont arriver, on va trouver d'autres solutions, mais pour l'instant c'est la seule qu'on ait trouvée. Alors c'est sûr elle pollue un peu, mais c'est pour... elle est aussi... elle réduit pour l'instant une grande partie du CO ₂ qui est dégagé. Donc je suis pour les agrocarburants	On estime que les réserves de pétrole s'épuiseront d'ici une quarantaine d'années. Il est donc essentiel de rechercher des alternatives si l'on souhaite pouvoir couvrir nos besoins énergétiques à long terme. Le pétrole est en effet non seulement la principale source d'énergie actuelle (il couvre à lui seul environ 40 % de nos besoins), mais il est également indispensable au bon fonctionnement des technologies qui nous fournissent l'énergie elle-même (moteur à explosion, chaudière, etc.). Pour beaucoup, le scénario le plus réaliste semble donc être celui du recours à des carburants d'origine végétale, se substituant simplement au pétrole pour alimenter nos moteurs.	Le premier argument amené en faveur des agrocarburants est celui de l'épuisement de la ressource « pétrole » : il s'agit d'un argument environnemental et économique tiré de la fiche.
	[...] 42. El 2 : Bon ben comme Valérie l'a dit, les agrocarburants c'est présenté comme la solution miracle sauf qu'elle présente beaucoup de euh donc de points négatifs parce que déjà la... Le monde il est très... enfin les richesses dans le monde sont très mal partagées... euh la pauvreté elle est présente en Afrique et tout ça et pis là dans les pays où... euh dans les pays où ils produisent du blé Hé ben ils peuvent même plus l'acheter parce qu'il est devenu tellement élevé qu'on... tellement élevé qu'ils ne peuvent plus se l'acheter eux-mêmes donc euh il faut choisir entre nourrir la population ou produire des biocarburants pour les pays riches.	Si les agrocarburants constituent dans certaines régions du monde une option intéressante pour réduire durablement la pauvreté, une part toujours plus grande de cultures destinées à l'exportation risque également de se faire au détriment des petits paysans. Leurs terres sont en effet rachetées à bas prix par de grands propriétaires terriens ou des multinationales. Ils deviennent alors de simples ouvriers travaillant dans des conditions souvent précaires, avec des salaires insuffisants pour vivre décemment. Ils sont simplement devenus trop pauvres pour acheter les produits alimentaires qu'auparavant ils cultivaient.	La seconde élève amène un argument en défaveur : il s'agit d'un argument socio-économique : le partage inéquitable des richesses. Cet argument n'est pas dans la fiche. On trouve par contre celui de la pauvreté et de l'injustice sociale par rapport aux petits paysans.
	[...] 44. El 2 : Alors donc je suis contre les biocarburants.		
	[...] 46. El 3 : Ben alors les biocarburants c'est un peu une solution miracle comme on l'a dit toujours et puis ça produit moins de pollution parce qu'on utilise moins de pétrole dans l'utilisation du biocarburant, euh ça peut permettre d'enrichir les pays pauvres et parce que		Le troisième élève, en faveur des agrocarburants, reprend les arguments environnementaux (pollution et climat adapté) et économiques (enrichir les plus pauvres) que l'on trouve dans la fiche. La notion de climat adapté n'est pas citée comme

Réf.	Transcriptions	Fiche argumentaire	Commentaires
	<p>c'est surtout dans les pays pauvres qu'il y a la possibilité de production de biocarburant, car c'est là-bas qu'il y a le climat adapté pour faire pousser des plantes capables de produire des biocarburants. Donc je suis contre... euh pour les biocarburants.</p> <p>[...]</p> <p>48. El 4 : Euh il faut savoir que le biocarburant, euh l'agrocaburant ben il est pas complètement bio parce qu'on le mélange de toute façon avec de l'essence donc quand il n'y aura plus de pétrole il n'y aura vraisemblablement plus de biocarburants. Donc euh je suis contre□</p>		<p>telle dans la fiche.</p> <p>Le quatrième élève, en défaveur, pose la question environnementale de la production biologique ou non. Cet argument n'est pas dans la fiche.</p>
M1.3 82-88	<p>82. El 1 : Donc comme on vient de parler maintenant les agrocaburants c'est une solution possible, on peut très bien faire autre chose, de très bien réussir à trouver d'autres solutions, seulement pour l'instant c'est la seule qu'on a trouvée, c'est la seule qu'on a développée et qui peut être et qui peut être jugée fiable parce qu'on fera toujours pousser quelque chose sur la terre normalement donc euh et pis ben du coup je suis pour les agrocaburants.</p> <p>[...]</p> <p>84. El 2 : Euh moi je pense qu'il faut réinvestir l'argent qu'on utilise pour euh créer des biocarburants pour le mettre dans la recherche, pour trouver un autre moyen de euh de trouver, de trouver une autre solution pour euh ben faire avancer le moteur. Et c'est tout.</p> <p>[...]</p> <p>86. El 3 : ben dans les transports on en a besoin, les biocarburants on en a besoin pour faire avancer les voitures parce que ça atténue les effets de CO₂ par rapport au pétrole de base et euh on peut pas utiliser plus les voitures. Donc je suis contre les biocarburants, enfin pour je veux dire.</p> <p>[...]</p> <p>88. El 4 : Enfin j'pense qu'il faut</p>		<p>La première élève avait ouvert le débat par l'argument de l'épuisement de la ressource « pétrole » qu'elle reprend : il n'y a pas de meilleure solution pour le moment, à son avis.</p> <p>La seconde élève, en défaveur, était partie d'un argument socio-économique et se positionne maintenant en faveur de la recherche (socio-économique toujours, mais pas le même domaine social). Cet argument est nouveau par rapport à l'introduction (il est apparu dans le débat) et n'est pas dans la fiche.</p> <p>Le troisième élève, en faveur des agrocaburants, reprend son argument environnemental (pollution) et laisse tomber les autres. Il amène la notion de besoin économique, voire social.</p> <p>Le quatrième élève, en</p>

<i>Réf.</i>	<i>Transcriptions</i>	<i>Fiche argumentaire</i>	<i>Commentaires</i>
	stopper déjà la... qu'il y ait encore plus la famine dans le monde, par exemple comme ça remplir un réservoir ça permet... ça empêche déjà à une personne de se nourrir, c'est dangereux. Donc c'est pour ça que je suis pour... contre..		défaveur, passe de l'argument environnemental à celui de la justice sociale (socio-économique). Cet élève a conservé la même position, mais a changé d'argument.

Il est intéressant de noter qu'au début du débat, les débatteurs ont mis en lien les arguments qui touchent à différentes dimensions et qu'ils mettent immédiatement en scène la complexité de la question qu'ils traitent. Durant l'introduction, les dimensions économique, sociale, environnementale, temporelle et géographique font leur apparition. On les retrouve en partie dans la fiche argumentaire. Toutefois, la question du partage des richesses et du climat adapté à la culture des agrocarburants ne sont pas dans la fiche. L'argument du quatrième débatteur qui affirme que les agrocarburants ne sont pas écologiques étant donné le mélange qui est fait à la pompe lorsque le consommateur reçoit son carburant est exact quant à l'empreinte en CO² de ces carburants. Toutefois, il n'est ni validé ni institutionnalisé alors qu'il mériterait pour le moins d'être explicité et démontré. De fait, c'est le seul argument incorrect dans ce débat. La méthode suppose que le débat permette d'assurer une correction de ce genre d'erreurs par les débatteurs, comme c'est le cas au TP 63 (« El. 1 : Mais là on est dans la supposition parce que t'as dit pas forcément. Du coup c'est pas sûr donc on peut pas prouver »), ou lors de l'évaluation des critères, mais ça ne sera pas le cas ici.

Après la discussion, les quatre débatteurs reprennent la parole dans le même ordre que lors de l'introduction. Le premier débatteur repart du constat de l'épuisement du pétrole et montre que les agrocarburants constituent la solution la plus pragmatique puisqu'il est déjà possible de la mettre en œuvre. Le deuxième s'oppose aux agrocarburants pour des raisons socio-économiques. Lors de l'introduction, il a insisté sur les inégalités économiques et sociales et il conclut en proposant d'investir davantage dans la recherche afin d'obtenir une meilleure solution (ce qui est une position qualifiée de « confiante » par le groupe ERDESS, 2011, p. 107). Le troisième débatteur insiste sur l'argument environnemental – la pollution – dans sa conclusion et le quatrième débatteur reprend l'argument de la justice sociale qu'il n'avait pas mentionné en ouverture.

À travers ce dispositif, les élèves sont parvenus à argumenter, grâce au soutien de la fiche, en tenant compte des interdépendances, à faire des liens systémiques et globaux entre les différents domaines pour aborder le sujet complexe des agrocarburants. En parallèle, certains dé-

batteurs tentent de se centrer sur une question pour parvenir à maîtriser un élément et à mieux définir le cadre pour sa pensée et ses savoirs. Dans le cadre de ce jeu d'apprentissage, les élèves sont parvenus à amener les savoirs quant à la question traitée et des savoir-faire quant au débat lui-même en suivant les règles énoncées par l'enseignante. Ils ont aussi démontré des attitudes d'ouverture au dialogue, de respect et de tolérance. Nous y reviendrons après avoir analysé la partie de la discussion qui appartient à la pensée critique créative relative.

iii. Conclusion

La pensée critique logique relative et globale est bien présente dans les différents extraits que nous avons analysés au point a) et b). On peut relever trois éléments.

- Du côté des enseignants : ils ont mis en place un jeu didactique qui correspond aux exigences du curriculum même si cela n'est pas une préoccupation très marquée de la part des enseignants. Ils expriment plutôt une adéquation qu'ils supposent en s'appuyant sur le matériel ou leurs expériences précédentes, mais qui n'est pas réellement vérifiée. Ils ont une distance plus grande à l'égard de ce curriculum qu'à l'égard des moyens d'enseignants qu'ils suivent de près, parfois de façon un peu rigide, comme dans le cas du débat ou de la séquence pédagogique en ECR. Toutefois, lorsque cela leur paraît nécessaire pour des raisons mésogénétiques, ils adaptent les règles. Et c'est là une des fonctions principales de l'enseignant dans les extraits qui montrent le développement de la pensée critique logique : il régule et il institutionnalise certains savoirs en notant au tableau ou à l'ordinateur les éléments du savoir qui sont déterminés comme les savoirs à retenir (cf. l'analyse des séquences de pensée critique logique relative). Il se positionne comme le garant et le détenteur du savoir.
- Du côté des élèves : ils ont montré des capacités à faire des liens et à préciser leur pensée à la demande de l'enseignant. Ils suivent le contrat didactique qui exige d'eux de répondre aux questions de l'enseignant ou de jouer un rôle précis dans le débat. Lorsque l'un d'entre eux change de positionnement et entre dans une posture de co-constructeur du savoir en faisant des liens ou des comparaisons avec sa vie quotidienne, l'enseignant valide, mais n'institutionnalise pas leurs apports. S'il permet le développement de la pensée critique logique pour certains élèves, l'enseignant ne dévolue pas à l'E/élève la responsabilité de l'apprentissage.
- Du point de vue d'une modélisation de l'enseignement pour le développement de la pensée critique logique, la leçon magistrale dialoguée – que nous avons vu dans la pensée critique logique relative – comme le débat, ont permis à certains élèves d'atteindre les objec-

tifs du jeu didactique. Que dire des élèves qui sont restés silencieux ou qui n'ont pas participé au débat ?

- Nous pouvons maintenant nous interroger si nous parvenons aux mêmes conclusions dans le cas de la pensée logique créative.

c) *La créativité*

La créativité est une autre dimension de la pensée critique : elle permet de déterminer le sens que les élèves parviennent à mettre dans leurs affirmations en faisant appel, entre autres choses, à la pensée divergente. Le sens qui est donné à une affirmation peut être relatif aux élèves eux-mêmes ou relatif aux autres, voire relatif à une dimension globale. Nous avons relevé 39 occurrences de cette dimension de la pensée critique dans les séances analysées.

i. La créativité égocentrique

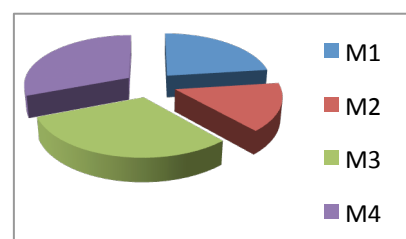
Sur ces 39 occurrences, nous en avons déterminé treize qui concernent la pensée critique créative égocentrique (CE) définie comme un énoncé qui donne du sens à une affirmation personnelle ou fait un lien avec une situation personnelle (cf. annexe I.3, tome II, p. 162 et suiv.I).

⊕ *Analyse des occurrences*

Les occurrences de la CE se répartissent de la façon suivante :

M1	23 %
M2	15.4 %
M3	30.8 %
M4	30.8 %

Figure VIII *Pensée critique créative égocentrique*



Et si nous utilisons la pondération du temps, M4 (37 %) et M3 (36 %) ont toujours le pourcentage le plus important. Nous allons donc nous y arrêter pour déterminer les dispositifs qui ont permis à cette pensée critique créative égocentrique d'apparaître parmi les extraits les plus intéressants (pour voir l'ensemble des extraits, cf. annexe I.3, tome II, p. 162).

⊕ *Analyse des séquences*

Durant les séances M3.1 et M4, les élèves sont sollicités afin d'illustrer le savoir qui est co-construit par des exemples tirés de leur vie quotidienne.

Tableau XXXI Extraits de pensée critique créative égocentrique (M3)

Réf.	Transcriptions	Commentaires
M3.1 27-28	<p>27. En : Tu n'aurais pas un exemple concret ? Parce on va essayer de partir de...</p> <p>28. El 1 : Par exemple quelqu'un qui nous suit ou comme ça, ce n'est pas physique ni verbal donc c'est mental. Parce qu'on sait pas pourquoi il nous suit, on ne sait pas ce qu'il va nous faire.</p>	<p>L'élève donne un exemple qui montre le sens qu'il donne à la question en discussion.</p> <p>Ici la créativité est la capacité d'un élève à créer une catégorie pour donner sens à son exemple.</p>
M3.1 89-91	<p>89. El 1 : Moi ça me fait penser à violence et médias. Hier soir il y avait un reportage et puis il y avait quelqu'un qui faisait un arrêt cardio-vasculaire, non cardio-vasculaire et puis ils devaient le réanimer et puis au final le mec il était mort, c'était space pendant une demi heure ils ont fait le massage cardiaque, ça fait bizarre quand on y pense.</p> <p>90. En : Oui et puis c'était présenté comme réel ?</p> <p>91. El 1 : C'était réel, c'était au SAMU du XIIIe arrondissement de Paris, donc on les voyait arriver tout ça et puis c'est bizarre.</p>	<p>Un élève applique le savoir donné à une situation personnellement connue.</p> <p>Ici on assiste à un glissement entre les attentes de l'élève et de l'enseignant</p>
M3.1 169-174	<p>169. El 1 : y a aussi la douleur</p> <p>170. En : Pardon ?</p> <p>171. El 1 : Il y a aussi la douleur, je sais pas moi... par exemple on tombe on s'ouvre aux genoux, on a mal aux genoux, mais on ne voit pas qu'on est ouvert dans la main donc on a mal au genou, mais pas à la mal, donc dès qu'on nous dit on a mal aux deux</p> <p>172. En : Oui c'est comme ma petite fille qui tombe on la voit pas elle pleure pas et puis si on le voit elle pleure. (HA HA HA)</p> <p>173. El : C'est vrai, c'est tout le temps comme ça.</p> <p>174. En : On est tous la même chose.</p>	<p>Dialogue entre un élève et un enseignant qui apporte ses exemples.</p> <p>L'exemple de l'élève est un type de violence particulier qui est subi et qui n'est pas attribué à un acteur.</p> <p>Au TP 173, l'élève montre l'appropriation qu'il fait.</p> <p>Au TP 174, l'enseignant fait une sorte de mini-conclusion avant de passer à autre chose (chronogénèse).</p>
M3.1 180	<p>180. El 1 : Par exemple je sais pas on a des problèmes d'argent et puis à quelqu'un, mais par exemple on arrive pas à le rembourser et puis à la fin voilà... on arrive pas à lui donner des intérêts et puis harcelé et puis voilà c'est de la violence physique verbale et puis après physique si vraiment.</p>	<p>L'élève donne un exemple qui montre sa compréhension de la question traitée</p>

Les manifestations de la créativité égocentrique sont diverses. Elles jaillissent parfois à la suite du questionnement de l'enseignant qui permet à un élève de faire un lien avec sa vie quotidienne. Néanmoins, dans le cas de M3.1 (TP 89-91), on assiste à un glissement des attentes qui va provoquer une réaction chronogénétique de la part de l'enseignant : l'enseignant demande des exemples de violence. L'élève 1 relate le contenu d'un reportage qu'il a visionné à la télévision. De fait, il ne décrit pas une scène de violence (il s'agit d'une personne secourue par le SAMU), mais la violence de la réalité qui est montrée en précisant que c'est « space », « ça fait bizarre », « c'est bizarre ». Le glissement s'est fait par rapport à la consigne puisqu'il ne s'agit plus d'un exemple de violence. On peut poser l'hypothèse que l'élève a été interpellé par ces images et qu'il le présente alors comme une forme de violence. Ce n'est donc pas la situation décrite, mais le fait d'être spectateur, à distance, qui peut être compris comme une forme de violence. Dans la suite de la séance, l'enseignant le prend comme

une violence concernant la santé et s'étonne que personne n'ait signalé la violence relative aux médias :

« En : Ouais. Vous pouvez marquer aussi, c'est pas dans les médias. La violence qui est liée à la santé, la mort simplement naturelle et il y a... je suis étonné que personne n'a sorti avec l'arrivée de ces médias un peu tout ça violence réelle, il y a quoi comme violence réelle dans les médias ? [...] Les jeux vidéo on appelle ça, vous connaissez le mot : virtuel. » (TP 94-96)

La co-construction du savoir s'est faite, mais l'enseignant n'a pas perçu le contenu de la pensée critique créative égocentrique de l'élève. Il est intéressant de noter que pour permettre aux élèves d'exprimer leur pensée, l'enseignant fait un choix chronogénétique volontaire qui modifie certains des objectifs d'apprentissage. En effet, la séquence prévoit une mise en commun assez courte et dans le cadre de cette séance, elle s'étend sur toute la période. « Quand la discussion est intéressante, je les laisse volontiers continuer même si j'arrive pas à faire tout ce que j'avais prévu... J'ai souvent trop de toute façon et comme ça, ils apprennent d'autres choses. » (E2, TP 45) Toutefois, l'apport de l'élève n'est pas perçu ici comme un apprentissage, mais comme une possibilité d'échange et d'approfondissement : « Je voulais pas trop prolonger avec lui, c'est intéressant ce qu'il raconte, mais en même temps, il est capable de me raconter ses films de la veille. En général c'est pas trop à côté, mais là, je voulais juste vérifier s'il avait quelque chose d'autre à dire et comme c'était pas le cas, je suis passé à la suite ». (E2, TP 59).

Tableau XXXII Extraits de pensée critique créative égocentrique (M4)

Réf.	Transcriptions	Commentaires
M4.1 40-43	<p>40. En : [...] C'est comme si dans une classe, tout d'un coup on décidait que tel élève parce qu'il est de telle nationalité, euh on l'interroge jamais.</p> <p>41. El : [Ça arrive Monsieur !</p> <p>42. En : [C'est toujours cet élève-là sur lequel on s'acharne, euh on s'arrangera pour qu'il ait des mauvaises notes euh, on lui fera faire tous les travaux les plus embêtants. Ça c'est une forme de discrimination. Oui ?</p> <p>43. El : Monsieur, ici en Suisse ça existe aussi. Moi les profs ils ne m'interrogent jamais...</p>	Les élèves expriment leurs sentiments et s'appliquent à eux-mêmes l'exemple donné par l'enseignant.
M4.1 134	<p>133. En : Si vous voyagez à l'étranger et puis vous dites que vous êtes suisse. vous êtes un porte-monnaie sur patte, de toute façon les Suisses ils ont un compte en banque bien rempli. Ça c'est un préjugé....</p> <p>134. El : Mais c'est pas vrai.</p>	L'élève réagit à la situation évoquée par l'enseignant et exprime son propre sentiment, mais montre en même temps qu'il n'a pas compris la définition du préjugé.

Dans la première séance de M4, on trouve deux exemples contradictoires d'une pensée critique créative égocentrique : dans le premier cas, l'objectif du jeu d'apprentissage est atteint et pas dans l'autre cas. Au xTP 40-43, l'élève en s'appliquant l'exemple donné par l'enseignant montre clairement le sens qu'il donne à l'exemple malgré le côté provocateur de sa réponse (comme le montre la suite de la séance). Par contre, lors du TP 134, la réaction de l'élève

montre qu'il n'a pas compris ce qu'est le préjugé : l'enseignant donne un exemple de préjugé et il répond : « Mais, c'est pas vrai! ». Or, l'enseignant passe à un autre exemple sans reprendre cette réponse : l'objectif d'apprentissage n'est donc pas atteint dans ce cas pour cet élève. On peut poser plusieurs hypothèses, mais nous en avons retenu deux : l'enseignant l'a peut-être pris comme une plaisanterie, mais ni la vidéo ni la confrontation croisée ne confortent cette hypothèse ; l'enseignant n'a pas réalisé que l'énoncé de l'élève révélait un hiatus relativement à son objectif. Lors de l'entretien d'autoconfrontation croisée, l'enseignant, en voyant la vidéo et en reprenant la transcription a été surpris : il ne se souvenait pas de cette réaction d'élève et ne savait comment l'interpréter.

Tableau XXXIII Extraits de pensée critique créative égocentrique (M4)

Réf.	Transcriptions	Commentaires
M4.2 35-39	<p>35. En : Au fond quand on emploie et on le verra, quand on emploie le mot secte comme on l'emploie maintenant dans le langage de tous les jours, la grosse difficulté avec ce mot, c'est que c'est un mot qui a une connotation fortement négative, péjorative.</p> <p>36. El 13 : Vous dites que c'est négatif, mais c'est l'image qu'ils renvoient d'eux,</p> <p>37. En : Alors</p> <p>38. El 13 : Ils veulent pas essayer de paraître bien ou équilibrés.</p> <p>39. En : C'est peut-être le jugement qu'on a de l'extérieur parce que si tu vas dire à quelqu'un qui appartient à un mouvement qu'on va qualifier de secte en disant vous êtes négatifs euh, vous êtes dérangés euh, vous êtes une secte.</p>	<p>L'élève réagit par rapport à l'affirmation de l'enseignant</p> <p>Aux TP 36 et 38, on se trouve face à un jugement de valeur de la part de l'élève 13 qui suppose la volonté des adhérents de secte.</p>

Lors de la séance M4.2 qui a pour objectif d'apprentissage en termes de savoir la définition d'une secte, l'élève se positionne par rapport à l'affirmation de l'enseignant en la mettant en doute : « vous dites..., mais... ». Le positionnement de l'enseignant comme détenteur du savoir est questionné sans être réellement mis en cause. Il n'affirme pas que ce que dit l'enseignant est faux, mais interroge son assertion. De son côté, l'enseignant respecte le positionnement de l'élève.

⊕ Conclusion

À travers ces différents extraits, on peut percevoir que la pensée critique créative égocentrique se manifeste dans un dialogue avec l'enseignant lorsque l'élève s'approprie le savoir en lui donnant sens, ce qu'il fait en l'appliquant à une situation déjà connue. Dans ce type de leçon, la topogenèse reste la même : l'enseignant détient le savoir et le dévoile peu à peu à travers les questions qu'il pose aux élèves. Il institutionnalise ce savoir en inscrivant au tableau noir ou à l'ordinateur les définitions et les bonnes réponses obtenues. La chronogenèse est consti-

tuée par la succession des questions que l'enseignant pose à ses élèves. Le glissement que nous avons souligné (M3.1) montre cette capacité qui peut apparaître alors qu'elle n'est pas intégrée au jeu didactique mis en place par l'enseignant.

ii. La créativité relative

La pensée critique créative relative (CR, cf. tome II, annexe I, p. 166 et suiv.) est constituée par les énoncés qui permettent de donner du sens à l'intervention d'un pair ou de l'enseignant et qui font preuve de tolérance, au sens de la tolérance abstention (cf. p. 85-89).

⊕ *Analyse des occurrences*

Elle apparaît particulièrement bien dans le débat qui a été mené lors de la séance M1.3 et que nous nous proposons d'analyser en détail. La structure de la séance a été présentée précédemment (cf. p. 318).

⊕ *Analyse des séquences*

Afin de déterminer l'évolution de la mésogenèse dans ce dispositif, nous allons mettre en parallèle les éléments qui sont amenés par les élèves en lien avec ceux présents dans la fiche argumentaire comme nous l'avons fait pour la pensée critique logique globale.

Tableau XXXIV Extraits de pensée critique créative relative (M1) - 1

<i>Réf.</i>	<i>Transcription</i>	<i>Contenu de la fiche</i>	<i>Commentaire</i>
<i>M1.3 50.</i>	50. El 1 : Ben les agrocarburants ce qui est bien c'est que dans les pays comme justement le Brésil et qui produit beaucoup de blé ou de maïs ben dans ces pays, on pourra <i>leur racheter une part de ces agrocarburants du coup l'économie va monter</i> pour ces paysans qui sont pauvres pour l'instant, ils auront un revenu plus grand	Certains pays en voie de développement disposent non seulement des énormes surfaces cultivables nécessaires pour produire de l'agrocarburant à grande échelle, mais les coûts de production y sont également très bas. [...] Pour certains économistes, cette dynamique est une aubaine pour l'emploi et l'agriculture de ces régions.	Le premier argument est d'ordre économique, il vient de la fiche reçue par les élèves.
<i>M1.3 51- 62.</i>	51. El 4 : En même temps <i>on prend la nourriture aux plus pauvres pour produire des carburants</i> enfin de l'essence tout ça alors que déjà eux ils meurent de faim. Donc après il y a plus de famine. Et pis aussi ça diminue les récoltes. Enfin il y a moins de cultures. [...] 54. El 3 : Mais sur terre <i>on a assez de nourriture</i> pour nourrir 12 milliards d'habitants donc on [...] 57. El 1 : Ce n'est pas les agrocarburants dans les faits qui vont changer quelque chose, donc il y a déjà ce problème. On peut essayer de mieux le répartir c'est pas lié	Nous <i>prenons la nourriture des plus pauvres pour alimenter nos voitures</i> . Un empiètement néocolonial qui nous permet de ne rien changer à nos comportements.	Cet argument socio-économique vient aussi de la fiche reçue par les élèves des opposants aux agrocarburants. Ici c'est un argument amené par l'élève 3 qui part sur de nouveaux éléments sociaux (répartition alimentaire au niveau mondial) venus d'informations ultérieures

Réf.	Transcription	Contenu de la fiche	Commentaire
	<p>58. El 4 : Mais c'est dur. C'est quasi impossible ! [...]</p> <p>61. El 1 : Si on pouvait mieux répartir enfin si on pouvait répartir, ben justement nous on arrive là avec des agrocarburants, c'est pas ça qui a provoqué le problème en plus si on... justement comme je l'ai dit juste avant qui va <i>permettre aux paysans d'avoir de l'argent en plus du coup, ils pourront acheter plus.</i></p> <p>62. El 2 : Ça va pas forcément leur rapporter d'argent parce que dans les pays où il y a beaucoup de cultivations, [...] ils sont pas forcément bien payés.</p>	<p>Si les agrocarburants constituent dans certaines régions du monde une option intéressante pour réduire durablement la pauvreté, une part toujours plus grande de cultures destinées à l'exportation <i>risque également de se faire au détriment des petits paysans.</i> Leurs terres sont en effet rachetées à bas prix par de grands propriétaires terriens ou des multinationales. Ils deviennent alors de simples ouvriers travaillant dans des conditions souvent précaires, <i>avec des salaires insuffisants pour vivre décemment. Ils sont simplement devenus trop pauvres pour acheter les produits alimentaires qu'auparavant ils cultivaient.</i></p>	<p>Retour à l'argument économique par l'élève 1 qui est contredit par l'élève 2. L'élève 4 montre un sentiment d'impuissance</p>

Dans le premier extrait, l'élève 1 amène un premier élément qui est repris de l'introduction de son co-débatteur (l'élève 3) et qui touche au domaine économique et social (production des carburants et situation de la pauvreté). Il met donc en lien deux dimensions parmi les cinq du développement durable alors que la fiche distingue les différents domaines.

Dans l'extrait suivant, l'élève 4 (TP 51) amène une réflexion systémique : il met en lien la dimension sociale et économique globale avec la consommation locale et ses implications. Il accentue la dimension affective et dramatique de la situation par rapport à son introduction puisqu'il parle de personnes qui « meurent de faim ». De son côté, l'élève 1 (TP 57 et 61) tente de séparer les domaines pour se concentrer sur un domaine, le domaine économique sur lequel rebondit l'élève 2 dans le TP 62, en reprenant l'argumentaire de la fiche.

Cette capacité à mettre en lien, à réfléchir de façon systémique et complexe est une des visées fondamentales des éducations en vue d'un développement durable et aux valeurs.

Tableau XXXV Extraits de pensée critique créative relative (M1) - 2

Réf.	Transcription	Contenu de la fiche	Commentaire
M1.3 63	El 1 : Mais là on est dans la supposition parce que t'as dit pas forcément. Du coup c'est pas sûr donc on peut pas prouver		L'élève 1 conteste l'information amenée.

On voit intervenir ici une remise en question de la légitimation d'une information apportée : l'élève 2 a donné un argument économique et l'élève 1 conteste la validité de l'information apportée par son manque d'étayage scientifique. On voit apparaître ici la difficulté de la gestion de l'information sans institutionnalisation qui ne peut être le fait d'un élève seul et qui prête le flanc à la contestation. Dans le reste du processus, on ne voit pas apparaître la question de l'institutionnalisation pour l'ensemble des informations qui sont amenées dans le débat.

Tableau XXXVI Extraits de pensée critique créative relative (M1 -3)

Réf.	Transcription	Contenu de la fiche	Commentaire
M1.3 64- 67	64. El 2 : <i>Le commerce équitable hé ben il est en train de se mettre en place. Mais pas dans tous les pays. Par exemple tu avais cité l'exemple de Brésil, ben le Brésil c'est pas forcément le commerce équitable tu vois. Je veux dire que les euh ben les cultivateurs ils peuvent être sous-payés et il n'y a aucune loi qui l'interdit. Tu vois ?</i> [...] 67. El 1 : <i>Déjà ensuite c'est sûr ça il faudrait y remédier avant de penser aux agrocarburants et tout seulement là il faudrait qu'on trouve une solution rapide parce que le pétrole disparaît. C'est sûr alors comme tu dis les produits équitables et tout c'est pas, enfin il faut que ça bouge aussi. Enfin seulement pour que ça bouge il faut aussi [...] du côté économique pour que les gens voient qu'ils aient des problèmes.</i>	On estime que <i>les réserves de pétrole s'épuiseront d'ici une quarantaine d'années</i> . Il est donc essentiel de rechercher des alternatives si l'on souhaite pouvoir couvrir nos besoins énergétiques à long terme.	Nouvel argument amené par l'élève 2 : le commerce équitable. Il met en évidence aussi la dimension temporelle présente sur la fiche.

Les débatteurs poursuivent leur discussion et l'élève 2 amène l'argument du commerce équitable qui ne figure pas sur la fiche. Il met ainsi en évidence la dimension sociale et ramène l'attention sur les interdépendances. Lorsque l'élève 1 reprend la parole, il souligne ces interdépendances : l'équité suppose un équilibre entre la dimension sociale et économique. Finalement, il prend aussi en compte la dimension temporelle en soulignant l'urgence face à l'impératif environnemental que représente l'épuisement des ressources.

Les savoirs qui sont amenés sont mis en relation et la dimension globale est bien présente. Face à cette complexité, l'élève 2 va proposer une hiérarchisation des valeurs.

Tableau XXXVII Extraits de pensée critique créative relative (M1) - 4

Réf.	Transcription	Contenu de la fiche	Commentaire
M1.3 75- 78	75. El 2: <i>Oui, mais en même temps il faut voir le côté humain, est-ce que vous préférez voir des gens crever et puis pouvoir rouler en Volvo que de...</i> 76. El 1 : <i>Alors...</i>	<i>Une des questions fondamentales qui se pose avec les agrocarburants est de savoir si l'agriculture doit nourrir les êtres humains ou alimen-</i>	Nouvel argument plus personnel (tiré de la fiche) : utiliser ma voiture plutôt que nourrir des personnes (appel aux

Réf.	Transcription	Contenu de la fiche	Commentaire
	<p>77. El 3 : Il y a toujours 12 milliards, on peut toujours nourrir 12 milliards si on répartit [...]</p> <p>78. El 1 : Et puis en plus pour en arriver à ton histoire de Volvo, c'est sûr que le meilleur moyen ce serait d'arrêter la voiture, de plus la conduire, et tout ça seulement pour passer avant d'avoir la voiture, on avait quoi ? On avait les transports en chars à bœufs on avait les chevaux, on est passé à la voiture parce que passer du char à bœufs à chevaux... à la voiture on a pas eu 5 jours, on a dû avoir plusieurs années pour y aller tranquillement, du coup si on passe de la voiture à plus rien ça va pas non plus se faire en cinq jours. Donc il faut y aller progressivement et une des... enfin pour l'instant, désolée on est dans une société où on consomme, on se déplace beaucoup, l'avion, la voiture, on a toujours besoin de pétrole, du coup on peut pas arrêter c'est triste pour l'instant, mais c'est comme ça du coup on peut juste atténuer, on a... donc les agrocarburants c'est une solution pour atténuer ça c'est déjà une première solution. Ensuite par les années qui vont venir, on va sûrement trouver d'autres solutions, on est assez intelligent pour ça donc je crois que si on a créé ça, donc aussi crée quelque chose pour atténuer donc je crois que pour l'instant il ne faut pas fermer les portes à ce qui pourrait nous aider euh à atténuer le pétrole, à atténuer la pollution, à faire quelque chose un pas en avant.</p>	<p><i>ter les voitures.</i></p> <p>« La faim ne résulte pas du manque d'aliments – on produit aujourd'hui de quoi nourrir 12 milliards de personnes –, mais du déficit d'emplois et de revenus qui touche un milliard d'hommes et de femmes »</p> <p><i>M.A. Garcia, conseiller du président brésilien Lula</i></p>	<p>valeurs)</p> <p>L'élève 1 accepte l'argument mais précise l'appartenance à la société de consommation et souligne la dimension temporelle</p>

L'argument au TP 75 fait apparaître les valeurs. La fiche propose cet argument, mais l'élève le pose de façon beaucoup plus personnalisée en invectivant directement les débatteurs de l'avis opposé : « *vous préférez voir des gens crever et puis pouvoir rouler en Volvo* ». Comme l'a montré la recherche du groupe ERDESS (Audigier et al., 2011), lorsque l'argumentation s'épuise, les élèves passent dans le domaine des valeurs. Ici, les valeurs de l'égalité en droit et de la justice sociale sont confrontées à celle du bien-être personnel, de la liberté individuelle et du système de consommation.

La suite du débat met en évidence la dimension temporelle lorsque l'élève 1 (TP 78) donne une perspective supplémentaire à la discussion en soulignant que la situation actuelle a pris du temps pour se développer. Il conclut par un jugement de valeur en affirmant que nous sommes

maintenant dans une « société de consommation » même s'il en est « désolé » et que « c'est triste ».

Tableau XXXVIII Extraits de pensée critique créative relative (M1) - 5

Réf.	Transcription	Contenu de la fiche	Commentaire
M1.3 78- 80	<p>78. El. 1 : <i>Ensuite par les années qui vont venir, on va sûrement trouver d'autres solutions, on est assez intelligent pour ça</i> donc je crois que si on a créé ça, donc aussi crée quelque chose pour atténuer donc je crois que pour l'instant il ne faut pas fermer les portes à ce qui pourrait nous aider [...] à faire quelque chose, un pas en avant.</p> <p>[...]</p> <p>80.. El 2 : <i>Donc moi je pense qu'il faut privilégier de... la recherche pour trouver d'autres moyens</i> de fermer les voitures parce que justement... il y a beaucoup de points négatifs dans les agrocarburants même si c'est le seul moyen qu'on a pour l'instant, mais si on continue à développer par exemple l'énergie hydraulique, on pourra aussi faire [...] avancer une voiture avec l'huile de friture</p>	<p>« Pour restreindre ses émissions de gaz à effet de serre, la Suisse doit combattre en priorité celles de CO₂, ce qui signifie diminuer sa consommation d'énergie fossile. Une première solution serait de réduire drastiquement notre train de vie. Une seconde consiste à miser sur le progrès technique »</p> <p><i>Journal Le Temps</i></p>	Nouvel argument : solution technologique à découvrir ou à améliorer.

Dans ce dernier extrait, l'élève amène une vision plus futuriste et plus incertaine en poursuivant dans la vision temporelle, tournées vers l'avenir cette fois-ci. On pouvait déjà trouver cette vision chez l'élève 1 à la fin de l'extrait précédent. C'est aussi une attitude que le groupe ERDESS (Audigier et al., 2011) a repérée et qui montre que certains élèves mettent leurs espoirs dans les avances technologiques pour apporter une solution aux problèmes actuels.

- Du point de vue du triplet de genèse (mésogenèse, chrono- et topogenèse), voici ce qu'on peut remarquer :
- La chronogenèse est déterminée par l'enseignante et apparaît particulièrement lors du débriefing ce qui paraît assez logique lorsqu'elle conclut la séance (TP 155 : « Ok ben alors merci d'avoir joué le jeu, on va passer au deuxième groupe. »). Le débat lui se déroule sans intervention de la part de l'enseignant (si ce n'est pour rappeler le temps imparti à chaque partie par la méthodologie choisie).
- La topogenèse souligne le rôle des co-acteurs de la séquence : dans le premier épisode, le rôle prépondérant est assuré par l'enseignante avec aucune action visible des élèves ; dans le troisième épisode, c'est l'inverse. Toutefois l'enseignante reste la garante des savoirs : elle précise qu'elle n'intervient qu'en cas de difficulté ou de positionnement erroné ce qui peut être le cas si un débateur affirme quelque chose d'incorrect et n'est pas contredit par les autres. Lors du dernier épisode, l'enseignante passe à une phase d'institutionnalisation,

mais sur les pratiques du débat et non sur l'intégration des savoirs de l'EDD. De fait, l'ensemble de la séquence montre une interaction au sein de laquelle le milieu se co-construit. Toutefois, le manque d'institutionnalisation par rapport aux savoirs démontre que le processus s'est focalisé sur la méthode et non sur le contenu : la dévolution n'est pas réelle. Les élèves l'ont bien compris et montrent par leurs évaluations que c'est de cela dont ils ont principalement tenu compte (Ligozat & Leutenegger, 2008; Sensevy, 2011).

- L'évolution des objets du milieu didactique : dans la phase de préparation, l'enseignante est la garante du savoir et des institutionnalisations, elle dévoile ses attentes que les élèves interprètent. Durant le débat, les savoirs, savoir-faire, attitudes et compétences spécifiques apparaissent avec leur complexité : les différents domaines du développement durable sont sollicités sans pour autant qu'il soit totalement maîtrisé (social, environnemental, économique, spatial et temporel). L'évaluation du jeu didactique est déléguée aux élèves observateurs. Toutefois, cette délégation est orientée par la méthode et les questions de l'enseignante lors de la phase de débriefing comme on le voit aux tours de parole suivants : « OK alors on va juste faire un bilan de ceux qui ont observé les camarades. Qu'est-ce que vous pouvez dire de la connaissance de la matière » (TP 100), « Connaissance de la matière » (TP 106), « Capacité d'expression, est-ce que c'était compréhensible, fluide, etc. » (TP 111), « capacité de conviction » (TP 135).

Notons encore la comparaison tissée par l'enseignante entre la pratique qu'elle attend d'eux et celle qui peut être vue dans l'émission « Infrarouge » montre le type de référence qui prévaut, du point de vue de l'enseignante, pour enseigner le débat.

« En : Enfin c'est vrai que à la base, on est censé faire une discussion sur ce sujet pour se forger une opinion si on est pas... si on sait pas quel parti prendre, on est pas en train de s'attaquer, mais pensez pas que parce que tout d'un coup vous êtes pas d'accord là que vous vous envoyez des arguments à la figure et que vous vous réfutez [...] c'est pas pour autant que vous êtes plus copains à la fin du cours, on est d'accord que chacun hein fait un exercice, mais voilà après le respect de l'autre est important. » (TP 123)

iii. Conclusion

Le jeu didactique d'apprentissage qui a été mis en place requiert un contrat didactique qui est explicité à la fois par l'enseignante et par les activités des élèves. Dans la première phase, il s'agit de la mise en place des règles définitoires de l'action : l'enseignante explique la méthode. Elle précise ce qui est attendu des différents élèves et que tous ont un rôle à jouer, mais qu'il est très différent : les débatteurs devront mettre en œuvre leur compétence face aux savoirs mis en jeu, les observateurs devront valider ces compétences.

Dans ce cas-ci, les objectifs de la démarche d'une éducation aux valeurs n'ont été que très partiellement atteints. En effet, la « bonne pratique » mise en place dans l'argumentation est

validée par l'enseignante, mais les savoirs impliqués par l'apport des dimensions systémiques et complexes en tension avec la volonté de réduire à un champ plus maîtrisable ne sont ni re-discutés dans le collectif, ni pointés par l'enseignante dans la phase de débriefing. Il n'y a donc pas d'institutionnalisation. Le réinvestissement des connaissances préalables est annoncé dans l'intention de l'enseignante, mais le triplet méso-, chrono- et topogénèse montre que cette dimension a disparu par le glissement mésogénétique qui s'est effectué au cours de la leçon. De fait, l'institutionnalisation a porté principalement sur la qualité de l'argumentation et du dialogue entre les débatteurs. La pensée prospective – qui devrait amener les élèves à une réalisation concrète – n'est pas du tout présente. Le transfert des compétences de la classe à la vie quotidienne, de la réflexion à la pratique n'est pas du tout explicité. Finalement la responsabilité donnée aux élèves reste de l'ordre de la fiction, elle revient à « jouer le jeu » du débat, à apprendre à débattre (TP 155, En : « Ok ben alors merci d'avoir joué le jeu », M1.3).

Dans ce cas, la méthode a été suivie de près : l'enseignante a gardé le déroulement, le chronométrage, les critères proposés. Elle explicite les raisons de son choix quant à la méthode du débat : « Elle est très pratique parce qu'on peut l'utiliser rapidement plusieurs fois pour autant que les élèves la connaissent...on peut l'appliquer telle quelle. » (Entretien d'autoconfrontation 1, Tome II, Annexe I, p. 197, TP 131)

d) La métacognition

La métacognition, une activité qui fait preuve d'un grand esprit critique et d'une capacité de distanciation remarquable, est peu présente dans les interventions observées puisque nous n'en avons observé que quatre occurrences (cf. Annexe I, Tome II, p. 176 et suiv.).

i. Analyse des occurrences

De fait, elle apparaît principalement dans l'analyse du débat chez M1.3 sur le sujet du pétrole puisque, selon la méthodologie choisie, les débatteurs sont invités à exprimer leur avis sur l'exercice du débat et sur leur sentiment à la fin de l'exercice. Les élèves qui ne sont pas des débatteurs ont pour tâche d'observer un critère d'évaluation chez un des débatteurs. De ce fait, ils sont amenés à évaluer une tâche et à faire des propositions d'amélioration. C'est le seul exemple, mais il a l'avantage d'être bien développé puisque sur une période de quarante-cinq minutes, cette phase dure plus de dix minutes.

ii. Analyse des séquences

Dans ce cas, le triplet génétique (topo-, chrono- et mésogénèse) est particulièrement intéressant :

- Du point de vue de la topogenèse, l’enseignante dévolue entièrement le savoir qui est amené aux élèves : ils ont comme consigne d’évaluer un des critères de la méthode (cf. p. 263) et d’en faire un retour constructif ; dans ce jeu d’apprentissage, les élèves s’approprient le savoir-faire qui est exigé par les règles définitives et formulent leur évaluation.
- Du point de vue chronogénétique, on le voit par la pondération du temps, cette métacognition prend du temps, surtout dans un plenum. L’enseignante laisse le temps nécessaire afin que chaque élève puisse s’exprimer sur les apprentissages qui sont porteurs de sens pour les observateurs et les observés.
- Du point de vue mésogénétique, les objets d’apprentissage sont les capacités des élèves à évaluer leur prestation ou les prestations de leurs pairs. Les critères donnés sont un peu réducteurs et de fait, le critère sur le contenu devrait être institutionnalisé pour pouvoir être réellement pris en considération soit par l’élève, soit par la classe.
- Dans le développement de la métacognition, il est intéressant de voir que l’enseignante prend de la distance par rapport à la méthode proposée qu’elle a suivie de près pour le déroulement du débat. Ici, la chronogenèse souligne particulièrement l’importance qu’elle accorde à la réflexion des élèves sur l’accomplissement de leur tâche ou sur celle de leurs pairs. De fait, cette étape prend plus de temps que le débat lui-même. La méthode prévoit une phase de « débriefing », mais de façon plus succincte. Par contre, l’enseignante ne revient pas sur les connaissances qui ont été amenées durant le débat et comme nous venons de le dire, sans être validées ou institutionnalisées, ces connaissances ne sont pas intégrées au milieu. Le débat a donc servi à vérifier l’acquisition de la méthode, d’une pensée critique métacognitive, mais pas l’acquisition de connaissances des débatteurs et encore moins celle des observateurs.

e) Conclusion

La pensée critique est un des éléments principaux de l’éducation aux valeurs. Elle se décline dans les trois modalités que nous avons vues à travers des savoirs, savoir-faire et attitudes mis en œuvre aussi bien dans la discipline Éthique et culture religieuse que dans des démarches liées à la Formation générale ou à l’éducation en vue d’un développement durable.

- Les savoirs mis en œuvre sont spécifiques aux thématiques traitées. On peut relever que les connaissances relatives aux cultures religieuses, au développement durable sont remarquablement développées : l’enseignant se place comme garant du savoir et prend le

temps pour assurer que la définition des éléments soit accessible et acquise par les élèves. Il institutionnalise le plus souvent ces éléments.

- Les savoir-faire qui sont le plus souvent mobilisés sont la capacité à :
 - faire des liens avec la vie quotidienne ou avec d'autres domaines ;
 - se positionner par rapport à ses propres valeurs et à celles des autres (cf. CE et CR) ;
 - mobiliser ses ressources afin de pouvoir réagir à des affirmations ou débattre sur une question complexe (cf. LR, LG et CR) ;
 - prendre en compte la complexité comme nous l'avons vu en particulier dans le débat.
- Les attitudes et les valeurs que nous avons relevées sont la tolérance et le respect, le dialogue avec ses pairs et avec l'enseignant (cf. LR, LG, CR et métacognition) ainsi que la liberté d'expression qui apparaît dans le débat, mais aussi lorsque les élèves questionnent les affirmations d'un enseignant.

La pensée critique est bien présente dans les séances observées et dans les différentes dimensions que nous avons proposées (logique, créative et métacognitive). Il est intéressant de noter que le processus didactique le plus souvent utilisé par l'enseignant est celui de la leçon magistrale dialoguée où l'enseignant prend une posture de détenteur du savoir qui le transmet à l'Élève. L'Élève répond à ces questions, approfondit sa pensée et l'enseignant valide les bonnes réponses. Dans ce cas, la topogénèse est celle de l'enseignement frontal ou magistral, elle correspond à la maïeutique philosophique qui cherche à faire se développer la pensée dans l'esprit de son interlocuteur. Elle comprend deux points faibles : elle ne dit rien de ce qui se passe dans l'esprit des autres élèves et elle est dépendante de l'enseignant puisque l'élève n'a pas pris sa part de responsabilité face à son apprentissage, ou du moins il y a pris une part minime et peu active. On a souligné toutefois quelques exceptions où un élève change de posture et prend un rôle plus actif dans le jeu d'apprentissage, mais cela reste des exceptions.

- Lors d'un débat que nous avons observé une seule fois, les élèves qui sont nommés débatteurs mobilisent certaines compétences et utilisent, transforment leurs connaissances, leurs savoir-faire pour dialoguer, répondre et rebondir face à leurs adversaires. Les connaissances amenées par les élèves sont le plus souvent tirées des documents à leur disposition, mais pas seulement ; les liens qu'ils tissent entre les différents arguments font apparaître de nouvelles questions ; les compétences sociales mises en place sont importantes. Or, l'enseignant s'intéresse plus à la forme qu'au fond en suivant une méthodologie qui travaille sur ce point ; c'est un glissement mésogénétique intéressant qui pose une question importante quant au développement de l'éducation aux valeurs : comment assurer que le milieu concerne aussi bien celui de la technique du débat que celui des connaissances qui

sont amenées et discutées ? Nous reprendrons cette question dans la conclusion après avoir vu ce qu'il en est quant à la responsabilité.

- La pensée critique qui a pu être mise en œuvre par certains élèves se vérifie aussi par les jugements et des raisonnements moraux pertinents : les élèves mobilisent leur savoir, ils dialoguent, font preuve de tolérance et de respect à l'égard de leurs pairs, ils jugent les situations ou les actions de façon rationnelle et en fonction de leurs connaissances. Toutefois, il est impossible de s'assurer que tous les élèves aient pu atteindre ces capacités, ni qu'elles puissent ensuite être réinvesties dans d'autres sphères de la vie courante. La question se pose particulièrement par rapport au débat : le cadre méthodologique strict suivi par les élèves leur a permis d'atteindre les objectifs du jeu didactique, mais comment réagiront-ils, comment acquerront-ils les savoirs dans un cadre non déterminé, sans la préparation sur la thématique (le détour comme l'appelle le groupe de recherche ERDESS [Audigier et al., 2011]) ? On doit donc, dans le cadre de cette étude, se contenter d'affirmer que, dans le cadre scolaire, les séances observées ont montré que certains énoncés d'élèves font preuve de pensée critique et, quelquefois, à un degré remarquable pour des élèves de cet âge. C'est le cas, par exemple, lorsqu'ils font preuve de pensée critique logique ou créative globale ou de métacognition. Dans ces cas-là, on peut affirmer que les auteurs de ces énoncés sont au troisième stade du développement du jugement moral tel que Kohlberg les a décrits (cf. p. 95 et suiv.).
- Nous pouvons maintenant nous intéresser à la responsabilité qui complète les éléments développés à travers la pensée critique pour une éducation aux valeurs.

2. LA RESPONSABILITE

En nous basant sur notre cadre théorique (cf. p. 85-85), nous déclinons la responsabilité en trois dimensions que nous allons passer en revue : la responsabilité comme répondre de (Rd), répondre à (Rà) et répondre devant (Rdv). Nous avons recensé 46 occurrences touchant à la responsabilité (cf. Annexe I, Tome II, p. 180 et suiv.).

a) Répondre de

Le premier degré de la responsabilité est le fait de « répondre de ». Cette attitude correspond au jugement moral : il s'agit de répondre de ses actes et de ses paroles relativement à soi-même, aux autres ou à la société, comprise au sens global.

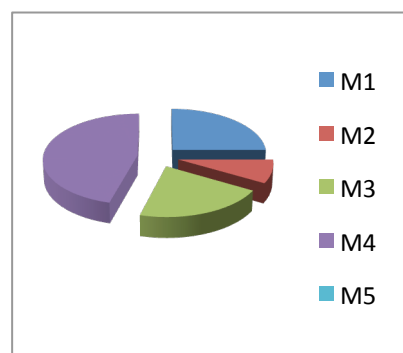
i. Analyse des occurrences

L'attitude responsable comme « répondre de » a été recensé 24 fois (cf. Annexe I, Tome II, p. 180 et suiv.).

Ce sont dans les séances d'enseignement-apprentissage de M4 (46 %) que cette dimension a été la plus présente, et plus particulièrement lors de la première période (M4.1).

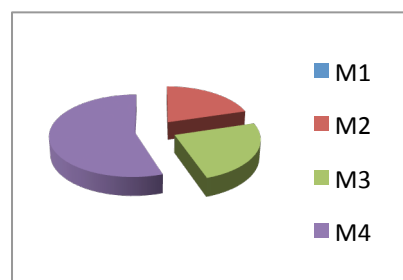
Ensuite la proportion d'occurrences de cette catégorie dans les séquences de M1 (25 %) et M3 (21 %) est presque équivalente. Notons que celles de M1 ont un intérêt particulier puisque ces occurrences touchent la dimension globale et apparaîtront plus particulièrement lors du débat sur le pétrole que nous venons d'analyser dans le cadre de la pensée critique créative relative et globale.

Figure IX Répondre de



En pondérant ces résultats avec le temps, M4 dépasse les 50 % et M3 (24 %) et M2 (20 %) se partagent le reste des énoncés. Nous allons donc analyser ces différentes occurrences apparues au cours des séquences filmées.

Figure X Répondre de, pondéré



ii. Analyse des séquences

Nous trouvons parmi ces occurrences celles qui relèvent des dimensions égocentrique et relative.

⊕ « Répondre de » égocentrique

L'attitude de la responsabilité comme « répondre de » égocentrique (RdE) est une attitude autonome de maîtrise de soi.

Il est intéressant de noter que plus de la moitié des occurrences RdE (3/5) sont des moments où les élèves perdent la maîtrise d'eux-mêmes, de leur vocabulaire et interpellent négativement, voire insultent, leur camarade ou d'autres personnes.

Dans la première intervention, la tournure de la phrase est positive (« c'est notre droit de nous trouver intelligents [...] sinon on ne serait pas en pré-gymnasiale »), mais le sens qui est donné est tout autant un jugement dépréciatif des autres filières des cycles d'orientation fribourgeois qu'un jugement positif sur soi.

Tableau XXXIX Extraits de responsabilité comme « répondre de » égocentrique

Réf.	Transcriptions	Commentaires
M4.1 52-56	52. El : Monsieur c'est notre droit de nous trouver intelligents. 53. En : Oui c'est votre droit. 54. El : Monsieur sinon on serait pas en prégymnasiale 55. El : Vous n'avez pas le droit de nous l'interdire. 56. En : Je vous l'interdis pas, vous avez une dignité, voilà, le respect que mérite un être humain. ((Il écrit à l'ordinateur))	L'élève affirme son intelligence – en lien avec sa filière
M4.1 122-125	122. En : Qu'est-ce que vous connaissez comme préjugé? 123. El : L'insulte ou 124. El : Un mec t'écrase. 125. El : Pourquoi tu me parles ?	L'élève ne maîtrise pas son expression
M4.1 163-168	163. En : [...] On vit une mauvaise expérience ou quelque chose de négatif avec une personne et on va estimer que toutes ces personnes qui ont la même caractéristique sont forcément négatives aussi, ça c'est de l'ordre du préjugé, d'un manque de connaissances. 164. El : Monsieur d'insulter quelqu'un c'est un préjugé hein ?, admettons qu'on le connaît pas et qu'on le juge 165. En : De l'insulter c'est pas forcément. C'est marrant parce que... Il me pose la question à moi et c'est toi qui réponds, c'est quand même violent. 166. El : Mais c'est parce que je le trouve bête franchement. 167. El : Si je suis bête alors dieu c'est ce que t'es. 168. El : elle est perspicace	L'élève ne maîtrise pas son expression, insulte
M4.2 11-12	11. En : [...] Est-ce qu'on peut diffuser n'importe quelle idée religieuse ? Est-ce que par exemple moi comme prof je pourrais tout d'un coup décider que le grand arbre qui est là-bas dessous, le grand arbre vers l'école est une sorte de divinité et puis vous invitez au lieu du cours, on va et puis on commence à se prosterner devant l'arbre et puis on fait une incantation. HA HA HA 12. El : on est pas fou↑	L'élève prend une distance par rapport à une attitude qui lui paraît incohérente.

Les premier et dernier extraits montrent des traces du troisième stade du jugement moral tel que Kohlberg l'a élaboré « la moralité de la conformité interpersonnelle » (cf. p. 95 et suiv.). L'élève s'appuie sur les attentes de ses pairs, ou sur ce qu'il imagine être leur compréhension d'une situation, pour dénigrer d'autres personnes. Les deux autres extraits sont plus proches du premier niveau du développement et sont une transgression du contrat pédagogique qui n'autorise ni le manque de respect ni les insultes en classe. Néanmoins, proportionnellement à la quantité d'interventions des élèves, ces quelques énoncés sont plutôt une preuve de l'autonomie des élèves dans l'ensemble des séances : lorsqu'un élève fait preuve de maîtrise de soi ou de son vocabulaire, cela n'apparaît pas explicitement. Elles montrent aussi que les élèves, dans l'ensemble des séances observées, respectent les règles du contrat didactique implicite qui veulent que chaque élève soit respecté dans sa dignité (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2003).

Lors du codage, nous avons codé ces occurrences dans la responsabilité comme « répondre de » égocentrique. De fait, elles devraient apparaître en négatif puisque ce sont les attitudes contraires que celles recherchées. Par contre, il est difficile de faire apparaître tous les cas de figure d'autonomie. La situation est similaire à celle de la pensée critique logique égocentrique : il faudrait compter toutes les autres occurrences comme des attestations de l'autonomie des élèves. Ceci n'a plus beaucoup de sens puisque nous n'avons pas les moyens de l'interpréter avec suffisamment de rigueur. Mais, ces quelques interventions sont intéressantes parce qu'elles font apparaître un renforcement de l'expression de stéréotype, par exemple de l'intelligence par filière. Nous y reviendrons dans la conclusion (cf. p. 346).

⊕ « Répondre de » relative

Les occurrences concernant la responsabilité comme « répondre de » relative comprennent les énoncés de jugement de valeur de paroles ou d'actes d'autrui (cf. Annexe I, Tome II, p. 181 et suiv.). En tout premier lieu, on peut dire que quasi toute la séquence M3.1 fait appel à cette dimension de la responsabilité puisque les élèves doivent amener des exemples de violences. Or, le fait de déterminer ce qui est violent à leurs yeux les oblige à poser un jugement de valeur sur les situations qu'ils exposent et qu'ils qualifient de mauvaises ou de violentes par rapport à leurs propres valeurs. L'enseignant souligne dans l'autoconfrontation croisée que c'est une volonté de sa part, incluse dans le contrat didactique. Il demande aux élèves de prendre position, de se questionner sur la façon dont ils comprennent les éléments vus en classe du point de vue éthique ou religieux et de faire des liens avec leur vie quotidienne.

« M3 : moi je demande aux élèves qu'ils prennent position... je veux dire, s'ils écoutent et disent rien, t'as aucune chance de savoir ce qui se passe dans leur tête et la façon qu'ils interprètent ce que je suis en train de dire ! Par contre, quand ils donnent des exemples, même s'ils sont mauvais, ça permet euh... de voir ce qu'ils ont compris, de discuter avec eux si c'est pas clair...

NA : et tu n'as pas de soucis par rapport à des jugements de valeur ? Je sais pas... si j'imagine que tu as un élève qui amène une situation particulière, personnelle, ou... et qu'un autre lui dit que c'est débile ou pire...

M3 : non, mais ils savent qu'ils ne peuvent pas dire ça en classe.

M4: il faut les arrêter tout de suite et c'est ce qu'on fait, en principe. » (E2, TP 85-88)

L'exemple des médias que nous avons vu précédemment dans la pensée critique créative égocentrique atteste aussi de ce jugement de valeur que posent les élèves : une situation considérée comme « bizarre » par l'élève est, pour lui, un exemple de violence alors qu'il s'agit d'une opération de secours filmée à l'occasion d'un reportage (M3.1 89-91).

Voici encore quelques extraits intéressants relativement à cette forme de responsabilité.

Tableau XL Extrait de responsabilité comme « répondre de » relative (M2)

Référence	Texte	Commentaire
M2.2 21	El 2: Pourquoi ils envoient pas des SMS ben parler avec une personne plutôt téléphoner qu'envoyer un SMS ?	L'élève juge certaines personnes qui ne savent pas lire

Dans cet extrait, l'élève prend position par rapport à des personnes qui ne maîtrisent pas le français et qui pourraient donc avoir des difficultés à écrire un message court sur un téléphone portable (SMS). L'énoncé est sous forme d'une interrogation, mais constitue toutefois un jugement négatif : selon l'élève, ces personnes devraient se contenter de communiquer par téléphone si elles ne savent pas écrire des SMS. On est dans le deuxième stade du jugement moral (cf. p. 95 et suiv.) qui fait appel aux conventions sociales pour déterminer ce qui est bien ou non. L'élève semble considérer comme inopportun d'écrire un message alors qu'un appel téléphonique supprimerait la difficulté sans tenir compte de toute la problématique sociale et personnelle d'une personne illettrée. C'est l'enseignant qui a amené cet exemple sans imaginer cette réaction : « C'est incroyable les liens qu'ils font [...] je voulais leur donner un exemple de fracture numérique et ils concluent qu'ils n'ont qu'à parler plutôt qu'écrire. On voit la difficulté pour eux à se mettre à la place de l'autre et des implications d'une situation. » (E1, TP 199 et 201). Mais ni l'enseignant ni les élèves ne réagissent à cette prise de position qui implique de la part de l'élève une posture différente. Ce dernier fait preuve d'une attitude ni tolérante ni empathique et donc en contradiction avec les attitudes développées par l'éducation aux valeurs. Cette occurrence souligne elle aussi un renforcement d'une attitude opposée à celle qui était recherchée.

Dans les extraits suivants, les élèves posent des jugements moraux sur des situations décrites ou des situations vécues. Ils montrent ainsi leur capacité à émettre un jugement en lien avec les conventions sociales de leur groupe d'appartenance (école, société) et parfois à l'argumenter.

Tableau XLI Extraits de responsabilité comme « répondre de » relative (M4)

Réf.	Transcriptions	Commentaires
M4.1 42-43	42 En : [C'est toujours cet élève-là sur lequel on s'acharne, euh on s'arrangera pour qu'il ait des mauvaises notes euh, on lui fera faire tous les travaux les plus embêtants. Ça c'est une forme de discrimination. Oui ? 43 El : Monsieur, ici en Suisse ça existe aussi. Moi les profs ils ne m'interrogent jamais...	Jugement de l'attitude des enseignants considérée comme discriminatoire (et donc mauvaise)
M4.1 77-107	77. El : C'est de la discrimination. 78. En : Ouais, mais pourquoi ? 79. El : Parce que, ben il l'insulte. [...] 96. El 4 : Ben il y a des préjugés [parce que ben euh ...]	Jugement de valeur par rapport à des situations fictives (BD) L'enseignant veut analyser les situations et l'élève montre une empathie à

<i>Réf.</i>	<i>Transcriptions</i>	<i>Commentaires</i>
	103. El 5 : Il y a tout le monde... des préjugés et puis à la fin ils n'ont pas vu que les blancs. 104. En : Autre chose que vous vouliez rajouter ? Alors il y a un mot qui est apparu...Oui ? 105. El 1 : Il parle de lui alors qu'ils ne le connaissent même pas intérieurement 106. En : Oui 107. El 1 : [Peut-être qu'intérieurement, il est totalement différent]	l'égard de la « victime »
<i>M4.1 161-162</i>	161. En : Ça c'est un type de préjugé qu'on utilise ou bien tous les chômeurs sont des fainéants, ils sont au chômage parce que ça leur plaît bien de pas travailler. 162. El : Ça c'est pire méchant.	L'élève juge l'exemple donné par l'enseignant
<i>M4.2 17-18, 22, 28</i>	17. Alors c'est quoi une secte ? Pour vous [...] ? 18. En : c'est des gens fous. 22. El 8 : C'est des gens qui sont super extrémistes dans la religion et pis qui ne sont pas très stables mentalement. 28. El 9 : C'est de l'escroquerie.	Les élèves posent des jugements sur les adhérents à des dérives sectaires
<i>M4.2 37-40</i>	37. El 13: Vous dites que c'est négatif, mais c'est l'image qu'ils renvoient d'eux, 38. En : Alors 39. El 13 : ils veulent pas essayer de paraître bien ou équilibrés. 40. En : C'est peut-être le jugement qu'on a de l'extérieur parce que si tu vas dire à quelqu'un qui appartient à un mouvement qu'on va qualifier de secte en disant vous êtes négatifs euh, vous êtes dérangés euh, vous êtes une secte. Il va répondre non, absolument pas...	L'élève pose un jugement sur les adhérents à des dérives sectaires

Toutes ces prises de position se sont faites sur la base de situations fictives ou réelles amenées par l'enseignant et sur lesquelles les élèves se sont exprimées soit spontanément, soit après avoir été sollicités par l'enseignant. Un déplacement mésogénétique intéressant se perçoit dans les deuxième et troisième extraits : l'enseignant veut vérifier la compréhension des définitions en appliquant les notions à certaines situations illustrées par une BD ou à un exemple. Or, l'élève fait preuve d'empathie par rapport à la situation qui est décrite et fait ressortir l'injustice qu'il perçoit face au jugement posé qui lui paraît non adéquat. L'élève amène par sa posture un élément tout à fait inattendu et une attitude – l'empathie – appartenant à l'éducation aux valeurs, mais qui n'est pas relevée par l'enseignant. À l'inverse, dans le dernier extrait, l'enseignant relativise le manque d'empathie de l'élève par rapport aux membres des sectes en proposant une décentration : se mettre à la place d'un des membres d'une secte. Pour contrecarrer le jugement de l'élève en question, l'enseignant fait donc un déplacement mésogénétique pour aider l'élève à se mettre à la place d'autrui avant de porter un jugement. Dans ce cas, l'apport de l'élève est inclus dans la co-construction du savoir et dans l'apprentissage d'attitude appartenant à l'éducation aux valeurs.

iii. Conclusion

Nous tenons à relever quelques points quant à cette forme de responsabilité :

- La qualité ou la véracité du jugement des élèves n'est pas validée par l'enseignant alors que, certaines prises de paroles sont des préjugés qui mériteraient un travail plus approfondi (« Moi, les profs ils ne m'interrogent jamais », « C'est des gens fous, [...] super-extrémistes »). On peut émettre l'hypothèse que l'enseignant ne souhaite pas entrer en discussion pour plusieurs raisons : l'énoncé est dû à une réaction affective ou offensive d'une élève par rapport à une parole de l'enseignant ou à une mise en doute de son autorité et est hors de propos relativement au jeu d'apprentissage ; il s'agit d'un premier travail où l'enseignant cherche à recueillir les préjugés ou les représentations des élèves face à une thématique et il n'est pas encore temps, pour lui, de se positionner.
- La séance M4.1 est celle qui a été la plus mal vécue par l'enseignant qui l'a qualifié, en sortant, comme « la pire de son expérience d'enseignant ». Or, si effectivement la séance a été perturbée par le comportement dû en partie à la présence de la caméra (cf. TP 29, 171-174), c'est dans cette séance que la responsabilité comme répondre de apparaît le plus souvent. Les élèves ont exprimé davantage de jugements de valeur dans ce contexte.
- Il est intéressant de noter la différence d'empathie à l'égard de différentes situations : si un adolescent est représenté dans une situation dans laquelle il est victime de préjugés, les élèves manifestent leur soutien ; par contre, face à un adepte d'une secte, les élèves ne changent que très peu de perspective. On retrouve ici un des éléments qui a été soulevé par Gilligan (cf. p. 97) et qui montre que la sollicitude (ici dans le sens où les adolescents se sentent davantage touchés par une situation dans laquelle se trouve un autre adolescent) peut influencer le jugement moral.
- Les principes du raisonnement moral (cf. p. 98) sont le plus souvent respectés par les élèves dans leurs jugements moraux : s'ils ne demandent à personne l'impossible, ils sont sensibles à ce que l'égalité de traitement et à ce que leur dignité des personnes soit respectée, pas nécessairement lorsqu'il s'agit d'autres personnes (la solidarité *ad intra* est plus forte que la solidarité *ad extra*).
- La topogenèse qui est mise en œuvre ici est celle que nous avons déjà observée pour la leçon dialoguée : l'enseignant est le détenteur du savoir et interroge les élèves. Ce jeu des questions-réponses fait évoluer le milieu didactique au fur et à mesure de la séance avec peu d'éléments perturbateurs relativement au jeu didactique prévu par l'enseignant.

b) Répondre à

La responsabilité comme « répondre à » souligne la relation entre l'individu et le groupe et montre le lien des personnes les unes par rapport aux autres.

i. Analyse des occurrences

Dans la catégorie des « répondre à », les 17 occurrences sont bien réparties entre les cinq enseignants (cf. Annexe I, Tome II, p. 184 et suiv.). Le 90 % des occurrences apparaissent dans la dimension relative. Il n'y a aucune occurrence dans la catégorie « répondre à » de façon égocentrique. Durant les séquences observées, nous n'avons pas de trace verbale d'une parole qu'un élève s'adresserait à lui-même durant ces réflexions.

ii. Analyse des séquences

La grande partie des occurrences de la dimension « répondre à » de façon relative inclut les occurrences qui touchent à la tolérance dans le sens de la tolérance-abstention par laquelle l'élève montre qu'il est capable d'entendre l'avis d'un de ses pairs. Lorsque les enseignants ont mis sur pied des travaux de groupe, nous avons considéré que cette attitude est mise en pratique puisque les élèves sont parvenus, sans conflit apparent, à réaliser la tâche qui leur était confiée. Ils ont donc pu communiquer entre eux et proposer une réponse commune pour leur groupe. Les travaux de groupes n'ont pas été suivis individuellement. Par contre, étant présente lors de ces travaux, nous avons pu observer que l'attitude coopérative a été de loin la plus courante dans les groupes. De fait, on peut émettre deux hypothèses : la présence de l'enseignant et d'une observatrice supplémentaire a incité les élèves à réaliser la tâche qui était attendue ; les travaux de groupes sont suffisamment courants dans les pratiques enseignantes pour que les élèves intègrent cette tâche au contrat didactique habituel. Les cas où cette attitude n'a pas été respectée ont été filmés et retranscrits (M4.1 211-218).

Du point de vue topo-, chrono- et mésogénétique, il est intéressant de noter que dans le cas des travaux de groupe, on assiste à une réelle dévolution puis à une contre-dévolution. Nous verrons cela de façon plus approfondie dans la dimension répondre devant qui est apparue lors de travaux de groupe. Du point de vue topogénétique, il est intéressant de noter que l'élève prend souvent une posture de leader ou de détenteur du savoir lorsqu'il apporte un complément sans que l'enseignant ne lui ait attribué ce rôle. Il rompt ainsi le jeu didactique pensé par l'enseignant tout en permettant au milieu didactique de progresser en vue d'atteindre les objectifs de ce jeu.

Il est encore intéressant de noter que lors du débat de la séance M1.3, les élèves ont non seulement fait preuve d'une tolérance-acceptation (cf. p. 85) et d'une véritable sollicitude envers les autres débatteurs, mais ont aussi eu à cœur de se questionner sur la préservation du bien commun – les ressources disponibles sur terre –, de proposer quelques solutions, ce qui est l'un des objets de l'éducation aux valeurs. Mais en dehors du dispositif du débat qui induit cette attitude dont l'un des critères d'observation est la capacité de dialogue, on peut voir d'autres situations, moins directement induites par le dispositif didactique, où la responsabilité apparaît. En effet, dans les extraits suivants, on trouve certaines attitudes qui font preuve de tolérance, de sollicitude à l'égard d'autrui et d'autres qui n'en font justement pas preuve.

Tableau XLII Extraits de responsabilité comme « répondre à »

<i>Réf.</i>	<i>Transcriptions</i>	<i>Commentaire</i>
<i>M2.2 33-35</i>	32. El 2 : Pourquoi il a des lunettes bleues et oranges ? 33. En : Parce que c'est des manières différentes de voir les choses. (10) Lunettes oranges c'est quel type d'argument ? 34. El : Écologique 35. El 6 : Non c'est l'inverse	Un élève corrige un autre élève
<i>M3.2 44-46</i>	46. El : On aura fini Monsieur. 47. En : Oui, mais il y en a qui ont pas fini encore. 48. El : C'est pas grave on peut corriger	Un élève manque de sollicitude
<i>M4.1 163-168</i>	163. En : [...] On vit une mauvaise expérience ou quelque chose de négatif avec une personne et on va estimer que toutes ces personnes qui ont la même caractéristique sont forcément négatives aussi, ça c'est de l'ordre du préjugé, d'un manque de connaissances. 164. El : Monsieur d'insulter quelqu'un c'est un préjugé hein ?, admettons qu'on le connaît pas et qu'on le juge 165. En : De l'insulter c'est pas forcément. C'est marrant parce que... Il me pose la question à moi et c'est toi qui réponds, c'est quand même violent. 166. El : Mais c'est parce que je le trouve bête franchement. 167. El : Si je suis bête alors dieu c'est ce que t'es. 168. El : elle est perspicace	Manque de sollicitude et de respect entre élèves
<i>M4.1 206-208</i>	205. En : [...] Mais c'est pas grave tu vas t'en sortir. {Alors voilà sans faire trop de bruit... 206. El : [Je suis obligé de faire avec lui... [...] 208. El : Monsieur il veut pas coopérer, je dois faire tout seul.	Manque de coopération (seul exemple explicite) entre élèves

Ces manques de sollicitude et de tolérance sont témoins d'un manque de responsabilité chez les élèves : il conviendra de les coder de façon plus exacte en les soustrayant des occurrences relatives à la responsabilité. Il est surprenant de constater qu'il ne se passe rien dans la classe suite à ces manques. Nous y reviendrons plus tard.

Le 10 % restant correspondent à deux occurrences dans la dimension globale de la responsabilité comme « répondre à » et se situent lors des séances sur le pétrole M1.1 et M1.2. Les énoncés concernés font intervenir une pensée globale : ils contiennent à la fois la dimension

sociale, la dimension économique et une forme de solidarité *ad extra*. En effet, les élèves soulignent que le pétrole est une ressource très utilisée dans la vie courante, mais qu'elle n'est pas disponible partout et que sa rareté lui confère un prix particulièrement élevé et donc, qui n'est pas disponible pour tous. De là, la question qui apparaît dans la deuxième occurrence : que se passera-t-il lorsque cette ressource sera épuisée ? La question est par essence globale et systémique : il n'est pas possible d'y réfléchir sans mettre en lien les différents domaines, les différentes valeurs et les différentes parties du monde avec leurs situations extrêmement différenciées.

c) Répondre devant

La dernière dimension de la responsabilité est celle du « répondre devant » qui est assez difficile à observer dans le cadre scolaire (cf. Annexe I, Tome II, p. 190 et suiv.) : d'une part, la dimension égocentrique est inexistante puisqu'un élève ne peut s'engager devant la société face à lui-même, d'autre part la dimension globale (dans laquelle il n'y a aucune occurrence) demanderait de pouvoir observer les élèves dans leur engagement civil et citoyen. Il serait très intéressant de pouvoir le faire puisque c'est dans cette dimension que le transfert des attitudes développées dans le cadre scolaire à la vie en société pourrait être étudié, mais cela n'a pas été possible dans le cadre de notre étude.

i. Analyse des occurrences

Les quatre occurrences présentes le sont donc dans la dimension relative. Toutefois, on peut relever que même si ces occurrences sont peu nombreuses, elles sont particulièrement importantes dans les deux processus mis en place par les enseignants et occupent une grande partie du temps à disposition.

ii. Analyse des séquences

En effet, pour M1, c'est lors du débat que cette attitude est mise en œuvre par les élèves, et ce débat a duré toute une période, soit quarante-cinq minutes. De même, M5 a mis en place des groupes de travail en duo dans la première séance, puis des groupes d'experts dans la deuxième séance : les élèves ont dû rechercher des informations puis les transmettre à d'autres élèves. Ce processus didactique se perçoit bien à travers la structure des deux séances :

Tableau XLIV Structure de la séquence M5.1

<i>Temps</i>	<i>Découpage en épisode</i>	<i>Activité</i>	<i>Méthode</i>
5'	Épisode 1	Enseignant : Introduction et règles définitoires de l'action	Frontal
30'	Épisode 2	Élèves : Analyse des textes et préparation des réponses	Élèves en duo
10'	Épisode 3	Enseignant : Reprise des éléments et conclusion	Frontal

Tableau XLV Structure de la séquence M5.2

<i>Temps</i>	<i>Découpage en épisode</i>	<i>Activité</i>	<i>Méthode</i>
8'	Épisode 1	Enseignant : Introduction et règles définitoires de l'action	Frontal
35'	Épisode 2	Groupes lectures (14')	Travail de groupe
		Enseignant : consigne (4')	Frontal
		Groupes d'experts (17')	Travail de groupe
2'	Épisode 3	Enseignant Reprise des éléments et conclusion	Frontal

Dans le cas de travaux de groupes, la topogenèse et la mésogenèse sont très différentes de celles que l'on a majoritairement trouvées jusqu'à maintenant. Les élèves doivent prendre en charge leur apprentissage : la dévolution est effectuée au début des travaux de groupes, lorsque l'enseignant précise les règles définitoires de l'action et demande aux élèves de déterminer et trier les informations qui leur paraissent pertinentes afin de les transmettre ensuite à leurs pairs. Les élèves sont autonomes relativement à la tâche qu'ils doivent exécuter dans le groupe et l'institutionnalisation se fait par les pairs lorsqu'ils décident ensemble des réponses qu'ils écrivent sur leur fiche. L'enseignant prend un rôle secondaire, répond à des questions ponctuelles et se promène dans la classe afin de montrer sa disponibilité. Toutefois, l'institutionnalisation de l'ensemble du travail se fait par l'enseignant lors du retour des travaux effectués par les élèves. À ce moment, une contre-dévolution se produit et le savoir retourne dans les mains de l'enseignant.

d) Conclusion

La responsabilité est une attitude que l'on peut identifier dans les séances filmées, à travers les énoncés des élèves. Tout d'abord, on peut relever que les élèves suivent les principes du raisonnement moral et sont particulièrement attentifs à ce qu'une égalité de traitement soit réservée lors de situations similaires qui les touchent directement ou non.

De plus, à travers leurs énoncés, on a pu déceler les différents stades du développement moral tel qu'il a été décrit en particulier par Kohlberg. Si certaines prises de paroles sont parfois plus

proches du premier stade, il n'en demeure pas moins que d'autres appartiennent au troisième stade ce qui est vraiment remarquable. Elles montrent les attitudes de certains élèves à porter un jugement moral éclairé auquel s'ajoute une dimension globale. On ne peut pas en faire une généralité (tous les élèves n'en sont pas nécessairement capables), mais l'émergence chez certains d'entre eux permet de souligner que ce jugement n'est pas inaccessible à des adolescents. Toutefois, nous avons aussi noté plusieurs cas où un manque de responsabilité apparaît durant les séances observées : ils permettent d'équilibrer nos résultats et montrent le cheminement des adolescents qui peuvent faire preuve de jugements moraux surprenants par leur qualité ou, à l'inverse, par leur manque de profondeur.

Le savoir, au sens général, relatif à la responsabilité est l'objet d'une action conjointe dans bien des cas et l'Élève se responsabilise face à ses apprentissages de cette attitude dans les processus didactiques des travaux de groupe et du débat. Notons encore que le seul jeu didactique qui a permis la dévolution de la responsabilité de l'apprentissage à l'Élève et la contre-dévolution de cette responsabilité à l'enseignant est celui des travaux de groupe.

Dans le cadre de la responsabilité que nous avons définie comme capacité à « répondre à », à « répondre de » et à « répondre devant », des attitudes empathiques, solidaires et tolérantes sont apparues. Les leçons dialoguées, les travaux de groupes et le débat plus particulièrement ont permis de mettre en valeur l'empathie, la sollicitude, la solidarité et la tolérance-acceptation des élèves. Ce fait est d'autant plus remarquable que ces attitudes, souhaitées par l'éducation aux valeurs, ne sont pas toujours très perceptibles dans le cadre scolaire.

Finalement, revenons sur les exemples de renforcement d'expressions de stéréotype que nous avons soulignés dans l'analyse de la responsabilité. Ces expressions démontrent que si, dans le cadre scolaire, les compétences et les attitudes qui sont attendues émergent, il n'en demeure pas moins une ambiguïté et une ambivalence des élèves qui s'expriment parfois de façon contradictoire avec les attitudes recherchées. Ces quelques rares exemples sont les témoins du cheminement de l'Élève qui exprime des jugements de différentes qualités : s'il est susceptible, durant une séance, de porter des jugements de grande qualité, argumentés et réfléchis voire métacognitifs, cela ne signifie pas que la compétence soit définitivement acquise. Lors de nos observations, l'enseignant a coupé court à ces expressions. On pourrait imaginer, dans la perspective du développement d'une attitude de responsabilité et de pensée critique, de revenir sur ces énoncés, dans la mesure où les valeurs-principes sont respectées, afin de les faire analyser par les élèves eux-mêmes et d'en faire une situation d'apprentissage en cherchant une alternative à l'énoncé de l'élève.

D. Résultats des analyses

Nous voilà parvenue à la fin de nos analyses. Nous allons nous interroger sur l'alignement que l'on peut constater entre ce qui est attendu dans une éducation aux valeurs et le plan d'études romand ainsi que sur les moyens d'enseignement choisis ou prescrits. Nous verrons ensuite l'alignement entre ces éléments et les pratiques d'enseignement. Avant cela, nous nous proposons de comparer les résultats de notre analyse avec ceux d'une étude menée au Québec concernant la pensée critique.

1. COMPARAISON DES RESULTATS

Dans notre étude, pour la grande majorité des cas, une occurrence concerne plus d'un tour de parole. Sur les 667 tours de paroles des élèves, on a pu compter 111 occurrences qui relèvent de la pensée critique et de la responsabilité auxquelles nous attribuons un coefficient de deux (deux tours de paroles ou plus sont souvent codés par une seule occurrence). Nous parvenons à un ordre de grandeur d'un tiers des prises de paroles des élèves qui relèvent de la pensée critique ou de la responsabilité. Dans la recherche de Gagnon (2010, p. 480), qui a observé des élèves de quatrième secondaire (15-16 ans) qui pratiquent habituellement des discussions philosophiques, il obtient 33 % de réponses non justifiées alors que nous en avons 55 %. Ces réponses injustifiées correspondent à notre catégorie intitulée « pensée critique logique égo-centrique » que nous avons choisi de ne pas coder puisqu'elles correspondaient à toutes les réponses d'élèves n'appartenant à aucune autre catégorie. Cette différence peut s'expliquer, entre autres, par deux facteurs : d'une part, les élèves que nous avons observés sont plus jeunes (12-14 ans) et, d'autre part, ils ne participent pas systématiquement à une « pratique de la philosophie en communauté de recherche ». Gagnon précise que ces interventions non justifiées n'indiquent pas nécessairement que l'élève n'a pas construit sa pensée mais plutôt qu'il ne l'a pas verbalisée puisqu'il peut justifier sa pensée lorsque l'enseignant l'interroge et que nous avons effectué la même observation en ce qui concerne la pensée critique logique relative (cf. p. 309 et suiv.).

Il est difficile de comparer les autres résultats obtenus uniquement en termes de chiffres. Les catégories se recoupent en partie : la pensée critique logique correspond *mutatis mutandis* aux interventions non justifiées, justifiées, critériées ; la pensée critique créative aux interventions évaluative – « elle tend à 'donner de la valeur' » ; la pensée critique métacognitive aux interventions évaluative, épistémique, métacognitive et autocritique ; la responsabilité est reprise

en partie dans les interventions éthiques et contextuelles mais avec moins de précision (Gagnon, 2011c, p. 134-135). Toutefois, on peut relever deux points intéressants :

- Le nombre d'interventions métacognitives (évaluative, épistémique, métacognitive, auto-critique et autocorrectrice) est remarquable puisque ces interventions représentent légèrement plus de la moitié des interventions, alors que dans notre cas, elles ne représentent que 3,5 %. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les activités qui ont été menées dans les classes, spécifiquement en éthique et sur des analyses de cas basées sur des critères, ont permis une plus grande émergence de cette dimension de la pensée critique.
- Le nombre d'intervention non critériées est plus important dans notre cas. On peut faire deux hypothèses pour l'expliquer : les élèves sont plus jeunes dans notre étude et ils n'ont pas de pratique habituelle du débat ou de la discussion argumentée.

2. ALIGNEMENT ENTRE UNE EDUCATION AUX VALEURS, LE PER ET LES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

L'analyse du plan d'études romand (PER) a clairement démontré que tous les indicateurs qui touchent à l'éducation aux valeurs sont présents. Ils sont plus développés dans la Formation générale et dans la discipline Éthique et cultures religieuses, mais sont aussi présents, en particulier pour les attitudes visées dans les capacités transversales. On peut donc affirmer que du point de vue institutionnel, l'éducation aux valeurs est exigée en Suisse romande. Toutefois, le fait de ne pas être organisée comme une forme d'éducation la fragilise. D'une part, parce que n'étant pas nommée ou institutionnalisée comme telle, elle peut facilement être oubliée ou du moins être reléguée au second plan. D'autre part, l'articulation entre ses différentes thématiques (MITIC, santé et bien-être, vivre ensemble et exercice de la démocratie, interdépendances, choix personnel) est du ressort des enseignants et ils doivent la réaliser à travers les différents enseignements : c'est le principe établi dans le PER pour la Formation générale et les capacités transversales. Ce choix a l'avantage de rendre cette éducation transversale, mais a le désavantage d'être à la charge des enseignants. Ces derniers la voient le plus souvent comme un élément supplémentaire, non évalué sommativement, dont ils s'occuperont s'ils en ont le temps et le loisir.

Les moyens d'enseignement évalués dans cette étude contribuent potentiellement, dans la majorité des cas, à promouvoir une éducation aux valeurs. Le seul moyen obligatoire parmi ceux que nous avons analysés est celui de la discipline Éthique et cultures religieuses prescrit pour le canton de Fribourg par la Direction du département d'instruction publique qui l'a édi-

té. Ce manuel – pour la 11^e année de scolarité selon le concordat Harnos – suit de très près le plan d'études dans ses objectifs d'apprentissage, ses attentes et les compétences attendues. Ces objectifs reprennent mot pour mot ceux du PER dans chacune des séquences élaborées par le manuel. Cependant, le groupe de travail qui a élaboré le manuel, avec les enseignants fribourgeois concernés, a fait des choix et des interprétations du plan d'études : l'accent a été bien davantage porté sur les religions, et en particulier sur les religions judéo-chrétiennes au vu de leur présence sociohistorique, que sur les différentes formes d'athéisme et d'agnosticisme. Ces choix peuvent être remis en question, il n'en demeure pas moins que la distance entre ce moyen et les exigences du plan d'études pour cette discipline est minimale.

Durant l'intervalle qui a séparé l'enregistrement des deux séances qui concernaient l'Éthique et cultures religieuses, le manuel que nous avons analysé a été introduit. Toutefois, il est difficile de percevoir une réelle différence entre les séances M3.1 et 2 et M4.1 et 2 relativement aux valeurs et aux dispositifs didactiques qui ont été mis en place. Il serait nécessaire d'avoir un échantillon beaucoup plus large pour pouvoir déterminer une réelle influence du manuel. Ceci est d'autant plus vrai que les enseignants observés dans cette étude ont fait partie du groupe de travail ou ont participé à l'élaboration de certaines séquences. Dans ce sens, l'apport de M5 est intéressant : il n'a pas participé à l'élaboration du manuel, mais les élèves ont fait preuve de responsabilité durant les séances. On peut donc émettre l'hypothèse que pour un enseignant qui utilise ce matériel sans expérience préalable, ce dernier permet le développement de cette attitude. Toutefois, il est indispensable de vérifier cela avec une étude à plus grande échelle pour pouvoir l'affirmer.

Les autres moyens d'enseignement choisis par les enseignants, mis à part le DVD Home que nous avons déjà critiqué précédemment (cf. p. 262) sont plus ou moins distants du plan d'études et d'une éducation aux valeurs. Ils permettent d'atteindre l'une ou l'autre des compétences ou des objectifs d'apprentissage visés par le PER, mais comme les moyens choisis ne sont pas élaborés pour correspondre au plan d'études, ni dans les mêmes visées, ils ne correspondent que partiellement. La fiche argumentaire est un bon exemple. Le but de la méthode qui y est développée est d'apprendre à débattre : il s'agit d'atteindre un savoir-faire et le contenu est secondaire. Ce fait est particulièrement visible dans l'évaluation du débat de la séquence M1.3. Ce type de matériel est donc adapté pour atteindre les savoir-faire d'une éducation aux valeurs et du PER, mais ils devraient être accompagnés d'une fiche pédagogique qui permette aussi de valider ou d'institutionnaliser le contenu amené dans le cadre du débat pour permettre une meilleure adéquation entre les exigences du plan d'études et le moyen utilisé.

De plus, il convient aussi de se questionner sur la façon dont ce savoir peut ensuite être transféré dans d'autres situations et sur d'autres questions. La même remarque peut être faite pour la fiche « Allô, t'es où ? » quant au plan d'études. Cette fiche est pensée comme un moyen pédagogique pour l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) et correspond donc aux éléments d'une éducation aux valeurs qui sont liés à cette éducation. Par contre, elle devrait être articulée avec le plan d'études pour déterminer quels sont les objectifs d'apprentissage que les élèves sont susceptibles d'atteindre.

3. ALIGNEMENT ENTRE UNE EDUCATION AUX VALEURS ET LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

L'analyse des différentes séquences a permis de montrer que, dans la pratique enseignante observée, la pensée critique et la responsabilité émergent des énoncés des élèves dans certaines conditions.

Toutefois, l'ensemble des occurrences ne sont pas très nombreuses et dépendent du dispositif didactique mis en place et du temps consacré pour chacune de ces attitudes.

Comment expliquer alors cette présence de la pensée critique et de la responsabilité peu développée dans les énoncés des élèves ? Nous avançons plusieurs hypothèses :

- La pensée critique et la responsabilité sont des attitudes d'un haut degré taxonomique. On ne peut donc pas attendre qu'elles soient présentes et perceptibles de façon très régulière au cours de séquences d'enseignement-apprentissage. Certaines de leurs composantes exigent d'avoir développé le jugement moral à son dernier stade ce qui n'est pas le cas de tous les adolescents âgés de 13 à 15 ans.
- Le plan d'études romand est en cours d'implantation : pour le canton de Fribourg et du Valais, il est devenu officiel pour les premières années de chaque cycle – soit la 9^e année selon le concordat Harmos, ce qui correspond à la première année du cycle d'orientation à partir de la rentrée d'automne 2012. Son implantation se poursuivra chaque année avec un degré de plus (deuxièmes années de chaque cycle en automne 2013, troisièmes années en 2014 et quatrièmes années des cycles 1 et 2 en 2015). Le canton de Vaud adoptera le PER comme plan d'études officiel pour toute la scolarité obligatoire à la rentrée scolaire d'automne 2013. Il faudra du temps pour que toutes les nouveautés de ce plan d'études soient implantées dans les pratiques enseignantes et qu'elles puissent être évaluées. Notre étude montre que les enseignants volontaires sont disposés à développer cette démarche et le font déjà en partie.

- Une autre difficulté est qu’il n’existe pas de manuels ou de moyens prescrits pour les éléments du PER qui concernent l’éducation aux valeurs : ni pour la Formation générale, ni pour les capacités transversales, ni pour l’Éthique et cultures religieuses, ni pour la citoyenneté. Pour les deux dernières disciplines, il existe des manuels cantonaux prescrits, mais pas sur le plan romand. De fait, ces éléments devraient être intégrés dans les différents manuels disciplinaires des différents domaines : ces manuels sont en cours d’élaboration et cette présence transversale sera à vérifier. Toutefois, il sera difficile de lutter contre la tendance à travailler les objectifs des disciplines en premier lieu et de laisser au second rang ce qui touche aux domaines transversaux en élaborant des manuels disciplinaires. Cependant, on a vu que, dans les différents moyens utilisés, la fiche argumentaire a été un réel soutien pour le processus didactique ainsi que le manuel d’Éthique et cultures religieuses. En effet, les résultats du codage quant à la pensée critique pour les séances durant lesquelles les enseignants suivent la méthodologie du moyen utilisé sont un signe du soutien de ces derniers pour une éducation aux valeurs. Néanmoins, cela doit être confirmé par une étude à plus grande échelle pour pouvoir être affirmé de façon globale.
- Un élément qui explique aussi une faible présence des énoncés quant à la pensée critique et la responsabilité est la forme de l’enseignement choisie lors des séquences. Ceci est particulièrement vrai pour M2 pour qui le nombre d’occurrences et le temps consacré sont les plus faibles. Cet enseignant expérimenté propose de faire une démarche EDD participative avec ces élèves, utilise la fiche « Allô t’es où ? », mais dans les faits, ces élèves ont eu un temps de parole qui n’a pas dépassé le 6 % du temps d’enseignement. Dans ce type de cas, il y a très peu d’énoncés d’élèves et donc peu d’énoncés susceptibles de faire preuve de pensée critique et de responsabilité. La forme de l’enseignement choisie contraste fortement avec le moyen utilisé. En effet, le moyen a été élaboré en vue d’une participation et d’une réflexion des élèves. La forme d’enseignement choisie permet de transmettre les connaissances, mais pas nécessairement de développer des attitudes et des valeurs chez les élèves. Par conséquent, l’évaluation sommative de cette séquence s’est faite sous forme d’un questionnaire écrit qui reprenait les différents points vus en classe. Les élèves devaient donner la réponse vue en classe et la grande majorité d’entre eux est bien parvenue à le faire.
- Avec ces hypothèses, on peut donc avoir quelques explications sur la raison d’une présence peu importante de la pensée critique et de la responsabilité. Il nous reste encore à définir si cette présence correspond à l’éducation aux valeurs et aux exigences du PER.

Pour y parvenir, nous allons proposer une modélisation des dispositifs didactiques qui ont permis de faire émerger ces attitudes.

L'éducation aux valeurs est bien présente dans le PER et les moyens d'enseignement utilisés sont presque tous des soutiens adéquats pour cette éducation. Il est intéressant de noter aussi que dans le cas où un manuel est mis à la disposition des enseignants et qu'ils adhèrent à son contenu et l'utilisent, il y a peu de distance entre la planification et la mise en œuvre en classe (on retrouve ce cas avec le manuel ECR et avec la méthodologie du débat). Dans le cas du débat, le temps de l'apprentissage déterminé par l'enseignant a alors la fonction régulatrice : le milieu est moins sujet à variation et donc les élèves sont moins partie prenante du jeu didactique, nous y reviendrons (cf. p. 362).

4. MODELISATION DES CONDITIONS DIDACTIQUES D'EMERGENCE DES ATTITUDES

À partir des éléments observés, on peut dire que les dispositifs qui ont le plus permis de développer la pensée critique et la responsabilité sont les leçons dialoguées, les travaux de groupe et le débat.

a) Topo- et chronogenèse

Le jeu didactique mis en place par l'enseignant donne un rôle à l'Élève – comme entité – et à lui-même pour parvenir à gagner ce jeu et acquérir les apprentissages visés. Au cours des séances observées, nous avons trois types de topogenèse qui ont permis au milieu didactique et aux attitudes de chacun d'évoluer afin faire émerger la pensée critique et la responsabilité des élèves dans leurs énoncés.

- Le premier type de topogenèse est clairement asymétrique : il reprend le modèle de la maïeutique développée déjà dans la philosophie antique. Dans ce cas, l'enseignant est le détenteur du savoir : il donne des définitions, il propose des exercices, il questionne les élèves, etc. Dans cette dernière activité, l'Élève devient co-acteur puisqu'il participe au dialogue, peut apporter son expérience et son savoir, approfondit sa pensée, argumente. L'enseignant est alors dans la situation de celui qui décide des règles du jeu d'apprentissage et du temps destiné à chaque étape. Les évolutions mésogénétiques vont lui faire prendre la décision qui reste en ses mains.
- Le deuxième type de topogenèse demeure asymétrique entre l'enseignant et l'Élève, mais est symétrique entre les élèves. Il s'agit des travaux de groupes. L'enseignant donne la

consigne et prépare certains éléments du contenu puis il dévolue la responsabilité de l'apprentissage aux élèves eux-mêmes qui vont réaliser la tâche qui leur est confiée et acquérir certains savoirs, savoir-faire et attitudes. La chronogenèse évolue avec chaque groupe et est gérée par les élèves qui se décident sur la façon d'accomplir la tâche et des étapes à réaliser pour y parvenir.

- Le troisième type de topogenèse est asymétrique entre l'enseignant et l'Élève et asymétrique entre les élèves (débatteurs et observateurs) : c'est celui du débat. L'enseignant donne la consigne tout au début et gère la chronogenèse de la phase préparatoire qui peut s'étendre sur plusieurs séances. Ensuite il n'intervient plus comme autorité ou responsable du savoir. Les élèves sont donc responsables de leur apprentissage et de leur tâche. Dans la phase du débat lui-même, certains élèves sont des observateurs avec pour mission d'évaluer les débatteurs. Leur position est donc clairement asymétrique et le contrat didactique est vraiment différencié pour les débatteurs qui doivent développer un savoir-faire et des attitudes de dialogue et de respect et pour les observateurs qui doivent développer un savoir-faire d'évaluation de critères dans une situation observée et des attitudes métacognitives.
- Notons encore que c'est dans le deuxième et troisième type de topogenèse que nous avons observé les plus hauts degrés de pensée critique et de responsabilité et que ce sont dans les travaux de groupe que le jeu didactique s'est le plus pleinement réalisé grâce à une dévolution et une contre-dévolution qui ont été effective. De plus, seul le débat a réellement permis à la pensée critique et à la responsabilité d'apparaître de façon récurrente dans les énoncés des élèves.

b) Mésogenèse

Le milieu didactique, en tant que système référentiel en train de se co-construire, évolue différemment en fonction des différents types de topo- et de chronogenèse. Dans le premier type, l'enseignant est le maître du jeu didactique et dans les différentes séances observées, les élèves provoquent quelques glissements, souvent intéressants, relativement à ce que l'enseignant a prévu dans sa planification et dans sa gestion des étapes d'apprentissage. De plus, si on prend les élèves dans leur individualité, un bon nombre d'entre eux ne participent pas à la co-construction et demeurent plutôt passifs relativement à leurs apprentissages.

Dans le deuxième et troisième types, les élèves sont davantage co-acteurs et l'enseignant leur dévolue en partie la responsabilité de leurs apprentissages : le milieu évolue au fil de leurs

propres étapes d'apprentissage. Dans le cas du débat, l'enseignant n'intervient plus du tout et les attitudes, les savoirs permettent au milieu de se co-construire par les interactions entre les élèves.

Les moyens utilisés, même lorsqu'ils sont particulièrement en adéquation avec le plan d'études et une éducation aux valeurs, n'assurent pas une co-construction des savoirs et des attitudes attendus. Si nous reprenons le cas de M2 qui utilise un moyen particulièrement adéquat, les élèves ne parviennent pas à faire émerger les attitudes et les énoncés correspondants à ces attitudes ou n'ont pas l'espace pour cela. Le dispositif didactique joue aussi un rôle important, mais ne détermine pas à lui seul l'évolution du milieu.

La pensée critique est apparue plus régulièrement dans le premier type de topogenèse, mais principalement dans sa première dimension (la pensée critique logique), la responsabilité et la pensée critique créative et métacognitive apparaissent davantage dans le deuxième et le troisième type. Il semble donc que, si l'on souhaite parvenir à une éducation aux valeurs, ces trois types de topogenèse doivent être mis en place. Elles permettent en effet de développer des attitudes conformes à l'éducation aux valeurs et conformes aux exigences du PER en ce qui concerne les valeurs attendues. On ne peut donc définir une méthode particulière qui permettrait de mettre en place ces topogenèses. Par contre, on peut relever que certaines méthodes y contribuent.

c) Des méthodes d'enseignement à privilégier ?

Dans les cadres théoriques, nous avons signalé plusieurs méthodes d'enseignement qui nous semblaient favorables pour le développement d'une éducation aux valeurs (cf. p. 197-200) : il s'agissait du débat, des questions sociales vives (QSV) et du projet d'établissement. Dans les classes que nous avons observées, un débat sur une question sociale vive (l'utilisation du pétrole) a été mis en place. Dans notre analyse, il est ressorti que ce débat a permis l'émergence des attitudes recherchées, mais en partie par des glissements mésogénétiques provoqués par les élèves. Le débat et les QSV sont donc des méthodes qui peuvent permettre de faire émerger chez les élèves des attitudes de pensée critique et de responsabilité. Toutefois, pour le débat, la méthodologie qui a été utilisée, celle de la Jeunesse débat, met un accent particulier sur l'apprentissage et l'évaluation du savoir-faire (débatte, dialoguer, etc.) et moins sur les connaissances qui n'ont pas été institutionnalisées. Il serait intéressant de la développer ou de voir d'autres méthodes de débat afin que les positionnements des élèves et leurs apports fassent

réellement partie du processus et soient pris en compte à leur juste valeur dans l'apprentissage et le développement des attitudes et des valeurs.

Comme nous n'avons pas pu observer un projet d'établissement durant cette étude, nous ne pouvons pas nous prononcer sur cette méthode.

Par contre, il est ressorti de notre analyse que les leçons dialoguées permettent de faire émerger des énoncés relevant de la pensée critique de la part des élèves, mais dans ses degrés les plus faibles. Dans ces séances, l'enseignant a posture de détenteur du savoir tout en interrogeant continuellement les élèves sur leurs connaissances préalables, sur leurs expériences et sur leur vécu.

Notons que l'étude de Gagnon (2010) montre que la pratique de communauté philosophique est aussi une méthode d'enseignement qui permet de développer particulièrement la pensée critique. Les réflexions actuelles autour de la philosophie pour les enfants, de la pratique de la discussion à visée philosophique à l'école soulignent effectivement les apports de ces méthodes pour la pensée critique (Heinzen, 2011; Lipman, 2003).

Les travaux de groupes ont aussi été des moments didactiques privilégiés pour développer la responsabilité et pour permettre une dévolution de la responsabilité de l'apprentissage à l'Élève. Pour y parvenir, il est nécessaire toutefois que ces travaux soient bien structurés avec une tâche bien adaptée à chaque groupe et à chaque membre du groupe. Cela leur permet d'être actifs face à leurs apprentissages et d'avoir conscience du sens de la tâche qui leur est demandée (soit pour pouvoir ensuite débattre, soit pour pouvoir expliquer ensuite les éléments vus à des pairs, etc.).

Ces deux méthodes ont souvent mauvaise presse auprès des enseignants qui considèrent la leçon dialoguée comme trop frontale ou les travaux de groupe comme des espaces pour assurer la transmission d'erreurs ou pour permettre à certains élèves de ne rien faire. Or, dans notre cas, la préparation et la réalisation de ces deux méthodes ont porté leurs fruits et se sont révélées efficaces quant au développement des attitudes attendues.

8e chapitre Conclusions

A. Que retenir de cette étude ?

Pour conclure cette étude, nous nous proposons de passer en revue les éléments qui nous en paraissent les plus intéressants ou les plus originaux.

1. LES OBJECTIFS

Les deux objectifs ont été atteints grâce à l'analyse des données :

- Le premier consistait à « décrire la façon dont les valeurs, les attitudes – déclinées comme pensée critique et responsabilité – et l'éducation aux valeurs sont présentes dans le PER et dans quelques moyens d'enseignement (les moyens imposés du point de vue cantonal et ceux utilisés dans les classes observées). ». Nous avons étudié ces éléments en détail dans le chapitre 7 A et B. Cela nous a permis d'arriver à la conclusion que les attitudes de pensée critique et de responsabilité sont bel et bien exigées dans le PER, non seulement comme intention de la part de la CIIP, mais aussi dans les différents domaines. Mis à part le film Home, les moyens prescrits dans le cas de la discipline Éthique et cultures religieuses dans le canton de Fribourg ou choisis dans les autres cas correspondent aux exigences du PER et d'une éducation aux valeurs.
- Le second consistait à « mettre en évidence, à travers les énoncés des élèves durant des séances d'enseignement-apprentissage filmées en ECR et en FG, les conditions didactiques qui accompagnent l'émergence de la pensée critique et de la responsabilité dans des situations didactiques. ». Cette analyse a été menée dans le chapitre 7 C et nous a permis de parvenir à la conclusion que des attitudes de pensée critique et de responsabilité ont émergé lors des séquences filmées. Les dispositifs didactiques mis en place ont été très différents : mise à part une séquence dans laquelle aucune dévolution n'a été effectuée, l'ensemble des autres séquences a apporté, par le jeu didactique et les différentes postures des enseignants et des élèves, un développement de l'une ou l'autre attitude attendue.
- Les objectifs ont pu être atteints grâce à la pertinence et à la richesse de la méthode choisie. Elle a permis de parvenir à l'élaboration de grilles, d'outils, d'analyses et de propositions originales et pertinentes. De plus, la qualité de la méthode d'analyse a été vérifiée selon différents critères, ce qui a permis de s'assurer de sa validité et de sa fiabilité.

2. LES CADRES THEORIQUES

Dans le cadre de cette étude interdisciplinaire, il était nécessaire de définir les concepts de différents champs disciplinaires utilisés, afin de préciser leur compréhension. Les cadres théoriques ont permis de préciser les concepts touchant à l'éducation aux valeurs. La synthèse qui est faite avant de proposer le cadre conceptuel permet d'avoir une vue d'ensemble. Si cette partie théorique n'avait pas la prétention d'approfondir scientifiquement chacun des concepts présents, ce qui laisse parfois une certaine frustration à la lecture, elle articule les différents concepts autour d'un fil rouge : l'éducation aux valeurs. De plus, nous avons abouti à un cadre conceptuel original qui a favorisé la formulation des objectifs précis de la recherche en lien avec les cadres théoriques.

3. LES GRILLES D'ANALYSE ET LES RESULTATS

Afin de pouvoir analyser les différentes données récoltées, il a été nécessaire d'élaborer des grilles d'analyse du plan d'études et des moyens d'enseignement ainsi que des séquences filmées. La première grille se base sur les cadres théoriques, en particulier sur celui consacré aux valeurs et aux différentes éducations, est utilisée pour analyser le plan d'études et les manuels. La deuxième et la troisième grilles sont utilisées pour analyser les séances filmées et se basent sur les outils de la didactique comparée pour déterminer les jeux didactiques mis en place et attester de l'émergence de la pensée critique et de la responsabilité. Ces grilles ont été créées et utilisées dans le cadre de cette étude, mais pourraient être utilisées dans d'autres recherches traitant d'un sujet similaire.

Les résultats des analyses montrent que dans les pratiques enseignantes, la pensée critique et la responsabilité apparaissent bien dans les énoncés des élèves dans le cadre de la discipline Éthique et cultures religieuses et dans les démarches relatives à la Formation générale qui ont été observées. Les processus et les jeux didactiques mis en place obtiennent des résultats différents, ce qui nous a permis d'établir une modélisation des types de méso-, chrono- et topogénèse qui favorisent plus ou moins une éducation aux valeurs. Ces dernières sont appliquées par rapport aux méthodes qui ont été observées durant les séances filmées ou qui ont été relevées dans les cadres théoriques, mais peuvent être appliquées à d'autres méthodes d'enseignement, à d'autres matériaux.

La comparaison avec l'étude de Gagnon (2010) permet à la fois de montrer la pertinence de l'étude et le besoin d'approfondir ces thématiques. En effet, elle montre que les questions traitées en Suisse romande le sont aussi dans d'autres régions. Notons surtout que la relative

proximité des résultats est intéressante et permet de donner plus de poids aux conclusions des analyses.

Les résultats de l'alloconfrontation croisée sont aussi intéressants. Ils permettent de signaler l'alignement ou la distance entre les observations faites dans les classes, les plans d'études, les moyens d'enseignement et la perspective de l'enseignant lui-même. Ces alloconfrontations croisées ont permis aux enseignants de questionner certaines de leurs pratiques et de se positionner par rapport à celles de leurs collègues. Les discussions sur les extraits ont permis d'approfondir notre réflexion et de prendre en compte ce positionnement, cette fonction de l'enseignant qui, à partir d'un plan d'études, va transposer les objectifs et les compétences décrites dans son enseignement.

Finalement, les grilles d'analyse pourront être exploitées dans le cadre de la formation des enseignants : ces grilles peuvent servir à développer les compétences des futurs enseignants quant à leur observation des élèves, quant à la façon de développer les compétences des élèves dans les domaines que nous avons étudiés, quant à leur pratique réflexive. Elles permettent aussi une réflexion sur l'adéquation entre le moyen choisi par l'enseignant et l'objectif poursuivi.

4. LES RESULTATS INATTENDUS

a) La question religieuse dans les séances

Lorsque nous avons établi le cadre conceptuel, les questions de la laïcité, de l'éducation religieuse ont pris une grande place. Or, dans les observations que nous avons réalisées, cette question est peu présente et occupe une place tout à fait secondaire. On peut l'expliquer en partie parce que les séances en Éthique et cultures religieuses ont abordé des questions d'éthique plutôt que de religion. Cependant, cela pose une question sur le cadre conceptuel. Est-ce que le développement sur ces questions était judicieux et pertinent ? Il nous semble bien plus critiquable d'aborder cette question des valeurs sans prendre la peine de préciser les éléments tels que la laïcité et la sécularisation, les formes d'enseignement religieux. Quel lecteur ne se serait pas offusqué de cette absence ? Nous pouvons émettre quelques hypothèses quant à cette faible présence :

- Si nous avions observé d'autres séquences du classeur d'Éthique et cultures religieuses (par exemple, le bonheur dans les religions, la sexualité, le lien aux sciences, etc.), cette question serait apparue plus clairement et explicitement dans les échanges d'énoncés des élèves.

- L'enseignement non confessionnel n'aborde généralement pas de front la question de l'appartenance religieuse ni celle de la limite ou de la séparation entre ce qui appartient au domaine du fait religieux et ce qui appartient au domaine de la foi. Cette question peut demeurer sous-jacente, sembler une évidence et donc être peu présente dans les énoncés.
- Les questions éthiques sont plus intéressantes pour les élèves : les enseignants préfèrent traiter ces questions-là et mettent moins l'accent sur les questions religieuses.
- Le classeur ECR de 9^e a pour thématique principale la liberté : son approche est plus éthique et philosophique. Il serait intéressant de poursuivre l'observation dans des classes de 7^e, dont la thématique est celle des coutumes religieuses, pour voir si cette thématique ressort davantage et sous quelle forme.

b) Le débat

La littérature le mentionne : le débat est un outil intéressant mais le risque est réel de mettre l'accent davantage sur la méthode que sur le contenu. Nous l'avions signalé et nous en étions consciente. Lors de l'analyse des données, la surprise a été de constater que les contenus ont été développés durant le débat (cf. M1.3) mais que l'apport des élèves n'a pas été institutionnalisé. Ces contenus n'ont donc pas été signalés comme des apprentissages à retenir de la séance. Cela est d'autant plus frappant que la qualité des interventions et des arguments des élèves était remarquable. Nous posons l'hypothèse que, dans ce cas, c'est plutôt le fait d'avoir suivi avec minutie la méthode qui a abouti à ce résultat. L'enseignant jouit d'une certaine liberté pour transposer la méthode proposée à la réalité dans laquelle il se trouve afin de s'assurer le plus possible d'obtenir une victoire à son jeu didactique. Le fait de suivre consciencieusement une méthode n'est donc pas toujours un gage de réussite.

Il conviendrait d'améliorer les méthodes de débat sur deux points. Tout d'abord, le rapport aux savoirs des élèves et de l'enseignant doit être précisé afin de valider toutes les connaissances et les compétences et, le cas échéant, de les institutionnaliser. Ensuite la distance que l'enseignant prend par rapport au moyen qui lui est proposé doit être réfléchi afin d'éviter que la méthode choisie devienne un but en soi.

c) Les contre-exemples

Lors des analyses des énoncés touchant à la responsabilité, nous avons été confrontée à quelques contre-exemples d'énoncés d'élèves qui n'avaient pas de considération pour leurs pairs. Ces contre-exemples ont été difficiles à coder et à analyser, car ils ne correspondaient à

aucune catégorie : nous avons pensé les grilles uniquement avec des exemples positifs. Ces contre-exemples pourraient faire l'objet d'une catégorie particulière puisqu'ils ont émergés durant les séances et font partie du quotidien des enseignants et des élèves.

B. Quelles en ont été les limites ?

1. UNE ANALYSE QUALITATIVE

L'échantillonnage prévu au début de la recherche a dû être revu plus d'une fois pour diverses raisons : les autorisations n'ont pas toujours été obtenues au niveau cantonal et lorsque l'autorisation était donnée, les départements d'instruction publique ont émis des restrictions sur les établissements susceptibles d'être partie prenante de la recherche ; les résistances ou le refus de certains enseignants d'être filmés, etc. Tous ces éléments ont réduit la possibilité de toucher à une large population d'enseignants et nous ont conduite à un échantillonnage utile plutôt qu'aléatoire.

Le choix de l'analyse qualitative s'est imposé rapidement à nous à la vue des questions qui ont été sous-jacentes à cette recherche. Toutefois, plusieurs questions auraient eu besoin d'un plus grand nombre d'analyses de cas pour parvenir à une réponse plus exhaustive et complète par exemple quant à l'éducation aux valeurs dans les plans d'études, l'émergence des valeurs dans de nombreuses classes, sur un cycle complet, etc. De plus, une étude longitudinale aurait permis de vérifier une partie des affirmations et des conclusions de cette recherche. Nous reprendrons ce point lorsque nous verrons les prolongements possibles.

2. LE LIBRE CHOIX LAISSE A L'ENSEIGNANT DU SUJET TRAITE

Lors des entretiens préalables, nous avons précisé aux participants qu'ils étaient libres de choisir la thématique qu'ils traiteraient durant les séances filmées. L'objectif était de ne pas imposer un élément de façon artificielle dans un programme qui a du sens pour l'enseignant et, vraisemblablement pour les élèves. Cela a été un avantage pour observer les séances qui ainsi s'inséraient parfaitement dans un cadre habituel.

La difficulté est que dans une discipline aussi étendue que celle d'Éthique et cultures religieuses, durant les six séances filmées, la thématique de la ou des religions a peu été thématisée comme nous l'avons relevé. On peut le comprendre parce que le thème général pour les

classes de huitième que nous avons observées a une orientation plus éthique. Toutefois, certaines séquences abordent clairement cet aspect de l'analyse (la quête du bonheur par exemple passe en revue les aspirations au bonheur des religions et des philosophies) et cela aurait permis plus de liens avec la partie théorique. Cela peut aussi soutenir l'affirmation que cet enseignement est non confessionnel et utilise différentes approches quant aux questions traitées.

3. LA TRANSFERABILITE DES ATTITUDES

On peut, à travers une étude comme celle-ci, parvenir à quelques conclusions sur l'émergence de valeurs et d'attitudes dans un cadre scolaire particulier. Toutefois, une des questions fondamentales qui touche à une éducation aux valeurs est de savoir si ces attitudes présentes dans le cadre scolaire permettent de développer une attitude citoyenne, basée sur des valeurs démocratiques, dans les autres cadres de vie des enfants ou des adolescents. Or, nous n'avons les moyens ni de vérifier que les attitudes qui ont été perçues dans les énoncés des élèves sont traduites dans les autres cadres de la vie quotidienne des élèves ni de voir si cette éducation aboutit à des comportements plus en adéquation avec ces valeurs, etc. Pour y parvenir, il serait nécessaire de mettre sur pied une grande enquête à travers différentes disciplines des sciences humaines (sociologie, psychologie, pédagogie, etc.) qui permettrait de déterminer quels sont les impacts d'une éducation aux valeurs dans l'engagement démocratique d'une population. On peut penser par exemple à « l'étude d'impact des partenariats scolaires Comenius sur les établissements – changements institutionnels et dimension européenne » coordonnée par le Centre international d'études pédagogiques (www.ec.europa.eu/education/comenius/doc/study/study_fr.pdf)

4. L'OBSERVATION DE L'EMERGENCE D'ATTITUDES QUANT A DES INTERACTIONS UNIQUEMENT VERBALES

Dans cette étude, nous n'avons pas tenu compte des dimensions émotionnelle ou comportementale de l'éducation aux valeurs. Or, ces dimensions ne sont pas anodines et plusieurs études, en particulier celles qui ont critiqué les apports de Kohlberg, ont montré leur importance. Nous avons fait le choix de nous restreindre à l'exploitation des interactions verbales entre élèves et enseignants. De fait, cette étude pourrait être complétée par d'autres observations pour parvenir à des résultats plus complets sur le contexte d'émergence des attitudes et s'élargir au-delà du domaine didactique. Cela permettrait aussi d'exploiter de façon plus

complète les vidéos qui n'ont servis que de support pour conforter une interprétation des énoncés dans cette étude. Pour cela, il conviendrait aussi de développer le cadre théorique pour pouvoir analyser les données à partir d'une vision psychologique et comportementale. C'est par exemple un travail réalisé dans le cadre d'un projet du Fonds national de la recherche à l'université de Lausanne qui est intitulé « Transformations des émotions et construction des savoirs : les enjeux identitaires de l'éducation interculturelle dans les pratiques en classe » (applicationspub.unil.ch/interpub/noauth/php/Un/UnPers.php?PerNum=1062778&LanCode=37&menu=rech&smenu=proj). Ses cadres théoriques sont la psychologie socioculturelle et dialogique de l'apprentissage ainsi que la pédagogie interculturelle.

De plus, étant donné les moyens à notre disposition, nous n'avons pas filmé les travaux de groupes. Or, au vu des résultats quant au développement des attitudes et des valeurs telles que la responsabilité, de la tolérance et la solidarité, il est bien dommage de ne pas voir ces données à notre disposition. Elles auraient pu affiner nos analyses à ce sujet.

C. Quels approfondissements pourraient être apportés ?

En précisant les lacunes de cette étude, on perçoit quels pourraient être les approfondissements qui permettraient de parvenir à des résultats encore plus convaincants.

1. COMPLETER PAR UNE RECHERCHE QUANTITATIVE

On trouve de plus en plus de suggestions dans la littérature scientifique pour que les recherches qualitatives et quantitatives se complètent. Ici, nous aurions un exemple de ce qui pourrait apporter cette complémentarité. En effet, l'étude amène des résultats qui sont intéressants, mais qui pourraient le devenir encore plus s'ils étaient vérifiés à large échelle. Par exemple, on pourrait comparer ces résultats avec ceux du cycle 3 du plan d'études romand à l'échelle d'un canton ou de la Suisse romande ; on pourrait aussi faire une étude longitudinale pour voir si l'émergence des attitudes varie au fur et à mesure de l'introduction du plan d'études et de la mise en place des nouvelles disciplines, dans quelle mesure les attitudes attendues à la fin de la scolarité obligatoire sont présentes en fonction de l'intégration dans la grille horaire de la discipline Éthique et cultures religieuses et de la Formation générale, comparer les changements dans la pratique enseignante induits par l'introduction de moyens prescrits, etc.

2. COMPLETER PAR UNE ANALYSE D'AUTRES DIMENSIONS

L'analyse que nous avons effectué se base sur les énoncés des élèves et n'approfondit pas les dimensions comportementales, affectives et psychologiques qui apparaissent durant les interactions entre les élèves et l'enseignant. Les vidéos permettent de traiter différents aspects. Nous avons choisi de nous concentrer sur les énoncés des élèves et de fait, les autres dimensions sont peu exploitées. Une analyse complémentaire permettrait de conforter ou d'infirmer les différentes conclusions auxquelles nous sommes parvenue relativement aux attitudes des élèves en développant cet aspect. Toutefois, pour y parvenir, il conviendrait de développer ou de compléter le cadre conceptuel et d'élaborer d'autres grilles qui permettent d'analyser ces éléments de façon approfondie.

3. LIENS AVEC D'AUTRES METHODES PEDAGOGIQUES

Parmi les méthodes pédagogiques que nous avons signalées, il y a le projet d'établissement. Cette méthode exigeante lorsqu'elle est suivie avec soin a pour objectif de permettre aux

élèves d'apprendre à travers un processus sur un moyen terme en mettant en œuvre des capacités transversales et sociales qui sont généralement peu développées.

Il serait intéressant de voir si et en quoi un projet d'établissement dont le thème peut toucher aux valeurs peut permettre aux élèves de développer les attitudes correspondantes. Dans notre expérience professionnelle, nous avons accompagné un projet d'établissement des écoles primaires de Martigny en Valais sur le respect (Awais, 2012b). Les productions des élèves ont été multiples : création de totems, participation à la semaine contre le racisme, participation à la réalisation d'une exposition et à un court métrage, etc. Elles attestent d'un approfondissement de la thématique, mais pas de leurs valeurs et de leurs attitudes, ou si elles le font, c'est d'une façon indirecte qu'il est difficile d'interpréter. Il serait intéressant de suivre l'évolution des apprentissages et des attitudes des élèves dans un projet de ce type pour attester de l'évolution des attitudes des élèves et des enseignants. Pour y parvenir, là aussi, il serait nécessaire de mettre en œuvre une analyse qualitative et quantitative.

La pédagogie interculturelle serait aussi une pédagogie susceptible d'apporter des éléments pertinents relativement à l'éducation aux valeurs. Sa recherche de valeurs communes à travers les différents contextes et les différentes cultures ainsi que par la décentration qu'elle propose sont très complémentaires à l'éducation aux valeurs qui cherche à développer l'esprit critique et la responsabilité. Il y aurait sans doute là des champs d'interaction fructueux.

Les pédagogies coopérative, interactive, active, etc. sont aussi des pédagogies qui accentuent la capacité de l'élève à participer et à prendre une part active à ses propres apprentissages cognitifs et sociaux. Elles sont sans doute à prendre en compte dans une nouvelle articulation pour développer les buts communs avec l'éducation aux valeurs. Nous avons relevé ici quelques-unes des pédagogies, mais on pourrait poursuivre cette liste : comme nous le disions en introduction, toute forme de pédagogie cherche à développer chez l'enfant des valeurs ou à transmettre certaines de ces valeurs.

4. PROPOSITIONS POUR L'EDUCATION AUX VALEURS EN SUISSE ROMANDE ?

La discipline Éthique et cultures religieuses et la Formation générale sont deux nouveautés dans le plan d'études romand. Ces deux nouveaux domaines correspondent à des questionnements qui se retrouvent dans la société : la question de la présence des religions et de leurs valeurs et celle de l'utilisation des ressources de notre planète et de leur conservation par les hommes. Ces questions sont traitées de façon approfondie dans des formes d'éducation :

l'éducation religieuse ou *Religious Education* et l'éducation en vue d'un développement durable. À partir de ces questionnements et des éducations qui les traduisent dans les pratiques enseignantes, la question de l'éducation aux valeurs en Suisse romande s'est posée et nous avons analysé sa présence dans le plan d'études, les moyens d'enseignement qui sont utilisés et leur traduction dans quelques pratiques enseignantes.

a) Constats

Que dire à partir de cette étude de l'éducation aux valeurs en Suisse romande ?

- Tout d'abord, il convient de constater qu'il n'y a pas une éducation aux valeurs proposée en tant que telle dans le curriculum prescrit en Suisse romande. Par contre, on peut retrouver les éléments qui la composent dans les différentes parties du PER et en particulier dans la Formation générale et la discipline Éthique et cultures religieuses, mais aussi dans les capacités transversales et dans la discipline citoyenneté. L'éducation aux valeurs n'est donc pas thématisée comme telle et il n'existe aucun manuel pour soutenir les enseignants dans ce travail éducatif.
- L'enseignant, lors de nos observations, s'est souvent positionné comme le détenteur du savoir. Notons toutefois que nous n'avons relevé aucun cas où la neutralité engagée n'aurait pas été respectée. Cette position n'a jamais été discutée ni mise en cause : l'enseignant se positionne mais respecte les positions et les convictions de ses élèves (cf. M4.2 dans la pensée logique créative égocentrique, p. 326). L'éducation aux valeurs devrait favoriser un partage de ce savoir et une co-action dans le jeu didactique.
- Les manuels ou moyens pédagogiques utilisés conviennent partiellement à une éducation aux valeurs, ce qui paraît une évidence puisque cette éducation n'est pas leur objectif. Toutefois, dans leur majorité, ils correspondent à certains indicateurs d'une éducation aux valeurs et du plan d'études en vigueur.
- Des énoncés d'élèves qui participaient d'une attitude d'esprit critique ou de responsabilité ont pu être relevés grâce aux dispositifs didactiques mis en place, mais ils ne sont pas majoritaires ; parfois, ils sont si inattendus que l'enseignant n'en tient pas compte.
- À partir de ces constats, que faire ? Il n'est pas possible, dans le cadre du PER de rajouter une éducation à... et de fait, on l'a vu, la majorité des éléments sont présents, même s'ils sont dispersés.

b) Propositions

Pour terminer cette étude, nous voudrions amener des propositions réalistes pour permettre à ces valeurs, fondement de notre démocratie et de notre système scolaire, d'être toujours plus présentes, et aux adolescents de choisir d'y adhérer ou non de façon éclairée.

i. L'articulation d'une éducation aux valeurs

Les différents éléments que nous avons vus dans le plan d'études autour de la question des valeurs montrent que les éléments sont présents, mais pas articulés entre eux. Cela supposerait donc que les enseignants fassent eux-mêmes les différents liens et proposent une articulation dans leur pratique enseignante, ce qui est peu probable par manque de temps et parfois d'intérêt. Pour répondre à l'hétérogénéité des membres de la société, de leurs contextes et de leurs valeurs, les enseignants, comme les politiciens, constatent qu'il n'y a plus une unanimité autour des valeurs et de leur compréhension. Pour parvenir à une éducation qui ne fasse pas l'impasse sur ces questions, il serait sans doute judicieux de proposer une articulation entre ces différents éléments et de la présenter comme un élément fondamental et transversal aux domaines disciplinaires, à la Formation générale et aux capacités transversales.

Cette articulation peut soit prendre la forme d'une « éducation à » reconnue comme telle et qui comprendrait en son sein les autres éducations à la santé, aux médias, à la citoyenneté, en vue d'un développement durable, religieuse, etc. Dans ce cas, les valeurs et les attitudes doivent être au centre de l'apprentissage et les entrées thématiques viennent ensuite consolider ces valeurs et les attitudes qui y correspondent. Par exemple, la dignité de la personne est soulignée dans une éducation à la citoyenneté ainsi que l'équité de traitement de tous les citoyens ; la liberté considérée comme acte volontaire est travaillée dans des activités liées à l'EDD qui soulignent les interdépendances et la responsabilité par rapport à soi, aux autres, au monde ; etc.

Elle peut aussi être pensée comme l'élément transversal de l'éducation. Sa mise en œuvre peut être réalisée par des moyens pédagogiques élaborés à cet effet, par des temps réguliers consacrés au développement des attitudes de pensée critique et de responsabilité (par exemple des journées à thème pour toute une école, un établissement), par la formation des enseignants afin qu'ils aient les outils nécessaires pour soutenir le développement de ces attitudes chez leurs élèves, etc.

ii. La formation des enseignants

Dans la formation des enseignants, de nombreuses questions apparaissent quant aux valeurs, aux postures à adopter et à la transmission qui est censée être faite. Le futur enseignant doit avoir clarifié et verbalisé ses propres valeurs avant de pouvoir demander à ses élèves de le faire et de se positionner. D'autant que, on l'a vu, cet exercice demande un développement moral et cognitif assez important.

Un travail sur les valeurs des enseignants, du plan d'études et des différents contextes et cultures de notre société paraît essentiel si l'on souhaite que les enseignants et les élèves, à la fin de leur scolarité, parviennent toujours plus à des attitudes d'esprit critique et de responsabilité. De fait, la formation des enseignants aborde déjà de nombreuses questions. Il serait donc utile, là aussi, d'articuler les différentes postures de l'enseignant et approches sur les valeurs (en éthique, en psychologie, en pédagogie interculturelle, en didactique de l'Éthique et cultures religieuses, dans les interventions, etc.) et. Il leur sera ensuite possible de verbaliser leurs valeurs, leurs attitudes et pouvoir développer une décentration, un esprit critique et une responsabilité.

Pour y parvenir, les enseignants ont besoin eux aussi de temps et d'outils (comme le débat, la collaboration autour de projets, les interventions, etc.) pour aboutir entre eux à une bonne communication sur leurs valeurs, leurs choix pédagogiques, leur insertion dans l'institution, etc. Ce travail peut aussi fournir des outils pour des analyses de pratique à travers les transcriptions et les grilles qui sont élaborées. Dans un deuxième temps, on peut espérer développer cela auprès des élèves.

iii. Des ressources pédagogiques

Pour aider les enseignants, il serait utile que des ressources pédagogiques soient mises à leur disposition. Ces ressources peuvent être :

- des manuels accompagnés de méthodologie comme c'est le cas pour l'éducation aux droits humains, mais cela demande beaucoup de moyens financiers pour engager des auteurs compétents et produire les manuels ;
- une sélection du matériel existant, réel et virtuel, avec les articulations entre ces différents matériaux pour parvenir à une démarche plus cohérente ;
- un travail d'articulation de l'éducation aux valeurs dans le PER et dans différents curriculums pour parvenir à une cohérence de fond par rapport à cette question ;

- un soutien pédagogique offert par des spécialistes (formateurs HEP, équipe pédagogique, etc.) qui accompagnent un projet d'établissement, un projet pédagogique ou une classe pour un travail sur les valeurs ;
- une collaboration avec des spécialistes de la société civile (ONG, fondation, etc.) pour proposer une démarche sur les valeurs ;
- etc.

a. La participation

Finalement, le dernier point, mais pas le moindre, est la promotion de la participation des élèves. On ne pourra jamais leur apprendre à développer leur esprit critique et leur responsabilité en leur faisant simplement redire ce qu'a dit un enseignant. C'est là sans doute la seule réserve quant aux méthodes pédagogiques à utiliser. Dans les différentes topogénèses que nous avons analysées dans le cadre de l'éducation aux valeurs, nous avons vu que cette éducation peut se réaliser dans plusieurs dispositifs didactiques. Un seul d'entre eux ne permet ni à la pensée critique, ni à la responsabilité de se développer : c'est lorsque que l'enseignant ne dévoque jamais la responsabilité de l'apprentissage aux élèves et garde une posture stricte de détenteur du savoir. Le jeu didactique qui se déroule alors n'évolue pas et les élèves enregistrent des informations sans faire preuve d'un développement d'attitudes démocratiques à travers leurs énoncés.

De plus, nous l'avons vu à plusieurs reprises, certains savoirs ou savoir-faire amenés par les élèves ne sont ni validés ni institutionnalisés : ils sont oubliés. Or, ces savoirs, savoir-faire et leurs attitudes sont parfois de vrais apports pour une éducation aux valeurs. Il conviendrait donc de pouvoir les mettre en évidence et de les insérer réellement dans le jeu didactique. Il est évident que lorsque l'élève est responsable de ses apprentissages (dans le cadre d'une évolution), ce genre d'élément est alors pris en compte par l'élève ou le groupe d'élèves.

L'enfant, sujet de droit, a le droit de participer, dans toute la mesure du possible, aux décisions qui le concernent. Il a aussi le droit, voire le devoir comme élève, d'être responsable de ses apprentissages. Il est le premier concerné et doit exercer son esprit critique et sa responsabilité dans le cadre scolaire, pour pouvoir développer les attitudes qui correspondent aux valeurs démocratiques que nous avons relevées telles que la dignité de la personne, la liberté et la solidarité. Cela nous paraît un apprentissage nécessaire et indispensable pour préserver la cohésion de notre société et de celles de nos enfants, dans un climat démocratique et de dialogue.

Bibliographie

- Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe : a study-of-religions approach* (Vol. 47). Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Allemand, S. (2006). *Le développement durable*. Paris: Éd. Autrement.
- Allieu, N. (1996). *Laïcité et culture religieuse à l'école*. Paris: ESF.
- Amherdt, F.-X., Moser, F., & Philibert, P. (Ed.). (2009). *Le fait religieux et son enseignement : des expériences aux modèles : actes du colloque de troisième cycle 2005 (textes actualisés - été 2009)*, Université de Fribourg Suisse et. Fribourg: Academic Press Fribourg.
- Annan, K. (2001, décembre 10). Éliminer la pauvreté, prévenir les conflits et promouvoir la démocratie sont les trois priorités des Nations Unies au XXI^e siècle. *Le Prix Nobel de la Paix à Kofi Annan*. Consulté 9 février 2012, à l'adresse www.un.org/News/fr-press/docs/2001/SGSM8071.doc.htm
- Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe. (1999). Recommandation 1396 (1999). Religion et démocratie. Consulté à l'adresse assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta99/FREC1396.htm
- Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe. (2005). Recommandation 1720 (2005). Éducation et religion. Consulté à l'adresse www.assembly.coe.int/ASP/XRef/X2H-DW-XSL.asp?fileid=17373&lang=FR
- Association Lire-Écrire. (s. d.). Constructivisme : lire-ecrire.org. *Lire écrire*. Consulté 16 mars 2013, à l'adresse www.lire-ecrire.org/analyses/debacle-de-lecole/les-doctrines/constructivisme/print.html
- Association pour un éveil de la responsabilité à l'école. (2001). *Éduquer à la responsabilité : documents et fiches d'activités* (2^e éd.). Bruxelles; Lyon: EVO Couleur Savoir Chronique sociale.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Astolfi, J.-P. (2009). Les questions vives en question ? Préface. In *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (p. 9-12). Paris: ESF.
- Aubert, M., Milot, M., & Richard, R. (Ed.). (1988). *Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives*. Québec: Université de Laval.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N., & Haeblerli, P. (Ed.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 37-48. doi:10.3406/rfp.1991.1365
- Audigier, F. (2000). Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... changement de nom, changement de contenu ? In *Vers une citoyenneté européenne* (p. 23-40). Dijon: CRDP.
- Audigier, F. (2008). Chapitre 8. Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens. In *Compétences et contenus* (De Boeck Université., p. 163-185). Bruxelles. Consulté à l'adresse www.cairn.info/competences-et-contenus--9782804156343-page-163.htm
- Audigier, F. (2011a). Éducation en vue du développement durable et didactiques. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, (130), 47-71.
- Audigier, F. (2011b). Penser les temporalités pour penser les questions sociales vives. Éduquer au développement durable pour construire l'avenir. In A. Legardez & L. Simonneaux (Ed.), *Développement durable et autres questions d'actualité : questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (p. 33-52). Dijon: Educagri éditions.
- Audigier, F., & Conseil de la coopération culturelle. (2000). *Stratégies pour une éducation civique au niveau de l'enseignement primaire et secondaire : guide méthodologique*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle Éditions du Conseil de l'Europe.
- Audigier, F., Crahay, M., & Dolz (Ed.). (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage* (1^{re} éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Audigier, F., & Hertig, P. (2010a). Éditorial : enjeux didactiques et citoyens de l'éducation en vue du développement durable. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(2), 181-186.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck.

- Awais, N. (2012a). Éducation à la citoyenneté mondiale : un défi ou une utopie ? *Acte du colloque de l'IRNP, Lyon, 2010*.
- Awais, N. (2012b). Respect! *L'Éducateur*, 9, 10.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehard & Winston.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Baubérot, J. (1994). Laïcité, laïcisation, sécularisation. In A. Dierkens (Ed.), *Problèmes d'histoire des religions. Pluralisme religieux et laïcités dans l'union européenne* (Université de Bruxelles., Vol. 5, p. 183). Bruxelles. Consulté à l'adresse digistore.bib.ulb.ac.be/2009/a026_1994_005_f.pdf
- Baubérot, J. (2001). Les seuils de la laïcisation dans l'Europe latine et la recomposition du religieux dans la modernité tardive. In J.-P. Bastian (Ed.), *La modernité religieuse en perspective comparée*. Paris: Karthala.
- Baubérot, J. (2007). *Les laïcités dans le monde*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baubérot, J. (2009). Pour une sociologie interculturelle et historique de la laïcité. *Archives de sciences sociales des religions*, n° 146(2), 183-200.
- Baubérot, J., & Milot, M. (2011). *Laïcités sans frontières*. Paris: Ed. du Seuil.
- Bègue, L. (2009). Justice et cognition. In *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 13-30). De Boeck Université. Consulté à l'adresse www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_DURUB_2009_01_0013
- Bertili, G. (2006). La citoyenneté scolaire est-elle possible. *Cahiers Pédagogiques*. Consulté à l'adresse www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2663
- Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, C., Di Giulio, A., & Kaufmann-Hayoz, R. (2007). *L'éducation au développement durable dans la scolarité obligatoire. Rapport final relatif au mandat d'expertise de la CDIP : « Le développement durable dans la formation de base - Précisions des concepts et adaptation à l'apprentissage scolaire »*. Berne: CDIP. Consulté à l'adresse www.edk.ch/dyn/14664.php
- Bézille, H., & Régnier, J.-C. (2001). Identifier les méthodes qualitatives. In *Méthodes qualitatives pour les études et la recherche en sciences de l'éducation* (p. 25-29). Poitiers: CNED.
- Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Blanchaud, M., Auzet, P., Jouvray, D., Lidove, A., Michaud, A.-M., Milhomme, O., & Séassau, C. (2009). Home éducation. Dossier pédagogique. Ligue de l'enseignement. Consulté à l'adresse www.home-educ.org/langue.htm
- Bobineau, O. (2006). Sociabilité et socialisation paroissiales : une comparaison franco-allemande. *Archives de sciences sociales des religions*, 133, 93-114.
- Bobineau, O., & Tank-Storper, S. (2007). *Sociologie des religions*. Paris: A. Colin.
- Bosset, P. (2005). Le droit et la régulation de la diversité religieuse en France et au Québec : une même problématique, deux approches. In *La laïcité au Québec et en France* (p. 79-95). Québec: LUX.
- Bouchard, N. (2004). *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Sainte-Foy [Que.]: Presses de l'Université du Québec.
- Bourg, D. (2011, novembre 5). *Après le développement durable ?* PPT présenté à Forum EDD, Lausanne. Consulté à l'adresse www3.unil.ch/wpmu/forumdd/files/2011/03/VE_D.Bourg_.pdf
- Bourgeault, G. (2002). De quelle cité suis-je le citoyen ? Prolégomènes pour un débat sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 401-415.
- Brodhag, C., Breuil, F., Gondran, N., & Ossama, F. (2004). *Dictionnaire du développement durable : plus de 1000 définitions, équivalents anglais, sources documentaires officielles*. Saint-Denis-La Plaine (Seine-Saint-Denis): AFNOR.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: PUF.
- Campiche, R. (2010). *La religion visible pratiques et croyances en suisse*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Carlot, Y., & Leininger, C. (2009). Développement durable et formation des stagiaires à l'IUFM de Lyon. In F. Grumiaux & P. Matagne (Ed.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire :*

- actes du colloque international organisé les 12 et 13 octobre 2006 à Arras, IUFM Nord-Pas-de-Calais* (p. 93-107). Paris: L'Harmattan.
- Case, B. J., Jorgensen, M. A., & Zucker, S. (2008). *Alignment in Educational Assessment*. Pearson Éducation. Consulté à l'adresse www.pearsonassessments.com/NR/rdonlyres/C19A3D92-B124-4098-BC2F-0BCD490DCAA2/0/AlignEdAss.pdf
- Castañeda, D. (2010). Aproximación al concepto de devolución didácticas comparadas. In *CiDd: II Congreso Internacional de DIDACTICAS* (p. 9). Granada.
- Centre Nord-Sud - Centre Européen pour l'interdépendance et la solidarité mondiales. (s. d.). Éducation à la citoyenneté mondiale et Coopération Jeunesse. *North-South Centre*. Consulté à l'adresse www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/jma/jma_intro_FR.asp
- Chapelle, G. (2009). *Éveiller l'esprit critique : former des citoyens à l'école*. Charleroi: Couleur Livres [u.a.].
- Charbit, D. (2009). La cause laïque en Israël est-elle perdue ? *Critique internationale*, 44(3), 65. doi:10.3917/cii.044.0065
- Charbonneau, J., & Estèbe, P. (2001). Entre l'engagement et l'obligation : l'appel à la responsabilité à l'ordre du jour. *Lien social et Politiques*, (46), 5-15.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Paris ; Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272. doi:10.7202/012755ar
- Chassot, I. (2008). Enseignement religieux : une question de regard. *Paroisses vivantes*, 4-5.
- Chauffaut, D. (2008). Recension de S. Paugam. Repenser la solidarité. *Recherches et prévisions*, 91, 149-151.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2).
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, 2(1).
- Cohen, E. G. (2006). Equitable Classrooms in a Changing Society. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (p. 265-283). Springer US. Consulté à l'adresse www.springerlink.com/index/10.1007/0-387-36424-2_12
- Combesque, M. (1998). *Introduction aux droits de l'homme*. Paris: Syros jeunesse ; Amnesty International. Consulté à l'adresse www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/pages/AN_Ln/AN_Ln_6a15.php
- Comité sur les affaires religieuses. (2007). *Le cheminement spirituel des élèves. Un défi pour l'école laïque. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (p. 63). Québec. Consulté à l'adresse www.ftsr.umontreal.ca/carrieres/documents/sasec/AvisCheminementSpirituel.pdf
- Commission de Gestion du Conseil National. (1999). « Sectes » ou mouvements endoctrinants en Suisse. *La nécessité de l'action de l'État ou vers une politique fédérale en matière de « sectes »*. Berne: Commission de gestion du Conseil national. Consulté à l'adresse www.bk.admin.ch/dokumentation/00492/00496/index.html?lang=fr
- Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République. (2003). *Rapport au Président de la République* (p. 69). Paris. Consulté à l'adresse www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics//034000725/0000.pdf
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, & Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay. Consulté à l'adresse classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_1/RP_1.html
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003, janvier 30). Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique. Consulté à l'adresse www.planetudes.ch/web/guest/pg2-declaration
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010a). *Plan d'études romand. Sciences humaines et sociales. Commentaires généraux*. Consulté à l'adresse www.planetudes.ch/c/document_library/get_file?p_l_id=449637&folderId=450742&name=DLFE-5533.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010b). *Plan d'études romand. Formation générale. Commentaires généraux*. Consulté à l'adresse www.planetudes.ch/c/document_library/get_file?p_l_id=449637&folderId=450000&name=DLFE-4799.pdf

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). Éducation au développement durable. Plan de mesures 2007-2014. Consulté à l'adresse edudoc.ch/record/24774/files/massnahmenplan_BNE_f.pdf
- Conseil d'administration de l'université de Sherbrooke. (1989, mars 30). Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Consulté à l'adresse www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf
- Conseil de l'Europe. (2011). *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme: recommandation CM/Rec(2010)7 adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 11 mai 2010 et exposé des motifs*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil du GRIFED. (2001, novembre). Quels critères pour évaluer des recherches en didactique ? Consulté à l'adresse www.grifed.ucl.ac.be/Grifed-crit%20rech%20didact.pdf
- Coq, G. (2004). Valeurs et laïcité. In E. Prairat & B. Andrieu (Ed.), *Les valeurs : savoir et éducation à l'école*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Corcuff, P. (2011). Le savant et le politique. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://sociologies.revues.org/3533>
- Crahay, M., & Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, (161), 79-117.
- Crahay, M., & Forget, A. (2006). Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économie et du politique ? In François Audigier, M. Crahay, & Dolz (Ed.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 63-84). Bruxelles: De Boeck.
- Da Cunha, A. (2003). Développement durable : éthique du changement, concept intégrateur, principe d'action. In A. Da Cunha & J. Ruegg (Ed.), *Développement durable et aménagements du territoire* (p. 13-29). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Daniel, M.-F., Pallascio, R., Lafortune, L., & Darveau, M. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec. Consulté à l'adresse site.ebrary.com/id/10226044
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours : complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Genève: Éditions Slatkine.
- Daunay, B. (2007). Didactique comparée. In Y. Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2010). La recherche scientifique en éducation: Quels critères de qualité? *Éducation Sciences And Society*, 1(1), 21-39.
- De Ketele, J.-M. (2006, septembre 25). L'approche par compétences : ses fondements. Consulté à l'adresse www.scribd.com/doc/14572863/approche-par-competences-de-ketele
- De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28(3), 1-26.
- De Ketele, J.-M., & Rogiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations* (De Boeck.). Bruxelles.
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque : rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris: O. Jacob.
- Debuyst, C. (1985). Jugement moral et délinquance. Les diverses théories et leur opérationnalisation. Kohlberg—ses études comparatives. *Déviance et société*, 9(2), 119-132.
- Decharneux, B., Delgrange, X., Dortu, V., Dupuis, M., Hespel, B., Scheuer, J., Wiame, B. (2009). *Enseignant et neutre ? Les obligations en communauté française de Belgique*. (B. Wiame, Ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Deer, C. (2006). Le curriculum national en Angleterre: entre logique politico-idéologique et didactio-pédagogique. In François Audigier, M. Crahay, & J. Dolz (Ed.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 85-97). Bruxelles: De Boeck.
- Department for education and skills, & Qualifications and Curriculum Authority. (2004). Religious education. The non-statutory national frameword. Consulté à l'adresse www.mmiweb.org.uk/publications/re/NSNF.pdf
- Djapa Lebel, J. (2009). Croissance staturo-pondérale des enfants infectés par le virus du VIH. 1.9.1 Définition de l'attitude. *Mémoire on-line*. Consulté à l'adresse theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2010.noumbissie_c&part=230837
- Droz, Y., & Lavigne, J.-C. (2006). *Éthique et développement durable*. Genève: IUED.
- Ducroux, A.-M. (2002). *Les nouveaux utopistes du développement durable*. Paris: Autrement.

- Durkheim, E. (1894). *Les règles de la méthode sociologique* (PUF.). Paris. Consulté à l'adresse jmt-sociologue.uqac.ca/www/projets/387_135_CH/lecon_01_faits_sociaux/durkheim_fait_social.pdf
- Duru-Bellat, M. (2012). Connaissances ou compétences, que transmettre ? *Les grands dossiers des sciences humaines*, 27, 30-34.
- Duverger, E. (2003). *Les droits de l'homme*. Toulouse: Milan.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental psychology*, 27(5), 849.
- Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child development*, 356-363.
- Eisenberg-Berg, N., & Mussen, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, 14(2), 185.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque* (1. éd.). Paris: Presses Univ. de France.
- Estivalèzes, M. (2009). L'enseignement du fait religieux, une éducation à la tolérance pour aujourd'hui ? In L. Loeffel (Ed.), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (p. 85-97). Villeneuve d'Ascq France: Septentrion.
- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation. Code d'éthique. *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation*. Consulté 6 novembre 2012, à l'adresse www.unige.ch/fapse/recherche/ethique.html
- Ferry, L. (2002). Développement durable, monde de la technique et société du risque. Institut de France, Académie des Sciences morales et politiques, Paris. Consulté à l'adresse www.asmp.fr/travaux/communications/2002/ferry.htm
- Fondation Éducation et Développement, & Fondation suisse pour l'Éducation à l'Environnement. (2004). Le bazar des éducations. L'éducateur. Consulté à l'adresse www.globaleducation.ch/globaleducation_fr/resources/MA/Supp_Éduc_bazar.pdf
- Fonds National de la recherche. (2011). *La religion à l'école, la religiosité des jeunes et les processus de différenciation dans une Suisse plurielle. Résultats d'une sélection de projets du Programme national de recherche "Collectivités religieuses, État et société* (No. PNR 58). Belp: Fonds National de la Recherche.
- Fonds National de la Recherche. (2011). *La religiosité des chrétiens en Suisse et l'importance des Églises dans la société actuelle*. (No. Cahier thématique IV). Consulté à l'adresse www.nfp58.ch/files/downloads/NFP58_Themenheft04_FR.pdf
- Forges, R., Daniel, M.-F., & Borges, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. *Revue phénEPS*, 3(3).
- Forquin, J.-C. (2005a). Valeurs. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz.
- Forquin, J.-C. (2005b). Curriculum. In P. Champy, C. Etévé, J.-C. Forquin, & A. D. Robert (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz.
- Fourez, G. (1997). Qu'entendre par « îlot de rationalité » ? et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ? *AS-TER*, (25), 217-225.
- Fourez, G. (2009). *Apprivoiser l'épistémologie* (3e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en îlot interdisciplinaire de rationalité. *McGill Journal of Education*, 45(3), 463. doi:10.7202/1003573ar
- Gagnon, M. (2011a). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique*, 6(1), 30-42.
- Gagnon, M. (2011b). Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs des adolescents du secondaire. *Canadian Journal of Education*, 31(1), 128-178.
- Gagnon, M. (2011c). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Recherches qualitatives*, 30(2), 122-147.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie. Réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine): ESF.

- Gather Thurler, M., & Bronckart, J.-P. (Ed.). (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In *Transformer l'école* (p. 99-125). Bruxelles: De Boeck Université.
- Gendron, C., & Revéret, J.-P. (2000). Le Développement durable. *Économies et Sociétés*, 37(1/9), 111-124.
- Gibbs, J. C. (1977). Kohlberg's stages of moral judgment: À constructive critique. *Harvard Educational Review*, 47(1), 43-61.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Sage Publications, Incorporated. Consulté à l'adresse books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=a4Hez0fa3UkC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Kohlberg+Gibbs&ots=3JYrF-SQbp&sig=CDbfJjH4Axnthgrde-6ofFsrQ54
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Fuller, D., & Fuller, R. L. (1991). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. Lawrence Erlbaum. Consulté à l'adresse books.google.ch/books?id=n8qZR8mjjQoC&printsec=frontcover&dq=Moral+maturity:+Measuring+the+development+of+sociomoral+reflection&hl=fr&sa=X&ei=RP-FUDKJIYLT7Aa47ICoCA&ved=0CC8Q6AEwAA
- Gibbs, J. C., & Schnell, S. V. (1985). Moral development« versus » socialization: À critique. *American Psychologist*, 40(10), 1071.
- Gill, L. (2003, juillet 29). Israël est un État religieux. *Le Devoir*, p. A7. Montréal.
- Gimeno Cabrera, V., & Bonnet, J. (2008). L'origine sociale des valeurs. In D. Favre, A. Hasni, & C. Reynaud (Ed.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants : entre toujours plus et mieux vivre ensemble*. Bruxelles: De Boeck.
- Giroud, N. (2002). *Une mosaïque de fr. Bartolomé de las Casas (1484-1566) : histoire de la réception dans l'histoire, la théologie, la société, l'art et la littérature*. Fribourg (Suisse): Ed. universitaires Fribourg.
- Giroud, N. (2009). L'enseignement du fait religieux en Suisse romande. In *Le fait religieux et son enseignement. Des expériences aux modèles* (p. 215-219). Fribourg (Suisse): Academic Press.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, Ill: Scott, Foresman.
- Goldschmid, M. L. (2002). Se préparer au travail interdisciplinaire. In P. Perrig-Chiello & F. Darbellay (Ed.), *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité* (p. 71-85). Lausanne: Réalités sociales.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire. Domaine du développement de la personne, Éthique et culture religieuse*. (p. 1-86). Québec. Consulté à l'adresse www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/pdf/ÉthiqueCultRel_Secondaire.pdf
- Grand Conseil du Canton de Vaud. Loi scolaire du 12 juin 1984. , LS (1984). Consulté à l'adresse www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.pdf?docId=5634&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=26&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false
- Grand Conseil du Canton de Vaud. Loi sur l'enseignement obligatoire, LEO (2011). Consulté à l'adresse www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adopt%C3%A9e_GC.pdf
- Grand Conseil du Canton du Valais. Loi sur le Cycle d'Orientation, 411.2 (2009). Consulté à l'adresse www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=4642&Language=fr
- Groupe de pilotage BEJUNEFRIVAL. (2006). Vade-mecum. Rédaction d'un plan d'études commun. Consulté à l'adresse www.educ2006.ch/quoideneuf/sen.info%20%20-%2012.2006/Vade%20mecum%20gr%20de%20redaction%20bejunefrival%20v2%20oct%2006.pdf
- Groussin, T. (s. d.). Le développement et les besoins humains fondamentaux. *socioeco.org*. Consulté 20 juillet 2012, à l'adresse www.socioeco.org/bdf/fr/corpus_document/fiche-document-255.html
- Grumiaux, F., & Matagne, P. (Ed.). (2009). Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : actes du colloque international organisé les 12 et 13 octobre 2006 à Arras, IUFM Nord-Pas-de-Calais (Vol. 1. Éducation et formation, p. 158). Paris: L'Harmattan.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controverses, contradictions, and emerging confluences. In *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln.
- Heimberg, C. (2010). Qu'est-ce qui caractérise une pratique innovante pour l'apprentissage de l'histoire? Quelques réflexions à partir d'expériences de formation initiale en didactique de la discipline. *II Congrès International de DIDACTIQUES*, 1-9.
- Heimbrock, H.-G., Scheilke, C. T., & Schreiner, P. (Ed.). (2001). *Towards religious competence : diversity as a challenge for education in Europe*. Münster: Lit.

- Heinich, N. (2006). La sociologie à l'épreuve des valeurs. *Cahiers internationaux de sociologie*, CXXI(121), 287-315.
- Heinzen, S. (2011). Perspectives pour l'enseignement de la philosophie à l'école enfantine et primaire en Suisse romande. *Diotime*, 47, 25-36.
- Heinzen, S., Ducotterd, J., & Hess, A.-C. (2009). Méthode d'analyse interlocutoire de la progression de la pensée conceptuelle en philosophie pour enfants. *Childhood & philosophy*, 5(9), 53-76.
- Hertig, P. (2011). Le développement durable : un projet multidimensionnel, un concept discuté. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (13), 17-38.
- Hervieu-Léger, D. (2001). *Le pèlerin et le converti : la religion en mouvement*. Paris: Flammarion.
- Hirsch, S. (2008). *Ramener l'âme, la partager* (doctorat en didactique). Université de Laval. Consulté à l'adresse archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/25498/25498.html
- Histoire des droits de l'enfant. (s. d.). Consulté 7 septembre 2011, à l'adresse www.droitsenfant.com/histoire.htm
- Holenstein, A.-M. (2010). *Religionen - Potential oder Gefahr? : Religion und Spiritualität in Theorie und Praxis der Entwicklungszusammenarbeit*. Zürich ; Berlin: Lit.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris: PUF.
- Houssaye, J. (2003). L'humanisme des enseignants du primaire : la douceur d'une illusion ? In *Les valeurs : savoir et éducation à l'école : actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002* (p. 65-73). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Humanium. (s. d.). Histoire des Droits de l'Enfant | Portail des Droits de l'Enfant. *Portail des Droits de l'Enfant*. Consulté 7 septembre 2011, à l'adresse www.droitsenfant.org/histoire-des-droits-de-l-enfant
- Hutmacher, W. (1999). *Rapport du groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école* (p. 163). Genève: Service de la recherche en éducation. Consulté à l'adresse www.ecolelaïque-religions.org/files/CultureRel.pdf
- Jödicke, A., & Rota, A. (2010). Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. Programme national de recherche 58. Consulté à l'adresse www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf
- Jonas, H. (2008). *Le principe responsabilité : Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris: Flammarion.
- Jones, R. A. (1999). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel* (1re éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P., & Vander Borght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socio-constructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Jourdain, C. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école : l'impasse contemporaine*. Paris: Harmattan.
- Kalaora, B. (2004). Du développement au développement durable. Un défi pour les sciences sociales. *Historiens et géographes*, 387, 157-162.
- Keast, J., & Conseil de l'Europe. (2007). *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel de référence à l'usage des écoles*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development* (1st ed.). San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1983). *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. Basel ; New York: Karger.
- Künzli David, C., Bertschy, F., & Di Giulio, A. (2010). Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(2), 213-231.
- L'éducation aux droits de l'homme : comprendre pour agir ensemble. Guide de l'enseignant-e pour l'éducation aux droits de l'homme dans l'espace francophone*. (2009). Saint-Maur-des-Fossés: Sépia.
- La « morale laïque » au programme des élèves dès la rentrée 2013. (2012, septembre 2). *nouvelobs.com*. Consulté 7 mars 2013, à l'adresse tempsreel.nouvelobs.com/education/20120902.OBS1019/la-morale-laïque-au-programme-des-eleves-des-la-rentree-2013.html
- Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (10e édition.). Paris: Presses universitaires de France.
- Lange, J.-M., Trouvé, A., & Victor, P. (2007). Expression d'une opinion raisonnée dans les éducation à... : quels indicateurs ? *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, 1-11.
- Lange, J.-M., & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, (28), 85-101.

- Laplante, B. (1997). Le constructivisme en didactique des sciences - dilemmes et défis, *XXI*(1). Consulté à l'adresse www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-1/rxxv1-10.html#SEC2
- Laurent, E. (2011). *Social-écologie*. [Paris]: Flammarion.
- Le Boterf, G. (s. d.). Savoir agir avec compétence. *D'après Le Boterf*. Consulté 11 août 2011, à l'adresse <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/leboterf.htm>
- Lebeaume, J. (2004). « Éducation à... » et formes scolaires. Consulté à l'adresse www.chaffard.eu/WEBIUFMtest/colloques/sante/pdf/lebeaume.pdf
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. In *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (p. 19-31). Paris: Esf Éditeur.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? In *Compétences et contenus* (p. 27-50). Bruxelles: De Boeck.
- Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition.). Guérin Canada.
- Legrand, L. (2005). *Une école pour la justice et la démocratie*. Paris: PUF.
- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S., & Musitu, G. (2009). Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (33/2), 289-314. doi:10.4000/osp.2163
- Leleux, C. (2006). *Éducation à la citoyenneté - Tome 1: Les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles: De Boeck.
- Leleux, C. (2008). *Éducation à la citoyenneté - Tome 3: La coopération et la participation de 5 à 14 ans*. Bruxelles: De Boeck.
- Leleux, C., & Rocourt, C. (2010). *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*. Bruxelles: De Boeck.
- Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni, & C. Reynaud (Ed.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants : entre toujours plus et mieux vivre ensemble* (p. 39-53). Bruxelles: De Boeck.
- Lewis, J. A. (2009). Redefining Qualitative Methods: Believability in the Fifth Moment. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 1-14.
- Ligozat, F., & Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème d'agrandissement de distances. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 28(3), 319-378.
- Lindbeck, G. (2002). *La nature des doctrines : religion et théologie à l'âge du postlibéralisme*. Paris: Van Dieren.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2e éd.). New York: Cambridge University Press.
- Loeffel, L. (2009). *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Lopes Martins, P. (2010). Éthique, morale et valeurs. Essai de définitions notionnelles. Gre2ats. Consulté à l'adresse www.iests.com/gre2ats/publications/2-ethique-morale-valeurs.pdf
- Mancebo, F. (2007). Le développement durable en question(s). *Cybergeo : European Journal of Geography*. Consulté à l'adresse www.cybergeo.eu/index10913.html
- Maradan, O. (2008). L'espace curriculaire entre horizon et plancher. In *Compétences et contenus* (p. 65-84). Bruxelles: De Boeck.
- Martin, J.-P. (2010). L'éducation à l'éthique et à la religion en proie aux nouvelles demandes sociales. Réflexion sur l'expérience québécoise. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* (p. 1-11). Présenté à Actualité de la recherche en éducation et en formation, Genève. Consulté à l'adresse plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-h/nouvelles-demandes-sociales-et-valeurs-portees-par-l2019ecole/Leducation%20a%20lethique.pdf/view
- Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France: Problèmes de didactique curriculaire. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3(1), 101-116. doi:10.1080/14926150309556554
- Martinand, J.-L. (2012). Éducation au Développement Durable et didactiques du curriculum. Présenté au XIXe Colloque AFIRSE, Lisbonne. Consulté à l'adresse edd.educagri.fr/IMG/pdf/JLM_15PbsCurrEDD-TextConfLisboa-05-12.pdf
- Martinetti, F. (2009). *Les droits de l'enfant*. Nice: SCEREN-CRDP Académie de Nice.

- Martinez, M.-L., & Chamboredon, M.-C. (2011). Approche anthropologique de la construction des identités citoyennes. Le développement durable comme QSV en formation d'adultes. In A. Legardez & L. Simonneaux (Ed.), *Développement durable et autres questions d'actualité : questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (p. 89-112). Dijon: Educagri éditions.
- Massignon, B. (2011). Roland J. Campiche, La religion visible. Pratiques et croyances en Suisse. *Archives de sciences sociales des religions*, (156), 136.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A. A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Dossiers des Sciences de l'éducation*, 14, 61-73.
- Max-Neef, M. A. (1991). *Human scale development: conception, application and further reflections*. New York: The Apex Press.
- Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. (M.-H. Soulet, Trad.) (Vol. 11). Fribourg (Suisse): Éditions Universitaires.
- Mbengue, A., & Vandangeon-Derumez, I. (1999). Positions épistémologiques et outils de recherche en management stratégique (p. 20). Présenté à VIIIe conférence de l'AIMS, Chatenay-Malabry. Consulté à l'adresse www.strategie-aims.com/events/conferences/15-viiieme-conference-de-l-aims/communications/2341-positions-epistemologiques-et-outils-de-recherche-en-management-strategique/download
- Meirieu, P. (1993). *Émile, reviens vite ... ils sont devenus fous* (2ème éd.). Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2006a). « Tout savoir doit être enseigné comme une culture ». Entretien avec Jean-Michel Zakhartchouk. *Cahiers pédagogiques*, 439. Consulté à l'adresse www.meirieu.com/ARTICLES/socle.pdf
- Meirieu, P. (2006b, mai 27). Éléments d'épistémologie de la pédagogie. *Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie*. PDF. Consulté à l'adresse www.meirieu.com/ARTICLES/epistemologie.pdf
- Meirieu, P. (2011). Du monde objet au monde projet. *La Revue Durable*, (42), 20-23.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Miedema, S., & Wardekker, W. (2001). Denominational School Identity and the Formation of Personal Identity. *Religious Education*, 96(1), 36-48.
- Migeon, M. (Ed.). (1989). *La Réussite à l'école : rapport à Monsieur Lionel Jospin, 27 janvier 1989*. Centre National de Documentation Pédagogique - CNDP.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd., révision scientifique). Bruxelles ; Paris: De Boeck Université.
- Milot, M. (Ed.). (2005a). *La laïcité au Québec et en France* (Vol. 13/3). Québec: LUX.
- Milot, M. (2005b). Les principes de laïcité politique au Québec et au Canada. In *La laïcité au Québec et en France* (p. 13-27). Québec: LUX.
- Milot, M. (2005c). Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes. In *Quelle formation pour l'éducation à la religion* (p. 11-32). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Milot, M., & Ouellet, F. (Ed.). (1997). *Religion, éducation & [et] démocratie : un enseignement culturel de la religion est-il possible ?* Montréal: Harmattan.
- Mine, B. (2009). La notion de « dérive sectaire » : quelle(s) implication(s) pour la régulation du « phénomène sectaire » ? *Champ pénal*. doi:10.4000/champpenal.7535
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35, 531-540. doi:10.1016/j.apergo.2004.06.003
- Morandi, F. (2005). Cognition, conation, théories de l'esprit et « connaissance » professionnelle des enseignants. *Recherches et éducations*, (10). Consulté à l'adresse rechercheseducations.revues.org/index359.html
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin interactif du Centre international de recherches et études transdisciplinaires*, (2). Consulté à l'adresse ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (UNESCO.). Consulté à l'adresse www1.agora21.org/unesco/7savoirs/
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* ([Nouv. éd.]). Paris: Ed. du Seuil.
- Morin, E. (2006). *La méthode. 6. Éthique*. Paris: Éd. du Seuil.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan.
- Mortier, F. (1994). De Piaget à Habermas et Rawls: les problèmes de la reconstruction rationnelle du jugement moral chez Kohlberg. *Philosophica*, 53(1), 5-37.

- Mougiotte, A. (1998). Peut-on et à quelles conditions faire des valeurs un objet de savoir ? *Revue de Recherches en Éducation*, 21, 191-197.
- Muller, A. (2006). Définir le curriculum: une approche pragmatiste. In F. Audigier, M. Crahay, & J. Dolz (Ed.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 99-115). Bruxelles: De Boeck.
- Nanchen, M. (2008). *Mandat d'évaluation de la version 1 du plan d'études romand « PER »* (expertise). Berne: CIIP. Consulté à l'adresse www.ciip.ch/per/sous-menu/historique_des_travaux
- Norimatsu, H. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris: A. Colin.
- Nouailhat, R. (2003). *Enseigner le fait religieux un défi pour la laïcité*. Paris ;[Besançon]: Nathan ; CRDP Franche-Comté.
- Ogien, R. (2011). *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine : et autres questions de philosophie morale expérimentale*. Paris: Grasset.
- Oser, F., Dick, A., & Patry, J.-L. (1992). *Effective and responsible teaching: the new synthesis* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Oser, F., Gmünder, P., & Ridez, L. (1991). *L'homme, son développement religieux: étude de structuralisme génétique*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Ouellet, F. (2005a). *Quelle formation pour l'éducation à la religion*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Ouellet, F. (2005b). Éduquer à la citoyenneté, à la religion et aux valeurs dans la postmodernité. In *ARIC*. Alger.
- Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement socio-moral: des théories à l'éducation civique*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses universitaires du Septentrion.
- Paillé, P. (2009). Qualitative (analyse). In A. Mucchielli & Collectif (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paturel, D. (2008). L'implication au cœur d'un processus de recherche. *Pensée plurielle*, 19(3), 51-61. doi:10.3917/pp.019.0051
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Mini-guide de la pensée critique. Concepts et instruments. Foundation for Critical Thinking Press. Consulté à l'adresse www.criticalthinking.org/files/SAM_FR_ConceptsLOCK.pdf
- Pellaud, F. (2011a). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles: Quae.
- Pellaud, F. (2011b). Donner du sens à l'école. *La Revue Durable*, 42, 30-33.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris: Découverte.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1997a). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1997b). Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions du curriculum caché. Former les professeurs, oui, mais à quoi ? In *Éducation, citoyenneté, territoire. Actes du séminaire national de l'enseignement agricole* (p. 32-54). Toulouse: Gracia, J.-C.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487. doi:10.7202/031969ar
- Perrenoud, P. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. Consulté à l'adresse www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html
- Pharo, P. (2009). Valeur. In *Encyclopaedia Universalis*. Encyclopaedia Universalis.
- Piaget, J. (1947). *La Psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.
- Portier, P. (2005). Les mutations de la laïcité française : une approche cognitive. In *La laïcité au Québec et en France* (Vol. 13/3, p. 29-40). Québec: LUX.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (1993). La pratique interagit de la recherche et de l'action en sciences humaines. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 71-82.
- Prairat, E., & Andrieu, B. (2003). *Les valeurs : savoir et éducation à l'école : actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Rauschmayer, F., Omann, I., Frühmann, J., & Bohunovsky, L. (2010). Qu'en est-il des besoins ? Reconceptualiser le développement durable. In *Le développement durable, la seconde étape* (p. 121-191). La Tour d'Aigues: L'aube.
- Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice*. Paris: Ed. du Seuil.

- Rawls, J. (1997). *Libéralisme politique*. Paris: PUF.
- Raynal, & Rieunier. (1998). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* (Nouvelle édition.). EME Éditions Sociales Françaises (ESF).
- Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Reuter, Y. (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq France: Presses universitaires du Septentrion.
- Reynaud, C. (2008). À la recherche de dispositifs didactiques favorables au développement de valeurs citoyennes : le « débat » socio-cognitif. In D. Favre, A. Hasni, & C. Reynaud (Ed.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants : entre toujours plus et mieux vivre ensemble* (p. 91-116). Bruxelles: De Boeck.
- Rieunier, A. (2007). *Préparer un cours*. (3e édition., Vol. 2. Les stratégies pédagogiques efficaces). Paris: ESF.
- Riondet, B. (2004). *Clés pour une éducation au développement durable*. Paris: Hachette Éducation.
- Robert, A. D. (2010). À propos de philosophie et sociologie de l'éducation. Retour sur l'œuvre de Jean-Claude Forquin. *Le Télémaque*, 38(2), 19-34.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values : individual and societal*. New York; London: The Free Press ; Collier Macmillan.
- Sachs, I. (1994). Le développement reconsidéré : quelques réflexions inspirées par le Sommet de la Terre. *Revue Tiers Monde*, 137.
- Sarremejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires, 1960-1995*. Paris ; Montréal: L'Harmattan.
- Saunders, M. (2001). Tools for Focusing Evaluations: LTSN Evaluation. *The Evaluation Blanket*. Consulté à l'adresse www.lancs.ac.uk/fss/centres/cset/eval-blank/docs.htm
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.
- Sauvé, L. (2010). Éducation et formation pour l'avènement d'une écociété. In *L'éducation au développement durable. De l'école au campus* (p. 15-26). Paris: L'Harmattan.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Scheunpflug, A., & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen*. Brot für die Welt.
- Schneuwly, B. (2005). 3. De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français : fondements d'une discipline* (p. 47-59). Bruxelles: De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_CHISS_2008_01_0047
- Schöpf, A. (1993). Valeur. In O. Höffe (Ed.), *Petit dictionnaire d'éthique*. Fribourg (Suisse) - Paris: Éditions universitaires Fribourg - Cerf.
- Schubauer-Leoni, M. L., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élève: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & Mercier (Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 51-91). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Schweitzer, F. (2002). International Standards for Religious Education. *Panorama*, 49-52.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J. M. Baudoin & Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles: De Boeck Université.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Simonneaux, J., Tutiaux-Guillon, N., & Legardez, A. (2012). Éditorial : éducations à... et sciences sociales, perspectives des recherches francophones. *Journal of Social Science Éducation*, 11(4), 2-16.
- Talbot, D. (2006). La gouvernance locale, une forme de développement local et durable ? Une illustration par les pays. *Développement durable et territoires*. Consulté à l'adresse developpementdurable.revues.org/2666
- Theys, J., Du Tertre, C., & Rauschmayer, F. (2010). *Le développement durable, la seconde étape*. La Tour d'Aigues: Aube.

- Tremblay, S. (2010). *École et religions : genèse du nouveau pari québécois : transformations au Québec, 1996-2009*. [Montréal]: Fides.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives, Hors Série* (5), 38-45.
- Tutiaux-Guillon, N., & Considère, S. (2010). L'éducation au développement durable : entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(2), 193-211.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman* (p. 65-80). Bruxelles: De Boeck.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles: De Boeck Université.
- Varcher, P. (2011). L'Éducation en vue du développement durable : une filiation à assumer des défis à affronter. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, (130), 25-46.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170.
- Vergnaud, G. (1999). À quoi sert la didactique ? *Hors-série Sciences humaines*, (24), 48-52.
- Vigarello, G. (2001). Les recherches de Jean-Claude Forquin, actualité et influences. *Revue française de pédagogie*, (135), 15-18.
- Webb, N.L. (1997). Determining Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. *NISE 1(2)*. Consulté à l'adresse facstaff.wcer.wisc.edu/normw/1997alignmentbrief.htm
- Weber, M. (1965). L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales. In *Essais sur la théorie de la science* (2e éd. [1904], p. 117-123). Paris: Plon.
- Weinstock, D. (2005). Compromis, religion et démocratie. In *La laïcité au Québec et en France* (p. 41-53). Québec: LUX.
- Willaime, J.-P. (1998). École et religions : une nouvelle donne? *Revue française de pédagogie*, 125(1), 7-20. doi:10.3406/rfp.1998.1102
- Willaime, J.-P. (2005a). Europe : à chacun sa laïcité. *Sciences humaines*, (157). Consulté à l'adresse www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=4643
- Willaime, J.-P. (2005b). Le modèle républicain français d'intégration face à la pluralité religieuse contemporaine. In *La laïcité au Québec et en France*. Québec: LUX.
- Willaime, J.-P. (2006). La sécularisation : une exception européenne? Retour sur un concept et sa discussion en sociologie des religions. *Revue française de sociologie*, 47(4), 755-783.
- Willaime, J.-P. (2010a). *Sociologie des religions*. Paris: Presses universitaires de France.
- Willaime, J.-P. (2010b). Faits religieux. In R. Azria & D. Hervieu-Léger (Ed.), *Dictionnaire des faits religieux*. Paris: PUF.
- Willaime, J.-P., & Mathieu, S. (2005). *Des maîtres et des dieux : école et religions en Europe*. Paris: Belin.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.
- Ziebertz, H.-G., Heil, S., & Prokopf, A. (Ed.). (2003). *Abduktive Korrelation : religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*. Münster [u.a.]: Lit.
- Zinguinian, M. (2012). *L'introduction de l'Éducation en vue du développement durable dans le curriculum prescrit vaudois* (Mémoire de maîtrise). Université de Lausanne, Lausanne.

Table des figures, des tableaux et des synthèses

Les figures

Figure I	Un schéma du développement durable.....	47
Figure II	Le concept de compétence (Jonnaert et al., 2009, p. 65).....	112
Figure III	Schéma des valeurs.....	207
Figure IV	Schéma du cadre conceptuel.....	210
Figure V	Auto et alloconfrontation.....	244
Figure VI	Pensée critique logique relative.....	308
Figure VII	Pensée critique logique relative pondérée.....	308
Figure VIII	Pensée critique créative égocentrique.....	323
Figure IX	Répondre de.....	337
Figure X	Répondre de, pondéré.....	337

Les tableaux

Tableau I	Différents courants épistémologiques.....	67
Tableau II	La pensée critique.....	91
Tableau III	Tableau comparatif entre l'EDD et la Formation générale.....	191
Tableau IV	Les indicateurs retenus pour une éducation aux valeurs.....	209
Tableau V	Comparaison entre l'analyse qualitative et quasi qualitative.....	220
Tableau VI	Référentiel et démarche de la recherche.....	222
Tableau VII	Recueils et analyses des données.....	228
Tableau VIII	Grille d'analyse des contenus.....	230
Tableau IX	Échantillonnage et échancier de l'observation des séquences d'enseignement-apprentissage.....	237
Tableau X	La pensée critique.....	237
Tableau XI	Catégories de la responsabilité.....	238
Tableau XII	Catégories de la pensée critique.....	239
Tableau XIII	La grille d'analyse des interactions élèves-enseignant.....	240
Tableau XIV	Composantes de l'éducation aux valeurs.....	273
Tableau XV	Religious Education vs ECR.....	277
Tableau XVI	Indicateurs d'une éducation aux valeurs dans la discipline ECR.....	278
Tableau XVII	EDD vs Formation générale.....	283
Tableau XVIII	Indicateurs d'une éducation aux valeurs dans la Formation générale.....	284
Tableau XIX	Éducation aux valeurs dans le PER.....	287
Tableau XX	Indicateurs de l'éducation aux valeurs présents dans un ou deux domaines.....	290
Tableau XXI	Manuel ECR vs éducation aux valeurs.....	296
Tableau XXII	Fiche « Allô, t'es où ? » vs éducation aux valeurs.....	303
Tableau XXIII	Répartition du nombre d'occurrences.....	306
Tableau XXIV	Répartition pondérée des occurrences.....	307

Tableau XXV	Structure de la séquence M1.1	309
Tableau XXVI	Extraits de pensée critique logique relative (M1).....	310
Tableau XXVII	Extraits de pensée critique logique relative (M3).....	313
Tableau XXVIII	Extraits de pensée critique logique relative (M4).....	315
Tableau XXIX	Structure de la séance M1.3	318
Tableau XXX	Extraits de pensée critique logique globale	319
Tableau XXXI	Extraits de pensée critique créative égocentrique (M3)	324
Tableau XXXII	Extraits de pensée critique créative égocentrique (M4)	325
Tableau XXXIII	Extraits de pensée critique créative égocentrique (M4)	326
Tableau XXXIV	Extraits de pensée critique créative relative (M1) - 1	327
Tableau XXXV	Extraits de pensée critique créative relative (M1) - 2.....	328
Tableau XXXVI	Extraits de pensée critique créative relative (M1 -3).....	329
Tableau XXXVII	Extraits de pensée critique créative relative (M1) - 4.....	329
Tableau XXXVIII	Extraits de pensée critique créative relative (M1) - 5.....	331
Tableau XXXIX	Extraits de responsabilité comme « répondre de » égocentrique	338
Tableau XL	Extrait de responsabilité comme « répondre de » relative (M2)	340
Tableau XLI	Extraits de responsabilité comme « répondre de » relative (M4).....	340
Tableau XLII	Extraits de responsabilité comme « répondre à »	344
Tableau XLIII	Structure de la séquence M5.1	346
Tableau XLIV	Structure de la séquence M5.2.....	346

Les synthèses

Le PER	26
La laïcité et la sécularisation	42
Le développement durable (DD).....	54
Les valeurs	84
Les attitudes	92
Le jugement moral	99
Le curriculum en Suisse romande	108
La didactique comparée	122
Les outils didactiques	125
L'éthique	128
La religion	137
La citoyenneté	140
Les objets d'enseignement-apprentissage	149
Religious Education	168
La définition et les compétences de l'EDD.....	189
Les caractéristiques de l'éducation aux valeurs	195
Les caractéristiques de la recherche	227
La présentation des données.....	270
Religious Education dans le PER.....	280
L'alignement du PER à une éducation aux valeurs.....	294
L'alignement des moyens d'enseignement au PER	305

Table des matières

Sommaire	1
Résumé et mots-clés	3
Abréviations	4
Remerciements et remarques préalables	6

Tome I

1er chapitre Introduction	9
A. Émergence d'une question en contexte professionnel	10
B. D'autres questions apparaissent.....	11
C. De la société à l'école.....	13
D. Déroulement et méthode de la recherche.....	14
 2e chapitre Contexte.....	 17
A. L'introduction d'un nouveau plan d'études.....	19
1. Le Plan d'études romand (PER).....	19
a) Historique	19
b) Structure	20
c) Statut.....	21
2. La discipline Éthique et cultures religieuses (ECR) pour le cycle 3.....	22
3. La Formation générale (FG) pour le cycle 3.....	24
4. Les valeurs de l'école publique romande.....	24
B. Transformations sociales.....	27
1. Le fait religieux : laïcité et sécularisation	28
a) Un état laïc.....	29
b) La « laïcité à la française ».....	31
c) D'autres modèles de laïcité	33
i. Le Québec	34
ii. L'Allemagne	35
iii. Le Royaume-Uni	35
iv. L'Italie	35
v. Israël	36
vi. La Suisse	36
d) La sécularisation.....	37
i. En général... ..	37
ii. ... et en Suisse	39
e) L'introduction de la discipline ECR.....	43
2. Le développement durable (DD).....	45
a) Naissance de la notion de DD	47
i. La durabilité économique	48
ii. La durabilité environnementale	48
iii. La durabilité sociale	49
b) Les principes et les valeurs du développement durable	50
i. L'échelle du temps et de l'espace	50
ii. La responsabilité	50
iii. L'autonomie et la solidarité	51
iv. La précaution	51

v.	L'interdépendance et la complexité	51
vi.	La non-certitude et la relativité	51
vii.	La justice sociale	51
viii.	La pensée complexe	52
c)	Questions et limites	52
d)	Introduction de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) dans le plan d'études romand (PER)	55
3.	Conclusion	56
3e chapitre	Cadres théoriques	59
Première section	Prolégomènes	63
A.	L'épistémologie des sciences ou des disciplines	65
B.	L'épistémologie en sciences de l'éducation	68
C.	L'épistémologie professionnelle de l'enseignant	70
D.	L'épistémologie personnelle	71
E.	Conclusion	72
Deuxième section	De quelles valeurs s'agit-il ?	75
A.	Définition de la valeur	77
B.	Les valeurs démocratiques	81
1.	La dignité de tout individu et l'égalité en droits	81
2.	La liberté et l'autonomie	83
C.	Les attitudes	85
1.	Définition de l'attitude	85
2.	Solidarité et responsabilité	85
a)	Solidarité	86
b)	Responsabilité	86
3.	Respect et tolérance	88
4.	Esprit ou pensée critique	89
D.	Le développement du jugement moral	93
1.	Jean Piaget (1896-1980)	93
a)	Les stades du développement logique	93
b)	Les stades du développement moral	94
2.	Lawrence Kohlberg (1927-1987)	94
a)	Les stades du jugement moral	95
b)	Les limites	95
3.	Prolongements	96
a)	Bandura	96
b)	Tureil	96
c)	Habermas	97
d)	Gilligan	97
e)	Oser	97
f)	Conclusion	98
4.	Le raisonnement moral	98
E.	Conclusion	100

Troisième section De quelle éducation s'agit-il ? 101

A. Le curriculum.....	103
1. Définition	103
a) Les caractéristiques et le contenu	104
b) Les différentes formes de curriculum.....	105
2. Le curriculum prescrit en Suisse romande	106
B. Les outils didactiques.....	110
1. Les compétences	111
2. Didactique des disciplines.....	113
a) La relation didactique	115
b) Transfert, transposition didactiques et pratiques sociales de référence.....	115
c) Contrat pédagogique ou contrat didactique ?	117
3. Didactique comparée.....	118
a) L'action conjointe.....	118
i. La grammaire de l'action.....	118
ii. Le jeu didactique	119
b) Méso-, chrono- et topogénèse	120
4. Inter- et transdisciplinarité	123
a) Interdisciplinarité.....	123
b) Transdisciplinarité	124
C. Les objets d'enseignement-apprentissage de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) et de la Formation générale (FG).....	126
1. Éthique	126
a) L'éthique ou la morale ?.....	126
b) Les normes et les lois	128
c) Conclusion	129
2. Religion(s).....	129
a) Théologie.....	130
b) Sciences des religions.....	131
i. Sociologie des religions.....	131
ii. Étude des religions	134
iii. Caractéristiques d'une religion.....	135
iv. Les dérives sectaires	135
v. Spiritualité	136
c) Épistémologie et valeurs	137
3. Citoyenneté et droits humains	139
a) Citoyenneté.....	139
b) Droits humains	141
i. Historique	141
ii. Différentes générations de droits.....	143
iii. Forces et limites.....	143
c) Les droits de l'enfant.....	145
i. Historique	145
ii. Contenu.....	146
iii. Forces et faiblesses	147
d) Épistémologie et valeurs	147
4. Développement durable	148

Quatrième section De quelle éducation aux valeurs s'agit-il ?..... 151

A. Éducation à... ..	154
B. Éducation religieuse.....	156
1. Enseignement du fait religieux à l'école.....	157
2. <i>Religious Education</i> et <i>Integrative Religious Education</i>	160

a) Religious Education (RE).....	160
b) Integrative Religious Education (IRE).....	161
3. Une discipline « Éthique et culture(s) religieuse(s) »	162
4. Les formes d'enseignement de la <i>Religious Education</i>	163
i. Un enseignement catéchétique	164
ii. Un enseignement catéchétique avec ouverture sur les autres religions ou enseignement monoreligieux.....	164
iii. Un enseignement historico-culturel ou enseignement multireligieux	165
iv. Un enseignement historico-culturel ou interreligieux accompagné d'une éducation aux valeurs	165
5. La neutralité	166
6. Épistémologie et valeurs	167
7. Conclusion	168
C. Éducation à la/aux citoyenneté(s).....	170
1. Instruction et éducation civiques.....	170
2. Éducation aux droits humains ou à la citoyenneté démocratique	171
3. Éducation(s) à la/aux citoyenneté(s)	172
4. Éducation du sujet éthique	175
D. Éducation à la citoyenneté mondiale.....	177
1. Contexte et définition.....	177
2. Des compétences complexes.....	178
3. Articulation EDD/ECM	180
E. Éducation en vue d'un développement durable (EDD).....	183
1. Passage de l'éducation à l'environnement à l'éducation en vue d'un développement durable.....	183
2. Définitions de l'EDD	184
3. Limites et obstacles à l'éducation en vue d'un développement durable	187
4. Formation générale (FG) dans le PER	190
5. Épistémologie et valeurs	192
F. Comment parvenir à une éducation aux valeurs ?	193
1. La formation.....	196
2. Méthodes et moyens.....	197
a) Les débats	198
b) Les questions sociales vives	199
c) Le projet d'établissement	200
d) Quelques moyens	200
4e chapitre Cadre conceptuel et objectifs.....	203
A. Synthèse	205
B. Cadre conceptuel.....	210
C. Questions de la recherche.....	211
D. Objectifs de la recherche	212
E. Méthodes et analyses.....	213
5e chapitre Méthodes de la recherche.....	215
A. Type de recherche et positionnement.....	217
1. Type d'analyse	219
a) Analyse qualitative ou quasi qualitative et sa pertinence.....	219
b) Une analyse descriptive-explicative	221
2. Démarche et référentiel de la recherche.....	222
3. Dimension éthique	224

a) Le consentement éclairé	224
b) La justice et l'équité	225
c) La confidentialité	226
B. Recueils et analyses des données.....	228
1. Recueil et analyse des données curriculaires et des manuels.....	228
a) Recueil des données	228
b) Grille d'analyse du contenu.....	229
c) Analyse du curriculum et des moyens d'enseignement	232
2. Recueil et analyse des données des séquences d'enseignement-apprentissage	232
a) Recueil des données	233
i. L'échantillonnage	233
ii. L'observation.....	234
iii. L'enregistrement vidéo.....	235
b) Grilles d'analyse.....	237
i. Grille d'analyse des vidéos.....	237
ii. Validité des grilles	241
c) Analyse des vidéos	241
i. La transcription.....	241
ii. Le codage.....	241
iii. Didactique comparée	242
iv. L'alloconfrontation.....	243
C. Qualité de la recherche.....	246
1. La pertinence	246
a) La pertinence de la problématique	246
b) La pertinence du cadre conceptuel	247
c) La pertinence de la méthode.....	248
d) La pertinence des éléments communiqués	248
e) La pertinence face à la complexité de la réalité du terrain.....	249
2. La validité	249
a) La validité conceptuelle.....	249
b) La validité méthodologique	250
c) La validité des conclusions.....	250
3. La fiabilité	251
a) La fiabilité conceptuelle	251
b) La fiabilité méthodologique	251
c) La fiabilité des conclusions	252
 6e chapitre Présentation des données	 253
A. Plan d'études romand (PER).....	255
1. Curriculum prescrit en ECR, Cycle 3	255
2. Curriculum prescrit en FG, Cycle 3	256
B. Moyens d'enseignement.....	259
1. Le manuel d'ECR du canton de Fribourg	259
a) Le manuel de 9 ^e année (11 ^e HarmoS).....	259
b) Module 3b du classeur de 8 ^e (10 ^e HarmoS) année : dérives sectaires	260
2. Le matériel EDD	261
a) La fiche « Allô, t'es où ? »	261
b) Le film Home	262
c) La fiche argumentaire.....	263
C. Contextes des enseignants	265
1. Les organisations scolaires cantonales.....	265
2. Les enseignants	266

D. Alloconfrontation croisée	268
1. Déroulement.....	268
2. L'alloconfrontation M1 et M2	268
3. L'alloconfrontation M3 et M4	269
 7e chapitre Analyse des données	 271
A. Le curriculum.....	273
1. Éthique et cultures religieuses.....	274
a) L'intention de la discipline dans le PER	274
b) La discipline Éthique et cultures religieuses correspond-elle à une Religious Education et à une éducation aux valeurs ?	277
2. Formation générale	281
a) Intention et visées prioritaires	281
b) La formation générale correspond-elle à une éducation en vue d'un développement durable et à une éducation aux valeurs ?	283
3. Éducation aux valeurs dans le PER.....	286
a) Les indicateurs présents dans les domaines étudiés	288
i. Les indicateurs présents dans les trois domaines étudiés	288
ii. Les indicateurs présents dans certains des trois domaines étudiés	290
b) Les indicateurs présents en dehors des domaines étudiés	291
c) Les indicateurs absents	293
4. Conclusion	293
B. Les moyens d'enseignement.....	295
1. Le manuel ECR.....	295
2. La séquence sur les dérives sectaires	298
3. Home.....	299
4. La fiche argumentaire	301
5. La fiche « Allo t'es où ? ».....	302
6. L'éducation aux valeurs dans les moyens d'enseignement	303
C. L'émergence de la pensée critique et de la responsabilité dans les séances d'enseignement-apprentissage	306
1. La pensée critique	308
a) La logique relative	308
i. Analyse des occurrences.....	308
ii. Analyse des séquences	309
iii. Conclusion	317
b) La logique globale	318
i. Analyse des occurrences.....	318
ii. Analyse des séquences	318
iii. Conclusion	322
c) La créativité.....	323
i. La créativité égocentrique	323
ii. La créativité relative	327
iii. Conclusion	332
d) La métacognition.....	333
i. Analyse des occurrences.....	333
ii. Analyse des séquences	333
e) Conclusion.....	334
2. La responsabilité	336
a) Répondre de.....	336
i. Analyse des occurrences.....	337
ii. Analyse des séquences	337
iii. Conclusion	342
b) Répondre à.....	343
i. Analyse des occurrences.....	343
ii. Analyse des séquences	343

c) Répondre devant.....	345
i. Analyse des occurrences.....	345
ii. Analyse des séquences	345
d) Conclusion.....	346
D. Résultats des analyses	348
1. Comparaison des résultats.....	348
2. Alignement entre une éducation aux valeurs, le PER et les moyens d'enseignement.....	349
3. Alignement entre une éducation aux valeurs et les pratiques enseignantes.....	351
4. Modélisation des conditions didactiques d'émergence des attitudes.....	353
a) Topo- et chronogenèse	353
b) Mésogenèse	354
c) Des méthodes d'enseignement à privilégier ?	355
8e chapitre Conclusions.....	357
A. Que retenir de cette étude ?	359
1. Les objectifs	359
2. Les cadres théoriques	360
3. Les grilles d'analyse et les résultats.....	360
4. Les résultats inattendus	361
a) La question religieuse dans les séances.....	361
b) Le débat	362
c) Les contre-exemples.....	362
B. Quelles en ont été les limites ?.....	363
1. Une analyse qualitative	363
2. Le libre choix laissé à l'enseignant du sujet traité	363
3. La transférabilité des attitudes	364
4. L'observation de l'émergence d'attitudes quant à des interactions uniquement verbales.....	364
C. Quels approfondissements pourraient être apportés ?.....	366
1. Compléter par une recherche quantitative	366
2. Compléter par une analyse d'autres dimensions.....	366
3. Liens avec d'autres méthodes pédagogiques	366
4. Propositions pour l'éducation aux valeurs en Suisse romande ?	367
a) Constats	368
b) Propositions.....	369
i. L'articulation d'une éducation aux valeurs	369
ii. La formation des enseignants	370
iii. Des ressources pédagogiques	370
iv. La participation.....	371
Bibliographie	372
Table des figures, des tableaux et des synthèses.....	385
Table des matières	387

Tome II : Annexes

Université de Fribourg (Suisse)

Faculté des Lettres

Aux valeurs !

**Dans quelles conditions curriculaires et didactiques
la pensée critique et la responsabilité émergent-elles
au cours des interactions entre enseignants et élèves
du secondaire I en Suisse romande ?**

Tome II – Annexes

Dr Nicole AWAIS

Mai 2013

Sommaire

A. Situation de l'enseignement religieux en Suisse romande	3
B. Fiches utilisées durant les séances filmées.....	7
C. Grilles d'analyse.....	33
D. Présence des éléments de l'éducation aux valeurs dans le PER, Cycle 3	38
E. Présence des éléments de l'éducation aux valeurs dans les manuels choisis.....	53
F. Normes de transcription	67
G. Découpage et transcription des leçons	68
H. Grilles d'analyse par leçon.....	132
I. Émergence des valeurs (tableau).....	154
J. Entretiens d'autoconfrontation croisée	194
K. Courriers et autorisation.....	204
L. Progression d'apprentissage, attentes et indications pédagogiques de l'ECR pour le cycle 3 (SHS 35) dans le PER.....	212
M. Apprentissages à favoriser, objectifs particuliers visés, indications pédagogiques et capacités transversales visées pour la FG au cycle 3	215
N. Calcul du coefficient de Kappa	220
Table des matières (Tome II)	221

A. Situation de l'enseignement religieux en Suisse romande

1. SITUATION DU CANTON DE GENEVE

En 1999, à Genève, le Département de l'instruction publique a reçu un rapport d'un groupe de travail, dirigé par le professeur Hutmacher, qu'il avait mandaté. Le rapport (Hutmacher, 1999) souligne la nécessité d'un enseignement sur le phénomène religieux qui soit neutre, objectif et contiendrait une perspective globale d'éducation à la citoyenneté. Toutefois, le parlement genevois n'a pas voulu trancher. En 2004, en réponse à une motion déposée au Conseil d'État, celui-ci affirme qu'il est essentiel que l'enseignement du fait religieux soit mieux pris en compte dans les écoles publiques genevoises. En 2005, Charles Beer, Conseiller d'État en charge du département de l'instruction publique, de la culture et du sport affirme que la laïcité est une des priorités de l'école genevoise :

« L'école est une institution publique et laïque. Elle doit ainsi promouvoir l'acquisition des connaissances, par l'apprentissage de la rationalité et de la méthode scientifique; par l'apprentissage du respect des autres et celui de la compréhension du monde actuel.

L'évolution de la société mondialisée nécessite de réaffirmer et de donner un nouvel élan à une éthique laïque qui renforce les exigences d'impartialité et de neutralité, notamment dans la transmission des savoirs. » (www.ge.ch/dip/13_priorites.asp)

Cela aboutira à Genève à l'élaboration d'un cahier pour l'élève et d'une méthodologie pour l'enseignant contenant des textes des grandes traditions religieuses et humanistes.

2. SITUATION DU CANTON DE NEUCHÂTEL

En 2003, le canton de Neuchâtel décide que

« l'enseignement des cultures religieuses et humanistes (ECRH) sera introduit dans le cadre des leçons d'histoire dès le degré 6. Des activités consacrées aux Hébreux et aux débuts du christianisme ont ainsi été élaborées afin de compléter les moyens d'enseignement existants. Rédigées dans un souci d'objectivité, de neutralité et de respect des convictions de chacun, ces activités sont entièrement conformes à la tradition de laïcité de l'école neuchâteloise. Dépourvues de toute forme de prosélytisme, elles reposent sur les principes de l'approche historique et comparative. » (Déclaration de la chargée de communication de la Chancellerie du Canton de Neuchâtel du 6 mai 2003)

Ces deux cantons – Genève et Neuchâtel – ne mettent pas dans leur grille horaire la discipline ECR contrairement aux autres cantons romands.

3. SITUATION DU CANTON DE VAUD

Le canton de Vaud a dans sa loi scolaire de 1984 – modifiée en 2011 – l'art. 53 b qui précise que :

« L'enseignement de l'histoire biblique, conforme aux principes du christianisme, est donné aux élèves à titre facultatif par les membres du corps enseignant. Le département dispense de cet enseignement le maître qui en fait la demande pour des motifs de conscience. » (Grand Conseil du Canton de Vaud, 1984)

Or, le 6 octobre 2009, Claude Schwab, pasteur, président de l'association Enbiro durant une dizaine d'années (cf. p. 43) et parlementaire, a déposé une motion pour que l'« histoire biblique » soit intitulée « connaissance des religions ». Il argumente en montrant les changements sociaux et les principaux choix effectués en Europe quant à cette question. Son analyse est très proche de celle que nous avons effectuée dans la première partie de ce travail (cf. p. 154 et suiv.). Dans sa perspective, il s'agit non pas de supprimer les connaissances apportées par l'histoire biblique, mais de les compléter.

La nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire, adoptée le 7 juin 2011, souligne la neutralité politique et religieuse de l'école et le respect des convictions des élèves et de leurs parents dans les art. 8 et 9. À l'art. 6.3, il est précisé que : « La discipline "Éthique et cultures religieuses", notamment, est dispensée aux élèves de l'école obligatoire. » (Grand Conseil du Canton de Vaud, 2011).

4. SITUATION DU CANTON DE FRIBOURG

Les citoyens du canton de Fribourg se sont dotés d'une nouvelle constitution en 2004 qui stipule, dans son article 64, que :

« L'enseignement respecte la neutralité confessionnelle et politique. Les Églises et les communautés religieuses reconnues ont le droit d'organiser un enseignement religieux dans le cadre de l'école obligatoire. »

Cette même année, le canton de Fribourg propose un cours d'Éthique et cultures religieuses pour les élèves du niveau secondaire qui ne suivent pas le cours de religion confessionnel. Un groupe de travail a été nommé par la Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports (DICS) pour mettre sur pied un manuel avec les enseignants de cette discipline dont le premier volume paraîtra en 2010 (cf. p. 259 et suivante). Ce groupe est formé de trois enseignants, d'un directeur d'un Cycle d'Orientation et de l'inspectrice du secondaire I ainsi que d'un représentant des deux Églises officielles et de nous-même, en tant que didacticienne. En 2007, suite à une décision de la DICS, ce cours est devenu obligatoire pour tous les étudiants de 9^e (11ème HarmoS).

« L'introduction obligatoire en 3e année du CO du cours d'éthique et de cultures religieuses est (...) de nature, – dans notre société multiculturelle, mais fondée sur un ensemble de valeurs chrétiennes qui, même laïcisées, orientent la vie de nombreuses personnes, – à faire connaître les réponses des systèmes religieux et philosophiques sur les questions essentielles. » (Chassot, 2008, p. 5)

À cette date, les représentants des Églises ont été priés de se retirer du groupe de travail par leur hiérarchie. Dès 2011, l'introduction du PER dans le canton de Fribourg inclut la discipline ECR. Toutefois, la catéchèse est enseignée par des délégués des Églises officielles et est incluse dans la grille horaire jusqu'en 10^e année Harmos.

5. SITUATION EN VALAIS

En Valais, la loi scolaire encore en vigueur est celle de 1962 qui précise à son article 3 sa mission :

« À cet effet, elle recherche la collaboration des Églises reconnues de droit public (appelées ci-après Églises).

Elle s'efforce de développer le sens moral, les facultés intellectuelles et physiques de l'élève, de le préparer à sa tâche de personne humaine et de chrétien. »

Cependant, en 2001, l'enseignement religieux est devenu non confessionnel par décision du Conseil d'État pour toute la scolarité obligatoire. En 2003, les directives du département précisent que les Églises reconnues peuvent offrir des fenêtres catéchétiques durant 7 jours pour toute la scolarité primaire (www.vs.ch/NavigData/DS_13/M31205/fr/2003-05-15%20Enseignement%20religieux-primaire%20Valais%20Romand.pdf). Ces directives qui rendent les nouveaux manuels édités par Enbiro obligatoire dès leur nouvelle édition vont créer une polémique politico-religieuse. En effet, l'Union démocratique du centre (UDC), parti de droite, s'insurge contre cette décision qui va, selon lui, amener les élèves à un syncrétisme religieux et leur faire perdre de vue la spécificité chrétienne alors que le canton est peuplé à 80 % de catholiques. La section cantonale de l'UDC demande, dans une mention parlementaire, un manuel strictement catholique. Finalement, les manuels Enbiro seront soutenus par le Parlement, par la section valaisanne du syndicat des enseignants (www.spval.ch/spip.php?article64) et par l'évêché. Le chef du département de l'éducation, de la culture et du sport, Claude Roch, a répondu lors de la session d'octobre 2004 et a clos la discussion à ce sujet (www.vs.ch/Data/vos/docs/2004/10/2004.10_Session%20d%B4octobre%202004.pdf?Language=fr). La décision finale est que les moyens sont obligatoires dans la partie francophone du Valais et sont complétés par des manuels, édités par le diocèse de Sion, pour pallier les lacunes des connaissances sur le christianisme.

6. SITUATION DANS LE CANTON DU JURA


Dans le canton du Jura, selon l'art. 53 de la loi scolaire de 1990 et modifiée en 2007, il est prescrit :

« Un enseignement de l’histoire des religions, avec un accent particulier sur l’histoire du christianisme, est dispensé aux élèves de la scolarité obligatoire, à titre de discipline spécifique ou dans le cadre des disciplines ressortissant aux domaines des sciences humaines. »
(rsju.jura.ch/extranet/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=31171&Rendition=Web)

Toutefois, les Églises reconnues peuvent utiliser les structures de l’école publique pour donner de la catéchèse en dehors de la grille horaire. Cette décision prise au cœur de l’été n’a pas suscité de débat particulier.

B. Fiches utilisées durant les séances filmées

1. M1 : LE PETROLE AU QUOTIDIEN



Le pétrole au quotidien

Le pétrole fait partie de notre quotidien : on le retrouve dans des produits qui font partie de notre environnement et il sert à faire tourner les moteurs de véhicules ou machines diverses. En 1950, les produits consommables issus de la pétrochimie atteignaient seulement 3 millions de tonnes dans le monde, dont la moitié de plastiques. En 2000, on en a produit 192 millions de tonnes dont 140 millions de tonnes de plastiques. Mais dans quels produits précisément trouve-t-on le pétrole ?

Des milliers de produits sont issus du pétrole. Bien évidemment, on utilise le pétrole :

- Dans les transports : les carburants automobiles (essence, gazole, GPL), le carburéacteur pour les avions,
- Dans l'habitat : le fioul de chauffage,
- Dans l'industrie : les chaudières industrielles, les centrales électriques thermiques à gaz ou à fioul, les industries employant les produits des raffineries ;
- Dans les travaux publics : le produit essentiellement utilisé est le bitume, de l'autoroute au chemin communal jusqu'au tarmac des aéroports ;
- Dans l'agriculture : pour les tracteurs et autres machines agricoles, le chauffage des serres et l'étuvage.
- Dans l'industrie pétrochimique : du naphta et du gaz pour la pétrochimie qui va fournir de la matière première aux industries des plastiques, du textile, etc. En effet, les produits dérivés de la pétrochimie sont présents dans la vie de tous les jours :

Dans la cuisine :

- Vaisselle incassable, saladier ;
- Sacs en plastique, sacs de congélation, emballages alimentaires comme les pots de yaourts, les bouteilles d'eau et de lait, ...
- Appareils ménagers ;
- Détergents, produits à vaisselle et lessives ;
- Bouchons étanches, bougies, papiers traités ;
- Colorants alimentaires, chewing-gum.
- Rideau, bougies

Dans la salle de bains :

- Brosse à dent, dentifrice, peignes, bigoudis, shampooings, coloration de cheveux crèmes de beauté, de rasage, rouges à lèvres, parfums ; vernis à ongle ;
- Couches-culottes, blouses et gants jetables ;
- Bombes aérosols, préservatifs, déodorant ;
- Portes et rideaux de douche.

Vous êtes libre de copier ou diffuser les documents de ce site à la seule condition de citer la source.
©www.capitalismedurable.com

2. M1 : COMBIEN DE PETROLE DANS...

Extrait de « Combien de pétrole dans ma vie quotidienne », <http://terresacree.org/petrole3.htm>

a) *Combien de pétrole dans mon verre de lait ?*

1 litre de lait = 0,13 litres de pétrole.

La vache, le lait, la campagne... Quoi de plus écolo à première vue ? Et pourtant : une exploitation agricole de taille moyenne (25 vaches et 150 000 litres de lait par an) utilise l'équivalent en énergie de 21 500 litres de pétrole (source : solagro).

Car les vaches ne se contentent pas de brouter l'herbe dans les champs : on doit aussi leur apporter des protéines sous forme de tourteaux de soja (importé du Brésil), du maïs (gourmand en produits phytosanitaires et en énergie), de la lumière et du chauffage pour les bâtiments, etc.

<http://www.ute.com/>

b) *Combien de pétrole dans mon gobelet ?*

Un gobelet en plastique = 3,2 g de pétrole

4 % de la production pétrolière mondiale est utilisée pour fabriquer du plastique. Le pétrole est ainsi la matière première de base d'un gobelet, d'un téléphone portable, d'un stylo ou de la moquette.

Il faut environ 2,3 litres de pétrole pour un kilo de polystyrène. À cela il faut ajouter l'énergie nécessaire pour la fabrication du plastique. Le raffinage du pétrole (séparation des différentes "phases") nécessite par exemple un chauffage à plus de 450°C.

On arrive donc à 3,2 g de pétrole pur un gobelet en plastique. On pourrait penser économiser de l'énergie en optant pour un gobelet en carton. Raté : il nécessite 4,1 g de pétrole pour sa fabrication et coûte 2,5 fois plus cher (source : MIT - Massachusetts Institute of Technology). Le recyclage des gobelets en plastique est une meilleure solution : une tonne de plastique recyclée économise 2593 litres de pétrole. (...)

c) *Combien de pétrole dans mon jean ?*

Un jean = 25 litres de pétrole

La fabrication d'un simple jean cause des dégâts environnementaux. La culture du coton, d'abord, nécessite beaucoup d'eau, d'engrais et de pesticides (24 % de la production mondiale de pesticides est utilisée pour le coton, qui ne représente que 5% des surfaces cultivées).

Les engins de culture consomment du diesel, surtout dans les immenses exploitations américaines. Le transport, ensuite : qu'il vienne d'Ouzbékistan, d'Inde ou des États-Unis, le coton parcourt plusieurs milliers de kilomètres jusqu'à la filature. Cette opération nécessite elle-même de l'énergie, ainsi que le tissage, l'ennoblissement (teinture et finition, qui utilise des produits à base de pétrole) et la confection.

Il faut enfin compter avec l'acheminement du produit fini jusqu'en France. Pour cela aura nécessité plus de 870 MJ, soit 25 litres de pétrole (source : Bio Intelligence Service). Mais le jean consommera encore l'équivalent de 37,7 litres de pétrole lors de son utilisation (lavage + lessive).

d) *Combien de pétrole dans mes pneus ?*

Un pneu = 27 litres de pétrole

Un pneu = 27 litres de pétrole

Un pneu "classique" de 7,25 kg est constitué de 5 kg de gomme (environ les deux tiers du poids) et de 2 kg d'acier et de rayonne. La gomme est elle-même constituée en grande partie de caoutchouc synthétique et de noir de carbone, des produits issus du pétrole.

Le pneu doit ensuite être "vulcanisé" dans un moule durant dix à quinze minutes, à une température comprise entre 150°C et 200°C et sous une pression de 21 bars. Au final, 27 litres de pétrole sont nécessaires pour un pneu tourisme (21 litres pour les matières premières et 6 litres pour le procédé de fabrication), et jusqu'à 102 litres pour un pneu poids lourd (source : Michelin).

La solution : le rechapage. Ce procédé offre une seconde vie au pneu en collant une nouvelle bande de roulement à la carcasse. Or c'est cette dernière qui contient 70 % du pétrole du pneu. On économise ainsi 18 litres de pétrole (source : Bridgeston).

<http://www.ute.com>

e) Combien de pétrole dans mon jus d'Orange ?

Un verre de jus d'Orange = 2,5 g de pétrole

Plus de 80 % du jus d'Orange consommé en Europe vient du Brésil, premier producteur mondial. Soit un trajet de 12 000 km pour arriver dans notre supermarché.

Afin de réduire les coûts de transport, il est transformé en concentré par évaporation de l'eau, puis congelé à - 18°C. Résultat : pour produire une tonne de jus, il faut 100 kilos de pétrole et 24 tonnes d'eau (qui lui seront ajoutées une fois l'Atlantique traversé).

C'est encore pire pour le jus d'Orange en provenance de Floride : un seul litre requiert une tonne d'eau et 2 kilos de pétrole (source : Suren Erkman). Le dilemme, c'est que boire du "pur jus" ne réglera pas la solution : le jus non concentré pèse plus lourd et il faudra plus de bateaux pour le transporter.

Réfléchissez bien toutefois avant d'acheter vos légumes à n'importe quelle saison : pour chaque calorie de carotte venue d'Afrique du Sud par avion, il faut brûler 66 calories de carburant.

f) Combien de pétrole dans mon yaourt ?

Un yaourt aux fraises = 6 g de pétrole

Difficile d'évaluer la quantité de pétrole "contenue" dans un produit aussi complexe qu'un yaourt aux fruits. Il y a la matière première (fraises, sucre, lait, pot, étiquettes...), mais aussi le trajet et le stockage du produit.

Selon les estimations d'une scientifique de l'institut allemand Wuppertal, il aura fallu parcourir 9 115 km aux différents ingrédients du yaourt pour arriver dans votre frigo. En tout, il faut compter 40 g de pétrole par kilo de yaourt.

Ajoutez 136 g de pétrole si vous allez l'acheter en voiture au supermarché, et 13 g pour le conserver 2 semaines dans le réfrigérateur.

Un autre institut suisse a calculé l'énergie utilisée pour la fabrication des différents ingrédients d'un hamburger (salade, steak, oignons...) et a trouvé un total de 20 MJ (soit 1,3 litre de pétrole environ).

g) Combien de pétrole dans mon ordinateur ?

Un ordinateur = 612 litres de pétrole

Un ordinateur de 24 kilos accompagné d'un écran 17 pouces nécessite 1,8 tonne de matériaux dont 240 kg d'énergie fossile (312 litres de pétrole environ), 22 kg de produits chimiques et 1500 litres d'eau (source : Greenpeace).

Prenez en compte que 80 % des composants viennent d'Asie et que la majorité des ordinateurs voyagent en avion (pour arriver plus vite : les clients sont pressés !), et vous pouvez rajouter 300 litres de carburant par ordinateur.

S'il est difficile de trouver un ordinateur fabriqué en bas de la rue, on peut au moins être plus écolo sur l'utilisation : préférez par exemple les ordinateurs portables qui consomment 50 à 80 % de moins que les postes fixes, et une télé à écran plat qui permet 60 % d'économie par rapport à un tube cathodique. Et surtout, gardez votre équipement le plus longtemps possible sans céder aux sirènes des appareils dernier cri.

h) Combien de pétrole dans mon autoroute ?

Un kilomètre d'autoroute = 59800 litres de pétrole

Quand on pense transport, on réfléchit d'abord au carburant pour faire rouler les voitures. Mais il faut aussi compter le revêtement de la route (à refaire tous les 10 ans environ). Voici notre propre évaluation du pétrole nécessaire au revêtement d'un kilomètre d'autoroute.

L'enrobé contient 4 à 6 % de bitume, un résidu du pétrole, et sa fabrication nécessite 700 MJ/tonne (il faut chauffer entre 140°C et 170°C). (source: USIRF). Pour une autoroute de 2 x 2 voies et une épaisseur d'enrobé de 20 cm (moyenne basse), on obtient 35 tonnes de bitume et 10,8 tonnes d'équivalent pétrole pour la fabrication.

Des solutions plus écologiques commencent à voir le jour. Colas, le leader mondial de la construction de routes, a ainsi mis au point un liant de nature végétale, sans dérivé pétrochimique ni bitume, et un enrobé dont la température de fabrication est réduite et qui permet de 20 à 25 % d'économies d'énergie.

i) Combien de pétrole dans ma vie quotidienne ?

Le pétrole nécessaire pour : Prendre un bain par jour pendant un an 1180 litres de pétrole

Chauffer un appartement de 80 m² pendant un an au chauffage fioul collectif 1600 litres de pétrole

Parcourir 15 000 km en voiture (moyenne française annuelle) 1260 litres de pétrole

La production sous serre d'un kg de concombre 0,6 litre de pétrole

La production d'un kg de viande de bœuf 2 litres de pétrole

La production d'un kg de poulet 0,2 litre de pétrole

La production d'un kg d'agneau de Nouvelle-Zélande (transport inclus) 7,9 litres de pétrole

La production d'un kilo d'azote pour la fertilisation des cultures 1,5 litre de pétrole

Une paire de chaussures de sport de jogging 6 litres de pétrole

1 litre de détergent en bouteille plastique 0,5 litre de pétrole

1 ramette de papier (500 feuilles, 80 g/m²) 2,8 litres de pétrole

Un matelas futon double en coton 120 litres de pétrole

Un lave vaisselle 93 litres de pétrole

Source : BeCitizen

© Weblet TM, Do[t] It Yourself TM powered by LEEE

© "France Bleue" est enregistrée à l'INPI sous le n°033239229

3. M2 : FICHE « ALLO, T'ES OU ? »



allo, t'es où ?

De nouvelles technologies voient sans cesse le jour. Elles nous simplifient souvent l'existence, mais elles ont des conséquences sur notre vie, sur notre manière de communiquer et sur notre environnement.

Tu connais toutes les fonctions de ton téléphone portable. Tu filmes, photographies, écoutes de la musique, joues, télécharges des sonneries ou des vidéos, envoies tes mails, surfes sur internet, enregistres des conversations, entre autres. Il y a cependant des facettes de ton téléphone portable que tu connais moins bien et que tu es en train de découvrir.

LES CINQ DIMENSIONS DU TÉLÉPHONE PORTABLE

L'objectif de cette fiche est de regarder un objet usuel, comme ton téléphone portable, sous divers angles. Cette démarche doit te permettre de trouver un mode de consommation «téléphonique» tenant compte des principes du développement durable et de son cycle de vie, ce qui te permettra de devenir un consommateur critique et vigilant.

Mais, au fait, qu'est-ce qu'un téléphone portable ?

Une miniradio extrêmement sophistiquée qui envoie et reçoit des signaux UHF (ultra haute fréquence) de très faible puissance en utilisant peu d'énergie. Les sons sont numérisés et transmis par des ondes électromagnétiques dans un réseau spécifique. On peut donc communiquer partout où une antenne de relais capte les émissions de ton appareil. Le téléphone mobile utilise deux fréquences : une pour écouter et une pour parler. Si bien que ceux qui se téléphonent peuvent parler en même temps.

LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Le développement durable, c'est une façon de penser et d'agir pour que le progrès profite à tous aujourd'hui, mais aussi dans le futur. Il vise à relier entre elles les dimensions économique, sociale et environnementale dans le but de trouver le meilleur équilibre possible. Les dimensions espace (ici et dans d'autres pays) et temps (aujourd'hui, demain) sont également importantes.

STRUCTURE DE LA FICHE

La fiche *Allo, t'es où ?* avec ses informations et ses activités, analyse le téléphone portable sous l'angle des cinq dimensions du développement durable :

- SOCIAL** (rose) : mode de communication, effet sur la santé...
- ENVIRONNEMENT** (vert) : recyclage de certains matériaux, atteintes à l'environnement...
- ÉCONOMIE** (jaune) : coûts, acteurs économiques impliqués dans la fabrication...
- ESPACE** (orange) : utilisation ici et ailleurs, réseaux...
- TEMPS** (bleu) : histoire du téléphone, durée de vie d'un téléphone portable...

Les puces de couleur indiquent les liens à établir avec d'autres dimensions du développement durable. Des compléments d'information pour l'utilisation de cette fiche sont disponibles sur le site www.allo-globaleducation.ch.

Vous y trouverez notamment :

- des données supplémentaires, des graphiques et des photos,
- les adresses régulièrement actualisées des sites mentionnés dans la fiche,
- des indications pédagogiques pour l'enseignant-e.

 Cette icône renvoie à des informations complémentaires sur le site.

Le schéma illustré ci-dessous, tout objet ou situation vivant le développement durable doit tenir compte des processus économiques, sociaux et environnementaux, dans le temps et dans l'espace.



économie

LE MARCHÉ DE LA TÉLÉPHONIE MOBILE

Près de 4 milliards de personnes possèdent un téléphone mobile dans le monde et 1,2 milliard d'appareils ont été vendus en 2008.

La téléphonie mobile est un secteur important de l'économie mondiale. En 2008, les revenus globaux de la téléphonie mobile ont été estimés à 170 milliards de dollars.

Le marché suisse

Le marché de la téléphonie suisse a été libéralisé en 1998 et, depuis, les opérateurs (Swisscom, Orange et Sunrise) sont en concurrence. Pour les clients, il est difficile de trouver l'offre la plus avantageuse. Les derniers modèles de téléphones sont offerts gratuitement ou presque par les opérateurs, car ils gagnent assez sur le prix de la communication et des services (sonneries, MMS, musique, jeux, vidéos).

La technologie pousse à la consommation

Les progrès de la téléphonie mobile font que de nouvelles antennes doivent être installées et de nouveaux téléphones vendus. Les utilisateurs sont poussés à la consommation, ce qui engendre des effets non seulement économiques mais aussi environnementaux.

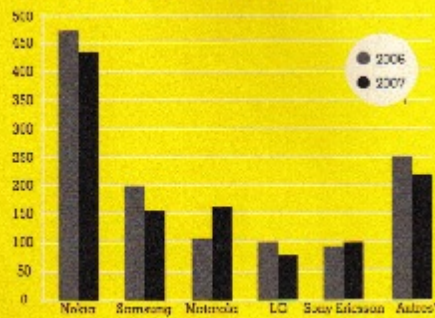
Chaque heure, 10 000 personnes achètent un téléphone portable ou autre. Le nombre d'utilisateurs est passé de 90 millions en 2005 à 300 millions en 2009.

LES PRINCIPAUX FABRICANTS

Les fabricants de portables ont chacun leur mode de production. Certains produisent tous les composants à partir de pièces achetées à des fournisseurs, tandis que d'autres sous-traitent toute la fabrication, ne gardant que la recherche et le marketing.

Combien de téléphones portables ont-ils été vendus dans le monde entre 2007 et 2008 ?

Nombre d'appareils vendus dans le monde en 2008 et 2007 (en mio d'unités)



* Malgré son succès, l'iPhone ne représente que 1,1 % du marché (juin 2008).

ES-TU MANIPULÉ ?

Quels sont les fonctions de ton téléphone que tu n'utilises pas ? Si tu étais constructeur de téléphones, quelle solution proposerais-tu à tes clients pour qu'ils aient le choix des fonctions dont ils ont besoin ?

CHOISIR SON OPÉRATEUR

Pour choisir un opérateur et une offre correspondant à tes besoins, surfe sur le site www.comparis.ch.

QUI PERD, QUI GAGNE ?

Combien dépenses-tu par mois pour ton portable ? Si tu considères le cycle de vie d'un téléphone portable (voir le schéma), qui bénéficie de cet argent à chaque étape ? Qui en perd ?

LE TÉLÉPHONE QUI N'EXISTE PAS

Imagine quel serait le téléphone idéal en tenant compte de l'efficacité économique, de la solidarité sociale et de l'environnement. Par trois, et en utilisant les apports de chacun, essayez de créer le téléphone parfait !

QUAND ON N'A PAS D'ARGENT

Si on n'a pas l'argent et qu'on a besoin de téléphones, il faut devenir créatif.

- Se faire appeler au lieu d'appeler.
- Acheter à crédit un téléphone et le louer à la minute.
- Vendre des informations qu'on peut obtenir par SMS à celui qui n'a pas de portable.
- Devenir écrivain public de SMSs pour ceux qui ne savent pas écrire.

Imagine encore d'autres solutions.

Quels autres services les opérateurs peuvent-ils proposer ? Fais une recherche sur les sites internet d'opérateurs présents, notamment sur le continent africain.

INFO LES SUISSES ET LEURS MOBILES

La Suisse compte 9,8 millions d'habitants à la téléphonie mobile avec un taux de diffusion de 111 %. Les tarifs de conversation en Suisse sont les plus élevés d'Europe, la facture de téléphone mobile y étant entre 80 % et 80 % plus chère. Les Suisses dépensent en moyenne 47 francs par mois en communications, alors que la moyenne européenne se situe à 30 francs.

social

MON TÉLÉPHONE, MOI ET LES AUTRES

Tu as peut-être de la peine à le croire, mais il y a cinquante ans, de nombreux villages ne possédaient qu'un seul téléphone pour tous les habitants. On le trouvait à la poste, chez le coiffeur ou chez quelqu'un qui était riche. Si tu souris, c'est que, actuellement, il n'est pas rare de trouver deux téléphones fixes ou plus par ménage et chacun possède un ou plusieurs téléphones portables.

Un ordinateur de poche ?

Avec la généralisation des SmartPhones (iPhone, BlackBerry, etc.) et leur technologie 3G, la voix devient presque accessoire. Le téléphone sert à prendre des photos ou des vidéos et à les envoyer à ses amis. Comme il est possible d'accéder à sa messagerie depuis son portable, l'e-mail peut aisément remplacer le SMS. Le téléphone mobile peut aussi servir de télécommande pour ouvrir la porte de garage ou se transformer en porte-monnaie électronique.

Les portables rendent-ils malades ?

La majorité des scientifiques estiment que les champs électromagnétiques (CEM) des téléphones et les antennes de téléphonie mobile ne nuisent pas à la santé. Mais les connaissances scientifiques sur l'influence du rayonnement à haute fréquence sur la santé restent lacunaires. Plusieurs études internationales sont en cours.

Plus de la moitié des téléphones portables vendus dans le monde sont fabriqués en Chine. Dans les usines de production de Nokia, Samsung, Motorola ou TCL en Chine, les travailleuses sont souvent contraintes de travailler dans des conditions déplorable plus de seize heures par jour.

PUB

Dépend du mobile • Communiquer en toute liberté • Les langues se délient • I am who I am because of everyone • Téléphonez plus, payez moins ! • Jamais seul avec T-Mobile

Que signifient pour toi ces différents slogans d'opérateurs de téléphonie mobile ? Quelle image l'opérateur cherche-t-il à donner aux clients ?

CHANGEMENTS DANS LA MANIÈRE DE COMMUNIQUER

Du téléphone fixe au SmartPhone en passant par le téléphone portable, l'évolution technologique a modifié notre manière de communiquer. Par groupe, complétez le tableau (à télécharger) et discutez des changements positifs et négatifs qu'apporte l'évolution technologique dans la communication.

LE TÉLÉPHONE PORTABLE À L'ÉCOLE

En principe, tu n'as pas le droit d'utiliser ton téléphone portable à l'école, mais quelles fonctions et services pourraient être utiles en classe ? Mets-toi à la place de la direction de l'école et établis un règlement sur l'utilisation des téléphones portables à l'école.

INFO

ELECTROSMOG

Le terme « électrosmog » désigne tous les champs électriques et magnétiques générés par la technologie. Dans le domaine des hautes fréquences (radars, micro-ondes, téléphonie mobile), le champ électrique est couplé au champ magnétique. Ils se propagent librement dans l'espace sous forme d'ondes. L'effet sur l'homme est, entre autres, un réchauffement des tissus ; on constate que l'oreille chauffe lorsqu'on téléphone longtemps avec un portable.

LANGAGE SMS

Repère toutes les abréviations que tu utilises pour écrire des SMS. Choisis un texte et essaie de le réduire au maximum.

PROFESSION : RÉPARATEUR DE TÉLÉPHONES PORTABLES

Dans les pays où les téléphones sont chers par rapport au pouvoir d'achat, les utilisateurs les font réparer. Une nouvelle profession est née : réparateur de téléphones portables.

Recherche sur Internet les entreprises qui offrent un service de réparation de téléphones portables dans la région. Établis une liste de tous les emplois générés par la téléphonie mobile.



SONDAGE

Quels sont les deux moyens que tu privilégies pour communiquer avec tes amis ? Pourquoi ?

• Messenger • Face à face • SMS/MMS • E-mail • Tél. portable • Tél. fixe • Lettre

JE PEUX SAVOIR OÙ TU ES !

Recherche comment fonctionne la géolocalisation. Quels sont les services utiles et les dangers ou inconvénients de pouvoir localiser une personne grâce à son téléphone portable ?

INFO

SMARTPHONE

Les SmartPhone sont des hybrides entre ordinateurs et téléphones. Ils disposent de traitement de texte, de tableau, d'agenda et de carnet d'adresses ; ils reçoivent les e-mails et des émissions TV dans des conditions de lecture correcte.

environ- nement

IL NE Pousse PAS SI TU LE JETTES PAR TERRE!

Ton téléphone comporte environ 150 pièces, chacune fabriquée avec différentes sortes de matières premières et d'énergie. Il est composé en majeure partie de plastique et contient des métaux précieux, tels que le cuivre, l'argent, l'or, ainsi que des métaux de base comme le cuivre et l'aluminium.

Que fais-tu de ton vieux téléphone portable?

Le donnes-tu à quelqu'un qui en a besoin? Le jettes-tu ou le rapportes-tu au magasin? Si tu le rapportes au magasin, ton téléphone va être recyclé. À l'exception du plastique qui est incinéré, les matières premières peuvent être récupérées et réutilisées.

Le recyclage

Pour être recyclé, le téléphone portable, comme les autres appareils électroniques, est brisé. Le plastique est séparé par un système de soufflerie, puis brûlé. Ensuite, des séparateurs magnétiques permettent d'extraire les métaux ferreux, le cuivre, l'aluminium. Le reste des métaux, par exemple l'or, est isolé par un système d'électrolyse. Les condensateurs, les puces qui relient des composants noyés, les écrans et les piles, sont en principe retirés et traités dans des installations adaptées.

Si la Suisse recycle une grande partie des déchets électroniques, ce n'est pas le cas de tous les pays: 81% des déchets électroniques collectés dans le monde sont exportés vers le Pakistan, l'Inde ou la Chine. Environ 40% des composants d'un téléphone peuvent être recyclés (une partie des plastiques, les métaux et le verre) et 50% sont valorisés sous forme énergétique et utilisés pour alimenter les infrastructures de recyclage; 10% sont éliminés.

Une entreprise vaudoise produit des téléphones mobiles à bas prix qui se chargent aux rayons du soleil grâce à des chargeurs solaires portatifs. Ces appareils sont destinés aux pays en développement et, en particulier, aux villages qui ne sont pas alimentés en électricité.

UNE SECONDE VIE POUR TON TÉLÉPHONE PORTABLE

Plus de 5 millions de téléphones portables sont inutilisés en Suisse et une grande partie dort dans les tiroirs. Solidaricom leur donne une seconde vie. Les appareils récupérés sont triés et testés, puis revendus dans les pays en développement. Un moyen de fournir à un prix abordable des outils de communication là où les lignes fixes sont rares et coûteuses. Pour chaque portable récupéré, jusqu'à 5 fr sont versés pour financer des projets de développement en Afrique, en Amérique latine et en Asie. Les téléphones portables peuvent être déposés dans n'importe quel magasin Solidaricom: www.solidaricom.ch. Seuls les portables de bonne qualité sont vendus à l'étranger et peuvent y être utilisés pendant plusieurs années encore. Cependant, une fois arrivée en fin de vie, il n'existe souvent pas de filière de recyclage pour les appareils électroniques dans les pays du Sud.

À ton avis, comment le projet Solidaricom pourrait-il se développer pour résoudre le problème des déchets?

DE PLUS EN PLUS PETITS

Grâce aux propriétés de certains métaux, comme le cuivre, le nickel, le palladium, l'or et le tantale, qui permettent d'isoler les composants et d'augmenter la capacité de stockage, la taille du téléphone mobile peut être réduite.

Quels sont les avantages et les inconvénients de la miniaturisation pour l'environnement?

INFO LE RECYCLAGE EN SUISSE

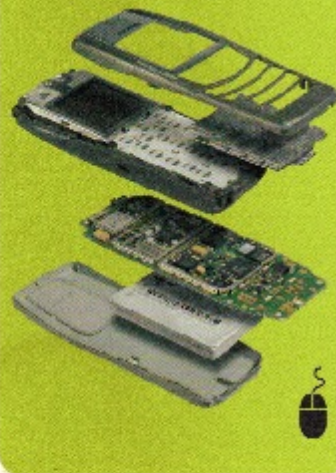
Un condensateur permet de stocker de l'énergie et d'en donner quand la batterie n'en fournit pas assez. Il est composé notamment de cobalt, un minéral rare contenant du cobalt bon (ou minéral) et du tantale, d'où le nom cobalt. Le cobalt provient d'Australie (60%) et d'Afrique centrale (40%).

EN SACHANT QUE...

un téléphone portable pèse en moyenne 100 g, que 1,2 milliard d'appareils sont vendus dans le monde par année et que les métaux représentent 20% du téléphone, quel tonnage de ces métaux doit être extrait chaque année?

QU'A-T-IL SOUS LE CAPOT?

Démonte un vieux téléphone portable et essaie d'identifier quelques pièces et au moins un condensateur.



INFO LE RECYCLAGE EN SUISSE

En Suisse, 15% des téléphones portables sont recyclés. La moyenne mondiale est de 3%. Le recyclage est financé par le consommateur qui s'acquitte d'une taxe lors de l'achat d'appareils neufs. En 2006, 12 tonnes de téléphones portables usagés ont été recyclées en Suisse. www.swicorecycling.ch.

espace

OÙ ?

Le téléphone portable ne permet pas de réduire la distance entre les personnes, mais accélère le rythme de la communication, puisque l'échange peut avoir lieu partout en temps réel. Même si le téléphone mobile est présent dans le monde entier, toute la population n'a pas forcément accès à cette technologie. Le coût des communications reste élevé pour ceux qui ont un faible revenu. Quand la facture du téléphone « mange » le budget alimentation, on peut se demander si l'utilisation du téléphone portable est aussi fondamentale que le besoin de manger. Quant à la TV, elle n'est accessible que dans les pays où il y a des antennes 3G, ce qui n'est pas le cas de beaucoup de pays du Sud.

Ici et ailleurs

Il existe une différence d'accès à la téléphonie mobile entre les pays du Nord et les pays du Sud. C'est ce qu'on appelle la fracture numérique. Mais la principale différence réside au sein d'un même pays entre ceux qui peuvent s'offrir un accès à la téléphonie mobile et ceux pour qui ce service est trop coûteux.

La Chine représente le plus grand marché du monde, avec plus de 600 millions d'abonnés au téléphone portable.

En République démocratique du Congo (RDC), les mines d'or sont extraites dans certaines régions nécessaires à la production des produits agricoles, miniers et de la zone des conflits sanglants qui déchirent le pays et la région depuis des années.

RÉSEAU

Le téléphone mobile a besoin, en plus d'un téléphone, d'un réseau d'antennes (stations de base - BTS). Ce réseau repose sur une structure cellulaire ou nid-d'abeilles. Chaque de ces cellules est alimentée par une antenne. Plus il y a d'utilisateurs actifs au sein d'une cellule, plus on a besoin de puissance émettrice. Plus une antenne est proche, moins le téléphone a besoin de puissance pour émettre.

Quelle est la conséquence pour la batterie de ton téléphone ?



IL Y EN A PARTOUT !

Une antenne est un dispositif permettant d'émettre (l'émission) ou de capter (la réception) les ondes.

Sur le site www.funksender.ch, recherche les antennes GSM et UMTS qui se trouvent près de chez toi. Ensuite, va les repérer sur le terrain. Sont-elles toutes visibles ?



INFO

TAUX DE DIFFUSION

Le taux de diffusion est le nombre de cartes SIM (les numéros de portables attribués) par rapport à la population totale. Comme un utilisateur peut posséder plusieurs cartes SIM, le taux de diffusion dépasse parfois le 100%. C'est le cas dans la majorité des pays d'Europe, avec un taux moyen de 119%.

INFO

EGLISES ET TÉLÉPHONIE MOBILE

Depuis toujours, les églises ont été des centres de communication. Les édifices religieux sont généralement situés au centre des communes et les clochers surplombent toutes les autres constructions alentour. Ce sont là des conditions idéales pour y placer les antennes de téléphonie mobile.

INFO

ÉVOLUTION TECHNOLOGIQUE

Les différentes générations et modes de téléphonie mobile :

2G - GSM, GPRS, EDGE
3G - UMTS, HSDPA
4G - LTE, WiMax

Le GSM (Global System for Mobile Communications) est une norme de transmission téléphonique et numérique de deuxième génération (2G) utilisée en Europe, en Afrique, au Moyen-Orient, en Asie et, aujourd'hui, aux USA. Les réseaux GSM couvrent plus de 208 pays. Le réseau GSM est idéal pour la communication en vocale.

L'UMTS est une norme technologique permettant d'arriver à internet à haut débit et de visionner des vidéos. L'HSDPA est une technologie cinq fois plus rapide que l'UMTS. La troisième génération (3G) qui sert avant tout à l'utilisation immédiate du téléphone portable n'est de loin pas encore généralisée dans les pays du Nord qu'on parle déjà de la 4G. Cette nouvelle norme promettrait des transferts encore plus rapides. Les téléphones équipés de cette technologie pourraient ainsi télécharger des films de deux heures en seulement dix secondes !

temps

QUAND ?

Depuis son invention en 1876, le téléphone fixe a beaucoup évolué. Il s'est ensuite répandu dans le monde entier. Puis, le téléphone cellulaire est apparu dans les années 1970. Il n'est pas réellement une invention, mais un objet né de l'association de plusieurs technologies (radio, téléphone, « cellules hexagonales »). C'est finalement Martin Cooper, en 1973, qui a rendu les premiers téléphones cellulaires vraiment mobiles. Mais ce n'est que dans les années 1990 que les téléphones portables sont devenus assez petits et bon marché pour être accessibles au grand public.

Depuis 2006, l'Union européenne interdit l'utilisation de plomb, de mercure ou de cadmium, des substances particulièrement toxiques. Une réglementation plus sévère est entrée en vigueur en 2007, limitant encore davantage l'utilisation de produits nocifs.



LE CYCLE DE VIE DU TÉLÉPHONE PORTABLE

Le cycle de vie de ton téléphone portable inclut les activités nécessaires à sa fabrication, à son utilisation, à son transport et à son élimination. Il peut être présenté comme une série d'étapes. En prenant comme exemple ton téléphone portable, essaie de répondre à chaque question de l'échéma suivant.

1. MATIÈRES PREMIÈRES

- Quels matériaux trouve-t-on dans un téléphone portable ?
- D'où viennent les matières premières ?

2. PRODUCTION

- Qui produit les téléphones portables et leurs composants ?
- Quels sont les impacts environnementaux de la production ?

3. CONSOMMATION

- Qui sont les opérateurs et leurs stratégies ?
- À quoi sert le portable dans différents pays du monde ?

5. ÉLIMINATION

- Où vont les vieux téléphones ?
- Quels matériaux peut-on récupérer ?

4. RÉUTILISATION

- Comment prolonger la durée de vie du téléphone portable ?



Avec l'aide des informations contenues dans la fiche et sur le site internet www.allu-globaleducation.ch, identifie sur une carte du monde les lieux où se déroule chacune des étapes présentées ci-dessus.



AUTREFOIS

L'histoire de la téléphonie ? Complète la frise historique de 2002 à aujourd'hui sur le site du musée des télécommunications www.mtk.ch.

NATEL

En Suisse, Swisscom a été le premier opérateur à fournir un service GSM appelé Natel. Par analogie, on dit Natel pour dire téléphone mobile. En Afrique, on dit « cellulaires », en Belgique « GSM », aux États-Unis « mobile ». Et dans d'autres pays ?

DEMAIN

Et dans le futur ? Va faire un tour sur www.mocum2020.com, même si c'est en anglais. Décris ce que sera un téléphone portable en 2020.



Recherche sur ce site la vidéo The Future of Mobile Media and Communication et décris ce que sera un téléphone portable en 2020.

4. M2 : FICHE « DU BON USAGE DU TELEPHONE PORTABLE »

Prévention des accidents

Le saviez-vous ?
Lorsqu'une personne téléphone ou envoie des SMS en conduisant, sa concentration diminue et son temps de réaction augmente, entraînant un plus grand risque d'accident. La loi suisse interdit de téléphoner au volant d'une voiture ou en conduisant un deux-roues. Le risque d'accident augmente aussi lorsqu'un piéton, en traversant la route par exemple, se concentre davantage sur son téléphone que sur la circulation.

Les bons réflexes à adopter :

- Évitez d'utiliser votre téléphone portable en vous déplaçant en voiture, en deux-roues ou à pied.

Vous devez toujours être en mesure de réagir rapidement et de façon appropriée aux événements imprévus.

Sécurité financière

Le saviez-vous ?
En Suisse, les tarifs de conversation sont les plus élevés d'Europe. Pour fidéliser leurs clients, les opérateurs proposent des offres toujours plus séduisantes avec des services surtaxés comme, par exemple, le téléchargement de musique et de jeux ou l'envoi de photos. Attention : l'utilisation de ces différentes options peut être très chère et mener à dépenser plus que souhaité !

Au moment de l'achat d'un téléphone portable il est important de se renseigner sur les services disponibles et leurs tarifs, les modalités de blocage ainsi que les services offerts par les opérateurs.

Les bons réflexes à adopter :

- Prêtez une offre « prepaid » qui vous permet de mieux maîtriser vos coûts.
- Si vous êtes mineur-e, mettez directement l'abonnement à votre nom et non à celui de vos parents, cela limitera automatiquement votre accès à des services surtaxés.

Rayonnement

Du bon usage du téléphone portable

Le saviez-vous ?
Lorsque vous téléphonez ou envoyez un message, vous êtes exposé-e à un rayonnement électromagnétique. Ce rayonnement est particulièrement élevé près de l'antenne du téléphone.

- Plus la distance entre la personne (sa tête en particulier) et l'antenne de son téléphone est grande, moins la personne est exposée.
- Plus la conversation est longue, plus la personne est exposée.
- Plus la qualité de la liaison, affichée sous forme de barres, est mauvaise, plus l'intensité du rayonnement est élevée.

Les bons réflexes à adopter :

- Soyez rapide dans vos conversations ou préférez les SMS.
- Éteignez votre téléphone quand vous ne l'utilisez pas pendant une période prolongée.
- Portez l'appareil dans un sac plutôt que directement sur vous.
- Téléphonez uniquement quand la liaison est bonne.
- Choisissez un appareil à faible rayonnement (taux d'absorption spécifique (IAS) inférieur à 0.6 W/Kg).

Le saviez-vous ?

En Suisse, la diffusion de textes, d'images ou de vidéos pornographiques ou violents est interdite et punissable ! Il est également interdit d'enregistrer, photographier ou filmer des personnes sans leur accord et de diffuser ce matériel.

Si vous êtes victime de menaces par téléphone, évitez de réagir et demandez de l'aide à un adulte.

Le bruit peut être un problème... pour les autres !
Réglez le volume de votre sonnerie ou éteignez votre téléphone quand vous ne voulez pas être dérangé-e ou déranger les autres.

Le fait d'être toujours atteignable peut être stressant.
Ménagez-vous des moments sans portable !

Que dit la loi ?
Le droit à l'image permet à une personne de s'opposer à la diffusion de son image sans son autorisation expresse. En droit suisse, le droit à l'image est un droit absolu inscrit à l'article 28 du code civil.

5. M2 : TEXTE « ALLO ? »

Titre de "Styles de vie" page V
El. 1584 L'assommoir

Allo?

7h30, petit matin froid, pas bien réveillée, plongée dans mes pensées.

Autour de moi une horde d'ados en route pour l'école ou le gymnase.

Une sonnerie me fait sursauter et me sort de ma torpeur.

Mais où ai-je donc fourré mon natel... Avant d'avoir pu plonger ma main au fond de mon sac, le jeune gars assis en face de moi a déjà dégainé le sien.

La sonnerie cesse aussitôt.

Salut ça va?

Quais, je suis dans le bus.

Comme un réflexe conditionné, la fille assise à côté de moi sort une peluche de la poche de sa veste, non pas un jouet mais un téléphone travesti en tigre, agite ses ongles mauves sur la surface en relief du mobile, compose avec habileté le numéro de je-ne-sais-qui, et se lance dans une conversation animée.

Conversation incomplète, je ne saisis que ce que dit ma voisine et dois faire un effort d'imagination pour inventer les réponses de celui ou celle qui est au bout du fil.

Au bout du fil c'était vrai pour l'ancien temps, le temps reculé où le téléphone avait un fil, fil, poteau, fil. Là je comprenais la voix miraculeusement transportée captée par le fil. Aujourd'hui le fil a disparu et ce sont les ondes qui transportent nos messages, nos colères, nos mots d'amour.

Là pour moi le mystère s'épaissit, le fil passe encore, c'est physique, je peux toucher, mais les ondes ce n'est rien. Et c'est au travers de ce rien que circulent nos voix, bizarre, bizarre le monde moderne.

Curieux aussi ce bus où personne ne parle à personne, mais où tout le monde communique avec d'autres êtres virtuels ailleurs au travers des ondes, reliés les uns aux autres grâce au Natel, Mobile, GSM et autres SMS.

Bizarre ce sentiment de voyeurisme d'entrer par effraction dans la vie des autres.

Par effraction non pas vraiment, l'effraction signifierait que je l'ai voulu, que j'ai fait exprès, mais là je ne demande rien, au contraire, on m'impose d'entrer dans des vies qui ne m'appartiennent pas.

Bizarre cette facilité qu'ils ont à parler de leurs intimités devant des témoins captifs et piégés.

Je n'ai pas d'autre choix que de subir ces conversations qui ne me concernent en rien.

Dans ce monde virtuel qu'est devenu le monde d'aujourd'hui, je suis surprise de voir avec quelle facilité on se livre aux autres, à ceux avec qui on ne parlerait pas si on les croisait simplement dans la rue. Mes nièces, adolescentes de leur temps, jouent avec virtuosité de ce nouvel instrument que l'on appelle internet, elles passent des heures dans des chats interminables avec des correspondants qu'elles ne rencontreront probablement jamais.

Elles étaient l'autre jour en train de communiquer par écran interposé avec un jeune homme de leur âge, ironie du sort, il habite le même village, le même quartier, il est en fait le fils de la famille voisine et elles se rendent compte qu'elles ne lui ont jamais adressé la parole, elles n'ont jamais dépassé le mur de thuyas qui sépare leurs deux jardins et alors qu'elles le croisent l'une et l'autre plusieurs fois par semaine dans le bus qui les conduit à l'école, elles n'ont jamais osé faire le premier pas... lui non plus d'ailleurs.

Magie d'internet qui va leur permettre finalement de faire la connaissance pour de vrai avec celui qu'elles trouvaient si mignon.

La liberté de vous appeler n'importe quand, de n'importe où. De vous envoyer par SMS interposés quelques mots d'amour, bonsoir, je t'aime, je pense à toi...

Même si je ne comprends pas comment ça marche, même si je suis agacée parfois de la tyrannie que nous impose le natel, même si je suis énervée de devoir subir des conversations qui ne me sont pas destinées, j'aime la liberté que me procure la sécurité de mon téléphone mobile, j'aime imaginer que je peux être en lien avec ceux qui me sont importants, alors finalement la modernité c'est quand même drôlement confortable, à condition de ne pas se laisser tyranniser par elle. De ne pas oublier que le plus important c'est aussi les vraies rencontres, celles que l'on fait dans la réalité du monde physique. Celles qui me permettent de sourire aux Inconnus dans la rue.

Viviane Prals

6. M3 : SEQUENCE « VIOLENCE ET NON VIOLENCE » DU CLASSEUR ECR, 8^e ANNEE

a) Déroulement pour l'enseignant

OBJECTIF GÉNÉRAL

analyser le phénomène de la violence vécu par les adolescents et découvrir le point de vue de certaines pensées religieuses ou philosophiques concernant la violence

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- savoir :
- définir le concept de violence
 - distinguer différentes formes de violence (physique, psychologique, verbale et sexuelle)
 - découvrir des pistes de réponses positives face à la violence (gestion des conflits : attitude non-violente, médiation, pardon,...)
 - percevoir différentes réponses à la violence à l'aide de différents textes et/ou témoignage(s)
 - découvrir les explications de l'origine de la violence dans diverses traditions religieuses
- savoir faire :
- observer et analyser le processus de la violence (causes, conséquences, réactions) à l'aide d'une grille de lecture
 - appliquer la grille de lecture à un cas concret de violence vécu⁶⁶ par les élèves
- savoir être :
- s'interroger sur son rapport personnel à la violence

ATTENTES FONDAMENTALES

- l'élève est capable de décrire et évaluer les enjeux éthiques d'une situation donnée en dépassant le niveau strictement émotionnel (SHS35)
- ... en distinguant différentes formes de violence
 - ... en présentant un cas concret de violence à partir de la grille de lecture
 - ... en citant différentes attitudes face à la violence
 - ... en proposant une alternative à la violence dans une situation de conflit

Le plan de la séquence

Introduction :

- des exemples de violence

Fundamentum / éthique :

- la violence, des violences
- la violence : un processus

Prolongement / cultures religieuses :

- les monothéismes face à la violence
- Gandhi : le père de la non-violence

Synthèse et évaluation

- une pédagogie de la non-violence active en sept manières d'être et d'agir

Le déroulement des leçons

Phase 1 (introduction)

- Les élèves visionnent le film « *État de violence* » (10 min) à disposition (video 1) en notant les exemples de violence sur une feuille de brouillon. L'enseignant demande aux élèves de nommer les exemples concrets de violence qu'ils ont trouvés dans le film et les note au tableau.
- L'enseignant distribue le document « *Des exemples de violence* » (fiche 1), les élèves classent les différents exemples de violence dans les 4 contextes donnés (famille, école, rue, médias) et y ajoutent d'autres exemples proches de leur réalité. L'enseignant fait une mise en commun et les élèves complètent leur fiche à l'aide des exemples des autres.

Phase 2 (fundamentum / éthique)

- **Variante 1** : L'enseignant distribue le document « *La violence, des violences* » (fiche 2) ; il le lit avec les élèves en le commentant et en l'illustrant d'exemples. Les élèves appliquent cette typologie à la fiche 1 en utilisant différentes couleurs.
Variante 2 : En groupe ou en plenum, les élèves proposent une typologie de la violence à partir des exemples répertoriés dans la fiche 1. L'enseignant distribue le document « *La violence, des violences* » (fiche 2) et les élèves confrontent leur typologie avec celle de la fiche 2. Les élèves appliquent la typologie proposée à la fiche 1 en utilisant différentes couleurs.
- L'enseignant présente le schéma d'explication du fonctionnement de la violence (diaporama 1 ou fiche 3), en découvrant les différentes étapes les unes après les autres à l'aide du diaporama à disposition.
- L'enseignant distribue aux élèves le document présenté en diaporama (fiche 3). Les élèves, par groupes, analysent un cas concret de violence (fiche 3). Un exemple est à disposition (fiche 3 – corrigé). Chaque groupe présente le résultat de son travail à toute la classe. L'enseignant fait une synthèse des différentes présentations en montrant que cette grille permet une analyse objective d'une situation de violence.

Phase 3 (prolongement / cultures religieuses)

- L'enseignant distribue aux élèves le dossier sur les monothéismes face à la violence (fiche 4) ; il en présente les grandes lignes. Les élèves complètent le questionnaire de chaque religion (fiche 4). L'enseignant propose un corrigé (fiche 4 – corrigé) et conclut en distribuant un tableau synoptique qu'il commente aux élèves (fiche 5).
- L'enseignant présente Gandhi comme un modèle de réponse à la violence, et expose les grandes étapes de sa vie (fiche 6).
- Les élèves visionnent 3 extraits du film « Gandhi » (violence / non-violence / pardon) à disposition (video 2-3-4). L'enseignant distribue le document « Gandhi : le père de la non-violence » (fiche 7) aux élèves. Ils répondent individuellement aux questions portant sur les extraits visionnés. L'enseignant corrige la première question et propose de débattre des réponses à la question 2. Il peut former des groupes d'élèves en fonction de leur réponse et leur proposer de préparer une argumentation en vue d'un débat contradictoire qu'il animera.
- Les élèves lisent les citations de Gandhi (fiche 7) et chacun en choisit une qu'il recopie, à la manière d'une affiche, dans son portfolio, puis la commente.

Synthèse et évaluation

- L'enseignant présente sept manières d'être et d'agir en utilisant le document ad-hoc (fiche 8) ; il distribue ensuite la fiche correspondante aux élèves (fiche 9).
- Une évaluation sur la séquence et son corrigé sont à disposition (fiche 10).

*b) Fiche 1, élève***Des exemples de violence**

Famille



École



Rue



Médias

7. M3 ET M4 : SEQUENCE « DERIVES SECTAIRES »

a) Déroulement pour l'enseignant

OBJECTIF GÉNÉRAL

- Identifier et analyser les causes et les conséquences de certaines idéologies

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- savoir :
- définir le concept de « secte et/ou mouvement endocrinant », en s'appuyant sur l'étymologie, la définition dans le langage courant et les définitions sociologique, juridique (en Suisse) et du Conseil fédéral.
 - découvrir la position de la Suisse vis-à-vis de la croyance religieuse et des « sectes et/ou mouvements endocentrants ».
 - expliciter quelques dangers liés aux « sectes et/ou mouvements endocentrants ».
- savoir faire :
- repérer quelques caractéristiques des « sectes et/ou mouvements endocentrants ».
 - analyser des cas concrets de « dérives sectaires ».
- savoir être :
- acquérir un regard critique sur ses propres pratiques, opinions et croyances.

ATTENTES FONDAMENTALES

- l'élève est capable de donner une définition du concept de «secte et/ou mouvement endocrinant ».
- l'élève est capable de présenter la position de la Suisse vis-à-vis de la croyance religieuse et des « sectes et/ou mouvements endocentrants ».
- l'élève est capable de nommer quelques dangers des « sectes et/ou mouvements endocentrants ».

Le plan de la séquence

I. Introduction :

- définition des concepts de secte, dérive sectaire et/ou mouvement endocrinant

II. Fundamentum / sociologie :

- situation en Suisse concernant la croyance religieuse et les « sectes et/ou mouvements endocentrants »

III. Prolongement / éthique :

- lutte contre les techniques de manipulation
- types de mouvements endocentrants
- la question de la dangerosité
- témoignages d'anciens adeptes

IV. Synthèse et évaluation

1. Le déroulement des leçons

Phase 1 (introduction)

- L'enseignant fait un brainstorming de la notion de dérive sectaire afin de faire émerger la représentation des élèves. Chaque élève écrit dans son portfolio ce qu'est pour lui une dérive sectaire. L'enseignant effectue une mise en commun.
- L'enseignant présente quelques éléments de la problématique de la thématique en s'appuyant sur la fiche 1.
- L'enseignant distribue le document concernant les définitions (fiche 2) : l'élève le lit et répond aux questions. La réponse du Conseil fédéral peut être omise selon le degré de compréhension des élèves d'un texte juridico-politique. En lieu et place, l'enseignant peut donner une définition simplifiée du mouvement endocrinant (cf. fiche 1).
- L'enseignant fait une mise en commun et relève les éléments qui permettent de donner une définition de la notion de « secte et/ou mouvement endocrinant » qui soit la plus complète possible. Les élèves complètent, s'ils le souhaitent, leur définition dans le portfolio.

Phase 2 (fundamentum / sociologie)

- L'enseignant fait le point sur la situation en Suisse et insiste sur le fait qu'il y a beaucoup de groupements à caractère religieux, spirituel, ésotérique et qu'ils ne sont pas forcément tous dangereux. Il distribue ensuite le questionnaire (fiche 3) et diffuse l'émission de la TSR *Déclic* (vidéo Déclic). L'élève complète le document et l'enseignant fait une synthèse à partir de la question 7 de la fiche 3 (lien avec phases 1 et 3).

Phase 3 (prolongement / éthique)

- L'enseignant propose ensuite un travail de groupe sur les techniques de manipulation (fiche 4) auxquelles chacun peut être confronté dans la vie courante lorsqu'on lui demande de signer une pétition, qu'on lui propose des brochures, des livres, dans la rue ou lors de porte à porte, etc. Ces techniques sont extrêmement bien connues de certains mouvements. L'enseignant partage la classe en 6 groupes : chacun reçoit une situation dans laquelle des techniques de manipulation entrent en jeu. Chaque groupe essaie de les découvrir et les présente au reste de la classe. L'enseignant résume ensuite ces techniques à l'aide du corrigé (fiche 4 – corrigé).
- L'enseignant distribue le document intitulé « deux types de 'sectes et/ou mouvements endocrinsants' » (fiche 5) et les élèves répondent aux questions. L'enseignant procède à une mise en commun et fait une synthèse dans laquelle il souligne la différence entre ces deux catégories. Ensuite, il présente des critères et indices pour évaluer la dangerosité d'une « secte et/ou d'un mouvement endocrinant » à l'aide du document « la question de la dangerosité de certaines « sectes et/ou mouvements endocrinsants » » (fiche 6).
- L'enseignant explique que, pour recruter de nouveaux adeptes, les mouvements sectaires usent de différents moyens et mettent en place des techniques de manipulation. Il distribue le questionnaire (fiche 7) relatif à l'émission « *On en parle* » de la RSR (audio 1). Après l'écoute, les élèves répondent aux questions et l'enseignant corrige lors d'une mise en commun (fiche 7 – corrigé).
- L'enseignant distribue le questionnaire sur les 2 anciens adeptes de l'OTS (fiche 8) et projette les deux témoignages (vidéos 2 et 3). L'élève complète le document. L'enseignant corrige (fiche 8 – corrigé) et propose un temps d'échange.
- L'enseignant fait une synthèse des éléments vus durant cette leçon pour catégoriser les différents apports : définitions, les différentes catégories, les critères de dangerosité.

Évaluation

- Les élèves reprennent leur portfolio et relisent la définition qu'ils ont donnée de la 'secte' : ils la complètent, la corrigent, l'améliorent et la justifient.
- L'enseignant peut utiliser la fiche 9 comme évaluation ainsi que son corrigé (fiche 9 – corrigé).

*b) Fiche 2, élève***Quelques définitions de la notion de « secte » (1)**

Lis les définitions suivantes, souligne les éléments qui te paraissent essentiels, réponds aux questions et, à la fin, formule une définition qui tienne compte de ce que tu viens de lire.

Définition étymologique (à partir des racines grecques et latines du mot)

Le terme « secte » (latin *secta*) peut renvoyer à deux racines latines de sens différents :

- *sequi* « suivre » et
- *secare* « couper »

Dans le premier cas (secte viendrait de suivre), la secte peut se comprendre comme un groupe composé de « suiveurs » d'un leader particulier. Dans le second cas (secte viendrait de couper), la secte peut se comprendre comme un groupe dissident qui se serait coupé d'un autre plus ancien, à la suite d'un désaccord.

Inspiré de Jean Séguéy, « sectes », 1995, p. 1427.

Dans le langage courant

Dans le langage courant, le terme « secte » est péjoratif. On utilise généralement ce terme pour désigner des groupes dont on désapprouve les croyances, les attitudes ou les pratiques parce qu'on les considère comme illégitime ou dangereuses du point de vue social.

L'adjectif « sectaire » qualifie des groupes ou des individus que l'on rejette. « Secte » et « sectaire » sont donc des termes profondément dénigrants.

Inspiré de Jean Séguéy, « sectes », in Pierre Gisel (dir.), 1995, p. 1427.

Définition sociologique

Dans le langage sociologique (la sociologie est une science qui étudie la société), la « secte » est une façon, parmi d'autres, pour un groupe d'exister. La sociologie ne cherche pas à définir la « secte » selon des critères propres à une religion, mais selon des critères liés à l'organisation et au fonctionnement du groupe.

Inspiré de Jean-Paul Willaime, « Les définitions sociologiques de la secte », 1999, p. 26-27.

Définition juridique (en Suisse)

Du point de vue du droit, il n'existe pas de différence entre les sectes, les religions ou les croyances. Par contre, le terme de « dérive sectaire » a été défini : il s'agit d'un acte qui est contraire à la loi et qui est réalisé au nom d'une croyance qui lui sert de justification.

Inspiré de François Bellanger, « Sectes, religions et dérives sectaires », 2000, p. 33-35.

Définition du Conseil fédéral (juin 2000, extraits)

« Le Conseil fédéral estime que la notion de secte est floue et qu'elle est diversement employée et souvent de manière discriminatoire.[...]. La notion de secte étant la plupart du temps employée du point de vue de sa propre croyance dans une volonté d'exclusion, elle suscite des associations négatives. Mais l'État, pour sa part, doit s'abstenir de prendre parti afin de respecter la liberté de conscience et de croyance. L'action étatique doit donc s'appuyer sur une définition qui à la fois évite les éléments comportant un jugement de valeur sur une croyance donnée et un usage discriminatoire de la langue. Mais l'ampleur et la complexité du phénomène ne peuvent être rendues par une définition unique, acceptable d'un point de vue juridique et qui englobe tous les mouvements visés. Il est cependant essentiel de donner une définition précise afin de déterminer si l'action de l'État se justifie. [...]

La question légitime de savoir si la notion de « secte » peut être utilisée se pose tant aux échelons national qu'international, mais il faut accepter que les phénomènes mis en cause soient la plupart du temps discutés sous cette dénomination. [...]. C'est pourquoi elle sera également utilisée dans cette réponse, mais en y ajoutant « et/ou mouvements endoctrinants » afin de garder constamment à l'esprit la complexité du phénomène.

Réponse du Conseil fédéral (juin 2000) au rapport de la Commission de gestion du Conseil national du 1^{er} juillet 1999 : « *'Sectes' ou mouvements endoctrinants en Suisse – La nécessité de l'action de l'État ou vers une politique fédérale en matière de 'sectes'* », p. 2. Adresse internet : <http://www.bk.admin.ch/dokumentation/00492/00496/index.html?lang=fr>

1. Quelle est la principale différence entre la définition de « secte » dans le langage courant et en sociologie ?

2. Quelle est la caractéristique de la notion de « dérive sectaire » dans la définition juridique en Suisse ?

3. Quelles terminologies le Conseil fédéral utilise-t-il ?

4. Cherche la définition de « endoctriner » dans un dictionnaire :

5. Écris ci-dessous ta définition et justifie-là :

Pourquoi y a-t-il de plus en plus de « nouvelles religions » ?

Tout comme le mot « secte » n'est pas clairement établi, le mot « religion » pose aussi problème. Peut-on parler de « nouvelles religions » ou le mot « religion » est-il réservé aux « grandes religions » chrétienne, juive, musulmane, hindouiste, etc. ? Pour éviter les malentendus, on parle alors de « nouveaux mouvements religieux ». Alors, pourquoi sont-ils toujours plus nombreux, ces « nouveaux mouvements religieux » ? C'est vrai qu'il y a plusieurs siècles, il n'existait que quelques grandes religions majoritaires chez nous : le catholicisme, le protestantisme et, dans une moindre mesure, le judaïsme. Il était même interdit de croire en autre chose. Mais depuis une quarantaine d'années, (...) naissent de nombreux « mouvements religieux » qui prennent leurs distances avec l'Église traditionnelle. Parfois, ils « picorent » dans les religions existantes pour en créer une nouvelle ; d'autres fois, ils se rapprochent de religions orientales très à la mode, le bouddhisme ou l'hindouisme ; d'autres fois encore, ils créent un mouvement propre, très éloigné de tout ce qui existe jusque là (les Râéliens par exemple et leur croyance en une vie extraterrestre où Dieu n'existerait pas). (...) Rien qu'en Suisse romande, on répertorie actuellement près de 200 nouveaux mouvements religieux. Et leur présence ne s'essouffle pas au fil du temps... au contraire. Aujourd'hui, on assiste même à une « people-isation » de ces nouveaux mouvements religieux. Des stars comme Tom Cruise ou John Travolta, par exemple, ne cachent pas leur appartenance à l'Église de la scientologie. Tandis que les nouveaux mouvements religieux gagnent du terrain, les religions chrétiennes en perdent, beaucoup. (...). De plus, dans cette époque caractérisée par les mutations des valeurs et l'insécurité qui en découle, les « secte et/ou mouvements endoctrinants » se proposent en tant que refuges. Elles offrent un sentiment d'appartenance à une communauté, elles compensent l'isolation sociale, elles donnent une identité aux individus qui se sentent devenir des numéros et apportent des réponses aux questions concernant le sens des choses et de la vie (réponses souvent absolues). En d'autres termes, les « sectes et/ou mouvements endoctrinants » répondent à un besoin de sécurité.

1. Qu'est-ce qui a changé aujourd'hui dans notre relation à la religion ? À quel moment ces « nouveaux mouvements religieux » apparaissent-ils et pourquoi ?

2. Quelles sont les bases de ces « nouveaux mouvements religieux » ?

3. Cite deux raisons qui permettent un tel engouement des « nouveaux mouvements religieux » auprès des gens.

-
4. Qu'est-ce que te semble attractifs dans ces nouveaux mouvements (par exemple : l'idée de la réincarnation, d'appartenir à un groupe très convivial, de ne pas être seul-e, etc.) et quels sont, pour toi, les éléments qui te rendent méfiants et qui pourraient t'aider à te distancier d'un mouvement comme celui-là (par exemple : devoir donner de l'argent, devoir obéir à quelqu'un, être surveillé par les gens du groupe, etc.) ?
-
-

8. M4 : SEQUENCE « TOLERANCE ET RACISME »

a) *Déroulement pour l'enseignant*

OBJECTIF GÉNÉRAL

- Analyser une situation liée au racisme et à la tolérance qui pourrait être vécue par les adolescents

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- savoir :
- définir les concepts de racisme et de tolérance
 - présenter la pensée et l'engagement de Martin Luther King
- savoir faire :
- repérer et analyser un cas concret de racisme (déterminer les causes)
 - proposer dans un cas concret des pistes pour lutter contre le racisme et adopter une attitude plus tolérante
- savoir être :
- faire preuve de plus de respect et de tolérance

ATTENTES FONDAMENTALES

L'élève décrit et évalue les enjeux éthiques d'une situation donnée en dépassant le niveau strictement émotionnel

- en repérant un comportement raciste
- en proposant une alternative à une situation de racisme
- en résumant l'engagement d'un défenseur de la tolérance

1. Le plan de la séquence

I. Introduction :

- Le racisme au quotidien

II. Fundamentum / sociologie :

- Les "vraies-fausse" idées du racisme
- Quelques définitions

III. Prolongement / éthique :

- Analyse d'une situation raciste
- Le code pénal (exemples de jugements en Suisse)

IV. Prolongement / cultures religieuses :

- Martin Luther King

V. Synthèse et évaluation

2. Le déroulement des leçons

Phase 1 (introduction)

- L'enseignant distribue le document "J'ai été interdit de boîte de nuit" (fiche 1). Les élèves lisent le texte et répondent aux questions. L'enseignant propose une mise en commun et synthétise la problématique.

Phase 2 (fundamentum / sociologie)

- L'enseignant distribue le QCM "les vraies-fausse idées du racisme" (fiche 2) et les élèves y répondent individuellement. L'enseignant propose ensuite un corrigé (fiche 2 - corrigé) et, à l'aide de ce document, apporte quelques précisions sur les réponses.
- L'enseignant distribue le document "Quelques définitions" (fiche 3). Il le lit avec les élèves et ces derniers proposent des exemples pour chacun des concepts étudiés.

Phase 3 (prolongement / éthique)

- L'enseignant distribue la planche de BD "Racisme en chaîne" (fiche 4). Les élèves prennent le temps de la découvrir et par deux ils associent un des concepts proposés à chaque vignette. L'enseignant propose un corrigé (fiche 4 – corrigé) et invite les élèves à poursuivre la réflexion en travaillant les deux questions proposées, par groupes de 3 ou 4. Chaque groupe fait un bref compte rendu de sa réflexion.
- L'enseignant distribue l'extrait du code pénal concernant la discrimination raciale (fiche 5). Il le lit tout en apportant quelques explications puis les élèves découvrent les cas de condamnations proposés.

Phase 4 (prolongement / cultures religieuses)

- Une des façons de lutter contre le racisme est la non violence comme en témoigne Martin Luther King. L'enseignant fait écouter le portrait audio de Martin Luther King (audio1) (*Ils ont marché sur la terre - Figures croyantes*). Durant l'écoute les élèves complètent le questionnaire qu'ils ont préalablement reçu (fiche 6). L'enseignant propose un corrigé.
- Par groupe de 3 ou 4, les élèves prennent soit un article d'actualité, soit une situation vécue par un élève ou quelqu'un de proche, soit la fiche 1 et déterminent face à quel type de réaction ils ont (racisme, préjugés, discrimination). Ils élaborent plusieurs propositions alternatives pour faire face à cette situation. Une d'entre elle doit être non violente (fiche 7). L'enseignant prend note des différentes alternatives proposées et vérifie que l'une d'entre elles soit non violente. Il fait un lien avec la séquence sur la violence (séquence 1) et peut garder les solutions alternatives trouvées par les élèves comme propositions d'action face à des préjugés, des discriminations ou des actes racistes pour la classe.

Évaluation

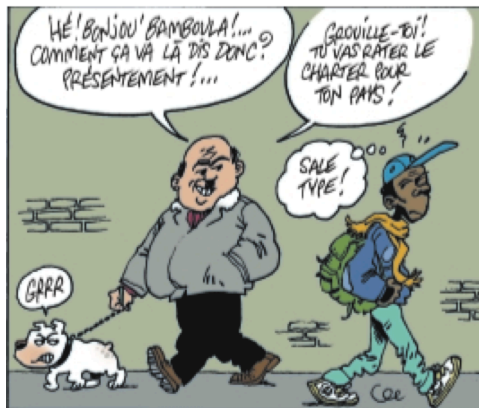
- À partir d'un article d'actualité portant sur une forme de préjugé ou de discrimination, l'élève doit déterminer le type de réaction et proposer aux acteurs des alternatives (lien avec la violence et la non violence) et justifier ce qui lui paraît le mieux et pourquoi
- L'élève peut raconter dans son portfolio une situation qu'il connaît ou qu'il a vécu, dire ce qu'il a fait (ou ce que les acteurs ont fait) et proposer des alternatives si la résolution ne lui a pas paru idéale. Il justifie ses choix.

b) Fiche 4, élève

Racisme en chaîne

1. ANALYSE

Associe à chaque vignette de la BD un des concepts suivants : stéréotype - préjugé - racisme - discrimination en t'appuyant sur les définitions de la fiche 3.



a. _____



b. _____



c. _____



d. _____



e. _____



f. _____

Par petits groupes de 3 ou 4, discutez les 2 questions suivantes et proposez des pistes de réponses.

a) Que faire lorsqu'on est **victime** de discrimination ou de racisme ?

b) Que faire lorsqu'on est **témoin** d'un acte de discrimination ou de racisme ?

C. Grilles d'analyse

1. GRILLE D'ANALYSE DES PROGRAMMES ET DES MANUELS

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits
<i>Savoirs</i>	Définition de la notion de valeur		
	Définition de la notion de besoin		
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité		
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)		
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)		
	Connaissances économiques (types d'économies, de marché, institutions commerciales, etc.)		
	Connaissances socioculturelles : de son propre contexte, histoire, institutions, autres sociétés, DUDH, CDE, etc. Santé et bien-être		
	Connaissances des religions et philosophie humaniste (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelle		
	Connaissances des spiritualités		
<i>Savoir-faire</i>	Faire une analyse d'une situation éthique : – Établir les faits – Identifier les acteurs – Proposer des solutions		
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation		
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres		

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits
Savoir-faire	Mobiliser ses ressources pour débattre : <ul style="list-style-type: none"> - Trier l'information et la hiérarchiser - Faire des liens (ici – ailleurs, interdépendances, etc.) - Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices - Argumenter, justifier, se positionner 		
	Participer à un projet commun		
Savoir-devenir	Dialoguer		
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances		
	Approfondir ses propres convictions		
	Développer sa pensée critique		
	- logique		
	- créative		
	- métacognitive		
	Assumer sa responsabilité :		
	- répondre de		
	- répondre à <ul style="list-style-type: none"> o sollicitude o solidarité o tolérance/abstention 		
	- répondre devant <ul style="list-style-type: none"> o participation o tolérance/acceptation o engagement 		
	Accepter l'incertitude		
	Prendre en compte la complexité		

2. GRILLE D'ANALYSE DES VIDEOS

Objectif : déterminer la (co-)construction le savoir (S/SF/SD) quant aux valeurs en classe

a) Pensée critique (liée à la pensée de l'élève)

	<i>Logique</i>	<i>Créative</i>	<i>Métacognitive</i>
RELATIVE À SOI (ÉGOCENTRIQUE)	Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier. Sans justification Par exemple : le pétrole LE	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel Par exemple : je dois utiliser les transports publics parce c'est écologique CE	Énoncé relié à une tâche, point de vue... personnel et particulier Par exemple : j'ai appris quelque chose avec cette fiche ME
RELATIVE À AUTRUI ET AUX CHOSES (RELATIVE)	Énoncé basé sur une généralisation issue de la perception et du raisonnement. Avec une justification même si elle est incomplète Par exemple: le pétrole parce que ça pollue LR	Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair – en accord ou en désaccord (relations simples) Par exemple : tu as raison, les transports publics, c'est écologique CR	Énoncé relié à un point de vue, à la tâche... d'un pair et/ou d'un groupe Par exemple : cet exercice peut t'aider à comprendre T'as changé d'avis ! MR
GLOBAL ET SYSTÉMIQUE	Énoncé de base avec un lien systémique ou global Par exemple : le pétrole parce que les gens qui doivent l'extraire sont exploités LG	Énoncé qui s'appuie sur un lien systémique ou global pour une transformation Par exemple : si je vais en voiture, ma consommation peut avoir des effets aussi dans d'autres pays (produire du travail p. e.) CG	Énoncé en vue d'un changement tenant compte de la dimension globale ou systémique Par exemple : Il faudrait mener cette action pour avoir un effet ici et ailleurs, maintenant et plus tard, etc. MG

b) Responsabilité personnelle (liée aux actes – paroles et action)

	<i>Répondre de = jugement moral</i>	<i>Répondre à</i>	<i>Répondre devant</i>
RELATIVE À SOI (ÉGOCENTRIQUE)	RdE Autonomie affective (maîtrise de soi, de son vocabulaire)	RaE Sollicitude par rapport à soi-même (« yess ! » après une bonne réponse)	/
RELATIVE À AUTRUI (RELATIVE)	RdR Jugement de valeur de paroles ou d'actes d'autrui (c'est nul, ce que tu dis ; c'est juste)	RaR Solidarité (envers ses pairs ou envers à de ses groupes d'appartenance) Tolérance [abstention] (j'accepte l'expression d'une pensée différente)	RdvR Participation au débat démocratique ; au dialogue ; aux décisions Tolérance acceptation ou changement (je prends en compte un avis différent) Engagement civique, social (conseil de classe, délégations, prises de position publiques)
GLOBAL ET SYSTÉMIQUE	RdG Par rapport à des institutions internationales (lien à la DUDH)	RaG Solidarité <i>ad extra</i> (choix d'une action solidaire qui touche d'autres groupes que ceux auxquels on appartient)	RdvG Participation à des cyberforums, à des engagements pas seulement liés à sa propre communauté

c) Comment les valeurs présentes ou non sont-elles constituées en savoir pour ou par les élèves ?

i. Objets du dispositif

(matériel, savoirs anciens, tâche...) qui touchent aux savoirs ou attitudes liées aux valeurs (LE, LR, LG, CE, CR, CG, JE, JR, JG, ME, MR, MG,

RdE, RdR, RdG, RaE, RaR, RaG, RdvE, RdvR, RdvG)

Objets/règles	CODE	Quand ? Chronogenèse	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Utilisation du Matériel - Tableau - Vidéo - Fiche/document écrit				
Rappel des connaissances antécédentes				

ii. Tâches :

Quelle (co-)construction du savoir, savoir-faire, savoir-devenir ?

	Code	Comment Mésogenèse	Quand ? Chronogenèse	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Consignes - données par l'En - reformulées ou précisées					
Activités de l'El - En vue d'un savoir - En vue d'un SF - En vue d'un SD					
Identification par En - Savoir - Savoir-faire - Savoir devenir/être					
Identification par El - Savoir - Savoir-faire - Savoir devenir/être					
Question El –					

	Code	Comment Mésogenèse	Quand ? Chronogenèse	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
réponse En à El Avec reprise ou non par En pour la classe					
Question En, réponse El avec reprise ou non En					
Lien au vécu					

iii. Institutionnalisation ou validation

	Code	Comment	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
<ul style="list-style-type: none"> - Détermine ce qui est correct ou non - Valide une réponse - Dicte ou fais noter les éléments à retenir 					

D. Présence des éléments de l'éducation aux valeurs dans le PER, Cycle 3

Légende pour les couleurs :

Éléments se trouvant dans	ECR	FG	Citoyenneté		
ECR	ECR uniquement			Présents dans les trois	Présent dans <u>aucun</u> des trois
FG		FG uniquement			
Citoyenneté			Citoyenneté uniquement		

1. ÉDUCATION AUX VALEURS DANS L'ECR (SHS 35)

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
Savoirs	Définition de la notion de valeur	Progression des apprentissages SHS 35, 10 ^e année	Approche et analyse des valeurs éthiques véhiculées dans les grandes chartes religieuses et humanistes	On présente les différentes valeurs sans vraiment les définir mise à part la liberté
	Définition de la notion de besoin			
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité			
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)	-	-	
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)	-		
	Connaissances économiques (types d'économies, de marché, institutions commerciales, etc.)	-		
	Connaissances socioculturelles : <ul style="list-style-type: none"> de son propre contexte, sa culture, son histoire, des institutions, des autres sociétés... DUDH, CDE, etc. Santé et bien-être 	Visée prioritaire	« Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps; identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres »	Cela n'apparaît qu'une fois, mais comme visée prioritaire
	Connaissance des religions, mouvements religieux et philosophies (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelle	Progression des apprentissages SHS 35, 9 ^e	Approche et analyse des valeurs éthiques véhiculées dans les grandes chartes religieuses et humanistes (<i>la Déclaration universelle des droits de l'homme, la règle d'or, le décalogue, la loi du talion, le sermon sur la montagne...</i>)	Les élèves doivent acquérir les savoirs descriptifs quant aux fêtes, aux rites alimentaires, codes

		année	Repérage de liens de signification et/ou de symbolique entre les fêtes des trois grandes religions Observation des différentes façons de compter le temps (<i>calendriers juifs, julien, grégorien, musulman</i>) Identification et comparaison du rapport aux vêtements et à la nourriture (<i>juifs, chrétiens et musulmans</i>)	vestimentaires, etc. et aux calendriers Le caractère non confessionnel est précisé dans l'intitulé de l'objectif d'apprentissage SHS 35
		Progression des apprentissages SHS 35, 9-10 ^e année	Analyse du message des grandes religions au travers de leurs personnages importants (<i>Abraham, Moïse, David, Marie, Jésus, Mohamed, Siddharta, Confucius...</i>) Découverte du témoignage de personnalités humanistes ou religieuses marquantes (<i>Gandhi, Mère Teresa, Dalai-lama, Martin Luther King, Aung San Suu Kyi...</i>)	
		Progression des apprentissages SHS 35, 9 ^e année	Présentation des grands livres sacrés (<i>Torah, Bible, Coran...</i>) et de leur contexte historique, géographique et religieux	
		Intentions	Il est bon de lever tout malentendu sur le but et la démarche d'un cours d'Éthique et cultures religieuses. Celui-ci se distingue fondamentalement d'un enseignement religieux apologétique (catéchèse) qui vise à l'approfondissement d'une « foi ». Il se fonde sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde, et non sur une foi partagée par les élèves. Cette démarche épistémologique réfute résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie. Le cours d'Éthique et cultures religieuses est un lieu d'information et de connaissances factuelles	

			sur les grandes traditions religieuses et humanistes mondiales.	
	Connaissances des spiritualités	-	-	Le PER ne mentionne cet élément ni dans le SHS 35, ni dans les visées générales
Savoir-faire	<p>Faire une analyse d'une situation éthique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Établir les faits - Identifier les acteurs - Proposer des solutions 	Progression des apprentissages SHS 35, 10 ^e -11 ^e années	<p>Réflexion sur des situations éthiques liées au vécu des adolescents (<i>paix-violences, tolérance-racisme, justice-injustice, dépendances...</i>)</p> <p>Découverte du point de vue de certaines religions ou pensées philosophiques concernant ces thèmes</p> <p>Contextualisation d'une situation éthique en vue d'une réflexion sur des grands thèmes de société tels que sexualité, euthanasie, bioéthique...</p>	Ici, l'apprentissage est accompagné d'une grille d'analyse
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation			
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres	Intention	Le cours d'Éthique et cultures religieuses est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques.	
	Mobiliser ses ressources :	Objectifs d'apprentissage SHS 35.6	... en dégagant les grandes questions existentielles et en comparant les réponses des différents systèmes de pensée	
	- Trier l'information et la hiérarchiser			
	- Faire des liens (ici et ailleurs, interdépendances)	Indication pédagogique	Mettre en lien ces témoignages de personnalités avec les situations éthiques proposées dans le plan d'études	
	- Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices			
	- Argumenter, justifier, se positionner et débattre			
	Participer à un projet commun			

Savoir-Devenir	Dialogue			
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances	Intention	Le cours d'Éthique et cultures religieuses est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques.	
	Approfondir ses propres convictions	Intention	de permettre à chacun de trouver ses racines	
	Pensée critique			
	- logique			
	- créative			
	- métacognitive			
	Responsabilité - répondre de ses actes	Visée prioritaire	développer le sens d'une responsabilité éthique	
	- répondre à o sollicitude o solidarité o tolérance/abst.			
	- répondre devant o participation o tolérance/acc. o engagement			
	Accepter l'incertitude			
	Prendre en compte la complexité			

2. ÉDUCATION AUX VALEURS DANS LA FG

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
Savoirs	Définition de la notion de valeur			
	Définition de la notion de besoin	FG 32		
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité			
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)	FG 36.2	Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable en analysant l'impact du développement technologique et économique sur l'environnement	
		FG 36 Apprentissages à favo-	Analyse de quelques effets de mode de consommation, de stratégies publicitaires et de choix politiques sur	

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
		riser	l'environnement	
		FG 37.4	Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé en étudiant diverses conséquences de ses choix en étudiant l'impact de diverses pratiques économiques et sociales sur la gestion et la préservation des ressources naturelles	
		FG 37 Apprentis- sages à favo- riser	Compréhension d'une gestion durable des ressources dans la perspective de la préservation de la planète et le respect des droits humains	
		FG 37 Apprentis- sages à favo- riser	Réflexion sur les énergies renouvelables ou non (<i>éoliennes, géothermie, pétrole, nucléaire...</i>) et sur la notion de bilan énergétique	
	Connaissances des institu- tions et politiques locales et international (du point de vue juridique et historique)			
	Connaissances économiques (types d'économies, de mar- ché, institutions commer- ciales, etc.)	FG 36.2	Prendre une part active à la préserva- tion d'un environnement viable en analysant l'impact du développement technologique et économique sur l'environnement	
		FG 36 Apprentis- sages à favo- riser	Réflexion sur la provenance des biens de consommation (<i>pays, géographie, conditions de travail...</i>) et sur la création de besoins par l'économie (<i>mondialisation, fraises en hiver, surpêche...</i>)	
		FG 36 Apprentis- sages à favo- riser	Analyse de quelques effets de mode de consommation, de stratégies pu- blicitaires et de choix politiques sur l'environnement	
		FG 37	Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé en étudiant diverses conséquences de ses choix en tant que producteur, distributeur ou consommateur d'un circuit économique; en étudiant les multiples conséquences des déplacements de personnes et des échanges de marchandises, de biens, de services; en étudiant l'évolution des références et des pratiques culturelles en fonction des brassages de population, des échanges et des médias et en étudiant l'impact de diverses	

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
			pratiques économiques et sociales sur la gestion et la préservation des ressources naturelles	
		FG 37 Apprentis-sages à favoriser	Analyse du cycle de vie d'un produit naturel et/ou manufacturé: <ul style="list-style-type: none"> • matières premières (disponibilité de la ressource, condition d'exploitation...) • production (localisation, infrastructure, énergie, conditions de travail...) • distribution (transport, intermédiaires, marketing...) • utilisation (comportement de consommation...) • élimination (recyclage et élimination des déchets...) 	
		FG 37 Apprentis-sages à favoriser	Sensibilisation aux notions de circuit économique (distinction producteur, distributeur et consommateur), de concurrence, de monopole et de cartel	
	Connaissances socioculturelles : <ul style="list-style-type: none"> • de son propre contexte, sa culture, son histoire, des institutions, des autres sociétés... • DUDH, CDE, etc. • Santé et bien-être 	FG 32 (pour la santé)	+ CM 35 qui est mis en lien sur les principes alimentaires	
		FG 35.1	Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social en recherchant les raisons des différences et des ressemblances entre diverses cultures	
		FG 37.2-4	Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé en étudiant les multiples conséquences des déplacements de personnes et des échanges de marchandises, de biens, de services; en étudiant l'évolution des références et des pratiques culturelles en fonction des brassages de population, des échanges et des médias et en étudiant l'impact de diverses pratiques économiques et sociales sur la gestion et la préservation des ressources naturelles	
		FG 37 Apprentis-sages à favoriser	Compréhension d'une gestion durable des ressources dans la perspective de la préservation de la planète et le respect des droits humains	
	Connaissances des religions, mouvements religieux et			

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
	philosophies (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelles			
	Connaissances des spiritualités			
Savoir-faire	Faire une analyse d'une situation éthique : - Établir les faits - Identifier les acteurs - Proposer des solutions	FG 34.5	Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable en débattant et en recherchant des réponses face à des problèmes concrets et des questions éthiques	
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation			
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres	FG 33.2 et 3	Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle en identifiant ses propres goûts, ses intérêts, son potentiel par rapport à son avenir et en se dégageant des stéréotypes; en dégageant des critères d'auto-évaluation	
		FG 35.5	Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social en distinguant et en confrontant les intérêts d'une collectivité et son intérêt individuel	
	Mobiliser ses ressources :	FG 34.4	Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable en élaborant les étapes du projet, en recourant aux ressources pertinentes et en les évaluant	
		FG 34 Indications pédagogiques	Mobiliser les méthodes de recherche développées notamment en SHS et <i>Sciences naturelles</i>	
	- Trier l'information et la hiérarchiser	FG 35.4	Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social en identifiant les phénomènes de groupes et leur dynamique	Tri de l'information par l'identification de phénomènes
	- Faire des liens (ici et ailleurs, interdépendances)	FG 36 Apprentissages à favoriser	Analyse des déchets produits ici et ailleurs	
		FG 36 Apprentissages à favo-	Analyse de quelques effets de mode de consommation, de stratégies publicitaires et de choix politiques sur l'environnement	

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
		riser		
		FG 36/37 Indications pédagogiques	Orienter les réflexions et les actions des élèves en se référant à la grille d'analyse de l'éducation en vue d'un développement durable	
		FG 37	Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé	
		FG 37 Apprentissages à favoriser	Analyse des interdépendances sociales, économiques, environnementales et politiques ayant un enjeu mondial (<i>changements climatiques, migrations, eau, alimentation, santé, emploi, solidarité...</i>)	
	- Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices	FG 37 Indications pédagogiques	Comparer les problématiques de pays industrialisés et de pays émergents	
		FG 33.6	Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle en imaginant différents scénarios possibles pour la suite de sa formation	
		FG 36 Apprentissages à favoriser	Élaboration et mise en œuvre de projets autour d'une problématique économique, sociale, environnementale visant à améliorer une situation donnée	
	- Argumenter, justifier, se positionner et débattre	FG 36.4	Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable en entreprenant une action collective d'amélioration de l'environnement dans l'espace public	
		FG 34 Indications pédagogiques	Amener l'élève à se considérer positivement, à accepter le regard d'autrui même si le point de vue est différent du sien	
		FG 36.6	Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable en dégagant quelques principes éthiques quant à son confort et aux nécessités d'un développement préservant l'avenir	
		FG 35 Apprentissages	Participation active à des discussions et débats relatifs à la vie de l'école	

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
		à favoriser		
		FG 34.5	Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable en débattant et en recherchant des réponses face à des problèmes concrets et des questions éthiques	
		FG 35.3	Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social en acquérant une habileté à débattre	
		FG 37 Apprentissages à favoriser	Exercer le débat par des discussions ou des activités de groupe [...]. Les thèmes proposés ici s'y prêtent tout particulièrement.	
	Participer à un projet commun	FG 34.1	Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable en prenant une part active et des responsabilités dans un projet	
		FG 36.4	Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable en entreprenant une action collective d'amélioration de l'environnement dans l'espace public	
<i>Savoir devenir</i>	Dialoguer	FG 34.4	Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable en négociant une décision commune tout en tenant compte des intérêts et des besoins particuliers	
		FG 34 Apprentissages à favoriser	Élaboration commune d'un projet en en définissant les modes de collaboration ou de coopération	
		FG 36 Indications pédagogiques	Respecter les points de vue de chacun dans le cadre socialement admis	
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances	FG 33, Apprentissages à favoriser	Description de ses intérêts, valeurs, compétences, qualités et motivations en lien avec son projet personnel	
		FG 35.5	Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social en distinguant et en confrontant les intérêts d'une collectivité et son intérêt individuel	
		FG 36/37	Remise en question et décentration de	

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
		Capacités développées	soi	
		FG 38, 4 et 5	Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues en analysant de manière critique les préjugés, les stéréotypes et leurs origines; en cernant ses préférences, ses valeurs, ses idées, en les confrontant et en acceptant celles des autres	
	Approfondir ses propres convictions			
	Développer sa pensée critique - logique	FG 32	Répondre à ses besoins en utilisant des modes variés d'expressions pour exprimer ses besoins et ses sentiments	
	- créative	FG 35.5	CG Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social en distinguant et en confrontant les intérêts d'une collectivité et son intérêt individuel	
		FG 35 Apprentissages à favoriser	CR/CI Débat sur les règles, les lois, les limites imposées...	
		FG 36/37 Capacités développées	Développement de la pensée divergente	
		FG 36 Apprentissages à favoriser	Évaluation de sa place, de son rôle et de son influence (<i>achats réfléchis...</i>) en tant qu'individu du système économique mondialisé	
	- métacognitive	FG 38	Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues en analysant les effets de diverses influences (modes, pairs, médias, publicité...) et en prenant un recul critique; en identifiant ses stratégies d'apprentissage et en enrichissant son répertoire ; en identifiant les changements et l'évolution d'une situation et en adaptant ses réponses ; en analysant de manière critique les préjugés, les stéréotypes et leurs origines; en cernant ses préférences, ses valeurs, ses idées, en les confrontant et en acceptant celles des autres ; en situant sa place au sein du groupe-classe, de l'établissement et des autres groupes d'appartenance	
		FG 36	Prendre une part active à la	

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
			préservation d'un environnement viable	
	Responsabilité - répondre de ses actes	FG 34.2	RE Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable en évaluant ses actes et ses attitudes, en les ajustant si nécessaire	
		FG 35 Indications pédagogiques	Veiller à établir clairement les règles de fonctionnement inhérentes à une démocratie active dans le cadre scolaire	
		FG 36.3	Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable en développant des attitudes responsables face aux déchets générés par la production, la distribution et la consommation	
		FG 37.1	Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé en étudiant diverses conséquences de ses choix en tant que producteur, distributeur ou consommateur d'un circuit économique	
	- répondre à ○ sollicitude ○ solidarité ○ tolérance/abst.	FG 35.2	Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social en exerçant une attitude d'ouverture qui tend à exclure les généralisations abusives et toute forme de discrimination	
		FG 36 Indications pédagogiques	Respecter les points de vue de chacun dans le cadre socialement admis	
	- répondre devant ○ participation ○ tolérance/acc. ○ engagement	FG 35 Apprentissages à favoriser	Participation active à des discussions et débats relatifs à la vie de l'école Prise de responsabilité d'un rôle et de tâches liées à la vie de la classe ou de l'école	
		FG 34 Indications pédagogiques	Amener l'élève à se considérer positivement, à accepter le regard d'autrui même si le point de vue est différent du sien	
		FG 36.4	Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable en entreprenant une action collective d'amélioration de l'environnement dans l'espace public	
	Accepter l'incertitude			

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
	Prendre en compte la complexité	FG 36.1	Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable en mettant en évidence quelques relations entre l'humain et les caractéristiques de certains milieux	
		FG 36/37 Indications pédagogiques	Orienter les réflexions et les actions des élèves en se référant à la grille d'analyse de l'éducation en vue d'un développement durable	
		FG 36 Capacités développées	Développement d'une méthode heuristique	
		FG 37	Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé en étudiant diverses conséquences de ses choix en tant que producteur, distributeur ou consommateur d'un circuit économique; en étudiant les multiples conséquences des déplacements de personnes et des échanges de marchandises, de biens, de services; en étudiant l'évolution des références et des pratiques culturelles en fonction des brassages de population, des échanges et des médias et en étudiant l'impact de diverses pratiques économiques et sociales sur la gestion et la préservation des ressources naturelles	

3. ÉDUCATION AUX VALEURS DANS LA CITOYENNETÉ (SHS 34)

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
Savoirs	Définition de la notion de valeur			
	Définition de la notion de besoin			
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité			
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)	SHS 34.2	Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique en se sensibilisant à des problématiques liées aux rapports entre les hommes (minorités, déséquilibres Nord-Sud...) et à l'environnement (naturel et social)	L'exigence des connaissances environnementales est bcp plus présente dans la FG (En citoyenneté elle n'apparaît qu'une fois et sans avoir une place prépondérante)
	Connaissance des institutions et politiques locales et internatio-	SHS 34.1 et 4	Saisir les principales caractéristiques d'un système	

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
	nales (du point de vue juridique et historique)		démocratique en s'initiant au fonctionnement de la société civile et politique ; en prenant connaissance des textes fondamentaux, en dégagant les fondements des droits et des devoirs liés à l'appartenance à une société démocratique et en se les appropriant.	
	Connaissances économiques (types d'économies, de marché, institutions commerciales, etc.)	-		
	Connaissances socioculturelles : <ul style="list-style-type: none"> de son propre contexte, sa culture, son histoire, des institutions, des autres sociétés... DUDH, CDE, etc. Santé et bien-être 	SHS 34.2 et 5	Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique en s'interrogeant sur l'organisation sociale et politique d'autres communautés du passé ou du présent ; en se sensibilisant à des problématiques liées aux rapports entre les hommes (minorités, déséquilibres Nord-Sud...) et à l'environnement (naturel et social) ; en s'informant de l'actualité et en cherchant à la comprendre.	
		SHS 34 Progression des apprentissages	Étude des droits humains dans les textes Observation de leur application en Suisse et dans le monde	
		SHS 34 Indications pédagogiques	Recourir aux droits humains comme valeurs de référence dans les autres thèmes (État, Suisse, monde) Concernant les droits humains, aborder les problématiques tant du point de vue des violations que des acquis	
	Connaissance des religions, mouvements religieux et philosophies (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelles			
	Connaissance des spiritualités			
Savoir-faire	Faire une analyse d'une situation éthique : <ul style="list-style-type: none"> Établir les faits Identifier les acteurs Proposer des solutions 	SHS 34 Progression des apprentissages	l'analyse de questions socialement vives	
	Faire son échelle de valeurs			

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
	relativement à une situation			
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres	SHS 34.8	Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique en portant un regard critique et autonome, et en se positionnant en fonction de connaissances et de valeurs	
	Mobiliser ses ressources - Trier l'information et la hiérarchiser	SHS 34.5	Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique en s'informant de l'actualité et en cherchant à la comprendre	
	- Faire des liens (ici et ailleurs, interdépendances)	SHS 34.2 et 3	Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique en s'interrogeant sur l'organisation sociale et politique d'autres communautés du passé ou du présent ; en se sensibilisant à des problématiques liées aux rapports entre les hommes (minorités, déséquilibres Nord-Sud...) et à l'environnement (naturel et social)	
	- Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices	SHS 34.6	Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique en acquérant des attitudes et des attitudes d'action en tant qu'individu d'un groupe ou en tant que collectivité	
	- Argumenter, justifier, se positionner et débattre	SHS 34.7 et 8	Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique en préparant et en réalisant des débats démocratiques au sein de l'école ; en portant un regard critique et autonome, et en se positionnant en fonction de connaissances et de valeurs	
		SHS 34.7	Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique en préparant et en réalisant des débats démocratiques au sein de l'école	
		SHS 34 Progression des apprentissages	l'exercice du débat autour de faits d'actualité	
voir-deve-	Participer à un projet commun			
	Dialogue	SHS 34 Progression des apprentissages	la prise en compte de l'altérité dans des contextes culturel, historique et socio-économiques	

	Éducation aux valeurs	Références	Extraits	Commentaires
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances	SHS 34.8	Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique en portant un regard critique et autonome, et en se positionnant en fonction de connaissances et de valeurs	
	Approfondir ses propres convictions			
	Développer sa pensée critique			
	- logique			
	- créative			
	- métacognitive			
	Assumer sa responsabilité - répondre de ses actes	SHS 34 Progression des apprentissages	une attitude participative et responsable à titre individuel et collectif	
	- répondre à ○ sollicitude ○ solidarité ○ tolérance/abst.			
	- répondre devant ○ participation ○ tolérance/acc. ○ engagement			
	Accepter l'incertitude			
	Prendre en compte la complexité	SHS 34 Progression des apprentissages	prise en compte de l'altérité dans des contextes culturel, historique et socio-économiques	

E. Présence des éléments de l'éducation aux valeurs dans les manuels choisis

1. FICHE « ALLO, T'ES OU ? »

	ÉDUCATION AUX VALEURS	REFERENCE	EXTRAIT	COMM.
Savoirs	Définition de la notion de valeur	-		
	Définition de la notion de besoin	-		
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité	-		
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)	Page environnement	Il ne pousse pas si tu le jettes par terre ? Ton téléphone compte environ 150 pièces, chacune fabriquée avec différentes sortes de matières premières et d'énergie. Information sur le recyclage, connaissances des matériaux	
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)			
	Connaissances économiques (types d'économies, de marché, institutions commerciales, etc.)	Page économie	Le marché du téléphone mobile. Près de 4 milliards de personnes possèdent un téléphone mobile dans le monde et 1,2 milliard d'appareils ont été vendus en 2008. La téléphonie mobile est un secteur important de l'économie mondiale. En 2008, les revenus globaux de la téléphonie mobile ont été estimés à 170 milliards de dollars. Informations sur le marché suisse, les principaux fabricants, les opérateurs, les vainqueurs et les perdants de ce marché, etc.	
	Connaissances socioculturelles (de son propre contexte, sa culture, son histoire, des institutions, des différentes sociétés, etc. ; DUDH, CDE, etc. ; Santé et bien-être)	Page social	Mon téléphone, moi et les autres ! Tu as peut-être de la peine à le croire, mais il ya cinquante ans, de nombreux villages ne possédaient qu'un seul téléphone pour tous les habitants... Informations sur la domotique, la santé, la publicité, la communication, la géolocalisation, les smartphones et l'électrosmog	
	Connaissances des religions, mouvements religieux et philosophies (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelle	-		
	Connaissances des spiritualités			
o i r -	Faire une analyse d'une situation	Page environnement	« À ton avis, comment le projet Solidarcomm pourrait-il se	

	éthique		développer pour résoudre le problème des déchets ? »	
	– Établir les faits			
	– Identifier les acteurs	Page économie	« Si tu considères le cycle de vie d'un téléphone portable qui bénéficie de cet argent à chaque étape ? Qui en perd ? »	
	- Proposer des solutions			
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation	-		Domage, les questions et les liens s'y prêteraient bien
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres			Même remarque. Les activités sont chacun pour soi
<i>Savoir-devenir</i>	Mobiliser ses ressources :			
	- Trier l'information et la hiérarchiser	Toutes les pages		
	- Faire des liens (ici et ailleurs, interdépendances) entre des connaissances	Toutes les pages	Des logos de couleurs font des renvois d'une thématique à l'autre (sociale, environnementale, économique, temporelle et spatiale)	Beaucoup d'informations à disposition
	- Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices	Page économie	« Si on n'a pas d'argent et qu'on a envie de téléphoner, il faut devenir créatif » [
	- Argumenter, justifier, se positionner et débattre			
	Participer à un projet commun			
	Dialoguer			
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances			
<i>Savoir-devenir</i>	Approfondir ses propres convictions			
	Développer sa pensée critique			
	- Logique			
	- Créative			
	- Métacognitive			
	Assumer ses responsabilités			
	- répondre de ses actes			
	- répondre à (sollicitude, solidarité, tolérance/abst)			
<i>Savoir-devenir</i>	- répondre devant (participation, tolérance/acc., engagement)			
	Accepter l'incertitude			
	Prendre en compte la complexité			

2. MANUEL ECR

	ÉDUCATION AUX VALEURS	REFE- RENCE	EXTRAIT	COMM.
Savoirs	Définition de la notion de valeur	Séquence 0	définir la notion d'éthique	
		Séquence 1	établir des définitions de la liberté à partir des textes et/ou chansons proposés	
	Définition de la notion de besoin	-		
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité	Pas en 11 ^e (prévue en 9 ^e)		Prévue en 9 ^e année, séquence 1
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)	-		
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)			
	Connaissances économiques (types d'économies, de marché, institutions commerciales, etc.)	-		
	Connaissances socioculturelles (de son propre contexte, sa culture, son histoire, des institutions, des différentes sociétés, etc. ; DUDH, CDE, etc. ; Santé et bien-être)	Séquence 0	prendre connaissance des informations factuelles et/ou scientifiques relatives à la question éthique traitée	
		Séquence 4	identifier les groupes auxquels les élèves appartiennent et en déterminer l'influence et l'importance sur leur vie analyser différents modes de fonctionnements de certains groupes	
	Connaissances des religions, mouvements religieux et philosophies (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelle	Séquence 6	découvrir que les religions sont un chemin de libération pour l'être humain § définir les notions de liberté dans les grandes religions § décrire certains interdits religieux ou prescriptions distinguer l'adhésion libre et personnelle à une foi, et l'appartenance culturelle à une religion § interpréter la signification de certains interdits religieux ou prescriptions dans le contexte donné d'une religion	
		Séquence 8	établir les définitions de la mort, du deuil, du meurtre, de l'euthanasie et/ou du suicide selon différents angles d'approches (religieux, juridique, social...)	
		Séquence 9	définir les notions de créationnisme et d'évolutionnisme § reconnaître et distinguer un récit religieux d'un texte scientifique, § lire et analyser un texte religieux	

			<p>selon deux approches différentes : lecture fondamentaliste et lecture théologique</p> <p>§ déterminer les éléments d'un récit cosmogonique</p> <p>§ différencier une intention scientifique et religieuse</p> <p>avoir un regard ouvert et réfléchi sur l'interprétation des textes religieux</p>	
	Connaissances des spiritualités	Séquence 6	interpréter la signification de certains interdits religieux ou prescriptions dans le contexte donné d'une religion	
		Séquence 7	<p>décrire les réponses des religions et de quelques courants philosophiques à la question du sens de l'existence</p> <p>§ décrire la vision de quelques religions quant au but ultime de l'existence</p>	
		Séquence 8	<p>décrire les affirmations de différentes religions et sagesse humanistes par rapport à la mort, à l'euthanasie et/ou au suicide</p> <p>Remettre en question sa vision</p>	
Savoir-faire	<p>Faire une analyse d'une situation éthique</p> <ul style="list-style-type: none"> – Établir les faits – Identifier les acteurs - Proposer des solutions 	Séquence 0	<p>S</p> <p>§ prendre connaissance des informations factuelles et/ou scientifiques relatives à la question éthique traitée</p> <p>SF</p> <p>§ exprimer son opinion sur la question éthique et la justifier</p> <p>§ utiliser la grille d'analyse proposée et l'appliquer à la question éthique traitée en classe ou une autre question</p> <p>§ récolter les informations nécessaires à l'observation de la question éthique</p> <p>§ à partir des informations récoltées, établir un diagnostic en identifiant les éléments objectifs et distinguer les problématiques évidentes ou non</p> <p>§ proposer des hypothèses de résolutions</p> <p>§ développer son argumentation en s'appuyant sur celle des autres</p> <p>§ établir une synthèse</p>	

			<p>§ analyser les prises de position sur la question éthique</p> <p>SE</p> <p>§ accepter la confrontation, reconnaître la valeur de l'argument des autres, et, éventuellement, modifier son propre avis sur la question</p> <p>§ admettre une synthèse argumentée divergente de la sienne</p>	
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation			
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres	Séquence 1	<p>SE</p> <p>proposer sa propre définition de la liberté et la modifier grâce à l'apport des discussions en classe et des différents textes</p> <p>exprimer son opinion sur la question éthique et la justifier</p>	
		Séquence 0	<p>exprimer son opinion sur la question éthique et la justifier</p>	
		Séquence 5	<p>expliciter sa propre position sur un thème d'actualité lié à la sexualité (gay pride, homosexualité, contraception, MST...) et à l'une ou l'autre déviance (excision, viol, abus, pédophilie, inceste)</p>	
	<p>Mobiliser ses ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trier l'information et la hiérarchiser - Faire des liens (ici et ailleurs, interdépendances) entre des connaissances - Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices - Argumenter, justifier, se positionner et débattre 	<p>Séquence 0</p> <p>Séquence 0</p>	<p>proposer sa propre définition de la liberté et la modifier grâce à l'apport des discussions en classe et des différents textes</p> <p>proposer des hypothèses de résolutions</p> <p>exprimer son opinion sur la question éthique et la justifier</p> <p>développer son argumentation en s'appuyant sur celle des autres</p> <p>admettre une synthèse argumentée divergente de la sienne</p>	
	Participer à un projet commun			
<i>Savoir-devenir</i>	Dialoguer	Séquence 0	<p>accepter la confrontation,</p> <p>reconnaître la valeur de l'argument des autres, et, éventuellement,</p> <p>modifier son propre avis sur la</p>	

			question	
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances	Séquence 2	prendre conscience que l'être humain est un <i>homo ethicus</i>	
		Séquence 3	se positionner personnellement sur les questions « est-on libre ? Le destin est-il déjà tracé ? »	
		Séquence 4	s'interroger sur son propre besoin d'appartenir à un groupe	
		Séquence 7	se laisser interpeller par la question du sens de la vie et de l'au-delà	
		Séquence 9	remettre en question son avis sur la mort, l'euthanasie, et/ou le suicide	
	Approfondir ses propres convictions	Séquence 7	se positionner face à une/aux réponse(s) [au sens de l'existence et de l'au-delà] apportée(s) [par les religions ou les philosophies]	
	Développer sa pensée critique <ul style="list-style-type: none"> - logique - créative - métacognitive 	Séquence 9	percevoir différents domaines de vérités pour soi et pour les autres	
	Assumer ses responsabilités <ul style="list-style-type: none"> - répondre de ses actes - répondre à (sollicitude, solidarité, tolérance/abst) - répondre devant (participation, tolérance/acc., engagement) 	Séquence 0	SE répondre devant (participation et tolérance) proposer sa propre définition de la liberté et la modifier grâce à l'apport des discussions en classe et des différents textes	
		Séquence 5	déterminer sa propre responsabilité et sa liberté dans sa relation avec les autres	
		Séquence 6	accueillir et/ou admettre les comportements liés aux prescriptions ou interdits religieux propres à chaque religion	
	Accepter l'incertitude	Séquence 8	remettre en question son avis sur la mort, l'euthanasie, et/ou le suicide	
		Séquence 7	se laisser interpeller par la question du sens de la vie et de l'au-delà	
	Prendre en compte la complexité	Séquence 9	reconnaître et distinguer un récit religieux d'un texte scientifique, § lire et analyser un texte religieux selon deux approches différentes : lecture fondamentaliste et lecture théologique	

3. SEQUENCE SUR LES DERIVES SECTAIRES

	ÉDUCATION AUX VALEURS	REFER.	EXTRAIT	COMM.
Savoirs	Définition de la notion de valeur	-		
	Définition de la notion de besoin	-		
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité			Définition de la dérive sectaire et mouvement endocrinant
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)	-		

	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)	-		
	Connaissances économiques (types d'économies, de marché, institutions commerciales, etc.)	-		
	Connaissances socioculturelles (de son propre contexte, sa culture, son histoire, des institutions, des différentes sociétés, etc. ; DUDH, CDE, etc. ; Santé et bien-être)	Introduction Fiche 1	<p>Définition du Conseil fédéral (juin 2000, extrait)</p> <p>« Le Conseil fédéral estime que la notion de secte est floue et qu'elle est diversement employée et souvent de manière discriminatoire. [...]. La notion de secte étant la plupart du temps employée du point de vue de sa propre croyance dans une volonté d'exclusion, elle suscite des associations négatives. Mais l'État, pour sa part, doit s'abstenir de prendre parti afin de respecter la liberté de conscience et de croyance. L'action étatique doit donc s'appuyer sur une définition qui à la fois évite les éléments comportant un jugement de valeur sur une croyance donnée et un usage discriminatoire de la langue. Mais l'ampleur et la complexité du phénomène ne peuvent être rendues par une définition unique, acceptable d'un point de vue juridique et qui englobe tous les mouvements visés. Il est cependant essentiel de donner une définition précise afin de déterminer si l'action de l'État se justifie. [...]</p> <p>La question légitime de savoir si la notion de « secte » peut être utilisée se pose tant aux échelons national qu'international, mais il faut accepter que les phénomènes mis en cause soient la plupart du temps discutés sous cette dénomination. [...]. C'est pourquoi elle sera également utilisée dans cette réponse, mais en y ajoutant « et/ou mouvements endoctrinants » afin de garder constamment à l'esprit la complexité du phénomène.</p> <p>Réponse du Conseil fédéral (juin 2000) au rapport de la Commission de gestion du Conseil national du 1^{er}</p>	Connaissance du cadre légal suisse

			juillet 1999 : « <i>“Sectes” ou mouvements endoctrinants en Suisse – La nécessité de l’action de l’État ou vers une politique fédérale en matière de “sectes”</i> », p. 2. Adresse internet : www.bk.admin.ch/dokumentation/00492/00496/index.html ? lang=fr	
	Connaissances des religions, mouvements religieux et philosophies (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelle	Scénario	<p>L’enseignant fait un brainstorming de la notion de dérive sectaire afin de faire émerger la représentation des élèves. Chaque élève écrit dans son portfolio ce qu’est pour lui une dérive sectaire. L’enseignant effectue une mise en commun.</p> <p>L’enseignant présente la problématique de la thématique en 4 points : il est difficile de trouver une définition qui fasse l’unanimité.</p> <p>le terme de « secte » a toujours été connoté de façon très péjorative, et aujourd’hui plus que jamais.</p> <p>aucun groupe religieux ne s’autodésigne comme « secte », étant donné l’aspect dépréciatif et stigmatisant du terme. On utilise le concept de « dérive sectaire », à savoir « tout acte illicite commis au nom ou sous le couvert d’une croyance ».</p> <p>il y a eu un changement dans notre rapport à la religion. Autrefois, il y avait une ou deux grande(s) religion(s) par pays et cette ou ces religions détenaient la vérité, ainsi, tout ce qui était autre était considéré comme sectaire.</p> <p>Aujourd’hui, ce modèle n’existe plus en Occident, on assiste à une pluralité religieuse, il n’y a plus une religion de référence. Le concept a dû évoluer vers la dérive sectaire, dans chaque mouvement religieux peuvent apparaître des dérives sectaires</p>	

		Fiche 4	<p><i>Le phénomène sectaire existe depuis l'apparition des premières religions. Il résulte aussi bien du développement permanent de nouvelles croyances à côté de religions traditionnelles, voire officielles, que de l'utilisation par certains groupes de croyances à des fins qui n'ont rien de spirituel.</i></p> <p><i>Historiquement, l'État a souvent soutenu les Églises officielles dans leur lutte contre l'émergence de nouvelles croyances qualifiées d'hérétiques. [...] L'histoire récente est marquée par un phénomène inverse. Les croyances divergentes sont enfin tolérées au nom de la liberté religieuse. Elles se développent à grands pas dans un domaine où l'État peine à intervenir et où les Églises traditionnelles ne jouent plus leur rôle de gendarmes des croyances. Le terrain est ainsi devenu propice à l'apparition et au développement d'organisations qui dissimulent leur activité commerciale, politique, voire destructrice, derrière un masque religieux, culturel ou ésotérique.</i></p> <p><i>Ces organisations peuvent être regroupées en deux grandes catégories.</i></p> <p><i>La première est composée de petits groupes, organisés généralement autour d'un dirigeant charismatique. Ces groupes fanatiques sont souvent dangereux lorsque le discours du gourou devient de plus en plus éloigné de la réalité. Les adeptes vivent alors souvent en contact étroit avec le chef du groupe et sont parfois prêts à accepter toutes ses décisions, même si elles mènent à l'annihilation du groupement ou à la commission de crimes. Le drame en Suisse (en 1994 et 1995), en France et au Canada de l'Ordre du Temple Solaire, comme la folie</i></p>	
--	--	---------	---	--

		<p><i>meurtrière de l'organisation AUM au Japon, illustrent les dérives de telles organisations.</i></p> <p><i>La seconde catégorie est différente. Elle est formée des groupements qui pratiquent le « religio-business ». Ils utilisent les méthodes les plus modernes de communication ou de marketing pour recruter de nouveaux adeptes et développer leur structure sur le plan local, national ou international. La doctrine du créateur du mouvement se trouve dans de nombreuses publications que l'organisation se charge de diffuser à un prix élevé à ses adeptes. La mise en œuvre de techniques de conditionnement mental assure parfois la fidélité des adeptes.</i></p> <p><i>Le but de certaines de ces organisations est d'obtenir des gains substantiels permettant d'entretenir ses dirigeants ou de financer son développement. D'autres peuvent viser à établir un nouvel ordre mondial fondé sur les principes définis par le créateur du mouvement.</i></p> <p><i>Dans tous les cas, le fonctionnement de l'organisation requiert des ressources importantes que les adeptes doivent financer. L'argent est un élément essentiel dans la relation entre le groupement et ses membres. Par ailleurs, le groupement se présente systématiquement comme religieux. [...]</i></p> <p><i>Pour ces mouvements dangereux, on ne parle pas de « sectes », mais de « dérive sectaire » ; cela signifie qu'aux yeux de la loi, ce n'est pas le groupement qui est dangereux, mais les délits qu'il commet.</i></p> <p><i>Face à ces organisations, la position de l'État est délicate.</i></p> <p><i>Les mouvements fanatiques sont difficiles à identifier. Les</i></p>	
--	--	---	--

			<p><i>autorités ne les connaissent souvent pas. Elles ne disposent de guère de moyens de prévenir d'éventuels drames. [...] La liberté religieuse est souvent utilisée à tort comme un bouclier par des organisations dangereuses.</i></p> <p><i>François Bellanger, L'État face aux dérives sectaires, Actes du colloque du 25 novembre 1999. (6)</i></p>	
	Connaissances des spiritualités			
Savoir-faire	<p>Faire une analyse d'une situation éthique</p> <ul style="list-style-type: none"> – Établir les faits – Identifier les acteurs - Proposer des solutions 	-	Différents questionnaires sur la dangerosité des dérives sectaires	
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation			
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres	Fiche 5	Par rapport à un adepte de l'OTS Comment est-il possible qu'il ait cru à tout ça ?	
	<p>Mobiliser ses ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trier l'information et la hiérarchiser - Faire des liens (ici et ailleurs, interdépendances) entre des connaissances - Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices - Argumenter, justifier, se positionner et débattre 	<p>Fiche 1</p> <p>Fiche 5</p>	<p>Questions après plusieurs définitions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelle est la principale différence entre la définition de « secte » dans le langage courant et en sociologie ? 2. Quelle est la caractéristique de la notion de « dérive sectaire » dans la définition juridique en Suisse ? 3. Quelles terminologies le Conseil fédéral utilise-t-il ? 4. Cherche la définition de « endoctriner » : 5. Écris ci-dessous ta définition : <p>Reprend les indices de dangerosité de François Bellanger de la fiche 3 et relève tous ceux que tu trouves dans ce témoignage.</p>	Des relations sont faites, mais plutôt entre certaines situations de dérives sectaires

	Participer à un projet commun			
Savoir-devenir	Dialoguer			
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances	Scénario	Acquérir un regard critique sur ses propres pratiques, opinions et croyances	
	Approfondir ses propres convictions			
	Développer sa pensée critique <ul style="list-style-type: none"> - logique - créative - métacognitive 	Fiche 3	Quelques techniques de manipulation « Dépanner quelqu'un de quelques euros, signer une pétition, acheter un pantalon : autant de décisions prises librement. Et bien non ! Souvent, sans que nous nous en apercevions, on nous pousse à adopter un comportement plutôt qu'un autre. Comment ? Grâce à des techniques simples, mais efficaces, identifiées et testées par les chercheurs. Démonstration » Suivent 6 exemples sous forme de BD	
	Assumer ses responsabilités <ul style="list-style-type: none"> - répondre de ses actes - répondre à (sollicitude, solidarité, tolérance/abst) - répondre devant (participation, tolérance/acc., engagement) 			
	Accepter l'incertitude			
	Prendre en compte la complexité			

4. DVD HOME

	ÉDUCATION AUX VALEURS	REFERENCE	EXTRAIT	COMM.
Savoirs	Définition de la notion de valeur	-		
	Définition de la notion de besoin	-		
	Définition du fait religieux, de la religion, de la spiritualité	-		
	Connaissances environnementales (préservation de la nature, gestion durable des ressources, etc.)		« Partout des machines fouillent, retournent arrachent à la terre les minerais enfouis dans ses profondeurs depuis sa création. Privilège de la puissance, les 80 % de	
	Connaissances des institutions et politiques locales et internationales (du point de vue juridique et historique)	-		
	Connaissances économiques (types d'économies, de marché, institutions commerciales, etc.)		Privilège de la puissance, les 80 % de cette richesse souterraine sont consommés par 20 % de la population du globe. Avant la fin du siècle, cette exploitation sans mesure aura épuisé la quasi-totalité des réserves de la planète.	

	Connaissances socioculturelles (de son propre contexte, sa culture, son histoire, des institutions, des différentes sociétés, etc. ; DUDH, CDE, etc. ; Santé et bien-être)	-		
	Connaissances des religions, mouvements religieux et philosophies (histoire, personnage, rites, texte de référence...) de façon non confessionnelle	-		
	Connaissances des spiritualités	-		
<i>Savoir-faire</i>	Faire une analyse d'une situation éthique			
	– Établir les faits			
	– Identifier les acteurs			
	- Proposer des solutions			
	Faire son échelle de valeurs relativement à une situation			
	Se positionner par rapport à ses propres valeurs et celles des autres			
	Mobiliser ses ressources : - Trier l'information et la hiérarchiser - Faire des liens (ici et ailleurs, interdépendances) entre des connaissances - Amener les connaissances des différents domaines pour apporter des propositions et des actions innovatrices - Argumenter, justifier, se positionner et débattre		Privilège de la puissance, les 80 % de cette richesse souterraine sont consommés par 20 % de la population du globe. Avant la fin du siècle, cette exploitation sans mesure aura épuisé la quasi-totalité des réserves de la planète. .	Les élèves sont susceptibles de la faire
	Participer à un projet commun	-		
<i>Savoir-devenir</i>	Dialoguer	-		
	Se questionner sur ses convictions et ses croyances	-		Il n'y a pas de questionnaire mais des affirmations
	Approfondir ses propres convictions	-		
	Développer sa pensée critique - Logique - Créative - Métacognitive	-		
	Assumer ses responsabilités - répondre de ses actes - répondre à (sollicitude, solidarité, tolérance/abst) - répondre devant (participa-	-		

	tion, tolérance/acc., engagement)			
	Accepter l'incertitude			
	Prendre en compte la complexité		Dubaï a peu de ressources naturelles, mais avec l'argent du pétrole, elle peut faire venir des millions de tonnes de matériaux, des ouvriers du monde entier et édifier les gratte-ciel les plus hauts du monde.	Les éléments sont mis en lien et on traverse des zones très différentes.

F. Normes de transcription

Tous les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat des personnes.

La notation des transcriptions a été faite selon les normes de transcriptions de Jefferson

Jefferson G. (1984), *Transcription Notation* in J. Atkinson, & J. Heritage (Ed.), *Structures of Social Interaction*. New York: Cambridge University Press.

[texte]	début et fin de textes qui se chevauchent
=	pause courte suivie de la poursuite du discours
(xx)	nombre de secondes entre parenthèses de pause dans un discours
(.)	micro-pause de moins de 2 secondes
. ou ↓	intonation descendante
? ou ↑	intonation montante
,	temporaire hausse ou baisse de l'intonation
-	interruption brusque dans le discours
>texte<	rythme plus rapide que le rythme habituel pour celui qui parle
<texte>	rythme plus lent que le rythme habituel pour celui qui parle
°	celui qui parle s'exprime avec un volume réduit
TEXTE	volume plus fort, voire en criant
<u>texte</u>	celui qui parle met l'accent sur quelque chose
:::	prolongation du son
(hhh)	exhalation audible
(. hhh)	inhalation audible
(texte)	discours inaudible ou incertain
((<i>texte</i>))	activité non verbale

G. Découpage et transcription des leçons

1. M1.1

Tps (min)	Découpage selon planification			Modalités de travail	Découpage selon tâches effectives des élèves
8.25	Mise en place pour voyage de classe			Collectif	
26.					
27.	Épisode 1 « À quoi sert le pétrole ? »	Sous-épisode 1	Consigne	Collectif	Répondent à la question
28.		Sous-épisode 2		Travail par deux (question-réponse lors de doute El-En)	
29.					
30.					
31.					
32.					
33.					
34.					
35.					
36.					
37.					
38.					
39.					
40.					
41.					
42.					
43.	Épisode 2 Le pétrole dans notre quotidien	Sous-épisode 1	Fiche : le pétrole dans notre quotidien lecture + commentaires + appel à l'expérience personnelle	Collectif	El lisent à tour de rôle Questions de compréhension
44.					
45.					
46.					
47.					
48.					
49.					
50.					
51.					
52.					
53.					
54.					
55.					
56.					
57.					
58.					
59.					
9.00	Sous-épisode 2	Fiche : combien de pétrole dans... Lecture + commentaires + appel à l'expérience personnelle	Collectif	El lisent à tour de rôle Questions de compréhension	
1.	Épisode 3 Or noir	Sous-épisode 1	Consigne (à partir de la fiche)	Collectif	
2.		Sous-épisode 2		Travail par deux	Notent leur question Répondent à la question sur feuille
3.					
4.		Sous-épisode 3	Mise en commun + Note au tableau + commentaires	Collectif	El répondent à la question
5.					
6.					
7.					
8.	Devoir, rappel pour voyage de classe			Collectif	
9.					
10.					

M1, 1^{re} séance, 7 mai 2011, 8.25-9.05, Échallens, CO des Trois-Sapins

8 ans d'expérience

Formation en géographie

Cours de géographie et en français dans une classe de 9^e, avec 20 élèves en filière VSG

Particularités : Enseignante est maître de classe et donne plusieurs cours dans cette classe. Bonne participation.

8:25

En : ... qui demande qu'on soit vraiment deux heures avant le départ à l'embarquement parce qu'ils accentuent un peu les contrôles de sécurité dans les aéroports ce qui fait, qu'il faudrait qu'on avance le rendez-vous d'une demi-heure, est-ce que c'est possible pour tout le monde ? Ça veut dire que si vous aviez prévu de passer à trois heures, vous passez à deux heures et demie, enfin rien change mais tout est avancé d'une demi-heure. On avait rendez-vous à la place à quatre heures et demie, 4 h, ça joue ? Ça jouera chez tout le monde ? Vous aviez déjà prévu de venir à 11 h, alors vous avancez tout d'une demi-heure. Merci. OK vous regardez tous à la récré. Dans le secteur départ à 4h. Vous avez assez de lumière ?

8:27

1. En : Alors vous pouvez prendre... on commence donc un nouveau sujet et ce sera le dernier qui sera travaillé cette année. Madame [...] vous a donné la date du classeur ?
2. El : Oui
3. En : OK c'est bon. Alors le dernier sujet, vous prenez une feuille.

8:28

4. En : ((Elle écrit au tableau : À quoi emploie-t-on le pétrole ? et souligne)) □ (0:00:10.1) à quoi emploie-t-on le pétrole ? Je vais vous donner quelques minutes par.. vous pouvez travailler par deux. Antoinette si tu veux travailler avec tes voisins de derrière ou tes voisines de devant tu peux. Vous essayez de faire la liste de tout:: tes les utilisations qu'on fait du pétrole ou du dérivé du pétrole. Je pense pas forcément au pétrole, le liquide noir hein. 5 minutes, vous essayez de réfléchir.
5. El 1 : Madame [...]
6. En : Oui c'est égal, vous notez le titre. □ (0:00:41.2) ((les élèves travaillent en silence: elle reste au bureau pour ranger ses feuilles))
7. En ((Se met à circuler entre les rangs)) : □ (0:01:57.2) Vous pouvez papoter entre vous, pas besoin de chuchoter.. □ (0:02:56.5) il y a du goudron dedans donc euh:::...
8. El 1 : Ah oui ((et note sur sa feuille))
9. El 2 ((à son voisin)) : Mazout ((les élèves discutent deux par deux))
10. En : Les chauffages à mazout
11. En ((à élève 3)) : □ (0:05:28.3) Pardon, j'ai pas écouté ?
12. El 3 : [...] ça sert à détruire la barrière de corail↑
13. En : À quoi ça sert ? Pourquoi est-ce qu'on l'emploie ? C'est des conséquences peut-être.. les pétroliers qui doit passer, qui doivent passer, s'il y a des marées noires, ça pourrait être une conséquence, mais c'est pas le but principal d'utilisation. □
14. (0:05:48.4) ((Elle va au tableau et le ferme)) : □ (0:06:02.0) J'espère que ça va ressortir parce que j'ai projeté une image qui va peut-être vous aider un peu à compléter votre inventaire. C'est pas très très net, alors c'est à l'envers. C'est euh... on a demandé à une famille américaine de poser à l'extérieur de sa maison avec tous les objets qui contenaient du pétrole ou un de ses dérivés et puis ils se sont rendu compte que finalement, ils avaient presque dû sortir l'entier de la maison, donc vous voyez l'extérieur c'est toutes les choses qui contiennent de près ou de loin du pétrole. Je vais encore peut-être vous laisser encore deux minutes pour compléter un peu et puis après on va voir cette liste un peu plus en détail □ (0:06:52.5). Oui ?
15. El : [...] le plastique aussi ?
16. En ((à l'élève)) : Le plastique ? je vais vous donner quelques indices alors là c'est sûr que... □ (0:07:07.6)
17. El 3 : □ (0:07:22.9) Madame tout ce qui est appareil électronique [ça apparaît pas ?
18. En : [C'est la piscine, le bac en plastique.
19. El 4 : Des lunettes de soleil

20. En : Essayez d'être généraux de faire des catégories, c'est pas la peine chacun de lunette de soleil, plus euh. □ (0:07:49.8)
21. En : □ (0:08:54.4) OK on va regarder un peu ensemble vos réponses, essayez de faire des catégories. Je vais juste éteindre ça pour que vous voyiez le tableau. (10) Il y a plus de craie. Alors on essaie de faire des catégories générales, pourquoi est-ce qu'on emploie le pétrole ? À quoi est-ce que l'emploie ? Oui Jean-Paul
22. El 2 : Le plastique
23. En : Plastique, effectivement ((elle note au tableau plastique)). Alors il y a énormément de sortes différentes de plastique avec des compositions chimiques différentes, mais c'est pas grave, dès le moment où vous faites un plastique, c'est à base de pétrole. Donc pensez à tout ce qui est en plastique ne serait-ce déjà dans votre jardin, certainement que vous avez des chaises de jardin, un parasol, peut-être des ballons, un étendage, des pincettes, des euh, vous voyez que du plastique on en a absolument partout. Pierrot.
24. El 3 : Euh tout ce qui est carburant.
25. En : Mhmh.
26. El 3 : Diesel, essence.
27. En : OK, carburant ((elle note au tableau carburant)), kérosène ((elle note kérosène entre parenthèses)) pour les avions, autre type de carburant ?
28. El : L'essence
29. En : L'essence, oui ((elle note essence entre parenthèses)). Jean-Paul tu avais mis ? Le mazout ok ((elle note mazout entre parenthèses)).
30. El 2 : Le diesel
31. En : OK ce qu'on appelle le diesel ((elle note diesel entre parenthèses)). OK D'accord il y en aurait d'autres, mais c'est ceci qu'on connaît le plus. Donc comme carburant pour les plastiques. [...]
32. El 7 : Le caoutchouc.
33. En : OK ((elle note au tableau caoutchouc)). Donc tu peux corriger c'est écrit sur ta feuille du coup. Euh Jean-Paul ?
34. El 2 : Les chewing-gums
35. En : Chewing-gums, gommes, ((elle note au tableau chewing-gums, gommes)) on verra que ça fait des règles. Autre chose ? Jean-Pierre ?
36. El : Pneu
37. En : Pneu ((elle note au tableau pneus)). C'est les garçons qui parlent aujourd'hui ? Pour une fois. Pierrot.
38. El 8 : Tout ce qui est immobilier.
39. En : Euh mobilier tu veux dire ((elle note au tableau mobilier)),
40. El 8 : Mobilier
41. En : Tu peux préciser un petit peu ta réponse. Précise un petit peu.
42. El 8 : Les canapés ((elle note au tableau après mobilier : canapés))
43. En : Est-ce que tous les canapés sont faits entièrement avec du pétrole ?
44. El 8 : Non, en métal.
45. En : C'est très confortable un canapé en métal ((rires)). Ils peuvent être en quoi vos canapés ?
46. El 2 : En cuir
47. En : En cuir, OK donc là attention il y aura peut-être d'autres matériaux, mais c'est à peu près sûr qu'il y a quand même des éléments de votre canapé qui contiendront du pétrole. Ça peut être dans les ressorts, ou à l'intérieur, ce qui est utilisé pour rembourrer un petit peu c'est vrai.
48. El 7 : Les habits
49. En : OK, ((elle note au tableau habits)) oui on s'habille en pétrole. Oui Jean-Paul ?
50. El 2 : Chaussures
51. En : Chaussures ((elle note au tableau chaussures)) ouais, Carole ?
52. El 9 : Les cigarettes.
53. En : Les cigarettes ((elle note au tableau cigarettes)), alors on est bien d'accord que c'est pas de A à Z que c'est fait en pétrole, mais qu'il y a une partie ou une quantité de pétrole à l'intérieur. Marion.
54. El 10 : Le goudron
55. En : Le goudron ((elle note au tableau goudron))
56. El 7 : La plupart des jouets, les ballons les trucs comme ça
57. En : Ok Ballon ((elle note au tableau ballons, etc.)), etc... Carole.
58. El 9 : Les produits de nettoyages
59. En : Produits de nettoyage ((elle note au tableau produits de nettoyage)), les filles ont d'autres idées je pense.
60. El 7 : Le maquillage.
61. En : Oui, c'est pas une fille.. C'est qui, c'est Kevin↑ le maquillage ((elle note au tableau maquillage, gel)) gel aussi. OK on a déjà fait pas mal de choses. Jo
62. El 11 : La peinture
63. En : La peinture ((elle note au tableau peinture, etc.)), etc. Vous voyez que si on devait ne serait-ce que lister dans cette classe avec tout ce qui est fait en pétrole, on en aurait pour un moment.
64. Valérie tu as peut-être une conclusion, vous aviez marqué sur votre feuille avec Marianne, alors c'est un constat qu'on peut formuler : le pétrole est partout dans notre quotidien. □ (0:13:47.8) On l'utilise pour se chauffer, on l'utilise pour se déplacer, on s'habille avec des... on s'habille avec, on l'utilise tout le temps il est vraiment omniprésent dans notre quo-

- tidien. Je vais vous distribuer une petite fiche qui va faire cet inventaire qu'on a fait en essayant de catégoriser les éléments, voilà. (0:14:28.2) ((les feuilles circulent et chaque élève se sert)) (0:14:49.7) Tout le monde l'a reçue cette feuille ? Okay Stéphanie tu peux lire le début s'il te plaît. (0:15:07.0)
65. El : Le pétrole se trouve dans notre quotidien, on le retrouve dans les produits qui font partie de notre environnement et il sert à fournir les moteurs de véhicules. En 1950 les produits régionaux de la pétrochimie atteignaient seulement 3 millions de tonnes dans le monde pour la moitié de plastique, en 2000 on a produit 192 millions de tonnes de plastique, et dans lequel se trouve plus précisément le pétrole. (0:15:36.8)
66. En : Vous voyez que c'est énorme l'augmentation entre 1950 et 2000, en 50 ans de 3 millions de tonnes à 192 millions de tonnes et puis on voit que l'élément principal c'est quand même les plastiques. Est-ce que vous trie à Échallens les plastiques ? (0:15:51.7) Est-ce que vous avez la possibilité ? Je pense que quand vous allez à la déchetterie ça représente une part énorme de ce que vous jetez. Quand vous voyez le nombre de plastiques qu'on emploie souvent des plastiques surtout dans les emballages, c'est complètement fou. On parlera quand on verra comment on peut essayer de limiter cette consommation de pétrole. Alors différents produits sont issus du pétrole, alors bien évidemment on utilise le pétrole, là ils ont fait des grandes catégories : dans les transports, les carburants automobiles c'est ce qu'on a listé là, l'essence, gasoil, gpl, ça veut dire gaz pétrolique liquéfié si jamais et le carburateur pour les avions. Dans l'habitat on trouve le chauffage, vous savez à quoi vous êtes chauffés chez vous ? Qui est chauffé au mazout ? Encore au mazout ? Que à l'électricité ? OK vous êtes pas tant que ça finalement, les autres ? (0:16:10.5) à l'électricité ? mais à l'électricité... ? Oui, mais chauffage au sol c'est quoi comme... Renseignez-vous ce serait intéressant qu'on sache, demandez à vos parents pour la prochaine fois, à quoi vous êtes chauffés ? On en parlera aussi.. Mais si c'est du mazout ou du pétrole. Oui si vous avez une pompe à chaleur. (0:17:16.6) Oui. Alors dans l'industrie, là il y a beaucoup : les chaudières, les centrales électriques thermiques, à gaz, ou à fioul, les industries employant les produits des raffineries. Une raffinerie c'est clair pour tout le monde ce que c'est une raffinerie ? Une raffinerie, Jo tu peux expliquer.
67. El 11 : [...] qui transforme le pétrole en [...]
68. En : Mhm c'est là où le pétrole brut tel qu'il est extrait de la terre est transformé effectivement. Dans les travaux publics, le produit essentiellement utilisé est le bitume que vous avez appelé goudron de l'autoroute jusqu'au chemin communal, du tarmac à l'aéroport. Dans l'agriculture pour les tracteurs et autres machines agricoles, le chauffage des serres et l'étuvage, dans l'industrie pétrochimique, du Nafta et du gaz pour la pétrochimie. La pétrochimie, est-ce que là aussi c'est clair ce que c'est la pétrochimie ?
69. El : [...]
70. En : C'est ce qu'ils vont faire après l'étape de raffinage, une fois qu'on a le produit raffiné, comment est-ce qu'on va le transformer en plastique ou autres. Donc qui va fournir la matière première à l'industrie des plastiques, du textile... etc. En effet les produits dérivés de la pétrochimie sont présents dans la vie de tous les jours, alors là on en revient à la liste que vous avez faite vous, alors dans la cuisine euh Marion.
71. El : Madame c'est quoi l'étuvage ?
72. En : Euh étuvage. Bonne question. Étuver. C'est quand on cuit avec de la vapeur, dans l'industrie dans l'agriculture. Étuvage dans l'industrie ((Elle regarde dans le dictionnaire)). Est-ce qu'il y a quelqu'un qui sait avant que je cherche ? Alors... ((elle lit l'article du dictionnaire)) Étuvage: Action d'étuver, merci. Étuver: Faire passer à l'étuve, désinfecter, stériliser, passer de l'eau très chaude pour stériliser, mais alors il faudrait qu'on ait des informations par rapport à l'agriculture, quand est-ce que ça s'emploie exactement ? Aucune idée.
73. En : Un agriculteur, il faudrait lui poser la question, je vais demander à Madame Stadler. Alors dans la cuisine Ah ben vas-y Jean-Paul, lis-nous la liste des choses.
74. El 2 : Bac à sable, sacs en plastique, sac de congélation, emballage alimentaire, comme les pots de yaourt, les bouteilles d'eau et de lait, appareils ménagers, détergents, produits à vaisselle et lessive, bouchons étanches, bougies, papier traité, colorants alimentaires, chewing-gums.
75. En : Dans la salle de bain, Christine.
76. El 12 : Brosse à dents, dentifrice, peigne, bigoudis, Shampoing, coloration de cheveux, rasage, rouge à lèvres, parfum, vernis à ongles, couche-culotte, lingette jetable, bombe aérosol, préservatif, [...].
77. En 13: Alors dans le placard et les armoires Antoinette.
78. El : Les collants, t-shirts, pantalons, les caractéristiques uniques comme la brillance et la facilité de l'entretien [...] produits acryliques.
79. En : Vous êtes pas obligé de lire forcément toute la liste, une série de types de plastique différents, euh voilà ça dépend de leur composition chimique, ils ont des caractéristiques différentes, plus ou moins malléables. Continue Antoinette.
80. El 13 : Poil synthétique, couverture électrique, oreiller
81. En : Chez les Bricoleurs, alors Roland, chez les bricoleurs.
82. El 14 : Moi ?
83. En : Oui.
84. El 14 : Peinture, revêtement de sol et papier peint, tapisserie d'ameublement, lino
85. En : Linoléum
86. El : Colle adhésive, objet en peinture
87. En : Dans le jardin Jean-Paul
88. El 2 : Meubles en plastique, gazon, pesticide
89. En : Alexandra, dans la voiture ou votre scooter

- 90. El 15 : Casque, chambre à air, tableau de bord, pare-chocs, lubrifiant, carburant
- 91. En : Dans le secteur de la santé Rosita.
- 92. El 16 : Valves cardiaques, prothèses auditives, gilet de sauvetage, antiseptique, pansement, seringues jetables, membres artificiels, bandage, verre de contact mou, lunettes, dentier, antihistaminique, cortisone, capsule de vitamine.
- 93. En : Quand vous mangez un médicament, très fréquemment vous prenez du pétrole. Et Morgane les loisirs.
- 94. El 17 : Transparent, stylos, ruban des machines à écrire, lunettes de soleil, parachute

8:52

- 95. En : Elle est pas exhaustive, mais vous voyez que sur l'ensemble de notre vie quotidienne c'est difficile d'imaginer une vie sans pétrole. □ (0:00:08.2) Il est partout. Là il y a une autre feuille, qui essaie de vous chiffrer combien il y a de pétrole dans certaines activités qu'on fait, ou certaines choses, combien il y a de pétrole dans notre verre de lait ? Vous buvez un verre de lait, combien il y a de pétrole dans le lait... ((elle distribue les feuilles)) on va voir comment ils calculent dans le lait, qu'on va boire. Ben oui c'est les vaches qui font le lait. Ça va vous donner des choses surprenantes. Tu sais Jean-Paul tu peux éviter les [xxx]... Là encore une fiche dans cette page. Alors .. combien de pétrole dans mon verre de lait ? Tu peux lire □ (0:01:20.2)
- 96. El 15 : La vache, le lait, la campagne... Quoi de plus écolo à première vue ? Et pourtant : une exploitation agricole de taille moyenne (25 vaches et 150 000 litres de lait par an) utilise l'équivalent en énergie de 21 500 litres de pétrole. Car les vaches ne se contentent pas de brouter l'herbe dans les champs : on doit aussi leur apporter des protéines sous forme de tourteaux de soja importés du Brésil, du maïs, gourmand en produits phytosanitaires et en énergie, de la lumière et du chauffage pour les bâtiments, etc. Sur le même principe, on peut estimer qu'un saucisson de 300 g pèse 0,11 litre de pétrole et 1 kg de veau 17 litres. Il est pourtant impossible d'économiser l'énergie. Alors qu'une exploitation avec un élevage hors-sol utilise plus de 3000 équivalents litres de fioul par hectare, certaines fermes biologiques n'en consomment que 75 EQF par hectare. □ (0:02:28.4)
- 97. En : Attention tu as dit qu'il était impossible d'économiser l'énergie et c'est pourtant le contraire justement, il est possible d'économiser l'énergie. □ (0:02:33.2)
- 98. El 15 : Pourquoi l'élevage hors-sol ? □ (0:02:36.7)
- 99. En : L'élevage hors sol, par exemple où t'as pas des vaches qui peuvent sortir à l'extérieur directement. Donc si tu les brûles pas avec l'air. Vous pouvez imaginer qu'on a des normes strictes pour l'élevage des animaux, mais c'est pas partout aussi strict. □ (0:02:54.2) Oui ?
- 100. El 2 : Mais on boit pas de pétrole ?
- 101. En : Non, on boit pas le pétrole, mais dans la production de lait, indirectement il y a du pétrole, donc du coup la réponse elle est à côté du titre 1 litre de lait, 0,13 litre de pétrole. □ (0:03:07.3) Quel est le chiffre qui vous frappe dans ce paragraphe ? Enfin s'il y en a un qui vous frappe ?
- 102. El : Les 17 litres
- 103. En : les 17 litres de pétrole qui sont nécessaires à la production de 1 kg de veau □ (0:03:17.6), donc si vous êtes 5 à table, les 1 kg de veau en un repas vous l'avez mangé et puis là il y a 17 litres de pétrole qui ont été nécessaires □ (0:03:28.1). Le pétrole dans votre gobelet en plastique, que vous avez utilisé pour boire votre litre de lait, un verre de plastique contient 3,2 g de pétrole. Jean-Paul, tu peux lire.
- 104. El 2 : 4 % de la production pétrolière mondiale est utilisée pour fabriquer du plastique. Le pétrole est ainsi la matière première de base d'un gobelet, d'un téléphone portable, d'un stylo ou de la moquette. Il faut environ 2,3 litres de pétrole pour un kilo de polystyrène. À cela il faut ajouter l'énergie nécessaire pour la fabrication du plastique. Le raffinage du pétrole, séparation des différentes phases, nécessite par exemple un chauffage à plus de 450 °C. On arrive donc à 3,2 g de pétrole pur... pour un gobelet en plastique. On pourrait penser économiser de l'énergie en optant pour un gobelet en carton. Raté : il nécessite 4,1 g de pétrole pour sa fabrication et coûte 2,5 fois plus cher. Le recyclage des gobelets en plastique est une meilleure solution : une tonne de plastique recyclée économise 2593 litres de pétrole. Mais pour être complètement écolo, achetez-vous une mug ! □ (0:04:31.4)
- 105. En : Tu sais ce que c'est une mug ?
- 106. El 2 : Une grosse tasse
- 107. En : Exactement une grosse tasse que vous réutilisez tout le temps. □ (0:04:36.6)
- 108. En : Euh si vous allez un peu dans les festivals, je sais pas si vous avez déjà le droit, vous allez voir qu'ils commencent pas mal à recycler les gobelets en plastique. Donc votre coca il est 3 francs vous le payez 2 francs plus cher pour le verre et quand vous ramenez le verre, ils vous rendent les 2 francs. C'est un moyen d'éviter que tous ces gobelets en plastique qui finissaient par terre, complètement inutilisables, donc le fait de recycler est en train de devenir un élément important dans ces manifestations musicales et autres. □ (0:05:07.9) Alors je vous laisserai lire tout seul le reste de la feuille pour la prochaine fois. Regardez peut-être juste la quantité de pétrole, on va regarder les titres combien de pétrole dans mon jeans 25 l, un pneu 27 l de pétrole il y en a qui ont une voiture, jus d'orange 2,5 g de pétrole, yaourt aux fraises 2,6 g de pétrole, ordinateur 612 litres de pétrole, vous prenez les composants, c'est de loin le plus, le plus énorme. Un km d'autoroute, 59'800 □ (0:05:41.2)
- 109. El : Combien y a de routes en Suisse ?
- 110. En : Oh misère tu poses une bonne question, de routes impossible.. d'autoroutes on pourrait calculer plus facilement entre Lausanne- Genève, entre Genève-Saint-Gall on a à peu près un peu moins de 400 km. On va calculer, ce serait intéressant de calculer, juste pour les autoroutes, les routes je crois qu'on y arriverait pas, peut-être qu'on trouve ces

statistiques, je voudrais qu'on regarde.□ (0:06:07.4) Humm action quotidienne, prendre un bain par jour pendant un an, si vous faites ça, mais on fait jamais un bain par jour pendant une année d'accord 1180 l de pétrole, le chauffage au fioul collectif d'un appartement de 80 m², 1'600 litres de pétrole, ça vous concerne peut-être plus, parcourir 15'000 km en voiture, c'est la moyenne française annuelle, j'imagine que la moyenne suisse n'est pas éloignée 1'260 litres, production sous serre d'un kg de concombre 0.6, 1 kg de viande de bœuf 2 l, 1 kg de poulet 0,2, 1 kg d'agneau de Nouvelle-Zélande↑ là il y a la problématique du transport 7,9 litres, production d'une tonne d'azote pour la fertilisation des cultures engrais 1,5 litre, votre paire de baskets 6 l, 1 l de détergent de bouteille plastique 0,5 l, une rame de papier de 500 feuilles dans celle des blocs que je vous amène que vous commandez à l'économat, 2,8 l, un matelas futon 120 litres, et un lave-vaisselle 93 l à chaque fois que vous tournez votre chauffage [...] lave-vaisselle en fait pour la production de l'appareil, 93 l ça vous fait une petite idée.□ (0:07:19.8) Alors on voit que le pétrole il y en a partout, partout, partout maintenant je vais vous faire réfléchir un petit peu ((elle distribue une feuille)) Voilà. Quelques chiffres un peu euh. Qui viennent de différentes choses, le premier 31 % du pétrole mondial est produit au Moyen-Orient, 16,5 % en Amérique du Nord, 12,1 % en Russie. Deuxième encadré 50 années de consommation mondiale : c'est ce que permettrait les réserves de pétrole brut□ (0:08:26.4)

9.01

111.En : Le pétrole l'or noir et puis la deuxième, vous avez pas mal de place j'aimerais que vous fassiez la liste des questions que vous vous posez à propos des chiffres qu'il y a là-haut. Quelles sont les questions qui vous viennent, ben en général c'est à propos du pétrole. Après vous avez juste... pour vous faire envie une salade au pétrole hein qui vous répète quelle salade le pétrole est partout dans votre vie et puis il décode le fonctionnement d'une salade verte de la Coop ou de la Migros ou autre. Alors je vous laisse discuter à deux pour répondre.

9:05

- 112.En : Pourquoi l'or noir ? Pierrot
- 113.El : Parce que c'est une ressource un peu incroyable qui est utile pour tout, ben parce que le problème c'est qu'elle pollue et puis un jour on en aura plus.□ (0:00:14.2)
- 114.En : Mhm alors là t'as dit beaucoup de choses, ((elle écrit au tableau ressource « incroyable »)) tu peux préciser ressource incroyable. Pourquoi incroyable ?□ (0:00:24.9)
- 115.El : Parce que juste avec cette ressource on peut faire des milliers de choses différentes ((elle rajoute à ressource «incroyable» (on fait tout avec))).□ (0:00:28.9)
- 116.En : Mhm↑ comme on l'a vu avant. Après tu as quand même parlé attention pollution, limitée ((elle écrit au tableau ! pollution ! ressource limitée)).□ (0:00:43.1) Mais pourquoi l'OR noir ? Jo.
- 117.El 8 : Parce qu'on est riche si on a du pétrole ((elle écrit au tableau richesse !))
- 118.En : Effectivement c'est une richesse donc l'or par rapport à sa valeur. Anita↑
- 119.El : C'est une richesse et c'est rare comme l'or.
- 120.En : Mhm, richesse euh rare ((elle rajoute à richesse ! mais rare)). ok. Mirko↑
- 121.El : Et pis on en trouve pas partout.
- 122.En : On en trouve pas partout c'est vrai. ((elle rajoute à rare (on en trouve pas partout)))□ (0:01:25.2) ça vous fait penser à un autre type d'or qu'on avait eu l'occasion de voir ? l'or bleu vous vous rappelez pas quand on a abordé la thématique de l'eau, l'or blanc
- 123.El : La neige
- 124.En : La neige Mhm effectivement c'est une richesse qu'on trouve pas partout, ressource incroyable attention à la pollution, attention à ses ressources limitées, ça on en reparlera aussi.□ (0:01:46.3)

125. Je vous ai noté ça pour mardi 17. ça va sonner, vous finissez de lire les feuilles [...] et puis du coup vous finissez l'inventaire des questions que vous vous posez, bref, vous laissez tout ça sous la table et on se voit dimanche à l'aéroport, le passeport oubliez pas.

El : On doit prendre la carte d'identité ?

En : Ah oui carte d'identité ça va bien sûr, papier d'identité ça suffit.

El : On doit prendre notre carte maladie.

En : Euh oui prenez-la, j'ai vos informations, mais prenez-la quand même, la carte d'assurance maladie vous pouvez la prendre simplement, mais j'ai ces informations vos parents m'ont dit tout

2. M1.2

Tps(min)	Découpage selon planification			Modalités de travail	Découpage selon tâches effectives des élèves
13.00	Mise en place de la classe et de l’espace			Collectif	
1				Collectif	
2	Épisode 1 « Home »	Sous-épisode 1	Consigne	Collectif	Visionnent
3		Sous-épisode 2	Visionnage de l’extrait de Home (Dubai)	Collectif	
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19		Sous-épisode 3	Retour sur le film	Question - réponse	Expriment certaines réactions au film
20	Épisode 2 Quelques théories	Sous-épisode 1	Consigne	Collectif	Lecture à tour de rôle
21		Sous-épisode 2	Lecture + commentaires + questions compréhension	Collectif	
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31	Épisode 3 Exercice	Sous-épisode 1	Consigne (1 feuille)	Collectif	Répondent par deux + se mettent d’accord (1 rép. pour 2)
32		Sous-épisode 2	Deux exercices	Par deux	
33		Sous-épisode 3	Mise en commun et commentaires	Collectif	Donnent leur réponse et réagissent les uns par rapport aux autres
34					
35					
36					
37					
38					
39	Fin de la leçon, devoir, etc.			Collectif	
40					
41					
42					
43					
44					
13.45					

M1, 2^e séance, 24 mai 2011, 13.05-13.50, Échallens

13.00

1. ⌚(0:00:03.4) En : Une minute quinze. On va commencer avant c'est juste ça ? Plus de temps de travail pas forcément. ⌚(0:00:19.2)
2. El 1 : Madame
3. En : Oui ?
4. El 1 : Est-ce que je peux juste le mettre là ?
5. En : Oui. Alors oui justement, ⌚(0:00:21.5) bon ça n'a pas encore sonné officiellement, mais c'est pas grave. On peut faire des heures supplémentaires. Heuh vu que la télé est toujours dans ces bonnes qualités comme d'habitude, si vous avez besoin de vous rapprocher, de bouger un peu.
6. Mais on va pas regarder tout le film, on va regarder une dizaine de minutes, mais c'est important que vous voyez bien les images donc si vous voulez vous décaler un petit peu, vous aurez pas besoin de prendre de notes, vous pouvez sans autre vous rapprocher et vous installer comme vous voulez. ⌚(0:01:20.5) Ok alors cette fois début officiel. Stéphanie. On va regarder un petit extrait de Home je crois qu'on l'avait vu ensemble, mais tout d'un coup j'ai un doute, on l'avait vu en septième. Hum on va juste regarder un petit extrait pour rappeler qui est Yann Arthus Bertrand c'est le journaliste, photographe et reporter français qui fait beaucoup de photos aériennes et puis qui s'intéresse pas mal aux conséquences des activités humaines pour la planète. On va juste regarder une dizaine de minutes d'ici quinze minutes du début, enfin c'est pas le début enfin c'est à peu près à vingt minutes du film et c'est une dizaine de minutes qui vont pas mal nous intéresser par rapport au... à la question du pétrole. Essayez d'être attentif à la fois aux images montrées à la fois à la musique qu'il y a derrière, au texte qui est dit. Voilà ouvrez grand vos oreilles, on parle tout à l'heure. ⌚(0:02:14.3)

13.17

7. (0:01:28.6) En : ((l'enseignante passe un extrait de Home)) ⌚(0:01:28.8) Voilà alors on va s'arrêter là, je vais laisser la partie sur Dubaï, on avait parlé de cette ville artificielle. OK alors on va remonter juste les stores hummm vous retournez à vos places.
8. El 2 : On reçoit quand [...] ?
9. En : Écoute, je vais d'abord vous donner la suite du travail [...]. OK. ⌚(0:02:28.8) Réaction à chaud à propos de ce que vous avez vu. Jean-Pierre ? Quelque chose ? Non c'est bon. Réactions ? Pas de réactions ? Vous savez pas parler ? OK hum qu'est-ce qui vous a frappé dans le discours qui était tenu par Yann Arthus Bertrand ? Donc un discours assez écologiste, on est d'accord, mais qu'est-ce qui vous a marqué ? En particulier ? Thierry ? ⌚(0:02:58.4)
10. El 3 : Toutes les énergies viennent du pétrole
11. En : OK presque tout vient du pétrole en tout cas dans notre société actuelle. C'est clair il est omniprésent, on en a déjà parlé et puis surtout vers la fin peut-être du reportage ?
12. El 3 : Dubaï
13. En : Ouais alors Dubaï, ça on est d'accord c'est incroyable [...].
14. El 4 : À Dubaï parce qu'ils ont beaucoup d'argent ils utilisent des produits pétroliers alors qu'ils pourraient prendre des panneaux solaires.
15. En : Oui ça c'est vrai que c'est en contradiction, la plupart du pays c'est du désert et ils exploitent pas suffisamment ce potentiel-là. Et puis le problème, quel est le problème principal qu'on avait d'ailleurs relevé quand on avait fait la fiche sur les questions que vous vous posiez à propos du pétrole ? C'est quoi les problèmes ?
16. El 5 : Qu'est-ce qui se passera quand il n'y en aura plus ?
17. En : Qu'est-ce qui se passera quand il n'y en aura plus, effectivement. Qu'est-ce qu'on va faire de cette ressource qui va être épuisée, c'est clair et net, c'est une énergie qui n'a pas le temps de se reconstituer aussi vite qu'on la consomme, donc c'est une question de temps, mais à un moment où il n'y en aura plus et qu'est-ce qu'on fera à ce moment-là ?
18. Alors aujourd'hui on va travailler un peu là-dessus sur le fait que c'est une ressource limitée et qu'il y a plusieurs... comment dire qu'il y a plusieurs alarmistes des théories, un peu moins alarmiste par rapport à quel moment est-ce qu'on aura plus de pétrole alors je vais d'abord vous distribuer trois textes. ⌚(0:04:29.7) On va lire sans forcément les commenter et puis à partir de ces textes-là je vous donnerai quelques questions sur la base desquelles on va réfléchir et puis après on verra la semaine prochaine ce qu'on peut faire pour euh... Qu'est-ce qu'il y a comme alternative. Alors faut faire passer. Tout le monde a reçu ? OK [...] tu peux lire le début s'il te plaît. ⌚(0:05:20.5)
19. El 6 : Le pétrole est une ressource limitée l'homme consomme très rapidement des combustibles fossiles comme le pétrole, le gaz, ou le charbon qui ont mis des millions d'années à s'accumuler. Ils n'ont plus le temps de se régénérer. Les opinions différentes sur la quantité de pétrole exploitable subsistent.
20. En : Subsistent en fait. Des opinions disent. Vous pouvez corriger pour subsister, c'est subsistent.
21. El 6 : Le gouvernement des États-Unis prévoit que le volume extrait continuera d'augmenter jusqu'en 2030. Certains experts pensent au contraire que le pic de production dans le monde interviendra dans quelques années ou s'est peut-être déjà produit. La production des trois plus grands gisements au monde Pubertarel au Mexique, Burban au Koweït, et

- Gawa en Arabie Saoudite a commencé à décliner. Le maintien des niveaux de productions actuelles dépendantes de la découverte de nouvelles grosses réserves vient de l'emploi de source comme les sables bitumeux dont le pétrole est le plus difficile à trouver. (0:06:33.1)
22. En : OK donc là on voit c'est qu'on a pas de certitude, quant au moment où la production aura atteint son maximum et où elle va commencer à décroître. Alors le premier texte, on parle des réserves pétrolières. Jean-Pierre s'il te plaît. (0:06:50.3)
23. El 7 : On parle de trois types de réserves probables, prouvées et utiles. Les réserves probables sont celles dont la présence est indiquée avec quasi-certitude par des études géologiques poussées. Elle ne garantit toutefois que les moyens de forage connu permettent de les exploiter. Les réserves prouvées sont celles qui sont localisées à une certitude, et qu'il est possible d'être exploité aujourd'hui ou dans un futur proche. Actuellement 60 % des réserves pétrolières se trouvent au Moyen-Orient et seulement 2 % environ. Enfin on parle de réserves utiles pour désigner la totalité des ressources en pétrole se trouvant à l'origine sur terre. Elles sont évaluées en additionnant [...] les réserves prouvées plus les réserves probables plus les réserves au bord de durée, ce calcul qui frise l'incertitude sert aux économistes et pétroliers notamment sur la [...]. (0:07:41.1).
24. En : On voit que les économistes se basent sur des réserves qui sont très très difficilement calculables, vous voyez le facteur d'incertitude. Oui ?
25. El 8 : Madame c'est quoi les sables bitumeux ?
26. En : Sables bitumeux en fait ça veut dire qu'il y a des hydrocarbures qui sont piégés dans les sables, mais justement ça veut dire pour réussir à les extraire il va falloir par séparation chimique arriver à les extraire, enfin enlever le sable c'est plus compliqué et ça coûte plus cher. Donc dès le moment où ça coûte plus cher à la production ça va coûter plus cher après à la bourse et pour nous ou à l'achat. Alexandra s'il te plaît. (0:08:12.8)
27. El 9 : [...] milliards de barils selon les expertises que les réserves de pétrole varient du simple au double. Leur estimation est en effet difficile pour des raisons techniques, mais aussi lorsque les vont les implantés. Ainsi les compagnies pétrolières ont l'habitude de surestimer leur nouveau gisement pour faire monter le coût de leurs actions. Une fois leur publicité assurée. Elles remettent discrètement leur réserve à la baisse. En 2004 la compagnie Shell a obtenu qu'un seul de ses [...]... n'existait pas. Dans un pays producteur nul ne peut contrôler les chiffres qu'ils annoncent, or plus un pays possède de pétrole plus il est puissant. La seule certitude sur les réserves est que depuis 20 ans les découvertes en pétrole sont inférieures à la consommation. (0:08:56.8)
28. En : OK alors là c'est assez frappant, parce que l'on a pas vraiment de preuve que les chiffres qu'on peut obtenir sont corrects s'ils viennent d'une compagnie pétrolière, s'ils viennent d'un pays producteur de pétrole. Euh on sait pas si ces chiffres sont réels ou s'ils ont été surestimés. Sur quoi est-ce qu'on peut vraiment se baser pour connaître ces réserves. Le deuxième texte c'est un extrait d'un entretien, il y a juste une question que j'ai reprise et qui parle justement des réserves, où sont situées les réserves, c'est une question de manquer de pétrole à l'avenir. Vous voyez que ce Monsieur c'est un docteur en sciences-po et puis qu'il est expert en questions pétrolières internationales, compétent dans son domaine. Et on va voir ce qu'il nous dit à propos des réserves, est-ce qu'on risque de manquer de pétrole à l'avenir. Stéphanie. (0:09:47.4)
- 13.28
29. (0:00:02.1) El 10 : La quantité de pétrole serait, dans une question récupérable de condition technologique et économique. Plus le prix est élevé plus les quantités récupérables de manière rentable sont importantes [...] décroître. Les avancées technologiques permettent donc d'augmenter les réserves en rendant accessibles la production de pétrole dans les zones auparavant inaccessibles. L'offshore profond par exemple [...] ou de pétrole non conventionnel. (0:00:34.3)
30. En : Ce qu'on nous dit plus techniquement plus on a de moyens, plus les réserves vont augmenter parce que forcément on va aller chercher des gisements qui, auparavant étaient inaccessibles avec le développement de la pensée technologique on peut commencer à forer en eaux profondes. Ben rappelez-vous de la plate-forme qu'on a parlé la semaine passée. On peut commencer à forer ailleurs et puis ben on commence un tout petit peu à parler de l'Arctique de la fonte des glaces qui risque de libérer de nouveaux gisements. Enfin ça coûte toujours plus cher de les extraire, mais reste que ce sera peut-être possible, tu peux continuer Thérèse.
31. El 11 : Pour des raisons économiques, il n'est pas possible d'extraire la totalité du pétrole contenu dans un champ, le taux moyen de consommation est seulement de l'ordre de 30 %. Les réserves ne correspondent pas aux ressources existantes. Techniquement dans les sous-sols [...] dans les exploitations uniquement la quantité de pétrole qui est susceptible d'être extraite à un moment donné. (0:01:27.4)
- 13.31
32. El 11 : Aujourd'hui on produit environ 85 millions de barils de nos jours et de loin, après-demain encore plus. D'après l'agence internationale de l'énergie, la demande énergétique devrait en effet augmenter d'environ 1,6 % par an jusqu'en 2030. (0:00:16.5) À cette date, il faudrait produire près de 110 millions de barils par jour pour satisfaire la demande. Est-ce possible ? À partir de quand la production ne pourra-t-elle plus suivre l'escalade de la consommation. La date fait encore débat et on voit s'opposer deux clans, celui des optimistes qui regroupent surtout des économistes et celui des pessimistes constitués pour l'essentiel des géologues de l'association pour l'étude des pics de production de pétrole et de gaz. En englobant non seulement les réserves de pétroles conventionnelles, mais aussi des huiles extra lourdes et de schistes asphaltiques et les schistes bitumeux. (0:00:57.1)

33. En : C'est des pierres du bitume, enfin des hydrocarbures qui sont pris face à différentes matières de base à l'intérieur desquelles on va trouver du pétrole. Chacun va demander un traitement différent pour pouvoir rompre son pétrole. Continue
34. El 11 : Des pessimistes comme Colin Campbell pensent humainement que nous avons déjà atteint le pic mondial de production, fondateur de l'ASPO (0:01:22.9).
- 13.33
35. En : Qu'est-ce que c'est que le pic mondial de production ? Pas d'idée ?
36. El 7 : Le moment où on produit le plus de pétrole.
37. En : Exactement c'est le moment où on va pouvoir produire le plus au maximum de la production après il y a pas de miracle, forcément la production va décroître alors que la demande pas forcément. Mais la production va décroître hein. Donc là c'est un peu le débat d'experts pour savoir à quel moment se situera cette production maximale, les plus pessimistes, comme ce Colin Campbell, pensent donc qu'il a déjà eu lieu. Donc forcément à partir de maintenant la production elle va faire que décroître alors que la demande on a lu qu'elle va continuer d'augmenter. Heuh ok pour le dernier paragraphe José s'il te plaît.
38. El 9 : Plus optimiste, l'AIE n'envisage pas un déclin de la production mondiale à court terme. Estimant que les réserves prouvées de pétrole conventionnel qu'elle chiffre à plus de 2500 milliards de barils sont suffisantes pour la hisser à 110 millions de barils par jour en 2030. Elle prévoit cependant comme L'ARR que la production des pays hors OPEP.
39. En : Va baisser. Vous mettez juste abaisser c'est à baisser. C'est va baisser pour la prochaine décennie
40. El 9 : Va baisser au milieu de la prochaine décennie, mais à la différence de celui-ci l'AIE mise beaucoup sur la montée en puissance du pétrole non conventionnel tout en pariant sur les réserves des pays de l'OPEP que l'ASPO juge largement surestimé. Selon ses pronostics, leur part de marché devrait atteindre 51 % en 2030, reste que même chez les optimistes ils sont désormais un certain nombre à ne plus repousser le pic de production à un horizon très lointain. La compagnie Total table ainsi pour un pic de la décennie 2020. (0:01:59.4)
41. En : Donc il vous parle de ses limites de pics très très éloignés donc on voit qu'on peut pas vraiment avoir la réponse à quel moment il y aura plus de pétrole et les ressources seront peut-être épuisées, ça on peut pas le savoir.
42. Hum par deux je vous ai fait une petite feuille avec quatre questions alors on va juste en préparer deux. Je veux que vous réfléchissiez aux deux premières questions. Pas besoin d'écrire un roman. Vous pouvez la coller comme ça vous la perdez pas. Un seul mot. (0:02:48.5) Donc première question vous devez citer le mot qui vous vient à l'esprit quand vous pensez à un seul mot vous vous mettez d'accord. Ou si vous arrivez vraiment pas à vous mettre d'accord vous mettez chacun votre mot et la deuxième est-ce que vous avez des remarques que vous pouvez formuler par rapport au chiffre concernant ces réserves de pétrole ? (0:03:12.6) Je vous laisse juste deux minutes pour regarder ça. Un mot d'accord, l'avenir du pétrole. Un mot, un seul. C'est bon ? Un mot c'est pas facile hein. Si vous avez fini les questions, est-ce que vous êtes d'accord de ramener la télé.
43. OK alors on va regarder un peu vos mots, le mot que vous avez choisi. (0:06:43.0) The mot. Alors Jean-Pierre ?
44. El 7 : Pénurie
45. En : Pénurie. OK, Alexandra et Nicole ?
46. El 13 : Épuisement
47. En : Épuisement. Alors Antoinette ?
48. El 14 : Euh coûteux, enfin cher.
49. En : Coûteux. OK, Roland et Jo ?
50. El 15 : Une inexistence
51. En : Une inexistence, par rapport à l'avenir ? Hum, Marion ? (0:07:15.8)
52. El 16 : Euh, manque.
53. En : Manque. euh je vais le mettre avec pénurie si ça vous va. On est assez proche. Euh Stéphanie et Morgane ?
54. El 10 : Indépendance
55. En : Indépendance, par rapport au pétrole toujours et dans l'avenir ok. Marianne et Valérie ?
56. El 18 : La fin
57. En : La fin
58. El 18 : Mais...
59. En : Ouais je vais le mettre avec existence on va le marquer ici. Oui Sophie ?
60. El 19 : Pareil
61. En : Pareil aussi.. [...] et Roger ?
62. El 20 : Limité
63. En : Limité.. [...] donc effectivement c'est toujours un peu tous les mêmes notions. On voit qu'il va falloir qu'on apprenne dans tous les cas à utiliser beaucoup beaucoup moins. Donc tout ce que vous avez mis c'est vrai c'est juste. Qui c'est qui a mis coûteux déjà ? Oui Antoinette ? Tu peux développer un peu, pourquoi ?
64. El 14 : Euh parce que je pense que ça va devenir plus cher.
65. En : Plus cher, ça va devenir de plus en plus cher s'il faut des technologies plus développées pour l'extraire ça coûtera forcément plus cher effectivement. Ceux qui sont en économie vous le savez bien. Des ressources, plus une ressource est rare plus elle va coûter cher. Tout ce que vous avez mis c'est juste. Pour la deuxième question, hum les remarques

- que vous pouvez formuler quant aux chiffres il y a eu beaucoup de chiffres dans ces textes on a parlé des différents types de réserves c'est assez compliqué. Quelles sont les remarques que vous pouvez formuler ? Jean-Paul ?
66. El 21 : Ben il reste encore beaucoup de pétrole, mais ben tôt ou tard elles vont s'épuiser. ☐(0:09:02.8)
67. En : Humhum, il reste encore beaucoup, mais les réserves vont s'épuiser. Autre constat, Jo ?
68. El 15 : C'est très incertain parce que beaucoup [...]
69. En : Humhum chiffres incertains dans des problèmes principaux. On sait pas sur quoi se baser à quel chiffre se fier, lesquels sont vraiment réalistes, est-ce qu'on peut se fier au chiffre que nous donne une compagnie pétrolière ou les chiffres que nous donne un pays producteur de pétrole ? Après une des certitudes, c'est que tôt ou tard que ce soit dans trente ans ou cinquante ans, ou cent ans, finalement ces réserves elles vont s'épuiser de toute façon donc il y aura un manque, même si on est pas d'accord sur le moment où ça apparaîtra, de toute façon on aura ce problème un moment ou à un autre. Autre remarque qui est un peu différente de celle-ci ? Ou ça rejoint vos camarades ? Valérie je rigole. Vous avez une autre remarque ? Non ? Personne ? Quelque chose de différent ? D'accord, alors pour les deux questions suivantes je vais vous.. [...] il reste combien de temps Jean-Paul ?
70. El 21 : Deux minutes trente
71. En : Deux minutes trente, bon alors je vous montre déjà la fiche parce que sur place ça peut peut-être vous aider à... alors je vais la mettre là. Au tableau quelque part. Alors... OK pétrole la pénurie annoncée, là vous voyez des images qui ressemblent à celles qu'on a vues dans le film de Yann Arthus Bertrand. C'est un puits de pétrole en Californie aux États-Unis. Donc le pétrole, une brève définition du pétrole enfin on va pas forcément la relire. OK c'est bon, merci beaucoup. Alors la consommation d'hydrocarbures pose cependant des problèmes de pollution comme des marées noires ou contribue au réchauffement climatique par des émissions de gaz à effet de serres, c'est ce qu'on a vu la semaine passée, en outre la consommation importante d'une ressource qui ne peut se renouveler à l'échelle du temps humain rend aujourd'hui nécessaire le développement des énergies renouvelables et c'est à ça que j'aimerais que vous répondiez. Donc la troisième question, quelle est la solution entre guillemets évoquée par la fiche ? Jean-Pierre plus fort. ☐(0:11:50.2)
72. El 7 : Les énergies renouvelables.
73. En : Les énergies renouvelables. Développer les énergies renouvelables. J'avais mis entre guillemets solution parce que pour l'instant c'est pas forcément évident, évident. On en reparlera mardi prochain et la prochaine question c'est euh vous allez justement y réfléchir, vous pour mardi prochain. Nous au quotidien en tant qu'individu et [...] même sur les épaules d'un gouvernement ou autres, qu'est-ce qu'on peut faire nous tous les jours pour essayer de se détacher un peu du pétrole. Alors pour mardi prochain, pensez à tout ça. Juste Pierrot et Blakron, vous votre mot c'était quoi ?
74. El 22 : Cher on avait mis.
- En : OK donc vous êtes là. [...] Pour mardi prochain vous notez et Euh non Attendez, vous savez quoi mettez pour lundi parce qu'on aura plus de temps pour rendre votre texte argumentatif mardi et lundi on risque de le finir à ce moment-là alors marquez ça pour lundi. Et puisque vous avez vos agendas ouverts. Pour mardi, prenez aussi vos livres pour les auteurs pour une présentation pour les oraux parce que vous aurez un moment pour réviser en classe. S'il y en a qui sont au clair avec les règles orthographiques, vous pouvez aussi utiliser ce moment pour euh réviser vos textes d'oraux. ☐(0:13:23.8)*
- El 23: Euh Madame.*
- En : Oui*
- El 23: Vous pouvez me donner pour la [...]*
- En : Non alors ce que je vous propose.. [...] Avec son cahier d'orthographe.. Revoir toutes les dictées. Donc toi ce que tu peux faire c'est ça et puis voir quoi.. si tu as les questions qui sont pas claires.. prendre livre oraux d'accord ? C'est clair ? Oui*
- Morgane ? ☐(0:13:54.4)*

3. M1.3

Temps (min)	Découpage selon planification		Modalités de travail	Découpage selon tâches effectives des élèves
10.30	<i>Introduction</i>		collectif	
31	Épisode 1 Méthodologie du débat	Consigne	Frontal	Écoutent
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
11.00				
1				
2			Travail en groupe En passe dans les groupes	Préparent les différentes phases du débat
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				

23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42	Épisode Débat	Sous-épisode 1	Mise en place	Collectif	Prennent leur rôle et leur place
43		Sous-épisode 2	Introduction	Débat	4 élèves en débat Les autres observent l'un ou l'autre critère
44					
45					
46					
47		Sous-épisode 3	Discussion libre des 4 débatteurs		
48					
49					
50					
51		Sous-épisode 4	Conclusion		
52					
53		Sous-épisode 5	Débriefing	Collectif	El rapportent observations et impressions
54					
55					
56					
57	Sous-épisode 5	Débriefing	Collectif	El rapportent observations et impressions	
58					
59					
12.00					

M1, 3^e séance, 6 juin 2011, 10.30-12.00.

10.28

En : J'ai quelques informations à vous donner avant qu'on passe à la géo. La première chose...

En : Euh Stéphanie et Pierrot après, vos moyennes de français < 0 > (0:00:00.0) on verra ça tout à l'heure. OK. Alors j'ai pas mal de chenis qui traîne. Je verrai ça tout à l'heure. Euh est-ce que vous avez pris avec les sous juste que je sache, d'accord alors on regardera aussi ça après, chose que [...]. Si je les ai pour les oraux je vous les amène sinon vous irez les chercher au secrétariat. (0:00:24.1)

1. En : OK alors euh ce matin, on va clore le sujet sur le pétrole. Et on va un peu... Oui vous allez débattre. Donc ça va être un entraînement à la fois pour voir si vous êtes, si vous avez bien intégré ce qu'on a vu du sujet sur le pétrole et ça va être aussi un moyen de faire un petit bilan de vos capacités d'argumentation (0:00:47.6). Oui alors argumenter oral c'est pas forcément facile, hein ça veut dire qu'on discute avec quelqu'un d'autre, on arrive à entendre ses arguments et à y répondre (0:00:57.5). C'est pas évident, c'est un exercice qu'on a pas souvent fait alors on va voir ce que ça donne. Ce que ça donne aujourd'hui. Vous aviez dû lire pour aujourd'hui la feuille sur faut-il encourager l'utilisation d'agrocultures de matière à faire du pétrole. Vous y aurez droit aujourd'hui alors je vous explique comment on va faire. (0:01:18.7) Alors vous allez pas débattre tout de suite comme ça sans préparation hein. Je vais pas vous lancer dans l'arène immédiatement, vous allez avoir un moment pour préparer votre présentation. Alors y aura, on va faire deux séries enfin deux débats en fait, vous allez passer deux fois (0:02:01.3). Il y aura à chaque fois deux élèves qui vont être pour, donc ils vont défendre les agrocultures et deux élèves qui vont être contre. Vous n'aurez pas le choix de la position que vous allez la tirer au sort (0:02:14.8). Donc il est possible que vous deviez défendre une position qui n'est pas la vôtre que vous ayez tiré pour alors que vous êtes contre, vous devez défendre la position enfin c'est pas forcément facile (0:02:26.7). Ça va se passer comme ça, vous allez d'abord avoir un moment pour préparer par groupe votre argumentaire et ensuite, ensuite il y en a deux qui se lanceront dans l'arène. Évidemment, débattre. C'est quoi. il est utilisé dans les deux sens ? Il est fini le truc ? (0:02:51.5)
2. El : Normalement on avait le truc de français.
3. En : Je vais l'enlever sinon, je vous dis tout de suite. Bon Ok. Il y aura un petit bout de place, ça ira. Alors voilà la structure du débat. On voit pas grand-chose, tu peux juste éteindre la lumière s'il te plaît (0:03:14.6).
4. El : Il y a aussi le chronomètre, Madame.
5. En : Enfin ce sera moi le chronomètre. OK donc voilà comment sera structuré ce débat, vous allez avoir d'abord une phase qu'on appelle la phase d'ouverture, pendant la phase d'ouverture c'est le moment où vous allez introduire le sujet et puis prendre position, expliquer voilà pourquoi je suis pour ou pourquoi je suis contre (0:03:35.0). Alors là il y a un ordre très précis de parole, ça commence toujours enfin c'est une personne qui est pour qui va prendre la parole d'abord pendant une minute alors elle a une minute à disposition, ensuite une personne qui est contre pendant une minute, l'autre personne pour pendant une minute et l'autre personne contre pendant une minute. C'est un moment où on ne s'interrompt pas on écoute parler l'autre, vous exposez votre position (0:03:59.7). Commence ensuite la partie vraiment intéressante, la partie du débat qui est la discussion libre où vous allez clarifier vos positions, les développer, donner plus d'arguments, plus d'exemples, vraiment être dans la discussion. Là il y a pas d'ordre de parole qui est défini donc quelqu'un commence à parler, quelqu'un va peut-être rebondir enfin un opposant dira ouais t'as dit ça, moi je pense plutôt que. Donc là vous êtes dans la discussion alors attention hein : être à l'écoute des uns des autres et savoir rebondir, ça c'est important de tenir compte de ce que disent les autres pour pouvoir réagir (0:04:35.4). C'est pas évident vous allez voir d'essayer de réagir à ce qui a été dit, pour pouvoir l'intégrer et y répondre. Si vous répondez quelque chose qui a rien à voir, ça va pas hein, il faut faire attention. Et ensuite donc ça ça dure 6 minutes, on prend le chronomètre 6 minutes à disposition on fait la version courte si jamais, car en principe c'est 8 minutes, 12 minutes et 4 minutes, faut penser avec un peu moins de temps à disposition. Et finalement une phase de clôture qui est la conclusion, un bilan vous avez trente secondes, chaque personne a trente secondes à disposition pour préciser son point de vue, faire la synthèse de son point de vue hein (0:05:14.9). Et là de nouveau comme pour l'introduction vous allez parler chacun votre tour pendant trente secondes quelqu'un qui est pour, quelqu'un qui est contre, quelqu'un qui est pour, quelqu'un qui est contre. Voilà c'est la structure du débat que je chronométrerai. Hum alors il y aura en deux, on fera deux débats, forcément quand il y a quatre personnes qui sont en train de débattre devant, il y a quinze personnes qui sont en train d'écouter. Les personnes qui écoutent vous allez avoir une mission quand même. C'est d'essayer de juger vos camarades sur leur capacité à être devant indépendamment, là je vais vous montrer les critères que vous allez tirer au sort, vous l'avez fait en citoyenneté ? Alors c'est la même démarche. Vous avez qui pour la citoyenneté ? Madame Toussassi alors je pense que ça va être la même chose. Ouais. Voilà les critères, vous allez tirer au sort un de ces critères, le premier critère c'est l'évaluation de la connaissance de la matière donc est-ce que votre camarade que vous avez tiré au sort, imaginons on pense que c'est Jean-Paul et Jean-Pierre qui sont devant et pour et puis Alexandra doit juger Jean-Paul et puis Nelia doit juger Jean-Pierre, enfin vous aurez et vous vous intéresserez à un critère pour un élève d'accord pour un camarade, donc évaluation de la connaissance que les arguments clés ont été cités, est-ce qu'on a l'impression que les questions importantes ont été discutées, est-ce que les connaissances sont suffisantes (0:06:34.3), vraiment est-

ce que vos camarades connaissent à ce sujet, ou est-ce qu'il est à côté de la plaque il a oublié la moitié des choses, est-ce que la matière est présentée de manière simple (0:06:41.8) ? Est-ce qu'on comprend quelque chose ou est-ce que c'est trop technique ? Et est-ce que mon camarade arrive à réfuter ? il a suffisamment de connaissance pour contrer ses adversaires, ça c'est pour le premier critère (0:06:55.4). Le deuxième critère: évaluation de la capacité d'expression, est-ce que mon camarade s'exprime bien ? De façon fluide, il dit pas euh euh toutes les deux secondes, est-ce que son discours est compréhensible ? Est-ce qu'il est sûr de lui ? Est-ce qu'il a bien, ça c'est assez important, a reformulé les points importants (0:07:14.9), par exemple tu as dit que blablabla je me suis donc reformulé ce que l'autre a dit avant de montrer, est-ce que vous essayez de faire des efforts avec votre voix ? Vous parlez un peu plus fort, doucement, est-ce qu'il y a une gestuelle ? Hein et puis est-ce que son discours d'introduction et de clôture font que le troisième critère c'est l'évaluation de capacité de dialogue, donc dialogue tenir compte de l'autre hein. Est-ce qu'il a suffisamment tenu compte des arguments adverses avant les réfuter. Est-ce qu'il a un comportement social au cours de la discussion (0:07:51.7) ? Hein donc pas de tentative de rabaisser les autres, vous êtes dans la discussion, le but c'est pas de dire euh « pauvre tâche, ta position c'est n'importe quoi comment est-ce que tu peux affirmer ça ? » Enfin est-ce que c'est un dialogue constructif qui tient compte de l'autre donc ça c'est important. Est-ce qu'il y a un secours du coéquipier si nécessaire (0:08:17.8) ? Vous être une paire deux à être pour, deux à être contre, est-ce que s'il y en a un qui se trouve en position peut-être euh il sait plus quoi dire. Est-ce qu'il l'aide ? D'accord. Et puis est-ce qu'il est capable de mener un débat simplement (0:08:28.3) ? C'est pas forcément évident. Et le dernier critère que vous allez étudier c'est, est-ce que le pouvoir de conviction. Est-ce que les arguments sont bien justifiés, est-ce que ça avait l'air naturel, est-ce que... ça c'est un point aussi important est-ce que c'est l'intérêt général qui est défendu ? Donc pas juste un petit sans intérêt, donc petite personne toute seule hein vous parlez pas à votre nom à vous, vous parlez pour le bien de la société. D'accord, est-ce que c'est l'intérêt général qui est défendu et pas juste votre bien personnel. (0:08:58.4) Et puis est-ce que les auditeurs réagissent positivement ? Donc là vous devez un peu observer toute la classe, est-ce que les gens sont intéressés par le débat ? Certains font oui oui, d'autres non non, est-ce qu'on a l'impression que ça touche le public ? D'accord. Quand vous ferez vos remarques, pas de remarques trop générales, je voulais pas dire ma parenthèse, exemple le... style j'ai trouvé que t'avais une bonne capacité d'expression, qu'est-ce que ça veut dire ? Faites des remarques un peu plus complètes qui sont un peu plus précises et si vous avez des remarques négatives à faire, il faut qu'elles portent sur des choses que votre camarade peut améliorer (0:09:33.3). Si vous repérez un tic de langage, vous devez lui dire « écoute tu dis tout le temps vraiment, à chaque phrase tu mets un vraiment », ben ça vous pouvez le dire parce que votre camarade peut améliorer ça. Mais inutile de dire, je trouve que t'as une voix trop aiguë, ça c'est justement typiquement un commentaire qui va rien apporter à votre camarade d'à part le bloquer ça va rien changer du tout d'accord (0:09:58.3) ? Ça joue ? Donc les spectateurs vous tirez au sort un critère et un camarade à observer et vous vous intéresserez plus spécialement à ce camarade-là. Vous serez obligés de suivre quand il débat sinon vous arrivez pas à faire des commentaires, mais vous devrez faire attention plus spécifiquement à [...]. Alors vous allez tirer au sort, première chose les dispositions qui vont vous définir dans quel groupe vous êtes, alors il y aura le groupe de débat numéro 1 et le groupe de débat numéro 2, on va enchaîner les deux. Vous tirez soit contre un ou un contre deux pour deux en fonction de ce que vous avez-vous vous regrouperez ensuite. On va faire les quatre coins de la salle de classe. À cette table-là on mettra les pour numéro 1, au fond on mettra les pour numéro 2, là devant on mettra les contre numéro un, et tout au fond les contre numéro 2, d'accord (0:10:58.4). Vous allez avoir vingt minutes pour préparer le débat, c'est-à-dire que pendant ces vingt minutes il va falloir choisir qui sont les deux personnes que vous allez envoyer au front, qui va venir débattre dans votre groupe ? Quelles sont les deux personnes qui vont venir débattre (0:11:15.4) ? S'il y a vraiment personne qui veut se proposer volontairement pour tenter l'exercice... ça pourrait être intéressant pour l'exercice vous vous mettez dans la peau d'un politicien c'est assez chouette, bref si personne ne veut débattre je tirerai au sort donc essayez de... quoi ? Je tirerai au sort avec un petit papier, ok ? Donc première étape vous choisissez les deux personnes qui vont venir parler et ensemble le groupe vous discutez de la manière dont vous allez préparer votre débat. La chose que vous pouvez préparer c'est déjà votre phase d'ouverture, parce que votre phase d'ouverture vous l'avez, vous la maîtrisez. (0:12:01.4) Préparez-la correctement, par exemple le partisan va introduire le sujet pourquoi vous êtes pour ça vous pouvez bien préparer. Ensuite réfléchissez bien aux arguments que vous pourrez utiliser dans la discussion, pensez aussi et c'est ça le plus important, pensez aux arguments que les autres pourraient vous envoyer depuis en face, essayez déjà de les anticiper et dites-vous ah ben tiens s'il me dit ça, moi je le ferais comme ça d'accord ? Donc vous avez vingt minutes et puis la phase de clôture euh c'est un peu comme à l'écrit, ça vous pouvez aussi la préparer pas mal. Est-ce qu'il y a des questions sur comment ça va se passer ? C'est clair ? OK. Donc je vais vous faire tirer au sort, donc vous vous regroupez, les pour de ce côté, les contre de ce côté (0:12:47.1). Alors... C'est moi l'arbitre... laisse le faire Lacron, c'est pas grave, mais c'est un super exercice de défendre la position qui n'est pas la tienne.

6. OK alors vous vous regroupez avec vos feuilles... vous commencez à préparer votre présentation, ceux qui se... Alors vingt minutes pour préparer ça

10.59

((Travail de groupe))

7. El : Ça veut rien dire (0:01:09.8)
 8. El : Mais bien sûr, le Koweït c'est le pays où qu'il y a le plus de pétrole.
 9. El : C'est un peu comme Dubaï, ils sont riches grâce au pétrole

10. En : Vous êtes deux il faut deux personnes, Antoinette elle a dit qu'elle voulait passer avant. Alors tire au sort.
11. El : Mais non
12. En : Allez il ne faut pas avoir peur
13. El : Tu parles tout le temps, tu aimes bien parler(0:01:40.9)
14. En : Vous êtes toujours pas d'accord ?
15. El : Non(0:01:50.1)
16. En : Il reste toujours pas de volontaires ? Il a pas l'air de [...]

11.07

((Travail de groupe))

17. El : L'utilisation à grande échelle va générer 20 à 30... sur le réchauffement de la planète
18. En : Ouais, mais c'est bien si vous vous rappelez
19. En : C'est pas grave, c'est pas grave

11.42

20. En : Vous vous mettez en place ici, les pour numéro 1. Et on va prendre cette table pour euh... Les autres il vous faut une feuille de note(0:00:33.0).
21. El : Madame est-ce que prendre nos notes pour notre passage ?
22. En : Oui
23. El : Moi je m'assois là
24. En : Alors les deux contre, contre numéro 1, qui sont les contre numéro 1 ? Ah non↑ ils sont pas là (0:00:55.8) ? Elles sont allées chez Mme [xx] maintenant ? Ah elles sont là.
25. El : Elles sont...
26. En : C'est qui les contre numéro 2 ?
27. El : Contre numéro 2
28. El : C'est nous
29. En : Ah, ok alors tu t'intéresses à Valérie et toi tu t'intéresses à Jean-Paul, c'est qui les contre numéro 2 alors ?
30. El : C'est moi et Stéphane.
31. En : Pierrot et Stéphanie ?
32. El : Non, mais pourquoi vous prenez le numéro 2 ?
33. En : Contre numéro 1, non contre numéro 1. Ici les contre numéro 1 et hop on y va les filles ! (0:01:36.3)
34. El : Hé allez-y pas trop vite !
35. En : Vous vous dépêchez là. Tu observes Florence.
36. El : Sylvie tu nous fais honneur.
37. En : C'est Jean-Paul qui observe, Valérie... Qui est la patronne ? Je t'ai dit qui tu observes ? Sylvie.
38. El : Madame si on utilise pas le... minute pour l'introduction
39. En : Vingt minutes tu observes Sylvie, Morgane, Florence... Jean-Paul, Valérie tu observes Sylvie(0:02:24.3). C'est pas grave. Tu observes Florence, tu observes Jean-Paul, tu observes Valérie, tu observes Sylvie. Euh là vous êtes trop regroupés il faut vous étaler un peu pour mieux voir Marianne tu restes... Alors je vais prendre le téléphone comme... Alors on imagine que on est à infrarouge, il y a une votation imaginons, non justement on va justement essayez d'être civilisé de pas s'insulter, de se respecter, chut. Et de faire que le public arrive ensuite à prendre position. D'accord ? Chronomètre, chronomètre alors vous avez une minute chacun pour présenter votre position. On démarre avec un pour(0:03:34.6).
40. El 1 : Alors ben on va parler des agrocarburants, pour l'instant la meilleure solution qu'on doit trouver c'est la crise le pétrole est en train de disparaître et la meilleure solution qu'on a trouvée jusqu'à présent c'est les agrocarburants c'est une solution rapide qu'on a dû prendre dans des brefs délais parce que dans quarante ans il n'y aura plus de pétrole. Peut-être que avant dans les quarantaines d'années qui vont arriver, on va trouver d'autres solutions, mais pour l'instant c'est la seule qu'on ait trouvée. Alors c'est sûr elle pollue un peu, mais c'est pour... elle est aussi... elle réduit pour l'instant une grande partie du CO₂ qui est dégagé. Donc je suis pour les agrocarburants(0:04:11.4).
41. En :
42. El 2 : Bon ben comme Valérie l'a dit, les agrocarburants c'est présenté comme la solution miracle sauf qu'elle présente beaucoup de euh donc de points négatifs parce que déjà la... Le monde il est très... enfin les richesses dans le monde sont très mal partagées... euh la pauvreté elle est présente en Afrique et tout ça et pis là dans les pays où... euh dans les pays où ils produisent du blé Hé ben ils peuvent même plus l'acheter parce qu'il est devenu tellement élevé qu'on... tellement élevé qu'ils ne peuvent plus se l'acheter eux-mêmes donc euh il faut choisir entre nourrir la population ou produire des biocarburants pour les pays riches(0:05:05.3).
43. En : Donc réaffirme ta position Sylvie.
44. El 2 : Alors donc je suis contre les biocarburants.
45. En : Voilà. OK.(0:05:13.6) 55 secondes. Pas mal.
46. El 3 : Ben alors les biocarburants c'est un peu une solution miracle comme on l'a dit toujours et puis ça produit moins de pollution parce qu'on utilise moins de pétrole dans l'utilisation du biocarburant, euh ça peut permettre d'enrichir les

pays pauvres et parce que c'est surtout dans les pays pauvres qu'il y a la possibilité de production de biocarburant, car c'est là-bas qu'il y a le climat adapté pour faire pousser des plantes capables de produire des biocarburants. Donc je suis contre... euh pour les biocarburants (0:05:55.9).

HA HA HA

47. En : Euh Valérie tu n'as pas droit à la parole c'est encore la phase d'introduction. Pour l'instant tu peux pas intervenir. 45 secondes Jean-Paul. Florence.
48. El 4 : Euh il faut savoir que le biocarburant, euh l'agrocarburant ben il est pas complètement bio parce qu'on le mélange de toute façon avec de l'essence donc quand il n'y aura plus de pétrole il n'y aura vraisemblablement plus de biocarburants. Donc euh je suis contre (0:06:28.8).
49. En : D'accord vingt secondes. On passe maintenant à la phase de discussion libre, vous avez 6 minutes à votre disposition pour discuter entre vous de ce thème.
50. El 1 : Ben les agrocarburants ce qui est bien c'est que dans les pays comme justement le Brésil et qui produit beaucoup de blé ou de maïs ben dans ces pays, on pourra leur racheter une part de ces agrocarburants du coup l'économie va monter pour ces paysans qui sont pauvres pour l'instant, ils auront un revenu plus grand (0:07:01.3).
51. El 4 : En même temps on prend la nourriture aux plus pauvres pour produire des carburants enfin de l'essence tout ça alors que déjà eux ils meurent de faim. Donc après il y a plus de famine. Et pis aussi ça diminue les récoltes. Enfin il y a moins de cultures (0:07:27.5).
52. El 3 : Mais sur ton terre on a...
53. El 4 : On utilise... si on utilise tout on doit déjà euh nourrir la planète fin le monde et on l'utilise encore pour produire des agrocarburants en plus
54. El 3 : Mais sur terre on a assez de nourriture pour nourrir 12 milliards d'habitants donc on
55. El 4 : C'est pas réparti (0:07:45.1)
56. El 3 : Ben on peut trouver des solutions pour mieux
57. El 1 : Ce n'est pas les agrocarburants dans les faits qui vont changer quelque chose, donc il y a déjà ce problème. On peut essayer de mieux le répartir c'est pas lié
58. El 4 : Mais c'est dur. C'est quasi impossible ! (0:08:01.4)
59. El 1 : De ?
60. El 4 : Ben de répartir
61. El 1 : Si on pouvait mieux répartir enfin si on pouvait répartir, ben justement nous on arrive là avec des agrocarburants, c'est pas ça qui a provoqué le problème en plus si on... justement comme je l'ai dit juste avant qui va permettre aux paysans d'avoir de l'argent en plus du coup, ils pourront acheter plus (0:08:23.0).
62. El 2 : Ça va pas forcément leur rapporter d'argent parce que dans les pays où il y a beaucoup de cultivations, ils ont pas forcément, ils sont pas forcément bien payés.
63. El 1 : Mais là on est dans la supposition parce que t'as dit pas forcément. Du coup c'est pas sûr donc on peut pas prouver.
64. El 2 : Bon écoute les... les euh comment ça s'appelle... les euh comment est-ce qu'on dit ? Le commerce équitable hé ben il est en train de se mettre en place. Mais pas dans tous les pays. Par exemple tu avais cité l'exemple de Brésil, ben le Brésil c'est pas forcément le commerce équitable tu vois. Je veux dire que les euh ben les cultivateurs ils peuvent être sous-payés et il n'y a aucune loi qui l'interdit. Tu vois ? (0:09:17.7) ?
65. El 1 : Donc dans le sens, c'est-à-dire qu'ils vont produire et ils seront pas forcément payés au prix qu'il faudrait les payer.
66. El 2 : Ouais donc moins ils sont payés et donc moins ils peuvent acheter des euh. Enfin des
67. El 1 : Déjà ensuite c'est sûr ça il faudrait y remédier avant de penser aux agrocarburants et tout seulement là il faudrait qu'on trouve une solution rapide parce que le pétrole disparaît. C'est sûr alors comme tu dis les produits équitables et tout c'est pas, enfin il faut que ça bouge aussi. Enfin seulement pour que ça bouge il faut aussi que ça bouge du côté économique pour que les gens voient qu'ils aient des problèmes (0:09:48.6).
68. El 2 : Ouais, mais en même temps, on peut choisir d'autre euh solutions qui sont beaucoup moins nocives pour euh...
69. El 1 : Comme ?
70. El 2 : Comme l'éolien et tout ça
71. El 1 : Oui, mais comme je l'ai dit juste au début, on a trouvé que les agrocarburants pour remplacer justement le pétrole dans les voitures sur le marché, oui on est aussi en train de développer des voitures avec des panneaux solaires, mais seulement ça n'a pas encore été prouvé via que ça va marcher tout le long, du coup pour l'instant les agrocarburants sont les meilleurs... le meilleur moyen pour remplacer le pétrole.
72. El 4 : Ouais, mais comme j'ai dit, on utilise le pétrole pour comme euh (0:10:20.9)
73. El 3 : Ouais, mais on est pas obligé de l'utiliser pour produire notre propre... on peut faire de l'énergie sans le pétrole on dirait avec des biocarburants aussi, on y arrive aussi.
74. El 1 : Donc c'est possible.
75. El 2 : Oui, mais en même temps il faut voir le côté humain, est-ce que vous préférez voir des gens crever et puis pouvoir rouler en Volvo que de (0:10:43.1)...
76. El 1 : Alors...
77. El 3 : Il y a toujours 12 milliards, on peut toujours nourrir 12 milliards si on répartit [...]
78. El 1 : Et puis en plus pour en arriver à ton histoire de Volvo, c'est sûr que le meilleur moyen ce serait d'arrêter la voiture, de plus la conduire, et tout ça seulement pour passer avant d'avoir la voiture, on avait quoi ? On avait les trans-

- ports en chars à bœufs on avait les chevaux, on est passé à la voiture parce que passer du char à bœufs à chevaux... à la voiture on a pas eu 5 jours, on a dû avoir plusieurs années pour y aller tranquillement, du coup si on passe de la voiture à plus rien ça va pas non plus se faire en cinq jours (0:11:17.1). Donc il faut y aller progressivement et une des... enfin pour l'instant, désolée on est dans une société où on consomme, on se déplace beaucoup, l'avion, la voiture, on a toujours besoin de pétrole, du coup on peut pas arrêter c'est triste pour l'instant, mais c'est comme ça du coup on peut juste atténuer, on a... donc les agrocarburants c'est une solution pour atténuer ça c'est déjà une première solution. Ensuite par les années qui vont venir, on va sûrement trouver d'autres solutions, on est assez intelligent pour ça donc je crois que si on a créé ça, donc aussi crée quelque chose pour atténuer donc je crois que pour l'instant il ne faut pas fermer les portes à ce qui pourrait nous aider euh à atténuer le pétrole, à atténuer la pollution, à faire quelque chose un pas en avant.
79. En : Il reste 30 secondes de discussion.
80. El 2 : Donc moi je pense qu'il faut privilégier de (0:12:01.5).. la recherche pour trouver d'autres moyens de fermer les voitures parce que justement il y a beaucoup de... il y a beaucoup de points négatifs dans les agrocarburants même si c'est le seul moyen qu'on a pour l'instant, mais si on continue à développer par exemple l'énergie hydraulique, on pourra aussi faire des voitures avec de l'eau sinon on peut on a aussi la friture, l'huile de friture pour faire avancer une voiture avec l'huile de frite donc ça ça c'est déjà de ça économise. Tu vois.
81. El 1 : C'est bien triste... enfin
82. En : On va s'arrêter là, McDonald sera très content de recycler son huile de friture, pardon. Donc continuons vous avez 30 secondes chacun pour faire le bilan et réaffirmer votre position. On recommence dans le même ordre que tout à l'heure donc Valérie (0:13:05.8).
83. El 1 : Donc comme on vient de parler maintenant les agrocarburants c'est une solution possible, on peut très bien faire autre chose, de très bien réussir à trouver d'autres solutions, seulement pour l'instant c'est la seule qu'on a trouvée, c'est la seule qu'on a développée et qui peut être et qui peut être jugée fiable parce qu'on fera toujours pousser quelque chose sur la terre normalement donc euh et pis ben du coup je suis pour les agrocarburants.
84. En : OK 25 secondes.
85. El 2 : Euh moi je pense qu'il faut réinvestir l'argent qu'on utilise pour euh créer des biocarburants pour le mettre dans la recherche, pour trouver un autre moyen de euh de trouver, de trouver une autre solution pour euh ben faire avancer le moteur. Et c'est tout. (0:13:50.1)
86. En : OK. 20 secondes. Jean-Paul.
87. El 3 : Ben dans les transports on en a besoin, les biocarburants on en a besoin pour faire avancer les voitures parce que ça atténue les effets de CO₂ par rapport au pétrole de base et euh on peut pas utiliser plus les voitures. Donc je suis contre les biocarburants, enfin pour je veux dire.
88. En : Lapsus révélateur, d'accord. (0:14:19.8)
89. El 4 : Enfin j pense qu'il faut stopper déjà la... qu'il y ait encore plus la famine dans le monde, par exemple comme ça remplir un réservoir ça permet... ça empêche déjà à une personne de se nourrir, c'est dangereux. Donc c'est pour ça que je suis pour... contre.
90. En : Merci, alors bravo à ces débattaires courageux bravo. Alors comment vous vous êtes sentis là devant (0:14:52.6) ?
91. El 1 : Ça va
92. En : Ça va... vous y êtes... Valérie tu étais à l'aise, Jean-Paul comment tu t'es senti ?
93. El 3 : Pas à l'aise, je trouvais que j'avais pas le temps de parler.
94. En : C'est pas facile de prendre la parole, on est d'accord hein il faut vouloir causer. Sylvie et Florence, comment vous vous êtes senties ?
95. El 4 : C'est le sujet, j'avais pas trop d'avis par rapport à et puis je trouvais pas les arguments
96. En : D'accord alors tu t'es pas sentie à l'aise avec le sujet. Toi Sylvie (0:15:31.4) ?
97. El 2 : J'suis pas très à l'aise en fait.
98. En : Au débat en général ? Dans cette position ? D'affirmer ta.. D'accord de défendre ta position. C'est pas facile d'être devant et puis de devoir discuter, montrer... Qui c'est qui défendait parmi vous sa position ? Valérie, les moins, Jean-Paul ? Tu défendais pas du tout ta position. Ana et Florence ? Sylvie pas du tout et puis Florence.
99. El 2 : Euh jsais pas
100. En : Tu sais pas trop, ni oui ni non. D'accord je pense que c'est pas facile dit dont. OK alors on va juste faire un bilan ceux qui ont observé les camarades. Qu'est-ce que vous pouvez dire de la connaissance de la matière pour euh Valérie ? Qui c'est qui s'occupait de la personne, Christine alors ? Qu'est-ce que tu peux dire à Valérie (0:16:19.8) ?
101. El 5 : Ben que euh.. tes bonnes capacités de présentation, des fois elle coupe un peu la parole, mais voilà par contre fait attention au commerce équitable de bien savoir ce que c'est.
102. En : D'accord. OK. Pour Jean-Paul ? Qui a observé Jean-Paul ?
103. El 6 : Ben j'ai pas pu juger parce qu'il a pas parlé vraiment... je suis désolée (0:16:50.8)
104. En : D'accord, effectivement un peu moins de temps de parole c'est difficile. Alors Florence ?
105. El 7 : ...
106. En : Euh la connaissance de la matière
107. El 7 : Ah c'est pas moi qui ait.
108. El 8 : Ah ben au début l'introduction ça allait c'était au tout début il y avait des bons arguments et puis bon ben après on l'a plus entendu.
109. En : Donc peut-être difficile de juger ? Effectivement c'est pas facile de juger quand la personne parle pas. Pour Sylvie (0:17:15.6) ?

- 110.El 9 : Euh elle avait quelques bons arguments, mais elle avait pas tous les meilleurs arguments euh ben ses connaissances elles sont suffisantes, elle a présenté d'une manière simple, mais elle avait peut-être pas assez développé et puis elle s'est quand Valérie parlait, elle a pas réussi vraiment à contrer.
- 111.En : Humhum d'accord. Capacité d'expression, est-ce que c'était compréhensible, fluide... etc. Qui s'est intéressé à Valérie ? Leila pardon.⌚(0:17:52.0)
- 112.El 10 : Ben c'était assez fluide, elle parlait bien, on comprenait tout et elle avait de l'assurance.
- 113.En : Effectivement on a bien senti qu'elle était à l'aise dans ce rôle de débattre, tu te sentais bien dans ton rôle. Euh Jean-Paul ?
- 114.El 11 : Hum ben il avait pas l'air très très à l'aise. Donc comme il a pas pu beaucoup parler, des fois on le comprenait pas très bien.⌚(0:18:10.3)
- 115.En : Est-ce qu'il parlait pas assez fort ?
- 116.El 11 : On comprenait pas ce qu'il voulait dire
- 117.En : C'était un peu confus, d'accord. Donc Jean-Paul tu sais que t'as un petit effort à faire pour essayer d'être plus clair. D'accord, euh Florence.
- 118.El 12 : Hum ça se voyait parfois qu'elle était pas vraiment un avis très défini, mais sinon son on comprenait ce qu'elle voulait dire et pis euh même si c'était pas très bien développé parfois, ça allait.⌚(0:18:39.9)
- 119.En : D'accord, peut-être tu peux essayer de parler un petit peu plus fort, Florence d'accord, même si t'as pas un avis défini c'est un exercice que je vous rappelle c'est un exercice vous devez vous mettre dans la peau de quelqu'un donc euh il faut vraiment surjouer pour réussir à prendre les choses... prendre le taureau par les cornes et puis d'être convaincant. Et puis qui s'est intéressé à Sylvie ?
- 120.El 13 : Oui moi. Eh ben on voyait qu'elle stressait un peu, qu'elle parlait vite, mais sinon c'était très compréhensible son discours.⌚(0:19:11.0)
- 121.En : Elle s'exprime bien Sylvie c'est vrai, on voyait un petit peu quand tu stresses, enfin c'est pas évident d'être devant. On est pas obligé du tout d'être aussi agressif, pas du tout, tu veux... tu penses par rapport à qui ?
- 122.El 14 : C'est pas rancunier, mais j'ai simplement trouvé que Valérie des fois elle était un peu trop agressive [...] un exercice qu'il fallait pas commencer.
- 123.En : Enfin c'est vrai que à la base, on est censé faire une discussion sur ce sujet pour se forger une opinion si on est pas... si on sait pas quel parti prendre, on est pas en train de s'attaquer, mais pensez pas que parce que tout d'un coup vous êtes pas d'accord là que vous vous envoyez des arguments à la figure et que vous vous réfutez [...] c'est pas pour autant que vous êtes plus copains à la fin du cours, on est d'accord que chacun hein fait un exercice, mais voilà après le respect de l'autre est important. Qui regarde de temps en temps infrarouge ? Ou qui a eu l'occasion de voir les débats comme à infrarouge ⌚(0:20:02.3) ? C'est pas forcément l'exemple à suivre... alors vous pouvez regarder c'est pas toujours le bon exemple au niveau du respect de l'autre, l'idéal c'est de pouvoir exprimer son avis et puis d'être entendu par les autres, même s'ils sont pas d'accord, ils ont le droit de pas être d'accord, mais il faut essayer de le formuler de façon respectueuse si possible. OK euh capacité de dialogue, qui s'est intéressé à la capacité de dialogue ? Pour Valérie ? Oui, Jo.
- 124.El 15 : Ben elle était un petit peu, un peu trop agressive justement, mais elle a une bonne capacité pour euh mener le débat... s'est assez vite, mais par contre elle a pas beaucoup... Jean-Paul, elle lui a pas laissé la parole.
- 125.En : Ok donc t'auras peut-être quelque chose à améliorer, d'essayer d'intégrer ton co-débattre, effectivement, autrement très bonne capacité à rebondir sur ce qui est dit, bon t'as de très bonnes connaissances de la matière ce qui te permet de bien hausser. Euh pour Jean-Paul ? Oui ?⌚(0:21:00.3)
- 126.El 16 : Ben Jean-Paul il a pas trop réussi à défendre Valérie quand elle parlait et puis il savait pas trop quoi faire dans des situations difficiles, il a pas réussi à la défendre. Et puis il a pas trop réfuté les contre-arguments et ça il en a pas trop pris compte.
- 127.En : Donc le conseil se serait quoi ? De plus écouter qu'est-ce qui est dit en face
- 128.El 16 : [...]
- 129.En : OK, intégrer les dits
- 130.El 16 : De bien respecter [...]
- 131.En : D'accord, et puis qui s'est intéressé à Florence ? Oui Marion ?
- 132.El 17 : Ben elle justifiait pas vraiment ses arguments, c'est pas parce que voilà et puis elle a pas fait beaucoup de [...]
- 133.En : D'accord. On est d'accord que ben voilà c'est pas une explication, voilà ça va pas vous convaincre [...], développer aussi vos arguments vous devez toujours expliquer pourquoi et puis ben Florence peu de paroles. Et puis Sylvie, oui ?⌚(0:21:53.7)
- 134.El 18 : J'ai mis que [...]
- 135.En : Capacité de dialogue, t'as ça aussi ?
- 136.El 19 : Ouais
- 137.El 18 : Non c'est Jean-Pierre...
- 138.El 19 : Ben elle tenait assez compte des arguments de Valérie, Jean-Paul, mais pour réfuter elle arrivait pas beaucoup, elle bégayait un peu elle savait plus quoi dire, ben à part ça elle interrompait pas elle gueulait pas tout ça après elle tenait assez compte des arguments des autres [...]. L'aide son coéquipier en fait elle a pas pu trop aider Florence parce qu'elle a presque pas parlé et puis voilà les arguments c'était pas très convaincants.
- 139.En : Arguments pas toujours très convaincants, d'accord. Ben le soutien du coéquipier c'est pas évident vous êtes deux donc euh bon je trouve que dans la paire Florence et Sylvie ça un tout petit peu mieux fonctionné que dans la paire

- Valérie-Jean-Paul, de ce côté soutien au coéquipier. Il faut plus essayer de vous serrer les coudes surtout en posture difficile, je pense. OK et le pouvoir de conviction, maintenant c'est la chose la plus intéressante. Chez Valérie qui c'est qui ? Oui ? (0:23:02.8)
- 140.El 20 : Ben elle justifiait bien ses arguments, elle avait l'air à l'aise dans son sujet, elle parlait assez naturellement, hum elle a bien défendu l'intérêt général pour tous et puis les auditeurs ils réagissaient pas forcément beaucoup...
- 141.En : Peu de réactions, d'accord. OK pour Jean-Paul, oui ?
- 142.El 21 : Euh il défendait bien ses arguments même si enfin il était pas hyper naturel, je pense qu'il connaît pas trop le sujet ou il s'y intéressait pas vraiment, mais il a défendu l'intérêt général. Je pense que... [...] (0:23:42.2)
- 143.En : Et qui s'est intéressé à Sylvie ?
- 144.El 22 : Je trouve qu'elle a bien cité ses arguments, mais elle les a repris un peu trop tard et puis elle les a peut-être pas assez justifié, enfin elle était un peu hésitante et puis euh elle a bien défendu l'intérêt général, mais que justement peut-être un peu trop donc regarder chaque personne, qu'est-ce que ça ferait pour chaque personne ? Et puis sinon je crois que pour les auditeurs, nous on a assez bien réagi.
- 145.En : Ouais ok. Moi je vois pour toi Florence que t'as aussi un petit peu de peine à justifier tes arguments, un peu comme Sylvie vous avez repris souvent les mêmes, sans les développer, vous auriez pu les développer un peu plus et puis hein tu manques un peu de confiance en toi du coup t'avais de la peine à t'affirmer et puis d'essayer d'imposer ce que tu pensais. Tu as défendu l'intérêt général, mais presque trop général en fait, de façon générale ceux qui meurent de faim, c'est trop large il aurait fallu donner des exemples plus précis, si plus ciblés et puis ben du coup comme toutes les deux vous manquiez un peu de présence, la classe vous n'étiez pas toujours au top de l'attention par rapport à ce qui se passait devant et ça c'est un peu dommage. Est-ce que c'était un bon débat ? Déjà qu'est-ce que c'est qu'un bon débat ? C'est quoi un bon débat ? Non Jean-Pierre justement pas. Le respect des règles, d'accord. Quoi d'autre ? Qui fait que voilà on peut dire que c'est un bon débat ? Pascale ?
- 146.El : Les arguments ils s'enchaînent les uns les autres donc il y a pas de pause.
- 147.En : Il y a pas de pause, ça c'est une discussion s'enchaîne, les arguments s'enchaînent. Stéphanie ?
- 148.El : [...] Équitablement
- 149.En : Répartition équitable de la parole. Oui ?
- 150.El : Que ça soit quand même bien aligné
- 151.En : C'est-à-dire ?
- 152.El : Justement quand ils [...] un peu la voix pour participer.
- 153.En : Oui peut-être parler un peu plus fort, autrement pour nous quand on est public d'un débat on attend quoi d'un débat ? Dans un sujet comme celui-ci. Oui Jo ?
- 154.El : Un sujet qui nous intéresse
- 155.En : Qui nous permette de nous forger une opinion (0:26:01.5), est-ce qu'il y en a qui ont changé leur opinion de départ en ayant entendu ce débat ? Non, qui est pour ? Juste une petite question comme ça, qui est pour l'utilisation d'agrocarburants ? Entre-deux. Roland, d'accord. Et puis les autres vous êtes tous contre, donc malgré la bonne capacité défensive du bout de bifteck de Valérie n'a pas réussi à vous convaincre. OK ben alors merci d'avoir joué le jeu, on va passer au 2^e groupe.

4. M2.1

Temps (min)	Découpage selon planification			Modalités de travail	Découpage selon tâches effectives des élèves
13.20	Arrivée des élèves				
21	Introduction		Présentation	Collectif	
22			Consigne		
23			Reprise du cours précédent		
24					
25	Épisode 1 fiche avantages vs inconvénients	Sous-épisode 1	Consigne	Collectif	
26		Sous-épisode 2	Réponse sur la fiche	Travail individuel	Les El remplissent la fiche
27					
28					
29					
30		Sous épisode 3	Distribution du texte	Lecture + travail individuels	Chacun lit pour soi et complète sa fiche
31					
32					
33					
34		Sous-épisode 4	Les critères	Collectif (réponse El + commentaire En) Critères notés au tableau	El répondent aux questions En
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48	Épisode 2 Fiche sur la prévention		Lecture de la feuille	Collectif (lecture + commentaire En)	El lisent à tour de rôle
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
14.00					
1					
2					
3					
4					
5					
6	Rangement			Collectif	

M2, 1^{re} séance, 13 mai 2011, 13.20-13.50, Vevey

Plus de 30 ans d'expérience

Formation École normale

Classe de 22 élèves

Filière VSG

Cours de citoyenneté

Particularités : l'enseignant n'a cette classe que pour ce cours

13.21

1. En : Voilà. Je sais que vous avez besoin de voyager un tout petit peu↑ c'est une bonne manière, mais pour le moment on va se trouver ici. On salue Madame Nicole Awais qui sera dans la classe pour cette période pour vous filmer... ça fait déjà partie de la citoyenneté de se faciliter le travail, merci↑ Il y en a qui sont pas tellement (.) pour avoir de l'indépendance, de l'autonomie. ⌘(0:01:41.8) ((bruits de fond continu)) Alors↓(.)
2. quand (.) si téléphone, je vous rappelle que dans la partie ((il montre la fiche rose)) (.), on avait vu dans la partie sociale la dernière fois, il y a une toute petite rubrique. N'est-ce pas Déborah ? Tu prends ton matériel (.) J'aime bien regarder quelqu'un et puis il a regardé quelqu'un d'autre (.) Lis voir tout en bas Léa ce qui concerne l'info pour le Smartphone. ((une élève lit le texte sur la fiche))
3. El 1 : Les Smartphones sont
4. En : Merci on recommence si possible qu'on puisse écouter. ((silence dans la classe))
5. El 1 : Les Smartphones sont entre ordinateur et téléphone. Ils disposent de tableur, d'agenda. Ils reçoivent des emails, des émissions tv dans des conditions de lecture correcte. ⌘(0:03:04.7)
6. En : Voilà ça c'est l'évolution technologique et ça on est obligé de s'adapter, ça veut dire qu'on prend à chaque fois d'autres éléments qu'on peut utiliser, ⌘(0:03:19.9) je vous rappelle juste que la dernière fois c'est juste écouter en direct la radio grâce à un Smartphone⌘(0:03:28.5). C'est vous dire qu'on a cette possibilité, mais ça signifie est-ce qu'on est d'accord à chaque fois d'être dérangé parfois par les Smartphones des gens ? Est-ce que les gens sont d'accord d'être partout en communication ?⌘(0:03:47.0)
7. Alors c'est justement ça que je voulais vous faire faire. C'est le fait du choix, je vous laisse (.) ((L'enseignant distribue une feuille à remplir)) avec, vous mettez chaque fois au moins un avantage, un inconvénient pour les différentes façons de communiquer.⌘(0:04:53.1) (46) Alors en tout cas je peux déjà donner ce que l'on appelle le face à face, c'est que vous êtes avec quelqu'un, un des inconvénients ça peut être que ça dérange d'autres personnes, d'autres face à face par exemple. Alors je vous laisse, donnez juste un avantage, un désavantage, l'inconvénient. La dernière fois on essayait de chercher qu'est-ce que c'était le téléphone parfait, t'as une question ? mais... T'as une question ? Si tu arrives à compléter, bravo ⌘(0:05:42.3)
8. ((les élèves travaillent 2 par 2 à leur bureau, l'enseignant passe et propose des corrections, pose des questions 2 minutes de 5.48-7.46)). (0:05:45.4)

13.30

9. En : ⌘< 0>(0:00:00.0) Alors lorsque... vous cherchez quelques inconvénients ou avantages, je pense c'est toujours la question que vous devez vous poser, lorsque l'on a un élément il y a forcément (.)
10. En : T'as trouvé quelque chose Benoît c'est bon ? Les autres aussi, communiquer pour tout le monde ?
11. En : Ça c'était le premier critère, ça veut dire qu'il y a forcément un avantage, un inconvénient et maintenant par rapport à la question qui vous est posée dans la partie qui s'appelle la sociale, c'est un petit sondage. Essayez d'imaginer, c'est la question qu'on vous pose ce sondage, quels sont les deux moyens que tu privilégies pour communiquer avec tes ami(e)s ? Alors essayez de vous dire quel est le meilleur moyen que vous utilisez, vous ? Ça c'est, de quelle manière vous allez communiquer avec vos ami(e)s ? Quel est le moyen qui est privilégié ? (19)⌘(0:01:47.8) Et puis pour vous aider à votre réflexion je vous donne juste un petit texte que je vous laisse lire. (114) ((L'enseignant distribue le texte : Allô ? tiré de «Styles de vie», page V, ed. Ispa. Lausanne)) ⌘(0:03:46.6) Voilà tout le monde a lu le texte ? Alors encore un petit moment après on y va... ((les élèves travaillent en silence 3.51 à 5.41))⌘(0:03:52.5)

13.37

12. En : ((Il écrit au tableau: critère)) ⌘(0:00:16.5) Alors, vous avez vu que je vous ai lancé là-dessus. On vous demande un certain nombre de réponses, mais je vous ai pas donné un critère précis, c'est vous qui avez dû choisir un critère,

- ⌚(0:00:32.2) est-ce que par exemple Pauline pour pouvoir répondre entre les avantages et les inconvénients, est-ce que t'as pensé à un critère ? ⌚(0:00:41.9)
13. El 2 : Euh non. ⌚(0:00:51.2)
14. En : Euh je veux dire tu fais comment pour choisir ? Je préfère une lettre parce qu'elles sont de couleur rose, t'es obligé de donner un critère, mais pour quelle raison, laquelle tu choisis ? Qu'est-ce que tu choisis comme critère ? ⌚(0:01:08.4) Oui, vous voyez de pouvoir choisir c'est... vous êtes obligés d'avoir un critère. Alors quels critères certains ont choisis ? ⌚(0:01:14.5) Patrick ?
15. El 3 : Euh le critère ?
16. En : Ouais un critère, je veux dire c'est pourquoi, la couleur ? C'est quoi ? Qu'est-ce que t'as utilisé comme terme dans les avantages et les inconvénients ? Ils font référence à quoi ?
17. El 3 : La plupart du temps si c'est gratuit ou payant. ⌚(0:01:31.8)
18. En : ⌚(0:01:32.2) Bien, alors ça c'est un critère. Ça veut dire ici, dans le premier critère, quel coût ((note «*coût*» au tableau)). Ça c'est un critère, ça vous permet, vous devez prendre des informations pour savoir qu'est-ce qui est important, ça c'est un critère. Ça peut être le coût. ⌚(0:01:50.0) Qui a utilisé un autre critère ?
19. El 4 : La rapidité.
20. En : La rapidité, ça c'est un autre critère qui peut être utilisé ((note «*rapidité*» au tableau)) ⌚(0:01:58.2).
HA HA HA
21. En : Ben oui ça veut dire qu'on peut utiliser, qu'est-ce qu'on doit trouver comme critère comme ça. ⌚(0:02:10.6) D'autres critères encore ? Qui ont été utilisés pour pouvoir choisir, ouais ?
22. El 5 : Partout↑ lieu j'sais pas.
23. En : Localisation on pourrait dire, mais tu as utilisé le mot lieu ((note «*lieu*» au tableau)) , ⌚(0:02:34.9), mais ça c'est juste ça veut dire que tu peux depuis partout à quel endroit tu es, si par exemple je dois essayer d'aller sur un téléphone fixe, je peux pas l'utiliser partout, donc ça c'est un critère aussi ⌚(0:02:48.8). Oui ?
24. El 6 : La connexion internet.
25. En : Mais connexion ((note «*connexion*» au tableau)), c'est-à-dire↑ qu'est-ce que tu veux dire ?
26. El 6 : Si t'as un pépin et t'as besoin d'internet qu'il n'y en a pas [...] ⌚(0:03:07.0)
27. En : Et quelle est la nouvelle technique qui permet ça ? Qu'est-ce qu'on dit maintenant ? Souvent, c'est un terme que vous utilisez souvent↑(.) Le fait d'être connecté partout, d'avoir accès partout à ces éléments, donc vous voyez que vous êtes obligés de choisir un critère, et ça c'est je pense une des choses qui est importante parce qu'ici on peut choisir des critères, hein ? Ça veut dire on va pas vous imposer un certain nombre de critères, mais ça ça va avoir de l'importance. Si on vous oblige à dire le critère qu'on va obliger pour pouvoir vous communiquer avec des amis, c'est rapidité. Lequel vous allez en tout cas éliminer ? C'est la rapidité pour communiquer quelque chose à des ami[e]s, lesquels ? ⌚(0:04:14.0)
28. El : La lettre
29. En : La lettre, pour quelle raison ?
30. El 7 : Ça fonctionne, mais ça met plusieurs jours à arriver. ⌚(0:04:21.8)
31. En : Ça met plusieurs jours à arriver pour revenir et ça cette évolution, elle est intéressante. ⌚(0:04:28.4) Quand on se trouve jusque dans les années 50, 1950 il y a des gens qui pouvaient écrire et faire partir la lettre le matin, elle était ensuite distribuée rapidement à quelqu'un, mais sur une distance on va dire pas plus que 200 km, la personne pouvait écrire, la personne recevait une lettre et pouvait rapidement répondre et la personne recevait l'après-midi avec une lettre. Ensuite après quand on a eu d'autres moyens qui sont arrivés, donc on adapte aussi en fonction de ce qu'on a à disposition. ⌚(0:05:09.7) Est-ce que dans... quel est l'avantage si je vous demande pour le lieu ? Qu'est-ce que vous avez pu mettre à propos du face à face ? Quel est l'avantage du face à face ?
32. El : [...]
33. En : Directement avec la personne, oui.
34. El 8 : On peut voir clairement la réaction de la personne.
35. En : Réaction, comment la personne réagit directement, ouais tout à fait, qu'est-ce qu'il y a encore comme d'autres avantages ?
36. El 9 : On est sûr avec qui on parle.
37. En : Sûr
38. El 9 : Sûr de son interlocuteur.
39. En : Sûr de son interlocuteur, oui, ça ça sera un inconvénient pour quoi par exemple ? ⌚(0:06:05.0)
40. El 9 : On est pas sûr par l'internet.
41. En : Par internet, c'est une des choses on est pas sûr de qui est là. ⌚(0:06:13.5) Ils ont fait deux-trois expériences par exemple pour montrer Facebook malheureusement ça peut pas se faire avec toutes les classes. C'est un programme de prévention de la police. Ils disent par exemple telle classe on serait intéressé d'avoir une information sur Facebook. Bien alors voilà on dit ce sera au mois de juin, les personnes on leur dit ben voilà on va créer un compte pour la classe et puis la police sachant ça, elle va réussir à intervenir sur ce réseau et les personnes prennent contact de ça et puis après la police elle indique, elle dit vous vous rendez compte vous avez pris contact avec des gens que vous connaissiez pas du tout et ça c'est exactement le problème qui se pose c'est... je veux dire qu'on connaît pas... ⌚(0:07:05.2) et puis je pense que l'autre, moi je trouve qu'un avantage important pour le face à face, quel est-il ?
42. El : Gratuit

43. En : Mouais c'est gratuit et puis surtout c'est quoi ? (0:07:17.0) Vous avez vu que la question c'est marqué avec tes amis, donc on peut être plusieurs et on est pas forcément obligé d'être deux, aussi sur les réseaux sociaux on peut de temps en temps avec des informations avec plusieurs, on peut être plusieurs. On peut d'un coup envoyer à plusieurs hein, un email la même chose, tu peux sur les réseaux sociaux... Donc vous pouvez être plusieurs, donc ça c'est un avantage important. (0:07:51.9) Est-ce qu'il y a encore d'autres critères qui ont été utilisés ? Dans le choix. hein ? Est-ce que quelque chose a été utilisé comme autre critère ? (19) (0:08:17.7) Yves, questions ? (0:08:33.0) Moi je sais que lorsque je dois communiquer avec quelqu'un ou des gens, moi j'ai un critère pour moi qui est très très important c'est celui-ci (*il note «sécurité» au tableau*). Il y a quelques informations que je communique à des amies et autres que j'ai pas envie que tout le monde sache et pour moi ça c'est très très important de savoir comment je communique, quelle information je donne aux gens et pour moi ça c'est un des critères : la sécurité. Si j'ai envie que tout le monde le sache ou si je veux préserver ça à une personne ou plusieurs, c'est de cette manière-là que je peux intervenir. Question↑ pour ça ? (0:09:30.1) Vous avez réussi à compléter un tout petit peu, avantage-inconvénient ? Donc toujours choisir un critère. Et je pense que le critère sécurité, pensez-y, ça va être un des éléments importants pour vous hein. On engage une quantité de personnes et une des choses qui est regardée, qui est consultée c'est entre autres les informations qui peuvent y avoir sur internet. Alors tout d'un coup pour des personnes, on trouve leur CV sur internet et des fois je sais pas si ça vaut la peine que les CV soient complètement, toutes les informations soient sur internet pour certaines personnes. Voilà je pense que c'est peut-être pas forcément et puis après, on donne des informations de manière précise pour un poste précis comme ça à tout vent pour tout le monde, n'importe quand. (0:10:24.2) Alors normalement, il y a un certain nombre de choses que vous devez savoir, peut-être que vous avez quelques souvenirs ?
44. Je sais pas si on vous avait distribué ça ? (*L'enseignant distribue les feuilles : prévention des accidents*) (0:10:41.8)
45. En : Karine, lis voir le premier qui concerne: prévention des accidents s'il te plaît ? (0:11:37.0)
46. El 10 : Le saviez-vous, lorsqu'une personne téléphone ou envoie des SMS en conduisant sa concentration diminue et son temps de réaction augmente, entraînant un plus grand risque d'accident. La::
47. En : La loi suisse.
48. El 10 : La loi suisse en deux [...] deux roues, le risque d'accident augmente aussi lorsqu'un piéton en traversant la route par exemple [...]. (0:12:07.9)
49. En : Voilà donc c'est l'un des éléments et on a dû mettre ça en place parce qu'on a vu une certaine quantité d'accidents dus à un objet nouveau, donc on a dû s'adapter donc voilà de nouveau des critères et là un des critères qui est utilisé pour dire ça c'est simplement la sécurité. À quel moment on donne des indications pour la sécurité ? D'accord ? C'est un des arguments utilisés de cette manière-là. (0:12:40.8) Thierry, sur l'endettement qui est juste à côté s'il te plaît ?
50. El 11 : En suisse les tarifs sont les plus élevés d'Europe, pour fidéliser leur clients, les opérateurs proposent des offres toujours plus séduisantes avec des services surtaxés par exemple. [...] Attention, l'obligation de ces différentes options peuvent coûter très chères et peuvent donner à dépenser plus qui signalé au moment de l'achat d'un téléphone portable il est important de se renseigner sur les modalités ainsi que les services offerts par les opérateurs. Préférez une offre de Prepaid qui vous permet de limiter nos coûts, mettez le directement à votre nom et non celui de vos parents. Cela vous donnera automatiquement votre accès à des tarifs surtaxés. (0:13:48.6)
51. En : (0:13:52.2) L'autre souci c'est lorsqu'on prend des habitudes de consommation et puis entre autres c'est ce problème qui fait souci, c'est le problème de la connexion, vu qu'on a des... ce qu'on a appelé, des Smartphones, il y a de plus en plus lorsque vous êtes pas connecté au WiFi des gens prennent l'habitude d'utiliser en gros internet sur leur Smartphone, ça ça fait des coûts souvent importants si vous ne gardez pas ça régulièrement. (0:14:25.4) Est-ce que quelqu'un a déjà été très très surpris par une facture de téléphone ? Michel, oui ? (0:14:40.8)
52. El 12 : Ben mon frère a eu pour huit francs alors qu'il croyait que c'était gratuit [...]
53. En : Voilà donc ça veut dire qu'il avait des éléments qu'on propose, mais qui sont ensuite facturés. Oui ?
54. El : [...]
55. En : Ça c'est entre autres le réglage, hein, le réglage, ici très souvent, on est connecté parce qu'ils ont des antennes nettement plus puissantes sur réseau français, ça arrive très très souvent, sur notre région-là, on a très souvent, si vous faites pas attention, tout d'un coup vous êtes sur le réseau français, c'est-à-dire que vous passez à un autre opérateur et ça fait des surcoûts. (0:15:30.8) Donc là, votre téléphone vous pouvez, de nouveau c'est un objet, il faut faire attention à bien le configurer pour être sûr qu'il y ait pas des choix, si vous avez Swisscom Orange, vous choisissez l'opérateur chez qui vous avez votre abonnement, autrement vous aurez un surcoût parce que vous passez par quelqu'un d'autre et ça crée des surcoûts. Ça, c'est un tout petit peu ennuyeux. Et puis ce qui vous est demandé là que ce soit à votre nom et pas sur le nom des parents, est-ce que c'est quelque chose que vous saviez ? Est-ce qu'il fallait peut-être mieux faire...
- 13.55
56. En : Vos photocopies... mais ça disait un peu les mêmes choses qui sont là, simplement on a pas encore de recul, ça fait pas assez longtemps qu'on utilise ces téléphones portables. Il y avait un titre qui disait que certaines cuisinières étaient plus dangereuses que le téléphone portable. C'est parce qu'on a pas encore hein des lumières, qu'on appelle à induction. Mais on peut dire que sur ces cuisinières-là, il faut du matériel de très bonne qualité, c'est-à-dire que si la casserole elle est pas bien posée au centre de la plaque, ça crée des rayonnements très dangereux, et là de nouveau on sait que sur des personnes, on s'inquiétait pour des personnes comme les femmes enceintes, il semble qu'il y aurait plus de risque, mais on a pas encore assez de recul. Disons qu'on sait pas à l'heure actuellement, à un certain moment on a construit une quantité de choses de ce qu'on appelle l'éternit un matériau qui était beaucoup utilisé malheureusement on a vu qu'il dégageait beaucoup d'amiante et ça a eu des conséquences graves pour beaucoup de personnes. ça on peut le dire qua-

- rante ans après. Là les téléphones, l'utilisation on peut dire qu'on est à peu près à dix ans d'utilisation du téléphone, importante, mais on a pas suivi ces longues données, on sait que ça fait quelque chose, mais on ne sait pas exactement quoi. Donc ça c'est des choses à suivre et continuer, il s'agit bien de... La première chose qui a été très très contrôlée et ça ils ne savent pas pourquoi, mais ils savent très très bien, il y a beaucoup de gens qui par exemple, avec leur téléphone portable mettaient leur carte à puce, et ça déréglaient les cartes à puce. Les cartes à puce c'est par exemple les cartes visa, les cartes de poste, pour le Bancomat et puis avec le téléphone qui était resté branché, les gens mettaient les cartes avec souvent ça les dérègle, alors ils savent que voilà... c'est une des technique que les gens peuvent piéger leur carte et ça va les dérégler et ils savent les conséquences. *((l'enseignant parle, les élèves dessinent ou discutent entre eux))* (0:02:35.7), mais autrement, malheureusement on verra sur la santé de beaucoup d'avis. (0:02:41.8) Alors il y a quand même deux-trois où il faut faire attention, alors Patrice lis voir juste dans la partie rayonnement, dans la partie noire là, s'il te plaît ?
57. El 13 : Les bons réflexes à adopter : soyez rapide dans vos conversations ou préférez des SMS. Éteignez votre téléphone quand vous ne l'utilisez pas.. (0:03:00.0)
58. En : Hey juste Patrick, merci, t'as pas de barbe t'es pas besoin de parler dans ta barbe ° TU PEUX PARLER POUR TOUT LE MONDE, ON VA T'ENTENDRE. (0:03:08.7)
59. El 13 : Les bons réflexes à adopter : soyez rapide dans vos conversations, préférez les SMS, éteignez votre téléphone quand vous ne l'utilisez pas durant une période prolongée, portez l'appareil dans un sac plutôt que directement sur vous, téléphonez uniquement quand la liaison est bonne, choisissez un appareil à faible rayonnement, taux d'absorption spécifique inférieur à 0.6 (0:03:37.0)
60. En : Voilà ça c'est entre autres pour l'achat, on sait également que quelques personnes utilisent ça comme montre et puis que d'autres utilisent ça comme réveil. ça c'est déconseillé pour beaucoup de gens ça c'est déconseillé d'avoir un téléphone à portée, on sait que ça facilite pas forcément le sommeil, mais là aussi, les gens réagissent de manière différente. Là il y a des choses à essayer de trouver, plus précisément. (0:04:05.6) Alors Liana, Lana pardon, tu lis le tout dernier s'il te plaît sur le respect.
61. El 14 : [...]
62. En : Ici ça veut dire que l'usage d'un certain nombre d'éléments, là quelqu'un s'est fait condamner parce qu'il avait mis des choses pas tout à fait correctes, il y avait diffusé des textes qui étaient pas tout à fait corrects sur quelqu'un, donc il faut vraiment faire attention. (0:04:59.9) Ensuite, poursuis Lana, dans la partie noire.
63. El 14 : [...] (0:05:33.6)
64. En : Ça c'est l'autre chose qui est donnée, actuellement le fait d'une connexion d'un lieu, on peut dire que les téléphones gardent en mémoire les numéros, vous pouvez pas dire ah tiens je ne l'ai pas appelé, ça garde en mémoire donc faites attention, quand vous appelez quelqu'un pour l'insulter c'est un tout petit peu dangereux, avant le téléphone permettait pas ce genre de chose, il y avait des élèves qui se disent tient on va embêter un prof, ils téléphonaient tout ça et puis ils étaient surpris que moi je répondais parce qu'une fois ça marchait et puis [...] c'est bien alors je prenais le téléphone, le téléphone fixe et puis je disais «ne quittez pas, votre appel est dévié sur le poste de police» les gens ne rappelaient plus. (0:06:36.4) Juste, donc utilisez des techniques, mais actuellement ça garde en mémoire, ça garde en mémoire les numéros de téléphone, donc faites très très attention si vous êtes fâchés avec quelqu'un, ça peut arriver, mais prenez peut-être plutôt le temps de dire, est-ce qu'on pourrait plutôt se voir, j'ai des choses désagréables à te dire comme ça, ça vous laisse du temps pour réfléchir à ce que vous allez dire parce que ça risque d'avoir... de créer des ennuis, c'est ça c'est d'éviter d'avoir des ennuis si vous dites n'importe quoi à quelqu'un. (0:07:07.2) D'accord ? La semaine passée on a regardé, qu'est-ce qu'on pouvait mettre en classe, est-ce que vous êtes toujours atteignables ? Donc vos parents peuvent toujours vous appeler: tu es où, qu'est-ce que tu fais et tout ? Il y a certains adultes qui disent, ça c'était génial parce que nous on avait pas ces téléphones comme ça, on avait pas besoin d'avertir trop vite, moins d'inquiétude. Tandis que maintenant, est-ce que si vos parents vous ont donné un téléphone portable c'est pour mieux vous contrôler ? Posez-vous la question, posez-vous la question. (0:07:49.1) Et dans la toute dernière partie, vas-y Lana, que dit la loi ? tout en bas, s'il te plaît.
65. El 14 : [...]
66. En : Ça s'est assez subtilement fait parce que ça veut dire que vous êtes relativement reconnaissable, ça c'est un tout petit peu une fois dans la rue d'être vu et pris. C'est entre autres le problème qu'il y a avec Google street, parce qu'ils ont demandé que tous les visages et autres soient floutés, alors c'est possible, mais ça a un coût, c'est assez fort et puis il y a des gens qui disent, est-ce que c'est si important que ça, ça c'est le droit [...] assez difficile, (0:08:38.0) voilà je vous laisse mettre vos affaires en place, bonne semaine. (0:08:45.4)

5. M2.2

Temps (min)	Découpage selon planification			Modalités de travail	Découpage selon tâches effectives des élèves
13.20	Arrivée des élèves				
21	Introduction et rappel			Collectif	
22	Épisode 1 Retour du test	Sous-épisode 1	Rappel d'une définition	Collectif	
23					
24		Sous-épisode 2	Passage des El un par un	Duo En - El	Reçoit son test
25					
26					
27					
28					
29		Sous-épisode 3	Correction des réponses	Collectif	Corrigent leur test
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47	Épisode 2 Exercice « Rouler à vélo »	Sous-épisode 1	Consigne	Collectif	
48					
49		Sous-épisode 2	Exercice	Travail individuel ou en petits groupes	Remplissent la fiche
50					
51					
52		Sous-épisode 3	Mise en commun	Collectif	Répondent aux questions, remplissent la fiche
53					
54					
55					
56					
57					
58					
14.00					
1					
2					
3					
4					
5					
6	Rangement			Collectif	

M2, 1^e séance, 6 juin 2011, 13.20-13.50, Vevey

13.20

1. En : ☐(0:00:02.8) Virgule, point à la ligne. Virgule, point à la ligne. Ça veut dire qu'on passe à un autre chapitre, à un autre paragraphe. Benoît ça joue↑
2. El 1 : Euh ok...
3. En : Je peux passer à... alors je vous laisse juste ressortir cette brochure-là ((Il montre la brochure. Bruit de fonds)). (27) Voilà, ☐(0:00:58.4) est-ce qu'il y a une information à donner pour tout le monde ? Merci. ((bruit de fond s'arrête)) ☐(0:01:06.1) ((Il sert la main de l'élève arrivé en retard)). Comme il y a eu la dernière fois et que c'était filmé, c'est simplement répéter... je vais trouver des nouvelles matières dans des projets dans la citoyenneté donc c'est...
4. un certain nombre de choses que j'aimerais vous rappeler. Comme je dis souvent, je veux volontiers apprendre quelque chose alors si j'ai des informations, j'ai la chance de pas tout savoir donc j'apprends volontiers. Le test que vous avez, il mettait en scène ces trois éléments ((lève le tableau noir sur lequel est écrit en majuscule : citoyen, contribuable, consommateur)) je vous avais mis ça au début du cahier au début de l'année, après juste la définition de contribuable. (5) ☐(0:02:11.5) Je suis assez étonné.. (5) la fatigue du week-end ?
5. El : Ouais.
6. En : Ben dis donc. (5) Pierrot tu peux parler pour tout le monde↑ Je rappelle la définition de contribuable, ça veut dire qu'on est toujours dans la situation de voir lorsque les gens sont dans la situation de travail de devoir payer des taxes, des taxes parce que les contribuables pour payer les impôts. Alors je vais vous rendre les tests et ensuite on va reprendre quelques questions avec ces lunettes-là, et puis ensuite rapidement d'autres petits sujets aussi pour pouvoir regarder les choses avec des lunettes différentes. Alors dans votre agenda vous pouvez mettre la date 7.06. ((Il note au tableau 7.06 bruit de fond))
7. El 2 : Monsieur on est le 6
8. En : Le 6 oui ((il change la date au tableau et s'assied au bureau)) (10). ☐(0:04:01.4) Lana tu veux bien venir avec ton agenda ((les élèves viennent tour à tour lorsqu'ils sont appelés à son bureau et il leur rend leur copie et note, sans commentaire, leur note dans leur agenda))☐(0:10:44.4)
9. Voilà je vais reprendre rapidement, s'il vous plaît, beaucoup de questions vous avez dû vous-même donner votre avis, vous avez dû donner votre avis avec des arguments qui étaient demandés, là il y avait pas trop de souci. À la question 2, il y a toujours des gens qui sont assez visionnaires c'est pour ça que j'avais mis un petit dessin qui [xx] donc c'était en 1910 que quelqu'un disait déjà qu'il y aurait des téléphones sans fil dans la poche en 1910, entre l'idée et la réalisation de temps en temps ça prend beaucoup de temps. Dans la question 3 je signale simplement que la conception elle est pas entièrement faite en Suisse, mais il y a des bouts de recherche actuellement sur la nanotechnologie qui est mise en place, mais il y a aucune production de téléphones portables ici en Suisse. Lorsque l'on a commencé à développer un certain nombre bien sûr pour la distribution, une fois que ça arrive à l'intérieur d'un magasin, ben ça veut dire que c'est vraiment une des choses importantes la distribution au niveau, il y a beaucoup beaucoup de gens qui travaillent dans ce secteur-là dans ce secteur qu'on appelle la distribution. Je vous avais fait amener une publicité, le fait c'est lié avec la distribution si vous faites la publicité de quelque chose et ensuite vous allez dans le magasin et vous ne le trouvez pas, ça sert à rien, donc dans la distribution c'est aussi gérer tout ce qui est dans cette manière-là, utilisation ben on a dit qu'on était dans une quantité ici en Suisse, la récupération, ça se met en place tranquillement parce qu'on sait qu'il y a un certain nombre de choses qu'on peut récupérer. Ensuite dans la petite brochure j'avais parlé de cette... ce moyen de récupération et c'est la question 5 solidarcom qui essaie de récupérer certains appareils pour les offrir dans les pays qu'on appelle du tiers-monde pour faciliter la mise en place. ☐(0:13:49.3) Question 6 et 7 ben c'était assez facile, 4 avantages, 4 inconvénients. Il y a des gens qui c'est, je pense que c'est certain ils ont pas voulu mettre le tout, ils n'ont mis que 2 ou 3 ça c'était un peu égal. Question 8, ben c'est aussi d'une manière très très personnelle, il y a des gens qui préféraient le face à face, d'autres qui préféraient le fait d'envoyer un SMS, d'autres qui disaient plutôt par téléphone. La même chose, ça veut dire que vous réagissez d'une manière personnelle, y a pas une manière qui dirait ben c'est de cette manière-là qu'on doit communiquer. Je pense que ceci c'est assez important à repérer que c'est pas ce que l'on essaie de vous faire croire, de vous faire croire qu'il n'y a qu'une seule manière de communiquer, c'est celle dans lesquelles on veut vous faire vendre un certain nombre de chose. ☐(0:14:54.8) Ensuite GSM je trouvais important de vous faire poser la question parce que c'était quelque chose il faut bien l'imaginer qu'est-ce que ça implique derrière ? Alors qu'est-ce que ça veut dire GSM ? Il faut trouver.☐(0:15:08.1)
10. El : [...]
11. En : Non pas tout à fait. Oui ?
12. El : G Géolocalisation... c'est pas satellite ?
13. El : Non tu rigoles ?
14. En : Ce n'était pas tout à fait géolocalisation, mais c'est... c'est global. Pour cette question 9 information, ☐(0:16:02.6) j'écoute y a des gens qui veulent donner des informations ? Le terme très très important c'est global, ça veut dire techniquement Yves tu veux nous donner des informations ? Patrick merci. Je veux volontiers jouer à l'idiot, mais je suis pas sûr de gagner. Le fait que c'est global ça veut dire que si vous vous déplacez avec votre téléphone portable, vous

- avez partout la possibilité de téléphoner (12) ((attend en regardant un élève)). Ça veut dire qu'on a dû mettre en place des normes internationales, (0:16:55.8) des mêmes réseaux, des installations techniques qui permettent que partout on ait les standards qui permettent d'utiliser le téléphone partout. Si on n'avait pas décidé partout de la même chose parce qu'on a plusieurs techniques différentes, ça c'était une des choses qui était importante et qui était possible de faire ça. Donc ça, c'est très très important, il faut bien l'imaginer qu'on a mis en place un système global. (0:17:34.3) (10) C'est ça je sais que ça fait réagir, le but c'est ça. Je veux volontiers faire partager... Ensuite les autres questions. La question suivante c'était en 1973 qu'on a commencé à mettre en place des téléphones qui étaient portables, ils avaient simplement une beaucoup plus grande... (0:18:07.4) (18)
15. El 3 : Contribution... ((les élèves corrigent et commentent entre eux, vérifient parfois auprès de l'enseignant pour les dates))
 16. En : 73.
 17. El 4 : Monsieur [...]
 18. En : En 1910. (0:18:57.9) Ensuite je pense que les questions 13, 14 il y a peut-être quelques métiers autour des téléphones, on sait pas exactement qu'est-ce que ça va produire et jusqu'où on va pouvoir aller, mais il y aura sûrement des nouveaux métiers à cause du téléphone (0:19:22.6). Et puis le dernier, vous étiez une grande majorité à dire qu'en tout cas vous vouliez pas faire ce métier, c'est-à-dire d'écrivain public de SMS il y a des gens où ça ensuite juste j'aimerais rappeler la chose suivante. ((il note au tableau «en Suisse en %»)) En Suisse, on a peu à près 10 % de la population qui ne maîtrise pas la lecture. (0:20:00.9) En Suisse, 10 % de la population ne maîtrise pas la lecture. Non, ça... des adultes 10 % des adultes. (0:20:15.9)
 19. El 3 : Mais la lecture ? ?
 20. En : Justement c'est pour cette raison que le fait de la lecture, donc c'est pas forcément d'immigrés parce les immigrés qu'on va considérer que s'ils savent lire dans leur..., c'est pas parce qu'ils savent le français, c'est le fait de pas pouvoir utiliser la lecture. Et malheureusement donc ça veut dire qu'il y a des gens qui ont besoin d'aide, ça c'est assez, c'est une des difficultés pour beaucoup de gens. Pour nous on dit ah je sais faire, maintenant il y a des gens qui sont handicapés avec ça. Ça c'est juste un petit rappel, donc ça c'est des métiers à développer pour aider les gens. Oui ?
 21. El 2 : Pourquoi ils envoient pas des SMS ben parler avec une personne plutôt téléphoner qu'envoyer un SMS ?
 22. En : Voilà, c'était un des arguments pour dire. C'était juste pour rappeler. ((Il écrit au tableau «fracture numérique»)) Ensuite un autre élément qui est ressorti avec les arguments que vous sortiez. (0:22:03.5) Donc je rappelle la fracture numérique qu'est-ce ça veut dire fracture numérique ? L'utilisation de moyens techniques, ils sont de plus en plus perfectionnés, ça signifie aussi qu'ils sont plus chers et donc il y a des gens qui pourront pas se payer et après les gens qui pourront pas l'utiliser. Il y a certaines personnes qui ne savent pas correctement utiliser un ordinateur, il y a certaines personnes qui ne savent pas utiliser un téléphone. Le téléphone portable, il y a des gens qui l'utilisent pas et ça c'est le souci également. Et puis il y a certaines personnes qui vont rester un tout petit peu sur le fossé. Actuellement quand on parle de fracture numérique.. Thierry tu peux me dire ce que c'est ? Édouard tu veux nous donner une information complémentaire ? (0:23:17.0)
 23. El 4 : Euh non, je crois que c'est bon
 24. En : Actuellement à beaucoup d'endroits, on peut pas utiliser les ordinateurs, c'est ce qu'on appelle fracture numérique parce qu'on a pas la possibilité entre autres d'avoir de l'électricité toute la journée, donc ça demande des installations que l'État doit mettre en place qui sont importantes. Si on met pas ça en place c'est bien pour ça, dans les pays où peut-être qu'on paye pas assez de taxes, d'impôt pour qu'on puisse avoir au bout du compte des électricités qui soient à disposition des gens, c'est un des soucis. Le fait ensuite que les choses ont un prix ah ben pour certaines personnes ici d'acheter un ordinateur c'est une partie d'un salaire d'un mois, dans un pays c'est le salaire de 6-7 mois ou même plus donc vous voyez le problème que ça pose c'est ce que l'on appelle la fracture numérique. La personne elle doit travailler plus ou moins longtemps pour avoir à disposition ces... son outil qui doit être l'ordinateur. Question ? Dans ce test calculez ce qui était juste, j'étais assez large, j'ai pas été... (0:24:57.1)
 25. El : Monsieur, c'est où qu'on voit...
 26. En : Oui, regarde tout en bas de la feuille.
 27. Voilà, alors je vous distribue ((il distribue des feuilles aux élèves)), je fais juste un petit exercice pour montrer que... d'autres choses (69). (0:26:43.9) ((il écrit au tableau : Aspects positifs de rouler à vélo)) Il y a également les aspects positifs de se concentrer un petit peu, Laurent c'est bon ? Il y a peut-être une question qui peut t'intéresser et ici cette fiche-là elle répond à la question suivante, les aspects positifs de rouler à vélo. Lorsqu'on... Y a quoi ? Je fais le miroir de temps en temps d'accord ((il regarde au plafond)) ? Tu peux juste arrêter de déranger tes camarades si le est bon, il faut pas faire semblant. Si je réponds à cette question, très souvent je suis positionné, ça veut dire que j'ai certains éléments que je dois mettre en avant, je vais choisir quelque chose dans les arguments que je vais mettre en avant. Ce que je vais vous demander, parce qu'après je vais vous demander des clés qui sont pour ces arguments, ce sera de poursuivre de mettre des nouveaux arguments. Aurélia t'en as déjà un ? (0:28:11.2) Ici, bien sûr je vous ai donné cet exemple-là, mais ça peut être se positionner pour d'autres choses, ça c'est quelque chose que vous avez choisi, pas choisi. Lorsqu'on doit regarder ceci, vous avez vu vous avez 3 colonnes, première colonne qui concerne... vous imaginez que c'est quelle ? ? ((il note au tableau : lunettes bleues suivies d'une flèche)) Quand on met les lunettes. D'après ce qu'il y a sur la fiche là, quels sont principalement les arguments qu'on va donner ? (0:29:06.7) Avec les arguments qui sont donnés dans cette colonne vous pouvez imaginer c'est quel type d'argument qui sont utilisés. Oui, Michel ?
 28. El 6 : Aller moins rapidement

29. En : Mais attends, tu peux pas donner si c'est des mauvais arguments, on veut savoir l'axe qui est donné, après toi tu peux dire qu'ils sont bons ou mauvais pour toi, ça c'est autre chose c'est la deuxième étape. Oui ?
30. El : Plus économique ((l'enseignant note au tableau : économie, finance))
31. En : ☐(0:30:12.8) Ça c'est une des façons, ça peut être un des arguments qu'on peut amener c'est si on peut mettre les lunettes, si on vous oblige un certain nombre de lunettes pour ça donc ici on peut regarder économie-finance. La question à laquelle on répond ? Aspect positif de rouler à vélo, en regardant dans les arguments économiques et financiers, voilà le type de réponse alors peut-être qu'il y a d'autres réponses, je veux dire votre réponse vous pouvez trouver, mais c'est toujours des aspects positifs, D'accord ? Michel.
32. El 2 : Pourquoi il a des lunettes bleues et oranges ?
33. En : Parce que c'est des manières différentes de voir les choses. (10) Lunettes oranges c'est quel type d'argument ? ☐(0:31:28.5)
34. El 5 : Écologique
35. El 6 : Non c'est l'inverse
36. En : ((Il écrit au tableau : lunettes oranges -> social ; lunettes vertes -> écologie)) Alors avec... essayez, vous de retrouver avec des nouveaux arguments ces trois clés d'entrée. Vous dites, est-ce que je vais pouvoir encore trouver d'autres aspects positifs de rouler à vélo par rapport à ce qui est marqué là ? Ça demande de réfléchir un petit peu. (210) ((les élèves discutent librement))
37. ☐(0:36:19.3) Voilà alors j'écoute, où... est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose pour économie-finance, d'autres aspects positifs ? ☐(0:36:37.8) D'accord ↑ santé-sociale, est-ce que quelqu'un peut trouver un autre argument ? Pourtant il m'a semblé qu'il y a eu beaucoup de discussions, pour arriver à ça c'est un peu dommage. Et puis dans environnement, est-ce qu'il y a d'autres arguments positifs ? ☐(0:37:11.0) (10) Alors ces trois clés de lecture sont quelque chose qui se met en place dans beaucoup d'entreprises parce qu'ils ont un souci, est-ce que vous savez pourquoi ces trois clés de lecture sont importantes ? Pourquoi est-ce qu'une entreprise elle essaye de voir dans ces trois lunettes si le développement de son entreprise va pouvoir être adéquat avec ce qui est un tout petit peu la tendance actuelle ? C'est un terme que vous avez déjà entendu.
38. El : Le développement durable.
39. En : Tout à fait ☐(0:38:36.6) ((il note en faisant une parenthèse fermée et note Développement durable)) vous avez déjà très certainement entendu ça. Alors ça vous pouvez juste noter au bas de la fiche (33). Pour une entreprise c'est très très important actuellement de faire attention si son produit, dans une politique de développement durable ce soit économiquement pour les finances parce que c'est une entreprise c'est la première chose qu'elle doit faire pour que ça puisse fonctionner, qu'elle mette pas en danger les gens et puis au niveau social entre autres que les gens soient payés correctement et également quand on pense à l'environnement c'est de savoir si on va pouvoir récupérer ça veut dire qu'il y a recyclage possible pour les gens des produits qui sont à disposition. Vous avez peut-être déjà vu entre autres des publicités qui ventent des t-shirts et autres et puis qu'ils disent que c'est ? Vous avez peut-être déjà vu ces publicités ou pas du tout ? Ils sont en quelle matière ?
40. El : Coton.
41. En : (10) Des t-shirts qui sont faits avec de la récupération, du pet vestes et autres, polaires, etc. on récupère de cette manière-là. Lorsqu'un chef d'entreprise, si vous voulez être chef d'entreprise ou un employé dans une entreprise ben peut-être vous allez chaque fois voir les choses de manière différente pour que les choses fonctionnent un peu pour tout le monde, je pense que cet après-midi en était un parfait exemple parce que vous aviez tous des intérêts très très différents, et je pense que la concentration que c'est la première fois qu'elle a été aussi mauvaise, peut-être à l'idée que la concentration très mauvaise à cause des intérêts très très différents et c'est justement ça qui est difficile à mettre en place. Dans une entreprise c'est ça qu'ils doivent réussir à faire pour que ça puisse fonctionner et que tout le monde y trouve son compte (7). Yves t'as trouvé ton compte cette après-midi, c'est bon ? Voilà je vous laisse mettre vos affaires en place. ☐(0:42:28.5)

6. M3.1

Temps (min)	Découpage selon planification			Modalités de travail	Découpage selon tâches effectives des élèves	
10.50	Introduction				Frontal	Écoutent
51						
52	Séquence 1 : Exemple de violence	Sous-épisode 1	Consigne	Frontal	Dialoguent	
53			Quelques exemples de violence de la vie quotidienne	Dialogue		
54						
55						
56						
57						
58						
59						
11.00						
1						
2						
3						
4						
5						
6	Séquence 2 Catégories de violence	Sous-épisode 1	Consigne	Frontal	Écoutent	
7			Les 5 catégories de violence	Dialogue		
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						Séquence 3 Exercice
20		Exercice	Dialogue			
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33	Conclusion			Rangement	Frontal	Écoutent
34						
11.35						

M3, 1^e séance, 7 novembre 2010, 10.50-11.35, CO de la Glâne, Romont

Enseignant avec 13 années d'expérience

Formation initiale en : théologie

Donne des cours d'ECR, de citoyenneté et d'informatique

Classe de 2^e année du CO

Nombre d'élèves : 13

Filière EB (exigences de base, voir développement)

Cours de : ECR

Particularités : 3 classes ensemble qui regroupent les élèves qui ne suivent pas le cours de religion (autres religions, agnostiques, principalement musulmans)

10.51

En : Tu l'as ici ? Tu l'as rendu. OK alors, quelqu'un d'autre ?

El : Non non je l'ai.

En : Tant mieux, ah tu nous as ici donc tout le monde avait ici à [...], c'est parfait.

10.52

1. En : ☐ (0:00:00.0) Nous avons la famille et à l'école vous vous rappelez ↑ et puis il nous reste à regarder dans la rue et les médias peut-être, d'accord ? Euh l'école on a déjà fait. Alors on va... ce que je vous propose vu que l'on avait déjà travaillé ensemble, cela nous permettra de se rafraîchir, de se remettre dans le bain, je vais demander à Christophe de nous donner un exemple de violence que tu as repéré dans la rue.
2. El 1 : Dans la rue, ben verbale.
3. En : Violence verbale, c'est-à-dire ?
4. El 1 : Ben les insultes.
5. En : Les insultes, ((il note au tableau : insultes)) alors ceux qui n'ont pas mis vous pouvez compléter comme ça, si vous n'avez pas mis ça. Oui insultes, ça joue ? Euh on va continuer avec Jean-Marie. ☐ (0:00:51.2)
6. El 2 : Moi j'ai mis les trucs physiques quand un, y en a qui touche les fesses d'un mec, moi j'ai déjà vu, il touche le physique là. ☐ (0:01:01.3)
7. En : Quelqu'un a... Attouchement.
8. El 2 : Ouais.
9. En : Oué enfin touché quelqu'un. ☐ (0:01:08.9) D'abord vous avez vu ce que vous êtes en train de faire ? Vous êtes déjà aux pages suivantes, ça fait rien, c'est ce qu'on va ressortir après. Là on est en train de voir des cas concrets de violence et puis après on va essayer de trouver qu'il y a plusieurs sortes de violences. Là vous avez déjà donné, tu as dit le physique. Mettez des exemples concrets alors tu mets ?
10. El 2 : Attouchement↑
11. En : Attouchement, D'accord ((il note au tableau : attouchement)). On va continuer, Darik peut-être ? ☐ (0:01:30.7)
12. El 3 : Moi j'ai mis ce truc-là
13. En : Pardon ?
14. El 3 : En fait c'est...
15. En : J'ai pas compris.
16. El 3 : J'ai rien mis
17. En : Tu as rien mis. Est-ce que tu vois d'autres formes de violence dans la rue ?
18. El 4 : Ceux qui se battent.
19. En : Mmh... Bagarre ((il note au tableau : bagarre)).
20. El 5 : La menace.
21. En : La menace ((il note au tableau : menace)).
22. El 5 : Ben oui.
23. En : Oui. Sous forme de viol ((il note au tableau : viol)), si ça peut se faire dans la rue, effectivement.
24. El 1 : ☐ (0:02:00.7) La violence psychologique. Non mentale, pardon.

25. En : Qu'est-ce que t'entends ? C'est déjà plus abstrait, c'est déjà une catégorie de violence, c'est un type de violence, on met plein de choses dedans hein ? □ (0:02:10.0)
26. El 1 : Il n'y a pas assez de monde qui a vu ça. Parce que comment dire, par exemple...
27. En : Tu n'aurais pas un exemple concret ? Parce on va essayer de partir de...
28. El 1 : Par exemple quelqu'un qui nous suit ou comme ça, ce n'est pas physique ni verbal donc c'est mental. Parce qu'on sait pas pourquoi il nous suit, on ne sait pas ce qu'il va nous faire.
29. En : Ouais. Vous entendez les autres ? C'est juste si on se sent suivi dans la rue ben ça fait trop peur. Il y en a qui ont plus peur que d'autres, mais suivant où ça se trouve, si on est seul, ben c'est une forme de violence, même si il ne se passe rien [...] □ (0:02:47.7). Très bien. On va continuer avec Nika.
30. El 4 : Nikra.
31. En : Nikra, pardon.
32. El 4 : Un peu tout ce que vous avez dit, je n'ai pas mis d'autres choses.
33. En : Pas d'autres choses et puis Marielle ? Vous avez mis, vous avez complété ce que vos camarades...
34. El 5 : J'avais déjà complété [...]
35. En : D'accord, très bien. Oui ?
36. El 6 : La drogue c'est une violence.
37. En : Qu'est-ce que vous en pensez ?
38. El 6 : Un vendeur de drogue, oui quand même.
39. En : □ (0:03:15.7) Quand même, on va pas parler maintenant, on va pas analyser le phénomène de la drogue maintenant, mais effectivement ça rentre dans un thème de ce genre on verra pourquoi parce qu'il y a plein de choses qui seront [...], mais on ne va pas ouvrir le débat maintenant avec la drogue, mais effectivement ((il note au tableau : drogue)). □ (0:03:31.4) Euh quelqu'un voit autre chose ?
40. El 7 : Les bastons
41. En : Mh ?
42. El 7 : Ben les bastons.
43. En : Les bastons oué, les bagarres. Tu peux mettre bastons si tu veux. Oui ?
44. El 8 : La vol.
45. En : La ?
46. El 8 : La vol, la voleur
47. El : Ja voll.
48. En : Le vol, ouais. Le vol c'est aussi de la violence, ((il note au tableau : vol)) □ (0:03:59.4) non ? Non ↓ Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?
49. El 9 : Le vol ce n'est pas de la violence.
50. El 1 : Oui c'est une sorte de violence envers quelqu'un d'autre, mais on ne se ressent pas tout de suite, parce que quand on vole une chose on se dit on prend et puis on se casse. Mais à la fin c'est quand même une violence envers quelqu'un d'autre, vers le propriétaire.
51. En : Ouais par propriété parce que si vous possédez quelque chose, vous imaginez quelque chose qui est important vous et puis quelqu'un va vous le prendre, ça va vous toucher. Vous êtes d'accord ?
52. El 1 : C'est une violence mentale.
53. En : Ouais elle est psychologique, □ (0:04:40.7) je ne sais pas si vous connaissez ou si vous avez déjà vécu moi je connais quelqu'un qui a été cambriolé il n'y a pas longtemps. Vous arrivez à la maison, il y a tout qui est sans dessus dessous. Il y en a certains qui disent ben ils m'ont volé l'appareil photo deux trois choses je m'en fous — ils disaient —, mais pas contre ce qui est beaucoup plus dur c'était le fait d'avoir été qu'on est rentré dans mon intimité, la personne me disait il y a tout qui était renversé, il y a quelqu'un qui est venu fouiller partout, a touché partout où je vis. Notre intimité elle est souvent chez nous, vous êtes d'accord ? C'est votre chambre alors Dieu sait si c'est important votre chambre alors donc c'est une forme de violence, c'est une sorte de viol entre guillemets pas physique, mais psychologique. □ (0:05:23.5)
54. El 10 : Filmer aussi ça peut être une forme de violence ?
55. El 11 : Filmer quelqu'un à son insu.
56. En : C'est très bien ce que vous dites. C'est la première fois que j'entends ça ((il note au tableau : filmer)). Vous êtes d'accord ? [...] à notre insu, hein ? □ (0:05:39.5)
57. El : À notre insu parce que filmer quelqu'un s'il est autorisé c'est bon, mais si c'est à son insu, s'il fait des choses...
58. En : Heureusement qu'elle a la permission. Vous avez peut-être vu qu'il y a eu des histoires avec des élèves qui ont filmé, vous avez entendu ça ?
59. El : [filmé un prof]
60. En : [Des élèves qui ont filmé le prof à leur insu, comme maintenant ou des élèves qui ont quand même provoqué le prof et puis ils ont fait quoi ?]
61. El : Ils l'ont mis sur internet
62. En : Ils l'ont mis sur Facebook ou je ne sais pas où. Ben après qu'est-ce qui se passe la personne, vous imaginez la personne c'est vous, vous avez l'impression d'avoir... de violence parce que vous avez été à votre insu, c'est contre votre volonté donc une autre forme de violence. □ (0:06:16.7) Est-ce que quelqu'un a des choses à dire par rapport à la... ? Oui ?
63. El : Quand les kidnappings.

64. En : Les kidnappings, oui. C'est une forme de violence, le kidnapping, c'est sûr. Tu peux mettre (.) Est-ce que Anissa a autre chose à dire ? Elle a pas parlé. Ça joue aussi Anissa ? Alors, on va passer donc aux dernières... exemples de violence que vous deviez rechercher. Et je donne la parole pour cette dernière phase, alors qui c'est qui veut prendre la parole ? François, une fois même si tu n'as pas ton dossier, c'est dans l'immédiat maintenant. C'est bien comme ça François a pas besoin de lire, il peut trouver lui-même.
65. El : Euh filmé quelqu'un sans son autorité.
66. En : Oui alors si on le met sur un film c'est souvent embêtant sur internet c'est les médias, vous avez remarqué ça ? Oui ?
67. El : Des films en dessous de 16 ans.
68. En : Des films en dessous de 16 ans. Ouais, vous savez il y a des films même en dessus de 16 ans et de 18 ans qui sont violents même si vous avez 18 ans. Il y a des films, vous pouvez marquer qu'il y a des films, des scènes d'action qui sont violentes. Oui ?
69. El : En fait les caméras cachées ça c'est aussi
70. En : Ça dépend dans les lieux publics il y a des endroits où ils sont obligés d'annoncer qu'on est filmé. D'accord ?
71. El : Les blagues.
72. En : Alors ça il y en a qui le prenne plus ou moins bien, si c'est... effectivement.
73. El : Comment ils ont réagi
74. En : Ça peut être une forme de violence. □ (0:08:10.3) Pourquoi ça peut être une forme de violence ? Quand on fait un gag sur toi à ton insu, ça fait quoi ?
75. El 12 : C'est la honte devant la télé.
76. En : Ça te fait quoi ?
77. El 12 : Ben la honte
78. En : Ça peut être la honte exactement, on peut être... ça peut être vous avez vu on est tous différent c'est ça qu'on verra après une fois je vous rappelle qu'on est train d'analyser la violence c'est aussi pour se connaître soi-même, voir comment on réagit après là on est au début □ (0:08:33.5) et le fait qu'on est tous différent il y en a pour qui un gros gag sur soi il y en a qui rigole et puis ça marche peu et puis il y en a qui sont très... on appelle comment ça ?
79. El : Sensible
80. En : Sensible et puis quand on fait un mauvais gag et qu'il prend mal on dit qu'il est ? su... quelqu'un de susceptible
81. El : Ah ouais
82. En : Donc on est tous différents et c'est important de se connaître il faut qu'on apprenne à se connaître pour réagir correctement. Donc vous pouvez également mettre ceci. □ (0:09:04.1) Qu'est-ce qu'on peut mettre d'autre dans les médias ? Parce qu'il y a beaucoup de choses dans les médias vous êtes confrontés
83. El 1 : Par exemple la violence de la guerre
84. En : La guerre, oui. Vous avez remarqué les images qui sont transmises même dans les informations, ça peut être réelles. Il y a des images de violence qui sont réelles et puis il y a d'autres je dirai que c'est sensé nous informer de ce qui se passe c'est la violence réelle en fait dans les médias il y a quoi ? □ (0:09:37.2)
85. El 13 : J'ai vu un présentateur, je sais pas si c'est la même chose, qui présentait quelque chose et il avait deux invités et il se moquait des deux, ça c'est de la violence ?
86. El 1 : Ça dépend s'il se moquait pour rire ou s'il se moquait par violence.
87. El 13 : Non, mais ils étaient blessés
88. En : Mais vous savez, comme je disais avant, on est tous différent même dans la classe il peut y avoir un coup une bonne ambiance d'une classe avec l'enseignant. L'enseignant peut des fois faire des gags et on sent des fois on le fait, l'élève il accepte et il rentre dans le jeu et puis il est très content et puis il d'autres élèves qui réagissent moins bien si on fait le même le gag, donc après c'est une question de sensibilité aussi. □ (0:10:18.4) La violence c'est on verra la violence dans la définition de la violence c'est de faire mal à quelqu'un, mais volontairement hein, c'est dans la définition on verra plus tard. □ (0:10:29.6) Oui ?
89. El 1 : Moi ça me fait penser à violence et médias. Hier soir il y avait un reportage et puis il y avait quelqu'un qui faisait un arrêt cardio-vasculaire, non cardio-vasculaire et puis ils devaient le réanimer et puis au final le mec il était mort, c'était space pendant une demie heure ils ont fait le massage cardiaque, ça fait bizarre quand on y pense.
90. En : Oui et puis c'était présenté comme réel ?
91. El 1 : C'était réel, c'était au SAMU du XIII^e arrondissement de Paris, donc on les voyait arriver tout ça et puis c'est bizarre.
92. En : Donc il y a là aussi de la violence, une sorte de violence qui est liée à la santé, au final c'est quelqu'un qui est en train de mourir, donc la mort naturelle il y a des causes.
93. El 1 : Oui, mais il attendait une greffe de cœur c'est pour ça.
94. En : Ouais. Vous pouvez marquer aussi, c'est pas dans les médias. La violence qui est liée à la santé, la mort simplement naturelle et il y a... □ (0:11:37.3) je suis étonné que personne n'a sorti avec l'arrivée de ces médias un peu tout ça violence réelle, il y a quoi comme violence réelle dans les médias ? Certains disent que c'est pas grave parce qu'elle est pas réelle.
95. El 1 : Les jeux vidéo
96. En : Les jeux vidéo on appelle ça, vous connaissez le mot : virtuel ((il note au tableau : virtuel)). On est de plus en plus dans le monde virtuel et puis, il y en a beaucoup d'entre vous, comme ça ? Vous n'êtes pas obligés de répondre, mais qui joue aux jeux vidéo ?

97. El : À la télé ?
98. En : Sur la télé ouais il y a des jeux vidéo. Vous passez combien d'heures, si c'est pas indiscret ? Vous êtes pas obligés de répondre.
99. El 1 : Je sais pas, je peux rester 8 heures, c'est le plus long que j'ai fait sur le même jeu.
100. En : C'est le même jeu.
101. El 2 : Ouais moi aussi.
102. En : Vous avez vu ça, c'est aussi quelque chose qu'on va parler cette année, c'est la dépendance de quelque chose, mais ça on y reviendra, c'est intéressant. Mais les filles, vous ne jouez pas aux jeux vidéo ?
103. El : Non
104. El : Oui beaucoup.
105. El : Des fois
106. En : Et puis les garçons tous ? Tu joues beaucoup aussi Alain ?
107. El : De temps en temps.
108. En : Tu n'es pas un accro comme Christophe. □ (0:12:57.1)
109. Voilà alors on a, vous avez vu maintenant ce que l'on a, Christophe, alors maintenant on va clore c'est pas complet, mais c'est pour vous rendre compte déjà que la violence se manifeste dans des. À partir de là maintenant, on va essayer si vous avez déjà commencé, ben c'est vite fait. Vous avez vu, on a pris des cas concrets de violence. On va essayer maintenant de prendre un peu de la hauteur et puis de comprendre mieux le phénomène de la violence, ce que c'est et puis pour ça on va essayer de faire, on va les classer en différents types de violence. Alors c'est déjà sorti, qu'est-ce que, quelle sorte de violence il y a ? que vous connaissez ? Plus un cas concret de racket ou de choses comme ça, mais de façon générale. On peut faire plusieurs groupes de violence différents avec tout ce que l'on a dit, tout ce que l'on a dit c'est sorti, mais il faut maintenant le mettre plus clairement.
110. El : Ben la violence physique, peut-être.
111. En : Il y a la violence physique ((il note au tableau : physique)), est-ce que tout le monde voit ce que c'est la violence physique ?
112. El : Oui.
113. En : Ça se manifeste comment ?
114. El 1 : Avec des points, des coups.
115. En : Ça c'est ce qui provoque, c'est la cause, ça se manifeste comment ? sur nous ?
116. El : On est
117. El : Au touché.
118. En : Au touché, oui.
119. El : Il faut qu'on soit énervé. Ce qui va libérer de l'adrénaline et des...
120. En : D'accord, Non mais là je parle de la victime. Justement.
121. El : Ben c'est celui qui est le plus énervé, donc on va s'acharner sur lui.
122. En : Ah oui, ça c'était la réponse on verra tout à l'heure. Comment on voit ? Comment on sent la douleur physique ? On le voit à quoi
123. El : Ben il a des bleus.
124. En : Voilà il y a des bleus, des hématomes, des hématomes qui se voient sur le corps. Ça se voit ce corps donc c'est une violence physique et liée à notre corps. Ça joue pour tout le monde ? Alors après vous allez reprendre ce que vous avez fait et puis on va les classer, qu'est-ce que vous voyez d'autre...

11.08

125. El : □ (0:00:00.6) Des mots grossiers.
126. En : Des mots grossiers. Ça peut être quoi d'autre que des mots grossiers ? C'est seulement les mots grossiers qui sont de la violence.
127. El 1 : Il y a aussi la vérité, suivant comment
128. En : La ?
129. El 1 : La vérité
130. En : Oué, mais la vérité c'est fait mal
131. El : La vérité blesse.
132. En : Oui ça peut blesser, c'est une forme de violence, □ (0:00:22.2) qu'est-ce qu'il y aurait d'autre ? Il y a pas besoin.. ça peut être quoi, les gens qui ?
133. El : Crient
134. En : Qui crient c'est déjà l'intonation de la voix quelqu'un qui hurle tout le temps c'est une agression, qu'est-ce que ça peut être d'autre encore ?
135. El : □ (0:00:39.2) Hum si on change de catégorie.
136. En : Oui alors je t'écoute.
137. El : Heuh ben la violence mentale, ouais psychologique.

138. En : □ (0:00:50.6) on appelle, voilà vous voyez ce que ça veut dire mentale, psychologique ça veut dire, pour bien comprendre ça on va essayer de l'expliquer, psy-cho-lo-gique ((Il écrit au tableau: psychologique)). Elle s'oppose à laquelle, la psychologique ?
139. El : La physique
140. En : À la physique, vous avez vu on voit mieux la différence si on les compare, psychologique. Alors comment elle se manifeste cette psychologique ? Où ? On a vu avant.
141. El 1 : Dans la tête sans aucune intervention physique ou verbale.
142. En : C'est pas physique en tout cas.
143. El 1 : Il y a pas de coup, il y a pas de mains. D'après les...
144. En : Ça nous touche où ?
145. El 1 : Ben à la tête.
146. En : Pas directement dans le corps extérieur.
147. El 1 : C'est nos organes, nos 5 sens qui nous fait ça. C'est la vue.
148. En : Qu'est-ce que vous pensez les autres ? Est-ce que.. je suis pas dans vos têtes heureusement, mais est-ce que vous arrivez à visualiser la différence entre psychologique et physique ? Non. Non ? Tu as dis non ou bien ? Alors quelqu'un peut donner un exemple de violence dans ceux qu'on a pris qui est psychologique ? L'esprit psychologique, l'autre c'était le corps, la matière, le physique, c'est une violence qu'on reçoit, mais qu'on ne voit pas de trace extérieure, un coup c'est le contraire. Donc c'est à l'interne le psychologique. Donc on va voir que souvent c'est l'ensemble. Maintenant on essaie de comprendre le phénomène. Oui, alors Jean-Marie ? □ (0:02:46.1)
149. El : C'est peut-être même chose psychologique et physique, on voit dans le corps...
150. En : Alors ça c'est intéressant parce que tu es en train, vous avez entendu ce qu'il a dit ? Il y a quelqu'un qui reçoit une violence psychologique, ça se manifeste sur le corps. D'accord ? Alors vous avez vu ça c'est une violence qu'on fait à quelqu'un qui est psychologique et il y a le corps qui réagit. Il y a un terme c'est un peu difficile, quelqu'un connaît ce terme ? (.) Pour dire qu'on reçoit un choc, une violence pas physique elle est de l'esprit et puis il y a des répercussions sur le corps ? On a tout ça. Ça vous est déjà arrivé de tomber malade au milieu des vacances, ça arrive souvent ?
151. El 1 : C'est énervant ça
152. En : Oui c'est un peu embêtant pourquoi ? Parce que le corps et puis au bout d'un moment on se laisse aller et puis le corps craque et il tombe malade. C'est chez beaucoup de gens ça. Oui ?
153. El 1 : C'est pas un choc post-traumatique ?
154. En : Non
155. El 1 : Post-traumatisme c'est après...
156. En : Alors regardez, vous avez psycho -, psychologique, vous avez psychosomatique.
157. El : Ah oui !
158. En : Alors je ne vais pas parler de ça maintenant, mais vu que vous êtes arrivés sur le sujet. Je sais que ça peut être un peu trop technique, mais essayez de retenir psychosomatique, psycho ça veut dire esprit et puis soma c'est le corps. On a quelque chose qui nous arrive au niveau de l'esprit et ça se répercute sur le corps. Oui ?
159. El 1 : Comme des fois il y a des personnes qui ont des mèches blanches dans les cheveux, ce n'est pas à cause d'un choc ?
160. En : Oui, je connais quelqu'un...
161. El 1 : Moi j'en ai quelques-unes.
162. En : Moi je connais quelqu'un
163. El : Moi elles sont plus claires.
164. En : Alors j'ignore si c'est ça qui a un grand choc tout d'un coup. [C'est purement psychosomatique.
165. El 1 : [C'est space
166. En : Vous avez déjà entendu peut-être un prof ou vos parents qui disent : arrêtez votre cinéma, c'est psychologique ↓ Quelque chose qui va pas, j'ai mal à la tête.
167. El : Oui par exemple quand on a...
168. En : Et on le prend assez mal, mais là vous avez vu quand on dit c'est pas blanc ce n'est pas dans ce sens-là, dans ce sens-là, ça veut dire arrête ton cinéma, mais quand c'est psychosomatique c'est bien réel, j'ai reçu un choc et il y a une répercussion réelle sur le corps, d'accord ? Je vais pas aller plus loin pour l'instant dans cette explication, mais vu que... on a ouvert la parenthèse
169. El 1 : Y a aussi la douleur
170. En : Pardon ?
171. El 1 : Il y a aussi la douleur, je sais pas moi... par exemple on tombe on s'ouvre aux genoux, on a mal aux genoux, mais on ne voit pas qu'on est ouvert dans la main donc on a mal au genou, mais pas à la mal, donc dès qu'on nous dit on a mal aux deux
172. En : Oui c'est comme ma petite fille qui tombe on la voit pas elle pleure pas et puis si on le voit elle pleure.
HA HA HA
173. El : C'est vrai, c'est tout le temps comme ça.
174. En : On est tous la même chose. □ (0:05:50.4)
175. Bon on va essayer maintenant on a fait vu qu'il y a... un exercice après vous essayerez de mettre les cas de violences concrètes en face de chaque type de violence. Physique c'est bon pour tout le monde ? verbale on a parlé et psycholo-

- gique il y a une autre forme de violence certains la mette là-dedans, mais elle est, on aime bien la mettre en évidence quand même. Quelle sorte de violence il peut y avoir d'autre ? Je vais vous aider parce que, c'est la violence sexuelle ((il écrit au tableau : sexuelle)) si vous regardez la violence sexuelle elle peut être où ?
176. El : Physique et psychologique.
177. En : Elle peut être physique si effectivement il y a eu un contact physique et elle est de toute façon psychologique et ça peut durer très longtemps les douleurs psychologiques. □ (0:06:54.0) On verra ça, euh est-ce qu'il y a encore une 5e il y en a qui mette ça en évidence une 5e alors vous avez pas tellement sorti, mais je la mets quand même. C'est une violence qu'on appelle économique ((il note au tableau : économique)), ça veut dire quoi ? Vous avez pas tellement parlé de celle-ci, mais je trouve intéressant de montrer qu'il y a aussi une violence dans la rue et vous l'avez pas tellement sortie. Oui, alors qui c'est qui lève la main ? Oui ?
178. El : Avec l'argent
179. En : C'est quand c'est quand on exerce un pouvoir ou une violence sur les biens de production sur l'argent, etc. D'accord ? Si vous faites du racket par exemple↑ vous touchez à la propriété de quelqu'un, ça rentre en partie dans l'économique. Je vous demanderais concrètement, vous voyez quoi comme, j'en ai pas parlé maintenant, mais concrètement comme violence économique ? Tu as pas compris ? C'est pour ça qu'on donne des exemples, c'est bien
180. El 1 : Par exemple je sais pas on a des problèmes d'argent et puis à quelqu'un, mais par exemple on arrive pas à le rembourser et puis à la fin voilà... on arrive pas à lui donner des intérêts et puis harcelé et puis voilà c'est de la violence physique verbale et puis après physique si vraiment.
181. En : Ouais est-ce que vous voyez autre chose que celle-ci ? □ (0:08:33.1) Moi je pense à quelque chose de très concret qu'on voit dans la vie, autour de nous des violences économiques ? Ceux qui n'arrivent pas à faire quoi ?
182. El : Ceux qui n'ont pas de logement.
183. En : Ceux qui ont pas de logement, ceux qui n'ont pas quoi ? Vous voyez l'économique, ceux qui n'ont pas de logement, ceux qui n'ont pas quoi ?
184. El : L'argent.
185. En : L'argent, ceux qui peuvent pas se soigner, ceux qui peuvent pas quoi ?
186. El : Enseigner
187. En : Aller à l'école, tout ça c'est une violence économique qui est une violence qui est très forte, vous est-ce que il y a un personnage que vous connaissez, je sais que d'entre vous connaissez Gandhi, on a parlé, c'est un personnage très intéressant, lié justement au phénomène de la violence et il disait : la pire des violences c'est la pauvreté.
188. El : C'est pas un autre programme ?
189. El : Mais monsieur
190. En : Alors peut-être, oui ?
191. El 1 : C'est pas lui qui disait si on te donne une gifle.
192. En : Lui il l'a cité, mais il y en a d'autres avant qui ont... c'est Jésus-Christ
193. El 1 : Alors je savais. □ (0:09:56.0)
194. En : On en reparlera aussi dans les réponses de la violence plus tard. On met ça de côté pour un des prochains cours. □ (0:10:05.9) Alors maintenant que vous avez le principe, vous avez compris les 5 types de violence qui existent. Je vais vous donner une feuille, sur cette feuille, il y a des petits exercices vous allez faire individuellement ou vous pouvez même travailler en groupe il y a certains... j'ai mis les mots vous pouvez prendre le dictionnaire il y en a ici pour vous aider si il y a des mots que vous ne comprenez pas et puis j'ai mis les 5 violences qui sont là avec un exemple. C'est la violence qui passe par les mots c'est la violence verbale il y a un exemple : Vas-tu fermer ta grande gueule ? c'est marqué.
HA HA HA
195. En : Mais c'est pas moi qui ait écrit.
196. El : Ah bon ?
197. En : Ensuite il y a, c'est laquelle violence celle-ci ? C'est l'exemple : elle passe par les biens matériels ou financiers ?
198. El : Économique
199. En : Économique et puis l'exemple c'est le taxage, c'est quoi le taxage ?
200. El : Ah ben c'est ce que j'ai dit.
201. En : Alors explique aux autres. ((il distribue les feuilles))
202. El : C'est comme on apporte quelque chose on paye une taxe dessus pour avoir des intérêts, c'est des intérêts ?
203. En : Oué bon le taxage...
204. El 1 : C'est virgule quelque chose tout ce que l'on importe ils veulent 12 francs, les deux francs c'est la taxe ?
205. En : Ah oui, Non c'est pas comme ça, la taxe dans ce sens-là, tu habites où ?
206. El 1 : Villarimboud
207. En : Villarimboud, ben tu te mets au milieu de la route tu fais un barrage et puis tu demandes à l'autre pour qu'il puisse passer
208. El 1 : Ah comme une autoroute, en France ?
209. En : Oui ça c'est légal tandis que chez toi tu taxes les gens, dans ce sens-là
210. El 1 : Ouais c'est bon j'ai compris. □ (0:12:07.7)
211. En : Alors vous avez vu, vous avez tous reçu la feuille, à part... (10) Alors vous prenez, vous avez vu tous les mots le rejet, l'humiliation, la corruption tout ça il y a des mots plus compliqués on est là pour apprendre donc vous prenez le

dictionnaire pour voir à quoi ça correspond et vous les placez dessous chacune des... on voit pas tellement bien parce que j'ai mis en couleurs vous avez vu ça c'est marqué psychologique, physique, sexuelle. Vous marquez chaque fois ici au milieu les noms, d'accord ?

212. El : Oui, mais on met dans le physique ou mental ?

213. En : Des fois c'est à deux places, mais si vous le mettez, autre chose, s'il vous plaît c'est individuel, autre chose vous prenez ensuite ceux que vous avez mis vous et puis vous les mettez aussi complet alors je vous laisse vous avez dix minutes pour faire ça

11.23

214. En : □ (0:00:02.7) Tu sais ça va quand même, une insulte en 2002 ça signifiait la même chose qu'aujourd'hui,

215. El : Vous êtes sûrs ?

216. El : Non c'est plus dur...

217. En : Ce serait peut-être des insultes nouvelles, mais le mot ?

218. El : Pourquoi on a pas les petits dictionnaires.

219. El : On peut aller chercher les mots, parce que là ?

220. En : Mais s'il vous plaît, commencez par ceux que vous connaissez et puis vous soulignez ceux que vous avez de la peine et puis vous regardez après. Il faut toujours faire comme ça, il faut commencer... (12) Et puis à la fin de l'heure je vais ramasser et je vais regarder ce que vous avez fait pour... la prochaine fois. (.) Alors avancez, vous avez dix bonnes minutes ça devrait aller. Oui ?

221. El : C'est où les réponses dans le dictionnaire ?

222. En : Alors le rejet c'est quoi pour vous ? Tu dis ce que c'est, est-ce que c'est une violence physique, sexuelle... ?... Si tu te fais rejeter par tes camarades...

223. El : Mais Monsieur quand on dit rejet ça... aussi ?

224. En : Non alors quand on dit le rejet c'est quelqu'un qui n'a jamais de copain, copine, c'est le rejet, c'est quoi comme violence, c'est une violence ?

225. El : Dans la tête

226. En : Oui c'est dans la tête, donc c'est un rejet, il n'y a personne qui lui a donné un coup, donc elle ne peut pas se plaindre de violence physique, mais le rejet peut être une violence extrêmement violente.

227. El : C'est psychologique.

228. En : Alors... □ (0:01:53.4)

229. El : □ (0:02:28.9), Mais l'humiliation, ça peut être psychologique et verbale ?

230. El : Monsieur

231. En : Oui, parce qu'on peut humilier quelqu'un... Vous avez sûrement fait l'expérience des humiliations, on fait tous des expériences...

232. El : De tous leur casser la gueule.

233. En : Vous savez comme prof des fois ça arrive.

234. El : Monsieur le manque on peut le mettre dans... ((il s'approche de l'élève qui a posé la question))

235. En : Qu'est-ce que tu comprends pas le manque ?

236. El : Le manque d'affection Monsieur

237. En : Alors si c'est le manque d'affection, ce manque... si c'est le manque matériel c'est une violence quoi ? Tu penses quoi ? Économique ouais. Alors mettez là, manque économique.

238. El : Ou bien deux fois l'humiliation, euh Monsieur, mais l'automutilation c'est dans quoi ? Physique et mentale en même temps ?

239. En : Physique est de toute façon, mais si on s'automutile peut-être que ben ça dépend il faut expliquer si tu le mets aussi dans le psychique. □ (0:03:54.1)

240. En : ((parle à une élève)) Exploiter quelqu'un, c'est dans ce sens-là...

241. El : Ça peut être...

242. El : C'est physique ou économique ?

243. En : Alors explique-moi d'un coup comment tu exploites quelqu'un ?

244. El : Tu frappes quelqu'un et tu lui dis va chercher ça

245. En : Ah ouais... ah oui tu as raison J'avais pas pensé à ça à l'exploitation sexuelle, tu as parfaitement raison

246. En : C'est quoi la corruption ?

247. El : Je sais pas

248. En : Alors je vais t'expliquer, il y a les notes de la mi-semester, tu viens vers moi et tu m'offres une bouteille, et tu dis Monsieur moi j'ai 6, ça c'est de la corruption.

HA HA HA

249. El 1 : Ah ça serait bien Monsieur !

250. En : Ouais, mais le prof d'éthique est incorruptible.

251. El : Monsieur, la corruption et le chantage c'est la même chose ?

252. El : Ouais, mais le chantage, ça revient au même, je vous donne ça pis ben.

253. En : Non.
254. El : C'est moi je te donne mille francs et puis tu vas tuer.
255. En : Le chantage c'est si tu fais pas ça, je te fais autre chose. C'est faire chanter quelqu'un. C'est si tu menaces quelqu'un de le dénoncer, de.. C'est ça
256. El 1 : Et puis c'est horrible Monsieur
257. En : C'est horrible le chantage
258. El : Mais j'ai pas compris... □ (0:05:40.2)
259. El : Ah c'est qu'il n'a jamais appris à lire ni à écrire
260. En : Alors quelle sorte de violence c'est ?
261. El : Psychologique
262. En : Ça peut être encore autre chose ? Ceux qui ne vont pas à l'école c'est pour quelle raison ? C'est pour plusieurs raisons...
263. El : Économique
264. En : Un enfant qui ne va pas à l'école, chez vous c'est obligatoire hein, mais dans d'autres pays c'est pour quelle raison qu'on ne va pas à l'école ?
265. El : Pas assez d'argent.
266. En : Parce qu'ils doivent travailler pour faire vivre la famille, donc vous avez vu c'est qu'il y a quelque chose d'économique là derrière, où les parents n'ont pas... c'est des pays où c'est pas gratuit l'école.
267. El : Économique ?
268. El : ... C'est pas physique ?
269. El : □ (0:07:00.6) Psychologique c'est dans la tête ça n'a rien à voir, oui, mais je veux dire vous allez pas autant mal le prendre si moi je vous...
270. El : Je t'envoie chier
HA HA HA
271. En : En français dans le texte
272. En : Ça c'est une violence verbale, je me sens agressé.
273. El : C'est pas à vous que je dis
274. En : J'avais compris, mais c'est pas une raison c'est pas beau. □ (0:07:29.5)
275. El : □ (0:08:04.6) L'affection c'est verbal ou physique ?
276. En : Ben l'affection ça peut être physique. Tu es d'accord ?
277. El : Mais c'est aussi verbal...
278. En : Oui ça peut être aussi verbal, mais tu es d'accord un manque d'affection... quelqu'un qui a pas d'amour, mais d'un autre côté l'affection ça s'exprime par le corps, c'est vrai que quelqu'un qui est physique et qui n'a jamais de contact physique, ça peut être un manque, souffrance et violence. Donc on met en une souffrance.
279. El : □ (0:08:56.0) C'est physique ou psychologique ou physique et psychologique.
280. El : Pour moi c'est psychologique.
281. En : □ (0:09:00.4) Non mais attends, ce n'est pas obligé le but, c'est ce que vous êtes en train de faire c'est réfléchir et analyser. Il y a pas de notes c'est pas juste ou faux.

En : □ (0:09:29.8) Voilà alors il nous reste 3 minutes, je vous demande juste même si vous n'avez pas été au terme, maintenant ce n'est pas important. Vous mettez votre nom et prénom dessus et je vais ramasser les feuilles. Alors vous prenez votre agenda parce qu'il y aura une petite chose à faire pour la suite la semaine prochaine alors je vais vous demandez de mettre nom, prénom et l'agenda une fois que tout le monde est prêt, on va faire vite je vais vous donner les consignes. Alors je ramasse les feuilles. Voilà vous êtes prêts ? Prenez votre agenda, vous notez pour la semaine prochaine nous sommes le 8 nous serons le 15, 3e heure le matin euh 4e heure. Vous notez de découper un article de journal ou de revue où on relate, c'est-à-dire où il est question de violence et chacun individuellement parce que vous allez analyser la prochaine fois avec des clés de lecture pour repérer ça, vous allez essayer de décortiquer, on prend ensemble un exemple et après vous le ferez vous à la demande de n'est-ce pas François je sais plus qui, qui n'avait pas son matériel la semaine prochaine, c'est important d'avoir son matériel.

7. M3.2

Temps (min)	Découpage selon planification		Modalités de travail	Découpage selon tâches effectives des élèves	
10.40	Introduction		Rappel	Interroge	Répondent
41					
42					
43	Séquence 1 définition de la dérive sectaire	Sous-séquence 1	Consigne	Frontal	
44		Sous-séquence 2	3 approches du mot secte	Lecture	Lisent à tour de rôle Écoutent
45					
46					
47					
48					
49					
50		Sous-séquence 3	Définition dérive sectaire	Frontal	Écoutent
51					
52					
53					
54					
55	Séquence 2 Exercice	Sous-séquence 1	Consigne	Frontal	
56		Sous-séquence 2	Exercice	Circule entre les bancs	Font l'exercice demandé sur la feuille
57					
58					
59					
11.00					
1					
2					
3					
4					
5					
6		Sous-séquence 3	Correction	Dialogue Questions-réponses	Répondent Corrigent
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16	Séquence 3 Vidéo	Sous-séquence 1	Consigne	Frontal	Écoutent
17		Sous-séquence 2	Visionnement		Regardent Écoutent
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
11.25	Conclusion	Rangement			

M3, 2^e séance, 23 mai 2011, 10.40-11.25, Cycle d'Orientation de la Glâne, Romont.

10.40

1. □(0:00:00.4) El 1 : Des sectes ?
2. En : Des sectes.
3. El 1 : C'est juste ?
4. En : Oui↑

El 2 : Euh c'est pour la question parce que j'étais pas là la dernière fois.

En : Oui t'étais pas là la dernière fois ouais.

5. Aujourd'hui on va donner, on va donner... on va donner une définition de la..., la semaine passée souvenez-vous ce que l'on a fait, prenez devant vous la définition que vous aviez donné vous-même et puis on l'avait mis au tableau vous vous rappelez je vous avais demandé c'est quoi une secte et puis chacun d'entre vous avait été noté □ (0:00:34.7) et il y a juste (Prénom) en dessous.

El 3 : Cossunssu elle est pas là Monsieur.

En : Elle est où ?

El 3 : Elle est partie ce matin avec un mal à la tête.

El 4 : Ça a toqué monsieur.

En : Ouais ça a frappé □ (0:00:49.2) ((il va ouvrir la porte, puis revient s'asseoir à l'ordinateur)). □ (0:01:51.4) Alors... à part ces [...], personne n'a..., c'est bon alors. □ (0:01:56.3) \$

6. En : □ (0:01:56.3) Vous vous souvenez la semaine passée c'est juste pour se remettre dedans ça rafraîchit la mémoire, la semaine passée je vous avais demandé ce que c'était et ce qui était ressorti, j'ai juste copié ce que vous aviez mis au tableau en fin de l'heure, vous aviez sorti qu'une secte c'est comme un groupe, il y a un leader, vous aviez mis un chef, il y a des croyances. Pierre tu as dit...
7. El 5 : Extra-terrestre
8. En : Extra-terrestre, donc on est parti là-dessus de la croyance des fois spéciales c'est ce que l'on a mis tu as parlé des raëliens alors t'a mis qu'il n'y a pas que ça. Ensuite vous aviez mis qu'il y a de la manipulation dans les sectes ils vous influencent, c'est un peu les choses qui s'en sortent. Et puis maintenant dans un deuxième temps, on avait commencé à vous dire que les sectes c'était.. Vous vous rappelez, est-ce que vous connaissez des gens qui vous disent j'appartiens à une secte ?
9. El 6 : Il y a personne.
10. En : Il y a personne c'est ce qu'on disait, qui dit je suis je fais partie d'une secte. Pourquoi il y a personne qui dit ça ? Oui ?
11. El 6 : Parce qu'une secte c'est pas...
12. En : Disons qu'il y a une connotation, on a vu, vous vous rappelez du nom, pé ? Péjoratif ((il écrit au tableau : péjoratif)), vous vous rappelez donc tout ce que vous avez dit il y a des choses justes, vous avez chacun écrit votre définition, □ (0:03:19.9) alors maintenant on va essayer d'avoir, de faire une analyse plus précise où l'on va essayer de mettre tous les éléments ensemble et pour ceci je vais vous donner des définitions sur une feuille avec un exercice alors c'est un peu... vous verrez le texte, on va le lire ensemble les quatre définitions parce qu'il y a du vocabulaire qui est un peu difficile et je vais donc vous aider. ((il distribue la feuille)) Vous pouvez déjà regarder, on va faire une partie individuellement et puis après une partie ensemble quelques définitions et puis une fois qu'on aura fait ça on parlera de tous la même chose quand on parlera...
13. El 2 : Monsieur c'est normal qu'on ait pas la même feuille
14. En : Non, alors il y en a deux chacun, là et là. Alors je vous donne directement les deux parce que j'avais photocopié comme ça. Tu as laquelle ? Regardez que vous avez deux différentes, hein ? (40) Est-ce que quelqu'un sait ce que c'est l'étymologie d'un mot ? L'ét-y-mo-lo-gie, je vais demander à Christophe vu qu'il a posé la question. C'est ?
15. El 7 : L'origine
16. En : C'est l'origine des mots alors vous avez vu ici il y a quatre définitions, on va les lire ensemble qui seront posées l'autre côté, il y en a une ou deux je vous dirai après on fera ensemble, euh le terme on commence par le terme secte vous avez vu c'est la définition étymologique alors je vous propose de prendre le stabilo boss et pour la définition étymologique de mettre en évidence. Un stabilo boss ou en couleur. Ou en couleur qu'on voit que ça ressorte, voilà alors↑ on va demander, je vais demander à Jean-Marie de lire s'il te plaît.
17. El 8 : Euh la définition ?
18. En : Ouais.
19. El 8 : Le terme secte, c'est ça ?
20. En : C'est ça. Alors tout le monde suit bien pour bien comprendre chaque, il faut bien comprendre chaque mot pour répondre aux questions après. C'est pour ça qu'on le fait ensemble. Vas-y. □ (0:06:16.9)
21. El 8 : Euh en latin sectaire peut renvoyer à deux racines de sens différent, sequi suivre et secare séparer et si l'on suit la première étymologie la secte peut se comprendre de sectateurs. Autrement dit des suiveurs d'un leader particulier. Si

- l'on suit la seconde étymologie la secte peut se comprendre comme un groupe dissident et sera regroupé par un être plus ancien à la suite d'un désaccord. □ (0:07:15.9)
22. En : Bon alors je sais pas si vous avez compris l'ensemble vous avez vu c'est assez costaud, alors étymologiquement je voudrais que vous m'écoutez bien parce qu'on va simplifier ce qui est écrit, ça c'est le but alors ça vient soit de suivre en latin ((il écrit au tableau suivre)) et dans ce sens-là ça veut dire qu'une secte c'est quelqu'un qui suit un chef. Ça joue ? C'est ce qui est simplement dit, ou couper secare ((il écrit au tableau couper)) c'est notre mot ça veut dire que vous avez une religion, un groupe religieux et les gens à l'intérieur de ce groupe se séparent, compris ? Donc c'est les deux étymologies qui sont proposées ici, vous avez vu, vous avez remarqué c'est pas du tout (10) pé-jo-ra-tif, ça, vous avez c'est juste l'étymologie c'est à l'origine vous voyez la différence ? Vous la semaine passée, quand je vous ai parlé, que vous avez fait votre propre définition, souvent négatif. Là c'est l'étymologie. Deuxième dans le langage courant c'est justement ce que je viens de dire alors Ariel tu me lis, le langage courant, une autre étymologie □ (0:08:27.8).
23. El 9 : En langage courant, le terme secte est péjoratif le terme généralement utilisé pour désigner des groupes dont on désapprouve les croyances les attitudes ou les pratiques, de même que l'adjectif sectaire qualifie les groupes ou les individus que l'on réprouve
24. En : Qu'on réprouve, qu'on est pas d'accord avec.
25. El 9 : Secte et sectaire sont donc des termes profondément disqualifiant qui renvoient à des formes de religiosité considérées comme socialement illégitimes et dangereuses. □ (0:09:02.1)
26. En : Merci, ça suffit. Est-ce que vous avez bien compris, il y a deux trois termes difficiles, la définition du langage courant, c'est qu'on traite, on peut traiter les autres de secte ou sectaire c'est donc péjoratif comme on l'a vu la dernière fois, on est pas d'accord avec leur croyance, leur attitude, leur pratique. Alors quand on est pas d'accord, on dit c'est une secte, ça joue ? Ça c'est le langage que vous connaissez le plus que vous aviez sorti la dernière fois alors on va continuer maintenant avec, alors ça c'est encore compliqué, mais définition sociologique.
27. El 10 : Moi
28. En : Tu veux lire, alors ça c'est magnifique, vas-y Isabelle □ (0:09:37.5).
29. El 10 : Dans le langage savant, en particulier en sociologie le terme n'a pas connotation péjorative, pour les sociologues la secte... □ (0:09:48.5)
30. En : On va s'arrêter là peut-être, c'est quoi un sociologue ? ou la sociologie ?
31. El 11 : C'est pas quelqu'un qui socialise
32. En : Il socialise il y a quoi dans le mot sociologue ?
33. El : Socio
34. En : Quel nom il y a dans socio ? Social, société. La société c'est quoi ? C'est la vie qu'on mène là ici c'est la société à notre époque, aujourd'hui, un groupe... Un sociologue c'est celui qui fait quoi ? Qui étudie, celui qui étudie la société alors c'est quelqu'un qui prend du recul et qui regarde si on, alors par exemple si on fait, si on prend la Suisse alors quelqu'un qui regarde comment les Suisses, et puis il analyse ça, il regarde comment ils se comportent, comment ils vivent, comment ils mangent, etc. Quelles sont leurs croyances vu qu'on est en sciences religieuses, comment ils se comportent. Ça joue ? Vous comprenez ce que, alors le sociologue c'est celui qui va essayer d'analyser, alors comment est le regard du sociologue sur le mot secte ? C'est ça qu'on est en train de voir, d'accord ? Tu peux reprendre peut-être alors [...]
35. El 10 : Pour les sociologues, la secte est un des modes possibles d'évitement social du groupe en outre ils ne cherchent pas à définir la secte selon les critères doctrinaux, mais selon des critères liés à l'organisation et le fonctionnement du groupe étudié. La secte est plus un concept qu'une réalité.
36. En : Voilà donc encore des mots compliqués donc je redis simplement ceci. Alors vous savez tous ce que c'est un sociologue, le sociologue je vous ai dit qu'il a un regard un peu extérieur, il regarde les gens, mais il les juge pas. C'est pas comme avant péjoratif. Ah comme on a vu la définition péjorative ah c'est moi j'aime pas ce groupe donc c'est une secte. C'est celui qui dit ah ce groupe-là il se comporte ce que vous aviez dit la dernière fois, il y a un chef, ils ont peu de relations avec les autres, vous aviez dit la semaine passée ils ont des croyances toi tu disais bizarres. Donc ils ne jugent pas ce qu'ils font, ils constatent qu'il y a des groupes qui vivent différemment que d'autres donc ils disent voilà pour un sociologue une secte pour un sociologue c'est un comportement. Vous voyez la différence entre la première étymologie, la deuxième dans le langage courant et puis les sociologues qui étudient les comportements humains et qui définissent ça c'est une secte. Ça joue ? le dernier et puis après on pourra faire.
- 10.55
37. En : On va utiliser le terme juste, on va arrêter de parler de secte vu que c'est péjoratif, on va parler de dérives sectaires. Ça veut dire des comportements ((il écrit au tableau noir : dérives sectaires)). On va faire comme l'a fait l'État suisse, on va pas juger directement une religion, un mouvement religieux, on va simplement voir que dans telle religion, dans tel mouvement religieux, il y a peut-être des choses qui posent questions parce que vous vous rappelez que c'était l'objectif qu'on s'était fixé, c'est que vous êtes libres vous avez bientôt la liberté de croyance à 16 ans et c'est vous qui décidez moins on est manipulé mieux c'est on a vu donc je mets ce point d'interrogation pour que vous soyez attentif donc au départ j'espère que vous avez tous bien compris Florence, on va jamais dire tel mouvement religieux telle religion c'est une secte par contre il y a des comportements dans toutes les religions vous verrez qui sont, qui posent problème attention c'est peut-être pas le plus.. la meilleure des choses pour nous. Ça va jusque-là ? □ (0:01:09.7) Alors à la suite de ça vous prenez ((il montre la feuille)), j'espère que vous avez bien compris, vous prenez l'autre côté et vous avez quelques questions.

38. La première question vous arrivez à répondre par vous-même : quelle est la principale différence entre la définition de secte dans le langage courant et la sociologie vous reprenez les deux ici et vous tenez compte des explications que je viens de donner. Quelle est la caractéristique de la dérive sectaire ? c'est ce qu'on vient de voir maintenant dans la Suisse ça c'est les questions les plus importantes et ensuite la 3 vous laissez tomber parce qu'il y a un texte qu'on a pas vu maintenant, mais comme c'est déjà assez compliqué, on va pas prendre ce qui dit le Conseil fédéral ici donc vous tracez la 3 pour l'instant (9). Ensuite vous allez chercher, est-ce que vous avez le dictionnaire à vos places ? oui vous en avez. Vous allez chercher dans le dictionnaire, ça vous fera un exercice un peu pratique, maintenant on a fait pas mal de théorie, vous allez chercher le mot endoctriner ce que ça veut dire. D'accord ?
39. El 12 : Une doctrine c'est quoi ?
40. En : La définition... vous avez le dictionnaire si vous savez vous mettez votre définition il y a pas de souci et puis ensuite : écris ta définition, mais comme on a déjà fait la définition on va se mettre tous d'accord. On va mettre une, je vais vous dicter une définition qu'on va utiliser dorénavant quand on parle de définition de dérives sectaires on va tous parler de la même chose. Alors je vous laisse. □ (0:02:47.1) Oui ?
41. El 2 : [...]
((les élèves travaillent))
42. En : Christophe tu regardes avec Jean-Marie.

11.04

43. En : Et si vous avancez bien on aura plus de temps après on va commencer à regarder une petite émission tv.
44. El : On aura fini Monsieur.
45. En : Oui, mais il y en a qui ont pas fini encore.
46. El : C'est pas grave on peut corriger □ (0:00:13.4)
47. El : [...]
48. En : Pardon ?
49. El : On doit pas répondre à la 5 ?
50. En : La 5, ensemble parce qu'on va copier parce que ça va être important la 5. □ (0:00:19.6) Voilà vous arrivez au bout
((les élèves poursuivent leur travail en silence))

11.05

51. En : C'est bon ? Toi t'a bilingue ? OK. □ (0:00:05.5) Alors on va avancer un petit peu, quelle est la principale différence entre la définition de secte dans le langage courant et sociologique, Thérèse ?
52. El 13 : Moi j'ai mis le...
53. En : Les autres... vous... excuse-moi, vous écoutez tous et vous corrigez. Je vais juste, je profite juste de vous dire que cette feuille et l'autre qu'on va voir c'est une émission donc il y a des questions qui sont posées, je vais les ramasser parce qu'on doit mettre même que vous savez que vous n'avez pas de notes d'éthique et de culture religieuse en 2e année, mais en 3e oui. Mais on doit mettre dans le comportement, on doit mettre travaux rendus donc pour le semestre je vais prendre ça pour mettre la qualité du travail rendu. Alors faites-le sérieusement, corrigez maintenant, profitez.
54. El 13 : Je peux y aller
55. En : Alors tu peux y aller, les autres ben on écoute et puis après vous corrigez en fonction de ce que je dis et si il y a besoin de corriger celui de Thérèse vas-y.
56. El 13 : J'ai mis le terme n'a pas de connotation péjorative en sociologie.
57. En : Très bien, donc elle l'a en langage courant, vous avez tous marqué ça ? Donc il faut marquer qu'en langage courant elle a une connotation péjorative hein ou négative ceux qui aime pas trop le mot, mais c'est peut-être pas faux ce que tu dis il faut juste compléter. Oui, mais c'était juste, vous mettez juste, je mets juste le point qu'il faut ressortir vous laissez ce que vous avez mis ce n'est pas faux et je verrais ce que vous avez mis en plus, mais j'aimerais juste que tout le monde mette dans le langage courant, ça a une connotation négative ou péjorative.
58. El : Moi j'ai mis en langage est plutôt négative donc c'est bon.
59. En : Oui, oui dans le langage courant parce qu'il faut la comparaison, donc dans le langage courant. Ça joue ?
60. El 14 : En langage courant Monsieur c'est comment ?
61. En : Pardon ?
62. El 15 : C'est négatif
63. El 14 : Dans le langage courant c'est comment ?
64. En : C'est négatif, réveille-toi Christophe. □ (0:02:08.6) Alors deuxième question, quelle est la caractéristique de la notion de dérive sectaire dans la définition juridique suisse ? Alors dans la loi suisse c'est quoi ce qui définit de façon générale la dérive sectaire ? Qu'est-ce qui est le plus important ?
65. El : Moi
66. El : Une idée.
67. En : Non c'est pas ce qui est le plus important, qu'est-ce que tu as mis Thérèse ?
68. El 13 : Moi j'ai mis qu'il faut pas avoir des comportements différents par rapport à la secte.
69. En : Ouais. Qu'est-ce que c'est une dérive sectaire dans la loi suisse ?
70. El 14 : C'est un comportement contraire à la loi...
71. En : Parfait.

72. El 14 : ... Une croyance.
73. En : Voilà simplement dans la loi suisse tu as très bien compris, c'est un comportement contraire à la loi. D'accord ? On parle de dérive sectaire quand il y a un comportement d'un groupe d'individus qui est contraire à la loi en lien avec les religions, croyances. Alors vous mettez, je dicte, ça joue ↑ c'est un comportement contraire à la loi je mets tout ça c'est tout simple c'est plus facile des petites phrases que des grandes phrases. Un comportement contraire à la loi. D'accord ? □ (0:03:30.5) Question 3 je vous ai dit de pas mettre quelle terminologie le Conseil fédéral utilise-t-il ? Il appelle ça secte ou mouvement endoctrinant vous avez vu il y a endoctriner justement alors quelle est la définition d'endoctriner Pochak ?
74. El : ... Et des idées....
75. En : Vous avez tous trouvé dans le dictionnaire ?
76. El : Oui.
77. En : Alors je... C'est bon. Alors on en reste là. □ (0:04:09.0) Ensuite écris ci-dessous ta définition alors comme vous avez déjà fait la vôtre maintenant vous marquez : écris NOTRE définition. On va changer un peu le texte vous mettez notre définition et là il y aura.. j'ai mis 5 lignes, mais ça vaut la peine de les mettre on y reviendra chaque fois pour vous rappeler ce que c'est donc une dérive sectaire alors je mets ici ((il projette au beamer)), c'est évidemment vert on voit rien... là, c'est trop petit je vais essayer de... c'est ce que je vais faire c'est une bonne idée on va éteindre là-bas quand même on va y arriver, alors je vous dicte, mais je vais au tableau j'ai quand même mis parce que c'est quand même assez long, vous voyez pas je pense. Ça va au fond ?
78. El : Non moi je vois rien
79. El : Que dalle !
80. En : Que dalle.
81. El : Nada
82. En : Le terme secte je vous fais copier une fois c'est pour, mais vous copiez en réfléchissant à ce que vous écrivez. Le terme secte vient du latin et vous mettez pas ceci vient du latin suivre ou couper, ça suffit On raccourcit. Parce qu'il y a du latin c'est pour l'étymologie on va apprendre les quatre définitions vous avez vu ? condensées ici. Alors en langage courant ce terme est négatif, point deux, vient du latin suivre vous coupez alors vous mettez que ce que je vous dis le terme secte vient du latin et renvoie du latin suivre vous coupez. Ensuite dans le langage courant ce terme est négatif ((il répète 3x)) ça joue ? ça joue François tu suis ? Négatif virgule aucun groupe religieux...
- 11.15
83. En : Ensuite vous allez prendre votre deuxième feuille, □ (0:00:09.7) je vais lire vu qu'il nous reste dix minutes je voudrais que tout le monde prenne ceci sous les yeux, rapidement, Thérèse, Ariel, soyez attentifs. Vous prenez la deuxième page : situation en Suisse concernant la croyance religieuse et les sectes ou mouvements endoctrinants. «En Suisse la liberté religieuse est garantie» c'est ce qu'on a vu «par la Constitution», là alors «toute personne a le droit de choisir librement sa religion», une chose qui est mise dedans et on va voir maintenant on va voir l'émission, une émission qui s'est faite je sais plus quand, mais qui est passée à la télévision suisse romande et on va vous expliquer... c'est un reportage où on va trouver des gens à l'État qui s'occupent des sectes et comment ils traitent ça, etc. et vous avez et c'est ça qui est important, vous prenez les questions combien, mais comment il faut faire pour écouter un reportage et en même temps répondre aux questions. Vous êtes obligés, ça se suit c'est chronologique donc la première question va être la première chose qui va être dite dans le reportage, ça joue ? Donc pour répondre à la première question il faut avoir quoi en tête ?
84. El : Les questions
85. En : La question comme ça vous écoutez bien le film et puis dès... vous la mettez tous dans la tête, dans la mémoire. Combien y a-t-il environ en Suisse de groupement à caractère religieux, spirituel, ésotérique on verra plus tard, on va pas compliquer aujourd'hui, d'accord ? Vous avez ça en tête ? On regarde le début et dès que vous avez la réponse vous la notez tout de suite et vous lisez immédiatement la question suivante pour l'avoir en tête. Et on va regarder ça et à la fin nous allons, je vais ramasser les feuilles comme je vous ai dit et je sais pas si on arrivera à tout aujourd'hui, on continuera la semaine prochaine si nécessaire. Alors nous allons changer de trait. On va peut-être fermer les stores. Est-ce qu'ils tombent quand on ferme ? Non pas ce coup-ci. c'est depuis qu'il y a eu la grêle. Alors le son. □ (0:02:23.3) ((il passe le reportage et sélectionne un passage)). On va pas regarder tout, 18.56, on y est presque voilà. ((L'émission de vulgarisation commence))

11.24

En : Alors là, donc on aura été jusqu'au bout c'est parfait, alors il y a... ça va sonner maintenant donc il y a plusieurs choses à discuter de ce qui a eu ici, donc vous avez vu c'est assez ludique ils étaient que deux alors on va... vous mettez de côté votre feuille dans votre dossier, n'est-ce pas.

El : On vous la donne Monsieur ?

En : Non parce qu'on va d'abord la prochaine fois encore, je ramasserai la fois suivante. Est-ce que vous pouvez ouvrir les rideaux. Vous pouvez y aller.

8. M4.1

Temps (min)	Découpage selon planification			Modalités de travail	Découpage selon tâches effectives des élèves
14.30 31	<i>Introduction</i>			Frontal	
32	Étape 1a Définitions	<i>Sous-étape 1</i>	Rappel définition du racisme	Dicte	Écoutent
33		<i>Sous-étape 2</i>	Discrimination	Écrit	Copient
34					
35				Dialogue	Dialoguent
36					
37		<i>Sous-étape 3</i>	Dignité et identité	Écrit et dialogue	Copient et dialoguent
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47	Étape 2	<i>Sous-étape 1</i>	Consigne	Frontal	
48	BD pour application des définitions	<i>Sous-étape 2</i>	Travail sur les BD	Pose des questions et valide	Répondent
49					
50	Étape 1 b Définition		Préjugé	Écrit	Copient
51				Dialogue	Dialoguent
52					
53	Étape 2 b Application de la définition			Dialogue	Dialoguent
54					
55					
56					
57	Étape 1c Définition		Stéréotypes	Écrit	Copient
58				Dialogue	Dialoguent
59	Étape 2c Application de la définition	<i>Sous-étape 1</i>	Consigne	Frontal	
1					
2		<i>Sous-étape 2</i>	Exercice par deux	Rend un travail antécédent	Collaborent et font l'exercice
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12	Conclusion		Rangement		Rangent leurs affaires
13					
14					
15.15					

M4, 1^{re} séance, 6 juin 2010, 14.30-15.15, Cycle d'Orientation de la Glâne, Romont.

Enseignant avec 7 années d'expérience

Formation initiale en : sociologie

Donne des cours de ECR, français

Classe de 2^e année du CO

Nombre d'élèves

Filière PG

Cours d'ECR dans une classe de 2e année avec 22 élèves en filière de PG (prégymnasiale).

Particularités : 3 classes partagées, forte participation de non-chrétiens

14.32

1. En : Les feuilles que je vous ai distribuées, on en était comme première définition, le document s'appelle pour comprendre le racisme et on l'avait vu ensemble vous vous rappelez ? HE VOUS VOUS TAISEZ ! OH ! Tu peux te taire s'il te plaît! □ (0:00:20.1)
2. El : Oui, excusez-moi.
3. En : Merci. Donc vous prenez le document « pour comprendre le racisme », il y a les définitions on avait commencé par la première définition avec une proposition de définition du racisme. □ (0:00:34.2)
4. El : Oh excuse !
5. En : Certains étaient peut-être pas forcément toujours d'accord, vous avez vu on parlait de relation de domination qui se manifeste à différents niveaux de la vie sociale et qui se fonde sur une idéologie justifiée, une hiérarchie, une organisation avec des gens supérieurs et inférieurs, entre les différents groupes humains. Moi la caméra ça me dérange pas pour punir, il y a aucun problème, ça me fait pas peur alors vous vous calmez un peu qu'on puisse travailler dans des conditions normales, merci.
6. Alors on va prendre la suite ((l'enseignant s'assied au bureau et tape sur son ordinateur)), une deuxième définition qui est la discrimination.
7. El : [Ça va si je te fais tout pendant l'étude oh ! Raphaël !
8. En : [Comme la dernière fois je vais vous la copier, vous la recopier sur votre feuille. □ (0:01:22.0)
9. El 1 : Ça sert à rien de la recopier ça serait mieux de recopier directement une photocopie.
10. En : Non ça sera pas mieux... [c'est comme ça.
11. El 2 : [Réfléchis
12. El 1 : Au moins si on cherche dans le dictionnaire
13. En : Pour le moment on fait comme ça. □ (0:01:36.0)
14. El 3 : C'est pas toi le prof, hein.
15. El 1 : Non, mais je pense.
16. En : SILENCE s'il vous plaît (.) Alors donc deuxième définition : la discrimination. □ (0:01:52.6)
17. El : Monsieur c'est quoi la discrimination ?
18. En : Ben on va voir.
19. El : On va voir
20. En : Lucien, tu peux te taire, s'il te plaît, merci. Alors vous copiez s'il vous plaît je vous la note et puis je vous donne l'explication après. C'est bon ? □ (0:02:20.6)
((Enseignant écrit sur son ordinateur, le texte est projeté par beamer : Discrimination. Le mot est souligné))
21. El : Monsieur vous pourriez fermer les stores ?
22. En : Y'a pas de stores
23. El : Si, y a des rideaux
24. El : Monsieur, pouvez ouvrir les fenêtres
25. En : Non parce qu'il y a trop de bruit dehors,
26. El : Y'a le tracteur
27. En : Bon on y va, SILENCE s'il vous plaît. □ (0:02:42.0)

28. El : Oué, mais bon.
29. En : Pourquoi tu as besoin d'être comme ça aujourd'hui ? Parce qu'il y a une caméra ? Tu es différente des autres jours ? □ (0:02:48.5)
30. El 1 : Non, je suis pas comme ça
31. En : Allez, vous y allez, discrimination. □ (0:02:53.6)
32. El : Monsieur j'ai oublié mon plumier en classe. □ (0:03:01.4)
33. En : Ben t'en emprunte une ou un stylo ou quoi que ce soit. ((L'enseignant note la définition au beamer : Séparation ou exclusion d'une personne ou d'un groupe de personnes en raison de sa race, de sa couleur, de ses croyances, de sa profession... en le ou la dévalorisant. Les élèves notent sur la feuille qu'ils ont)). (35)
34. El : Monsieur j'ai chaud [...]
35. En : (66) □ (0:05:05.7) Bon vous pourriez dire que la définition que j'ai donnée là, c'est du racisme. Et pourtant, c'est sous la définition de discrimination et pas de racisme. Alors y'a un lien entre les deux, on pourrait dire que la discrimination c'est une conséquence du racisme. Le racisme c'est l'idéologie de départ qui va par exemple déclarer qu'une certaine catégorie d'être humain est supérieure à d'autres. Par exemple s'il on reprend les grandes théories racistes qui ont marqué l'histoire, que les blancs sont supérieurs aux noirs. Et au nom de cette théorie-là, pardon, on va mettre en place un fonctionnement de société, où on va assister à de la discrimination, un exemple de discrimination, par exemple aux États-Unis euh dans les États du sud en pleine période de racisme euh, au moment où Martin Luther King luttait pour obtenir les droits civiques des noirs, un exemple de discrimination c'était le fait que euh certaines toilettes soient pour les blancs, d'autres pour les noirs, que les noirs n'aient pas le droit de fréquenter les écoles pour blancs ou les stades de sport prévus pour les blancs, ou les bus prévus pour les blancs, etc., etc. Il y a eu aussi des exemples de discrimination à ce niveau-là en Afrique du Sud sous le régime qu'on appelait de l'apartheid. Alors la discrimination c'est le fait de SEPARER et de mettre de côté des personnes À CAUSE d'une caractéristique qui peut être: la race, la couleur, les croyances religieuses, mais la profession aussi ou autre chose, discrimination, par exemple la discrimination, ce qu'on appelle l'homophobie au nom d'une identité sexuelle ou hétérosexuelle. □ (0:07:01.7) Vous avez des questions ?
36. El : En fait c'est de foutre la honte sur quelqu'un ? □ (0:07:02.5)
37. En : Qu'est-ce que ça veut dire foutre la honte sur quelqu'un ? □ (0:07:06.0)
38. El : [Donner la honte.]
39. El : [Mettre la honte...]
40. En : Oui ça j'ai compris c'est pas le mot «foutre» qui cause le problème. Alors ça sera une conséquence, c'est vrai qu'on est discriminé quand on est toujours mis de côté, c'est clair que l'image qu'on a de soi devient généralement plutôt négative par rapport aux autres. C'est comme si dans une classe, tout d'un coup on décidait que tel élève parce qu'il est de telle nationalité, euh on l'interroge jamais.
41. El : [Ça arrive Monsieur !]
42. En : [C'est toujours cet élève-là sur lequel on s'acharne, euh on s'arrangera pour qu'il ait des mauvaises notes euh, on lui fera faire tous les travaux les plus embêtants. Ça c'est une forme de discrimination. Oui ?]
43. El : Monsieur, ici en Suisse ça existe aussi. Moi les profs ils ne m'interrogent jamais...
44. En : Je n'ai pas dit que ça n'existait pas en Suisse. S'il vous plaît ! J'ai pas dit que ça n'existait pas en Suisse ! Bien sûr que ça existe, ça existe partout où il y a des gens différents. □ (0:08:04.1) Il y a un risque de discrimination, alors là on peut soi-même agir en excluant les autres et on peut avoir une discrimination fondée sur un fonctionnement de la société. En Afrique du Sud, dans la période qui n'est plus le cas maintenant, qu'on appelait de l'apartheid, c'était un régime, l'apartheid c'était un système politique qui séparait les blancs et les noirs, c'était un système politique fondé sur le racisme, voilà et qui définissait une supériorité euh des blancs sur les noirs. Et ben c'était quelque chose qui était justifié et normal, on trouvait des justifications aux discriminations, on trouvait pas que c'était quelque chose qui n'était pas normal. Ça reposait sur une image de l'humanité, l'image de la société comme telle, mais il y a eu des discriminations euh ici en Suisse entre confessions chrétiennes, entre catholiques et protestants par exemple. Dans le Canton de Vaud hein ? les catholiques devaient être enterrés dans une petite portion du canton sur la partie catholique du canton de Vaud, sur les grandes villes le reste ils n'avaient pas le droit, c'était séparé, c'est souvent des discriminations. Oui ?
45. El : Et les athées alors ?
46. En : Euh on en parlait pas encore trop à ce moment-là. □ (0:09:28.4) Voilà donc pour cette deuxième définition, elle est importante parce qu'elle complète un peu la notion de racisme. Je répète, le racisme c'est vraiment l'idéologie de départ, la discrimination elle va se faire dans le concret des choses, c'est clair ? □ (0:09:54.4) (Rires) Alors si c'est clair pour tout le monde je vais vous distribuer une autre page du cours. On va reprendre la question de la dignité.
47. El : Monsieur...
48. En : Oui on a une autre feuille, mais on a pas besoin, il y a une partie des définitions qui viendront après, alors encore juste les deux dernières : la dignité c'est plus court hein. Alors ça la définition de la dignité humaine elle est simple. Pardon ↓ Merci. (20)
(Les élèves discutent entre eux AH AH AH)
49. En : Oh silence ! Oui ça vient. □ (0:11:08.9)
50. El : Ça vient
51. En : Ça vous fait plaisir de vous croire plus malin et plus intelligent que tout le monde c'est fantastique...
52. El : Monsieur c'est notre droit de nous trouver intelligents. □ (0:11:18.5)
53. En : Oui c'est votre droit.

54. El : Monsieur sinon on serait pas en pré-gymnastique
55. El : Vous n'avez pas le droit de nous l'interdire.
56. En : Je vous l'interdis pas, vous avez une dignité, voilà, le respect que mérite un être humain. ((Il écrit à l'ordinateur))
57. La dignité humaine : respect que mérite tout être humain, je crois que ça pose pas trop de difficulté, tout être humain a une dignité ça fait même partie de la Déclaration universelle des droits de l'homme.
58. El : Monsieur ! Monsieur ((l'élève lève la main)) □ (0:11:56.3)
59. El : C'est bon à savoir
60. En : Et enfin pour l'identité, j'avance un peu parce que...
61. El : Monsieur
62. En : On verra s'il y a des questions après ((il écrit au beamer)),
63. El 1, Monsieur vous avez vu vous m'interrogez jamais
64. El : Oui c'est vrai
((En écrit à l'ordinateur : Identité : tous les aspects visibles ou cachés qui font d'une personne
65. En : S'il vous plaît !
66. El : Vous avez qu'à m'interroger
67. En : TU ARRÊTES OU JE TE SORS ! TU ARRÊTES OU JE TE SORS ! MAINTENANT TU TE TAIS, C'EST CLAIR ? □ (0:12:36.7) Enfin la notion d'identité, tous les aspects visibles ou cachés parce qu'il n'y a pas que des choses qu'on voit, c'est tout ce qui est... la notion psychologique de la personne, ses croyances, ses convictions, ses avis qui font d'une personne ce qu'elle est. qui fait qu'on est tous différents cette identité importante à respecter aussi. Chaque individu a le droit ((un élève éternue)) Santé.
68. El : [Santé
69. El : [Santé
70. En : [Ça veut pas dire que quand on dit que chaque individu a le droit d'être ce qu'il est qu'on doit forcément être d'accord avec lui nous-mêmes, tout est possible. Des choses qui sont pas tolérables, mais chaque personne a une identité et son identité, elle a le droit de la présenter. □ (0:13:54.1) Voilà pour ces premières définitions, on prendra les autres après. Sur ce je distribue une deuxième planche en bande dessinée.
71. El : Je peux distribuer
72. En : Je le ferai moi-même.
73. El : Il faut pas vous fatiguer, Monsieur, on est jeune. □ (0:14:09.1)
((L'enseignant distribue une planche de BD. Les élèves discutent)).
- 14.47
74. En : Chacun pour vous en SI-LENCE. Essayez de bien observer les choses, qu'est-ce que vous pouvez remarquer. (58) Est-ce que quelqu'un peut me dire [en quelques mots de quoi ça parle ? □ (0:01:30.7)
75. El : [J'ai pas fini. Monsieur.
76. El : J'en suis à rythme.
77. El : C'est de la discrimination.
78. En : Ouais, mais pourquoi ? □ (0:01:39.9)
79. El : Parce que, ben il l'insulte.
80. En : Est-ce qu'on a vu qu'une discrimination c'était une insulte ? □ (0:01:51.1)
81. El : Non, mais de... sa couleur, là. □ (0:01:55.0)
82. En : Non, mais qu'est-ce qu'on a dit ? Ce que j'ai essayé de vous expliquer ? Non ce n'est pas la même chose, ce que j'ai essayé de vous expliquer qu'est-ce que c'est la discrimination ? □ (0:02:01.6)
83. El : C'est séparation et exclusion d'une personne.
84. En : Voilà. Est-ce que là tu as l'impression qu'une personne est exclue ?
85. El : Oui.
86. En : Pourquoi ?
87. El : [tu sors d'où ?
88. El : On est des humains, on doit être ensemble. □ (0:02:16.5)
89. El : ... Unis.
90. El : Tous ensemble, tous ensemble !
91. En : Moi je vois pas.
92. El : C'est pas parce que c'est un noir, il est..
93. En : On l'exclut de quoi ? Est-ce qu'on lui dit : tu n'as pas le droit d'être là ? Tu dois changer de trottoir, tu... rien du tout ? □ (0:02:30.4)
94. El : Oui.
95. En : Aucune exclusion... il y a d'autres choses, mais il y a pas d'acte de discrimination dans cette planche-là. Benoît ? □ (0:02:43.2)
96. El 4 : Ben il y a des préjugés [parce que ben euh
HA HA HA
97. En : Je vous ai demandé, est-ce que vous pouvez me dire qu'est-ce qui se passe et pas de quoi il s'agit ? [Qu'est-ce qui se passe ?
98. El 4 : [Il s'agit

99. En : Si vous deviez raconter en quelques mots ? (0:02:54.8)
100. El : [Moi c'est une vieille mémé qui promène son chien
101. El : [... Comme les noirs américains dans les ghettos et puis les trois blancs là ils sont en train de dire qu'il est pas américain et puis il arrive vers ses potes qui sont aussi les blancs.
102. En : D'accord, il y a déjà quelque chose. Il y a deux éléments dans l'histoire. Il y a deux réactions de groupe vis-à-vis d'une personne autre. (0:03:25.7) Oui Charles ?
103. El 5 : Il y a tout le monde... des préjugés et puis à la fin ils n'ont pas vu que les blancs.
104. En : Autre chose que vous vouliez rajouter ? Alors il y a un mot qui est apparu... Oui ? (0:03:39.7)
105. El 1 : Il parle de lui alors qu'ils ne le connaissent même pas intérieurement
106. En : Oui
107. El 1 : [Peut-être qu'intérieurement, il est totalement différent
108. En : Oui, il y a un jugement qui est fait de la personne alors qu'il la connaisse même pas, simplement sur l'apparence. (0:03:58.8) Alors il y a un mot que vous avez employé plusieurs fois qui est ici, qu'il faut qu'on définisse aussi. C'est cette notion de préjugé, et on va mettre ((il s'assied à son bureau pour écrire)) En :: lien aussi le terme de stéréotype. Deux mots qui font aussi partie de ce langage et de compréhension du racisme. Deux définitions comme avant, vous complétez s'il vous plaît. (0:04:21.9) ((Il écrit à l'ordinateur et les élèves copient sur leur feuille : Préjugé : jugement qui consiste à réduire un individu à une caractéristique présumée, généralement négative. Cette attitude est souvent liée à des émotions et à la méconnaissance ``
109. El : J'ai plus d'encre. (0:04:44.1)
110. El : Ben tant mieux.
111. En : (0:05:28.1) C'est un jugement qui consiste à réduire un individu à une caractéristique présumée ou des caractéristiques présumées, généralement négative, peut-être positive mais généralement négative, c'est une caractéristique à laquelle on va donner une connotation péjorative. Ça joue ? Cette attitude est souvent liée à des émotions et à la méconnaissance, que l'on fait de ne pas connaître l'autre.
112. El : Il y a une personne qui vous écoute parce qu'on a pas écrit.
113. En : C'est pas grave parce que je l'ai pas encore expliqué, ce passage je le lis simplement une fois.
114. El 1 : On peut pas faire deux choses en même temps.
115. El : Ouais c'est vrai.
116. En : Tais-toi s'il te plaît, merci ! (0:06:08.8)
117. (Rires)
118. El : Ohlala Monsieur vous avez assuré.
119. El : Ça c'est sur les droits de l'homme... vous me laissez pas m'exprimer ! (0:06:18.1)
120. En : Tu veux jouer à ça ? (0:06:20.2)
121. El : Olé !
- 14.55
122. En : Qu'est-ce que vous connaissez comme préjugé ?
123. El : L'insulte ou
124. El : Un mec t'écrase.
125. El : Pourquoi tu me parles ?
126. En : Alors en effet ça peut être un préjugé. Alors c'est quelque chose qu'on voit pas ou c'est le fait qu'on associe quelque chose qui peut être vu à autre chose, qui n'est pas forcément réel. Quoi par exemple↑ préjugé qu'on utilise dans notre monde, dans notre société euh.... (0:00:44.3)
127. En : C'est pas forcément un préjugé
128. El : [...]
129. En : Alors voilà un préjugé...
130. El : [...]
131. En : Un préjugé... (0:00:58.7)
132. El : Il a dit quoi ?
133. En : Si vous voyagez à l'étranger et puis vous dites que vous êtes suisse. vous êtes un porte-monnaie sur patte, de toute façon les Suisses ils ont un compte en banque bien rempli. Ça c'est un préjugé...
134. El : Mais c'est pas vrai.
135. En : Un autre type, qu'est-ce qu'il y a comme autre type de préjugé qu'on entend ? Quel autre type de préjugé ?
136. El : Porte-monnaie sur patte
AH AH AH
137. El : Monsieur, mais.. c'est positif ça ? (0:01:23.2)
138. En : Alors oui et non
139. El : Connerie sur patte
140. En : Oui et non, un autre préjugé ?
141. El : Heuh l'apparence.
142. En : Il peut y avoir des préjugés par rapport à l'apparence, en effet, par rapport à l'apparence. (0:01:38.1)
143. El : C'est moche
144. En : Ça c'est très relatif, c'est quoi beau et moche, est-ce qu'il y a une définition de beau et de moche ?

- 145.El : Oui moche c'est...
- 146.En : Non, mais est-ce que tu penses qu'on peut dire ça c'est la beauté ?
- 147.El : Moi je sais !
- 148.El : Tout le monde a sa beauté !
- 149.El : Intérieur.
- 150.El : Moche.
- 151.El : De l'extérieur, la beauté est quelque chose qui est agréable aux yeux et la mocheté est quelque chose...□ (0:02:06.4)
- 152.En : Et qu'est-ce qui est agréable ?□ (0:02:08.0)
- 153.El : C'est une laideur aux yeux.
- 154.En : Oui, mais typiquement.. je fais rapidement, si vous prenez une œuvre d'art, un tableau il y aura des gens qui vont trouver ce tableau extraordinaire, d'autres qui trouveront beau et d'autre qui trouveront ça pas terrible. Donc c'est quelque chose qui est subjectif, on peut pas définir comme ça de façon claire la beauté. Mais je reviens aux préjugés, aux préjugés qu'on entend parfois.□ (0:02:32.6)
- 155.El : Les Suisses sont tous blancs.
- 156.El : Quoi ?□ (0:02:37.0)
- 157.El : Caca blanc.
- 158.En : Je sais pas si c'est vraiment un préjugé, c'est plutôt. Alors j'en prends des préjugés négatifs... de dire, un préjugé qu'on entend parfois musulman égal terroriste.
HA HA HA□ (0:02:57.5)
- 159.En : C'est un préjugé qu'on utilise, j'ai rien contre [c'est juste un exemple
- 160.El : [Ah c'est bien
- 161.En : Ça c'est un type de préjugé qu'on utilise ou bien tous les chômeurs sont des fainéants, ils sont au chômage parce que ça leur plaît bien de pas travailler.
- 162.El : Ça c'est pire méchant.
- 163.En : Voilà, il y en a des quantités, on utilise à tout moment des préjugés. Au fond c'est... le mot est bien construit, préjugé c'est juger avant de connaître c'est pour ça qu'on dit l'attitude est liée à une émotion. Le préjugé c'est aussi, on vit une mauvaise expérience, SI-LEN-CE ! □ (0:03:37.9) On vit une mauvaise expérience ou quelque chose de négatif avec une personne et on va estimer que toutes ces personnes qui ont la même caractéristique sont forcément négatives aussi, ça c'est de l'ordre du préjugé, d'un manque de connaissances.□ (0:03:52.6)
- 164.El : Monsieur d'insulter quelqu'un c'est un préjugé hein ?, admettons qu'on le connaît pas et qu'on le juge
- 165.En : De l'insulter c'est pas forcément. C'est marrant parce que... Il me pose la question à moi et c'est toi qui réponds, c'est quand même violent.
- 166.El : Mais c'est parce que je le trouve bête franchement.□ (0:04:07.7)
- 167.El : Si je suis bête alors dieu c'est ce que t'es.
- 168.El : Elle est perspicace
- 169.En : Prenons la question suivante de toute façon ça ne sert à rien de répondre puisque vous écoutez pas.
HA HA HA
- 170.En : Le but c'était de filmer un cours, pas une séance de domptage, mais on est à peu près à ça. C'est dompteur dans la cage des fauves qui essaient...□ (0:04:23.6)
- 171.El 1 : Monsieur je suis sûre que vous vous êtes attendu à ça.□ (0:04:29.2)
- 172.En : Oui parce que je vous connais et je sais que vous faites exprès
- 173.El : [Madame filmez c'est moi le dompteur
- 174.En : [Parce que la semaine passée, le dernier cours c'était parfaitement tranquille, ça c'était bien passé. On la met où alors dans l'armoire ?
- 175.El : Il faudrait faire une caméra cachée.
- 176.El : Ben ouais parce qu'après
- 177.El : Surprise□ (0:04:45.1)))
- 15: 00
- 178.El : Monsieur c'est quoi une caractéristique ?
- 179.En : Oui, ça dépend que je mets..
- 180.El : Monsieur..
- 181.En : Vous pouvez copier s'il vous plaît et s'il y a des questions vous les posez après. (89)
- 182.(Rugissements)□ (0:00:11.3)
- 183.En : Merci.
- 184.El : De rien. (Rires)□ (0:00:14.8)
(l'enseignant écrit à l'ordinateur : stéréotype : caractéristiques communes attribuées à des individus appartenant à un même groupe ou une même nationalité. Cliché, idée reçue. Les élèves copient))
- 185.El : Hé, mais j'ai chaud.
- 186.El : Moi aussi j'ai chaud.
- 187.El : Monsieur j'ai pas très bien compris.□ (0:01:04.9)
- 188.En : □ (0:01:24.1) J'ai terminé. □ (0:01:39.5) C'est assez proche préjugé et stéréotype, mais il y a quand même une petite différence importante. Le stéréotype c'est le fait d'attribuer à toutes les personnes d'un groupe, la caractéristique

- d'une des personnes et qui est bien réelle. Je prenais l'exemple de::: l'argent, avant il était peut-être pas idéal pour le Suisse, ce serait plus du type stéréotype que du préjugé parce qu'y'a la Suisse est connue pour ses banques, de dire tous les Suisses ont un gros compte en banque, sont riches, ont plein d'argent, c'est de l'ordre du stéréotype. Le préjugé c'est une sorte de stéréotype, mais qui reposera généralement sur quelque chose qui n'est pas justifié, qui n'est pas forcément vrai et qui est plutôt une caractéristique supposée, on prend pas un élément d'une personne qui... pour le reporter sur les autres, le stéréotype euh::: ben j'sais pas si une classe, on dit ben voilà parce qu'il y a un élève qui est brillant dans la classe, toute la classe ce sont des élèves brillants.
- 189.El : C'est encore pire.
- 190.En : Mais c'est pas forcément le cas.□ (0:03:02.7) Et c'est assez proche. Quand on dit un cliché, en effet ça a un rapport avec la photographie, un cliché c'est une photo qu'on a prise, les choses sont figées, il y a une idée inscrite à l'intérieur et reçue. Les stéréotypes véhiculent aussi à travers le langage, à travers le regard qu'on porte sur les autres et sur la société.
- 191.El : Voilà
- 192.En : Alors maintenant que vous avez les définitions, vous allez pouvoir travailler un petit peu plus cette bande dessinée.□ (0:03:36.8)
(l'enseignant donne des feuilles aux élèves))
- 193.El : Je peux distribuer s'il vous plaît ?□ (0:03:54.1)
- 194.En : Alors la fiche de travail qui va avec la feuille de BD.
- 15.04
- 195.En : □ (0:00:05.2) Voilà, alors première question : lis les propos des trois hommes en chemise blanche, s'agit-il de préjugés, de stéréotype, de racisme ou d'une simple plaisanterie ? □ (0:00:19.0) Explique ta réponse, bon il y a pas de réponse maintenant, vous allez le faire après. 2. Observe les deuxièmes des dernières vignettes, donc c'est la deuxième image et
- 196.El : [aie ça fait trop mal
- 197.En : [la dernière image de la bande dessinée hein qui se ressemblent pas mal, que t'inspirent-elles ? Correspondent-elles à la réalité ? À vous de commenter un peu et puis dans le 3, dans la dernière vignette, on voit que le personnage avec la guitare s'appelle Dieudonné
- 198.El : [tu m'as coupé le souffle
- 199.En : [qu'on a proposé son nom, euh a un gros point d'exclamation, on vous propose de compléter la bulle par une phrase ou un dessin éventuellement ça peut être exprimé par dessin pour ceux qui savent bien dessiner, quelle est sa réaction ? Vous pourriez imaginer ce qui se passe. Alors on va tenter quelque chose, je dis bien tenter.□ (0:01:09.9)
- 200.El : Oh je peux faire ?
- 201.En : C'est que vous puissiez faire l'exercice de la fiche par deux, en échangeant, en discutant entre vous, mais il y a une condition c'est que vous travaillez.□ (0:01:22.6)
- 202.El : Ouais !
- 203.En : Sinon c'est chacun pour vous dans votre coin. Voilà alors vous le faites avec votre voisin le plus proche, si vous avez quelqu'un à côté de vous vous le faites avec votre voisine ou votre voisine. Voilà [...] à quelque chose.□ (0:01:36.3)
- 204.El : Mais je suis obligée de faire avec elle ?
- 205.En : Mais c'est pas grave tu vas t'en sortir. {Alors voilà sans faire trop de bruit...
- 206.El : [Je suis obligé de faire avec lui...
- 207.En : Complétez s'il vous plaît cette feuille question 1 vous justifiez votre réponse, si vous en êtes capables. Il peut y avoir plusieurs éléments dans la question 1 il y a peut-être pas qu'une seule réponse qui est juste. Toi Abdel Travaille avec ton voisin□ (0:02:05.1)
(les élèves travaillent par pupitre en discutant))
- 208.El : Monsieur il veut pas coopérer, je dois faire tout seul.□ (0:02:15.5)
- 209.En : Je rappelle dans la question 1, il n'y a peut-être pas qu'une réponse. ce que vous le choisissiez, vous le justifiez.□ (0:03:01.7)
- 210.El : Monsieur, Monsieur, Monsieur, monsieur pourquoi ils ont choisi Dieudonné comme nom ?□ (0:03:13.5)
- 211.En : J'en sais rien
- 212.El : Dieudonné c'est quand même.
- 213.En : C'est pas Suisse allemand. Avec [...] l'accent allemand.□ (0:03:29.5)
- 214.El : Dieudonné. Mais. ça va la tête
- 215.En : Tu fais ça avec ton voisin.□ (0:03:49.2)
- 216.El : En plus il y a que moi qui travaille.
- 217.El : Stripteaseur
HA HA HA
- 218.En : Florentin.
- 219.El : Ah enfin↓ Monsieur.□ (0:04:33.7)
- 220.El : C'est quoi ?
- 221.El : C'est la peine de mort.□ (0:04:43.0)

- 222.En : Déborah c'est vos dossiers que j'avais oublié de vous rendre.□ (0:04:47.6) J'ai regardé attentivement ce que vous avez marqué, il y en a qui n'ont pas mis le nom donc je sais pas si c'est [...]
- 223.El : Oui, mais je sais pas comment expliquer.
- 224.En : Ben tu essayes.
- 225.En : Paul, il est où Paul ?
- 226.El : Euh je m'appelle pas Stéphanie.
- 227.En : Laurent, Marie, Joëlle, Chut.□ (0:05:44.8)
- 228.El : Vous avez pas corrigé ?
- 229.En : J'ai lu ↓ les corrections, qui n'a pas reçu, mais ça y a pas de nom, il y a rien.□ (0:05:58.0)
- 230.El : Monsieur vous avez fait ça après le film ? Ah ben j'étais pas là.
- 231.En : J'en ai un écrit au crayon, il y a pas de nom c'est à qui ?
- 232.El : Qui c'est qui n'a pas de plume ?□ (0:06:16.2)
- 233.En : Joanna c'est à toi ça ?□ (0:06:19.7)
- 234.El : C'est Joëlle.

15.13

((Les élèves rangent leurs affaires))

El : C'est cool Monsieur

El : Monsieur des cours comme celui-ci c'est... El : Au revoir !!

9. M4.2

Temps (min)	Découpage selon planification			Modalités de travail	Découpage selon tâches effectives des élèves
13.30	Introduction		Présentation	Frontal	Écoutent
31					
32	Épisode 1 Introduction de la thématique des sectes	<i>Sous-épisode 1</i>	Introduction du mot	Frontal	Écoutent
33					
34					
35					
36		<i>Sous-épisode 2</i>	Recueil des représentations	Dialogue	Répondent
37					
38					
39					
40					
41	Épisode 2 Définitions	<i>Sous-épisode 1</i>	Différents sens	Frontal	Écoutent
42					
43		<i>Sous-épisode 2</i>	Expérience du prof.	Frontal	Écoutent
44					
45		<i>Sous-épisode 3</i>	Définition étymologique	Frontal	Écoutent
46			Consigne	Distribuent les feuilles	
47			Lecture		Lisent
48			Retour sur définition	Dialogue	Répondent
49					
50					
51		<i>Sous-épisode 4</i>	Définition sociologique	Frontal	Écoutent
52			Lecture		Lisent
53			Retour sur définition	Dialogue	Répondent
54		<i>Sous-épisode 5</i>	Définition juridique	Frontal	Écoutent
55					
56					
57		<i>Sous-épisode 6</i>	Exercice		Travail en individuel
58					
59					
14.00			Corrections	Dialogue	Répondent aux questions
1					
2					
3			Mise en commun	Questionne	Font des propositions de définitions
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14	Conclusion		Reprise du travail effectué et devoir	Frontal	Écoutent
14.15					

M4, 2e séance, cours ECR, 13 mai 2011, 13.30-14.15, Cycle d'Orientation de la Glâne, Romont.

Particularités : Début d'une séquence

13.28

El 1 : Bonjour Monsieur.

El 2 : Bonjour.

En : Bon je vais régler les questions d'absence. Quelqu'un a vu Marianne ?

El 3 : Elle était pas là ce matin.

El 4 : Mais non elle va bientôt arriver, Monsieur je la connais.

El 5 : Mais je l'ai vu moi, elle était devant la classe.

En : Je vais vite regarder, vous vous taisez en attendant, je vérifie juste les absences et puis après on commence...

13.30

1. En : Je vous présente Nicole Awais qui est présente parmi nous aujourd'hui pour filmer ce cours. C'est pas tellement la façon dont vous vous comportez pendant le cours qui est fondamental et important, mais c'est ce qui fait que donc vous vous comportez normalement, comme d'habitude, mais c'est l'organisation du cours, enfin la lecture qui sera faite après ce film, donc on va faire comme si elle était pas là, on l'oublie elle va nous regarder faire ce cours, ce genre de chose pas de souci on fait le cours comme d'habitude. Oui ? (0:00:38.2)
2. El 6 : [...] On peut poser des questions ?
3. En : Vous avez le droit de poser des questions bien sûr, comme un cours normal, comme un cours habituel, elle est là pour filmer on aurait pu installer une caméra au plafond pour vous ça change rien. Alors je vous avais demandé pour aujourd'hui de faire un texte, tout le monde l'a fait ? (0:01:00.7)
4. El 4 : Monsieur moi j'ai fait un peu euh...
5. En : (0:01:07.3) Alors ce que je vous propose, écoutez on va faire comme ça je veux pas vous renvoyer chercher en classe et tout, donc vous le gardez dans votre classeur et je ramasserai la prochaine fois pour regarder comme ça tout le monde l'aura.
6. El : [...]
7. En : (0:01:19.4) Donc vous gardez ce document dans votre classeur et puis la prochaine fois je le ramasse. Une question
8. El : [...]
9. En : Ben elle t'expliquera↑ ok↑ c'est pas grave
10. En : Donc gardez s'il vous plaît ne perdez pas... (0:01:40.0)
11. Bien alors on va passer à la suite et aborder aujourd'hui un nouveau sujet ou nouveau chapitre dans notre cours d'éthique qui est un petit peu en continuité avec ce que l'on a fait jusqu'à présent. Ces derniers temps on a travaillé sur la question des droits et devoirs de l'être humain je vous rappelle qu'on a découvert ensemble la Déclaration universelle des droits de l'homme, un peu son origine, on a eu l'occasion de lire ensemble le résumé de cette déclaration, d'essayer de comprendre à partir de cet exemple concret, qu'est-ce qui était respect des droits de l'homme et vous vous rappelez peut-être ? Silence... merci. Vous vous rappelez peut-être que dans cette Déclaration des droits de l'homme, il y a un droit important qui est mentionné, qui est le droit à la croyance religieuse à la liberté religieuse. Au fond tout être humain a le droit de croire en la religion qu'il souhaite, on peut pas obliger quelqu'un à adhérer à une religion ou empêcher quelqu'un de diffuser une idée religieuse selon les droits de l'homme en disant non c'est pas correct. Alors est-ce que malgré ce droit-là, tout peut être absolument permis ? Vous savez peut-être que lorsqu'on parle de religion et de croyance, les grandes religions qu'on connaît, mais il y a aussi des extrêmes, il y a aussi au nom de la religion on peut faire le meilleur et puis aussi faire le pire. On peut tuer au nom de la religion, on peut soigner au nom de la religion, on peut faire la guerre, on peut être tolérant avec les autres au nom de la religion. Je vais te demander combien de fois de te taire ? C'est la deuxième fois en 5 minutes de cours, ça fait beaucoup. Alors il n'y en aura pas trois↑ Donc on va regarder au fond jusqu'où peut aller cette pratique religieuse et au fond est-ce qu'on peut croire en tout ? Est-ce que tout est correct au niveau de la croyance ? Est-ce qu'on peut diffuser n'importe quelle idée religieuse ? Est-ce que par exemple moi comme prof je pourrais tout d'un coup décider que le grand arbre qui est là-bas dessous, le grand arbre vers l'école est une sorte de divinité et puis vous inviter au lieu du cours, on va et puis on commence à se prosterner devant l'arbre et puis on fait une incantation.
HA HA HA
12. El : On est pas fou↑
13. En : Alors intéressant la réflexion : on est pas fou, ça veut dire que si je vous propose ça c'est que vous allez vous dire le prof il devient fou, ou il l'est déjà ça c'est à vous de juger je veux pas... Donc vous voyez qu'il y a des questions qui se posent en même temps au nom d'une certaine liberté de croyance on pourrait se dire il a le droit. Alors maintenant est-ce que j'ai le droit, moi peut-être moi, tout seul je vais m'incliner devant l'arbre quand j'estime que cet arbre c'est une sorte de grand dieu et de grand gourou, est-ce que par contre j'ai le droit de vous o-bli-ger à le faire ? En vous disant oui vous êtes au cours maintenant c'est ça, on va faire ça comme vous êtes plus au moins obligés de faire un exercice de maths pendant le cours de maths et de l'allemand au cours d'allemand, etc., etc. Donc vous voyez la question

elle se pose et au fond on va travailler cela durant ce chapitre qui va être consacré à ce qu'on appelle les dérives sectaires.

14. El : Sectes
15. En : On va parler de sectes, on va parler de sectes. □ (0:05:30.8)
16. En : Alors c'est quoi une secte ? Pour vous [...] ?
17. El : C'est des gens fous.
18. El 4 : C'est vrai. □ (0:05:41.5)
19. El 7 : C'est quelqu'un, souvent, qui prétend que Dieu lui a envoyé un message sur terre et que s'ils veulent avoir la bonne parole, être dans le bon chemin ils doivent venir dans ce groupe et le plus souvent ils doivent rester enfermés en dehors de la société.
20. En : D'accord, on voit que tu définis déjà les choses, c'est une relation à quelque chose qui va du côté de Dieu ou des dieux, d'un message, du groupe, un certain enfermement. Oui ? □ (0:06:09.5)
21. El 8 : C'est des gens qui sont super extrémistes dans la religion et pis qui ne sont pas très stables mentalement.
22. En : D'accord, oui ? □ (0:06:17.7)
23. El 9 : Pour rentrer dedans il faut se faire manipuler euh qui doivent faire des trucs comme ça.
24. En : OK. Oui ?
25. El 4 : Ils croient un peu à ce qu'ils veulent.
26. En : Ils croient un petit peu à ce qu'ils veulent. Autre chose que vous auriez comme ça comme idée sur les sectes. Oui ?
27. El 9 : C'est de l'escroquerie.
28. En : De l'escroquerie ↑
29. El 10 : On peut plus quitter si on veut partir.
30. En : On peut plus quitter. Oui ?
31. El : Ils viennent distribuer des tracts pour aller dans leur truc aux portes.
32. En : D'accord.
33. El 12 : Les gens ils doivent donner l'argent au gourou.
34. En : Ils doivent donner de l'argent au gourou et on pourrait en rajouter, en rajouter. □
35. (0:07:06.3) Donc dans tout ce que vous avez dit, il y a un élément commun si on devait essayer de comparer un petit peu tous les éléments que vous avez dit, il y a un élément commun c'est tout ce que vous avez dit c'est un regard critique et négatif : escroquerie, obligation, fous... etc., etc.. Au fond quand on emploie et on le verra, quand on emploie le mot secte comme on l'emploie maintenant dans le langage de tous les jours, la grosse difficulté avec ce mot, c'est que c'est un mot qui a une connotation fortement négative, péjorative.
36. El 13 : □ (0:07:50.0) Vous dites que c'est négatif, mais c'est l'image qu'ils renvoient d'eux,
37. En : Alors
38. El 13 : Ils veulent pas essayer de paraître bien ou équilibrés.
39. En : C'est peut-être le jugement qu'on a de l'extérieur parce que si tu vas dire à quelqu'un qui appartient à un mouvement qu'on va qualifier de secte en disant vous êtes négatifs euh, vous êtes dérangés euh, vous êtes une secte. Il va répondre non, absolument pas. C'est un mot que personne, vous ne rencontrerez personne qui va s'attribuer ce mot, personne va vous dire je fais partie d'une secte et pourtant il y a des groupes qu'on qualifie de secte. Vous connaissez des noms de groupe qu'on aurait tendance à qualifier de secte ? □ (0:08:39.3)
40. El 7 : Les scientologues.
41. En : Les scientologues.
42. El 9 : Les francs-maçons.
43. En : Les francs-maçons.
44. El 10 : Les profs.
HA HA HA
45. En : Peut-être.
46. El 10 : Ah je suis sûr.
47. En : Peut-être, bienvenue dans la secte. Tu veux faire quoi plus tard ?
48. El 10 : Heuh je sais pas.
49. El 11 : Employé chez Denner.
HA HA HA
50. En : Je verrais si je peux faire des tracts pour la semaine prochaine. Oui ?
51. El 7 : L'église satanique.
52. En : L'église satanique. Rien d'autre ?
53. El 13 : C'est pas un groupe avec le soleil devant un truc comme ça qui s'est suicidé.
54. En : L'ordre du temple solaire. C'est en rapport avec le soleil, l'ordre du temple solaire : OTS.
55. El 12 : Il y a une mise au point c'est les fleurs de cerisiers. Ils sont polygames.
56. En : Ah ↑ Alors ça j'ai pas vu, j'ai pas entendu parler des fleurs de cerisiers. □ (0:09:29.7) Donc vous voyez qu'on a des idées comme ça on pourrait parler des dévots de Krishna, on pourrait parler, certains diront des témoins de Jéhovah, des Mormons, on se posera des questions par rapport à l'armée du Salut, il y a plein de groupes comme ça qu'on aurait tendance à qualifier de secte.
57. El : Il y a pas aussi la scientologie ?
58. En : La scientologie et les scientologues c'est la même chose.

59. Et dans ces organisations quand on les travaille un petit peu plus en profondeur pour chercher à les connaître on se rend compte qu'elles sont difficilement comparables parce qu'il y a passablement de différences dans les croyances, dans les pratiques, dans ce qui est proposé entre quelque chose comme l'ordre du temple Solaire qui finit par des massacres collectifs, est-ce que c'est complètement fermé ? On ne sait pas trop. Ou bien les témoins de Jéhovah qui font du porte-à-porte, mais à qui on arrive encore gentiment à dire en insistant quand même un peu des fois, non ça m'intéresse pas et pis qui vont vous laisser tranquille □ (0:10:25.8). Donc c'est pas évident de comparer, c'est pas évident de mettre tous ces groupes dans la même définition d'un terme, qui, plus est, est un terme qui a une connotation négative. On va devoir essayer de définir ce que c'est qu'une secte, c'est ce qu'on va travailler aujourd'hui. On verra ensuite un petit peu, alors ça va être un travail un peu plus intellectuel entre guillemets parce qu'on essaie de travailler sur des définitions, essayer de les comprendre, des questions par rapport aux définitions. Ensuite on se posera la question, mais au fond pourquoi cela ? Est-ce que ça a toujours existé ? Peut-être que oui, c'est Dieu... les premiers chrétiens on parlait d'eux comme une secte, il y a deux mille ans en arrière, mais au fond on voit qu'il y a quand même une évolution, et pis on regardera en Suisse, qu'est-ce que ce qu'il en est qu'est-ce que c'est l'évolution. Et puis quelqu'un a parlé de manipulation, on étudiera un petit peu les techniques de manipulation, vous serez de parfaits manipulateurs après ce cours vous saurez comment faut faire pour manipuler les gens, non c'est pas le but, vous verrez avec des petits exemples tout simples que finalement il y a beaucoup plus souvent qu'on l'imagine de manipulation. Que parfois nous-mêmes on est manipulateur sans qu'on s'en rende compte. Pour ensuite arriver à des éléments concrets plus en lien avec le concret, avec des personnes qui ont pu sortir de ces organisations ou de ces groupes religieux, essayer un petit peu d'en parler. C'est ce qu'on appelle des rescapés de sectes qui nous permettront aussi de comprendre quelles sont les questions et quels sont les problèmes qui se posent. □
60. (0:11:55.1) Pourquoi travailler les sectes ? Parce que vous faites partie de l'un des publics cibles de ces groupes religieux. Parce que généralement ils sont très champions et très forts, ces personnes-là et pour cibler les personnes qui vont attirer et plus les personnes sont dans des situations où on se pose des questions, où on est pas très sûr de soi ou on a des soucis par rapport à l'avenir ou on vit une situation d'échec, de déception amoureuse, enfin de choses de ce genre, où on est petit peu déstabilisé, plus on devient un public facilement récupérable par une secte. □
61. (0:12:36.0) Je vous donne un tout petit exemple que j'ai vécu personnellement, j'étais un temps à Lausanne et à Lausanne tout près justement du centre à Lausanne de la scientologie qui est à la place de la Riponne pour ceux qui connaissent. Et puis comme j'habitais tout près c'est très souvent que je traversais cette place de la Riponne pour aller au centre de Lausanne. Et que je voyais en effet des membres de la Scientologie, hein ? arrêter des gens pour leur faire remplir un questionnaire, et puis généralement je ne me faisais pas ou en tout cas des fois on m'interpellait juste je disais juste que ça m'intéressait pas, ils insistaient et puis un jour j'ai traversé cette place et puis j'en ai vu trois m'arriver dessus, comme des oiseaux sur un bout de pain et puis « Bonjour Monsieur, vous avez un petit moment à nous accorder ? » Moi j'ai répondu comme d'habitude « Non pas vraiment », mais oui ça va pas prendre beaucoup de temps et là ils ont insisté et ils ont insisté pour me faire remplir un questionnaire. Alors pour essayer de m'en sortir comme ça m'intéressait un petit peu je voulais pas aller trop loin non plus, car il ne faut pas jouer avec ce genre de chose, finalement j'ai réussi à prendre le questionnaire et le remplir chez moi et regarder chez moi ce que c'était, c'était assez long il y avait en tout cas au moins 100 à 150 questions qu'il fallait remplir avec des petites croix. Mais je me suis demandé pourquoi aujourd'hui ? Pourquoi est-ce que aujourd'hui ils ont insisté ? Et ben la veille j'étais sorti de l'hôpital pour une opération. Quand on sort de l'hôpital, on n'a pas bonne mine, on est un peu blanc, un peu fatigué, on est en fait un public ciblé. Donc ils savent très bien repérer quelqu'un qui va bien qui est en pleine forme, qui est... tout se passe bien et c'est peut-être pas forcément le genre de personne qu'on va d'abord chercher. Par contre la personne qui a l'air, on voit sur elle sur son visage, un petit peu, un peu triste ou fatiguée ou désespérée ça devient un public cible. Alors vous êtes dans l'adolescence c'est une période de questions, c'est une période pas toujours simple, même si vous vivez beaucoup de bons moments. Vous pouvez même être facilement en contact et vous n'avez pas toujours le recul pour pouvoir juger les choses et puis on les trouve partout. La scientologie vous allez au Paléo festival à Nyon, vous trouvez la scientologie derrière des stands de livre ou des choses comme ça. Au marché, il y avait un stand une année au marché l'été, au marché à Bulle au marché folklorique de Bulle, entre les fromages et les chemises edelweiss. Voilà c'est pour ça que c'est important qu'on travaille un peu cette thématique. Oui ? □ (0:15:23.0)
62. El 14 : Ça sera quoi comme genre de questions ?
63. En : Les questions, c'est beaucoup des questions, alors le but du questionnaire, c'est de mieux se connaître, est-ce que vous avez envie de mieux vous connaître pour développer vos capacités ? Alors on va vous aider à améliorer vos limites et vos défauts et développer votre capacité, qui n'a pas envie de développer ses capacités ? Tout le monde. Alors voilà c'est un questionnaire, genre test et puis après...
64. El 7 : À quoi ça leur sert ?
65. En : Ça leur sert à montrer aux gens, que chacun est super pour vous donner une image positive, vous êtes très bien, mais attention vous pourriez encore développer cela à tel point, tel point vous n'avez peut-être pas assez confiance en vous, vous osez pas, ben nous on va vous aider et on va vous offrir des cours pour faire ça et puis ça passera par le temps d'une formation, mais ça on verra plus tard. □
66. (0:16:20.0) Voilà un peu en introduction, alors on va commencer par le travail des définitions et pour ça je vais vous distribuer enfin je vais faire distribuer un document sur trois pages alors tu me distribues la première s'il te plaît, la deuxième, la troisième, vous distribuez sans oublier les personnes. Elles sont numérotées donc vous ne pouvez pas vous tromper. □ (0:16:50.3) ((les élèves distribuent les feuilles))
67. □ (0:17:31.5) Ramenez le reste. Silence s'il vous plaît

68. □ (0:17:49.7) Souvent quand on veut travailler un nouveau terme, une nouvelle notion, on doit commencer par définir le terme. Quand on veut définir un terme, on fait quoi ? On prend le dictionnaire. Hé Oh! et puis généralement on trouve des définitions et puis on se met d'accord sur la définition. Ici le problème avec la terminologie avec la notion de secte c'est qu'on peut pas donner une seule définition parce que la définition qu'on a essayé par les quelques éléments que vous avez mentionnés et essayés de donner des définitions très péjoratives qu'on va retrouver comme définition dans le langage courant et malheureusement beaucoup trop connoté pour qu'on puisse travailler avec. Donc on va devoir trouver des éléments supplémentaires et puis ça nous donne pas véritablement réponse, c'est plus une définition de jugement qu'une définition de réalité et par rapport à la définition de jugement comment est-ce qu'après si on analyse les groupes on va se dire que c'est ou c'est pas... une secte ou du type secte, on va essayer de trouver d'autres définitions et vous allez voir qu'on va être obligé de passer par trois, quatre catégories de définitions, quatre niveaux différents de définitions. D'abord le sens du mot ce que l'on appelle, l'étymologie on va remonter à la racine, à la racine latine du mot pour voir ce qu'on peut mettre derrière ce mot-là et puis on va préciser cette définition du langage courant que Monsieur Madame tout le monde quand ils pensent quelque chose, ça a quand même une valeur et puis on donnera une définition sociologique en deux mots ce que ça veut dire et on regardera le mot juridique politique, vous verrez pourquoi on va être obligé d'aller jusque-là et puis même le Conseil fédéral a défini dans l'idée et la notion de secte parce qu'il y a un enjeu politique derrière. Alors on prend la page 1 on vous dit sur cette page : lis les définitions suivantes, souligne les éléments qui te paraissent essentiels, réponds aux questions et trouve une définition qui tienne compte de ta lecture. Alors euh vous lisez la définition étymologique chacun pour vous, chacun juste la première. □ (0:20:04.5)

13.53

69. En : Ils disent ce que c'est, une définition dans laquelle il y a un jugement de valeur, on peut pas, c'est comme si on disait qu'est-ce qu'un chien ? c'est un animal méchant
70. El : [non]
71. En : [parce que moi j'aime pas les chiens, c'est un animal méchant et inutile, euh... qu'il faut éliminer le plus vite possible l'écraser avec sa voiture quand il traverse la route. Ohohoh le chien, ben évidemment vous voyez qu'on peut pas définir quelque chose et travailler des définitions, on peut pas travailler sur une définition remplie de jugements de valeur donc ça suffit pas, on peut pas se contenter de la définition habituelle et courante.
72. La définition sociologique, une secte on est d'accord pour dire que c'est une forme de groupe, hein c'est une forme de groupe. La sociologie qu'est-ce que c'est ? c'est la science qui étudie le fonctionnement de l'homme dans sa dimension sociale. Non pas tout seul par rapport à lui, mais comment il vit avec les autres, euh comment les choses se passent, comment on peut les analyser, les observer, etc. Donc la sociologie veut dire quelque chose de la secte en la définissant comme un type de groupe. Vous prenez, vous lisez maintenant la définition sociologique. C'est une définition un petit peu plus scientifique si vous voulez. (30) □ (0:01:28.5) □ (0:01:51.1) Vous avez lu, alors là il faudrait aussi compléter quand on dit c'est un mode possible d'existence sociale du groupe, c'est une façon d'être en groupe, mais il faudrait qu'on donne des critères... □ (0:02:00.3)
73. El 9 : Monsieur
74. En : ... Qui permettent de définir qu'est-ce qui différencie un groupe dit club, dit association, un groupe de dit secte, mais pour le sociologue c'est une façon de vivre. Il est pas là pour juger si c'est bien, si c'est pas bien si c'est juste, si c'est pas juste. oui ? □ (0:02:17.9)
75. El 9 : Ouais, mais si on a envie d'arrêter, on arrête quand on a envie ? On a pas besoin de...
76. En : On arrête pas si facilement
77. El 9 : Un groupe si on en a envie.
78. En : C'est une forme de groupe, on a jamais dit que dans un groupe il y a la liberté, tu peux faire partie d'une équipe de foot, tu n'as plus envie de jouer, mais tous tes copains veulent essayer de te convaincre à deux on a tellement besoin de toi, t'es le leader t'es le responsable, sans toi on est rien pour se laisser convaincre de faire une saison de plus ou alors peut-être dire de toute façon tu marques jamais de buts et tu sers à rien. Oui ?
79. El : Ouais, mais comme dans les sectes il y a eu des témoignages comme quoi les mecs étaient menacés de mort, ceux qui voulaient sortir tandis ce que l'association des modélistes de Romont, un il dit ouais moi je veux aller faire ça, bon ben ok casse-toi.
80. En : Tout à fait, mais c'est clair qu'il y a des critères qui vont être différents, mais c'est quand même une forme de groupe, il y a différentes formes dans les groupes, il y a des groupes dans lesquels vis-à-vis desquels on garde une très grande liberté, il y a des groupes où il y a peu de liberté ou moins de liberté. □ (0:03:31.7)
81. Enfin on arrive sur le droit, la définition juridique ça veut dire qu'est-ce que la loi dit ? Là elle est intéressante parce qu'on va faire évoluer le vocabulaire, on va passer du mot secte à la notion de dérives sectaires. La notion de sectaire, alors vous lisez aussi la définition juridique s'il vous plaît. (24) □ (0:04:13.9) Avec la définition juridique on passe à dérives sectaires, donc on passe au fond de ce qui donne sens au groupe c'est-à-dire une croyance, un responsable ou un fondateur tel un leader charismatique vers des façons d'être, des choses que l'on peut faire et que l'on pourra condamner ou non selon si c'est légal ou illégal. On peut pas condamner une croyance, à moins que ce soit une croyance qui nie des faits évidents si vous défendez une croyance qui dit qu'il y a jamais de massacre de juifs durant la deuxième guerre mondiale vous pouvez être condamné pour ça, on peut vous interdire par exemple en vous disant, vous avez le droit de le croire, mais vous avez pas le droit de le dire, par contre on peut pas me condamner si je dis que l'arbre c'est une divinité, c'est pas possible, c'est ma liberté de croyance. Par contre on peut condamner et critiquer des pratiques : si j'oblige mes élèves en les forçant en les attachant autour de l'arbre pour qu'ils fassent des incantations à l'arbre, là on va me

condamner pour avoir un acte qui est une dérive sectaire qui est illégale, vous voyez la différence ? Donc ce passage là il est super important parce qu'au fond on ne va plus travailler d'abord sur la croyance, le rôle des personnes, l'organisation, mais sur ce qu'il se fait et c'est là qu'on va avoir une possibilité de l'extérieur d'analyse et dire on est du côté lorsqu'on appelle secte et ben non on est pas du côté ou moins du côté de ce que l'on appelle secte. Même si entre deux croyances farfelues, même entre deux croyances farfelues. Mais dans le même ordre d'idée on a l'avis du conseil fédéral euh que je vous lis là. Le Conseil fédéral estime que «la notion de secte est floue et qu'elle est diversement employée et le plus souvent de manière discriminatoire». Discriminatoire ça veut dire qui exclut, met de côté une partie, «la notion de secte étant le plus souvent utilisée du point de vue de sa propre croyance d'une volonté d'exclusion elle nécessite des associations négatives, mais l'État doit s'abstenir de prendre parti afin de garantir la liberté de croyance et de conscience», c'est ce que je vous expliquais avant, quelqu'un peut pas dire c'est bien de croire ça, c'est pas bien de croire ça. «L'action étatique doit donc s'appuyer sur une définition qui évite des éléments de jugements de valeur, un usage discriminatoire de la langue, mais l'ampleur et du phénomène ne peuvent être rendus par une définition unique et acceptable du point de vue juridique et qui englobe tous les mouvements visés, il est cependant essentiel de donner une définition précise afin de terminer si l'action de l'État se justifie». Au fond on dit on peut pas enfermer cela dans une seule définition, derrière un seul terme, mais au fond on peut pas dire, on peut pas définir, on a qu'à laisser tout faire parce qu'on se rend compte qu'il y a quand même des risques de laisser tout faire. Donc «la question de savoir si la notion de secte peut être utilisée national, mais il faut accepter que les phénomènes mises en cause soient la plupart du temps discutés et sur cette démarche de dénomination c'est pourquoi elle sera utilisée dans cette réponse, mais en y ajoutant et/ou mouvement endocrinant afin de garder constamment à l'esprit la complexité du phénomène». Au fond on nous demande non plus de parler de sectes, mais de sectes et/ou mouvements endocrinsants qui fait évoluer la définition vers quelque chose d'un petit peu dense. □ (0:07:57.5) Voilà pour ces quelques définitions.

82. On est ok sur le vocabulaire, sur la compréhension j'aimerais maintenant que vous puissiez prendre les questions en bas de la page 2 pour voir, vérifier si vous avez compris, saisi tout ça. Quelle est la principale différence entre la définition de secte en langage courant et en sociologie ? Vous retournez au texte. Quelle est la caractéristique de dérive sectaire par la définition juridique en Suisse ? Vous avez les réponses dans le texte, il suffit de relire les petits éléments terminologie du Conseil fédéral, vous avez un dictionnaire à votre disposition sous les pupitres pour trouver la définition d'endoctriner à moins que vous la connaissiez déjà et puis on est parti au départ on met le terme de secte maintenant je vous ai amené des éléments pour élargir un petit peu votre vision et votre connaissance, à partir de tout ça, qu'est-ce que vous mettriez maintenant si vous deviez donner une définition du mot secte ? Faites ça maintenant s'il vous plaît, chacun pour vous. On a le temps de finir ça. □ (0:09:05.3)
(les élèves travaillent en silence)

14.07

83. En : Vous arrivez au bout ?
84. El : Oui
85. En : □ (0:00:49.9) Tout le monde a terminé ? (30) □ (0:00:54.1)
86. El : Non
87. El : Presque
88. En : Ceux qui ont [...]
89. El : Juste au 7 c'est écrit : écris ci-dessous ta définition, mais la définition de quoi ? d'endoctriner ou de secte ?
90. En : De secte ou de mouvements endocrinsants.
91. En : □ (0:01:41.5) Je voudrais juste qu'on mette en commun, qu'on corrige ce petit questionnaire ce sera plus facile aujourd'hui comme ça c'est fait. Alors première question, quelle est la différence entre les deux langage courant ou sociologie ?
92. El 15 : En sociologie ce n'est pas un mot péjoratif alors que dans le langage courant le mot secte c'est un mot péjoratif.
93. En : Oui très bien. Alors on peut aussi mettre, je mets ma proposition: en langage courant c'est donc une notion négative et péjorative et en sociologie c'est une notion qui est plus, point de vue vocabulaire, neutre. (.) On emploie en terminologie française quand on parle de la connotation péjorative et neutre c'est qui ne donne pas de connotation particulière. Vous avez en haut le petit tableau. Deuxième question : la caractéristique de la notion de dérives sectaires dans la définition juridique ?
94. El 4 : Acte contraire la loi.
95. En : OUi, acte ou comportement c'est pas seulement un acte, un comportement contraire à la loi, acte ou comportement contraire à la loi. La terminologie du Conseil fédéral, oui ?
96. El : J'ai mis secte ou mouvements endocrinsants en Suisse.
97. En : Très bien, sectes et mouvements endocrinsants. La définition d'endoctriner ah ben ça dépend des dictionnaires qu'on utilise c'est pas toujours forcément la même terminologie. Oui ?
98. El : Dans mon dictionnaire, c'est gagner à ses idées, à ses opinions.
99. En : Oui on peut aussi dire, faire adopter ou imposer une idée, gagner à ses idées j'aime moins parce qu'il y a... je peux convaincre quelqu'un et puis il finit par croire c'est pas forcément de l'endoctrinement. Faire adopter ou imposer une idée, une croyance, un principe.
100. □ (0:03:45.7) Enfin est-ce que quelqu'un, une ou deux personnes seraient d'accord de lire leur définition au 5, oui ?
101. El : Moi j'ai mis groupement religieux extrémiste.
102. En : D'accord.

- 103.El : Groupe de personnes manipulées et escroquées par un chef.□ (0:03:56.8)
- 104.En : Ouais. Quelqu'un d'autre a une autre définition à proposer ?
- 105.El : Groupe fou
HA HA HA
- 106.El 16 : Pour moi ces religions apparurent récemment.
- 107.En : Ouais. [...] s'il vous plaît.
- 108.El 17 : C'est des gens qui cherchent d'autres gens pour quand ils sont vulnérables dans leur vie. Et ils leur disent qu'ils ont la solution et c'est des gens fous, malades dans leur tête.□ (0:04:31.3)
- 109.En : D'accord. Ce qui est intéressant à partir de vos définitions c'est qu'il y a un gros travail il reste très difficile de changer les idées qu'on a, c'est qu'au fond on a fait un bout de travail, on a élargi avec une approche étymologique, juridique, sociologique et pourtant dans la définition vous restez très langage courant, très négatif, très péjoratif c'est votre droit, c'est votre droit, mais on aurait pu imaginer que dans les définitions apparaissent des éléments qui étaient présents lorsqu'on a abordé...

En : c'est un cours d'anglais, je crois, c'est de la musique. C'est un prof d'anglais qui fait un cours d'anglais avec Bob Marley, on entend [...] de Bob Marley.□ (0:05:24.4) Alors pour... vous avez encore sur ce dossier une troisième feuille, j'aimerais que pour la prochaine fois vous la lisiez et vous répondez aux quelques questions s'il vous plaît, vous notez.□ (0:05:39.0) Ronchonnez pas parce qu'il y en pas beaucoup. Lire et répondre aux questions, tout le monde a ses affaires pour la prochaine fois. Voilà préparez vos affaires.

10. M5.1

Temps (min)	Découpage selon planification		Modalités de travail	Découpage selon tâches effectives des élèves	
10.15	Introduction		Présentation	Frontal	Écoutent
16	Épisode 1 Travail sur peinture	Sous-épisode 1	Consigne	Frontal	Écoutent
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					
51		Sous-épisode 3	Reprise de quelques éléments	Frontal	Écoutent
52					
53					
54					
55	Conclusion		Préparation semaine suivante	Dialogue	Dialoguent
56					
57					
58					
59					
11.00					

M5, 1^{re} séance, 6 avril 2011, 10.15-11.00, Cycle d'Orientation d'Euseigne

Enseignant avec 0 année d'expérience

Formation initiale en : philosophie

Donne des cours de Mathématiques, ECR, géographie

Classe de : 2^e année du CO

Nombre d'élèves 17 élèves

Filière : aucune pour ce cours

Particularités : RàS

□ (0:00:22.4) En : *Voilà vous avez tous lu une fois ce texte, est-ce que tout le monde a reçu maintenant les questions de la tour de Babel en construction ? Il me semble que j'en ai donné une de trop à quelqu'un ? Qui prend le travail pour Boris ? Pas besoin de lui amener c'est pour la semaine prochaine, je pense qu'il sera là avant la semaine prochaine ? Mais glissez ça sous son banc, c'est où son banc ?* □ (0:00:49.2)

El : *Il habite à Molino.*

En : *Où ?*

El : *[...]*

En : *C'est là ? Merci.*

1 En : □ (0:01:09.3) Sur la feuille donc, vous avez les données, vous pouvez travailler par deux. Peter Brûgel le jeune est le fils du peintre Peter Brûgel l'ancien, c'est pour cela qu'on appelle Peter Brûgel le jeune, le fils de l'ancien. C'est un peintre flamand des XI-XII^e siècle, on l'appelle aussi Peter l'enfer pour... car il s'était spécialisé dans les scènes d'enfer et d'incendie. Peut-être que je vous passerai deux-trois images la semaine prochaine, mais on n'a pas de TBI, c'est un peu difficile. Oui ? □ (0:01:58.0)

2 El : *[...] le jeune ?*

3 En : On l'appelle le jeune pour le différencier de son père qu'on a appelé l'ancien, ou alors autrement, Brûgel l'enfer parce qu'il peignait beaucoup de ça, mais ça n'a rien à voir entre le jeune et l'enfer.

4 El : *[...]*

5 En : □ (0:02:16.9) D'accord. Étude du nouveau [...], reporte-toi aux pages 46-47 de ce livre, vous avez donc le... à ces pages-là et par deux, lisez chacun une fois les questions et ensuite par deux vous répondez à ces questions, vous en discutez, etc. Florence je ne vais pas trop vite hein ? Discutez en un petit peu pour que vous notiez, vous soyez sûrs. Des questions sur les consignes ? Pardon ? Non ? Timothée ? Alors bon travail, vous avez environ une dizaine de minutes. □ (0:03:03.5)

6 En : □ (0:04:12.0) Il y a quelque chose qui est pas très clair dans ces consignes ?

7 El : On peut répondre au crayon Monsieur ?

8 En : Vous n'avez pas besoin de lire le texte. □ (0:04:47.2)

10.46

9 En : Des questions, sur ce tableau-là ?

10 El : Monsieur, c'est un peintre connu ?

11 En : Il est relativement connu son père était un peu plus connu quand même et le fils il a pas mal fait de copies. Il copiait aussi son père, il faisait les mêmes tableaux que son père.

12 El : Il a fait quoi comme tableaux [...] ?

13 En : Comme tableaux ?

14 El : Comme tableaux connus ?

15 En : Il y a l'incendie de Rome, qui est sûrement le plus connu, à part ça il faisait aussi des tableaux un peu sur la nature, des choses comme ça. Mais il n'y a pas un tableau très très connu. Maintenant que vous avez le livre, vous profitez de regarder les pages 49, 50, 51 avec ces questions-là. 3 photos à la page 49 : New York, Sienne et le Mont-Saint-Michel. C'est où Sienne ? En Italie. Qu'est ce que vous éprouvez pour [...] ? □

En : □ *Voilà, s'il vous plaît, c'est déjà la fin de l'heure, vous... on va y revenir au prochain cours sur ces photos. Des questions ?*

El : *Heuh oui, c'est la semaine prochaine que l'on doit faire l'exposé sur la tour ?*

En : Oui.

El : Mais ça doit faire à peu près quelle taille ?

En : 2 à 3 minutes.

El : Ah, c'est pas beaucoup.

En : C'est très peu. S'il vous plaît. Alain. Pour la prochaine fois donc vous avez cet exposé à faire sur les tours, d'accord ? Est-ce qu'il y a des questions là-dessus, à part la longueur ? Vous êtes au point ? Rappelez-vous, une tour qui existe de plus de 400 m, celle que vous voulez, mettez-vous d'accord, personne fait deux fois la même, donc c'est un espèce de... il faut se communiquer. Oui ?

El : Une tour déjà finie ou en construction ?

(Sonnerie)

En : Égal

.

11. M5.2

Temps (min)	Découpage selon planification		Modalités de travail	Découpage selon tâches effectives des élèves	
10.50	Introduction		Rappel des acquis	Dialogue	Écoutent. Répondent
51					
52	Épisode 1 Notion de salut	Sous-épisode 1	Présentation de la notion	Frontal	Écoutent
53					
54		Sous-épisode 2	Mise en place du travail	Frontal	Écoutent
55					
56		Sous-épisode 3	Lecture et questions	Travail en groupe sur même texte	Lisent et répondent aux questions ensemble
57					
58					
59					
11.00					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14		Sous-épisode 5	Réponses à toutes les questions	Travail en groupe d'experts	Dialoguent entre eux, écrivent
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33	Conclusion		Consigne pour la suite	Frontal	Écoutent
34					
11.35					

M5, 2^e séance, 6 avril 2011, 11.00-11.45, Cycle d'Orientation d'Euseigne

Classe de : 2^e année du CO avec 19 élèves (pas de filière)

Particularités : RàS

- 1 En : □ (0:00:58.0) Qu'est-ce qu'on a vu la dernière fois ?
 - 2 El 1 : On a vu euh le salut et la délivrance dans les différentes religions, pas approfondies, mais en survolant □ (0:01:13.5)
(*Enseignant ouvre sa session sur l'ordinateur dont l'écran est projeté sur le tableau blanc*))
 - 3 El : Pas qu'il se trompe de session... y en a qu'une
 - 4 En : □ (0:01:49.3) On a vu le salut dans différentes religions, dans quelle religion on a vu ça ?
 - 5 El 2 : On a vu les bouddhistes, les chrétiens et les musulmans
 - 6 En : D'accord. Aujourd'hui on va aller un petit plus en approfondi alors que on a fait un petit survol quand même, on va aller de manière assez approfondie dans les questions, euh:: on va déterminer les voies de salut dans les trois religions
 - 7 (*Enseignant fait apparaître sur le document projeté : Objectif du cours : déterminer les voies de salut dans 3 religions : le christianisme, l'islam, le bouddhisme*)): le christianisme, l'islam, le bouddhisme, exactement ce que tu as dit.
(*Enseignant fait apparaître sur le document projeté : salut ! Vient du latin salvare*)) salut! pour ceux qui ne savaient pas,
 - 8 El 3 : Je savais pas exactement... HA HA HA
 - 9 En : Salut ! un mot qui vient du latin salvare ou salvare ce n'est pas le plus important, le plus important c'est que ça veut dire sauver, le salut c'est le fait d'être sauvé, ça vient de verbe sauver, le fait d'être sauvé. D'accord. Sauvé de quoi ? (*Enseignant fait apparaître sur le document projeté : sauver de quoi ? du péché, de la mort, de la vie*)) Sauvé du péché, sauvé de la mort, sauvé de la vie ! Mmh Ça te paraît bizarre, sauvé de la vie ?
 - 10 El 4 : C'est bizarre sauvé de la vie c'est pas comme si la vie c'était de la mort...
 - 11 En : C'est vrai ?
 - 12 El 4 : Ben je sais pas
 - 13 En : Ah ben on verra justement, que c'est une option qu'il faudra approfondir, celui de la vie. Oui ?
 - 14 El : En fait quand on dit salut, ça veut dire qu'on sauve, quoi !
 - 15 En : Quand on dit salut comme salutation, alors la déformation de l'étymologie du mot je ne sais pas exactement comment ça a évolué dans le temps, mais c'est vrai qu'à la base c'était ça.
 - 16 El : Alors vous ne voulez pas qu'on nous sauve donc vous nous forcez à dire bonjour ?
 - 17 En : Pour arriver à cet objectif, pour l'instant chacun lit la fiche qu'il a reçue à la fin du dernier cours, vous avez déjà fait à la maison, mais vous devez vraiment vous imprégner de ce texte et devenir des experts dans la fiche que vous avez. Vous n'avez pas tous la même fiche. Vous répondez individuellement aux questions qui vous sont posées sur cette fiche, d'accord.↑ Vous avez une dizaine de minutes, ensuite on va simplement vous mettre dans des groupes et puis vous allez, vous, experts en christianisme ou en islam, expliquer, commenter les [...], d'accord. J'aimerais savoir maintenant, vous avez tous reçu une fiche, mais pas tous la même, vous avez au fond à gauche le numéro de la fiche, est-ce que vous avez tous sous les yeux votre fiche, s'il vous plaît ? Il y en a trois différentes, alors vous pouvez les mettre dans l'ordre, elles sont numérotées, vous pouvez les mettre dans l'ordre s'il y a plusieurs fiches. Est-ce que tout le monde a sous les yeux sa fiche ? oui, d'accord Levez la main qui a la fiche numéro 7 s'il vous plaît ?
 - 18 El : En bas à gauche ou en bas à droite ?
 - 19 En : À gauche c'est marqué fiche 5 élève, fiche 9 élève. Levez la main 1,2,3,4,5. Merci parce que Nathalia n'est pas là. 8 levez la main. 1,2,3,4,5 c'est parfait, il n'y a que Judith qui manque ? 9 levez la main. Est-ce qu'il y a des questions sur la consigne pour les dix minutes qui suivent ?
 - 20 El 4 : Non
 - 21 En : Alors au travail.
(*les élèves travaillent en silence*)
- 10.34
- 22 En : Voilà, s'il vous plaît, même si vous n'avez pas complètement terminé, je pense que vous avez déjà bien avancé, bien dégrossi, j'aimerais maintenant qu'on prenne juste 5 minutes, vous voyez plus tard après on mettra chaque fois un spécialiste ou expert du christianisme, un de l'islam et un du bouddhisme, ensemble pour que vous arriviez à compléter tous les documents. Je vais vous donner tous les documents qui manquent, celui qui a reçu l'islam recevra le christianisme et le bouddhisme et puis vous remplissez les questions dans le groupe, mais pour commencer j'aimerais que vous preniez 5 minutes maintenant où chaque expert d'une religion, tous les experts d'une religion se mettent ensemble pour voir s'il y a un petit souci, par exemple je n'ai pas bien compris la question 3 , qu'est-ce que vous avez mis vous les autres experts de ma religion ? D'accord. Alors mettez-vous ensemble, ici on va mettre là au fond les bouddhistes, vous avez les deux le bouddhisme ? Justin aussi, alors mettez-vous là, mais en 5-7 minutes vous vous mettez d'accord sur les choses que vous n'avez pas très bien comprises. Ici le christianisme, et puis François toi tu es l'islam. Parlez 5 minutes, regardez les points obscurs et s'il y a des questions après ça je suis toujours là. □ (0:02:15.9)

- 23 En : Mais vous n'êtes pas obligés de revenir sur tous les points si tous les experts ont compris un point, il n'y a pas besoin d'y revenir, vous revenez sur ce qui pose problème
- 24 En : Islam et bouddhisme vous vous mettez par groupe, comme ça : John, Caroline, Fausta ensemble. Jean-Pierre, François, Julie ensemble, etc. □ (0:00:46.8) Et vous chaque expert va reprendre les questions de son texte pas forcément les textes, mais les questions avec les deux autres et puis vous allez remplir toutes les fiches. D'accord. Chaque fois l'expert peut donner des commentaires, des explications, ce n'est pas une recopie simple des réponses de l'expert. Quand on a fini avec le christianisme on passe à l'islam, etc. C'est parti vous avez ¼ heure, mettez-vous par groupe s'il vous plaît.
(*L'enseignant se joint à un groupe*)
- 25 El : C'est moi l'expert spécialiste, je cherche la feuille. Mais je tape les questions en bas ou je raconte ?
- 26 En : Non tu commentes un petit peu.
- 27 El : Alors le but ultime pour un chrétien c'est de vivre dans le droit chemin et en respectant les commandements.
- 28 En : Le droit chemin, est-ce que c'est ça le but ultime ?
- 29 El : Oui faire le bien autour de soi, c'est ça le plus [...]
- 30 En : Tu ne crois pas plutôt que c'est un moyen pour arriver à quelque chose ?
- 31 El : Le paradis [...], pour atteindre le salut.
- 32 En : Pour atteindre le salut, le salut dans le christianisme c'est quoi ?
- 33 El : C'est le paradis.
- 34 En : D'accord, il y a un moyen d'y arriver. C'est ce que tu as noté
- 35 El : Faire le bien. □ (0:02:22.2)
- 36 En : Tu n'as pas compris Jodie ? Le but ultime dans le bouddhisme c'était quoi ?
- 37 El : D'éviter de revivre de ce que et d'atteindre le nirvana
- 38 En : D'accord, d'éviter revivre c'est-à-dire d'atteindre le nirvana. Et chez les chrétiens c'est quoi le but ultime ? Et Jean-Pierre a dit un petit peu le moyen pour y arriver : vivre dans le droit chemin, respecter les commandements. C'est un moyen ce n'est pas mon but de... Mon but ce n'est pas forcément d'étudier, mais c'est d'avoir la qualité pour faire... je dis ce n'est pas mon but ultime c'est mon moyen pour y arriver. Tu vois la différence ?
- 39 El : Oui. Bon Julie pose la deuxième question.
- 40 El : Que signifie pour un chrétien de vivre en mettant en pratique les commandements.
- 41 El : Il pense être sauvé de l'enfer, si vous n'êtes pas d'accord il faut [...]. □ (0:03:25.5)
- (*L'enseignant passe dans les différents groupes, travaille avec les élèves*)
- 42 En : □ (0:02:02.0) Stop, s'il vous plaît soyez attentif, s'il vous plaît car il reste très peu de temps pour que je vous explique la suite. Si vous n'avez pas terminé. J'ai vu que dans les groupes que vous êtes à la fin [...] la troisième religion. Vous notez que pour la prochaine fois, c'est à vous de lire les deux documents que vous n'avez pas lus et de compléter les questions que vous n'avez pas encore complété. D'accord tout le monde ? Je veux que vous lisiez tous les documents que vous avez reçus aujourd'hui, pas ceux que vous avez reçus la dernière fois. □ (0:02:39.3) Allez en place, notez s'il vous plaît. On y reviendra la semaine prochaine pas de problème. Notez s'il vous plaît. Raphaël ↓ Clément c'est noté ? Des questions pour la semaine prochaine ? David, pas de questions ?
- 43 El : Vous pouvez répéter en fait ?
- 44 En : Lecture des deux documents et des questions que vous n'avez reçues que aujourd'hui, où vous n'étiez pas expert.
El : On peut y aller ?
En : Bonne journée, au revoir

H. Grilles d'analyse par leçon

1. M1.1

a) Objets du dispositif

Objets/règles	Code	Comment	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Utilisation du Matériel - Tableau - Vidéo - Fiches/document écrit - Etc.		Tableau En note la question	4	En	
		Photo projetée	14	En	
		Tableau. En note réponses des élèves	23-63	En	
		Nouvelle fiche	64, 95	En	
		Lecture en solo de la fin de fiche	125	El	
Rappel des connais. antérieures	LE	Les El font appel à leurs connaissances	4-14	En-El	

b) Tâches

	Code	Comment ? (mésogenèse) Préciser S/SF/SD	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Consignes - Données par l'En - Reformulées ou précisées	-		1-3	En	Mise en route
	-		4, 7 14''	En	Complément d'activité
		Consigne pour approfondissement de l'activité		En	
		Reformule après questions des élèves	20	En	
		Consigne pour institutionnalisation	21	En	
		Consigne pour lecture fiche	64, 77, 79, 81, 84, 83, 87, 89, 91, 93, 95, 103	En	Complément
		Consigne nouvelle activité	111	En	
Activités de L'El - En vue d'un savoir - En vue d'un SF - En vue d'un SD	RaR Collaboration entre pairs	S : Préacquis et SF: coopération lors discussion par deux	4-10 – 8 min	Cl – par groupes de 2	
	LE	S Les El disent les éléments trouvés	22, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 36, 38, 40, 42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 56, 58, 60, 62	El	
	CE		24-26		
	RaR (confrontation	S un El donne une réponse, la corrige	43-46		

	Code	Comment ? (mésogenèse) Préciser S/SF/SD	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
	des avis) LR	et un autre la complète			
		S : un élève lit la fiche	65, 74, 76, 78, 80, 84, 86, 88, 90, 92, 94, 96, 104		
	CE	S/SF : Faire une liste de questions sur le pétrole en groupes de 2	111		
		SF : Travail en duo	Fin 111 : 4 minutes		
Identification par En - Savoir - Savoir-faire - Savoir deve- nir/être		S : En répond aux questions des élèves	4-14 – 8 min	Ens-El (binôme)	
		S : En commente la lecture	23, 66, 68, 70, 108, 110		
		S : donne une définition après avoir posé la question aux élèves	70-72		
Identification par El - Savoir - Savoir-faire - Savoir deve- nir/être	LE	S : El disent les éléments qu'ils ont trouvés	113-121	El	
	CR	S-SF : El tirent une conclusion	64	El cité par En	
	LR	S : El donne une définition	67	El	
Question El – réponse En à El Avec reprise ou non par En pour la classe	LE	Question de vérification – réponse En	5-6 ; 12-13 ; 15-16 17-18 ; 98-101	El -En	
	CE	Question El de réflexion – reprise pour la classe	100-101	El-En	
	CE	Question El – reprise En pour la classe	109-110	El-En	
Question En, réponse El avec reprise ou non En	RdR, RdG	Quest. en lien avec vécu des élèves (consommation)	66, 68	En	Domage que les El ne puissent pas répondre
	LR	En pose une question, El donne définition et En complète	67	En	
	LE	Question de compréhension : El à En qui tente de réponse	71-72, 100-101	En	
	LE	En pose une question de réflexion En reprend et commente	101-103	En	Domage que l'El ne puisse développer
	LR, LG, CG, RaG, JG	En pose une question qui a été réfléchi en duo	114-124 112-114	En-El	Après réflexion en duo
	RdG	Réponse de l'élève	113	En-El	
Lien au vécu		Rappel de l'En	66,68		
	LE	Rappel de l'El	100		

c) Validation et institutionnalisation

	Code ?	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Institutionnalisation - Détermine ce qui est correct ou non - Valide une réponse - Dicte ou fait noter les éléments à retenir	LE	El donne réponse, En note et complète	21-63 – 7'	En	
	RdR	En demande à l'El de donner sa conclusion qu'elle a écrit spontanément	64	El - En	
		En conclue à partir lecture	95		
		En confirme définition	107		

2. M1.2

a) Objets du dispositif

Objets/règles	Code	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Utilisation du Matériel		DVD : Home : 6 15'	En	
- Tableau				
- Vidéo		Distribue les feuilles : 18, 42	En	
- Fiches/document écrit				
Rappel des connaissances antécédentes		6 71	En En	

b) Tâches

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Consignes			6	En	
- Données par l'En			18	En	
- Reformulées ou précisées			42	En	
Activités de l'El		Regardent un DVD	6 : 15'	El	
- En vue d'un savoir	LE		10, 12	El	
- En vue d'un SF	LG		10	El	
- En vue d'un SD	LR, RdR, RaR CG JG		14	El	
		S : Lisent à tour de rôle	19-40 : 15'	El	
	CG	S/SF : donnent un mot-clé quant au pétrole	44-68	El	
	CG	S : principe de complexité et d'incertitude	68	El	
Identification par En		S	11, 13, 15, 17		17 :: excellent retour dommage que les El ne puissent pas répondre
- Savoir					
- Savoir-faire					
- Savoir devenir/être					
		S : commentaire sur la lecture	20-41		
Identification par El	RaR	Travail par deux (trouver un seul mot-clé)	42 : 2 min		
- Savoir					
- Savoir-faire					
- Savoir devenir/être					
Question El reprise	RaG	Pose une	16-17	El	

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
ou non par En		question sur l'avenir			
	LE	Question de compréhension	25-26		
Question En, réponse El avec reprise ou non En	LE		36, 72		
	ME	Retour du travail à deux	67-68	El	
	LR		63-64	El	

c) Validation et institutionnalisation

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Institutionnalisation - Détermine ce qui est correct ou non - Valide une réponse - Dicte ou fais noter les élé- ments à retenir			15	En	
			36	En	

3. M2.1

a) Objets du dispositif

Objets/règles	Code	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Utilisation du Matériel		Feuilles distribuées : 7, 11, 45	En	
- Tableau				
- Vidéo				
- Fiches/document écrit		Tableau : 12-44	En	
Rappel des connaissances antécédentes		2, 6	En	

b) Tâches

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Consignes			2	En	
- Données par l'En			7		
- Reformulées ou précisées			11		
			45		
Activités de l'El		Lisent	3-5	El	
- En vue d'un savoir	RaR	Par groupe de deux	8	El	
- En vue d'un SF		Lisent individuellement	11 : 5'	El	
- En vue d'un SD		Lisent à tour de rôle	47-52 ; 58-67	El	
	LE	Répondent aux questions	17, 19, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 43	El	
	CE	Donne le sens de sa réponse	37-41	El	
Identification par En					
- Savoir					
- Savoir-faire					
- Savoir devenir/être					
Identification par El	LE	Appel à l'expérience	53	El	
- Savoir					
- Savoir-faire					
- Savoir devenir/être					
Question El reprise ou non par En					
Question En, réponse El avec reprise ou non En	LE		16-17, 19, 23, 28-31, 42		
	CE		37-41	En-El	

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Lien au vécu	CE		42 53	En El	

c) Validation et institutionnalisation

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Institutionnalisation - Détermine ce qui est correct ou non - Valide une réponse - Dicte ou fais noter les éléments à retenir			11, 18, 20, 24, 28, 32, 36, 42, 44,	En	

4. M2.2

a) *Objets du dispositif*

Objets/règles	Code	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Utilisation du Matériel		Fiches : 27	En	
- Tableau				
- Vidéo		Tableau : dès 18	En	
- Fiches/document écrit				
Rappel des connaissances antérieures		6,22	En	

b) *Tâches*

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Consignes			1-4	En	
- Données par l'En			27	En	
- Reformulées ou précisées		Régulation	29	En	
Activités de l'El		Écoute, corrige	9-26	El	
- En vue d'un savoir		Lit			Lit
- En vue d'un SF					
- En vue d'un SD					
Identification par En		Corrige	9 : 5'		
- Savoir		S	9-14		
- Savoir-faire					
- Savoir devenir/être					
Identification par El	LE	S	38		
- Savoir	LE	S	40		
- Savoir-faire	RaR	S	33-35		
- Savoir devenir/être					
Question El reprise ou non par En	JR CE	Question sur la gestion du SMS/tél Non repris par En	21	El	
	LE	Question de compréhension	15-18	El-En	
Question En, réponse El avec reprise ou non En	JR		9-14	En-El	
	LR		28		
	LR		30	En-El	
	LE		38, 40	En-El	

c) Validation et institutionnalisation

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Institutionnalisation - Détermine ce qui est correct ou non - Valide une réponse - Dicte ou fais noter les éléments à retenir			31, 39, 41	En	

5. M3.1

a) Objets du dispositif

Objets/règles	Code	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Utilisation du Matériel <ul style="list-style-type: none"> - Tableau - Vidéo - Fiches/document écrit 		Tableau : 5, 11, 19, 21, 23, 39, 48, 56, 96, Tableau panneau de droite : 111, 138, 176, 178,	En	
		Fiches : 203	En	
Rappel des connaissances antécédentes		1	En	

b) Tâches

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Consignes			1	En	
- Données par l'En			9, 24-26 : précise	En	
- Reformulées ou précisées			109	En	
			176		
			195		
			213 + 215 + 222		
Activités de l'El	JR	Ex. de violences considérées comme négatifs	Ensemble des interventions	El	
- En vue d'un savoir					
- En vue d'un SF	CE	Répondent aux questions	28	El	
- En vue d'un SD		Font l'exercice demandé		El	
	CE	Font le lien avec leur expérience	84-87, 89-93 151-152 159-175	El	
	RaR	Sollicitude	87		
	CR RaR		216-219	El	
	RaR Collaboration	Exercice	S : 243-284 (10 min)		
Identification par En			S :5	En	
- Savoir			S 53 ; 172 (expérience personnelle)	En	
- Savoir-faire			S 138,178, 180		
- Savoir devenir/être			S :224-284	En	Sous forme de questions-réponses
Identification par El	LE		S : basé sur expériences 1, 6, 10,18, 20, 39, 45, 54, 61, 65, 67, 69, 75, 125, 133, 139, 141-145. 149.	El	
- Savoir					
- Savoir-faire					
- Savoir devenir					

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
nir/être			179, 183, 185, 187, 192		
	LR		S : 6, 28 S 201-204		
	RdvR		S 36-38		
	CR CE		S 28, 55, 57, 174, 181	El	
	LR, CR, RdR LR, CE		S 47-52 129-132		
	CE		135-137		
	LR, CR, RaR RdR		S 110-123 259-260	El	
Question El reprise ou non par En	CE	El exprime sa propre expérience et la met en relation avec ce qui est dit par l'En	84-85	El-En	Reprise en partie par l'En
	CR	Discussion entre deux El	85-86		
	LR	El questionne et arrive au S	225-229		
		Question de compréhension	248-250	El-En	Avec humour
	RdR		272-277	El-En	
Question En, réponse El avec reprise ou non En	LE		3-5 : Explicitation	En-El	
	LR		27-29	El-En	
	LR		72-74	En-El	
	CE	Appel à l'expérience des El	85-94	En-El	
	CR		131 199-212	En-El	Question d'explicitation + exemple concret
			223-241	En-El	En passe dans les rangs et posent des questions, répond
			278-284		

c) Validation et institutionnalisation

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Institutionnalisation - Détermine ce qui est correct ou non - Valide une réponse - Dicte ou fais noter les élé- ments à retenir		Valide la réponse de l'élève	7, 11, 19, 21, 42, 46, 53, 56, 58, 66, 76, 88, 94, 111, 124, 126, 132, 150, 156- 158, 168, 182, 184, 186, 188, 193, 195 ,	En	Dommage au 42, la discussion entre élèves était intéressante
		Note au tableau	5, 11, 19, 21, 23, 39, 48, 56, 96, 111, 138, 176,		

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
			178		
			148		Retient l'information
	CR	Compréhension différente d'une question et autre réponse	245-247	EI	
	Rdr/RaR/CR		282-283	EI	

6. M3.2

a) Objets du dispositif

Objets/règles	Code	Comment	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Utilisation du Matériel			Tableau : 12, 23, 38		
- Tableau			Fiche : 12		
- Vidéo			Vidéo + fiche : 90		
- Fiches, etc.					
Rappel des connais. antécédentes			5-12	En + El (7 et 9)	

b) Tâches

	Code	Comment ? (mésogenèse) Préciser S/SF/SD	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Consignes			12	En	
- Données par l'En			17 + 21	En	
- Reformulées ou précisées			40 + 53	En	
			57	En	
			89	En	
Activités de l'El		Lecture d'un texte	22, 24, 26, 30, 36	El	
- En vue d'un savoir		S Exercice	54 (10 min)	El	
- En vue d'un SF	RaR	SF : adaptation au rythme des autres	46-48	EL	
- En vue d'un SD					
Identification par En		Écrit au tableau et explicite le texte	23, 25, 27, 37	En	
- Savoir					
- Savoir-faire		Lit le texte et explicite	87	En	
- Savoir devenir/être					
Identification par El	LE		7, 9, 15, 32, 34		
- Savoir					
- Savoir-faire					
- Savoir devenir/être					
Question El – réponse En à El		Question de compréhension	40	EL	Non reprise, renvoi au dictionnaire
Avec reprise ou non par En pour la classe					
Question En, réponse El avec reprise ou non En			14-16	En	Reprise
			31-35	En-El	
Lien au vécu					

c) Validation et institutionnalisation

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Institutionnalisation - Détermine ce qui est correct ou non - Valide une réponse - Dicte ou fais noter les éléments à retenir			35, 39, 61, 77	En	
	RàR		62 + 66	El	
			74	En	
			Dicte : 81 + 86	En	

7. M4.1

a) Objets du dispositif

Objets/règles	Code	Comment	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Utilisation du Matériel			Feuille : 3, 46, 73 198		
- Tableau			Beamer : 33, 56, 65, 108 181		
- Vidéo					
- Fiches/document écrit					
Rappel des connais. antécédentes			5 ; 80 +82		

b) Tâches

	Code	Comment ? (mésogenèse) Préciser S/SF/SD	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Consignes - Données par l'En - Reformulées ou précisées			5 +8 + 20	En	
			48	En	
			74	En	
			82	En	
			97	En	
			196 +199-203 + 205 +207 +211	En	Intercalé par des remarques d'élèves
				En	
Activités de l'El - En vue d'un savoir - En vue d'un SF - En vue d'un SD		S – El copient	20-34 : 2'10'' 108 : 3' 181-191 1.30''		
	LE	S	125-126 ; 144		
	CE, RaR RdR	SF	36-43 : 1' 42-43	En El	
	LR, CR, RdR JR CE,	SF : El appliquent définition	100-108 194		
	RdE (non respectée)		125		
	CE CR		135 ; 150-153		
	Rar	SF El identifie définition sur feuille et travaille à plusieurs	211-215'		
Identification par En - Savoir - Savoir-faire - Savoir devenir/être		S : En explication définition	35 + 44 +67 + 108 + 192		

	Code	Comment ? (mésogenèse) Préciser S/SF/SD	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Identification par El - Savoir - Savoir-faire - Savoir deve- nir/être	JE	S	52-56		
	LR	S.	36-39		
	LR CR	S/SF	102		
	LR	S/SF	106-108		
	CR	S	153		
	JR		165		
	JR RdE		169-171		
	RaR	SF	215		
	LR		79-95		
Question El – réponse En à El Avec reprise ou non par En pour la classe	ME		8-15	El – En	Repris
	CE		45-46	El – En	Repris
	RdE (non respectée)		166-171	El – En	
	RaR (non respectée)				
Question En, réponse El avec reprise ou non En	CR		100-108		Fait évoluer jusqu'au SF
Lien au vécu			125-126	El	
			135	En	

c) Validation et institutionnalisation

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Institutionnalisation - Détermine ce qui est correct ou non - Valide une réponse - Dicte ou fais noter les élé- ments à retenir			5 40 44 56 108	En	
			165 192		
			83	El	

8. M4.2

a) Objets du dispositif

Objets/règles	Code	Comment	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Utilisation du Matériel		Fiche : 3 fiches à distribuer	69		
- Tableau					
- Vidéo					
- Fiches/document écrit					
Rappel des connais. antécédentes		En rappelle et fait le lien avec nouveau sujet	11	En	

b) Tâches

	Code	Comment ? (mésogenèse) Préciser S/SF/SD	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Consignes			1-10	En	Relativement à un travail à rendre
- Données par l'En					
- Reformulées ou précisées			69-70, 71	En	
			85	En	
			94	En	
Activités de l'El	JE	El fait un commentaire	12-13	El	
- En vue d'un savoir	JR	El donne des éléments sur les sectes	18, 22, 28		
- En vue d'un SF		S : réponse aux questions en individuel	85 : 5'	El	
- En vue d'un SD					
Identification par En		En reprend la remarque de l'élève	13	En	Très bon rebond
- Savoir		S Exemplifie	14	En	
- Savoir-faire		S Synthétise	36	En	
- Savoir devenir/être		S : explique	62-64 : 5'	En	
Identification par El	LE	S : représentations	18-34	El	
- Savoir	JR	S : en désaccord avec synthèse En	37-40	El	
- Savoir-faire	LE	S donnent des noms de sectes	41-61	El	
- Savoir devenir/être	LE	S : Répondent aux questions	95, 97, 99, 101,	El	
Question El – réponse En à El	CE	Question pour comprendre le sens	65-68	El-En	Reprise pour la classe
Avec reprise ou non par En pour la classe	CR	Question pour comprendre le sens	78-83	El-En	Reprise pour la classe
	LE	Questions de compréhension	86-93	El-En	
Question En,	LE	« C'est quoi une	17-35		En fait

	Code	Comment ? (mésogenèse) Préciser S/SF/SD	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
réponse El avec reprise ou non En		secte ? »			apparaître les représentations des élèves
		Réponses aux questions des feuilles	94-102		
	LR	Définition des élèves	104, 106, 108, 110, 112		En lien avec 17-35 Qq nouveautés
Lien au vécu			64	En	
	CE		82	El	

c) Validation et institutionnalisation

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Institutionnalisation - Détermine ce qui est correct ou non - Valide une réponse - Dicte ou fais noter les élé- ments à retenir			36	En	Montre l'aspect péjoratif du mot secte
		Donne une définition	71, 72-77 84 : 6'	En	
		Valide les réponses aux questions	96, 98, 100, 102, 105, 107, 111, 113	En	

9. M5.1

a) Objets du dispositif

Objets/règles	Code	Comment	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Utilisation du Matériel : - Tableau - Vidéo - Fiches		Image sur feuille		En	
Rappel des connais. antécédentes					

b) Tâches

	Code	Comment ? (mésogenèse) Préciser S/SF/SD	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Consignes - Données par l'En - Reformulées ou précisées					
Activités de l'El - En vue d'un savoir - En vue d'un SF - En vue d'un SD	RàR LE	S/SF travail de groupe de deux Questions de compréhension	30' 2+4+6 10+12+14	En	
Identification par En - Savoir - Savoir-faire - Savoir devenir/être		S En donne des explications	1+5		
Identification par El - Savoir - Savoir-faire - Savoir devenir/être		S	1 et 9	En	
Question El – réponse En à El Avec reprise ou non par En pour la classe					
Question En, réponse El avec reprise ou non En					
Lien au vécu					

c) Validation et institutionnalisation

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Institutionnalisation - Détermine ce qui est correct - Valide - Dicte					

10. M5.2

a) Objets du dispositif

Objets/règles	Code	Comment	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Utilisation du Matériel : - Tableau - Vidéo - Fiches		Manuel El Écran blanc	2, 7. 9 En		
Rappel des connais. antécédentes		Question El-En	1-2 et 4-5	En/El	

b) Tâches

	Code	Comment ? (mésogenèse) Préciser S/SF/SD	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Consignes		Objectifs	6-7	En	
- Données par l'En		Décrit la tâche	17, 22	En	
- Reformulées ou précisées		Fin du travail	42	En	
Activités de l'El	RàR	Travail de groupe	15'	El	
- En vue d'un savoir	RdvR	Groupe d'experts	10'	El	
- En vue d'un SF	CR				
- En vue d'un SD					
Identification par En		Introduction			
- Savoir					
- Savoir-faire					
- Savoir devenir/être					
Identification par El	RàR	Groupe de travail	17		
- Savoir	RdvR	Groupe d'experts	22		
- Savoir-faire	CR				
- Savoir devenir/être					
Question El – réponse En à El Avec reprise ou non par En pour la classe	CE		10-13	El-En-El	En ne donne pas la réponse
Question En, réponse El avec reprise ou non En					
Lien au vécu					

c) Validation et institutionnalisation

	Code	Comment ? (mésogenèse)	Quand ? Chronogenèse (moment et durée)	Par qui ? (topogenèse)	Remarque
Institutionnalisation - Détermine ce qui est correct - Valide - Dicte les éléments à retenir		Groupe de travail Groupe d'experts		El	

I. Émergence des valeurs (tableau)

1. LOGIQUE RELATIVE

Référence	Texte	Commentaires
1. M1.1 38-47	<p>38. El 8 : Tout ce qui est immobilier.</p> <p>39. En : Euh mobilier tu veux dire ((elle note au tableau mobilier)),</p> <p>40. El 8 : Mobilier</p> <p>41. En : Tu peux préciser un petit peu ta réponse. Précise un petit peu.</p> <p>42. El 8 : Les canapés ((elle note au tableau après mobilier : canapés))</p> <p>43. En : Est-ce que tous les canapés sont faits entièrement avec du pétrole ?</p> <p>44. El 8 : Non, en métal.</p> <p>45. En : C'est très confortable un canapé en métal ((rises)). Ils peuvent être en quoi vos canapés ?</p> <p>46. El 2 : En cuir</p> <p>47. En : En cuir, OK donc là attention il y aura peut-être d'autres matériaux, mais c'est à peu près sûr qu'il y a quand même des éléments de votre canapé qui contiendront du pétrole. Ça peut être dans les ressorts, ou à l'intérieur, ce qui est utilisé pour rembourrer un petit peu c'est vrai.</p>	<p>L'El pose l'affirmation d'une présence du pétrole dans les meubles.</p> <p>L'En lui fait préciser, un autre El complète</p>
2. M1.1 67	<p>66. En : [...] Jo tu peux expliquer.</p> <p>67. El 11 : [...] qui transforme le pétrole en [...]</p>	<p>El donne sa propre définition à la demande de l'En</p>
3. M1.1 114-124	<p>114. tu peux préciser ressource incroyable. Pourquoi incroyable ? (0:00:24.9)</p> <p>115. El : Parce que juste avec cette ressource on peut faire des milliers de choses différentes ((elle rajoute à ressource «incroyable» (on fait tout avec))). (0:00:28.9)</p> <p>116. En : Mhm↑ comme on l'a vu avant. Après tu as quand même parlé attention pollution, limitée ((elle écrit au tableau ! pollution ! ressource limitée)). (0:00:43.1) Mais pourquoi l'OR noir ? Jo.</p> <p>117. El 8 : Parce qu'on est riche si on a du pétrole ((elle écrit au tableau richesse !))</p> <p>118. En : Effectivement c'est une richesse donc l'or par rapport à sa valeur. Anita↑</p> <p>119. El : C'est une richesse et c'est rare comme l'or.</p> <p>120. En : Mhm, richesse euh rare ((elle rajoute à richesse ! mais rare)). ok. Mirko↑</p> <p>121. El : Et pis on en trouve pas partout.</p> <p>122. En : On en trouve pas partout c'est vrai. ((elle rajoute à rare (on en trouve pas partout))) (0:01:25.2) ça vous fait penser à un autre type d'or qu'on avait eu l'occasion de voir ? l'or bleu vous vous rappelez pas quand on a abordé la thématique de l'eau, l'or blanc</p> <p>123. El : La neige</p> <p>124. En : La neige Mhm effectivement c'est une richesse qu'on trouve pas partout, ressource incroyable attention à la pollution, attention à ses ressources limitées, ça on en reparlera aussi.</p>	<p>L'En demande aux El de préciser pourquoi le pétrole est appelé « or noir »</p> <p>Les El répondent, se complètent et donnent quelques éléments argumentatifs à leur réponse (or noir parce que c'est une richesse, c'est rare comme l'or, limité et polluant)</p> <p>À la demande de l'En, un El fait le lien avec l'or blanc et l'or bleu.</p>

	Référence	Texte	Commentaires
1.	M1.2 13-14	13. En : Ouais alors Dubaï, ça on est d'accord c'est incroyable [...]. 14. El 4 : À Dubaï parce qu'ils ont beaucoup d'argent ils utilisent des produits pétroliers alors qu'ils pourraient prendre des panneaux solaires.	À partir du film, l'El reprend les arguments pour donner son impression
2.	M1.2 63-64	63. En : [...] Qui c'est qui a mis coûteux déjà ? Oui Antoinette ? Tu peux développer un peu, pourquoi ? 64. El 14 : Euh parce que je pense que ça va devenir plus cher..	L'En demande aux El de préciser et l'El donne un argument
3.	M2.2 28-30	28. El 6 : Aller moins rapidement 29. En : Mais attends, tu peux pas donner si c'est des mauvais arguments, on veut savoir l'axe qui est donné, après toi tu peux dire qu'ils sont bons ou mauvais pour toi, ça c'est autre chose c'est la deuxième étape. Oui ? 30. El : Plus économique ((l'enseignant note au tableau : économie, finance))	À partir d'une réponse considérée comme fausse par l'En, un autre El donne la réponse attendue
4.	M3.1 1-6	1. En : [...] je vais demander à Christophe de nous donner un exemple de violence que tu as repéré dans la rue. 2. El 1 : Dans la rue, ben verbale. 3. En : Violence verbale, c'est-à-dire ? 4. El 1 : Ben les insultes. 5. En : Les insultes, ((il note au tableau : insultes)) alors ceux qui n'ont pas mis vous pouvez compléter comme ça, si vous n'avez pas mis ça. Oui insultes, ça joue ? Euh on va continuer avec Jean-Marie. 6. El 2 : Moi j'ai mis les trucs physiques quand un, y en a qui touche les fesses d'un mec, moi j'ai déjà vu, il touche le physique là.	L'El est invité à donner un exemple de violence vécue dans la rue et lui fait préciser sa pensée. Un autre élève complète
5.	M3.1 27-29	27. En : Tu n'aurais pas un exemple concret ? Parce on va essayer de partir de... 28. El 1 : Par exemple quelqu'un qui nous suit ou comme ça, ce n'est pas physique ni verbal donc c'est mental. Parce qu'on sait pas pourquoi il nous suit, on ne sait pas ce qu'il va nous faire. 29. En : Ouais. Vous entendez les autres ? C'est juste si on se sent suivi dans la rue ben ça fait trop peur. Il y en a qui ont plus peur que d'autres, mais suivant où ça se trouve, si on est seul, ben c'est une forme de violence, même si il ne se passe rien [...]. Très bien.	L'En demande un exemple et l'El développe un peu son exemple
6.	M3.1 47-52	47. El : Ja voll. 48. En : Le vol, ouais. Le vol c'est aussi de la violence, ((il note au tableau : vol)) non ? Non ↓ Qu'est-ce que vous en pensez les autres ? 49. El 9 : Le vol ce n'est pas de la violence. 50. El 1 : Oui c'est une sorte de violence envers quelqu'un d'autre, mais on ne se ressent pas tout de suite, parce que quand on vole une chose on se dit on prend et puis on se casse. Mais à la fin c'est quand même une violence envers quelqu'un d'autre, vers le propriétaire. 51. En : Ouais par propriété parce que si vous possédez quelque chose, vous imaginez quelque chose qui est important vous et puis quelqu'un va vous le prendre, ça va vous toucher. Vous êtes d'accord ?	Suite à un désaccord avec un autre El, l'El argumente son point de vue

Référence	Texte	Commentaires
7. M3.1 71-74	<p>52. El 1 : C'est une violence mentale.</p> <p>71. El : Les blagues.</p> <p>72. En : Alors ça il y en a qui le prenne plus ou moins bien, si c'est... effectivement.</p> <p>73. El : Comment ils ont réagi</p> <p>74. En : Ça peut être une forme de violence. Pourquoi ça peut être une forme de violence ? Quand on fait un gag sur toi à ton insu, ça fait quoi ?</p>	L'El donne un exemple et le précise suite à la réaction de l'En
8. M3.1 110-123	<p>110.El : Ben la violence physique, peut-être.</p> <p>111.En : Il y a la violence physique ((il note au tableau : physique)), est-ce que tout le monde voit ce que c'est la violence physique ?</p> <p>112.El : Oui.</p> <p>113.En : Ça se manifeste comment ?</p> <p>114.El 1 : Avec des points, des coups.</p> <p>115.En : Ça c'est ce qui provoque, c'est la cause, ça se manifeste comment ? sur nous ?</p> <p>116.El : On est</p> <p>117.El : Au touché.</p> <p>118.En : Au touché, oui.</p> <p>119.El : Il faut qu'on soit énervé. Ce qui va libérer de l'adrénaline et des...</p> <p>120.En : D'accord, Non mais là je parle de la victime. Justement.</p> <p>121.El : Ben c'est celui qui est le plus énervé, donc on va s'acharner sur lui.</p> <p>122.En : Ah oui, ça c'était la réponse on verra tout à l'heure. Comment on voit ? Comment on sent la douleur physique ? On le voit à quoi</p> <p>123.El : Ben il a des bleus</p>	Les El donnent les éléments pour la définition en donnant les précisions (physique qui se manifeste avec des coups, qui nous touchent, avec des bleus). Un El rajoute le côté de l'agresseur non imaginé par l'En
9. M3.1 129-132	<p>129.El 1 : La vérité</p> <p>130.En : Oué, mais la vérité c'est fait mal</p> <p>131.El : La vérité blesse.</p> <p>132.En : Oui ça peut blesser, c'est une forme de violence</p>	Un élément inattendu amené par un El
10. M3.1 201-204	<p>201.En : Économique et puis l'exemple c'est le taxage, c'est quoi le taxage ?</p> <p>202.El : Ah ben c'est ce que j'ai dit.</p> <p>203.En : Alors explique aux autres. ((il distribue les feuilles))</p> <p>204.El : C'est comme on apporte quelque chose on paye une taxe dessus pour avoir des intérêts, c'est des intérêts ?</p>	El donne une définition
11. M3.1 223-227	<p>223.El : Mais Monsieur quand on dit rejet ça... aussi ?</p> <p>224.En : Non alors quand on dit le rejet c'est quelqu'un qui n'a jamais de copain, copine, c'est le rejet, c'est quoi comme violence, c'est une violence ?</p> <p>225.El : Dans la tête</p> <p>226.En : Oui c'est dans la tête, donc c'est un rejet, il n'y a personne qui lui a donné un coup, donc elle ne peut pas se plaindre de violence physique, mais le rejet peut être une violence extrêmement violente.</p> <p>227.El : C'est psychologique.</p>	Un El pose une question pour réaliser sa tâche et parvient à l'abstraction recherchée

Référence	Texte	Commentaires	
12.	M4.1 36-39	36. El : En fait c'est de foutre la honte sur quelqu'un ? 37. En : Qu'est-ce que ça veut dire foutre la honte sur quelqu'un ? 38. El : [Donner la honte. 39. El : [Mettre la honte...	Deux El donnent les précisions et se complètent pour répondre à une question de l'En
13.	M4.1 77-107	77. El : C'est de la discrimination. 78. En : Ouais, mais pourquoi ? 79. El : Parce que, ben il l'insulte. 80. En : Est-ce qu'on a vu qu'une discrimination c'était une insulte ? 81. El : Non, mais de... sa couleur, là 82. En : Non, mais qu'est-ce qu'on a dit ? Ce que j'ai essayé de vous expliquer ? Non ce n'est pas la même chose, ce que j'ai essayé de vous expliquer qu'est-ce que c'est la discrimination 83. El : C'est séparation et exclusion d'une personne. 84. En : Voilà. Est-ce que là tu as l'impression qu'une personne est exclue ? 85. El : Oui. 86. En : Pourquoi ? 87. El : [tu sors d'où toi ? 88. El : On est des humains, on doit être ensemble. 89. El : ... unis. 90. El : Tous ensemble, tous ensemble ! 91. En : Moi je vois pas. 92. El : C'est pas parce que c'est un noir, il est.. 93. En : On l'exclut de quoi ? Est-ce qu'on lui dit : tu n'as pas le droit d'être là ? Tu dois changer de trottoir, tu... rien du tout ? 94. El : Oui. 95. En : Aucune exclusion... il y a d'autres choses, mais il y a pas d'acte de discrimination dans cette planche-là. Benoît ? 96. El 4 : Ben il y a des préjugés [parce que ben euh [ha ha ha 97. En : Je vous ai demandé, est-ce que vous pouvez me dire qu'est-ce qui se passe et pas de quoi il s'agit ? [Qu'est-ce qui se passe ? 98. El 4 :[Il s'agit 99. En : Si vous deviez raconter en quelques mots ? 100.El : [Moi c'est une vieille mémé qui promène son chien 101.El : [... Comme les noirs américains dans les ghettos et puis les trois blancs là ils sont en train de dire qu'il est pas américain et puis il arrive vers ses potes qui sont aussi les blancs. 102.En : D'accord, il y a déjà quelque chose. Il y a deux éléments dans l'histoire. Il y a deux réactions de groupe vis-à-vis d'une personne autre. Oui Charles ? 103.El 5 : Il y a tout le monde... des préjugés et puis à la fin ils n'ont pas vu que les blancs. 104.En : Autre chose que vous vouliez rajouter ? Alors il y a un mot qui est apparu... Oui ? 105.El 1 : Il parle de lui alors qu'ils ne le connaissent même pas intérieurement 106.En : Oui 107.El 1 : [Peut-être qu'intérieurement, il est totalement différent	L'En amène l'El à comprendre pourquoi il n'y a pas de discrimination dans une série de vignette d'une BD contrairement à ce qu'il affirme préalablement. Deux autres El complètent pour parvenir à la réponse attendue et validée par l'En. Parfois LE (lorsqu'il y a juste un mot 81, 85, 89, 94, 106)

Référence	Texte	Commentaires
14.	M4.2 101-108 101.El : Moi j'ai mis groupement religieux extrémiste. 102.En : D'accord. 103.El : Groupe de personnes manipulées et escroquées par un chef. 104.En : Ouais. Quelqu'un d'autre a une autre définition à proposer ? 105.El : Groupe fou 106.HA HA HA 107.El 16 : Pour moi ces religions apparaissent récemment. 108.En : Ouais. [...] s'il vous plaît. 109.El 17 : C'est des gens qui cherchent d'autres gens pour quand ils sont vulnérables dans leur vie. Et ils leur disent qu'ils ont la solution et c'est des gens fous, malades dans leur tête.	Les El co-construisent la définition pour définir et compléter la notion de secte. En relation avec les éléments donnés au début de la séance dans leurs représentations, la plupart des éléments reviennent (folie, escroquerie, etc.), ils complètent par quelques éléments : la manipulation, le peu de distance historique, la vulnérabilité.
15.	M5.2 9-10 9. En : [...] Ça te paraît bizarre, sauvé de la vie ? 10. El 4 : C'est bizarre sauvé de la vie c'est pas comme si la vie c'était de la mort...	L'En pose la question à l'El et l'El rebondit et s'interroge

2. LOGIQUE GLOBALE

Référence	Texte	Commentaires
1.	M1.1 112-113 112. En : Pourquoi l'or noir ? Pierrot 113. El : Parce que c'est une ressource un peu incroyable qui est utile pour tout, ben parce que le problème c'est qu'elle pollue et puis un jour on en aura plus.	L'El prend en compte la dimension spatiale et temporelle de façon assez large
2.	M1.2 9-10 9. En : Mais qu'est-ce qui vous a marqué ? En particulier ? Thierry ? 10. El 3 : Toutes les énergies viennent du pétrole	L'El fait le lien entre les différentes énergies et le pétrole
3.	M1.3 40-48 40. El 1 : Alors ben on va parler des agrocarburants, pour l'instant la meilleure solution qu'on doit trouver c'est la crise le pétrole est en train de disparaître et la meilleure solution qu'on a trouvée jusqu'à présent c'est les agrocarburants c'est une solution rapide qu'on a dû prendre dans des brefs délais parce que dans quarante ans il n'y aura plus de pétrole. Peut-être que avant dans les quarantaines d'années qui vont arriver, on va trouver d'autres solutions, mais pour l'instant c'est la seule qu'on ait trouvée. Alors c'est sûr elle pollue un peu, mais c'est pour... elle est aussi... elle réduit pour l'instant une grande partie du CO ₂ qui est dégagé. Donc je suis pour les agrocarburants. 41. En : 42. El 2 : Bon ben comme Valérie l'a dit, les agrocarburants c'est présenté comme la solution miracle sauf qu'elle présente beaucoup de euh donc de points négatifs parce que déjà la... Le monde il est très... enfin les richesses dans le	Lors de l'introduction du débat, les élèves argumentent avec différentes dimensions : économique (crise du pétrole), écologique (la pollution, production biologique), sociale (répartition des richesses, famine) spatiale, temporelle (la situation dans 40 ans)

Référence	Texte	Commentaires
	<p>monde sont très mal partagées... euh la pauvreté elle est présente en Afrique et tout ça et pis là dans les pays où... euh dans les pays où ils produisent du blé Hé ben ils peuvent même plus l'acheter parce qu'il est devenu tellement élevé qu'on... tellement élevé qu'ils ne peuvent plus se l'acheter eux-mêmes donc euh il faut choisir entre nourrir la population ou produire des biocarburants pour les pays riches.</p> <p>43. En : Donc réaffirme ta position Sylvie.</p> <p>44. El 2 : Alors donc je suis contre les biocarburants.</p> <p>45. En : Voilà. OK ! 55 secondes. Pas mal.</p> <p>46. El 3 : Ben alors les biocarburants c'est un peu une solution miracle comme on l'a dit toujours et puis ça produit moins de pollution parce qu'on utilise moins de pétrole dans l'utilisation du biocarburant, euh ça peut permettre d'enrichir les pays pauvres et parce que c'est surtout dans les pays pauvres qu'il y a la possibilité de production de biocarburant, car c'est là-bas qu'il y a le climat adapté pour faire pousser des plantes capables de produire des biocarburants. Donc je suis contre... euh pour les biocarburants.</p> <p>AH AH AH</p> <p>47. En : Euh Valérie tu n'as pas droit à la parole c'est encore la phase d'introduction. Pour l'instant tu peux pas intervenir. 45 secondes Jean-Paul. Florence.</p> <p>48. El 4 : Euh il faut savoir que le biocarburant, euh l'agrocarburant ben il est pas complètement bio parce qu'on le mélange de toute façon avec de l'essence donc quand il n'y aura plus de pétrole il n'y aura vraisemblablement plus de biocarburants. Donc euh je suis contre</p>	
4. M1.3 50-81	<p>50. El 1 : Ben les agrocarburants ce qui est bien c'est que dans les pays comme justement le Brésil et qui produit beaucoup de blé ou de maïs ben dans ces pays, on pourra leur racheter une part de ces agrocarburants du coup l'économie va monter pour ces paysans qui sont pauvres pour l'instant, ils auront un revenu plus grand.</p> <p>51. El 4 : En même temps on prend la nourriture aux plus pauvres pour produire des carburants enfin de l'essence tout ça alors que déjà eux ils meurent de faim. Donc après il y a plus de famine. Et pis aussi ça diminue les récoltes. Enfin il y a moins de cultures.</p> <p>52. El 3 : Mais sur ton terre on a...</p> <p>53. El 4 : On utilise... si on utilise tout on doit déjà euh nourrir la planète fin le monde et on l'utilise encore pour produire des agrocarburants en plus</p> <p>54. El 3 : Mais sur terre on a assez de nourriture pour nourrir 12 milliards d'habitants donc on</p> <p>55. El 4 : C'est pas réparti</p> <p>56. El 3 : Ben on peut trouver des solutions pour mieux</p> <p>57. El 1 : Ce n'est pas les agrocarburants dans les</p>	<p>Lors du débat lui-même, les élèves reprennent les arguments, dialoguent, interagissent avec quelques arguments supplémentaires (commerce équitable, nourriture des pauvres pour le carburant des riches, urgence face à la pénurie de pétrole, énergie renouvelable, société de consommation et implications sociales pour un changement, privilégier la recherche qui peut apporter de nouvelles solutions</p>

Référence	Texte	Commentaires
	faits qui vont changer quelque chose, donc il y a déjà ce problème. On peut essayer de mieux le répartir c'est pas lié	
58.	El 4 : Mais c'est dur. C'est quasi impossible !	
59.	El 1 : De ?	
60.	El 4 : Ben de répartir	
61.	El 1 : Si on pouvait mieux répartir enfin si on pouvait répartir, ben justement nous on arrive là avec des agrocarburants, c'est pas ça qui a provoqué le problème en plus si on... justement comme je l'ai dit juste avant qui va permettre aux paysans d'avoir de l'argent en plus du coup, ils pourront acheter plus.	
62.	El 2 : Ça va pas forcément leur rapporter d'argent parce que dans les pays où il y a beaucoup de cultivations, ils ont pas forcément, ils sont pas forcément bien payés.	
63.	El 1 : Mais là on est dans la supposition parce que t'as dit pas forcément. Du coup c'est pas sûr donc on peut pas prouver.	
64.	El 2 : Bon écoute les... les euh comment ça s'appelle... les euh comment est-ce qu'on dit ? Le commerce équitable hé ben il est en train de se mettre en place. Mais pas dans tous les pays. Par exemple tu avais cité l'exemple de Brésil, ben le Brésil c'est pas forcément le commerce équitable tu vois. Je veux dire que les euh ben les cultivateurs ils peuvent être sous-payés et il n'y a aucune loi qui l'interdit. Tu vois ?	
65.	El 1 : Donc dans le sens, c'est-à-dire qu'ils vont produire et ils seront pas forcément payés au prix qu'il faudrait les payer.	
66.	El 2 : Ouais donc moins ils sont payés et donc moins ils peuvent acheter des euh. Enfin des	
67.	El 1 : Déjà ensuite c'est sûr ça il faudrait y remédier avant de penser aux agrocarburants et tout seulement là il faudrait qu'on trouve une solution rapide parce que le pétrole disparaît. C'est sûr alors comme tu dis les produits équitables et tout c'est pas, enfin il faut que ça bouge aussi. Enfin seulement pour que ça bouge il faut aussi que ça bouge du côté économique pour que les gens voient qu'ils aient des problèmes.	
68.	El 2 : Ouais, mais en même temps, on peut choisir d'autre euh solutions qui sont beaucoup moins nocives pour euh...	
69.	El 1 : Comme ?	
70.	El 2 : Comme l'éolien et tout ça	
71.	El 1 : Oui, mais comme je l'ai dit juste au début, on a trouvé que les agrocarburants pour remplacer justement le pétrole dans les voitures sur le marché, oui on est aussi en train de développer des voitures avec des panneaux solaires, mais seulement ça n'a pas encore été prouvé via que ça va marcher tout le long, du coup pour l'instant les agrocarburants sont les meilleurs... le meilleur moyen pour remplacer le pétrole.	
72.	El 4 : Ouais, mais comme j'ai dit, on utilise le pétrole pour comme euh	
73.	El 3 : Ouais, mais on est pas obligé de l'utiliser	

Référence	Texte	Commentaires
	<p>pour produire notre propre... on peut faire de l'énergie sans le pétrole on dirait avec des biocarburants aussi, on y arrive aussi.</p> <p>74. El 1 : Donc c'est possible.</p> <p>75. El 2 : Oui, mais en même temps il faut voir le côté humain, est-ce que vous préférez voir des gens crever et puis pouvoir rouler en Volvo que de...</p> <p>76. El 1 : Alors...</p> <p>77. El 3 : Il y a toujours 12 milliards, on peut toujours nourrir 12 milliards si on répartit [...]</p> <p>78. El 1 : Et puis en plus pour en arriver à ton histoire de Volvo, c'est sûr que le meilleur moyen ce serait d'arrêter la voiture, de plus la conduire, et tout ça seulement pour passer avant d'avoir la voiture, on avait quoi ? On avait les transports en chars à bœufs on avait les chevaux, on est passé à la voiture parce que passer du char à bœufs à chevaux... à la voiture on a pas eu 5 jours, on a dû avoir plusieurs années pour y aller tranquillement, du coup si on passe de la voiture à plus rien ça va pas non plus se faire en cinq jours. Donc il faut y aller progressivement et une des... enfin pour l'instant, désolée on est dans une société où on consomme, on se déplace beaucoup, l'avion, la voiture, on a toujours besoin de pétrole, du coup on peut pas arrêter c'est triste pour l'instant, mais c'est comme ça du coup on peut juste atténuer, on a... donc les agrocarburants c'est une solution pour atténuer ça c'est déjà une première solution. Ensuite par les années qui vont venir, on va sûrement trouver d'autres solutions, on est assez intelligent pour ça donc je crois que si on a créé ça, donc aussi crée quelque chose pour atténuer donc je crois que pour l'instant il ne faut pas fermer les portes à ce qui pourrait nous aider euh à atténuer le pétrole, à atténuer la pollution, à faire quelque chose un pas en avant.</p> <p>79. En : Il reste 30 secondes de discussion.</p> <p>80. El 2 : Donc moi je pense qu'il faut privilégier de... la recherche pour trouver d'autres moyens de fermer les voitures parce que justement il y a beaucoup de... il y a beaucoup de points négatifs dans les agrocarburants même si c'est le seul moyen qu'on a pour l'instant, mais si on continue à développer par exemple l'énergie hydraulique, on pourra aussi faire des voitures avec de l'eau sinon on peut on a aussi la friture, l'huile de friture pour faire avancer une voiture avec l'huile de frite donc ça ça c'est déjà de ça économise. Tu vois.</p> <p>81. El 1 : C'est bien triste... enfin</p>	
5. M1.3 83-89	<p>83. El 1 : Donc comme on vient de parler maintenant les agrocarburants c'est une solution possible, on peut très bien faire autre chose, de très bien réussir à trouver d'autres solutions, seulement pour l'instant c'est la seule qu'on a trouvée, c'est la seule qu'on a développée et qui peut être et qui peut être jugée fiable parce</p>	<p>Dans la partie conclusive, les El doivent garder la même position (cf. la méthodologie du débat présentée par l'En, p. 81.)</p> <p>Le positionnement des El est argumenté en fonction du débat.</p>

Référence	Texte	Commentaires
	<p>qu'on fera toujours pousser quelque chose sur la terre normalement donc euh et pis ben du coup je suis pour les agrocarburants.</p> <p>84. En : OK 25 secondes.</p> <p>85. El 2 : Euh moi je pense qu'il faut réinvestir l'argent qu'on utilise pour euh créer des biocarburants pour le mettre dans la recherche, pour trouver un autre moyen de euh de trouver, de trouver une autre solution pour euh ben faire avancer le moteur. Et c'est tout.</p> <p>86. En : OK. 20 secondes. Jean-Paul.</p> <p>87. El 3 : Ben dans les transports on en a besoin, les biocarburants on en a besoin pour faire avancer les voitures parce que ça atténue les effets de CO₂ par rapport au pétrole de base et euh on peut pas utiliser plus les voitures. Donc je suis contre les biocarburants, enfin pour je veux dire.</p> <p>88. En : Lapsus révélateur, d'accord.</p> <p>89. El 4 : Enfin j'pense qu'il faut stopper déjà la... qu'il y ait encore plus la famine dans le monde, par exemple comme ça remplir un réservoir ça permet... ça empêche déjà à une personne de se nourrir, c'est dangereux. Donc c'est pour ça que je suis pour... contre.</p>	

3. CREATIVE EGOCENTRIQUE

Référence	Texte	Commentaires
1.	<p>M1.1 24-26</p> <p>24. El 3 : Euh tout ce qui est carburant.</p> <p>25. En : Mhmh.</p> <p>26. El 3 : Diesel, essence.</p>	L'El précise sa pensée par la discussion
2.	<p>M1.1 100-101</p> <p>100. El 2 : Mais on boit pas de pétrole ?</p> <p>101. En : Non, on boit pas le pétrole, mais dans la production de lait, indirectement il y a du pétrole, donc du coup la réponse elle est à côté du titre 1 litre de lait, 0.13 litre de pétrole. Quel est le chiffre qui vous frappe dans ce paragraphe ? Enfin s'il y en a un qui vous frappe ?</p>	L'El pose une question pour donner du sens à l'affirmation qu'il a entendue : il y a du pétrole dans le lait
3.	<p>M1.1 109-110</p> <p>109. El : Combien y a de routes en Suisse ?</p> <p>110. En : Oh misère tu poses une bonne question, de routes impossible.. d'autoroutes on pourrait calculer plus facilement entre Lausanne- Genève, entre Genève-Saint-Gall on a à peu près un peu moins de 400 km. On va calculer, ce serait intéressant de calculer, juste pour les autoroutes, les routes je crois qu'on y arriverait pas, peut-être qu'on trouve ces statistiques, je voudrais qu'on regarde.</p>	<p>L'El pose une question inattendue qui doit lui permettre de donner du sens.</p> <p>L'En reprend la question pour la classe comme une nouvelle tâche possible à accomplir.</p>
4.	<p>M1.1 111</p> <p>111. En : Le pétrole l'or noir et puis la deuxième, vous avez pas mal de place j'aimerais que vous fassiez la liste des questions que vous vous posez à</p>	Les El sont invités à faire à mettre par écrit les questions qui leur viennent suite aux chiffres qu'ils ont reçus.

Référence	Texte	Commentaires
	propos des chiffres qu'il y a là-haut. Quelles sont les questions qui vous viennent, ben en général c'est à propos du pétrole. Après vous avez juste... pour vous faire envie une salade au pétrole hein qui vous répète quelle salade le pétrole est partout dans votre vie et puis il décode le fonctionnement d'une salade verte de la Coop ou de la Migros ou autre. Alors je vous laisse discuter à deux pour répondre.	
5.	M2.1 36-40 36. El 9 : On est sûr avec qui on parle. 37. En : Sûr 38. El 9 : Sûr de son interlocuteur. 39. En : Sûr de son interlocuteur, oui, ça ça sera un inconvénient pour quoi par exemple ? 40. El 9 : On est pas sûr par l'internet.	L'El précise le sens qu'il donne à la sécurité du dialogue sur internet
6.	M2.1 51-52 51. En : [...] Est-ce que quelqu'un a déjà été très très surpris par une facture de téléphone ? Michel, oui ? 52. El 12 : Ben mon frère a eu pour huit francs alors qu'il croyait que c'était gratuit [...]	L'El applique le S donné à une situation personnelle
7.	M2.2 20-21 42. 20 : En : [...] C'est pas parce qu'ils savent le français, c'est le fait de pas pouvoir utiliser la lecture. Et malheureusement donc ça veut dire qu'il y a des gens qui ont besoin d'aide, ça c'est assez, c'est une des difficultés pour beaucoup de gens. Pour nous on dit ah je sais faire, maintenant il y a des gens qui sont handicapés avec ça. Ça c'est juste un petit rappel, donc ça c'est des métiers à développer pour aider les gens. Oui ? 43. El 2 : Pourquoi ils envoient pas des SMS ben parler avec une personne plutôt téléphoner qu'envoyer un SMS ?	L'El fait une proposition qui montre le sens qu'il donne à la question en discussion
8.	M3.1 27-28 27. En : Tu n'aurais pas un exemple concret ? Parce on va essayer de partir de... 28. El 1 : Par exemple quelqu'un qui nous suit ou comme ça, ce n'est pas physique ni verbal donc c'est mental. Parce qu'on sait pas pourquoi il nous suit, on ne sait pas ce qu'il va nous faire.	L'El donne un exemple qui montre le sens qu'il donne à la question en discussion
9.	M3.1 84-87 84. En : La guerre, oui. Vous avez remarqué les images qui sont transmises même dans les informations, ça peut être réelles. Il y a des images de violence qui sont réelles et puis il y a d'autres je dirai que c'est sensé nous informer de ce qui se passe c'est la violence réelle en fait dans les médias il y a quoi ? 85. El 13 : J'ai vu un présentateur, je sais pas si c'est la même chose, qui présentait quelque chose et il avait deux invités et il se moquait des deux, ça c'est de la violence ? 86. El 1 : Ça dépend si il se moquait pour rire ou s'il se moquait par violence. 87. El 13 : Non, mais ils étaient blessés	Un El applique le S donné à une situation personnellement connue et empathie
10.	M3.1 89-93 89. El 1 : Moi ça me fait penser à violence et médias. Hier soir il y avait un reportage et puis il y avait quelqu'un qui faisait un arrêt cardio-vasculaire, non cardio-vasculaire et puis ils devaient le réanimer et puis au final le mec il était mort, c'était space pendant une demie heure ils ont fait le massage cardiaque, ça fait bizarre quand on y pense.	Un El applique le S donné à une situation personnellement connue et empathie

Référence	Texte	Commentaires
11.	90. En : Oui et puis c'était présenté comme réel ?	
	91. El 1 : C'était réel, c'était au SAMU du XIII ^e arrondissement de Paris, donc on les voyait arriver tout ça et puis c'est bizarre.	
	92. En : Donc il y a là aussi de la violence, une sorte de violence qui est liée à la santé, au final c'est quelqu'un qui est en train de mourir, donc la mort naturelle il y a des causes.	
	93. El 1 : Oui, mais il attendait une greffe de cœur c'est pour ça.	
11.	M3.1 150-152	El réagit à la situation évoquée par l'En et exprime son propre sentiment
	150. En : [...] Ça vous est déjà arrivé de tomber malade au milieu des vacances, ça arrive souvent ?	
	151. El 1 : C'est énervant ça	
12.	M3.1 159-174	Dialogue entre un El et un En qui applique les S apportés à ses expériences, ou apporte ses exemples Au n° 174, l'El montre l'appropriation qu'il fait
	159. El 1 : Comme des fois il y a des personnes qui ont des mèches blanches dans les cheveux, ce n'est pas à cause d'un choc ?	
	160. En : Oui, je connais quelqu'un...	
	161. El 1 : Moi j'en ai quelques-unes.	
	162. En : Moi je connais quelqu'un	
	163. El : Moi elles sont plus claires.	
	164. En : Alors j'ignore si c'est ça qui a un grand choc tout d'un coup. [C'est purement psychosomatique.	
	165. El 1 : [C'est space	
	166. En : Vous avez déjà entendu peut-être un prof ou vos parents qui disent : arrêtez votre cinéma, c'est psychologique ↓ Quelque chose qui va pas, j'ai mal à la tête.	
	167. El : Oui par exemple quand on a...	
	168. En : Et on le prend assez mal, mais là vous avez vu quand on dit c'est pas blanc ce n'est pas dans ce sens-là, dans ce sens-là, ça veut dire arrête ton cinéma, mais quand c'est psychosomatique c'est bien réel, j'ai reçu un choc et il y a une répercussion réelle sur le corps, d'accord ? Je vais pas aller plus loin pour l'instant dans cette explication, mais vu que... on a ouvert la parenthèse	
	169. El 1 : Y a aussi la douleur	
	170. En : Pardon ?	
	171. El 1 : Il y a aussi la douleur, je sais pas moi... par exemple on tombe on s'ouvre aux genoux, on a mal aux genoux, mais on ne voit pas qu'on est ouvert dans la main donc on a mal au genou, mais pas à la mal, donc dès qu'on nous dit on a mal aux deux	
	172. En : Oui c'est comme ma petite fille qui tombe on la voit pas elle pleure pas et puis si on le voit elle pleure. HA HA HA	
	173. El : C'est vrai, c'est tout le temps comme ça. En : On est tous la même chose.	
13.	M3.1 181	L'El donne un ex. qui montre sa compréhension de la question traitée
	181. El 1 : Par exemple je sais pas on a des problèmes d'argent et puis à quelqu'un, mais par exemple on arrive pas à le rembourser et puis à la fin voilà... on arrive pas à lui donner des intérêts et	

Référence	Texte	Commentaires
	puis harcelé et puis voilà c'est de la violence physique verbale et puis après physique si vraiment.	
14.	M4.1 36-43 <p>36. El : En fait c'est de foutre la honte sur quelqu'un ? (0:07:02.5)</p> <p>37. En : Qu'est-ce que ça veut dire foutre la honte sur quelqu'un ? (0:07:06.0)</p> <p>38. El : [Donner la honte.</p> <p>39. El : [Mettre la honte...</p> <p>40. En : Oui ça j'ai compris c'est pas le mot «foutre» qui cause le problème. Alors ça sera une conséquence, c'est vrai qu'on est discriminé quand on est toujours mis de côté, c'est clair que l'image qu'on a de soi devient généralement plutôt négative par rapport aux autres. C'est comme si dans une classe, tout d'un coup on décidait que tel élève parce qu'il est de telle nationalité, euh on l'interroge jamais.</p> <p>41. El : [Ça arrive Monsieur !</p> <p>42. En : [C'est toujours cet élève-là sur lequel on s'acharne, euh on s'arrangera pour qu'il ait des mauvaises notes euh, on lui fera faire tous les travaux les plus embêtants. Ça c'est une forme de discrimination. Oui ?</p> <p>43. El : Monsieur, ici en Suisse ça existe aussi. Moi les profs ils ne m'interrogent jamais...</p>	Les El expriment leurs sentiments et donnent un exemple tiré de leur vécu
15.	M4.1 45-46 <p>45. El : Et les athées alors ?</p> <p>46. En : Euh on en parlait pas encore trop à ce moment-là...</p>	L'El pose une question qui montre sa volonté d'approfondir le sens
16.	M4.1 133-134 <p>133. En : Si vous voyagez à l'étranger et puis vous dites que vous êtes Suisse. Vous êtes un portemonnaie sur patte, de toute façon les Suisses ils ont un compte en banque bien rempli. Ça c'est un préjugé...</p>	El réagit à la situation évoquée par l'En et exprime son propre sentiment
17.	M4.1 188-189 <p>134. El : Mais c'est pas vrai.</p> <p>188. En : [...] Le préjugé c'est une sorte de stéréotype, mais qui reposera généralement sur quelque chose qui n'est pas justifié, qui n'est pas forcément vrai et qui est plutôt une caractéristique supposée, on prend pas un élément d'une personne qui... pour le reporter sur les autres, le stéréotype euh::: ben j'sais pas si une classe, on dit ben voilà parce qu'il y a un élève qui est brillant dans la classe, toute la classe ce sont des élèves brillants.</p> <p>189. El : C'est encore pire.</p>	El réagit à la situation évoquée par l'En et exprime son propre sentiment
18.	M4.2 35-38 <p>35. En : [...] Au fond quand on emploie et on le verra, quand on emploie le mot secte comme on l'emploie maintenant dans le langage de tous les jours, la grosse difficulté avec ce mot, c'est que c'est un mot qui a une connotation fortement négative, péjorative.</p> <p>36. El 13 : Vous dites que c'est négatif, mais c'est l'image qu'ils renvoient d'eux,</p> <p>37. En : Alors</p> <p>38. El 13 : Ils veulent pas essayer de paraître bien ou équilibrés.</p>	
19.	M4.2 62-65 <p>62. El 14 : Ça sera quoi comme genre de questions ?</p> <p>63. En : Les questions, c'est beaucoup des questions,</p>	

Référence	Texte	Commentaires
	<p>alors le but du questionnaire, c'est de mieux se connaître, est-ce que vous avez envie de mieux vous connaître pour développer vos capacités ?.</p> <p>Alors on va vous aider à améliorer vos limites et vos défauts et développer votre capacité, qui n'a pas envie de développer ses capacités ? Tout le monde. Alors voilà c'est un questionnaire, genre test et puis après...</p> <p>64. El 7 : À quoi ça leur sert ?</p> <p>65. En : Ça leur sert à montrer aux gens, que chacun est super pour vous donner une image positive, vous êtes très bien, mais attention vous pourriez encore développer cela à tel point, tel point vous n'avez peut-être pas assez confiance en vous, vous osez pas, ben nous on va vous aider et on va vous offrir des cours pour faire ça et puis ça passera par le temps d'une formation, mais ça on verra plus tard</p>	
20.	<p>M4.2 79-80</p> <p>79. El : Ouais, mais comme dans les sectes il y a eu des témoignages comme quoi les mecs étaient menacés de mort, ceux qui voulaient sortir tandis ce que l'association des modélistes de Romont, un il dit ouais moi je veux aller faire ça, bon ben ok casse-toi.</p> <p>80. En : Tout à fait, mais c'est clair qu'il y a des critères qui vont être différents, mais c'est quand même une forme de groupe, il y a différentes formes dans les groupes, il y a des groupes dans lesquels vis-à-vis desquels on garde une très grande liberté, il y a des groupes où il y a peu de liberté ou moins de liberté.</p>	El applique le S à une expérience connue
21.	<p>M5.2 10-13</p> <p>10. El 4 : C'est bizarre sauvé de la vie c'est pas comme si la vie c'était de la mort...</p> <p>11. En : C'est vrai ?</p> <p>12. El 4 : Ben je sais pas</p> <p>13. En : Ah ben on verra justement, que c'est une option qu'il faudra approfondir, celui de la vie.</p>	El approfondit le sens de sa pensée grâce au questionnement

4. CREATIVE RELATIVE

Référence	Texte	Commentaire
1.	<p>M1.1 111</p> <p>111. En : [...] vous avez pas mal de place j'aimerais que vous fassiez la liste des questions que vous vous posez à propos des chiffres qu'il y a là-haut. Quelles sont les questions qui vous viennent, ben en général c'est à propos du pétrole. Après vous avez juste... pour vous faire envie une salade au pétrole hein qui vous répète quelle salade le pétrole est partout dans votre vie et puis il decode le fonctionnement d'une salade verte de la Coop ou de la Migros ou autre. Alors je vous laisse discuter à deux pour répondre</p>	Les El doivent se mettre d'accord par deux pour répondre
2.	<p>M1.3 50-81</p> <p>50. El 1 : Ben les agrocarburants ce qui est bien c'est que dans les pays comme justement le Brésil et qui produit beaucoup de blé ou de maïs ben dans ces pays, on pourra leur racheter une part de ces agro-</p>	Lors de la partie principale du débat, les 4 El choisis comme débatteurs doivent mettre leurs arguments en discussion, alimenter par des

Référence	Texte	Commentaire
	carburants du coup l'économie va monter pour ces paysans qui sont pauvres pour l'instant, ils auront un revenu plus grand	exemples, entendre les avis divergents et les transformer.
51.	El 4 : En même temps on prend la nourriture aux plus pauvres pour produire des carburants enfin de l'essence tout ça alors que déjà eux ils meurent de faim. Donc après il y a plus de famine. Et pis aussi ça diminue les récoltes. Enfin il y a moins de cultures	L'En n'intervient en aucune façon durant cette phase du débat
52.	El 3 : Mais sur ton terre on a...	
53.	El 4 : On utilise... si on utilise tout on doit déjà euh nourrir la planète fin le monde et on l'utilise encore pour produire des agrocarburants en plus	
54.	El 3 : Mais sur terre on a assez de nourriture pour nourrir 12 milliards d'habitants donc on	
55.	El 4 : C'est pas réparti	
56.	El 3 : Ben on peut trouver des solutions pour mieux	
57.	El 1 : Ce n'est pas les agrocarburants dans les faits qui vont changer quelque chose, donc il y a déjà ce problème. On peut essayer de mieux le répartir c'est pas lié	
58.	El 4 : Mais c'est dur. C'est quasi impossible !	
59.	El 1 : De ?	
60.	El 4 : Ben de répartir	
61.	El 1 : Si on pouvait mieux répartir enfin si on pouvait répartir, ben justement nous on arrive là avec des agrocarburants, c'est pas ça qui a provoqué le problème en plus si on... justement comme je l'ai dit juste avant qui va permettre aux paysans d'avoir de l'argent en plus du coup, ils pourront acheter plus.	
62.	El 2 : Ça va pas forcément leur rapporter d'argent parce que dans les pays où il y a beaucoup de cultures, ils ont pas forcément, ils sont pas forcément bien payés.	
63.	El 1 : Mais là on est dans la supposition parce que t'as dit pas forcément. Du coup c'est pas sûr donc on peut pas prouver.	
64.	El 2 : Bon écoute les... les euh comment ça s'appelle... les euh comment est-ce qu'on dit ? Le commerce équitable hé ben il est en train de se mettre en place. Mais pas dans tous les pays. Par exemple tu avais cité l'exemple de Brésil, ben le Brésil c'est pas forcément le commerce équitable tu vois. Je veux dire que les euh ben les cultivateurs ils peuvent être sous-payés et il n'y a aucune loi qui l'interdit. Tu vois ?	
65.	El 1 : Donc dans le sens, c'est-à-dire qu'ils vont produire et ils seront pas forcément payés au prix qu'il faudrait les payer.	
66.	El 2 : Ouais donc moins ils sont payés et donc moins ils peuvent acheter des euh. Enfin des	
67.	El 1 : Déjà ensuite c'est sûr ça il faudrait y remédier avant de penser aux agrocarburants et tout seulement là il faudrait qu'on trouve une solution rapide parce que le pétrole disparaît. C'est sûr alors comme tu dis les produits équitables et tout c'est pas, enfin il faut que ça bouge aussi. Enfin seulement pour que ça bouge il faut aussi que ça bouge du côté économique pour que les gens voient qu'ils aient des problèmes.	

Référence	Texte	Commentaire
68.	El 2 : Ouais, mais en même temps, on peut choisir d'autre euh solutions qui sont beaucoup moins nocives pour euh...	
69.	El 1 : Comme ?	
70.	El 2 : Comme l'éolien et tout ça	
71.	El 1 : Oui, mais comme je l'ai dit juste au début, on a trouvé que les agrocarburants pour remplacer justement le pétrole dans les voitures sur le marché, oui on est aussi en train de développer des voitures avec des panneaux solaires, mais seulement ça n'a pas encore été prouvé via que ça va marcher tout le long, du coup pour l'instant les agrocarburants sont les meilleurs... le meilleur moyen pour remplacer le pétrole.	
72.	El 4 : Ouais, mais comme j'ai dit, on utilise le pétrole pour comme euh	
73.	El 3 : Ouais, mais on est pas obligé de l'utiliser pour produire notre propre... on peut faire de l'énergie sans le pétrole on dirait avec des biocarburants aussi, on y arrive aussi.	
74.	El 1 : Donc c'est possible.	
75.	El 2 : Oui, mais en même temps il faut voir le côté humain, est-ce que vous préférez voir des gens crever et puis pouvoir rouler en Volvo que de...	
76.	El 1 : Alors...	
77.	El 3 : Il y a toujours 12 milliards, on peut toujours nourrir 12 milliards si on répartit [...]	
78.	El 1 : Et puis en plus pour en arriver à ton histoire de Volvo, c'est sûr que le meilleur moyen ce serait d'arrêter la voiture, de plus la conduire, et tout ça seulement pour passer avant d'avoir la voiture, on avait quoi ? On avait les transports en chars à bœufs on avait les chevaux, on est passé à la voiture parce que passer du char à bœufs à chevaux... à la voiture on a pas eu 5 jours, on a dû avoir plusieurs années pour y aller tranquillement, du coup si on passe de la voiture à plus rien ça va pas non plus se faire en cinq jours. Donc il faut y aller progressivement et une des... enfin pour l'instant, désolée on est dans une société où on consomme, on se déplace beaucoup, l'avion, la voiture, on a toujours besoin de pétrole, du coup on peut pas arrêter c'est triste pour l'instant, mais c'est comme ça du coup on peut juste atténuer, on a... donc les agrocarburants c'est une solution pour atténuer ça c'est déjà une première solution. Ensuite par les années qui vont venir, on va sûrement trouver d'autres solutions, on est assez intelligent pour ça donc je crois que si on a créé ça, donc aussi crée quelque chose pour atténuer donc je crois que pour l'instant il ne faut pas fermer les portes à ce qui pourrait nous aider euh à atténuer le pétrole, à atténuer la pollution, à faire quelque chose un pas en avant.	
79.	En : Il reste 30 secondes de discussion.	
80.	El 2 : Donc moi je pense qu'il faut privilégier de.. la recherche pour trouver d'autres moyens de fermer les voitures parce que justement il y a beaucoup de... il y a beaucoup de points négatifs dans les agrocarburants même si c'est le seul moyen qu'on a pour l'instant, mais si on continue à développer par exemple l'énergie hydraulique, on pour-	

Référence	Texte	Commentaire
3.	<p>ra aussi faire des voitures avec de l'eau sinon on peut on a aussi la friture, l'huile de friture pour faire avancer une voiture avec l'huile de frite donc ça ça c'est déjà de ça économise. Tu vois.</p> <p>81. El 1 : C'est bien triste... enfin</p>	Discussion entre deux El sur le sens que peut avoir pour chacun d'eux le vol comme violence. L'apport du pair permet une transformation
	<p>M3.1 47-52</p> <p>47. El : Ja voll.</p> <p>48. En : Le vol, ouais. Le vol c'est aussi de la violence, ((il note au tableau : vol)) non ? Non ↓ Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?</p> <p>49. El 9 : Le vol ce n'est pas de la violence.</p> <p>50. El 1 : Oui c'est une sorte de violence envers quelqu'un d'autre, mais on ne se ressent pas tout de suite, parce que quand on vole une chose on se dit on prend et puis on se casse. Mais à la fin c'est quand même une violence envers quelqu'un d'autre, vers le propriétaire.</p> <p>51. En : Ouais par propriété parce que si vous possédez quelque chose, vous imaginez quelque chose qui est important vous et puis quelqu'un va vous le prendre, ça va vous toucher. Vous êtes d'accord ?</p> <p>52. El 1 : C'est une violence mentale.</p>	
	<p>4. M3.1 54-57</p> <p>54. El 10 : Filmer aussi ça peut être une forme de violence ?</p> <p>55. El 11 : Filmer quelqu'un à son insu.</p> <p>56. En : C'est très bien ce que vous dites. C'est la première fois que j'entends ça ((il note au tableau : filmer)). Vous êtes d'accord ? [...] à notre insu, hein ?</p> <p>57. El : À notre insu parce que filmer quelqu'un s'il est autorisé c'est bon, mais si c'est à son insu, s'il fait des choses...</p>	Les éléments amenés par les différents El, sans être divergents, précisent la pensée
5.	<p>M3.1 85-86</p> <p>85. El 13 : J'ai vu un présentateur, je sais pas si c'est la même chose, qui présentait quelque chose et il avait deux invités et il se moquait des deux, ça c'est de la violence ?</p> <p>86. El 1 : Ça dépend si il se moquait pour rire ou s'il se moquait par violence.</p>	
6.	<p>M3.1 110-123</p> <p>110. El : Ben la violence physique, peut-être.</p> <p>111. En : Il y a la violence physique ((il note au tableau : physique)), est-ce que tout le monde voit ce que c'est la violence physique ?</p> <p>112. El : Oui.</p> <p>113. En : Ça se manifeste comment ?</p> <p>114. El 1 : Avec des points, des coups.</p> <p>115. En : Ça c'est ce qui provoque, c'est la cause, ça se manifeste comment ? sur nous ?</p> <p>116. El : On est</p> <p>117. El : Au touché.</p> <p>118. En : Au touché, oui.</p> <p>119. El : Il faut qu'on soit énervé. Ce qui va libérer de l'adrénaline et des...</p> <p>120. En : D'accord, Non mais là je parle de la victime. Justement.</p> <p>121. El : Ben c'est celui qui est le plus énervé, donc on va s'acharner sur lui.</p> <p>122. En : Ah oui, ça c'était la réponse on verra tout à l'heure. Comment on voit ? Comment on sent la douleur physique ? On le voit à quoi</p> <p>123. El : Ben il a des bleus.</p>	Discussion avec l'En et plusieurs El qui amènent leur points de vue pour donner plus de sens

<i>Référence</i>	<i>Texte</i>	<i>Commentaire</i>
7.	M3.1 214-217 214. En : Tu sais ça va quand même, une insulte en 2002 ça signifiait la même chose qu'aujourd'hui, 215. El : Vous êtes sûrs ? 216. El : Non c'est plus dur... 217. En : Ce serait peut-être des insultes nouvelles, mais le mot ?	Deux El ne sont pas du même avis que l'En et s'appuient pour amener une transformation
8.	M3.1 243-245 243. En : Alors explique-moi d'un coup comment tu exploites quelqu'un ? 244. El : Tu frappes quelqu'un et tu lui dis va chercher ça 245. En : Ah ouais.... ah oui tu as raison J'avais pas pensé à ça à l'exploitation sexuelle, tu as parfaitement raison	Discussion entre l'El et l'En qui amène une transformation (pas entre pairs)
9.	M3.1 279-281 279. El : C'est physique ou psychologique ou physique et psychologique. 280. El : Pour moi c'est psychologique. 281. En : Non mais attends, ce n'est pas obligé le but, c'est ce que vous êtes en train de faire c'est réfléchir et analyser. Il y a pas de notes c'est pas juste ou faux.	Deux El sont en désaccord et cherchent une solution juste ou fausse
10.	M4.1 99-107 99. En : Si vous deviez raconter en quelques mots ? 100. El : [Moi c'est une vieille mémé qui promène son chien 101. El : [... Comme les noirs américains dans les ghettos et puis les trois blancs là ils sont en train de dire qu'il est pas américain et puis il arrive vers ses potes qui sont aussi les blancs. 102. En : D'accord, il y a déjà quelque chose. Il y a deux éléments dans l'histoire. Il y a deux réactions de groupe vis-à-vis d'une personne autre. Oui Charles ? 103. El 5 : Il y a tout le monde... des préjugés et puis à la fin ils n'ont pas vu que les blancs. 104. En : Autre chose que vous vouliez rajouter ? Alors il y a un mot qui est apparu... Oui ? 105. El 1 : Il parle de lui alors qu'ils ne le connaissent même pas intérieurement 106. En : Oui 107. El 1 : [Peut-être qu'intérieurement, il est totalement différent	Les interventions des deux El amènent la transformation
11.	M4.1 148-151 148. El : Tout le monde a sa beauté ! 149. El : Intérieur. 150. El : Moche. 151. El : De l'extérieur, la beauté est quelque chose qui est agréable aux yeux et la mocheté est quelque chose...	Suite à l'intervention d'un pair, un El précise sa pensée
12.	M4.2 75-80 75. El 9 : Ouais, mais si on a envie d'arrêter, on arrête quand on a envie ? On a pas besoin de... 76. En : On arrête pas si facilement 77. El 9 : Un groupe si on en a envie. 78. En : C'est une forme de groupe, on a jamais dit que dans un groupe il y a la liberté, tu peux faire partie d'une équipe de foot, tu n'as plus envie de jouer, mais tous tes copains veulent essayer de te convaincre à deux on a tellement besoin de toi, t'es le leader t'es le responsable, sans toi on est rien pour se laisser convaincre de faire une saison de plus ou alors peut-être dire de toute façon tu marques jamais de buts et tu sers à rien. Oui ? 79. El : Ouais, mais comme dans les sectes il y a eu des témoignages comme quoi les mecs étaient menacés	Les El discutent avec l'En pour parvenir à une compréhension commune

Référence	Texte	Commentaire
	<p>de mort, ceux qui voulaient sortir tandis ce que l'association des modélistes de Romont, un il dit ouais moi je veux aller faire ça, bon ben ok casse-toi.</p> <p>80. En : Tout à fait, mais c'est clair qu'il y a des critères qui vont être différents, mais c'est quand même une forme de groupe, il y a différentes formes dans les groupes, il y a des groupes dans lesquels vis-à-vis desquels on garde une très grande liberté, il y a des groupes où il y a peu de liberté ou moins de liberté</p>	

5. CREATIVE GLOBALE

Référence	Texte	Commentaires
1. M1.1 112-124	<p>112. En : Pourquoi l'or noir ? Pierrot</p> <p>113. El : Parce que c'est une ressource un peu incroyable qui est utile pour tout, ben parce que le problème c'est qu'elle pollue et puis un jour on en aura plus.</p> <p>114. En : Mhm alors là t'as dit beaucoup de choses, ((elle écrit au tableau ressource « incroyable »)) tu peux préciser ressource incroyable. Pourquoi incroyable ?</p> <p>115. El : Parce que juste avec cette ressource on peut faire des milliers de choses différentes ((elle rajoute à ressource «incroyable» (on fait tout avec))).</p> <p>116. En : Mhm↑ comme on l'a vu avant. Après tu as quand même parlé attention pollution, limitée ((elle écrit au tableau ! pollution ! ressource limitée)). Mais pourquoi l'OR noir ? Jo.</p> <p>117. El 8 : Parce qu'on est riche si on a du pétrole ((elle écrit au tableau richesse !))</p> <p>118. En : Effectivement c'est une richesse donc l'or par rapport à sa valeur. Anita↑</p> <p>119. El : C'est une richesse et c'est rare comme l'or.</p> <p>120. En : Mhm, richesse euh rare ((elle rajoute à richesse ! mais rare)). ok. Mirko↑</p> <p>121. El : Et pis on en trouve pas partout.</p> <p>122. En : On en trouve pas partout c'est vrai. ((elle rajoute à rare (on en trouve pas partout))) ça vous fait penser à un autre type d'or qu'on avait eu l'occasion de voir ? l'or bleu vous vous rappelez pas quand on a abordé la thématique de l'eau, l'or blanc</p> <p>123. El : La neige</p> <p>124. En : La neige Mhm effectivement c'est une richesse qu'on trouve pas partout, ressource incroyable attention à la pollution, attention à ses ressources limitées, ça on en reparlera aussi.□</p>	<p>Les El argumentent leur position avec des éléments globaux (pollution, limitation de la richesse, rareté, lien avec d'autres formes de richesse)</p>
2. M1.2 14	<p>14. El 4 : À Dubaï parce qu'ils ont beaucoup d'argent ils utilisent des produits pétroliers alors qu'ils pourraient prendre des panneaux solaires.</p>	<p>L'El en se positionnant sur une situation éloignée fait un lien entre plusieurs énergies</p>

	Référence	Texte	Commentaires
3.	M1.2 44-68	<p>44. El 7 : Pénurie</p> <p>45. En : Pénurie. OK, Alexandra et Nicole ?</p> <p>46. El 13 : Épuisement</p> <p>47. En : Épuisement. Alors Antoinette ?</p> <p>48. El 14 : Euh coûteux, enfin cher.</p> <p>49. En : Coûteux. Ok Roland et Jo ?</p> <p>50. El 15 : Une inexistence</p> <p>51. En : Une inexistence, par rapport à l'avenir ? Hum, Marion ?</p> <p>52. El 16 : Euh, manque.</p> <p>53. En : Manque. euh je vais le mettre avec pénurie si ça vous va. On est assez proche. Euh Stéphanie et Morgane ?</p> <p>54. El 10 : Indépendance</p> <p>55. En : Indépendance, par rapport au pétrole toujours et dans l'avenir ok. Marianne et Valérie ?</p> <p>56. El 18 : La fin</p> <p>57. En : La fin</p> <p>58. El 18 : Mais...</p> <p>59. En : Ouais je vais le mettre avec existence on va le marquer ici. Oui Sophie ?</p> <p>60. El 19 : Pareil</p> <p>61. En : Pareil aussi.. [...] et Roger ?</p> <p>62. El 20 : Limité</p> <p>63. En : Limité.. [...] donc effectivement c'est toujours un peu tous les mêmes notions. On voit qu'il va falloir qu'on apprenne dans tous les cas à utiliser beaucoup beaucoup moins. Donc tout ce que vous avez mis c'est vrai c'est juste. Qui c'est qui a mis coûteux déjà ? Oui Antoinette ? Tu peux développer un peu, pourquoi ?</p> <p>64. El 14 : Euh parce que je pense que ça va devenir plus cher.</p> <p>65. En : Plus cher, ça va devenir de plus en plus cher s'il faut des technologies plus développées pour l'extraire ça coûtera forcément plus cher effectivement. Ceux qui sont en économie vous le savez bien. Des ressources, plus une ressource est rare plus elle va coûter cher. Tout ce que vous avez mis c'est juste. Pour la deuxième question, hum les remarques que vous pouvez formuler quant aux chiffres il y a eu beaucoup de chiffres dans ces textes on a parlé des différents types de réserves c'est assez compliqué. Quelles sont les remarques que vous pouvez formuler ? Jean-Paul ?</p> <p>66. El 21 : Ben il reste encore beaucoup de pétrole, mais ben tôt ou tard elles vont s'épuiser</p> <p>67. En : Humhum, il reste encore beaucoup, mais les réserves vont s'épuiser. Autre constat, Jo ?</p> <p>68. El 15 : C'est très incertain parce que beaucoup [...]</p>	<p>L'ensemble du débat, par son questionnement sur les agrocarburants et la préparation antécédente, permet de faire des liens avec des situations et des informations concernant toutes les dimensions du DD et une ouverture à la globalité.</p>
4.	M1.3 40-48	<p>40. El 1 : Alors ben on va parler des agrocarburants, pour l'instant la meilleure solution qu'on doit trouver c'est la crise le pétrole est en train de disparaître et la meilleure solution qu'on a trouvée jusqu'à présent c'est les agrocarburants c'est une solution rapide qu'on a dû prendre dans des brefs délais parce que dans quarante ans il n'y aura plus de pétrole. Peut-être que</p>	

Référence	Texte	Commentaires
	<p>avant dans les quarantaines d'années qui vont arriver, on va trouver d'autres solutions, mais pour l'instant c'est la seule qu'on ait trouvée. Alors c'est sûr elle pollue un peu, mais c'est pour... elle est aussi... elle réduit pour l'instant une grande partie du CO₂ qui est dégagé. Donc je suis pour les agrocarburants.</p> <p>41. En :</p> <p>42. El 2 : Bon ben comme Valérie l'a dit, les agrocarburants c'est présenté comme la solution miracle sauf qu'elle présente beaucoup de euh donc de points négatifs parce que déjà la... Le monde il est très... enfin les richesses dans le monde sont très mal partagées... euh la pauvreté elle est présente en Afrique et tout ça et pis là dans les pays où... euh dans les pays où ils produisent du blé Hé ben ils peuvent même plus l'acheter parce qu'il est devenu tellement élevé qu'on... tellement élevé qu'ils ne peuvent plus se l'acheter eux-mêmes donc euh il faut choisir entre nourrir la population ou produire des biocarburants pour les pays riches.</p> <p>43. En : Donc réaffirme ta position Sylvie.</p> <p>44. El 2 : Alors donc je suis contre les biocarburants.</p> <p>45. En : Voilà. OK. 55 secondes. Pas mal.</p> <p>46. El 3 : Ben alors les biocarburants c'est un peu une solution miracle comme on l'a dit toujours et puis ça produit moins de pollution parce qu'on utilise moins de pétrole dans l'utilisation du biocarburant, euh ça peut permettre d'enrichir les pays pauvres et parce que c'est surtout dans les pays pauvres qu'il y a la possibilité de production de biocarburant, car c'est là-bas qu'il y a le climat adapté pour faire pousser des plantes capables de produire des biocarburants. Donc je suis contre... euh pour les biocarburants.</p> <p>HA HA HA</p> <p>47. En : Euh Valérie tu n'as pas droit à la parole c'est encore la phase d'introduction. Pour l'instant tu peux pas intervenir. 45 secondes Jean-Paul. Florence.</p> <p>48. El 4 : Euh il faut savoir que le biocarburant, euh l'agrocarburant ben il est pas complètement bio parce qu'on le mélange de toute façon avec de l'essence donc quand il n'y aura plus de pétrole il n'y aura vraisemblablement plus de biocarburants. Donc euh je suis contre</p>	
5.	M1.3 50-81	<p>50. El 1 : Ben les agrocarburants ce qui est bien c'est que dans les pays comme justement le Brésil et qui produit beaucoup de blé ou de maïs ben dans ces pays, on pourra leur racheter une part de ces agrocarburants du coup l'économie va monter pour ces paysans qui sont pauvres pour l'instant, ils auront un revenu plus grand.</p> <p>51. El 4 : En même temps on prend la nourriture aux plus pauvres pour produire des carburants enfin de l'essence tout ça alors que déjà eux ils meurent de faim. Donc après il y a plus de fa-</p>

Référence	Texte	Commentaires
	mine. Et pis aussi ça diminue les récoltes. Enfin il y a moins de cultures.	
52.	El 3 : Mais sur ton terre on a...	
53.	El 4 : On utilise... si on utilise tout on doit déjà euh nourrir la planète fin le monde et on l'utilise encore pour produire des agrocarburants en plus	
54.	El 3 : Mais sur terre on a assez de nourriture pour nourrir 12 milliards d'habitants donc on	
55.	El 4 : C'est pas réparti	
56.	El 3 : Ben on peut trouver des solutions pour mieux	
57.	El 1 : Ce n'est pas les agrocarburants dans les faits qui vont changer quelque chose, donc il y a déjà ce problème. On peut essayer de mieux le répartir c'est pas lié	
58.	El 4 : Mais c'est dur. C'est quasi impossible !	
59.	El 1 : De ?	
60.	El 4 : Ben de répartir	
61.	El 1 : Si on pouvait mieux répartir enfin si on pouvait répartir, ben justement nous on arrive là avec des agrocarburants, c'est pas ça qui a provoqué le problème en plus si on... justement comme je l'ai dit juste avant qui va permettre aux paysans d'avoir de l'argent en plus du coup, ils pourront acheter plus.	
62.	El 2 : Ça va pas forcément leur rapporter d'argent parce que dans les pays où il y a beaucoup de cultivations, ils ont pas forcément, ils sont pas forcément bien payés.	
63.	El 1 : Mais là on est dans la supposition parce que t'as dit pas forcément. Du coup c'est pas sûr donc on peut pas prouver.	
64.	El 2 : Bon écoute les... les euh comment ça s'appelle... les euh comment est-ce qu'on dit ? Le commerce équitable hé ben il est en train de se mettre en place. Mais pas dans tous les pays. Par exemple tu avais cité l'exemple de Brésil, ben le Brésil c'est pas forcément le commerce équitable tu vois. Je veux dire que les euh ben les cultivateurs ils peuvent être sous-payés et il n'y a aucune loi qui l'interdit. Tu vois ?	
65.	El 1 : Donc dans le sens, c'est-à-dire qu'ils vont produire et ils seront pas forcément payés au prix qu'il faudrait les payer.	
66.	El 2 : Ouais donc moins ils sont payés et donc moins ils peuvent acheter des euh. Enfin des	
67.	El 1 : Déjà ensuite c'est sûr ça il faudrait y remédier avant de penser aux agrocarburants et tout seulement là il faudrait qu'on trouve une solution rapide parce que le pétrole disparaît. C'est sûr alors comme tu dis les produits équitables et tout c'est pas, enfin il faut que ça bouge aussi. Enfin seulement pour que ça bouge il faut aussi que ça bouge du côté économique pour que les gens voient qu'ils aient des problèmes.	
68.	El 2 : Ouais, mais en même temps, on peut choisir d'autre euh solutions qui sont beaucoup moins nocives pour euh...	
69.	El 1 : Comme ?	

Référence	Texte	Commentaires
	<p>70. El 2 : Comme l'éolien et tout ça</p> <p>71. El 1 : Oui, mais comme je l'ai dit juste au début, on a trouvé que les agrocarburants pour remplacer justement le pétrole dans les voitures sur le marché, oui on est aussi en train de développer des voitures avec des panneaux solaires, mais seulement ça n'a pas encore été prouvé via que ça va marcher tout le long, du coup pour l'instant les agrocarburants sont les meilleurs... le meilleur moyen pour remplacer le pétrole.</p> <p>72. El 4 : Ouais, mais comme j'ai dit, on utilise le pétrole pour comme euh</p> <p>73. El 3 : Ouais, mais on est pas obligé de l'utiliser pour produire notre propre... on peut faire de l'énergie sans le pétrole on dirait avec des biocarburants aussi, on y arrive aussi.</p> <p>74. El 1 : Donc c'est possible.</p> <p>75. El 2 : Oui, mais en même temps il faut voir le côté humain, est-ce que vous préférez voir des gens crever et puis pouvoir rouler en Volvo que de...</p> <p>76. El 1 : Alors...</p> <p>77. El 3 : Il y a toujours 12 milliards, on peut toujours nourrir 12 milliards si on répartit [...]</p> <p>78. El 1 : Et puis en plus pour en arriver à ton histoire de Volvo, c'est sûr que le meilleur moyen ce serait d'arrêter la voiture, de plus la conduire, et tout ça seulement pour passer avant d'avoir la voiture, on avait quoi ? On avait les transports en chars à bœufs on avait les chevaux, on est passé à la voiture parce que passer du char à bœufs à chevaux... à la voiture on a pas eu 5 jours, on a dû avoir plusieurs années pour y aller tranquillement, du coup si on passe de la voiture à plus rien ça va pas non plus se faire en cinq jours. Donc il faut y aller progressivement et une des... enfin pour l'instant, désolée on est dans une société où on consomme, on se déplace beaucoup, l'avion, la voiture, on a toujours besoin de pétrole, du coup on peut pas arrêter c'est triste pour l'instant, mais c'est comme ça du coup on peut juste atténuer, on a... donc les agrocarburants c'est une solution pour atténuer ça c'est déjà une première solution. Ensuite par les années qui vont venir, on va sûrement trouver d'autres solutions, on est assez intelligent pour ça donc je crois que si on a créé ça, donc aussi crée quelque chose pour atténuer donc je crois que pour l'instant il ne faut pas fermer les portes à ce qui pourrait nous aider euh à atténuer le pétrole, à atténuer la pollution, à faire quelque chose un pas en avant.</p> <p>79. En : Il reste 30 secondes de discussion.</p> <p>80. El 2 : Donc moi je pense qu'il faut privilégier de... la recherche pour trouver d'autres moyens de fermer les voitures parce que justement il y a beaucoup de... il y a beaucoup de points négatifs dans les agrocarburants même si c'est le seul moyen qu'on a pour l'instant, mais si on continue à développer par exemple l'énergie hydraulique, on pourra aussi faire des voitures</p>	

Référence	Texte	Commentaires
6.	M1.3 83-89	avec de l'eau sinon on peut on a aussi la friture, l'huile de friture pour faire avancer une voiture avec l'huile de frite donc ça ça c'est déjà de ça économise. Tu vois.
		81. El 1 : C'est bien triste... enfin
		83. Donc comme on vient de parler maintenant les agrocarburants c'est une solution possible, on peut très bien faire autre chose, de très bien réussir à trouver d'autres solutions, seulement pour l'instant c'est la seule qu'on a trouvée, c'est la seule qu'on a développée et qui peut être et qui peut être jugée fiable parce qu'on fera toujours pousser quelque chose sur la terre normalement donc euh et pis ben du coup je suis pour les agrocarburants.
		84. En : OK 25 secondes.
		85. El 2 : Euh moi je pense qu'il faut réinvestir l'argent qu'on utilise pour euh créer des biocarburants pour le mettre dans la recherche, pour trouver un autre moyen de euh de trouver, de trouver une autre solution pour euh ben faire avancer le moteur. Et c'est tout.)
		86. En : OK. 20 secondes. Jean-Paul.
		87. El 3 : Ben dans les transports on en a besoin, les biocarburants on en a besoin pour faire avancer les voitures parce que ça atténue les effets de CO ₂ par rapport au pétrole de base et euh on peut pas utiliser plus les voitures. Donc je suis contre les biocarburants, enfin pour je veux dire.
		88. En : Lapsus révélateur, d'accord.
		89. El 4 : Enfin j'pense qu'il faut stopper déjà la... qu'il y ait encore plus la famine dans le monde, par exemple comme ça remplir un réservoir ça permet... ça empêche déjà à une personne de se nourrir, c'est dangereux. Donc c'est pour ça que je suis pour... contre

6. METACOGNITION EGOCENTRIQUE

Référence	Texte	Commentaires
1.	M1.2 67-68	67. En : Humhum, il reste encore beaucoup, mais les réserves vont s'épuiser. Autre constat, Jo ?
		68. El 15 : C'est très incertain parce que beaucoup [...]
2.	M1.3 91-967	91. El 1 : Ça va
		92. En : Ça va... vous y êtes... Valérie tu étais à l'aise, Jean-Paul comment tu t'es senti ?
		93. El 3 : Pas à l'aise, je trouvais que j'avais pas le temps de parler.
		94. En : C'est pas facile de prendre la parole, on est d'accord hein il faut vouloir causer. Sylvie et Florence, comment vous vous êtes senties ?
		95. El 4 : C'est le sujet, j'avais pas trop d'avis par rapport à et puis je trouvais pas les arguments
		96. En : D'accord alors tu t'es pas sentie à l'aise avec le sujet. Toi Sylvie ?
		97. El 2 : J'suis pas très à l'aise en fait.

7. METACOGNITION RELATIVE

Référence	Texte	Commentaires
1. M1.3 100-153	<p>100. OK alors on va juste faire un bilan ceux qui ont observé les camarades. Qu'est-ce que vous pouvez dire de la connaissance de la matière pour euh Valérie ? Qui c'est qui s'occupait de la personne, Christine alors ? Qu'est-ce que tu peux dire à Valérie ?</p> <p>101. El 5 : Ben que euh.. tes bonnes capacités de présentation, des fois elle coupe un peu la parole, mais voilà par contre fait attention au commerce équitable de bien savoir ce que c'est.</p> <p>102. En : D'accord. OK. Pour Jean-Paul ? Qui a observé Jean-Paul ?</p> <p>103. El 6 : Ben j'ai pas pu juger parce qu'il a pas parlé vraiment... je suis désolée.</p> <p>104. En : D'accord, effectivement un peu moins de temps de parole c'est difficile. Alors Florence ?</p> <p>105. El 7 : ...</p> <p>106. En : Euh la connaissance de la matière</p> <p>107. El 7 : Ah c'est pas moi qui ait.</p> <p>108. El 8 : Ah ben au début l'introduction ça allait c'était au tout début il y avait des bons arguments et puis bon ben après on l'a plus entendu.</p> <p>109. En : Donc peut-être difficile de juger ? Effectivement c'est pas facile de juger quand la personne parle pas. Pour Sylvie ?</p> <p>110. El 9 : Euh elle avait quelques bons arguments, mais elle avait pas tous les meilleurs arguments euh ben ses connaissances elles sont suffisantes, elle a présenté d'une manière simple, mais elle avait peut-être pas assez développé et puis elle s'est quand Valérie parlait, elle a pas réussi vraiment à contrer.</p> <p>111. En : Humhum d'accord. Capacité d'expression, est-ce que c'était compréhensible, fluide... etc. Qui s'est intéressé à Valérie ? Leïla pardon.</p> <p>112. El 10 : Ben c'était assez fluide, elle parlait bien, on comprenait tout et elle avait de l'assurance.</p> <p>113. En : Effectivement on a bien senti qu'elle était à l'aise dans ce rôle de débattre, tu te sentais bien dans ton rôle. Euh Jean-Paul ?</p> <p>114. El 11 : Hum ben il avait pas l'air très très à l'aise. Donc comme il a pas pu beaucoup parler, des fois on le comprenait pas très bien.</p> <p>115. En : Est-ce qu'il parlait pas assez fort ?</p> <p>116. El 11 : On comprenait pas ce qu'il voulait dire</p> <p>117. En : C'était un peu confus, d'accord. Donc Jean-Paul tu sais que t'as un petit effort à faire pour essayer d'être plus clair. D'accord, euh Florence.</p> <p>118. El 12 : Hum ça se voyait parfois qu'elle était pas vraiment un avis très défini, mais sinon son on comprenait ce qu'elle voulait dire et pis euh même si c'était pas très bien développé parfois, ça allait.</p> <p>119. En : D'accord, peut-être tu peux essayer de parler un petit peu plus fort, Florence d'accord, même si t'as pas un avis défini c'est un exercice que je vous rappelle c'est un exercice vous devez vous mettre dans la peau de quelqu'un donc euh il faut vraiment surjouer pour réussir à prendre les choses... prendre le taureau par les cornes et puis d'être convaincant. Et puis qui s'est intéressé à Sylvie ?</p> <p>120. El 13 : Oui moi. Eh ben on voyait qu'elle stressait un peu,</p>	<p>Les El qui n'ont pas fait le débat évaluent les débatteurs sur quatre critères : la connaissance, l'expression, le dialogue et le pouvoir de conviction.</p>

Référence	Texte	Commentaires
	qu'elle parlait vite, mais sinon c'était très compréhensible son discours.	
121.	En : Elle s'exprime bien Sylvie c'est vrai, on voyait un petit peu quand tu stresses, enfin c'est pas évident d'être devant. On est pas obligé du tout d'être aussi agressif, pas du tout, tu veux... tu penses par rapport à qui ?	
122.	El 14 : C'est pas rancunier, mais j'ai simplement trouvé que Valérie des fois elle était un peu trop agressive [...] un exercice qu'il fallait pas commencer.	
123.	En : Enfin c'est vrai que à la base, on est censé faire une discussion sur ce sujet pour se forger une opinion si on est pas... si on sait pas quel parti prendre, on est pas en train de s'attaquer, mais pensez pas que parce que tout d'un coup vous êtes pas d'accord là que vous vous envoyez des arguments à la figure et que vous vous réfutez [...] c'est pas pour autant que vous êtes plus copains à la fin du cours, on est d'accord que chacun hein fait un exercice, mais voilà après le respect de l'autre est important. Qui regarde de temps en temps infrarouge ? Ou qui a eu l'occasion de voir les débats comme à infrarouge ? C'est pas forcément l'exemple à suivre... alors vous pouvez regarder c'est pas toujours le bon exemple au niveau du respect de l'autre, l'idéal c'est de pouvoir exprimer son avis et puis d'être entendu par les autres, même s'ils sont pas d'accord, ils ont le droit de pas être d'accord, mais il faut essayer de le formuler de façon respectueuse si possible. OK euh capacité de dialogue, qui s'est intéressé à la capacité de dialogue ? Pour Valérie ? Oui, Jo.	
124.	El 15 : Ben elle était un petit peu, un peu trop agressive justement, mais elle a une bonne capacité pour euh mener le débat... s'est assez vite, mais par contre elle a pas beaucoup... Jean-Paul, elle lui a pas laissé la parole.	
125.	En : Ok donc t'auras peut-être quelque chose à améliorer, d'essayer d'intégrer ton co-débattant, effectivement, autrement très bonne capacité à rebondir sur ce qui est dit, bon t'as de très bonnes connaissances de la matière ce qui te permet de bien hausser. Euh pour Jean-Paul ? Oui ?	
126.	El 16 : Ben Jean-Paul il a pas trop réussi à défendre Valérie quand elle parlait et puis il savait pas trop quoi faire dans des situations difficiles, il a pas réussi à la défendre. Et puis il a pas trop réfuté les contre-arguments et ça il en a pas trop pris compte.	
127.	En : Donc le conseil se serait quoi ? De plus écouter qu'est-ce qui est dit en face	
128.	El 16 : [...]	
129.	En : OK, intégrer les dits	
130.	El 16 : De bien respecter [...]	
131.	En : D'accord, et puis qui s'est intéressé à Florence ? Oui Marion ?	
132.	El 17 : Ben elle justifiait pas vraiment ses arguments, c'est pas parce que voilà et puis elle a pas fait beaucoup de [...]	
133.	En : D'accord. On est d'accord que ben voilà c'est pas une explication, voilà ça va pas vous convaincre [...], développer aussi vos arguments vous devez toujours expliquer pourquoi et puis ben Florence peu de paroles. Et puis Sylvie, oui ?	
134.	El 18 : J'ai mis que [...]	
135.	En : Capacité de dialogue, t'as ça aussi ?	
136.	El 19 : Ouais	
137.	El 18 : Non c'est Jean-Pierre...	
138.	El 19 : Ben elle tenait assez compte des arguments de	

Référence	Texte	Commentaires
	Valérie, Jean-Paul, mais pour réfuter elle arrivait pas beaucoup, elle bégayait un peu elle savait plus quoi dire, ben à part ça elle interrompait pas elle gueulait pas tout ça après elle tenait assez compte des arguments des autres [...]. L'aide son coéquipier en fait elle a pas pu trop aider Florence parce qu'elle a presque pas parlé et puis voilà les arguments c'était pas très convaincants.	
139.	En : Arguments pas toujours très convaincants, d'accord. Ben le soutien du coéquipier c'est pas évident vous êtes deux donc euh bon je trouve que dans la paire Florence et Sylvie ça un tout petit peu mieux fonctionné que dans la paire Valérie-Jean-Paul, de ce côté soutien au coéquipier. Il faut plus essayer de vous serrer les coudes surtout en posture difficile, je pense. OK et le pouvoir de conviction, maintenant c'est la chose la plus intéressante. Chez Valérie qui c'est qui ? Oui ?	
140.	El 20 : Ben elle justifiait bien ses arguments, elle avait l'air à l'aise dans son sujet, elle parlait assez naturellement, hum elle a bien défendu l'intérêt général pour tous et puis les auditeurs ils réagissaient pas forcément beaucoup...	
141.	En : Peu de réactions, d'accord. OK pour Jean-Paul, oui ?	
142.	El 21 : Euh il défendait bien ses arguments même si enfin il était pas hyper naturel, je pense qu'il connaît pas trop le sujet ou il s'y intéressait pas vraiment, mais il a défendu l'intérêt général. Je pense que... [...]	
143.	En : Et qui s'est intéressé à Sylvie ?	
144.	El 22 : Je trouve qu'elle a bien cité ses arguments, mais elle les a repris un peu trop tard et puis elle les a peut-être pas assez justifié, enfin elle était un peu hésitante et puis euh elle a bien défendu l'intérêt général, mais que justement peut-être un peu trop donc regarder chaque personne, qu'est-ce que ça ferait pour chaque personne ? Et puis sinon je crois que pour les auditeurs, nous on a assez bien réagi.	
145.	En : Ouais ok. Moi je vois pour toi Florence que t'as aussi un petit peu de peine à justifier tes arguments, un peu comme Sylvie vous avez repris souvent les mêmes, sans les développer, vous auriez pu les développer un peu plus et puis hein tu manques un peu de confiance en toi du coup t'avais de la peine à t'affirmer et puis d'essayer d'imposer ce que tu pensais. Tu as défendu l'intérêt général, mais presque trop général en fait, de façon générale ceux qui meurent de faim, c'est trop large il aurait fallu donner des exemples plus précis, si plus ciblés et puis ben du coup comme toutes les deux vous manquiez un peu de présence, la classe vous n'étiez pas toujours au top de l'attention par rapport à ce qui se passait devant et ça c'est un peu dommage. Est-ce que c'était un bon débat ? Déjà qu'est-ce que c'est qu'un bon débat ? C'est quoi un bon débat ? Non Jean-Pierre justement pas. Le respect des règles, d'accord. Quoi d'autre ? Qui fait que voilà on peut dire que c'est un bon débat ? Pascale ?	
146.	El : Les arguments ils s'enchaînent les uns les autres donc il y a pas de pause.	
147.	En : Il y a pas de pause, ça c'est une discussion s'enchaîne, les arguments s'enchaînent. Stéphanie ?	
148.	El : [...] équitement	
149.	En : Répartition équitable de la parole. Oui ?	
150.	El : Que ça soit quand même bien aligné	
151.	En : C'est-à-dire ?	
152.	El : Justement quand ils [...] un peu la voix pour participer.	

Référence	Texte	Commentaires
	<p>153. En : Oui peut-être parler un peu plus fort, autrement pour nous quand on est public d'un débat on attend quoi d'un débat ? Dans un sujet comme celui-ci. Oui Jo ?</p> <p>154. El : Un sujet qui nous intéresse</p>	

8. METACOGNITION GLOBALE

Référence	Texte	Commentaires
1. M1.3 146-154	<p>146. El : Les arguments ils s'enchaînent les uns les autres donc il y a pas de pause.</p> <p>147. En : Il y a pas de pause, ça c'est une discussion s'enchaîne, les arguments s'enchaînent. Stéphanie ?</p> <p>148. El : [...] Équitablement</p> <p>149. En : Répartition équitable de la parole. Oui ?</p> <p>150. El : Que ça soit quand même bien aligné</p> <p>151. En : C'est-à-dire ?</p> <p>152. El : Justement quand ils [...] un peu la voix pour participer.</p> <p>153. En : Oui peut-être parler un peu plus fort, autrement pour nous quand on est public d'un débat on attend quoi d'un débat ? Dans un sujet comme celui-ci. Oui Jo ?</p> <p>154. El : Un sujet qui nous intéresse</p>	El évaluent la tâche afin de pouvoir l'améliorer

9. « REpondre de » : JUGEMENT MORAL EGOCENTRIQUE

Référence	Texte	Commentaires
1. M4.1 13-15	<p>13. En : Pour le moment on fait comme ça.</p> <p>14. El 3 : C'est pas toi le prof, hein.</p> <p>15. El 1 : Non, mais je pense.</p>	L'El s'affirme comme capable de penser par lui-même
2. M4.1 52-56	<p>52. El : Monsieur c'est notre droit de nous trouver intelligents.</p> <p>53. En : Oui c'est votre droit.</p> <p>54. El : Monsieur sinon on serait pas en prégymnasiale</p> <p>55. El : Vous n'avez pas le droit de nous l'interdire.</p> <p>56. En : Je vous l'interdis pas, vous avez une dignité, voilà, le respect que mérite un être humain. ((Il écrit à l'ordinateur))</p>	L'El affirme son intelligence – en lien avec sa filière
3. M4.1 122-126	<p>123. En : Qu'est-ce que vous connaissez comme préjugé ?</p> <p>124. El : L'insulte ou</p> <p>125. El : Un mec t'écrase.</p> <p>126. El : Pourquoi tu me parles ?</p>	El ne maîtrise pas de son expression
4. M4.1 163-168	<p>163. En : [...] On vit une mauvaise expérience ou quelque chose de négatif avec une personne et on va estimer que toutes ces personnes qui ont la même caractéristique sont forcément négatives aussi, ça c'est de l'ordre du préjugé, d'un manque de connaissances.</p> <p>164. El : Monsieur d'insulter quelqu'un c'est un préjugé hein ?, admettons qu'on le connaît pas et qu'on le juge</p> <p>165. En : De l'insulter c'est pas forcément. C'est marrant parce que... Il me pose la question à moi et c'est toi qui réponds, c'est quand même violent.</p> <p>166. El : Mais c'est parce que je le trouve bête franchement.</p> <p>167. El : Si je suis bête alors dieu c'est ce que t'es.</p> <p>168. El : Elle est perspicace</p>	El ne maîtrise pas son expression, insultes

Référence	Texte	Commentaires
5.	<p>M4.2 11-12</p> <p>11. En : Est-ce qu'on peut diffuser n'importe quelle idée religieuse ? Est-ce que par exemple moi comme prof je pourrais tout d'un coup décider que le grand arbre qui est là-bas dessous, le grand arbre vers l'école est une sorte de divinité et puis vous inviter au lieu du cours, on va et puis on commence à se prosterner devant l'arbre et puis on fait une incantation.</p> <p>HA HA HA</p> <p>12. El : On est pas fou↑</p>	L'El affirme qu'il n'est pas fou

10. « REpondre de » : JUGEMENT MORAL RELATIF

Référence	Texte	Commentaires
1.	<p>M2.2 9-14</p> <p>9. En : ...Ensuite GSM je trouvais important de vous faire poser la question parce que c'était quelque chose il faut bien l'imaginer qu'est-ce que ça implique derrière ? Alors qu'est-ce que ça veut dire GSM ? Il faut trouver.</p> <p>10. El : [...]</p> <p>11. En : Non pas tout à fait. Oui ?</p> <p>12. El : G Géoslocalisation... c'est pas satellite ?</p> <p>13. El : Non tu rigoles ?</p> <p>14. En : Ce n'était pas tout à fait géolocalisation, mais c'est... c'est global</p>	Un El répond, les autres réagissent et l'un d'entre eux questionne sur le sérieux de la réponse. Jugement de la réponse de son pair
2.	<p>M2.2 21</p> <p>21. El 2 : Pourquoi ils envoient pas des SMS ben parler avec une personne plutôt téléphoner qu'envoyer un SMS ?</p>	L'El juge l'attitude de certaines personnes qui ne savent pas lire
3.	<p>M3.1 (ensemble)</p>	Toute la séquence sur la violence repose sur le jugement qu'on ne doit pas être violent avec les autres. Aucun élève ne conteste cet élément
4.	<p>M3.1 47-50</p> <p>47. El : Ja voll.</p> <p>48. En : Le vol, ouais. Le vol c'est aussi de la violence <i>((il note au tableau : vol))</i> non ? Non ↓ Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?</p> <p>49. El 9 : Le vol ce n'est pas de la violence.</p> <p>50. El 1 : Oui c'est une sorte de violence envers quelqu'un d'autre, mais on ne se ressent pas tout de suite, parce que quand on vole une chose on se dit on prend et puis on se casse. Mais à la fin c'est quand même une violence envers quelqu'un d'autre, vers le propriétaire.</p>	Jugement de valeur entre pair sur la justesse d'une réponse apportée
5.	<p>M3.1 255-257</p> <p>255. En : Le chantage c'est si tu fais pas ça, je te fais autre chose. C'est faire chanter quelqu'un. C'est si tu menaces quelqu'un de le dénoncer, de... C'est ça</p> <p>256. El 1 : Et puis c'est horrible Monsieur</p> <p>257. En : C'est horrible le chantage</p>	Jugement quant à l'attitude de la personne décrite
6.	<p>M3.1 269-274</p> <p>269. El : Psychologique c'est dans la tête ça n'a rien à voir, oui, mais je veux dire vous allez pas autant mal le prendre si moi je vous...</p> <p>270. El : Je t'envoie chier</p> <p>HA HA HA</p> <p>271. En : En français dans le texte</p> <p>272. En : Ça c'est une violence verbale, je me sens agressé.</p> <p>273. El : C'est pas à vous que je dis</p> <p>274. En : J'avais compris, mais c'est pas une raison c'est pas beau</p>	El lit l'insulte dans le texte et se rend compte de l'implication possible

<i>Référence</i>	<i>Texte</i>	<i>Commentaires</i>
7.	M3.1 279-280 279. El : C'est physique ou psychologique ou physique et psychologique. 280. El : Pour moi c'est psychologique.	Jugement de valeur de la réponse de son pair
8.	M4.1 42-43 42. En : [C'est toujours cet élève-là sur lequel on s'acharne, euh on s'arrangera pour qu'il ait des mauvaises notes euh, on lui fera faire tous les travaux les plus embêtants. Ça c'est une forme de discrimination. Oui ? 43. El : Monsieur, ici en Suisse ça existe aussi. Moi les profs ils ne m'interrogent jamais...	Jugement de l'attitude des En
9.	M4.1 77-107 77. El : C'est de la discrimination. 78. En : Ouais, mais pourquoi ? 79. El : Parce que, ben il l'insulte. 80. En : Est-ce qu'on a vu qu'une discrimination c'était une insulte ? 81. El : Non, mais de... sa couleur, là [...] 96. El 4 : Ben il y a des préjugés [parce que ben euh HA HA HA 97. En : Je vous ai demandé, est-ce que vous pouvez me dire qu'est-ce qui se passe et pas de quoi il s'agit ? [Qu'est-ce qui se passe ? 98. El 4 : [Il s'agit 99. En : Si vous deviez raconter en quelques mots ? 100. El : [Moi c'est une vieille mémé qui promène son chien 101. El : [... Comme les noirs américains dans les ghettos et puis les trois blancs là ils sont en train de dire qu'il est pas américain et puis il arrive vers ses potes qui sont aussi les blancs. 102. En : D'accord, il y a déjà quelque chose. Il y a deux éléments dans l'histoire. Il y a deux réactions de groupe vis-à-vis d'une personne autre. Oui Charles ? 103. El 5 : Il y a tout le monde... des préjugés et puis à la fin ils n'ont pas vu que les blancs. 104. En : Autre chose que vous vouliez rajouter ? Alors il y a un mot qui est apparu... Oui ? 105. El 1 : Il parle de lui alors qu'ils ne le connaissent même pas intérieurement 106. En : Oui 107. El 1 : [Peut-être qu'intérieurement, il est totalement différent	Jugement de valeur par rapport à des situations fictives (BD)
10.	M4.1 161-162 161. En : Ça c'est un type de préjugé qu'on utilise ou bien tous les chômeurs sont des fainéants, ils sont au chômage parce que ça leur plaît bien de pas travailler. 162. El : Ça c'est pire méchant.	L'El juge l'exemple donné par l'En
11.	M4.1 188-189 188. En : ... Le préjugé c'est une sorte de stéréotype, mais qui reposera généralement sur quelque chose qui n'est pas justifié, qui n'est pas forcément vrai et qui est plutôt une caractéristique supposée, on prend pas un élément d'une personne qui... pour le reporter sur les autres, le stéréotype euh::: ben j'sais pas si une classe, on dit ben voilà parce qu'il y a un élève qui est brillant dans la classe, toute la classe ce sont des élèves brillants 189. El : C'est encore pire.	L'El juge l'exemple fictif donné par l'En
12.	M4.2 16-17, 21, 27 16. En : Alors c'est quoi une secte ? Pour vous [...] ? 17. El : C'est des gens fous. 21. El 8 : C'est des gens qui sont super extrémistes dans la religion et pis qui ne sont pas très stables mentalement. 27. El 9 : C'est de l'escroquerie.	Les El posent des jugements sur les adhérents à des dérives sectaires
13.	M4.2 36-38 36. El 13 : Vous dites que c'est négatif, mais c'est l'image qu'ils renvoient d'eux, 37. En : Alors	Les El posent un jugement sur les adhérents à des

Référence	Texte	Commentaires
	38. El 13 : Ils veulent pas essayer de paraître bien ou équilibrés.	dérives sectaires

11. « REPONDRE DE » : JUGEMENT MORAL GLOBAL

Référence	Texte	Commentaires
1. M1.1 112-116	<p>112. En : Pourquoi l'or noir ? Pierrot</p> <p>113. El : Parce que c'est une ressource un peu incroyable qui est utile pour tout, ben parce que le problème c'est qu'elle pollue et puis un jour on en aura plus.</p> <p>114. En : Mhm alors là t'as dit beaucoup de choses, ((elle écrit au tableau ressource « incroyable »)) tu peux préciser ressource incroyable. Pourquoi incroyable ?</p> <p>115. El : Parce que juste avec cette ressource on peut faire des milliers de choses différentes ((elle rajoute à ressource «incroyable» (on fait tout avec))).</p> <p>116. En : Mhm↑ comme on l'a vu avant. Après tu as quand même parlé attention pollution, limitée ((elle écrit au tableau ! pollution ! ressource limitée)).</p>	<p>L'El soulève à la fois que l'utilisation du pétrole est utile, mais qu'il pollue et qu'il est limité ce qui impose des choix</p> <p>Sur la répartition de la richesse et la difficulté à la changer</p>
2. M1.2 14	14. El 4 : À Dubaï parce qu'ils ont beaucoup d'argent ils utilisent des produits pétroliers alors qu'ils pourraient prendre des panneaux solaires.	L'El dans sa formulation montre qu'il trouverait plus adéquat d'utiliser les panneaux solaires
3. M1.3 50-51	<p>50. El 1 : Ben les agrocarburants ce qui est bien c'est que dans les pays comme justement le Brésil et qui produit beaucoup de blé ou de maïs ben dans ces pays, on pourra leur racheter une part de ces agrocarburants du coup l'économie va monter pour ces paysans qui sont pauvres pour l'instant, ils auront un revenu plus grand(0:07:01.3).</p> <p>51. El 4 : En même temps on prend la nourriture aux plus pauvres pour produire des carburants enfin de l'essence tout ça alors que déjà eux ils meurent de faim. Donc après il y a plus de famine. Et pis aussi ça diminue les récoltes. Enfin il y a moins de cultures</p>	Jugement de l'El sur le choix fait par un pays entre les agrocarburants et la nourriture
4. M1.3 53-56	<p>53. El 4 : On utilise... si on utilise tout on doit déjà euh nourrir la planète fin le monde et on l'utilise encore pour produire des agrocarburants en plus</p> <p>54. El 3 : Mais sur terre on a assez de nourriture pour nourrir 12 milliards d'habitants donc on</p> <p>55. El 4 : C'est pas réparti</p> <p>56. El 3 : Ben on peut trouver des solutions pour mieux</p>	Jugement de l'El par rapport à la réparation des richesses et des aliments en particulier
5. M1.3 67-70	<p>67. El 1 : Déjà ensuite c'est sûr ça il faudrait y remédier avant de penser aux agrocarburants et tout seulement là il faudrait qu'on trouve une solution rapide parce que le pétrole disparaît. C'est sûr alors comme tu dis les produits équitables et tout c'est pas, enfin il faut que ça bouge aussi. Enfin seulement pour que ça bouge il faut aussi que ça bouge du côté économique pour que les gens voient qu'ils aient des problèmes.</p> <p>68. El 2 : Ouais, mais en même temps, on peut choisir d'autre euh solutions qui sont beaucoup moins nocives pour euh...</p> <p>69. El 1 : Comme ?</p> <p>70. El 2 : Comme l'éolien et tout ça</p>	Jugement de l'El par rapport aux choix des énergies choisies

Référence	Texte	Commentaires
6. M1.3 75-79	<p>75. El 2 : Oui, mais en même temps il faut voir le côté humain, est-ce que vous préférez voir des gens crever et puis pouvoir rouler en Volvo que de...</p> <p>76. El 1 : Alors...</p> <p>77. El 3 : Il y a toujours 12 milliards, on peut toujours nourrir 12 milliards si on répartit [...]</p> <p>78. El 1 : Et puis en plus pour en arriver à ton histoire de Volvo, c'est sûr que le meilleur moyen ce serait d'arrêter la voiture, de plus la conduire, et tout ça seulement pour passer avant d'avoir la voiture, on avait quoi ? On avait les transports en chars à bœufs on avait les chevaux, on est passé à la voiture parce que passer du char à bœufs à chevaux... à la voiture on a pas eu 5 jours, on a dû avoir plusieurs années pour y aller tranquillement, du coup si on passe de la voiture à plus rien ça va pas non plus se faire en cinq jours. Donc il faut y aller progressivement et une des... enfin pour l'instant, désolée on est dans une société où on consomme, on se déplace beaucoup, l'avion, la voiture, on a toujours besoin de pétrole, du coup on peut pas arrêter c'est triste pour l'instant, mais c'est comme ça du coup on peut juste atténuer, on a... donc les agrocarburants c'est une solution pour atténuer ça c'est déjà une première solution. Ensuite par les années qui vont venir, on va sûrement trouver d'autres solutions, on est assez intelligent pour ça donc je crois que si on a créé ça, donc aussi crée quelque chose pour atténuer donc je crois que pour l'instant il ne faut pas fermer les portes à ce qui pourrait nous aider euh à atténuer le pétrole, à atténuer la pollution, à faire quelque chose un pas en avant.</p>	El pose le dilemme moral

12. « REPONDRE A » DE FAÇON EGOCENTRIQUE

Pas d'occurrence.

13. « REPONDRE A » DE FAÇON RELATIVE

Référence	Texte	Commentaires
1. M1.1 4-10	<p>4. En : ((Elle écrit au tableau : À quoi emploie-t-on le pétrole ? et souligne)). À quoi emploie-t-on le pétrole ? Je vais vous donner quelques minutes par.. vous pouvez travailler par deux. Antoinette si tu veux travailler avec tes voisins de derrière ou tes voisines de devant tu peux. Vous essayez de faire la liste de tou:: tes les utilisations qu'on fait du pétrole ou du dérivé du pétrole. Je pense pas forcément au pétrole, le liquide noir hein. 5 minutes, vous essayez de réfléchir.</p> <p>5. El 1 : Madame [...]</p> <p>6. En : Oui c'est égal, vous notez le titre. ((les élèves travaillent en silence: elle reste au bureau pour ranger ses feuilles))</p> <p>7. En ((Se met à circuler entre les rangs)) : Vous pouvez papoter entre vous, pas besoin de chuchoter... il y a du goudron dedans donc euh:::...</p> <p>8. El 1 : Ah oui ((et note sur sa feuille))</p> <p>9. El 2 ((à son voisin)) : Mazout ((les élèves discutent deux par deux))</p>	Travail à deux : au moins tolérance-abstention (expression d'une pensée différente acceptée)

Référence	Texte	Commentaires
	10. En : Les chauffages à mazout	
2.	M1.1 42-46 42. El 8 : Les canapés ((elle note au tableau après mobilier : canapés)) 43. En : Est-ce que tous les canapés sont faits entièrement avec du pétrole ? 44. El 8 : Non, en métal. 45. En : C'est très confortable un canapé en métal ((rires)). Ils peuvent être en quoi vos canapés ? 46. El 2 : En cuir.	El complète la pensée de l'autre après l'avoir entendu la pensée du premier élève
3.	M1.2 42 42. En : Hum par deux je vous ai fait une petite feuille avec quatre questions alors on va juste en préparer deux. Je veux que vous réfléchissiez aux deux premières questions. Pas besoin d'écrire un roman. Vous pouvez la coller comme ça vous la perdez pas. Un seul mot. Donc première question vous devez citer le mot qui vous vient à l'esprit quand vous pensez à un seul mot vous vous mettez d'accord. Ou si vous arrivez vraiment pas à vous mettre d'accord vous mettez chacun votre mot et la deuxième est-ce que vous avez des remarques que vous pouvez formuler par rapport au chiffre concernant ces réserves de pétrole ? Je vous laisse juste deux minutes pour regarder ça. Un mot d'accord, l'avenir du pétrole. Un mot, un seul. C'est bon ? Un mot c'est pas facile hein. Si vous avez fini les questions, est-ce que vous êtes d'accord de ramener la télé.	Travail à deux (tolérance acceptation de l'expression d'une pensée différente)
4.	M1.3 50-81 50. El 1 : Ben les agrocarburants ce qui est bien c'est que dans les pays comme justement le Brésil et qui produit beaucoup de blé ou de maïs ben dans ces pays, on pourra leur racheter une part de ces agrocarburants du coup l'économie va monter pour ces paysans qui sont pauvres pour l'instant, ils auront un revenu plus grand 51. El 4 : En même temps on prend la nourriture aux plus pauvres pour produire des carburants enfin de l'essence tout ça alors que déjà eux ils meurent de faim. Donc après il y a plus de famine. Et pis aussi ça diminue les récoltes. Enfin il y a moins de cultures 52. El 3 : Mais sur ton terre on a... 53. El 4 : On utilise... si on utilise tout on doit déjà euh nourrir la planète fin le monde et on l'utilise encore pour produire des agrocarburants en plus 54. El 3 : Mais sur terre on a assez de nourriture pour nourrir 12 milliards d'habitants donc on 55. El 4 : C'est pas réparti 56. El 3 : Ben on peut trouver des solutions pour mieux 57. El 1 : Ce n'est pas les agrocarburants dans les faits qui vont changer quelque chose, donc il y a déjà ce problème. On peut essayer de mieux le répartir c'est pas lié 58. El 4 : Mais c'est dur. C'est quasi impossible ! 59. El 1 : De ? 60. El 4 : Ben de répartir 61. El 1 : Si on pouvait mieux répartir enfin si on pouvait répartir, ben justement nous on arrive là avec des agrocarburants, c'est pas ça qui a provoqué le problème en plus si on... justement comme je l'ai dit juste avant qui va permettre aux paysans d'avoir de l'argent en plus du coup, ils pourront acheter plus. 62. El 2 : Ça va pas forcément leur rapporter d'argent parce que dans les pays où il y a beaucoup de cultivations, ils ont pas forcément, ils sont pas forcément bien payés. 63. El 1 : Mais là on est dans la supposition parce que t'as dit pas forcément. Du coup c'est pas sûr donc on peut pas prouver. 64. El 2 : Bon écoute les... les euh comment ça s'appelle... les euh	Tolérance : acceptation de l'expression d'une pensée différente

Référence	Texte	Commentaires
	<p>comment est-ce qu'on dit ? Le commerce équitable hé ben il est en train de se mettre en place. Mais pas dans tous les pays. Par exemple tu avais cité l'exemple de Brésil, ben le Brésil c'est pas forcément le commerce équitable tu vois. Je veux dire que les euh ben les cultivateurs ils peuvent être sous-payés et il n'y a aucune loi qui l'interdit. Tu vois ?</p> <p>65. El 1 : Donc dans le sens, c'est-à-dire qu'ils vont produire et ils seront pas forcément payés au prix qu'il faudrait les payer.</p> <p>66. El 2 : Ouais donc moins ils sont payés et donc moins ils peuvent acheter des euh. Enfin des</p> <p>67. El 1 : Déjà ensuite c'est sûr ça il faudrait y remédier avant de penser aux agrocarburants et tout seulement là il faudrait qu'on trouve une solution rapide parce que le pétrole disparaît. C'est sûr alors comme tu dis les produits équitables et tout c'est pas, enfin il faut que ça bouge aussi. Enfin seulement pour que ça bouge il faut aussi que ça bouge du côté économique pour que les gens voient qu'ils aient des problèmes.</p> <p>68. El 2 : Ouais, mais en même temps, on peut choisir d'autre euh solutions qui sont beaucoup moins nocives pour euh...</p> <p>69. El 1 : Comme ?</p> <p>70. El 2 : Comme l'éolien et tout ça</p> <p>71. El 1 : Oui, mais comme je l'ai dit juste au début, on a trouvé que les agrocarburants pour remplacer justement le pétrole dans les voitures sur le marché, oui on est aussi en train de développer des voitures avec des panneaux solaires, mais seulement ça n'a pas encore été prouvé via que ça va marcher tout le long, du coup pour l'instant les agrocarburants sont les meilleurs... le meilleur moyen pour remplacer le pétrole.</p> <p>72. El 4 : Ouais, mais comme j'ai dit, on utilise le pétrole pour comme euh</p> <p>73. El 3 : Ouais, mais on est pas obligé de l'utiliser pour produire notre propre... on peut faire de l'énergie sans le pétrole on dirait avec des biocarburants aussi, on y arrive aussi.</p> <p>74. El 1 : Donc c'est possible.</p> <p>75. El 2 : Oui, mais en même temps il faut voir le côté humain, est-ce que vous préférez voir des gens crever et puis pouvoir rouler en Volvo que de...</p> <p>76. El 1 : Alors...</p> <p>77. El 3 : Il y a toujours 12 milliards, on peut toujours nourrir 12 milliards si on répartit [...]</p> <p>78. El 1 : Et puis en plus pour en arriver à ton histoire de Volvo, c'est sûr que le meilleur moyen ce serait d'arrêter la voiture, de plus la conduire, et tout ça seulement pour passer avant d'avoir la voiture, on avait quoi ? On avait les transports en chars à bœufs on avait les chevaux, on est passé à la voiture parce que passer du char à bœufs à chevaux... à la voiture on a pas eu 5 jours, on a dû avoir plusieurs années pour y aller tranquillement, du coup si on passe de la voiture à plus rien ça va pas non plus se faire en cinq jours. Donc il faut y aller progressivement et une des... enfin pour l'instant, désolée on est dans une société où on consomme, on se déplace beaucoup, l'avion, la voiture, on a toujours besoin de pétrole, du coup on peut pas arrêter c'est triste pour l'instant, mais c'est comme ça du coup on peut juste atténuer, on a... donc les agrocarburants c'est une solution pour atténuer ça c'est déjà une première solution. Ensuite par les années qui vont venir, on va sûrement trouver d'autres solutions, on est assez intelligent pour ça donc je crois que si on a créé ça, donc aussi crée quelque chose pour atténuer donc je crois que pour l'instant il ne faut pas fermer les portes à ce qui pourrait nous aider euh à</p>	

Référence	Texte	Commentaires
	atténuer le pétrole, à atténuer la pollution, à faire quelque chose un pas en avant. 79. En : Il reste 30 secondes de discussion. 80. El 2 : Donc moi je pense qu'il faut privilégier de.. la recherche pour trouver d'autres moyens de fermer les voitures parce que justement il y a beaucoup de... il y a beaucoup de points négatifs dans les agrocarburants même si c'est le seul moyen qu'on a pour l'instant, mais si on continue à développer par exemple l'énergie hydraulique, on pourra aussi faire des voitures avec de l'eau sinon on peut on a aussi la friture, l'huile de friture pour faire avancer une voiture avec l'huile de frite donc ça ça c'est déjà de ça économise. Tu vois. 81. El 1 : C'est bien triste... enfin	
5.	M2.1 8 8. ((les élèves travaillent 2 par 2 à leur bureau, l'enseignant passe et propose des corrections, pose des questions 2 minutes de 5.48-7.46)).	Travail à deux : tolérance-abstention
6.	M2.2 33-35 36. El 2 : Pourquoi il a des lunettes bleues et oranges ? 37. En : Parce que c'est des manières différentes de voir les choses. (10) Lunettes oranges c'est quel type d'argument ? 38. El 5 : Écologique 39. El 6 : Non c'est l'inverse	Attitude inverse de la tolérance (non-acceptation d'une pensée différente)
7.	M3.1 86-87 86. El 1 : Ça dépend s'il se moquait pour rire ou s'il se moquait par violence. 87. El 13 : Non, mais ils étaient blessés	Attitude inverse de la tolérance (non-acceptation d'une pensée différente)
8.	M3.1 110-123 110. El : Ben la violence physique, peut-être. 111. En : Il y a la violence physique ((il note au tableau : physique)), est-ce que tout le monde voit ce que c'est la violence physique ? 112. El : Oui. 113. En : Ça se manifeste comment ? 114. El 1 : Avec des points, des coups. 115. En : Ça c'est ce qui provoque, c'est la cause, ça se manifeste comment ? sur nous ? 116. El : On est 117. El : Au touché. 118. En : Au touché, oui. 119. El : Il faut qu'on soit énervé. Ce qui va libérer de l'adrénaline et des... 120. En : D'accord, Non mais là je parle de la victime. Justement. 121. El : Ben c'est celui qui est le plus énervé, donc on va s'acharner sur lui. 122. En : Ah oui, ça c'était la réponse on verra tout à l'heure. Comment on voit ? Comment on sent la douleur physique ? On le voit à quoi 123. El : Ben il a des bleus.	Discussion entre deux élèves qui se complètent
9.	M3.1 214-217 214. En : Tu sais ça va quand même, une insulte en 2002 ça signifiait la même chose qu'aujourd'hui, 215. El : Vous êtes sûrs ? 216. El : Non c'est plus dur... 217. En : Ce serait peut-être des insultes nouvelles, mais le mot ?	Un élève soutient l'avis d'un autre élève
10.	M3.1 241-281 241. El : Ça peut être... 242. El : C'est physique ou économique ? 243. En : Alors explique-moi d'un coup comment tu exploites quelqu'un ? 244. El : Tu frappes quelqu'un et tu lui dis va chercher ça (...) 251. El : Monsieur, la corruption et le chantage c'est la même chose ? 252. El : Ouais, mais le chantage, ça revient au même, je vous	Échange d'idées entre élèves

Référence	Texte	Commentaires
	<p>donne ça pis ben.</p> <p>253. En : Non.</p> <p>254. El : C'est moi je te donne mille francs et puis tu vas tuer.</p> <p>(...)</p> <p>258. El : Mais j'ai pas compris...</p> <p>259. El : Ah c'est qu'il n'a jamais appris à lire ni à écrire</p> <p>(...)</p> <p>267. El : Économique ?</p> <p>268. El : ... C'est pas physique ?</p> <p>269. El : Psychologique c'est dans la tête ça n'a rien à voir, oui, mais je veux dire vous allez pas autant mal le prendre si moi je vous...</p> <p>270. El : Je t'envoie chier</p> <p>(...)</p> <p>279. El : C'est physique ou psychologique ou physique et psychologique.</p> <p>280. El : Pour moi c'est psychologique.</p> <p>281. En : Non, mais attends, ce n'est pas obligé le but, c'est ce que vous êtes en train de faire c'est réfléchir et analyser. Il y a pas de notes c'est pas juste ou faux.</p>	
11.	<p>M3.2 44-46 44. El : On aura fini Monsieur.</p> <p>45. En : Oui, mais il y en a qui ont pas fini encore.</p> <p>49. El : C'est pas grave on peut corriger</p>	Manque de solidarité
12.	<p>M3.2 63-66 63. El 14 : En langage courant Monsieur c'est comment ?</p> <p>64. En : Pardon ?</p> <p>65. El 15 : C'est négatif</p> <p>66. El 14 : Dans le langage courant, c'est comment ?</p>	Dialogue
13.	<p>M4.1 36-43 36. El : En fait c'est de foutre la honte sur quelqu'un ? (0:07:02.5)</p> <p>37. En : Qu'est-ce que ça veut dire foutre la honte sur quelqu'un ? (0:07:06.0)</p> <p>38. El : [Donner la honte.</p> <p>39. El : [Mettre la honte...</p> <p>40. En : Oui ça j'ai compris c'est pas le mot «foutre» qui cause le problème. Alors ça sera une conséquence, c'est vrai qu'on est discriminé quand on est toujours mis de côté, c'est clair que l'image qu'on a de soi devient généralement plutôt négative par rapport aux autres. C'est comme si dans une classe, tout d'un coup on décidait que tel élève parce qu'il est de telle nationalité, euh on l'interroge jamais.</p> <p>41. El : [Ça arrive Monsieur !</p> <p>42. En : [C'est toujours cet élève-là sur lequel on s'acharne, euh on s'arrangera pour qu'il ait des mauvaises notes euh, on lui fera faire tous les travaux les plus embêtants. Ça c'est une forme de discrimination. Oui ?</p> <p>43. El : Monsieur, ici en Suisse ça existe aussi. Moi les profs ils ne m'interrogent jamais...</p>	Les El complètent réciproquement leurs réponses
14.	<p>M4.1 163-168 163. En : ... On vit une mauvaise expérience ou quelque chose de négatif avec une personne et on va estimer que toutes ces personnes qui ont la même caractéristique sont forcément négatives aussi, ça c'est de l'ordre du préjugé, d'un manque de connaissances. (0:03:52.6)</p> <p>164. El : Monsieur d'insulter quelqu'un c'est un préjugé hein ?, admettons qu'on le connaît pas et qu'on le juge</p> <p>165. En : De l'insulter c'est pas forcément. C'est marrant parce que... Il me pose la question à moi et c'est toi qui réponds, c'est quand même violent.</p> <p>166. El : Mais c'est parce que je le trouve bête franchement. (0:04:07.7)</p>	Manque de solidarité entre élèves

Référence	Texte	Commentaires
15.	<p>167. El : Si je suis bête alors dieu c'est ce que t'es.</p> <p>168. El : Elle est perspicace</p> <p>205. En : Mais c'est pas grave tu vas t'en sortir. {Alors voilà sans faire trop de bruit...}</p> <p>206. El : [Je suis obligé de faire avec lui...]</p> <p>207. En : Complétez s'il vous plaît cette feuille question 1 vous justifiez votre réponse, si vous en êtes capables. Il peut y avoir plusieurs éléments dans la question 1 il y a peut-être pas qu'une seule réponse qui est juste. Toi Abdel Travaille avec ton voisin</p> <p>[...]</p> <p>208. El : Monsieur il veut pas coopérer, je dois faire tout seul.</p>	Manque de tolérance et de coopération
16.	M5.1 Travail à deux durant 30'	Tolérance
17.	M5.2 17 Travail à deux	Tolérance

14. « REPONDRE A » DE FAÇON GLOBALE

Référence	Texte	Commentaires
1.	<p>M1.1 112-124</p> <p>112. En : Pourquoi l'or noir ? Pierrot</p> <p>113. El : Parce que c'est une ressource un peu incroyable qui est utile pour tout, ben parce que le problème c'est qu'elle pollue et puis un jour on en aura plus.</p> <p>114. En : Mhm alors là t'as dit beaucoup de choses, ((elle écrit au tableau ressource « incroyable »)) tu peux préciser ressource incroyable. Pourquoi incroyable ?</p> <p>115. El : Parce que juste avec cette ressource on peut faire des milliers de choses différentes ((elle rajoute à ressource « incroyable » (on fait tout avec))).</p> <p>116. En : Mhm↑ comme on l'a vu avant. Après tu as quand même parlé attention pollution, limitée ((elle écrit au tableau ! pollution ! ressource limitée)). Mais pourquoi l'OR noir ? Jo.</p> <p>117. El 8 : Parce qu'on est riche si on a du pétrole ((elle écrit au tableau richesse !))</p> <p>118. En : Effectivement c'est une richesse donc l'or par rapport à sa valeur. Anita↑</p> <p>119. El : C'est une richesse et c'est rare comme l'or.</p> <p>120. En : Mhm, richesse euh rare ((elle rajoute à richesse ! mais rare)). ok. Mirko↑</p> <p>121. El : Et pis on en trouve pas partout.</p> <p>122. En : On en trouve pas partout c'est vrai. ((elle rajoute à rare (on en trouve pas partout))) ça vous fait penser à un autre type d'or qu'on avait eu l'occasion de voir ? l'or bleu vous vous rappelez pas quand on a abordé la thématique de l'eau, l'or blanc</p> <p>123. El : La neige</p> <p>124. En : La neige Mhm effectivement c'est une richesse qu'on trouve pas partout, ressource incroyable attention à la pollution, attention à ses ressources limitées, ça on en reparlera aussi.□</p>	Les El argumentent leur position avec des éléments globaux (pollution, limitation de la richesse, rareté, lien avec d'autres formes de richesse)
2.	<p>M1.2 16-17</p> <p>16. El 5 : Qu'est-ce qui se passera quand il n'y en aura plus ?</p> <p>17. En : Qu'est-ce qui se passera quand il n'y en aura plus, effectivement. Qu'est-ce qu'on va faire de cette ressource qui va être épuisée, c'est clair et net, c'est une énergie qui n'a pas le temps de se reconstituer aussi vite qu'on la consomme, donc c'est une question de temps, mais à un moment où il n'y en aura plus et qu'est-ce qu'on fera à ce moment-là ?</p>	Question de ce qui arrivera – sans préciser pour qui – après la fin du pétrole

15. « REpondre devant » de façon relative

Référence	Texte	Commentaires
1. M1.3 50-81	<p>50. El 1 : Ben les agrocarburants ce qui est bien c'est que dans les pays comme justement le Brésil et qui produit beaucoup de blé ou de maïs ben dans ces pays, on pourra leur racheter une part de ces agrocarburants du coup l'économie va monter pour ces paysans qui sont pauvres pour l'instant, ils auront un revenu plus grand</p> <p>51. El 4 : En même temps on prend la nourriture aux plus pauvres pour produire des carburants enfin de l'essence tout ça alors que déjà eux ils meurent de faim. Donc après il y a plus de famine. Et pis aussi ça diminue les récoltes. Enfin il y a moins de cultures</p> <p>52. El 3 : Mais sur ton terre on a...</p> <p>53. El 4 : On utilise... si on utilise tout on doit déjà euh nourrir la planète fin le monde et on l'utilise encore pour produire des agrocarburants en plus</p> <p>54. El 3 : Mais sur terre on a assez de nourriture pour nourrir 12 milliards d'habitants donc on</p> <p>55. El 4 : C'est pas réparti</p> <p>56. El 3 : Ben on peut trouver des solutions pour mieux</p> <p>57. El 1 : Ce n'est pas les agrocarburants dans les faits qui vont changer quelque chose, donc il y a déjà ce problème. On peut essayer de mieux le répartir c'est pas lié</p> <p>58. El 4 : Mais c'est dur. C'est quasi impossible !</p> <p>59. El 1 : De ?</p> <p>60. El 4 : Ben de répartir</p> <p>61. El 1 : Si on pouvait mieux répartir enfin si on pouvait répartir, ben justement nous on arrive là avec des agrocarburants, c'est pas ça qui a provoqué le problème en plus si on... justement comme je l'ai dit juste avant qui va permettre aux paysans d'avoir de l'argent en plus du coup, ils pourront acheter plus.</p> <p>62. El 2 : Ça va pas forcément leur rapporter d'argent parce que dans les pays où il y a beaucoup de cultivations, ils ont pas forcément, ils sont pas forcément bien payés.</p> <p>63. El 1 : Mais là on est dans la supposition parce que t'as dit pas forcément. Du coup c'est pas sûr donc on peut pas prouver.</p> <p>64. El 2 : Bon écoute les... les euh comment ça s'appelle... les euh comment est-ce qu'on dit ? Le commerce équitable hé ben il est en train de se mettre en place. Mais pas dans tous les pays. Par exemple tu avais cité l'exemple de Brésil, ben le Brésil c'est pas forcément le commerce équitable tu vois. Je veux dire que les euh ben les cultivateurs ils peuvent être sous-payés et il n'y a aucune loi qui l'interdit. Tu vois ?</p> <p>65. El 1 : Donc dans le sens, c'est-à-dire qu'ils vont produire et ils seront pas forcément payés au prix qu'il faudrait les payer.</p> <p>66. El 2 : Ouais donc moins ils sont payés et donc moins ils peuvent acheter des euh. Enfin des</p> <p>67. El 1 : Déjà ensuite c'est sûr ça il faudrait y remédier avant de penser aux agrocarburants et tout seulement là il faudrait qu'on trouve une solution rapide parce que le pétrole disparaît. C'est sûr alors comme tu dis les produits équitables et tout c'est pas, enfin il faut que ça bouge aussi. Enfin seulement pour que ça bouge il faut aussi que ça bouge du côté économique pour que les gens voient qu'ils aient des problèmes.</p> <p>68. El 2 : Ouais, mais en même temps, on peut choisir d'autre euh solutions qui sont beaucoup moins nocives pour euh...</p>	Le débat est un exercice de débat, du type d'engagement civique,

	Référence	Texte	Commentaires
		<p>69. El 1 : Comme ?</p> <p>70. El 2 : Comme l'éolien et tout ça</p> <p>71. El 1 : Oui, mais comme je l'ai dit juste au début, on a trouvé que les agrocarburants pour remplacer justement le pétrole dans les voitures sur le marché, oui on est aussi en train de développer des voitures avec des panneaux solaires, mais seulement ça n'a pas encore été prouvé via que ça va marcher tout le long, du coup pour l'instant les agrocarburants sont les meilleurs... le meilleur moyen pour remplacer le pétrole.</p> <p>72. El 4 : Ouais, mais comme j'ai dit, on utilise le pétrole pour comme euh</p> <p>73. El 3 : Ouais, mais on est pas obligé de l'utiliser pour produire notre propre... on peut faire de l'énergie sans le pétrole on dirait avec des biocarburants aussi, on y arrive aussi.</p> <p>74. El 1 : Donc c'est possible.</p> <p>75. El 2 : Oui, mais en même temps il faut voir le côté humain, est-ce que vous préférez voir des gens crever et puis pouvoir rouler en Volvo que de...</p> <p>76. El 1 : Alors...</p> <p>77. El 3 : Il y a toujours 12 milliards, on peut toujours nourrir 12 milliards si on répartit [...]</p> <p>78. El 1 : Et puis en plus pour en arriver à ton histoire de Volvo, c'est sûr que le meilleur moyen ce serait d'arrêter la voiture, de plus la conduire, et tout ça seulement pour passer avant d'avoir la voiture, on avait quoi ? On avait les transports en chars à bœufs on avait les chevaux, on est passé à la voiture parce que passer du char à bœufs à chevaux... à la voiture on a pas eu 5 jours, on a dû avoir plusieurs années pour y aller tranquillement, du coup si on passe de la voiture à plus rien ça va pas non plus se faire en cinq jours. Donc il faut y aller progressivement et une des... enfin pour l'instant, désolée on est dans une société où on consomme, on se déplace beaucoup, l'avion, la voiture, on a toujours besoin de pétrole, du coup on peut pas arrêter c'est triste pour l'instant, mais c'est comme ça du coup on peut juste atténuer, on a... donc les agrocarburants c'est une solution pour atténuer ça c'est déjà une première solution. Ensuite par les années qui vont venir, on va sûrement trouver d'autres solutions, on est assez intelligent pour ça donc je crois que si on a créé ça, donc aussi crée quelque chose pour atténuer donc je crois que pour l'instant il ne faut pas fermer les portes à ce qui pourrait nous aider euh à atténuer le pétrole, à atténuer la pollution, à faire quelque chose un pas en avant.</p> <p>79. En : Il reste 30 secondes de discussion.</p> <p>80. El 2 : Donc moi je pense qu'il faut privilégier de.. la recherche pour trouver d'autres moyens de fermer les voitures parce que justement il y a beaucoup de... il y a beaucoup de points négatifs dans les agrocarburants même si c'est le seul moyen qu'on a pour l'instant, mais si on continue à développer par exemple l'énergie hydraulique, on pourra aussi faire des voitures avec de l'eau sinon on peut on a aussi la friture, l'huile de friture pour faire avancer une voiture avec l'huile de frite donc ça ça c'est déjà de ça économise. Tu vois.</p> <p>81. El 1 : C'est bien triste... enfin</p>	
2.	M1.2 42	<p>42. En : Hum par deux je vous ai fait une petite feuille avec quatre questions alors on va juste en préparer deux. Je veux que vous réfléchissiez aux deux premières questions. Pas besoin d'écrire un roman. Vous pouvez la coller comme ça vous la perdez pas. Un seul mot. Donc première question vous devez citer le mot qui vous vient à l'esprit quand vous pensez à un seul mot vous vous mettez d'accord. Ou si vous arrivez vraiment pas à vous mettre</p>	<p>Travail à deux (tolérance acceptation ou changement : j'accepte l'avis de l'autre</p>

<i>Référence</i>	<i>Texte</i>	<i>Commentaires</i>
	d'accord vous mettez chacun votre mot et la deuxième est-ce que vous avez des remarques que vous pouvez formuler par rapport au chiffre concernant ces réserves de pétrole ? Je vous laisse juste deux minutes pour regarder ça. Un mot d'accord, l'avenir du pétrole. Un mot, un seul. C'est bon ? Un mot c'est pas facile hein. Si vous avez fini les questions, est-ce que vous êtes d'accord de ramener la télé.	
3.	M3.1 36-38 36. El 6 : La drogue c'est une violence. 37. En : Qu'est-ce que vous en pensez ? 38. El 6 : Un vendeur de drogue, oui quand même.	Dialogue entre enseignant et El
4.	M5.2 22 22. Groupe d'experts	Les El doivent participer au débat et dialoguer

16. « REPONDRE DEVANT » DE FAÇON GLOBALE

Pas d'occurrence.

RESUME DES OCCURRENCES

LR	LG	CE	CR	CG	ME	MR	MG	RdE	RdR	RdG	RaE	RaR	RaG	RdvR
5	5	3	2	6	2	1	1	0	0	6	0	4	2	2
3	1	4	1	1						1		2	1	
2	1			2	1					1		1	1	1
	3		1	3	1	1	1			4		1		1
1	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0
		2										1		
1		1							2			1		
8	0	6	7	0	0	0	0	0	5	0	0	6	0	0
8		6	7						5			4		1
												2		
3	0	7	3	0	0	0	0	5	6	0	0	3	0	0
2		4	2					4	4			3		
1		3	1					1	2					
1	0	1		0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1
												1		
1		1	1									2		1
18	5	21	12	6	2	1	1	5	13	6	0	18	2	4
23		39			4			24			20			

J. Entretiens d'autoconfrontation croisée

1. ENTRETIEN 1 (E1)

Lausanne, 7 mars 2012, Fondation Éducation et Développement, 13.30-16.15

a) Canevas de l'entretien

- Contexte
- Précision du départ (pas de jugement) et climat de confiance
- Séquence vidéos sélectionnées par l'enseignant et par NA – discussion
- Pourquoi ce matériel ?
- Différence avec planification et pourquoi ?
- Lien avec le plan d'études et les moyens d'enseignement choisis

b) Transcription

1. NA : Bon..., pour commencer, je vous remercie d'avoir accepté de venir aujourd'hui. Ce n'est pas facile de trouver un moment où tout le monde est disponible. Merci M1 de venir accompagnée... (présente avec son nouveau-né).
2. M1 : De rien.
3. M2 : Avec plaisir
4. NA : Voilà, alors juste pour préciser le cadre, je vous rappelle juste que le but n'est pas de juger ce que vous faites comme enseignant, mais de voir quand et comment on peut voir un développement des valeurs dans le cadre de votre classe. Le but de l'interaction est de pouvoir apprendre les uns des autres et de souligner ce que vous faites de bien déjà, de relever les points qui posent question et puis de voir éventuellement des propositions pour la suite.
5. M1 : J'espère que vous ne serez pas trop sévère avec moi !
6. NA : Non, le but est vraiment pas de critiquer de façon négative ou de détruire votre travail. L'objectif est vraiment que chacun trouve son compte pour de votre côté avoir un regard un peu différent sur votre travail et pour moi d'avoir des éléments qui me permettent d'avancer dans mon travail et de trouver des conclusions intéressantes.
7. Pour commencer, quelle est votre impression générale par rapport à ce que vous avez vu et lu ? Plutôt positif, plutôt négatif...
8. M2 : Moi, je trouve vraiment intéressant que quelqu'un vienne voir ce qui se passe dans les classes. On a assez de gens dans le département qui nous produisent des nouveautés et qui ont aucune idée de la réalité dans une classe. Faudra voir si ça peut changer quelque chose et apporter des propositions vraiment utiles pour nous, les profs. Sinon c'est assez représentatif des cours... ils avaient un peu de peine à parler au début, mais après ils ont oublié.
9. M1 : Ben moi je suis un peu nouvelle dans le métier d'enseignant.... C'est pas évident d'avoir quelqu'un qui observe, mais je suis très preneuse de conseils, d'aide pour améliorer.. ma pratique professionnelle. Ce qui m'a frappé en lisant c'est de voir tout le travail que je leur mâche ! C'est incroyable... des fois j'ai l'impression que je m'adresse à des gamins et que je prépare tellement le terrain que ça donne une impression bizarre... c'est fou !
10. M2 : C'est souvent un défaut quand on débute...
11. NA : Oui, on a toujours un peu peur du silence au début, mais depuis combien de temps enseignes-tu ?
12. M1 : Ça fait ::: bientôt huit ans
13. NA : Pas toute jeune enseignante alors ?
14. M1 : Non, mais souvent je vois des collègues qui ont tellement plus d'expériences... M2 par exemple a forcément beaucoup plus d'expériences que moi...
15. NA : Mhmmh
16. As-tu un exemple d'une fois où le travail des élèves est prémâché ?
17. M1 : Lorsqu'on parle du pétrole au début... je sais plus ou c'est... dans la 1^{re} partie... (elle cherche dans les transcriptions) (1.30) ahh voilà... pour l'or blanc, je dis tout et ils ont plus qu'à trouver le bon mot à la fin.
18. NA : Ben... en voyant ça, qu'est-ce que tu conseillerais à un autre enseignant de faire ?
19. M1 : Euh ::: laisser venir et... moins parler ! mais c'est pas très naturel pour moi (rires) !

20. NA : M2, t'aurais fait quoi ?
21. M2 : Ouais, sans doute les laisser trouver, mais c'est pas toujours simple, c'est vrai que si on les guide un peu c'est plus facile parce qu'on est souvent pris par le temps ! Ça passe tellement vite 45 minutes !
22. NA : Si je reprends un peu le sujet qui m'intéresse (rises) : en lisant et en voyant les vidéos, est-ce qu'il y a des moments qui vous paraissent intéressants, frappants, des moments un peu clé ou bien des réactions qui vous ont interpellées.
23. M2 : Qui commence ?
24. NA : Tu peux y aller si ça te convient...
25. M2 : Dans mon cas, c'est celui qui je connais le mieux, j'ai trouvé que les élèves ont bien suivi et ont bien participé... j'aime bien quand ils argumentent et entrent en discussion avec moi, c'est souvent les moments les plus intéressants... ils aiment bien discuter, mais bon, il faut cadrer pour arriver à la fin et arriver à la fin du programme. C'est un peu difficile avec la citoyenneté parce que je les ai que pour ce cours et je les connais pas très bien. En plus, je n'arrive pas toujours à savoir ce qu'ils disent c'est vraiment ce qu'ils pensent ou si c'est juste... euh ils répètent ce qu'ils ont entendu à la maison ou ailleurs...
26. M1 : C'est vrai que pour moi c'est plus... facile : je suis la maîtresse de classe et je les ai en géo et en français. Je les connais mieux mais c'est vrai que c'est difficile de savoir s'ils disent ce qu'ils pensent qui nous fera plaisir ou si c'est ce qu'ils pensent. Là en plus, on avait un projet de voyage de classe et du coup ça leur donne plus de motivation et l'ambiance était vraiment très bonne avec cette classe et du coup, c'était idéal pour faire un truc un peu spécial avec eux.
27. NA : Pourquoi un peu spécial ?
28. M1 : Ben en fait, c'est un cours de géo, mais là, je vraiment accentué le côté EDD pour ce cours comme on l'avait décidé pour que ça corresponde à ce que tu demandais.
29. NA : Mais ça restait quand même dans le cadre de ce que tu fais d'habitude et dans la planification générale ou bien c'était vraiment un truc parachuté et... sans lien ?
30. M1 : Non pas tant que ça, je fais assez souvent des séquences de ce type, mais je crois pas que je me serais lancée dans un débat comme cela avec eux. Là j'ai profité de l'occasion pour tester.
31. NA : Si je me trompe pas, il me semble que le pétrole est une de toute façon un des thématiques à traiter dans le cadre du PER pour la géo...
32. M1 : Ouais, il me semble... je suis pas très sûre... il faut dire que je commence à regarder à le PER, je suis pas encore très au clair... Mais
33. M2 : On peut regarder ! Vous avez pas un exemplaire ici ?
34. NA : Oui, oui, on l'a... je vais vite le chercher... je reviens (7')
35. NA : Alors... effectivement, c'est dans SHS 31/33 en lien avec la FG 36, 37 qui prévoit l'étude d'une ressource et de la consommation d'une ressource et là le pétrole est cité textuellement.
36. M1 : Merci ! j'avais même pas vérifié, mais de fait je fais chaque année cette thématique parce qu'elle appartient au PEV [plan d'études vaudois] et je me suis pas vraiment posé la question.
37. NA : Il me semble qu'on était parti avec M2 et nous sommes revenus avec M1... comment voulez-vous procéder ? On revient sur les situations que M2 veut souligner ou... mettre en évidence ou on continue avec M1 ?
38. M2 : Continuons...
39. NA : OK, ça joue pour toi M1 ?
40. M1 : Oui, oui, allons-y !
41. NA : Quel est le moment qui te paraît le plus intéressant du point de vue des valeurs ?
42. M1 : Ben comme je le disais, j'ai pas vraiment vu de moment particulier.. je suis frappée par tout ce que je dis et je répète pour leur faire dire quelque chose, mais je n'ai pas vraiment vu de moment où ils mettent en œuvre des valeurs de façon::: particulièrement... euh... évidente pour dire.
43. NA : Bon si je pose la question autrement : y a-t-il un moment durant les séances où tu t'es dit, tiens tel ou tel élève a un bon esprit critique, a une bonne réflexion ou prend bien en main son apprentissage ?
44. M1 : Je peux reprendre les feuilles ?
45. NA : Oui, oui bien sûr ! (4)
46. M1 : Bon dans les deux premières séances, j'ai pas trop l'impression... enfin un peu dans la première quand ils donnent leurs avis sur où est le pétrole dans leur vie. On peut dire ça ?
47. NA : Oui, oui, là y a pas forcément de vrai ou de faux... on regarde vos impressions, vos retours vos impressions et on regarde si on est d'accord ou non.
48. M1 : Ok, ben lorsqu'ils donnent les exemples d'objets contenant du pétrole, là ils sont... ils trouvent des choses originales (M1.1 24-62). Ils avaient quelques exemples dans les fiches et après ils ont rajouté d'autres choses... là je trouve que c'est déjà original.
49. NA : Ok d'après les grilles que je vous ai envoyées, tu dirais que c'est dans quelle catégorie ?
50. M1 : Ouh ça c'est plus difficile à dire...
51. NA : M2 tu as pu regarder ?
52. M2 : Oui, j'ai jeté un œil.... Moi je dirais que c'est dans la pensée critique là, mais c'est difficile à préciser
53. NA : OK si je reprends les dimensions : est-ce que c'est plutôt une pensée qui se caractérise parce que c'est une affirmation plus ou moins argumentée, c'est une prise en compte d'une divergence ou c'est une réflexion sur la tâche qui est demandée ?

54. M2 : Ça me paraît plutôt dans la première catégorie...
55. NA : M1, tu es d'accord ou tu la mettrais ailleurs ?
56. M1 : Non, ça me paraît la plus évidente
57. NA : OK donc on peut dire que les élèves développent ici une pensée critique logique. Maintenant, il faut encore déterminer si il s'agit d'affirmation, d'une opinion pure et simple ou si elle est accompagnée d'une argumentation plus ou moins développée...
58. M1 : Bon, la plupart du temps c'est juste une affirmation et je ne demandais pas plus !
59. NA : C'est-à-dire ?
60. M1 : Ben, c'est ce qu'on fait d'habitude : je pose une question un peu générale et chacun peut dire ce qu'il veut par rapport à cette question...
61. NA : Donc pour les élèves c'est clair ? Ils peuvent prendre la parole et s'exprimer assez librement ?
62. M1 : Oui, oui, moi je préfère quand ils expriment leur avis.
63. NA : OK dans notre cas, ils disent les éléments dans lesquels il y a du pétrole.
64. M1 : Oui
65. NA : Et leurs apports sont plutôt argumentés ou non ?
66. M2 : Ben pour moi c'est difficile de définir les deux degrés d'argumentation entre euh... relationnelle et intersubjective et ça veut pas dire grand-chose par rapport à la logique...
67. NA : Oui, c'est vrai que le terme n'est pas génial, mais ça permet d'avoir les mêmes catégories pour toutes les dimensions. ...
68. M2 : Mais c'est difficile à la différencier !
69. M1 : Oui, pour moi aussi, je ne vois pas clairement la différence entre ces deux.
70. NA : Ok on essaie de trouver un exemple ?
71. M2 : Oui, on peut...
72. NA : Alors si je reprends la grille pour la logique intersubjective et relative... pour la logique relative, c'est un « Énoncé basé sur une généralisation issue de la perception et du raisonnement. Justification incomplète et concrète » pour l'intersubjective, c'est un « Énoncé basé sur le raisonnement simple. Justification complète appuyée sur des critères »... vous voyez un exemple par vos énoncés de l'un ou de l'autre ?
73. M2 : Une justification complète appuyée sur des critères, ça me paraît compliqué... quand est-ce que c'est complet ? peut-être le débat de M1 où les élèves argumentent plus, mais c'est un peu tordu la différence. Avec les autres c'est plus clair...
74. NA : Entre égocentrique, disons euh... lié à d'autres personnes et global ?
75. M2 : Oui
76. NA : M1 qu'en penses-tu ?
77. M1 : C'est aussi difficile pour moi : j'ai souvent pas trop réfléchi pour ne pas passer des heures là-dessus...
78. NA : Pour moi, ça ne me paraît pas une différence fondamentale. On peut peut-être laisser ça de côté et y on revient le cas échéant ?
79. M1 : très bien !
80. NA : OK alors on reprend, euh... alors si je reprends mes notes... un moment important pour les valeurs ?
81. M1 : Il me semble que le débat est quand même le moment-clé...
82. NA : M2, tu es d'accord ?
83. M2 : Oui, oui, j'ai noté qu'il avait de la créativité et de la métacognition.
84. NA : M1, qu'as-tu relevé ?
85. M1 : Euh... logique et créativité.
86. NA : Pas de métacognition ?
87. M1 : Pas dans le débat, mais après...
88. NA : Ahh ok donc si on prend le débat lui-même, on est à M1.3 de 50 à... 80. Vous voulez regarder les images ?
89. M2 : Oui, volontiers
90. NA : OK
- ((Visionnement 7'))
91. NA : Alors dans cet extrait, qu'est-ce que vous relevez d'important ?
92. M1 : Ben, je trouve chouette les liens qu'ils arrivent à faire... ils parlent d'éléments assez complexes comme les agrocarburants le problème de la faim et s'engagent beaucoup dans le débat alors que ce n'est pas forcément leur position personnelle.
93. NA : Oui, la dimension globale est bien présente et c'est une des seules séances où elle apparaît aussi clairement...
94. M2 : La dimension citoyenne du débat est aussi intéressante ! les élèves pour une fois testent et se rendent compte que c'est pas facile, mais si le sujet les concernent pas vraiment... dans leur quotidien...
95. M1 : Oui c'est vrai, mais ils se posent tout de même des questions sur ça.. on le voit dans une des questions... je me rappelle plus ou, mais... il y a un moment où les élèves s'interrogent sur leur avenir... attends je cherche...
96. NA : Oui, c'est quand vous avez parlé de l'or blanc il me semble
97. M1 : (2) Non, c'est dans la 2^e leçon, au n° 16...
98. M2 : Oui, il se pose la question pour son propre avenir, c'est sur...
99. NA : Du coup là, on serait dans quelle catégorie à votre avis ?

100. M1 : Moi j'avais noté que c'est une question globale en tout cas,
 101. NA : OK et quelle dimension
 102. M1 : Moi, je dirai que c'est dans la responsabilité... on se questionne sur l'avenir de la société...
 103. NA : Est-ce qu'on peut parler d'une forme de solidarité ?
 104. M2 : Je dirai que oui... il se pose la question de façon générale, aussi bien pour ici que pour ailleurs... c'est un peu comme sur la fiche Allô t'es où ?
 105. NA : Oui, c'est ce que j'avais aussi noté... tant mieux, on avance...
 106. NA : Tu te souviens de ton objectif pour cette séquence pédagogique ?
 107. M1 : Mon objectif était...
 108. NA : Attends, je l'avais noté lors de notre 1^{er} rencontre.... T'avais dit : « comprendre ce qu'est le pétrole, sa production et ses implications aussi bien dans le quotidien pour nous ici comme ailleurs »
 109. M1 : Ben... je trouve qu'ils s'y sont pas mal approchés !
 110. NA : Comment est-ce que tu as choisi les moyens pour y arriver ?
 111. M1 : Ben j'avais déjà le matériel de la FED : j'ai regardé juste pour faire un lien avec ce que j'étais en train de faire et pis j'ai choisi le film de Yann Altus-Bertrand parce que c'était vraiment dans l'actualité et que je le trouve très beau, après j'avais déjà des fiches sur les chiffres dans le quotidien.
 112. NA : Maintenant avec un peu de recul qu'est-ce que tu aurais fait de différent ?
 113. M1 : Peut-être plus de travail par les élèves eux-mêmes en essayant de parler moins HA HA HA
 114. NA : Et par rapport au plan d'études ?
 115. M1 : Là je fais confiance à la FED... pour la qualité du matériel que j'ai déjà utilisé et j'ai vu que vous aviez indiqué des liens sur le site donc j'imagine qu'on est bien dedans et puis le DD est dans le PER je sais plus où, mais j'avais lu que c'est présent... donc forcément, je dois bien être dans la ligne. De fait, ça me paraît indispensable de parler de ça aux élèves... alors j'y vais à fond avec des classes comme ça...
 116. NA : Quant à la méthode du débat, ça te paraît adapté ?
 117. M1 : Oui, je trouve très intéressant... les élèves s'impliquent à fond...
 118. M2 : C'est vrai qu'ils sont du coup plus actifs et c'est eux qui doivent tenir un temps de parole...
 119. NA : Et quelles seraient les limites de cette méthode ?
 120. M1 : Euh.. j'imagine que si on en fait trop on doit tourner en rond... et puis parfois, les élèves voudraient faire des débats sur des questions qui n'en sont pas, du coup, ça n'a pas toujours du sens...
 121. NA : Par exemple ?
 122. M1 : Par exemple, lors des votations, ils veulent souvent débattre, mais après quand ils en ont entendu parler à la télé, à la radio, dans le 20 minutes...
 123. M2 : En même temps c'est intéressant de voir ce qu'ils ont retenus des différents débats.
 124. M1 : Oui, mais du coup, on a plus de possibilités d'action...
 125. NA : Mais dans ce débat, il n'y avait pas vraiment de possibilité d'action pour des ados sur les agrocarburants, les plantations en Amérique du Sud et l'alimentation mondiale
 126. M1 : Euh... oui c'est vrai... (1), mais ils ont au moins une réflexion pour leur action au quotidien et leur consommation personnelle.
 127. NA : Dans quelle catégorie vous avez mis ce débat ?
 128. M2 : J'ai mis dans la logique et la créativité globale
 129. M1 : Moi aussi
 130. NA : Que pensez-vous de la méthode elle-même ?
 131. M1 : Elle est très pratique parce qu'on peut l'utiliser rapidement plusieurs fois d'une fois que les élèves la connaissent... on peut l'appliquer telle quelle.
 132. NA : Pas trop rigide ?
 133. M1 : Non, après on est aussi libre, mais ça permet de laisser les élèves se débrouiller pour une fois...
 134. NA : Ils se débrouillent tout seuls ?
 135. M1 : Pour le débat lui-même oui, mais j'ai juste servi de chronomètre
 136. NA : Mais avant ?
 137. M1 : J'ai amené les fiches et les documents....
 138. NA : Donc tu as bien cadré le savoir qui serait mis en jeu
 139. M1 : Oui... si on veut...
 140. M2 : Sinon c'est impossible dans le cadre de nos périodes scolaires... on arrive pas au bout. Je comprends parfaitement M1 : on leur prémâche une partie du travail pour qu'ils puissent faire l'exercice dans le cadre de l'école
 141. NA : OK, mais qu'est-ce que vous faites des connaissances qu'ils amènent eux-mêmes ?
 142. M2 : Bah... ils peuvent les amener... chez moi ils l'ont fait plusieurs fois et on en discute ! parfois ils pensent savoir et ils amènent juste des préjugés...
 143. M1 : C'est vrai qu'on pourrait les laisser mener la recherche, mais ça demande une grosse organisation pour avoir accès aux bibliothèques, à internet, etc. et on a pas toujours le temps dans la réalité
 144. NA : Oui, c'est sûr... Je reprends juste l'évaluation par les élèves, qu'en avez-vous pensé ? On le regarde ?
 145. M1 : Oui, volontiers
 ((visionnement 8'))

146. M1 : On voit que c'est un exercice pas facile pour eux... ils ont de la peine à poser un jugement critique qui soit juste et constructif... mais au moins ils apprennent à regarder un critère et à s'adresser à un de leur collègue sur ce point...
147. M2 : Oui, c'est vraiment intéressant... ils s'expriment pas trop, mais c'est quand même des prises de position... je trouve que c'est un bon exercice citoyen... t'avais combien de temps pour faire ça ?
148. M1 : Là j'ai regroupé deux heures, mais mes collègues le font sur 2 périodes même si elles sont pas regroupées
149. M2 : Ça doit être un peu moins dynamique, mais c'est une bonne idée
150. NA : Qu'est-ce que ça apporte par rapport à tes objectifs d'apprentissage ?
151. M1 : Ils apprennent vraiment à débattre...
152. NA : Une des critiques récurrentes au débat dans le cadre scolaire c'est qu'ils apprennent à débattre pour débattre et le contenu est tout à fait secondaire...
153. M1 : Ben ils doivent quand même connaître le contenu pour y arriver... je dirai que c'est partagé...
154. M2 : Oui, c'est un bon exercice pour l'esprit critique et pour la responsabilité : toute prise de parole est un vrai risque et il faut l'assumer.
155. NA : Dans quelle dimension vous avez mis le débriefing ?
156. M2 : Ça me paraît tout à fait du métacognitif puisqu'ils doivent évaluer leur activité.
157. M1/NA : Oui
158. M2 : Je dirais égocentrique quand ils s'évaluent eux-mêmes et relativiste lorsqu'ils évaluent d'autres et globale lorsqu'ils parlent du contenu.
159. M1 : C'est aussi ce que j'ai mis...
160. NA : Aussi pour le global
161. M1 : Oui
162. NA : J'ai l'impression que le global renvoie plus à une réflexion globale sur une tâche pas au contenu de la tâche
163. M2 : Ah oui, t'as raison...
164. M1 : Du coup c'est égocentrique et relatif...
165. NA : Vous êtes tous les deux d'accord ?
166. M1/M2 : Oui
167. NA : OK, on passe aux extraits de M2 ?
168. M2 : Oui, pas de problème
169. NA : Qu'est-ce qui vous a frappé dans l'ensemble ?
170. M1 : C'est très dense
171. M2 : Les élèves sont peu présents
172. NA : C'est-à-dire ?
173. M2 : Je dois poser souvent plusieurs fois les questions pour avoir des réponses...
174. NA : Ont-ils le temps de répondre ?
175. M2 : Euh... ben d'habitude, ils répondent mieux...
176. NA : C'est peut-être l'effet de la caméra... a-t-elle produit un changement dans ta pratique ?
177. M2 : Non, ça m'impressionne vraiment pas... je trouve bien et je les avais avertis...
178. NA : Et toi M1 ?
179. M1 : Pas impressionnée, mais c'est un regard.... Inhabituel qui est présent et j'ai quand même fait attention de bien préparer mes cours quand je savais que tu venais HA HA HA. Après j'ai vite oublié...
180. NA : Donc ce n'est pas un changement notable de votre côté... et pour les élèves ?
181. M2 : J'ai l'impression qu'ils avaient plus de peine à démarrer... sinon normal
182. NA : Ok donc avec ce matériel : Allô t'es où tu trouvais les élèves peu actifs. Pourquoi ce matériel et quels liens avec le PEV
183. M2 : je connais la fiche depuis qu'elle existe et je l'utilise toutes les années pour la citoyenneté. Je trouve que ça fait réfléchir les élèves sur les dimensions d'un objet dont ils ne peuvent plus se passer, ils peuvent prendre conscience de la complexité d'une question... c'est de toute façon une thématique de la citoyenneté donc je peux le faire comme je veux, on a pas de manuel pour ça... je prends la fiche et j'avance...
184. NA : As-tu des hypothèses sur le pourquoi du peu de participation des élèves... en fait ils n'ont eu que 6 % du temps parole...
185. M2 : Waouw... j'avais pas pensé une telle proportion... mais ils ont peu parlé... peut-être trop difficile pour eux...
186. M1 : C'est parfois difficile à expliquer pourquoi dans une classe ils participent particulièrement bien et pas dans une autre.
187. NA : Oui, dans cette séquence, quels étaient tes objectifs d'apprentissage
188. M2 : Il me semble que c'était de leur faire prendre conscience de leur lien avec les nouvelles technologies et le téléphone en particulier.
189. NA : Atteints ?
190. M2 : D'après les évaluations oui. Ils ont eu une interrogation écrite sur le sujet et dans l'ensemble ils ont bien réussi.
191. NA : L'évaluation portait plutôt sur les connaissances ou plutôt sur des savoir-faire ?

192. M2 : Euh... plutôt les connaissances, mais qui sont fondamentales pour arriver aux compétences qui sont attendues dans le PER
193. M1 : Oui, il faut bien commencer par là. Moi aussi j'ai beaucoup insisté sur les connaissances dans les premières leçons.
194. M2 : La prochaine fois j'essaierai un débat...
195. NA : Donc ok pour les connaissances, mais qu'en est-il du reste de ton objectif ?
196. M2 : Euh... Difficile à dire... ont-ils pris conscience... ? parfois oui, on le voit dans les discussions quand il raconte que son frère a dû payer très cher ses communications ou quand un autre propose que les illettrés téléphonent plutôt qu'envoient des SMS...
197. NA : Donc on peut dire que CES élèves ont atteint l'objectif. Et les autres ?
198. M2 : Bah toujours difficile à dire... mais c'est souvent comme ça
199. M2 : C'est incroyable les liens qu'ils font... euh ce qu'ils comprennent de ce qu'on dit... vous connaissez le fameux texte : entre ce que je dis et ce que l'autre comprend, il peut y avoir une certaine distance...
200. NA : Ah oui... entre ce que je voulais dire et ce que je dis, ce que je dis et ce que l'autre entend, entre ce que l'autre entend et ce qu'il comprend, etc., etc... oui, ça c'est sûr on a rarement une communication parfaite !
201. M2 : Je voulais leur donner un exemple de fracture numérique et ils concluent qu'ils n'ont qu'à parler plutôt qu'écrire. On voit la difficulté pour eux à se mettre à la place de l'autre et des implications d'une situation.
202. NA : Est-ce que quelque chose les a induit à dire ça, si on regarde plus haut ?
203. M2 : Euh... bonne question. J'ai pas l'impression, mais peut-être
204. M1 : Je ne vois rien non plus, mais c'est juste quand tu dis
205. NA : Et est-ce qu'il y a des moments où les élèves ont fait preuve d'esprit critique et de responsabilité ?
206. M2 : Je dirai que l'esprit critique ils ont dû l'exercer pour trouver les exemples que je demandais...
207. NA : Est-ce que... qu'est-ce que l'esprit critique pour toi ?
208. M2 : Euh... c'est la capacité à prendre de la distance, quelque chose comme ça...
209. NA : Et pour toi ?
210. M1 : Je dirai... que c'est... la capacité à critiquer même les choses qui nous paraissent évidentes et à poser des jugements positifs et négatifs. Parce que les négatifs, ils les ont tout le temps...
211. M2 : Oui, ça c'est bien vrai !
212. NA : Alors en quoi donner un exemple montre de l'esprit critique ?
213. M2 : Ouais, lorsque l'exemple questionne la théorie...
214. NA : Oui, effectivement. C'est peut-être un exercice difficile pour des ados non ?
215. M2 : Oui, je crois qu'ils ont utilisé plutôt la créativité dans leur réponse..
216. NA : Par exemple
217. M2 : Lorsqu'ils ne sont pas d'accord par rapport aux lunettes !
218. NA : Euh... tu sais où c'est...
219. M2 : je cherche...34-35 dans la 2^e leçon
220. NA : Oui, c'est juste, effectivement. M1 qu'en penses-tu ?
221. M1 : Oui, oui, je suis d'accord... la créativité dans le sens d'avoir quelqu'un qui pense différemment...
222. NA : Oui, c'est ça.
223. NA : D'autres choses ?
224. M1 : Ben moi j'avais noté dans cette période, les réponses aux questions comme de la créativité aussi
225. NA : Dis-nous les TP
226. M1 : Euh... 34 et suivants
227. NA : Ok
228. oui on peut effectivement dire qu'ils amènent des éléments, mais est-ce que c'est de la logique égocentrique avec une réponse non justifiée ou bien est-ce que c'est de la créativité avec une pensée divergente ?
229. M1 : C'est plutôt des affirmations de fait
230. NA : M2 ?
231. M2 : Ben ouais, c'est un peu difficile à dire... on peut difficilement dire qu'il y a une pensée divergente sauf pour l'extrait qu'on vient de mentionner.
232. NA : OK on y va comme ça...
233. NA : D'autres choses à mentionner ?
234. M2 : Non, c'est un exercice intéressant pour nous... pas évident de se regarder et de s'écouter, mais ça met en lumière tout ce qu'on ne voit plus. Merci M1, collaboration sympa
235. M1 : Merci à toi, très agréable et j'espère que j'arriverai à mettre quelques éléments en pratique.
236. NA : Je vous remercie, on va s'arrêter là ! merci beaucoup pour cet échange... j'espère que ça vous a été profitable... Si vous êtes d'accord, je vous envoie ensuite mes analyses et comme ça vous pourrez encore vous positionner, me dire ce qui vous paraît ok ou pas ☺
237. M2 : C'est parfait
238. M1 : Pour moi aussi, ça dépend un peu quand ça sera, mais en principe, c'est volontiers.
239. NA : Ça sera pas tout de suite, j'ai encore pas mal de travail...

2. ENTRETIEN 2 (E2)

CO de la Glâne, 22 mars 2012, 13.45-16.15 avec M3, M4, NA (M5 excusé)

a) Canevas de l'entretien

- Contexte
- Précision du départ (pas de jugement) et climat de confiance
- Séquence vidéo sélectionnée par l'enseignant et par NA – discussion
- Pourquoi ce matériel ?
- Différence avec planification et pourquoi ?
- Lien avec le plan d'études et les moyens d'enseignement choisis

b) Transcription

1. NA : Alors voilà, je vous ai proposé de nous retrouver pour travailler sur les vidéos et les transcriptions que vous avez reçues. L'idée est tout d'abord de vous entendre sur votre impression générale par rapport à ces deux séquences. Et ensuite on pourra prendre des extraits que vous aurez choisis et celui qui est concerné réagit en premier et puis l'autre peut compléter et vice-versa. J'interviens après vos choix pour vous poser des questions si j'ai encore des... questions... Ça joue pour vous ?
2. M3 : Oui, pas de prob
3. M4 : Ok, qui commence ?
4. NA : Ben, c'est égal... qui a envie de commencer ?
5. M4 : Ouais moi j'y vais ! Faut dire que la première séance m'a laissé un souvenir horrible : ils étaient déchaînés ce jour-là et j'arriverai rien à en faire...
6. M3 : Ça arrive... on a pas toujours des bonnes classes !
7. M4 : Ouais, mais là, ils ont été infects... c'est une des pires heures de ma carrière. Ils ont vraiment tout fait pour provoquer, saboter...
8. NA : Par contre, étonnamment, c'est une leçon qui est assez intéressante de mon point de vue. Je profite pour donner encore une précision : le but n'est pas de juger ce que vous avez fait... ou pas fait. Le but est vraiment de voir comment les élèves arrivent à développer des valeurs, comment ça s'est passé réellement dans la classe et que les commentaires se fassent vraiment dans un esprit de bienveillance, ce dont je ne doute pas un instant.
9. M3 : Mais tu nous connais !
10. NA : Oui, oui, je ne me fais pas de soucis, mais c'était toujours mieux de préciser... alors revenons à nos moutons. M4 tu disais tout ton plaisir lors de cette séance.
11. M4 : Ouais c'est ça... tout mon bonheur même ! bon, mais t'étais quand même assez... choquée à la fin
12. NA : Peut-être pas choquée, mais c'est sûr, plus provoquer c'était difficile ! C'est vrai que certains élèves ont vraiment été très dissipés, c'est le moins qu'on puisse dire, et ont cherché pendant TOUTE l'heure à voir quand est-ce que quelque chose allait se passer...
13. Bon, sur ce... on peut commencer vraiment ? Quelles sont les scènes ou les points qui te paraissent intéressants dans ce que tu as revu ou lu ?
14. M4 : J'ai retenu dans la première leçon la partie sur la discrimination
15. NA : OK on peut juste visionner la partie que t'as sélectionnée ? Et si jamais, tu peux arrêter le visionnement quand tu veux pour faire un commentaire ou réagir à l'un ou l'autre élément.
16. M4 : ((reprend ces notes)) (2: 15), alors je dirai c'est les n° 74 à 109 à peu près.
((visionnement 4'))
17. NA : Alors... Comment tu interprètes ce qui se passe, y'a les points que tu retiens ? et ce que tu avais l'intention de faire en fonction de ta planification et ensuite on demandera à M3 son avis sur la partie sélectionnée.
18. M4 : Pour la planification, j'ai suivi d'assez prêt celle du classeur, mais ce qui me frappe quand je regarde c'est que c'est fou la difficulté qu'ils ont à appliquer la définition qu'on venait de voir ensemble...
19. NA : Et t'avais anticipé cette difficulté ?
20. M4 : Hmmmm... pas vraiment... je pensais qu'avec la BD ça serait facile... Là, je suis revenu à l'histoire et à la définition pour essayer de leur faire décrire ce qui se passait... Ils restaient bloqués sur discrimination.
21. M3 : Je peux dire quelque chose ?
22. NA : Oui, oui vas-y
23. M3 : Je me demande si c'est pas juste de la mauvaise volonté... tu vois quand t'as l'élève qui dit « tous ensemble, tous ensemble » c'est juste qu'ils ont pas envie de répondre, tu crois pas ?
24. M4 : Ouais... bien sûr, en même temps tu vois, il y en a qui essaient de répondre.

25. NA : Mais au fond qu'est-ce que tu voulais qu'ils répondent ?
26. M4 : Euh... qu'il y a pas de discrimination !
27. NA : Ok ce qui est un peu étonnant c'est qu'au fond tu leur donnes la définition de la discrimination et que tu veux qu'ils disent qu'il n'y en a pas... spontanément, ils reprennent la notion qu'ils viennent de voir... c'est peut-être juste qu'ils ont pas les mots pour dire autre chose. D'ailleurs après il y en a un qui vient avec les préjugés.
28. M4 : Ouais... toi tu dirais qu'il faudrait donner avant l'autre définition ? Mais avant on avait parlé de la relation de domination.
29. NA : OK t'attendais qu'ils répondent « domination » ?
30. M4 : Bah... c'est plus très clair. ((il reprend la vignette)) (2.00) racisme.
31. NA : Ce que je trouve difficile c'est que tu attends visiblement une réponse et en gros, à l'école, on leur demande souvent d'appliquer sur une fiche ce qu'ils viennent de voir même si ce n'est pas ce qu'on voudrait voir et là tout d'un coup, il faut faire autre chose et ça pas l'air d'être une évidence pour eux, sans compter leur manque de volonté.
32. M4 : Si je reprends la séquence, comme elle est prévue, les définitions sont pas dans le même ordre et ce n'est pas les mêmes vignettes. Tu te souviens des raisons qui t'ont fait changer ?
33. M4 : En fait, c'est dans la même BD, mais je trouvais que celle-ci étaient plus proche d'eux et je trouve qu'ils ont fait pas mal de liens avec leur réalité, non ?
34. NA : Oui de ce côté-là c'est remarquable...
35. M4 : Et pis je crois que tout bêtement j'avais mis comme ça les définitions sur mon ordinateur, juste pour le préjugé, comme ils ont en parlé, je suis passé à la définition...
36. M3 : Oui ça arrive souvent... on prépare et on s'adapte
37. NA : Oui, c'est plutôt un bon signe... ce qui est intéressant pour moi et pour vous j'espère c'est de comprendre pourquoi on a changé et ce que ça peut apporter aux élèves.
38. M3 : Ouais
39. M4 : Là j'ai l'impression que j'ai au moins pu reprendre ce que Charles avait dit parce que pour le reste j'ai pas l'impression qu'ils ont pas dû enregistrer grand-chose.
40. NA : Ok donc là t'as suivi ce que l'élève a amené et ça tombait bien puisque c'était une de tes définitions, mais s'il avait amené quelque chose qui ne faisait pas partie de tes définitions.
41. M4 : Ouh... bonne question... je sais pas...
42. M3 : Faut dire que des fois ils amènent tout sauf ce que t'avais imaginé et c'est pas toujours dans le cadre de la discussion. Des fois, ça peut ouvrir une discussion, mais bon, c'est aussi des fois juste des idées qui leur passent par la tête...
43. NA : Oui, difficile de toujours rebondir ?
44. M3 : Ouais, ça dépend des fois.
45. M3 : Quand la discussion est intéressante, je les laisse volontiers continuer même si j'arrive pas à faire tout ce que j'avais prévu... J'ai souvent trop de toute façon et comme ça, ils apprennent d'autres choses.
46. NA : OK si on revient à notre séance... ce que je trouvais intéressant en termes de valeurs c'est l'attitude qu'ils ont eu les uns par rapport aux autres et certains de leurs apports par exemple par rapport au jugement qu'on porte de l'extérieur.
47. M4 : Ah oui, c'est vrai que ça m'a sauté aux yeux en regardant, mais franchement sur le moment j'ai pas réagi, je crois que je n'ai pas vraiment entendu ce qu'ils disaient
48. NA : C'est à la ligne... 106 je vous passe l'extrait
((Visionnement 2'))
49. NA : Tes impressions ?
50. M4 : Oui, c'est ça, j'ai pas vraiment réalisé.. maiiii t'as raison, c'est intéressant ce qu'il raconte et j'aurais pu exploiter....
51. M3 : Bon, mais ce qui est compliqué c'est que là par exemple, si toute la leçon il font les imbéciles c'est difficile de rester concentré sur leurs réponses et d'arriver à bien réagir ou bon moment. Moi j'ai un peu l'impression que tu devais être déjà pas mal stressé par leur comportement et que tu voulais au moins avancer un peu
52. M4 : Je me souviens qu'un moment je me suis dit : « mais ils sont même capables de me répondre que des bêtises durant toute l'heure... » et pis on a quand même pu avancer un peu comme ci comme ça
53. NA : Et par rapport au plan d'études en ECR ?
54. M3 : Ben vu que le déroulement des séquences reprend directement les exigences du PER, je m'appuie dessus. Ce que je trouve vraiment bien c'est que ça donne un fil rouge sur lequel s'appuyer. Après franchement, je retravaille les propositions du classeur en fonction des classes ! Avec certaines exigences de base, on peut pas s'amuser à délibérer sur des textes difficiles, mais je mets d'autres choses et ça va nickel ! Toi aussi, non ?
55. M4 : Oui, oui, on garde les objectifs et on adapte, mais on est sûr d'avoir comme ça... la ligne de conduite.
56. M3 : Pour être honnête. le PER je l'ouvre même plus... mais comme on a dû faire les fiches SHS pour les séquences, j'imagine que je dois pas être loin...
57. NA : M3, tu disais tout à l'heure que c'est pas toujours évident de rebondir à bon escient ou plutôt de savoir comment et jusqu'où exploiter ce que les élèves amènent en classe. Si je reprends le TP 89 de ta première séance, là l'élève amène des éléments nouveaux. On peut regarder ?

58. M3, M4 : Oui
((visionnement 3'))
59. M3 : Je voulais pas trop prolonger avec lui, c'est intéressant ce qu'il raconte, mais en même temps, il est capable de me raconter ses films de la veille. En général c'est pas trop à côté, mais là, je voulais juste vérifier s'il avait quelque chose d'autre à dire et comme c'était pas le cas, je suis passé à la suite
60. NA : Si tu devais classer avec la grille cet apport, tu dirais quoi ?
61. M3 : Difficile... laisse-moi réfléchir (2')... en tout cas pas de la métacognition, j'hésite entre la créativité et la logique...
62. M4 : Ben i'm semble que si on considère que l'exemple est tiré de... bon pas vraiment de son expérience, mais de sa perception personnelle....
63. NA : Ouais, toi tu dirais que c'est dans la créativité ?
64. M4 : Ouais
65. NA : Et toi M3 ?
66. M3 : C'est ce que j'avais noté : en fait j'avais noté pas métacognition et une hésitation avec la logique... l'argumentation de M4 me paraît sensée...
67. M4 : Merci
68. M3 : Par contre pour la partie égocentrique et sociale... je dirai social dans ce cas...
69. NA : M4, c'est ok pour toi ?
70. M4 : Ben comme c'est son exemple, j'aurai plutôt mis égocentrique...
71. NA : Oui, moi aussi
72. M3 : Ca me va aussi... ça dépend du point de vue, mais là effectivement...
73. NA : On peut reprendre la grille pour voir ce qui est le plus pertinent
74. M3 : OK (2)
75. NA : Si je prends le créatif égocentrique, c'est un « énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel » et relativiste « à un point de vue d'un pair » et pour l'intersubjectif c'est « apporte un sens divergent »
76. NA : Avec les deux autres enseignants, on a vu que la distinction entre les deux : relativiste et intersubjectif, est assez difficile avec les énoncés des élèves... ça ne vaut peut-être pas trop la peine de prendre trop de temps pour cela... mais on peut dire qu'on est d'accord sur un énoncé qui fait partie de la catégorie créativité
77. M3 : Ouais, du coup l'égocentrique me paraît le plus proche.
78. NA : OK je note donc créatif égocentrique, merci !
79. M3 : C'est pas simple de remplir avec ces grilles
80. NA : Oui, il faut s'approprier l'instrument c'est sûr ! mais au fond quand on discute comme ça, on voit les difficultés, on peut voir si on arrive à se mettre d'accord sur un ou l'autre point et si on comprend bien la même chose...
81. M3 : Oui.
82. NA : OK on peut reprendre ?
83. M4 : Oui oui
84. NA : Y'a d'autres choses qui t'ont frappé durant cette séance ou l'autre ?
85. M4 : Y'a une chose que j'ai trouvé intéressante dans les deux leçons, c'est que les élèves participent bien et prennent assez librement le parole, parfois c'est un peu au ras des pâquerettes... mais je veux dire qu'ils n'ont pas peur de dire ce qu'ils pensent. D'autant que moi je demande aux élèves qu'ils prennent position... je veux dire, s'ils écoutent et disent rien, t'as aucune chance de savoir ce qui se passe dans leur tête et la façon qu'ils interprètent ce que je suis en train de dire ! Par contre, quand ils donnent des exemples, même s'ils sont mauvais, ça permet euh... de voir ce qu'ils ont compris, de discuter avec eux si c'est pas clair...
86. NA : Et tu n'as pas de soucis par rapport à des jugements de valeur ? Je sais pas... si j'imagine que tu as un élève qui amène une situation particulière, personnelle, ou... et qu'un autre lui dit que c'est débile ou pire...
87. M3 : Non, mais ils savent qu'ils ne peuvent pas dire ça en classe
88. NA : Et comment le savent-ils ?
89. M3 : Parce que c'est toujours comme ça et s'ils dérapent j'arrête tout de suite
90. M4 : Oui, moi aussi, je pense ça, mais franchement j'trouve qu'ils parfois dépasser les bornes durant la première leçon et j'ai quand même continué... vraisemblablement que ta présence m'a influencé, même si j'ai dit le contraire, mais j'aurais dû arrêter ! je me disais que c'était trop bête de devoir interrompre alors que c'est filmé... bref, pas toujours évident de prendre la bonne décision au bon moment.
91. NA : Oui, mais c'est intéressant d'en prendre conscience, non ?
92. M4 : Oui, évidemment c'est l'avantage quand on fait des trucs comme ça.
93. M3 : Oui, et on est toujours plus intelligent après...
94. NA : Je reviens juste sur la deuxième séance : après la séance, tu m'as dit que c'était difficile de leur faire changer d'avis, tu t'souviens ?
95. M4 : Oui, parce qu'ils ont dit pratiquement la même chose au début et à la fin de la leçon alors qu'entre les deux, j'ai essayé de leur expliquer des définitions de différents domaines
96. NA : Oui, est-ce que ça te paraît compréhensible ?
97. M4 : Ouais, il faudrait vraiment du temps pour arriver à leur faire changer leur avis... 45' c'est un peu court
98. M3 : Oui, en plus quand ils ont déjà leur avis, c'est pas évident de leur faire entendre raison

99. NA : Le but c'est quoi ?
100. M4 : Qu'ils puissent comprendre que les sectes c'est pas juste pour des fous
101. NA : Et ça a marché ?
102. M4 : Ben non...
103. NA : Qu'est-ce qu'il faudrait pour y arriver ?
104. M4 : Ouuh... difficile à dire ! (1) Sûrement plus de temps, plus d'explications
105. M3 : Peut-être de rencontrer quelqu'un d'une secte qu'ils connaissent
106. NA : Oui, c'est intéressant... qu'est-ce que ça apporte ?
107. M3 : Quelque chose de plus concret, du pluuuus réel pour eux
108. NA : Ok, M3, on revient un peu sur tes leçons ?
109. M3 : Ok, ça marche
110. NA : Quels sont les éléments qui tu as retenu ?
111. M3 : Ben de mon côté, je trouvais que ça allait bien, j'ai pas retenu d'épisodes particuliers
112. NA : Ok M4, t'as vu des choses précises ?
113. M4 : J'ai trouvé intéressant les catégories sur la violence...
114. NA : Tu peux préciser ?
115. M4 : Euhhh, c'est si je me souviens bien, un élève qui raconte sa propre expérience par rapport la violence et qu'il raconte plutôt une agression
116. NA : Ah oui, je vois. M3, on peut voir l'extrait ?
117. M3 : Oui,, je me souviens, oui oui on peut le voir
((Visionnement de l'extrait : TP 109-120, 3'))
118. M3 : Ouais, là c'est assez drôle, il répondait pour l'agresseur au lieu de la victime...
119. NA : A-t-il tort ?
120. M3 : Pas vraiment, c'est aussi une violence mais évidemment, ce n'est pas ce que j'attendais
121. NA : Hum, du coup ça reste un peu en l'air sa réponse ?
122. M4 : Oui, c'est un peu difficile d'arriver à utiliser ce genre de réponse
123. M3 : Là, j'ai laissé passer quand il est arrivé là-dessus mais c'est sûr, ça aurait pu être intéressant mais c'est difficile à dire. Cet élève, il parle presque tout le temps et parfois, je suis pas assez concentré pour l'écouter.
124. NA : Oui, c'est vrai qu'il est très actif et a plein d'idées. C'est intéressant quand il propose la catégorie de violence morale
125. M3 : C'était incroyable : il a toujours quelque chose à partager, alors qu'il est assez difficile dans les autres cours
126. NA : Et qu'as-tu pensé de sa catégorie ?
127. M3 : C'était presque trop tôt, hé hé, mais je voulais aussi qu'il trouve le mot précis... c'était la violence psychologique et c'est venu après.
128. NA : Oui, c'est juste... d'autres choses ?
129. M3 : Rien de spécial
130. NA : Moi, j'ai trouvé intéressant dans la première séance le moment où l'élève t'applique les insultes qu'il a lu puis se reprend
131. M3 : Oui, c'était intéressant..
132. NA : On regarde ?
((Visionnement 271-276, 3'))
133. M3 : C'est intéressant... elle se rend compte tout de suite que c'est quelque chose qu'elle n'aurait pas du dire et du coup, elle précise que c'est parce que c'est écrit.
134. NA : Dans quelle catégorie tu peux mettre ça ?
135. M3 : Je dirai dans la responsabilité... parce que... elle réagit à la portée de ses paroles ?
136. NA : M4 tu dirais quoi ?
137. M4 : Oui, moi aussi...
138. NA : Moi aussi, ok
139. M3 : Bon, je vais devoir vous laisser...
140. NA : Oups, oui le temps passe... ok on va s'arrêter là, merci beaucoup à tous les deux !
141. M3 : Merci à toi
142. M4 : Oui, intéressant, merci
143. NA : Et je vous transmettrai dès que possible les résultats et vous pourrez encore réagir, me donner vos avis, etc.
144. M4 : Ok très bien, on attend de tes nouvelles alors

K. Courriers et autorisation

1. LETTRE AUX PARENTS DU 9 AVRIL 2010

Nicole Awais
Didacticienne pour l'enseignement religieux
Rte du Roule 14
1723 Marly
nicole.giroud@unifr.ch

Fribourg, le 9 avril 2010.

Chers parents,

Dans le cadre d'une recherche universitaire, je souhaite filmer les enseignants qui donnent le cours d'Éthique et cultures religieuses afin de déterminer le bon usage qui peut être fait du manuel qui est en train d'être élaboré.

Pour se faire, il sera nécessaire de filmer une leçon d'Éthique et cultures religieuses à laquelle participe votre enfant. Ce film ne sera vu que par moi-même et ne sera en aucun diffusé, il sera détruit après la publication de la recherche. Il a pour but de me permettre d'observer de façon approfondie l'enseignement qui est donné en 8^e année au CO pour cette matière.

Il est donc nécessaire d'avoir votre accord puisque, même s'il n'est pas le sujet de l'observation, votre enfant pourra être filmé durant la leçon.

Je vous serais particulièrement reconnaissante de **retourner à l'enseignant d'Éthique et cultures religieuses** par retour de courrier l'autorisation ci-dessous signée afin de pouvoir réaliser cette recherche.

En vous remerciant de votre collaboration et de votre compréhension, je vous adresse, chers parents, mes meilleures salutations.

Nicole Awais

----- ✂ -----

Nom de l'élève: _____

Prénom de l'élève : _____

Je, soussigné, parents de l'élève ci-dessus autorise qu'une vidéo soit réalisée durant une leçon d'Éthique et cultures religieuses à laquelle il/elle participe.

Date :

Signature :

2. DEMANDE D'AUTORISATION POUR LES VIDEOS DANS LE CANTON DE FRIBOURG



Direction de l'instruction publique,
de la culture et du sport
Direktion für Erziehung,
Kultur und Sport

Service de l'enseignement obligatoire de langue française
Amt für französischsprachigen obligatorischen Unterricht

CANTON DE FRIBOURG / KANTON FREIBURG

Demande d'autorisation pour mener une enquête

Prière de répondre et de compléter les points 1 à 9, de prendre connaissance du document
« Directives DICS relatives aux enquêtes effectuées auprès du corps enseignant, des classes, des élèves et des parents d'élèves » annexé et de nous retourner ce formulaire de demande d'autorisation. (si nécessaire, lettre d'accompagnement pour des explications supplémentaires)

1. Personne ou autorité responsable de ou cautionnant l'enquête (fonction, lieu d'enseignement ou institut de formation / de recherche, coordonnées et contacts)	Madame Bernadette Charlier Université de Fribourg bernadette.charlier@unifr.ch
2. Auteur de la demande (Nom(s) et prénom(s) adresse exacte, numéro de téléphone, natel, e-mail)	Mme Nicole Awais, Miséricorde Av. de l'Europe 20, 1700 Fribourg / 026 300 73 72 nicole.awais@unifr.ch
3. Activité actuelle de l'auteur de la demande (lieu de formation, école, classe, études, etc)	Chargée de cours en didactique Religions et Cultures
4. But de l'enquête (travail de diplôme, travail de recherche, mémoire, etc)	Habilitation
5. Thème de l'enquête (Si possible, joindre à cette demande un exemple du questionnaire prévu et les directives pour un bon déroulement)	Etude de l'enseignement d'ECR en 8 ^e avec ou sans classeur
6. Durée pressentie pour répondre à l'enquête (pour les élèves, enseignants,)	2x une leçon filmée (une en 2010 et une en 2011) + un questionnaire pour l'enseignant-e (20 à 30')
7. Ecoles et classes souhaitées (combien de classes et d'établissements, en quelles années, types de classes, combien d'élèves ?)	6 classes sur 3 CO (Jolimont, Glâne, Domdidier) en 8 ^e année
8. Période souhaitée (date ou semaine ou mois)	De Pâques à mai en 2010 et la même chose en 2011.
9. Responsable(s) vis-à-vis de l'école de la conduite de l'enquête (qui, des auteurs de la demande ? cf.pt 2)	Nicole Awais
10. Organisation de l'enquête	En principe, le ou la requérant(e) ne conduit pas personnellement l'enquête dans les écoles. Contacts à établir avec la direction de l'établissement et les personnes concernées.

Date : 9 avril 2010

ev. Signature :

Retour à : R. Zufferey, Rue de l'Hôpital 1, 1700 Fribourg - 026 / 305 12 68 ou zuffereyr@fr.ch

3. AUTORISATION PAR COURRIEL DU 12 AVRIL 2010

Madame,

Votre demande d'autorisation pour mener une enquête auprès des élèves du CO de Jolimont, de la Glâne et de Domdidier m'est bien parvenue et a retenu toute mon attention. Dans le but de réaliser votre habilitation sous la direction de Mme Bernadette Charlier, vous avez souhaité traiter le sujet suivant : étude de l'enseignement d'ECR en 8^e année.

En accord avec la direction des établissements concernés, votre demande d'autorisation est acceptée par le Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF). Je vous laisse le soin de prendre contact avec les directeurs pour les aspects organisationnels et pratiques de votre enquête sur le terrain. Il est aussi de mon devoir d'attirer votre attention sur les directives relatives aux enquêtes effectuées auprès du corps enseignant, des classes et des élèves (cf. pièce jointe). Pour filmer ces deux leçons, il vous est aussi nécessaire d'obtenir l'accord parental des élèves concernés ainsi que celui des enseignant-e-s (cf. pièce jointe)

En vous souhaitant plein succès dans votre travail de recherche, je vous prie d'agréer, Madame, mes salutations les meilleures.

Roby ZUFFEREY

Adjoint au chef du Service de l'enseignement obligatoire de langue française
DICS – Rue de l'Hôpital 1
CP – 1701 Fribourg
Tél. : 026 / 305 12 68
Courriel : zuffereyr@fr.ch
<http://admin.fr.ch/senof/fr/pub/index.htm>

4. DEMANDES D'AUTORISATION AU CANTON DE VAUD

Lausanne, le 10 août 2012

Demande d'autorisation pour filmer dans des classes du canton de Vaud

Monsieur le Directeur,

Dans le cadre d'une recherche pour une habilitation en didactique comparée à l'Université de Fribourg (avec la prof. Bernadette Charlier), je me permets de prendre contact avec vous. L'objet de ma recherche est de voir les éléments apportés par l'introduction de manuels en termes d'apprentissage des élèves, dans de nouvelles disciplines (éthique et cultures religieuses à Fribourg, EDD sur le canton de Vaud et du Valais). Ma recherche est restreinte aux élèves de 13 à 15 ans.

J'ai commencé cette recherche dans le canton de Fribourg avec la discipline Éthique et cultures religieuses. Suite à mon engagement professionnel à la FED, il semblait intéressant de profiter de cette opportunité pour rechercher d'éventuels points communs dans ces différentes disciplines (Éthique, cultures religieuses, éducation en vue du Développement Durable et Éducation à la citoyenneté) dans le contexte de la didactique comparée.

Pour réaliser cette recherche, j'aurais besoin de filmer une dizaine de classes du canton de Vaud deux fois (une fois sans matériel, une fois avec du matériel). J'ai déjà pris contact avec des enseignants proches de la FED pour vérifier si un nombre suffisant d'enseignant-e-s seraient prêts à participer à cette recherche, ce qui est le cas.

Ma question est donc de savoir si je peux filmer ces classes en sachant que le matériel vidéo ne servira qu'à cette recherche et sera détruit après la publication de ma thèse. Chaque élève recevra une lettre, que vous trouverez en annexe, que les parents devront signer m'autorisant à filmer cette recherche. Si je reçois votre accord, je vous serai reconnaissante de m'indiquer la procédure à suivre auprès des directeurs d'établissement concernés.

En vous remerciant pour l'attention que vous prêterez à cette demande et dans l'espoir d'une réponse positive, je vous présente, Monsieur le Directeur, mes meilleures et respectueuses salutations.

Fondation Éducation et Développement, Suisse romande
Dr. Nicole Awais, Collaboratrice pédagogique

Annexes : Liste des enseignant-e-s concernés
 Lettre à l'attention des parents concernés

5. AUTORISATION DU CANTON DE VAUD



Direction générale
de l'enseignement
obligatoire
Le Directeur général

Rue de la Barre 8
1014 Lausanne

Madame le Docteur
Nicole Awais
Collaboratrice pédagogique
Fondation Education et Développement
Avenue de Cour 1
1007 Lausanne

Ref. : DCVs

Lausanne, le 28 février 2010

Autorisation de filmer dans des classes du Canton de Vaud

Madame le Docteur,

J'ai bien reçu votre lettre du 18 janvier 2010 répondant à mes interrogations relatives à votre projet de recherche sur l'introduction de manuels dans les classes vaudoises et vous en remercie.

Suite à vos précisions, je vous informe par la présente que vous avez l'autorisation de filmer les élèves durant une ou deux séances. Toutefois, au préalable, vous devrez obtenir l'accord formel de leurs parents.

En vous souhaitant plein succès pour la réalisation de cette étude, je vous prie de croire, Madame le Docteur, à l'assurance de mes sentiments distingués.

Daniel Christen

dgeo

Tél +41 21 316 32 01 – Fax +41 21 316 31 44
E-mail : vanrijn@dgob.ch – Site Internet : www.dgeo.ch/dgeo

6. DEMANDE D'AUTORISATION AU CANTON DU VALAIS

Lausanne, le 10 août 2012

Demande d'autorisation pour filmer dans des classes du canton de Valais

Monsieur le Chef de service,

Dans le cadre d'une recherche pour une habilitation en didactique comparée à l'Université de Fribourg (avec la prof. Bernadette Charlier), je me permets de prendre contact avec vous. L'objet de ma recherche est de voir les éléments apportés par l'introduction de manuels en termes d'apprentissage des élèves, dans de nouvelles disciplines (éthique et cultures religieuses à Fribourg, EDD sur le canton de Vaud et du Valais). Ma recherche est restreinte aux élèves de 13 à 15 ans.

J'ai commencé cette recherche dans le canton de Fribourg avec la discipline Éthique et cultures religieuses. Suite à mon engagement professionnel à la FED, il semblait intéressant de profiter de cette opportunité pour rechercher d'éventuels points communs dans ces différentes disciplines (Éthique, cultures religieuses, éducation en vue du Développement Durable et Éducation à la citoyenneté) dans le contexte de la didactique comparée.

Pour réaliser cette recherche, j'aurais besoin de filmer deux ou trois classes du canton du Valais deux fois (une fois sans matériel, une fois avec du matériel). J'ai déjà pris contact avec des enseignants proches de la FED pour vérifier si un nombre suffisant d'enseignant-e-s seraient prêts à participer à cette recherche, ce qui est le cas.


Ma question est donc de savoir si je peux filmer ces classes en sachant que le matériel vidéo ne servira qu'à cette recherche et sera détruit après la publication de ma thèse. Chaque élève recevra une lettre, que vous trouverez en annexe, que les parents devront signer m'autorisant à filmer cette recherche. Si je reçois votre accord, je vous serai reconnaissante de m'indiquer la procédure à suivre auprès du directeur d'établissement concerné (pour le moment j'ai une enseignante à Martigny et j'aimerais encore en trouver d'autres si possible dans le même établissement).

En vous remerciant pour l'attention que vous prêterez à cette demande et dans l'espoir d'une réponse positive, je vous présente, Monsieur le Chef de service, mes meilleures et respectueuses salutations.

Fondation Éducation et Développement, Suisse romande
Dr. Nicole Awais, Collaboratrice pédagogique

Annexes : Lettre à l'attention des parents concernés

7. REFUS DU CANTON DU VALAIS



CANTON DU VALAIS
KANTON VALAIS

Département de l'éducation, de la culture et du sport
Service de l'enseignement
Le Chef de service

Departement für Erziehung, Kultur und Sport
Dienststelle für Unterrichtswesen
Der Dozentchef

Madame
Nicole Awais
Collaboratrice pédagogique/didacticienne
Fondation Education et Développement
Av. de Cour 1
1007 Lausanne

Notre réf. JFL/DT
Votre réf.
Date 27 janvier 2011

Votre demande d'autorisation pour filmer dans des classes du canton du Valais


Madame,

Votre correspondance du 11 janvier 2011 concernant l'objet cité en titre nous est bien parvenue.


Comme la discipline « éducation au développement durable », dont le PER ancrera un peu plus certaines notions, n'existe pas en tant que telle dans nos grilles horaires, nous sommes au regret de ne pas vous autoriser à effectuer une enquête liée à ce sujet dans les classes valaisannes, ni à y filmer des élèves.

Par ailleurs, il ne nous paraît pas opportun d'ouvrir nos classes pour une recherche scientifique liée notamment à des ouvrages non officiels dans le contexte actuel puisque de nombreuses modifications scolaires vont entrer très prochainement en vigueur dans notre canton : nouvelle loi sur le cycle d'orientation, grille horaire remaniée, introduction du PER, etc.

En espérant rencontrer votre compréhension, nous vous prions d'agréer, Madame, nos salutations les meilleures.


 Jean-François Lovey

Copie à : Directions des CO du Valais romand
Inspecteurs de la scolarité obligatoire



Plan 1, 1951 Sion / Plan 1, 1951 Sion
Tel./fax 027 605 42 35 - Télécopie/Fax 027 605 42 04 - e-mail: jeanfrancois.lovey@eduk.ch

8. LETTRE AUX ENSEIGNANTS PARTICIPANTS A LA RECHERCHE

Nicole Awais
Didacticienne pour l'enseignement religieux
Rte du roule 14
1723 Marly
nicole.giroud@unifr.ch

Bonjour,

Vous avez accepté d'être filmé durant une leçon d'ECR, pour rendre plus pertinentes les informations que je pourrai utiliser pour mon habilitation à partir des vidéos.

Pour bien répondre à ce questionnaire – cela peut se faire par oral ou par écrit –, le mieux est de le faire le plus naturellement possible et, si vous n'avez pas de réponse pour l'une ou l'autre question, n'hésitez pas à le dire très simplement.

Avec mes vifs remerciements pour avoir accepté cette contribution, je me réjouis d'effectuer ce travail grâce à votre aide.

Nicole Awais

Questionnaire concernant la leçon donnée en ECR

1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
2. Depuis combien de temps donnez-vous le cours d'ECR ?
3. Quelles sont les caractéristiques les plus marquantes de la classe qui a été filmée à votre avis ?
4. Mise à part la caméra, y avait-il des éléments particuliers avant ou durant cette leçon qui la rendait différente des leçons habituelles d'ECR (élève absent, contexte particulier, événement en classe ou l'école) ?
5. Comment avez-vous fixé le sujet de ce cours ?
6. Quels étaient vos objectifs pour cette leçon ?
7. Quel était l'objectif général visé ?
8. D'où provenait le matériel utilisé ? Comment en jugez-vous la qualité ?
9. Comment jugez-vous l'intérêt général de vos élèves pour ce cours ?
10. Que faudrait-il pour l'améliorer ?

L. Progression d'apprentissage, attentes et indications pédagogiques de l'ECR pour le cycle 3 (SHS 35) dans le PER

1. RITES, VETEMENTS, NOURRITURES ET FETES

« 9^e année

Identification et définition du sens des principales fêtes religieuses, de leurs rites et symboles
Repérage de liens de signification et/ou de symbolique entre les fêtes des trois grandes religions
Observation des différentes façons de compter le temps (*calendriers juif, julien, grég., musulman*)
Identification et comparaison du rapport aux vêtements et à la nourriture (*juif, chrétien et musulman*)

10^e année

Analyse des fondements, de la fonction sociale, des valeurs et des rites du mariage civil et religieux (*juif, chrétien, musulman*)

11^e année

Approche des différentes perceptions religieuses et laïques face à la question de la mort (*nihilisme, résurrection, réincarnation...*) à travers les rites funéraires et des textes religieux et humanistes

Attentes fondamentales

situe dans le calendrier quelques fêtes religieuses et définit leur signification propre
identifie les rites propres aux grandes religions (rites d'initiation, mariage, funérailles, vêtements, nourriture...)

Indications pédagogiques :

Précisions cantonales du Valais

Traiter en premier lieu les principales fêtes chrétiennes en lien avec le calendrier scolaire ; puis en second lieu les fêtes des autres religions en fonction du profil religieux de la classe »

2. PERSONNAGES IMPORTANTS

« 9^e année

Analyse du message des grandes religions au travers de leurs personnages importants (*Abraham, Moïse, David, Marie, Jésus, Mohamed, Siddharta, Confucius...*)

10^e année

Découverte du témoignage de personnalités humanistes ou religieuses marquantes (*Gandhi, Mère Teresa, Dalaï-lama, Martin Luther King, Aung San Suu Kyi...*)

Attentes fondamentales

identifie les grandes figures religieuses et leur message... (*Abraham, Moïse, David, Marie, Jésus, Mohamed, Siddharta...*)

Indications pédagogiques

Mettre en lien ces témoignages de personnalités avec les situations éthiques proposées dans le plan d'études »

3. LIVRES SACRES ET COSMOGONIES

« 9^e année

Présentation des grands livres sacrés (*Torah, Bible, Coran...*) et de leur contexte historique, géographique et religieux

11^e année

Étude de textes de cosmogonies (*récits de création...*) en utilisant différentes lectures d'interprétation (symbolique, littérale et théologique) et différenciation entre l'intention scientifique et religieuse (*évolutionnisme, créationnisme*)

Attentes fondamentales

situe dans son contexte historique, géographique et religieux la Torah, la Bible et le Coran
distingue une lecture symbolique et une lecture littérale d'un texte religieux

Indications pédagogiques

Provoquer une réflexion sur les différents niveaux de compréhension d'un texte religieux
Liens SHS 32 – Relation Homme-temps; MSN 36 – Phénomènes naturels et techniques; MSN 37 – Corps humain; MSN 38 – Diversité du vivant »

4. REFLEXION ETHIQUE

« 10^e année

Réflexion sur des situations éthiques liées au vécu des adolescents (*paix-violences, tolérance-racisme, justice-injustice, dépendances...*) et découverte du point de vue de certaines religions ou pensées philosophiques concernant ces thèmes

10^e année

Approche et analyse des valeurs éthiques véhiculées dans les grandes chartes religieuses et humanistes (*la Déclaration universelle des droits de l'homme, la règle d'or, le décalogue, la loi du talion, le sermon sur la montagne...*)

11^e année

Contextualisation d'une situation éthique en vue d'une réflexion sur des grands thèmes de société tels que sexualité, euthanasie, bioéthique...

Attentes fondamentales

décrit et évalue les enjeux éthiques d'une situation donnée en dépassant le niveau strictement émotionnel

Indications pédagogiques

Dégager et comprendre les causes et les conséquences de la violence, du racisme et de l'injustice
Liens FG 32 – Santé et bien-être; FG 36 – Environnement; FG 37 – Complexité et interdépendance; SHS 32 – Relation Homme-temps; MSN 36 – Phénomènes naturels et techniques; MSN 37 – Corps humain; MSN 38 – Diversité du vivant
Faire découvrir à l'élève que l'être humain possède des droits et des devoirs universels
Liens FG 36 – Environnement; SHS 34 – Relation Homme-société »

5. ANTHROPOLOGIE ET SOCIOLOGIE RELIGIEUSE

« 9^e année

Découverte de la place et le rôle de la religion pour l'être humain et la société (*réponses à certaines interrogations existentielles – besoin de rites, d'appartenance à un groupe, à une culture – expressions artistiques...*)

10^e année

Identification et analyse des causes et des conséquences de certaines idéologies religieuses (*le fanatisme, le fondamentalisme, les dérives sectaires, violences et conflits au nom de la religion*)

11^e année

Approche de différentes conceptions de l'être humain et de la liberté dans la société et dans les différentes traditions religieuses et humanistes : la liberté, le destin, la prédestination, le libre arbitre, le déterminisme

Attentes fondamentales

repère à partir de critères objectifs un comportement qui conduit au fanatisme, à une dérive sectaire

différencie les notions de liberté, de destin et de déterminisme

Indications pédagogiques

Utiliser l'image de l'attelage de Platon pour illustrer les quatre dimensions de l'être humain : le corps, les émotions, la raison et la volonté

Liens FG 32 – Santé et bien-être; SHS 31 – Relation Homme-espace »

6. QUESTIONS EXISTENTIELLES (BONHEUR, VIE, MORT, AU-DELA, etc.)

« 10^e année

Découverte de la conception du bonheur dans différentes religions et courants de pensée (*christianisme, islam, bouddhisme, athéisme...*)

11^e année

Découverte du sens de l'existence, de la conception de la vie éternelle, de la vie après la mort dans les différentes religions et courants philosophiques

Attentes fondamentales

décrit le sens de l'existence et de l'au-delà dans l'une ou l'autre religion ou courants philosophiques »

M. Apprentissages à favoriser, objectifs particuliers visés, indications pédagogiques et capacités transversales visées pour la FG au cycle 3

1. SANTE ET BIEN-ETRE

« FG : 32 : Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents en identifiant, dans des situations scolaires particulières, la part des émotions dans ses réactions ; reconnaissant ses pouvoirs, ses limites et ses responsabilités dans diverses situations ; prenant conscience des conséquences de ses choix personnels sur sa santé ; adaptant ses comportements dans diverses situations (encouragement, amitié, conflit, stress...) ; identifiant les situations à risques pour soi et les autres (consommation d'alcool ou de drogues, jeux dangereux...) ; utilisant des modes variés pour exprimer ses besoins et ses sentiments et en mobilisant les structures de médiation ou les ressources existantes

<i>Apprentissages à favoriser</i>	<i>Indication pédagogique</i>
Perception et reconnaissance des situations à risque (<i>violences, racket, consommations de tabac-cannabis, alcool, dépendances, MST, Sida...</i>) et des possibilités d'y répondre Verbalisation d'un état face à des tâches scolaires (<i>bien-être, mal-être...</i>) Connaissance de services ressources et de leur adresse de contact (y compris sites internet) Prise de conscience de ses qualités, attitudes, intérêts personnels et mise en évidence des liens entre ses choix et leurs conséquences Développement de stratégies de protection et de comportement face à des situations de stress ou de danger (<i>savoir dire non, avertir un adulte...</i>) Connaissance de quelques gestes de prudence, de premiers secours et de sécurité routière	Proposer des interventions ponctuelles selon les situations rencontrées en recourant éventuellement à des intervenants extérieurs Collaborer à la planification des interventions de spécialistes en éducation sexuelle Proposer des mesures d'aide individuelles ou des services ressources face à des changements marqués d'attitudes ou de comportements Amener les informations sur les ressources en fonction des situations qui se présentent (individuelles, de classe ou d'établissement) <i>Liens</i> (Conseil du GRIFED, 2001; J.-M. De Ketele & Rogiers, 2009; Norimatsu, 2008) <i>Liens</i> CM 34 – Jeux individuels et collectifs; CM 36 – Équilibre alimentaire; A 33 AC & M – Acquisition de techniques Se référer aux ressources cantonales, locales ou de l'établissement (samaritains, sauveteurs, pompiers...)
Objectifs particuliers visés	Capacités transversales visées
L'élève respecte les règles de sécurité définies pour un lieu ou une activité donné(e) L'élève reconnaît des situations à risque, connaît les services ou les personnes ressources à disposition et sait y recourir en cas de nécessité L'élève connaît quelques gestes de premiers secours	Collaboration – Prise en compte de l'autre, Connaissance de soi Communication – Codification du langage, Exploitation des ressources Démarche réflexive – Remise en question et décentration de soi

2. CHOIX ET PROJETS PERSONNELS

FG 33 : Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle en s'informant de manière active sur des secteurs scolaires et professionnels variés ; identifiant ses propres goûts, ses intérêts, son potentiel par rapport à son avenir et en se dégageant des stéréotypes ; dégageant des critères d'auto-évaluation ; se préparant à se présenter et à présenter son/ses projet(s) de formation ; évaluant et en faisant évoluer son projet ; imaginant différents scénarios possibles pour la suite de sa formation et en comparant différentes voies de formation scolaire et professionnelle.

<i>Apprentissages à favoriser</i>	<i>Indication pédagogique</i>
Identification d'une large palette de métiers Sélection de quelques métiers en fonction des intérêts et compétences personnels Description du quotidien d'un métier sélectionné Description des voies de formation à suivre pour réaliser un métier Analyse des exigences de formation Information sur les différentes filières de formation et perspectives d'emploi Description de ses intérêts, valeurs, compétences, qualités et motivations en lien avec son projet personnel Auto-évaluation et régulation de son projet personnel scolaire et/ou professionnel Acquisition de techniques de recherche d'emploi et de postulation (<i>CV, lettre de motivation...</i>) Préparation à l'entretien d'embauche (tenue, attitude, relationnel verbal ou non verbal) Préparation et participation à des stages (<i>visite d'entreprise, retour par les élèves...</i>)	Pour l'identification des métiers, <i>liens</i> FG 31 – MITIC Pour la description d'un métier sélectionné, <i>liens</i> L1 32 – Production de l'écrit; L1 34 – Production de l'oral; FG 31 – MITIC Aider l'élève à se repérer entre les compétences attendues pour son projet professionnel et celles développées en classe, notamment lui permettre de cerner ses possibilités et ses limites. <i>Liens</i> FG 32 – Santé et bien-être Permettre la distinction des stéréotypes par rapport aux professions et leurs implications dans la vie quotidienne, ainsi que par rapport aux genres
<i>Objectifs particuliers visés</i>	<i>Capacités transversales visées</i>
L'élève élabore progressivement un ou des projets personnels scolaires et/ou professionnels : il trouve les informations sur les principales voies de formation à l'issue de l'école obligatoire et connaît des personnes ressources il connaît les exigences des voies de formations proposées pour son projet il connaît ses points forts et ses faiblesses et vérifie ses compétences par l'auto-évaluation il met en relation ses compétences, ses qualités et les exigences du projet personnel envisagé ; il retient une solution et une solution de re-change	Collaboration – Connaissance de soi Communication – Analyse des ressources, Exploitation des ressources Stratégies d'apprentissage Démarche réflexive

3. VIVRE ENSEMBLE ET EXERCICE DE LA DEMOCRATIE

FG 34 : Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable en prenant une part active et des responsabilités dans un projet ; évaluant ses actes et ses attitudes, en les ajustant si nécessaire ; élaborant les étapes du projet, en recourant aux ressources pertinentes et en les évaluant ; négociant une décision commune tout en tenant compte des intérêts et des besoins particuliers et en débattant et en recherchant des réponses face à des problèmes concrets et des questions éthiques

<i>Apprentissages à favoriser</i>	<i>Indication pédagogique</i>
Planification et gestion d'une ou plusieurs tâches particulières plus ou moins étendues dans le temps et ajustement des collaborations avec les différents acteurs Mise en place d'un plan de travail sur une ou plusieurs semaines et pour une ou plusieurs disciplines Mise en place d'un projet ou d'une recherche en en précisant les étapes (définition du thème, planification des étapes, recherche des sources, production, réajustements) Élaboration commune d'un projet en en définissant les modes de collaboration ou	Accompagner les élèves dans l'ajustement des planifications et des plans de travail Possibilité de choisir des thèmes dans FG 36 – Environnement; FG 37 – Complexité et interdépendance <i>Liens</i> FG 31 – MITIC Dans le cadre de projets collectifs, favoriser l'émergence de projets personnels Mobiliser les méthodes de recherche développées notamment en

de coopération Mise en évidence de conditions générales d'apprentissage (<i>connaissance de soi, de stratégies métacognitives, gestion du stress, persévérance...</i>) Découverte et exploitation d'autres manières d'apprendre et organisation de son travail	SHS et <i>Sciences naturelles</i> Amener l'élève à se considérer positivement, à accepter le regard d'autrui même si le point de vue est différent du sien <i>Liens</i> FG 35 – Vie de la classe et de l'école; FG 31 – MITIC
<i>Objectifs particuliers visés</i>	<i>Capacités transversales visées</i>
L'élève participe à des projets en s'investissant dans les collaborations nécessaires; il apprécie l'adéquation de la démarche avec l'objectif visé par la tâche et en évalue la progression L'élève utilise diverses stratégies d'apprentissage et organise son travail; il peut anticiper la réalisation d'une tâche et décrire ses stratégies	Collaboration — Connaissance de soi Communication — Analyse des ressources, Exploitation des ressources Stratégies d'apprentissage Démarche réflexive

FG 35 : Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social en recherchant les raisons des différences et des ressemblances entre diverses cultures ; exerçant une attitude d'ouverture qui tend à exclure les généralisations abusives et toute forme de discrimination ; acquérant une habileté à débattre ; identifiant les phénomènes de groupes et leur dynamique et en distinguant et en confrontant les intérêts d'une collectivité et son intérêt individuel

<i>Apprentissages à favoriser</i>	<i>Indication pédagogique</i>
Participation active à des discussions et débats relatifs à la vie de l'école (<i>fonctionnement du conseil de classe et/ou d'établissement, organisation d'activités particulières, situation conflictuelle...</i>) Prise de responsabilité d'un rôle (<i>président, délégué...</i>) et de tâches liées à la vie de la classe ou de l'école Mise en évidence de situations où l'intérêt individuel correspond ou non à l'intérêt commun et analyse des avantages et désavantages d'une concession consentie par l'individu Débat sur les règles, les lois et les limites imposées ainsi que sur les différents types de pouvoirs (<i>autorités, adultes...</i>) Utilisation de quelques outils de communication pour désamorcer et gérer les conflits et connaissance de personnes ressources de l'établissement ainsi que des principaux réseaux d'aide de sa région (<i>lignes téléphoniques, sites internet...</i>)	Veiller à établir clairement les règles de fonctionnement inhérentes à une démocratie active dans le cadre scolaire Lors du travail sur les règles et les lois, l'énoncé de l'interdit implique également celui des sanctions encourues en cas de transgression (cf. Commentaires généraux – Éducation aux citoyennetés) Détecter des situations d'iniquité pour les travailler en classe <i>Liens</i> SHS 32 – Relation Homme-temps; SHS 34 – Relation Homme-société Amener les élèves à distinguer les facteurs facilitant le désamorçage et la résolution de conflits comme : pratiquer l'écoute active, reformuler, séparer les faits objectifs des émotions liées à ces faits, repérer quelques éléments du langage (verbal, non verbal) utilisés par d'autres personnes
<i>Objectifs particuliers visés</i>	<i>Capacités transversales visées</i>
L'élève participe à la vie de son école L'élève reconnaît les différents rôles inhérents à un fonctionnement de groupe ; il participe à un débat ou à un travail de classe/d'école en respectant la variété des opinions et en tenant compte	Collaboration – Prise en compte de l'autre, Connaissance de soi Communication – Codification du langage Démarche réflexive – remise en question et décentration de soi

4. INTERDEPENDANCES (SOCIALES, ECONOMIQUES, ENVIRONNEMENTALES)

FG 36: Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable en mettant en évidence quelques relations entre l'humain et les caractéristiques de certains milieux ; analysant l'impact du développement technologique et économique sur l'environnement ; développant des attitudes res-

ponsables face aux déchets générés par la production, la distribution et la consommation ; entreprenant une action collective d'amélioration de l'environnement dans l'espace public et en dégageant quelques principes éthiques quant à son confort et aux nécessités d'un développement préservant l'avenir

<i>Apprentissages à favoriser</i>	<i>Indication pédagogique</i>
Réflexion sur la provenance des biens de consommation (pays, géographie, conditions de travail...) et sur la création de besoins par l'économie (mondialisation, fraises en hiver, surpêche...) Analyse de quelques effets de mode de consommation, de stratégies publicitaires et de choix politiques sur l'environnement Analyse des déchets produits ici et ailleurs (par l'individu, la famille, le pays...) Évaluation de sa place, de son rôle et de son influence (achats réfléchis...) en tant qu'individu du système économique mondialisé Élaboration et mise en œuvre de projets autour d'une problématique économique, sociale, environnementale visant à améliorer une situation donnée	Le travail est <i>en lien avec</i> SHS 31 – Relation Homme-espace; MSN 36 – Phénomènes naturels et techniques; MSN 38 – Diversité du vivant <i>Liens</i> CM 35 – Sens et besoins physiologiques; CM 36 – Équilibre alimentaire Les discussions ou les activités de groupe permettent d'exercer le débat <i>en lien avec</i> FG 35 – Vie de la classe et de l'école Orienter les réflexions et les actions des élèves en se référant à la grille d'analyse de l'éducation en vue d'un développement durable (cf. Remarques spécifiques) Respecter les points de vue de chacun dans le cadre socialement admis Encourager les comportements respectueux de l'environnement (tri des déchets, emploi rationnel de l'énergie...)
<i>Objectifs particuliers visés</i>	<i>Capacités transversales visées</i>
L'élève prend conscience des comportements de consommation et de leurs conséquences L'élève propose des solutions à des problématiques données et s'implique dans des projets environnementaux	Pensée créatrice – Développement de la pensée divergente Stratégies d'apprentissage – Développement d'une méthode heuristique Démarche réflexive – Élaboration d'une opinion personnelle, Remise en question et décentration de soi

FG 37 : Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système mondialisé en étudiant diverses conséquences de ses choix en tant que producteur, distributeur ou consommateur d'un circuit économique ; les multiples conséquences des déplacements de personnes et des échanges de marchandises, de biens, de services ; l'évolution des références et des pratiques culturelles en fonction des brassages de population, des échanges et des médias et l'impact de diverses pratiques économiques et sociales sur la gestion et la préservation des ressources naturelles

<i>Apprentissages à favoriser</i>	<i>Indication pédagogique</i>
Compréhension d'une gestion durable des ressources dans la perspective de la préservation de la planète et le respect des droits humains Analyse du cycle de vie d'un produit naturel et/ou manufacturé: <i>matières premières (disponibilité de la ressource, condition d'exploitation...)</i> <i>production (localisation, infrastructure, énergie, conditions de travail...)</i> <i>distribution (transport, intermédiaires, marketing...)</i> <i>utilisation (comportement de consommation...)</i> <i>élimination (recyclage et élimination des déchets...)</i>	<i>En lien avec</i> SHS 31 – Relation Homme-espace; MSN 36 – Phénomènes naturels et techniques; MSN 38 – Diversité du vivant; CM 36 – Équilibre alimentaire Exercer le débat par des discussions ou des activités de groupe, <i>en lien avec</i> FG 35 – Vie de la classe et de l'école. Les thèmes proposés ici s'y prêtent tout particulièrement. Orienter les réflexions et les actions des élèves en se référant à la grille d'analyse du développement durable (cf. Remarques spécifiques) ;

<p>Réflexion sur les énergies renouvelables ou non (<i>éoliennes, géothermie, pétrole, nucléaire...</i>) et sur la notion de bilan énergétique</p> <p>Analyse des interdépendances sociales, économiques, environnementales et politiques ayant un enjeu mondial (<i>changements climatiques, migrations, eau, alimentation, santé, emploi, solidarité...</i>)</p> <p>Sensibilisation aux notions de circuit économique (distinction producteur, distributeur et consommateur), de concurrence, de monopole et de cartel</p>	<p>privilégier alors un travail interdisciplinaire (cf. <i>Conditions cadres</i>)</p> <p>Proposer des visites de sites, des documentaires et des reportages pour aider à l'identification des différentes énergies (renouvelables ou non) et des principales sources de pollution</p> <p>Recourir à des ressources externes (animateurs, spécialistes, ONG, services publics...)</p> <p>Comparer les problématiques de pays industrialisés et de pays émergents</p>
<i>Objectifs particuliers visés</i>	<i>Capacités transversales visées</i>
<p>L'élève peut mener, à son niveau, une analyse autour d'une thématique donnée</p> <p>L'élève est familiarisé avec la gestion durable des ressources</p>	

5. IDENTITE

FG 38 : expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues en analysant les effets de diverses influences (modes, pairs, médias, publicité...) et en prenant un recul critique ; identifiant ses stratégies d'apprentissage et en enrichissant son répertoire et les changements et l'évolution d'une situation et en adaptant ses réponses ; analysant de manière critique les préjugés, les stéréotypes et leurs origines ; cernant ses préférences, ses valeurs, ses idées, en les confrontant et en acceptant celles des autres et en situant sa place au sein du groupe-classe, de l'établissement et des autres groupes d'appartenance

N. Calcul du coefficient de Kappa

Coefficient de Kappa :

Rép		NA																	Total
		L R	L G	C E	C R	C G	M E	M R	M G	R dE	Rd R	Rd G	Ra E	Ra R	Ra G	Rdv R	Rdv G		
SP	LR	12	5															17	
	LG	6	2															8	
	CE			10	2	1												13	
	CA			3	9													12	
	CG			1	2	11												14	
	ME						1											1	
	MR							1										1	
	MG								-									0	
	RdE									4								4	
	RdR									2	10	4						16	
	RdG										5	2						7	
	RaE												0				2	2	
	RaR													15	4			19	
	RaG														2			2	
	RdvR															3	1	4	
	RdvG																0		
								1							1			2	
Total		18	7	14	13	12	1	1	1	6	15	6		15	6	4	1	2	122

$$P_0 = 1/122 \times (12+2+10+9+11+1+1+4+10+2+15+2+3) = 0.6721 \text{ (Pourcentage brut d'accords)}$$

$$P_e = 1/122^2 \times (18 \times 17 + 7 \times 8 + 14 \times 13 + 13 \times 12 + 12 \times 14 + 1 \times 1 + 1 \times 1 + 1 \times 0 + 6 \times 4 + 15 \times 16 + 6 \times 7 + 0 \times 2 + 15 \times 19 + 6 \times 2 + 4 \times 4 + 1 \times 0 + 2 \times 2) = 0.1003 \text{ (Facteur de correction)}$$

$$K = (0.6721 - 0.1003) / (1 - 0.1003) = 0.5718 / 0.8997 = 0.6355 \text{ (valeur corrigée = kappa)}$$

0.6355 et donc un bon accord

Tableau - Degré d'accord et valeur de Kappa

<i>Accord</i>	<i>Kappa</i>
Excellent	> 0,81
Bon	0,80 - 0,61
Modéré	0,60 - 0,41
Médiocre	0,40 - 0,21
Mauvais	0,20 - 0,0
Très mauvais	< 0,0

(kappa.chez-alice.fr/Kappa_2juges_Def.htm)

Table des matières (Tome II)

Sommaire	1
A. Situation de l'enseignement religieux en Suisse romande	3
1. Situation du canton de Genève	3
2. Situation du canton de Neuchâtel	3
3. Situation du canton de Vaud	3
4. Situation du canton de Fribourg	4
5. Situation en Valais	5
6. Situation dans le canton du Jura	5
B. Fiches utilisées durant les séances filmées	7
1. M1 : Le pétrole au quotidien	7
2. M1 : Combien de pétrole dans... ..	8
3. M2 : Fiche « Allô, t'es où ? »	11
4. M2 : Fiche « Du bon usage du téléphone portable	17
5. M2 : Texte « Allo ? »	18
6. M3 : Séquence « violence et non violence » du classeur ECR, 8 ^e année	19
a) Déroulement pour l'enseignant	19
b) Fiche 1, élève	22
7. M3 et M4 : Séquence « dérives sectaires »	23
a) Déroulement pour l'enseignant	23
b) Fiche 2, élève	25
8. M4 : Séquence « tolérance et racisme »	29
a) Déroulement pour l'enseignant	29
b) Fiche 4, élève	31
C. Grilles d'analyse	33
1. Grille d'analyse des programmes et des manuels	33
2. Grille d'analyse des vidéos	35
a) Pensée critique (liée à la pensée de l'élève)	35
b) Responsabilité personnelle (liée aux actes – paroles et action)	35
c) Comment les valeurs présentes ou non sont-elles constituées en savoir pour ou par les élèves ?	36
D. Présence des éléments de l'éducation aux valeurs dans le PER, Cycle 3	38
1. Éducation aux valeurs dans l'ECR (SHS 35)	38
2. Éducation aux valeurs dans la FG	41
3. Éducation aux valeurs dans la citoyenneté (SHS 34)	49
E. Présence des éléments de l'éducation aux valeurs dans les manuels choisis	53
1. Fiche « Allô, t'es où ? »	53
2. Manuel ECR	55
3. Séquence sur les dérives sectaires	58
4. DVD Home	64
F. Normes de transcription	67
G. Découpage et transcription des leçons	68
1. M1.1	68
2. M1.2	74
3. M1.3	79
4. M2.1	88
5. M2.2	93
6. M3.1	97
7. M3.2	106

8. M4.1	111
9. M4.2	119
10. M5.1	126
11. M5.2	129
H. Grilles d'analyse par leçon	132
1. M1.1	132
2. M1.2	135
3. M2.1	137
4. M2.2	139
5. M3.1	141
6. M3.2	144
7. M4.1	146
8. M4.2	148
9. M5.1	150
10. M5.2	152
I. Émergence des valeurs (tableau)	154
1. Logique relative	154
2. Logique globale	158
3. Créative égocentrique	162
4. Créative relative	166
5. Créative globale	171
6. Métacognition égocentrique	176
7. Métacognition relative	177
8. Métacognition globale	180
9. « Répondre de » : jugement moral égocentrique	180
10. « Répondre de » : jugement moral relatif	181
11. « Répondre de » : jugement moral global	183
12. « Répondre à » de façon égocentrique	184
13. « Répondre à » de façon relative	184
14. « Répondre à » de façon globale	189
15. « Répondre devant » de façon relative	190
16. « Répondre devant » de façon globale	192
17. Résumé des occurrences	193
J. Entretiens d'autoconfrontation croisée	194
1. Entretien 1 (E1)	194
a) Canevas de l'entretien	194
b) Transcription	194
2. Entretien 2 (E2)	200
a) Canevas de l'entretien	200
b) Transcription	200
K. Courriers et autorisation	204
1. Lettre aux parents du 9 avril 2010	204
2. Demande d'autorisation pour les vidéos dans le canton de Fribourg	205
3. Autorisation par courriel du 12 avril 2010	206
4. Demandes d'autorisation au canton de Vaud	207
5. Autorisation du Canton de Vaud	208
6. Demande d'autorisation au canton du Valais	209
7. Refus du canton du Valais	210
8. Lettre aux enseignants participants à la recherche	211
L. Progression d'apprentissage, attentes et indications pédagogiques de l'ECR pour le cycle 3 (SHS 35) dans le PER	212
1. Rites, vêtements, nourritures et fêtes	212
2. Personnages importants	212
3. Livres sacrés et cosmogonies	212

4. Réflexion éthique	213
5. Anthropologie et sociologie religieuse	213
6. Questions existentielles (bonheur, vie, mort, au-delà, etc.)	214
M. Apprentissages à favoriser, objectifs particuliers visés, indications pédagogiques et capacités transversales visées pour la FG au cycle 3	215
1. Santé et bien-être	215
2. Choix et projets personnels	215
3. Vivre ensemble et exercice de la démocratie	216
4. Interdépendances (sociales, économiques, environnemen-tales)	217
5. Identité	219
N. Calcul du coefficient de Kappa	220
Table des matières (Tome II)	221