

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES

HZT4U

12^e année

Écoles secondaires catholiques de langue française de l'Ontario

Direction du projet :	Claire Trépanier
Coordination :	Irène Landry
Recherche documentaire :	Céline Pilon
Équipe de rédaction :	Irène Leroy-Syed, première rédactrice Alexandre French Jacqueline Jean-Baptiste
Consultation :	Denise Durocher Edith Lamontagne
Première relecture :	Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a fourni une aide financière pour la réalisation de ce projet mené à terme par le CFORP au nom des douze conseils scolaires de langue française de l'Ontario. Cette publication n'engage que l'opinion de ses auteures et auteurs.

Permission accordée au personnel enseignant des écoles de l'Ontario de reproduire ce document

PRÉAMBULE

La philosophie à l'école catholique

L'enseignement de la philosophie dans une école catholique soulève une problématique particulière qui elle-même a une très longue histoire dans l'Église. En effet, la philosophie se penche sur des questions auxquelles la foi chrétienne propose des éléments de réponse précis. Quel est alors l'apport de la philosophie? Sous-tendant cette question, on retrouve une problématique encore plus fondamentale : quel est le rapport entre la raison et la foi? Car la philosophie est l'approche purement rationnelle des questions que la foi éclaire en partant d'une révélation spéciale en Jésus-Christ. La raison perd-elle sa valeur lorsque la foi éclaire une question? Certains courants chrétiens fundamentalistes répondraient «Oui!» et proscriraient toute étude de la philosophie à leurs membres. L'approche catholique est beaucoup plus nuancée.

En effet, la tradition catholique affirme la valeur permanente de la raison même sous la lumière de la foi. D'abord, la foi s'exprime avec des mots et des idées qui viennent de la raison. Ensuite, la foi s'organise dans un système de pensée qui, lui aussi, s'appuie sur la raison. L'étude de la philosophie permet de vérifier le contenu et la pertinence des mots et des idées avec lesquels on explique la foi chrétienne; elle permet aussi de vérifier la pertinence du système de pensée qui s'élabore en théologie.

On comprendra que la philosophie, pour la tradition catholique, joue un double rôle : celui de présenter une structure de pensée qui permettra de dire la foi et celui d'apporter des éléments critiques qui permettent de vérifier la pertinence de la théologie. Mais tout comme la foi dépasse la raison sans en nier la valeur, et que cette transcendance doit parfois révéler à la raison ses propres limites et faiblesses, de même la théologie dépassera toujours la philosophie et devra parfois en révéler les limites et les faiblesses. Enfin, reconnaissons que, dans cette problématique, il serait plus juste de parler de philosophie et de théologie au pluriel.

Que veut dire tout cela pour l'enseignement de la philosophie à l'école catholique?

- La philosophie a sa place à l'école catholique, et une place privilégiée. Dieu nous a donné une intelligence afin de réfléchir sur les questions fondamentales de la vie, et l'étude de la philosophie est une excellente façon de former les élèves à la réflexion sur ces questions. Le fait d'être croyant ne diminue en rien la valeur de cette réflexion : au contraire, il la valorise. L'élève apprend donc à reconnaître la grandeur de l'esprit humain et l'importance de la réflexion raisonnée à tout projet de vie et de société.
- L'étude de la philosophie initie l'élève à des concepts et à des systèmes de pensée qui lui permettront de mieux articuler sa propre foi. Elle pourra l'aider à réfléchir à la foi chrétienne d'une façon plus critique et à s'approprier ainsi une foi plus mature. D'ailleurs, dans l'histoire de l'Occident, plusieurs de ces concepts et systèmes de pensée philosophique ont été élaborés au regard de la foi chrétienne. Ainsi, l'élève vient à

comprendre le rôle important qu'a joué l'Église dans le développement de la pensée occidentale. L'histoire de la philosophie est intimement liée à l'histoire de la pensée chrétienne : ces liens sont à reconnaître et à explorer.

- Enfin, puisque la foi ouvre des perspectives devant lesquelles la raison ne peut que s'arrêter, l'école catholique aidera l'élève à reconnaître les limites de tout système philosophique. Cette fonction critique de la foi par rapport à la philosophie lui permettra de distinguer entre des approches philosophiques humanisantes et celles qui risquent de déshumaniser (p. ex., les philosophies matérialistes ou hédonistes).

La foi chrétienne n'est liée à aucun système philosophique comme elle n'est liée à aucune culture. Mais tout comme la foi s'exprime et se vit dans des cultures particulières, ainsi la foi entre en relation avec les philosophies, s'exprime avec leurs mots et leurs concepts, et déploie toute sa force dynamisante dans la pensée humaine. Voilà un peu l'apport de l'étude de la philosophie à l'école catholique.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	7
Cadre d'élaboration des esquisses de cours	9
Aperçu global du cours	11
Aperçu global de l'unité 1 : Métaphysique	19
Activité 1.1 : Métaphysique et autres matières	22
Activité 1.2 : Divers courants philosophiques	26
Activité 1.3 : Courants philosophiques modernes	30
Activité 1.4 : Métaphysique et vie quotidienne	34
Activité 1.5 : Notions fondamentales de la métaphysique	38
Activité 1.6 : Tâche d'évaluation sommative - Débat philosophique	42
Aperçu global de l'unité 2 : Logique et philosophie de la science	53
Activité 2.1 : Concepts et questions de logique	56
Activité 2.2 : Raisonnement	62
Activité 2.3 : Méthode expérimentale	66
Activité 2.4 : Théories de la philosophie de la science	71
Activité 2.5 : Influence des courants philosophiques sur les sciences	75
Aperçu global de l'unité 3 : Épistémologie et esthétique	81
Activité 3.1 : Connaissance	84
Activité 3.2 : Grands courants philosophiques en épistémologie	89
Activité 3.3 : Concepts épistémologiques	94
Activité 3.4 : Esthétique	99
Activité 3.5 : Rôle de l'esthétique dans la société	105
Aperçu global de l'unité 4 : Éthique	113
Activité 4.1 : Éthique normative	116
Activité 4.2 : Théories d'éthique	121
Activité 4.3 : Problèmes moraux de la vie quotidienne	126
Activité 4.4 : Éthique appliquée	131
Activité 4.5 : Points de vue de la ou du jeune sur un problème philosophique	135
Aperçu global de l'unité 5 : Philosophie politique	141
Activité 5.1 : Philosophie et politique	144
Activité 5.2 : Philosophie et perspectives politiques	149
Activité 5.3 : Documents de philosophie politique	154
Activité 5.4 : Philosophes politiques canadiens	159
Activité 5.5 : Questions fondamentales de la philosophie politique	164
Tableau des attentes et des contenus d'apprentissage	171

INTRODUCTION

Le ministère de l'Éducation (MÉO) dévoilait au début de 1999 les nouveaux programmes-cadres de 9^e et de 10^e année et en juin 2000 ceux de 11^e et de 12^e année. En vue de faciliter la mise en oeuvre de ce tout nouveau curriculum du secondaire, des équipes d'enseignantes et d'enseignants, provenant de toutes les régions de l'Ontario, ont été chargées de rédiger, de valider et d'évaluer des esquisses directement liées aux programmes-cadres du secondaire pour chacun des cours qui serviraient de guide et d'outils de travail à leurs homologues. Les esquisses de cours, dont l'utilisation est facultative, sont avant tout des suggestions d'activités pédagogiques, et les enseignantes et enseignants sont fortement invités à les modifier, à les personnaliser ou à les adapter au gré de leurs propres besoins.

Les esquisses de cours répondent aux attentes des systèmes scolaires public et catholique. Certaines esquisses de cours se présentent en une seule version commune aux deux systèmes scolaires (p. ex., *Mathématiques* et *Affaires et commerce*), tandis que d'autres existent en version différenciée. Dans certains cas, on a ajouté un préambule à l'esquisse de cours explicitant la vision catholique de l'enseignement du cours en question (p. ex., *Éducation technologique*) alors que, dans d'autres cas, on a en plus élaboré des activités propres aux écoles catholiques (p. ex., *Éducation artistique*). L'Office provincial de l'éducation catholique de l'Ontario (OPÉCO) a participé à l'élaboration des esquisses destinées aux écoles catholiques.

Chacune des esquisses de cours reprend en tableau les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre avec un système de codes qui lui est propre. Ce tableau est suivi d'un Cadre d'élaboration des esquisses de cours qui présente la structure des esquisses. Toutes les esquisses de cours ont un Aperçu global du cours qui présente les grandes lignes du cours et qui comprend, à plus ou moins cinq reprises, un Aperçu global de l'unité. Ces unités englobent diverses activités qui mettent l'accent sur des sujets variés et des tâches suggérées aux enseignantes ou enseignants ainsi qu'aux élèves dans le but de faciliter l'apprentissage et l'évaluation.

Toutes les esquisses de cours comprennent une liste partielle de ressources disponibles (p. ex., personnes-ressources, médias électroniques) qui a été incluse à titre de suggestion et que les enseignantes et enseignants sont invités à enrichir et à mettre à jour.

Étant donné l'évolution des projets du ministère de l'Éducation concernant l'évaluation du rendement des élèves et compte tenu que le dossier d'évaluation fait l'objet d'un processus continu de mise à jour, chaque esquisse de cours suggère quelques grilles d'évaluation du rendement ainsi qu'une tâche d'évaluation complexe et authentique à laquelle s'ajoute une grille de rendement.

CADRE D'ÉLABORATION DES ESQUISSES DE COURS

APERÇU GLOBAL DU COURS	APERÇU GLOBAL DE L'UNITÉ	ACTIVITÉ
Espace réservé à l'école <i>(à remplir)</i>	Description et durée	Description et durée
Description/fondement	Domaines, attentes et contenus d'apprentissage	Domaines, attentes et contenus d'apprentissage
Titres, descriptions et durée des unités	Titres et durée des activités	Notes de planification
Stratégies d'enseignement et d'apprentissage	Liens	Déroulement de l'activité
Évaluation du rendement de l'élève	Mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves	Annexes
Ressources	Évaluation du rendement de l'élève	
Application des politiques énoncées dans <i>ÉSO - 1999</i>	Sécurité	
Évaluation du cours	Ressources	
	Annexes	

APERÇU GLOBAL DU COURS (HZT4U)

Espace réservé à l'école (*à remplir*)

École :

Conseil scolaire de district :

Section :

Chef de section :

Personne(s) élaborant le cours :

Date :

Titre du cours : Philosophie : approches et problématiques

Année d'études : 12^e

Type de cours : Préuniversitaire

Code de cours de l'école :

Programme-cadre : Sciences humaines et sociales

Date de publication : 2000

Code de cours du Ministère : HZT4U

Valeur en crédit : 1

Cours préalable : Tout cours des programmes-cadres de sciences humaines et sociales, de français ou d'études canadiennes et mondiales, filière préuniversitaire ou préuniversitaire/précollégiale.

Description/fondement

Ce cours permet à l'élève d'explorer les grandes voies de la réflexion philosophique : la métaphysique, la logique, l'épistémologie, la philosophie politique, l'éthique et l'esthétique. L'élève acquiert des habiletés d'analyse, de réflexion et de recherche qui lui permettent de développer son esprit critique, son sens de l'argumentation et sa pensée créatrice. L'analyse de ses expériences personnelles et de certains aspects de la société contemporaine, à la lumière des connaissances et de la réflexion philosophiques, permet à l'élève de préciser et d'approfondir ses idées avant de les confronter à celles des autres.

Titres, descriptions et durée des unités

Unité 1 : Métaphysique

Durée : 21 heures

Cette unité porte sur les principaux concepts, questions et courants classiques et modernes de la métaphysique. Par l'étude et l'analyse de textes philosophiques variés et la réflexion personnelle, l'élève approfondit sa compréhension de certaines notions et questions fondamentales telles que la différence entre l'esprit et la matière, l'espace et le temps, l'existence de Dieu, le libre arbitre et le sens de l'existence. Par l'intermédiaire d'activités, tels les tableaux d'associations, la tenue d'un journal, les discussions, le débat et l'intégration aux cours de sciences, elle ou il évalue, de

manière critique, les questions métaphysiques posées dans la vie quotidienne et leur fournir des réponses personnelles et réfléchies.

Unité 2 : Logique et philosophie de la science**Durée : 22 heures**

Cette unité porte sur les principaux concepts et questions de la logique et de la philosophie de la science. L'élève montre sa compréhension de concepts tels que le vrai, le faux, l'induction, la déduction, les théories et la causalité, et de quelques notions fondamentales de la philosophie de la science. Elle ou il applique correctement les principes et les règles du raisonnement critique et logique, et justifie son point de vue sur des problèmes de la philosophie de la science. L'élève organise des données à l'aide de tableaux, construit des syllogismes, applique la méthode expérimentale à son propre compte rendu de laboratoire, utilise diverses ressources pour se renseigner et présente les résultats de son travail sous forme d'affiches, de tableaux et d'un texte comparatif.

Unité 3 : Épistémologie et esthétique**Durée : 23 heures**

Cette unité porte sur les principales questions et les concepts clés de l'épistémologie et de l'esthétique. L'élève montre sa compréhension de questions fondamentales sur l'origine de la connaissance et la nature des jugements esthétiques, explore les théories fondamentales de l'épistémologie et fait des recherches sur des philosophes épistémologues. Elle ou il compare des textes divergents en épistémologie et en esthétique, fait des recherches et rend compte de ses habiletés au moyen de tableaux, d'exercices écrits, d'explications de textes, de l'expression de son point de vue dans un débat et de ses réflexions personnelles dans un journal.

Unité 4 : Éthique**Durée : 22 heures**

Cette unité porte sur les principales questions et les concepts clés de l'éthique. L'élève montre sa compréhension de l'importance des questions et des concepts d'éthique et de leur utilité pour résoudre des problèmes moraux, distingue diverses théories éthiques comme l'épicurisme, le stoïcisme, le kantisme et l'utilitarisme afin de justifier différentes approches et défendre son point de vue logiquement. Elle ou il montre l'utilité de certaines approches de problèmes concernant la vie, la reproduction, l'environnement et les droits des animaux à l'aide d'études de cas, d'oeuvres littéraires illustrant des problèmes d'éthique, de discussions, de tableaux, d'une recherche approfondie et d'un essai plus particulièrement axé sur ce qui touche les jeunes.

Unité 5 : Philosophie politique**Durée : 22 heures**

Cette unité porte sur des concepts clés et des questions fondamentales de la philosophie politique. L'élève montre sa compréhension des concepts, des principes et des perspectives de différents courants politiques comme le libéralisme, compare la position de certains philosophes politiques du passé et du présent sur les droits de l'homme dans les Constitutions de différents pays et les évalue, examine l'apport de Canadiens connus et discute de la légitimité du pouvoir et des moyens utilisés. Elle ou il rend compte des similarités et des différences entre des concepts au moyen d'analyses de divers documents et de tableaux, et défend son point de vue par l'entremise de discussions, de textes de réflexion et d'un débat.

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Dans ce cours, l'enseignant ou l'enseignante privilégie diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Parmi les plus adaptées à ce cours, il convient de noter les suivantes :

- enseignement magistral
- affiche
- discussion en groupe
- étude de cas
- étude de textes philosophiques
- présentation orale
- essai
- texte analytique
- journal personnel
- lecture autonome
- lecture dirigée
- recherche
- remue-méninges
- tableau
- texte de comparaison
- débat

Évaluation du rendement de l'élève

«Un système d'évaluation et de communication du rendement bien conçu s'appuie sur des attentes et des critères d'évaluation clairement définis.» (*Planification des programmes et évaluation - Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année*, 2000, p. 16-19) L'évaluation sera basée sur les attentes du curriculum en se servant de la grille d'évaluation du programme-cadre.

Le personnel enseignant doit utiliser des stratégies d'évaluation qui :

- portent sur la matière enseignée et sur la qualité de l'apprentissage des élèves;
- tiennent compte de la grille d'évaluation du programme-cadre correspondant au cours, laquelle met en relation quatre grandes compétences et les descriptions des niveaux de rendement;
- sont diversifiées et échelonnées tout le long des étapes de l'évaluation pour donner aux élèves des possibilités suffisantes de montrer l'étendue de leur acquis;
- conviennent aux activités d'apprentissage, aux attentes et aux contenus d'apprentissage, de même qu'aux besoins et aux expériences des élèves;
- sont justes pour tous les élèves;
- tiennent compte des besoins des élèves en difficulté, conformément aux stratégies décrites dans leur plan d'enseignement individualisé;
- tiennent compte des besoins des élèves qui apprennent la langue d'enseignement;
- favorisent la capacité de l'élève à s'autoévaluer et à se fixer des objectifs précis;
- reposent sur des échantillons des travaux de l'élève qui illustrent bien son niveau de rendement;
- servent à communiquer à l'élève la direction à prendre pour améliorer son rendement;
- sont communiquées clairement aux élèves et aux parents au début du cours et à tout autre moment approprié pendant le cours.

La grille d'évaluation du rendement sert de point de départ et de cadre aux pratiques permettant d'évaluer le rendement des élèves. Cette grille porte sur quatre compétences, à savoir : connaissance et compréhension; réflexion et recherche; communication; et mise en application. Elle décrit les niveaux de rendement pour chacune des quatre compétences. La description des

niveaux de rendement sert de guide pour recueillir des données et permet au personnel enseignant de juger de façon uniforme de la qualité du travail réalisé et de fournir aux élèves et à leurs parents une rétroaction claire et précise.

Le niveau 3 (70 %-79 %) constitue la norme provinciale. Les élèves qui n'atteignent pas le niveau 1 (moins de 50 %) à la fin du cours n'obtiennent pas le crédit de ce cours. Une note finale est inscrite à la fin de chaque cours et le crédit correspondant est accordé si l'élève a obtenu une note de 50 % ou plus. Pour chaque cours de la 9^e à la 12^e année, la note finale sera déterminée comme suit :

- Soixante-dix pour cent de la note est le pourcentage venant des évaluations effectuées tout le long du cours. Cette proportion de la note devrait traduire le niveau de rendement le plus fréquent pendant la durée du cours, bien qu'il faille accorder une attention particulière aux plus récents résultats de rendement.
- Trente pour cent de la note est le pourcentage venant de l'évaluation finale qui prendra la forme d'un examen, d'une activité, d'une dissertation ou de tout autre mode d'évaluation approprié et administré à la fin du cours.

Dans tous leurs cours, les élèves doivent avoir des occasions multiples et diverses de montrer à quel point elles ou ils ont satisfait aux attentes du cours, et ce, pour les quatre compétences. Pour évaluer de façon appropriée le rendement de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante utilise une variété de stratégies se rapportant aux types d'évaluation suivants :

évaluation diagnostique

- courtes activités au début de l'unité pour vérifier les acquis préalables (p. ex., remue-méninges, réflexion personnelle, lecture)

évaluation formative

- activités continues, individuelles ou de groupe (p. ex., journal de bord, recherches, affiches, tableaux)
- objectivation : processus d'autoévaluation permettant à l'élève de se situer par rapport aux attentes ciblées par les activités d'apprentissage (p. ex., discuter, exprimer son point de vue, raconter ses expériences). L'énoncé qui renvoie à l'objectivation est désigné par le code (**O**)

évaluation sommative

- activités continues, plus particulièrement en fin d'activité ou en fin d'unité, sous diverses formes (p. ex., essai, présentation orale, études de textes, débat)

Ressources

L'enseignant ou l'enseignante fait appel à plus ou moins quatre types de ressources à l'intérieur du cours. Ces ressources sont davantage détaillées dans chaque unité. Dans ce document, les ressources suivies d'un astérisque (*) sont en vente à la Librairie du Centre du CFORP. Celles suivies de trois astérisques (****) ne sont en vente dans aucune librairie. Allez voir dans votre bibliothèque scolaire.

Manuels pédagogiques

GINI-NEWMAN, Laura, et Paul PAQUETTE, *La philosophie : approches et problématiques*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2003, 544 p. *

Ouvrages généraux de référence et de consultation

- BARAQUIN, Noëlla, et al., *Dictionnaire de la philosophie*, Paris, Armand Colin, 2000, 327 p. *
- BOUCHARD, Roch, *Une entrée en philosophie*, Hull, l'Éclipse, 1994, 118 p.
- CLÉMENT, Élizabeth, et Chantal DEMONQUE, *Philosophie Terminales E et F*, Paris, Hatier, 1995, 480 p. *
- COLLIN, Claude, *L'initiation philosophique en quatre leçons*, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile, 1994, 117 p. *
- COMTE-SPONVILLE, André, *Dictionnaire philosophique*, Paris, PUF, 2001, 646 p. *
- CUERRIER, Jacques, *L'être humain : Panorama de quelques grandes conceptions de l'homme*, coll. Savoir Plus, 1990, Montréal, McGraw-Hill, 136 p. ***
- GAARDER, Jostein, *Le monde de Sophie*, Paris, Éditions du Seuil, 1991, 557 p. *
- GUERTIN, Michel, *Itinéraires philosophiques*, 2^e éd., Québec, Éditions Griffon d'argile, 1988, 131 p. *
- HENRIOT, Patrice, *La philosophie au Bac*, Paris, Belin, 1997, 269 p. *
- HENRIOT, Patrice, *Philo dicobac (1 : notions, 2 : philosophes, 3 : questions)*, Paris, Belin, 1993, 95 p. *
- HUISMAN, Denis, *La philo en bandes dessinées*, Paris, Hachette, 1977, 191 p. ***
- IMBEAULT, Marc, et Claire-Marie CLOZEL, *Le discours philosophique : Dossiers collégiaux*, Montréal, Guérin, 1995, 157 p. *
- JULIA, Didier, *Dictionnaire de la philosophie*, Paris, Larousse, 2001, 301 p. *
- KUNZMANN, Peter, Franz-Peter BURKARD et Franz WIEDMAN, *Atlas de la philosophie*, Éditions du Club France Loisirs, Paris, 1993, 278 p. *
- LAROCQUE, Michel et Vincent ROWELL, *Philosophie*, Laval, Études Vivantes, 1996, 246 p. *
- LEFRANC, Jean, *La philosophie, textes expliqués, sujets analysés*, coll. Profil, Paris, Hatier, 1997, 80 p. *
- LEMAY, Bernadette, *La boîte à outils*, Esquisse de cours 9^e, Vanier, CFORP, 1999, 90 p. *
- Le Petit Robert, dictionnaire universel alphabétique et analogique des noms propres*, Paris, Le Robert, 1996, 2259 p. *
- LERCHER, Alain, *Les mots de la philosophie*, coll. Le français retrouvé, Paris, Belin, 1985, 349 p. *
- MAGEE, Bryan, *Histoire de la philosophie*, Montréal, Libre Expression, 2001, 239 p. *
- MÉDINA, José, Claude MORALI et André SÉNIK, *Philosophie : un débat entre les textes*, Paris, Magnard, 1996, 614 p. *
- PAILLÉ, Yvan, *Philosophie : Éthique et politique*, Études Vivantes, Laval, 1999, 426 p. *
- PIMBÉ, Daniel, *Descartes*, coll. Profil, Paris, Hatier, 1996, 89 p. *
- PIMBÉ, Daniel, *Nietzsche*, coll. Profil, Paris, Hatier, 1997, 80 p. *
- PIOTTE, Jean-Marc, *Les grands penseurs du monde occidental*, Québec, Fides, 1997, 620 p. *
- POUYANNE, Andrée, et Pierre KARDAS, *Philosophie, organisation, méthode et savoir-faire dans les études - Organibac*, Paris, Éditions Magnard, 1983, 414 p. ***
- RUSS, Jacqueline, *Histoire de la philosophie : de Socrate à Foucault*, coll. Profil, Paris, Hatier, 1995, 80 p. ***
- RUSS, Jacqueline, *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Bordas, 1991, 384 p. ***

SANTURET, José, *Le dialogue*, coll. Profil, Paris, Hatier, 1993, 77 p. *

SCHIFRES, Josiane, *Lexique de philosophie*, coll. Profil, Paris, Hatier, 1995, 160 p. *

VERGELY, Bertrand, *La philosophie*, Toulouse, Éditions Milan, 1996, 64 p. *

VERGELY, Bertrand, *Les grandes interrogations philosophiques*, Toulouse, Éditions Milan, 1998, 67 p. *

VERGELY, Bertrand, *Les philosophes contemporains*, Toulouse, Éditions Milan, 1998, 62 p. *

VERGELY, Bertrand, *Les philosophes modernes*, Toulouse, Éditions Milan, 1997, 67 p. *

WORMS, Frédéric, *L'âme et le corps*, coll. Profil, Paris, Hatier, 1992, 80 p. *

Médias électroniques

Sites Web

Annuaire des sites consacrés à la philosophie. (consulté le 14 juillet 2002)

<http://www.kphi.doremi.net>

Collège Laflèche. (consulté le 14 juillet 2002)

<http://www.clafleche.qc.ca/prof/pelr0605/public.www/index.htm>

Encyclopédie - Saint Thomas d'Aquin. (consulté le 13 juillet 2002)

http://fr.encyclopedie.yahoo.com/articles/ni/ni_952_p0.html

Existentialisme. (consulté le 14 juillet 2002)

<http://www.momes.net/dictionnaire/existentialisme.html>

Nietzsche : Ainsi parlait Zarathoustra. (consulté le 6 mars 2002)

<http://www.geocities.com/nyssen/zara.htm>

Philosophie : Un choix de citations sur le temps. (consulté le 17 juillet 2002)

<http://www.philagora.net/citations/temps.htm>

Application des politiques énoncées dans *ÉSO - 1999*

Cette esquisse de cours reflète les politiques énoncées dans *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année - Préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario*, 1999 au sujet des besoins des élèves en difficulté d'apprentissage, de l'intégration des technologies, de la formation au cheminement de carrière, de l'éducation coopérative et de diverses expériences de travail, ainsi que certains éléments de sécurité.

Évaluation du cours

L'évaluation du cours est un processus continu. Les enseignantes et les enseignants évaluent l'efficacité de leur cours de diverses façons, dont les suivantes :

- évaluation continue du cours par l'enseignant ou l'enseignante : ajouts, modifications, retraits tout le long de la mise en œuvre de l'esquisse de cours (sections Stratégies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que Ressources, Activités, Applications à la région);
- évaluation du cours par les élèves : sondages au cours de l'année ou du semestre;
- rétroaction à la suite des tests provinciaux;
- examen de la pertinence des activités d'apprentissage et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage (dans le processus des évaluations formative et sommative des élèves);
- échanges avec les autres écoles utilisant l'esquisse de cours;

- autoévaluation de l'enseignant et de l'enseignante;
- visites d'appui des collègues ou de la direction et visites aux fins d'évaluation de la direction;
- évaluation du degré de réussite des attentes et des contenus d'apprentissage des élèves (p. ex., après les tâches d'évaluation de fin d'unité et l'examen synthèse).

De plus, le personnel enseignant et la direction de l'école évaluent de façon systématique les méthodes pédagogiques et les stratégies d'évaluation du rendement de l'élève.

APERÇU GLOBAL DE L'UNITÉ 1 (HZT4U)

Métaphysique

Description

Durée : 21 heures

Cette unité porte sur les principaux concepts, questions et courants classiques et modernes de la métaphysique. Par l'étude et l'analyse de textes philosophiques variés et la réflexion personnelle, l'élève approfondit sa compréhension de certaines notions et questions fondamentales telles que la différence entre l'esprit et la matière, l'espace et le temps, l'existence de Dieu, le libre arbitre et le sens de l'existence. Par l'intermédiaire d'activités, tels les tableaux d'associations, la tenue d'un journal, les discussions, le débat et l'intégration aux cours de sciences, elle ou il évalue, de manière critique, les questions métaphysiques posées dans la vie quotidienne et leur fournit des réponses personnelles et réfléchies.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Métaphysique, Habiléty de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-M-A.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-A.1 - 2 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-M-Cont.1 - 2 - 3 - 4 - 5
HZT4U-H-Rai.1 - 2 - 4 - 5
HZT4U-H-Rech.1 - 2 - 3 - 4

Titres des activités	Durée
Activité 1.1 : Métaphysique et autres matières	180 minutes
Activité 1.2 : Divers courants philosophiques	240 minutes
Activité 1.3 : Courants philosophiques modernes	180 minutes
Activité 1.4 : Métaphysique et vie quotidienne	240 minutes
Activité 1.5 : Notions fondamentales de la métaphysique	180 minutes
Activité 1.6 : Tâche d'évaluation sommative - Débat philosophique	240 minutes

Liens

L'enseignant ou l'enseignante prévoit l'établissement de liens entre le contenu du cours et l'animation culturelle (**AC**), la technologie (**T**), les perspectives d'emploi (**PE**) et les autres matières (**AM**) au moment de sa planification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Des suggestions pratiques sont intégrées dans la section **Déroulement de l'activité** des activités de cette unité.

Mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves

L'enseignant ou l'enseignante doit planifier des mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves en difficulté et de celles et ceux qui suivent un cours d'ALF/PDF ainsi que des activités de renforcement et d'enrichissement pour tous les élèves. L'enseignant ou l'enseignante trouvera plusieurs suggestions pratiques dans *La boîte à outils*, p. 11-21.

Évaluation du rendement de l'élève

L'évaluation fait partie intégrante de la dynamique pédagogique. L'enseignant ou l'enseignante doit donc planifier et élaborer en même temps les activités d'apprentissage et les étapes de l'évaluation en fonction des quatre compétences de base. Des exemples des différents types d'évaluations tels que l'évaluation diagnostique (ED), l'évaluation formative (EF) et l'évaluation sommative (ES) sont suggérés dans la section **Déroulement de l'activité** des activités de cette unité.

Sécurité

L'enseignant ou l'enseignante veille au respect des règles de sécurité du Ministère et du conseil scolaire.

Ressources

Dans cette unité, l'enseignant ou l'enseignante utilise les ressources suivantes :

Ouvrages généraux/de référence/de consultation

ARISTOTE, *Métaphysique*, Paris, Agora, 1992, 558 p. ***

BELLEMARE, Alain, *Genèse de la rationalité*, Montréal, Gaëtan Morin, 1997, 311 p. *

CARATINI, Roger, *Initiation à la philosophie*, Montréal, l'Archipel, 2000, 219 p. *

FERRY, Luc, *L'homme-Dieu ou le sens de la vie*, Paris, Grasset, 1996, 250 p. *

DUROZOI, Gérard, *Philosophie : Initiation et méthodes*, Paris, Hatier, 1997, 159 p. *

RAFFIN, F., et L.-M. MORFAUX, *La pratique et les fins*, Paris, Armand Colin, 1977, 215 p. ***

RAFFIN, F., et L.-M. MORFAUX, *L'homme et le monde*, Paris, Armand Colin, 1977, 192 p. ***

RAFFIN, F., et L.-M. MORFAUX, *La connaissance et la raison*, Paris, Armand Colin, 1977, 206 p. ***

Médias électroniques

Sites Web

Descartes. (consulté le 13 juillet 2002)

fr.dir.yahoo.com/sciences_humaines/Philosophie/Philosophes/Descartes_René_1596_1650_/

Héraclite. (consulté le 13 juillet 2002)

<http://www.qc.ca/enceph/CONTENU/PHILOSO/héracli.htm>

Philosophes présocratiques. (consulté le 13 juillet 2002)

<http://www.multimania.com>

Platon. (consulté le 13 juillet 2002)

http://www.chez.com/philosopher/platon_liens.html

Socrate. (consulté le 13 juillet 2002)

http://www.ac-versailles.fr/pedgogi/anti/socrate_1.htm

Vidéocassettes

Du big bang à mardi matin, ONF, 2000, 5 min 53 s.

ACTIVITÉ 1.1 (HZT4U)

Métaphysique et autres matières

Description

Durée : 180 minutes

Cette activité porte sur les rapports entre la métaphysique et les autres champs de la connaissance. L'élève montre sa compréhension des liens entre certains courants et notions fondamentales de la métaphysique et certaines approches en biologie, en physique, en astrophysique et en anthropologie, et explique les raisons pour lesquelles la conceptualisation est au centre de la démarche scientifique. Elle ou il visualise des documents divers présentant des théories scientifiques, établit des liens entre ses cours à l'aide d'un tableau d'associations, explique, en partant d'exemples choisis dans des applications, le type de raisonnement et utilise différentes ressources pour présenter un personnage célèbre dans un cours de sciences.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Métaphysique, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-M-A.1 - 4
HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-M-Cont.3 - 5
HZT4U-H-Rai.2
HZT4U-H-Rech.1 - 2

Notes de planification

- Commander et visualiser la vidéo *Du big bang à mardi matin* de l'ONF ou d'autres vidéos se rapportant à des théories scientifiques.
- Se renseigner sur des théories scientifiques (p. ex., théories de l'évolution, de la gravitation, de l'attraction, de la relativité). (Voir *La connaissance et la raison*, p. 86, 94-95, 127.)
- Consulter les enseignantes et les enseignants de biologie, de physique et de sciences sociales pour établir un calendrier permettant de coordonner l'étude de cette activité.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Présenter un documentaire sur l'origine de l'univers (p. ex., l'effet bénéfique du télescope Hubble sur le développement de la théorie du Big Bang).

- Revoir rapidement, avec les élèves, à l'aide de questions, les concepts étudiés qui se rattachent à ces domaines des sciences (p. ex., origine, matière, esprit, vie, infini). **(ED)**
 - Introduire la notion de causalité (lien de cause à effet) en partant du documentaire.
 - Faire comprendre à l'élève que ces concepts se rattachent à certaines théories en astrophysique, en physique et en biologie.
 - À l'aide des notions présentées, demander à l'élève de dresser un tableau qui montre les liens ou l'absence de liens entre ces notions et les sciences respectives. **(ED)**
- Par exemple :

	biologie	anthropologie	physique	astrophysique	...
esprit					
matière					

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Demander à l'élève de consulter ses notes de cours de biologie et d'autres matières pertinentes pour intégrer les notions vues précédemment. **(AM)**
- Présenter diverses théories (p. ex., théories de l'évolution, de la gravitation, de l'attraction, de la relativité) ou auteurs (p. ex., Galilée, Newton, Einstein).
- Faire ressortir les liens entre l'évolution et la question de l'origine de la vie (p. ex., lien avec les croyances religieuses).
- Diviser la classe en équipes de quatre.
- Demander à chaque équipe de choisir un concept étudié dans les activités précédentes et de montrer la façon dont celui-ci est lié à l'unité d'un de ses cours de biologie, de physique ou de sciences sociales.
- Inviter les équipes à présenter oralement leurs résultats au groupe-classe.
- Inciter les élèves à commenter les exemples présentés en discutant et en ajoutant d'autres exemples.

Volet 2

- Montrer à l'élève que la démarche utilisée par une théorie traitant, par exemple, de la vie, comme l'évolution, est une conceptualisation, car elle part des faits observables pour dégager des concepts, ce qui donne une perspective d'ensemble facilitant le raisonnement et la comparaison (approche scientifique).
- Donner quelques exemples choisis dans les cours de sciences (p. ex., la biologie végétale qui part de l'étude d'un type spécifique de plante pour arriver à celle de la cellule; démarche du visible à l'invisible).
- Demander à l'élève de choisir une matière qui n'a pas encore été explorée dans son activité de groupe et de trouver trois exemples dans le but de montrer que la démarche présentée est comprise.
- Remettre à l'élève un cahier qui lui servira de journal pendant tout le cours et lui mentionner que ce journal sera ramassé et lu périodiquement.

- Inviter l'élève à écrire la démarche dans son journal, en mettant en évidence les étapes suivies dans chaque exemple (p. ex., objet observé, analyse, interprétation tenant compte des notions métaphysiques).
- Faire une mise en commun oralement.
- Demander à plusieurs élèves d'écrire, au tableau, les exemples les plus intéressants et les étapes des démarches.
- Discuter des démarches suivies et des étapes de la conceptualisation.
- Amener l'élève à formuler, de la manière la plus claire et la plus exacte possible, les résultats de son travail au moyen d'une lettre qui s'adresse à l'une de ses enseignantes ou à l'un de ses enseignants pour lui faire part de l'importance de la métaphysique dans son domaine. **(O)**
- Réviser les composantes de la lettre :
 - indication du lieu, de la date et du destinataire;
 - contenu de la lettre (introduction : énoncer le contexte de la rédaction de la lettre et exprimer son opinion; argumentation : énoncer différents arguments qui appuient l'opinion émise);
 - formule de salutation et signature.
- Présenter les modalités de la tâche (p. ex., échéance, longueur du texte, qualité de la langue).
- Demander à l'élève de remettre une ébauche de sa lettre.
- Lire et annoter l'ébauche afin de permettre à l'élève de la retravailler. **(EF)**
- Remettre les lettres des élèves aux enseignantes et aux enseignants respectifs.

Volet 3

- Présenter le terme de «métaphysique» : *meta* : après et *physis* : nature (titre du livre d'Aristote, *MétaPhysique*, écrit après la physique : étude de la nature; la métaphysique est l'étude des premiers principes et des premières causes).
- Amener l'élève à saisir que des scientifiques (p. ex., Darwin, Newton, Einstein) se sont posé des questions métaphysiques comme : «Quelle est l'origine de l'humain?»; «Quel rapport y a-t-il entre nos sens et la perception de la réalité, entre le temps et l'espace?»
- Établir, en groupe-classe, une liste de noms de personnages célèbres dans des domaines variés de la science.
- Grouper les élèves en équipes de trois ou de quatre et inviter chaque équipe à choisir un personnage en s'assurant que les choix sont tous différents.
- Demander aux équipes de faire une recherche en utilisant des ressources variées (p. ex., logiciels, Internet, documentaires, cassettes vidéo, extraits de textes pertinents) et de rédiger un rapport. **(T)**
- Préciser les éléments du rapport (p. ex., courte biographie du personnage, œuvres ou réalisations principales, liens avec la métaphysique) et ses modalités (p. ex., échéances, longueur du texte, qualité de la langue).
- S'arranger avec les enseignantes et les enseignants des cours de sciences pour faire présenter le résultat des recherches des élèves dans un de leurs cours. **(AM)**

Évaluation sommative

- Les attentes et les contenus de cette activité seront évalués dans la tâche d'évaluation de l'activité 1.6.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter un physicien ou une physicienne, un ou une médecin, un ou une Autochtone, un travailleur ou une travailleuse dans le domaine de la santé ou toute autre personne dont l'emploi est lié à l'une des notions de la métaphysique. **(PE)**

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 1.2 (HZT4U)

Divers courants philosophiques

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur divers courants et philosophes. L’élève tente d’établir des liens entre des notions déjà vues, des courants et des philosophes représentatifs à l’aide d’une courte recherche et présente les résultats sur une affiche. Elle ou il formule une réponse personnelle réfléchie en réagissant à des citations et les évalue de façon critique à l’aide d’un tableau d’associations portant sur les rapports entre notions, courants et philosophes.

Domaines, attentes et contenus d’apprentissage

Domaines : Métaphysique, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-M-A.1 - 2
HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d’apprentissage : HZT4U-M-Cont.1 - 2
HZT4U-H-Rai.1
HZT4U-H-Rech.2

Notes de planification

- Se procurer des dictionnaires de philosophie et les mettre à la disposition des élèves.
- Se renseigner sur des courants (p. ex., atomisme, matérialisme, idéalisme, empirisme, taoïsme) et des philosophes (p. ex., Thalès de Milet, Démocrite, Épicure, Platon, Locke, Kant, Thomas d’Aquin).
- Prévoir du papier bristol pour faire les affiches.
- Préparer un tableau d’associations avec les titres «Auteurs», «Courants», «Notions», puis le photocopier pour le remettre à l’élève.
- Préparer un transparent de ce tableau ainsi que des réponses.
- Réserver le rétroprojecteur.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Revenir sur les notions de vie, de matière et d'esprit, vues dans l'activité 1.1. **(ED)**
- Faire remarquer à l'élève qu'il s'agit des principes premiers de la connaissance, que la matière est nécessaire à toute réalité tangible et que l'esprit est nécessaire à toute pensée.
- Amener l'élève à comprendre que, pour certaines personnes, Dieu est à l'origine de l'univers et de la vie, qu'Il existe, alors que, pour d'autres, Il n'existe pas, ce qui influence leur manière de penser et d'orienter leur existence.
- Présenter les deux courants philosophiques suivants : l'atomisme et l'idéalisme, en les écrivant au tableau.
- Écrire, à côté, les termes suivants : l'athéisme et le théisme, les courants philosophiques basés sur la foi.
Par exemple :

Courant : Atomisme	Croyance : Athéisme	matière : explique tout
Courant : Idéalisme	Croyance : Théisme	esprit : Dieu explique tout

- Inviter l'élève à établir une comparaison terminologique entre les courants et les termes écrits au tableau, qui représentent des attitudes fondamentales. Inviter l'élève à établir des dichotomies.
- Inciter l'élève à critiquer la dichotomie entre matière et esprit en se référant à des découvertes contemporaines en neuropsychologie (p. ex., lien entre le stress et les maladies nerveuses), en biochimie (p. ex., lien entre la vie et le taux d'acidité de l'eau) et en physique (p. ex., rapports entre l'énergie et la matière).
- Encourager l'élève à donner des exemples variés pris dans sa vie quotidienne. **(O)**
- Faire remarquer à l'élève que, de la même façon que certaines personnes sont théistes ou athées, certaines et certains philosophes sont atomistes et d'autres, idéalistes.
- Demander à l'élève d'écrire, dans son journal, le nom de philosophes et de courants qui lui sont connus (p. ex., scepticisme, matérialisme).
- Vérifier oralement, sous forme d'échanges avec la classe, la compréhension du sens du nom de ces courants. **(EF)**
- Faire noter l'information reçue.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Grouper les élèves en équipes de deux.
- Remettre aux équipes une liste de philosophes associés à une des notions : Thalès de Milet - élément, Démocrite - atome, Platon - Idée, Locke - expérience, Hume - moi, Thomas d'Aquin - Dieu, Descartes - pensée, Kant - personne.
- Demander à l'équipe de faire une courte recherche à l'aide d'un moteur de recherche comme Google ou Yahoo. **(T)**

- Amener l'élève à relever, à propos de ces philosophes, les éléments nécessaires pour établir une petite biographie, avec portraits, dates et origines, si possible. (**AM**)
- Demander à l'équipe de relever, au cours de sa recherche, une citation par philosophe ou une référence mentionnant une des notions, d'en livrer une réflexion personnelle par écrit sous la forme d'un court paragraphe, puis de copier les citations sur des fiches.
- Inviter l'équipe à organiser, puis à recopier, sur des feuilles mobiles, les faits marquants des biographies des philosophes.
- Demander aux équipes d'ajouter, sous la citation ou la référence, leur paragraphe en le collant ou en le recopiant.
- Remettre aux équipes le papier bristol pour coller les citations, les paragraphes de réflexion personnelle, les biographies et les illustrations.
- Organiser la salle de classe pour que les équipes puissent fabriquer leurs affiches. (**AM**)
- Inviter les équipes à présenter oralement leurs affiches au groupe-classe et leur fournir une rétroaction. (**EF**)
- Exposer les affiches aux babillards de la classe.
- Inviter l'élève à choisir la citation qu'elle ou il préfère parmi celles retrouvées sur les affiches et à évaluer cette citation de manière personnelle, par écrit, en un paragraphe (60 mots). (**O**)

Volet 2

- Remettre à plusieurs équipes un dictionnaire de philosophie.
- Présenter les divers courants philosophiques (p. ex., atomisme, matérialisme, idéalisme, empirisme, taoïsme).
- Écrire la liste au tableau.
- Inviter un ou une élève à trouver la définition d'un courant (p. ex., atomisme) et lui demander de la lire à voix haute.
- Écrire la définition au tableau et demander à l'élève de la recopier dans son cahier de notes.
- Inviter une équipe à expliquer cette définition en ses propres mots.
- Procéder de la même façon avec les autres mots en sollicitant la participation de différentes et de différents élèves.
- Compléter la définition du courant avec une présentation formelle.
- Demander à l'élève de prendre des notes dans le but de remplir le tableau d'associations qui sera remis à la prochaine période.
- Procéder de la même façon avec les autres courants philosophiques.

Volet 3

- Remettre aux équipes un tableau d'associations. Par exemple :

Auteurs	Courants	Notions
Platon	Idéalisme	Intelligible
...

- Inviter l'élève à remplir le tableau.
- Demander à l'élève d'échanger son tableau avec celui de sa coéquipière ou de son coéquipier.
- Exposer le tableau à l'aide d'un rétroprojecteur.
- Écrire les bonnes réponses sur un transparent.
- Demander à l'élève de corriger ou de remplir, s'il y a lieu, le tableau de sa ou de son partenaire.
- Animer un échange dans le but de s'assurer que les associations sont comprises. (**EF**)

Évaluation sommative

- Les attentes et les contenus de cette activité seront évalués dans les tâches d'évaluation d'activités subséquentes et en particulier celle de l'activité 1.6.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter l'élève à choisir un courant philosophique (p. ex., idéalisme), à le situer chronologiquement à l'aide d'une ligne du temps comprenant les dates et les philosophes, et à présenter, en équipe, le résultat de ses recherches au groupe-classe. (**AM**)
- Inviter l'élève à adhérer à un courant ou à la position d'un philosophe, puis lui demander de défendre son point de vue (jeu de rôles).

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 1.3 (HZT4U)

Courants philosophiques modernes

Description

Durée : 180 minutes

Cette activité porte sur certains courants philosophiques modernes et quelques notions de métaphysique. L'élève montre sa compréhension des différents courants comme le nihilisme et l'existentialisme, et tente de formuler une réponse à des questions comme les suivantes : «Qu'est-ce que le temps?»; «Quels rapports y a-t-il entre l'espace et l'infini?» Elle ou il fait une recherche, analyse différents concepts et arguments en partant de courts textes, montre sa compréhension à l'aide d'un exercice pratique et d'un tableau, et formule des réponses personnelles réfléchies aux questions posées dans son journal.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Métaphysique, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-M-A.2 - 3 - 4
HZT4U-H-A.3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-M-Cont.1 - 2
HZT4U-H-Rai.1 - 4 - 5
HZT4U-H-Rech.1 - 2

Notes de planification

- Prévoir un tableau synoptique des courants philosophiques (voir Guertin, *Itinéraires philosophiques*).
- Préparer un transparent de ce tableau et réserver le rétroprojecteur.
- Faire des copies du tableau après en avoir effacé certains éléments pour le remettre au groupe-classe.
- Se renseigner sur les courants philosophiques modernes (p. ex., rationalisme, marxisme, nihilisme, existentialisme).
- Ramasser une série de courts textes représentatifs de ces courants (p. ex., voir *Philosophes divers*, coll. «Profil»).
- Se procurer des dictionnaires de philosophie.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Présenter, à l'aide du rétroprojecteur, un tableau synoptique des courants philosophiques et des philosophes principaux, en se basant sur une ligne du temps.
- Demander à l'élève de relever les noms des philosophes vus dans l'activité 1.2.
- Inviter l'élève à faire oralement un bref retour sur sa connaissance et sa compréhension de ces personnages. **(ED)**
- Remettre une copie du tableau où certains noms et courants ont été effacés.
- Inviter l'élève à le remplir à l'aide du même tableau que celui présenté sur transparent. Le faire insérer dans le cahier de notes.
- Faire remarquer à l'élève que les XIX^e et XX^e siècles comportent de nouveaux courants philosophiques et qu'elle ou il aura l'occasion de les découvrir dans cette activité.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Écrire, au tableau, le nom de quelques courants modernes (p. ex., rationalisme, marxisme, nihilisme, individualisme, existentialisme).
- Diviser le groupe-classe en équipes de trois.
- Inviter chaque équipe à choisir un courant différent.
- Demander à l'équipe de préparer un plan de recherche pour mettre en évidence les éléments clés du courant à étudier.
- Guider les élèves dans l'élaboration du plan (p. ex., philosophes, idées principales, liens entre les idées, arguments).
- Vérifier le plan soumis par l'équipe et fournir une rétroaction. **(EF)**
- Ajouter des éléments au plan, si nécessaire.
- Envoyer les équipes au centre de ressources ou les assigner à un poste Internet. **(T)**
- Inciter les équipes à développer le plan de recherche en partant des documents trouvés.
- Informer les élèves de la date de remise de la recherche.
- Ramasser les travaux des élèves et évaluer les habiletés à dégager les idées principales et les arguments d'après le plan approuvé. **(EF)**

Volet 2

- Remettre aux équipes un choix de courts textes sur certains courants et philosophes (p. ex., nihilisme, Nietzsche; marxisme, Marx; existentialisme, Sartre).
- Demander aux équipes de faire ressortir les notions, les idées et les arguments au moyen de surligneurs de couleurs différentes.
- Circuler dans la classe et guider les équipes dans leurs travaux par des observations ou des commentaires pertinents. **(EF)**
- Organiser une table ronde et demander à l'élève de faire part de ses réactions personnelles. **(O)**
- Faire remarquer à l'élève que ces penseurs ont considéré le temps de différentes manières (p. ex., Nietzsche : le temps de la vie peut être dénué de toute valeur; Marx : le temps doit être considéré de manière historique; Sartre : le temps est subjectif) ainsi que l'espace (p. ex.,

- le nihilisme touche surtout l'Europe, le marxisme se répand dans tous les pays, l'existentialisme s'applique aux individus, car chacun de nous lui donne une signification).
- Animer une courte discussion où l'élève a l'occasion de donner son opinion sur sa perception du temps et de l'espace.

Volet 3

- Écrire, au tableau, les notions de temps, d'espace et d'infini.
- Animer un remue-méninges visant à définir ces notions et à en donner des exemples.
- Demander à un ou à une élève volontaire de venir au tableau et de noter les idées du groupe-classe.
- Trier et garder les bons exemples et les définitions justes.
- Introduire l'idée que le temps, l'espace et l'infini prennent des sens différents selon les contextes.
- Demander à l'élève de prendre une feuille de papier et de la déchirer en petits morceaux.
- Inciter l'élève à établir des rapports entre le temps pris pour déchirer la feuille, les morceaux et l'infini.
- Faire une mise en commun.
- Demander à l'élève de tirer une conclusion et de l'écrire dans son journal.
- Demander à l'élève de comparer sa taille, ou celle d'une ou d'un autre enfant connu, à des âges différents et à celle d'un adulte.
- Faire un tableau indiquant les liens entre la croissance et le temps, par rapport à la taille de l'adulte. Par exemple : **(AM)**

Croissance dans le temps

Moi		Adulte	
1 an	60 cm	25 ans	1 m 60
10 ans	1m 20	35 ans	1 m 60
17 ans	1 m 65	42 ans	1 m 60

- Amener l'élève à conclure que le temps chronologique n'est pas nécessairement lié à l'espace occupé par le corps.
- Introduire la notion de temps existentiel, au moyen d'exemples (p. ex., souvenirs, attente de quelqu'un, notion de la durée du temps à divers âges).
- Introduire la différence entre l'espace mesurable occupé par la feuille et l'espace existentiel au moyen d'exemples (p. ex., photos des vacances, maison, effets personnels).
- Faire remarquer à l'élève que la notion d'infini ne peut pas s'appliquer à une durée définie dans le temps.
- Revenir sur le fait que la feuille de papier n'existe plus, une fois complètement déchirée.
- Poser à l'élève la question suivante : «L'infini existe-t-il?»
- Inviter l'élève à définir ce qu'est l'infini et à en donner des exemples.
- Faire prendre conscience à l'élève qu'elle ou il a suivi des étapes de raisonnement logique en partant d'un fait observable pour arriver à un concept abstrait, ce qui représente une démarche philosophique.

- Demander à l'élève de formuler oralement une réflexion personnelle sur son processus de raisonnement (p. ex., images, idées, références à ses expériences). **(O)**
- Rendre compte à l'élève de la pertinence de ses remarques. **(EF)**

Évaluation sommative

- Les attentes et les contenus de cette activité seront évalués dans les tâches d'évaluation d'activités subséquentes et en particulier celle de l'activité 1.6.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Demander à l'élève de tracer un graphique en partant du tableau de croissance dans le temps et d'en tirer une conclusion. **(AM)**

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 1.4 (HZT4U)

Métaphysique et vie quotidienne

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur les liens entre la métaphysique et la vie quotidienne et évalue la position de certains philosophes comme Nietzsche et Sartre en partant d'interrogations sur le sens de l'existence. L'élève montre sa compréhension de questions fondamentales telles que les suivantes : «Qu'est-ce que le libre arbitre?»; «Est-ce que l'action humaine résulte du libre arbitre?», et explique l'influence de certaines conceptions métaphysiques sur notre façon d'être. Elle ou il formule une réponse personnelle réfléchie en dégageant des arguments dans le but de défendre, en partant de deux scénarios, des courants philosophiques différents.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Métaphysique, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-M-A.1 - 2 - 3
HZT4U-H-A.1 - 2

Contenus d'apprentissage : HZT4U-M-Cont.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 2 - 5
HZT4U-H-Rech.1 - 3 - 4

Notes de planification

- Trouver une photo de l'intérieur d'un tombeau rempli d'objets personnels (p. ex., tombeau de Toutankhamon).
- Préparer des notes de cours sur les questions suivantes : «Qu'est-ce que l'existence?»; «Qu'est-ce que le libre arbitre?» et au sujet des philosophes à présenter : Épicure et Pascal.
- Reproduire un extrait du *Livre tibétain de la vie et de la mort*, p. 9, qui relate l'expérience de Krisha.
- Trouver des extraits de textes traitant d'une position philosophique sur la vie et la mort (p. ex., Épicure : *L'homme et le monde*, p. 126; Pascal : *L'homme et le monde*, p. 130-131).
- Trouver, dans l'actualité, un article ou une photo reflétant des questions sur le sens de la vie et les choix que l'on doit faire.
- Prévoir une boîte pour ramasser les feuilles des élèves.
- Préparer une grille d'évaluation adaptée pour évaluer les habiletés d'analyse et de réflexion.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Présenter les notions de vie et de mort (voir *L'homme et le monde*, extrait d'un texte de Heidegger, p. 133-134).
- Présenter une image du tombeau de Toutankhamon ou d'un autre pharaon.
- Faire remarquer à l'élève que le cercueil est entouré d'objets personnels et de nourriture.
- Poser la question suivante : «Pourquoi trouve-t-on tous ces objets et cette nourriture autour du cercueil?» et inviter l'élève à répondre en quelques mots. (**ED**)
- Introduire la notion du sens de l'existence et de la croyance en une vie après la mort du corps. (**AM**)
- Demander à l'élève de prendre son journal et de donner son point de vue, dans un paragraphe de 50 mots, sur la question suivante : «Quel est le sens de ma vie?»
- Ramasser le journal et fournir une rétroaction à l'élève. (**EF**)

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet I

- Remettre à l'élève l'extrait du *Livre tibétain de la vie et de la mort*.
- Présenter un résumé :
«Krisha, une jeune femme vivant au temps du Bouddha, perd subitement son petit garçon d'un an. Bouleversée, serrant son enfant contre elle, elle demande à différentes personnes comment ramener son enfant à la vie. Après plusieurs échecs, on l'ignore, on la croit folle, elle rencontre un homme sage qui lui conseille d'aller voir Bouddha. Elle dépose l'enfant à ses pieds et lui présente sa requête. Le Sage l'écoute et lui répond : “Le seul remède est que tu ailles visiter des maisons où il n'y a jamais eu de mort et que tu m'en rapportes un grain de moutarde...”» (voir «L'homme-Dieu ou Le sens de la vie», *Livre tibétain de la vie et de la mort*, p. 9).
- Relater au groupe-classe l'incident qui est arrivé en Corée du Sud, où un jeune Sud-Coréen, membre de l'équipe sud-coréenne, qui mettait tout son honneur, le sens de sa vie, à vaincre l'autre équipe afin que son pays soit gagnant, et qui s'est fait brûler vif, à la suite de l'échec de son équipe à la coupe du monde de football en juin 2002.
- Demander à l'élève la conclusion qu'elle ou il peut en tirer.
- Inciter l'élève à faire part oralement de sa conclusion au groupe-classe.
- Inciter l'élève à établir un parallèle entre la réponse du Sage et la croyance des Égyptiennes et des Égyptiens en une vie après la mort à l'aide d'une discussion.
- Faire un retour sur les réponses apportées par les élèves dans leur journal personnel à la question «Quel est le sens de ma vie?», posée lors de la Mise en situation.
- Inviter l'élève à évaluer sa réponse à la lumière de ce qui vient d'être dit.
- Expliquer à l'élève que la philosophie est une activité unique en partant des exemples ci-dessus.
- Demander à l'élève de préciser, dans son journal, la façon dont le sens qu'elle ou il donne à sa vie a été changé et de justifier ces changements, s'il y a lieu, dans un texte de deux paragraphes (70 mots). (**O**)

- Ramasser les journaux des élèves et faire une évaluation formative de leurs commentaires en accentuant les éléments suivants :
 - utilisation des termes philosophiques propres;
 - pertinence des arguments;
 - clarté des idées. (**EF**)

Volet 2

- Introduire la notion de libre arbitre.
- Amener l'élève à comprendre que l'action nécessite un choix et que certains choix n'existent pas comme celui d'être né ou née et de mourir.
- Inciter l'élève à imaginer qu'elle ou il est perdu dans la montagne. Deux chemins se présentent devant elle ou lui. Comment peut-elle ou il choisir le bon chemin?
- Demander à l'élève d'écrire sa réponse sur une feuille de papier.
- Demander à l'élève de mettre sa feuille dans une boîte sur le bureau.
- Inviter chaque élève, à tour de rôle, à tirer une feuille de la boîte.
- Animer une discussion à l'aide de laquelle l'enseignant ou l'enseignante met en évidence l'importance de la connaissance dans la prise de décision.
- Dégager les étapes de la prise de décision : cerner le problème, envisager les solutions, choisir parmi celles-ci, agir. (**AM**)
- Demander à l'élève de répondre à la question ci-après en partant d'une décision liée à son choix de carrière : «Est-ce que l'action humaine résulte du libre arbitre?» (**PE**)
- Faire une mise en commun.

Volet 3

- Remettre deux extraits de textes qui présentent une position philosophique sur la vie et la mort (p. ex., l'un illustrant la position d'Épicure et l'autre, celle de Pascal). Il s'agit de faire ressortir la position qui soutient que seule la vie sur terre existe et qu'après la mort, il n'y a rien, et la position contraire, selon laquelle le sens de la vie excède la mort du corps, puisque l'âme est immortelle.
- Demander à l'élève de lire les deux textes, de mettre en évidence les thèses philosophiques soutenant les deux positions en faisant ressortir les arguments, puis de faire part de ses propres réflexions par rapport à ces deux attitudes (épicurisme et christianisme) dans un texte de 250 mots environ.
- Informer l'élève des critères à respecter dans sa réponse aux fins d'évaluation sommative :
 - utilisation des termes philosophiques propres;
 - pertinence des arguments;
 - clarté des idées.
- Remettre et présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Présenter les modalités de la tâche (p. ex., calendrier de réalisation, longueur du texte, qualité de la langue).
- Demander à l'élève de remettre une ébauche de son texte argumentatif.
- Lire et annoter l'ébauche afin de permettre à l'élève de la retravailler. (**EF**)
- Inviter l'élève à choisir un ou une élève et à lui lire son texte afin d'obtenir sa réaction. Offrir à cet ou à cette élève de lire et de commenter son propre texte. (**O**)
- Ramasser le texte aux fins d'évaluation. (**ES**)

Évaluation sommative

- Évaluer le texte argumentatif en tenant compte de la situation d'exploration.
- Utiliser une grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés dans les réponses et arguments développés sur les thèses soutenues;
 - compréhension des concepts et des idées liés à la position du philosophe sur le sens à donner à la vie et à la mort.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans les commentaires et réflexions;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter et d'aborder un problème.
 - Communication
 - communication claire des idées dans la rédaction du texte argumentatif;
 - utilisation correcte de la langue (p. ex., terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases).
 - Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés au raisonnement philosophique dans l'évaluation d'un texte philosophique.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter un membre des cinq croyances (chrétienne, hindoue, bouddhiste, autochtone, musulmane) représentatives de notre société, sans oublier l'athée, pour faire connaître leurs thèses et leurs arguments sur la condition existentielle de la mort.
- Demander à l'élève de réfléchir sur des événements vécus, personnels et sociaux, présentés sous des formes diverses (p. ex., anecdote, extrait de nouvelles télévisées et de films), et de montrer, à la lumière de ces documents, la façon dont ces événements, même mineurs, peuvent affecter le point de vue sur le sens de la vie.

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 1.5 (HZT4U)

Notions fondamentales de la métaphysique

Description

Durée : 180 minutes

Cette unité porte sur les principaux concepts et questions de la métaphysique. L'élève explore les notions de matière, d'être, de Dieu, de personne, d'esprit, et répond aux questions «Qu'est-ce que la matière?», «Comment définir Dieu?» et «Que suis-je?». Elle ou il analyse ces différents concepts en partant d'un journal, approfondit ces questions par l'entremise d'échanges avec ses pairs et de courtes recherches, et montre sa compréhension des concepts et son esprit critique au moyen d'un texte de réflexion personnelle.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Métaphysique, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-M-A.1

HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-M-Cont.1 - 3

HZT4U-H-Rai.1

HZT4U-H-Rech.1

Notes de planification

- Préparer des notes de cours portant sur les notions et les questions à présenter.
- Se procurer des textes de philosophes renvoyant à ces notions et à ces questions (p. ex., Aristote, *Métaphysique*, Descartes, *Méditations métaphysiques*, Mounier, *Le personnalisme*).
- Préparer une grille d'évaluation adaptée en vue d'évaluer un texte élaboré en partant des réflexions personnelles et des commentaires du journal de l'élève.
- Préparer une fiche de vérification en fonction de l'objectivation de l'apprentissage.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Engager une discussion sur ce qui est matière et ce qui est esprit en partant de l'expérience de l'élève (p. ex., la table, la feuille de papier, l'air, le mot, l'idée : matière ou esprit?). (**ED**)
- Demander à l'élève de fermer les yeux, d'imaginer son corps, d'étudier sa présence, sa pensée, dans le but de répondre à cette question : «Suis-je matière ou esprit?»

- Demander à l'élève, après cinq minutes, d'ouvrir les yeux, de prendre son journal et de rédiger sa réponse en trois ou quatre lignes.
- Grouper les élèves en équipes de deux.
- Inviter chaque élève à lire, à voix haute, sa réponse et inviter sa coéquipière ou son coéquipier à réagir oralement.
- Circuler entre les groupes pour guider les élèves et vérifier le contenu des discussions.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Rappeler l'étymologie du mot «métaphysique» : *meta* : après et *physis* : nature; la métaphysique est l'étude des premiers principes et des premières causes.
- Présenter les concepts : être, matière et esprit (p. ex., texte de Parménide sur «l'être est et le non-être n'est pas»; l'esprit est être ainsi que la matière).
- Demander à l'élève de reprendre son journal et d'expliquer par écrit (60-70 mots), la façon dont sa réponse à la question «Suis-je matière ou esprit?» influence sa perception d'elle-même ou de lui-même et de la vie.
- Faire une mise en commun en procédant de la façon suivante :
 - inviter un ou une élève à se rendre au tableau;
 - tracer deux colonnes ayant comme titres : Matière/Esprit;
 - demander à l'élève d'écrire, au tableau, toutes les idées liées à la notion de matière et relevées par les élèves.
- Procéder de la même façon avec la notion d'esprit.
- Demander à un ou à une autre élève d'associer les notions d'être et de personne à celles de matière et d'esprit en indiquant la colonne où elles se situent.
- Faire remarquer à l'élève que le classement n'est pas toujours évident et qu'il pose une question de métaphysique.
- Présenter les notions et y associer des philosophes (p. ex., Thalès de Milet, Démocrite, Aristote, Épicure, Descartes, Locke, Einstein, Hopkins).
- Inviter les équipes de deux à chercher six citations de philosophes différents, qui portent sur ces quatre notions.
- Encourager l'élève à utiliser des dictionnaires de philosophie ou Internet. (**T**)
- Annoncer à l'élève que les citations devront être présentées de manière attrayante dans le but de décorer la salle de classe ou une vitrine de l'école. (**AM**)

Volet 2

- Donner trois définitions de Dieu.
- Inviter l'élève à réfléchir sur ces trois définitions et animer une discussion afin d'expliquer :
 - les raisons pour lesquelles Dieu est mystère;
 - que chaque personne est invitée à se former une perception personnelle de ce concept;
 - que cette perception est influencée par la quantité de connaissances personnelles qu'on a sur l'univers, le tout;
 - que cette perception évolue pour chaque personne, selon son âge;
 - que cette perception change d'époque en époque, au gré de l'évolution des connaissances.

- Inviter l'élève à réfléchir sur les questions ci-après après les avoir écrites dans son journal :
 - Si Dieu existe, à quoi est-il le plus nécessaire?
 - Quelle est la part de Dieu dans :
 - a) l'existence du cosmos?
 - b) l'équilibre de la nature?
 - c) les circonstances de mon existence?
 - d) l'état de mon esprit?
- Faire une mise en commun afin de donner à chaque élève la possibilité de s'exprimer personnellement sur ces questions fondamentales de métaphysique et de confronter sa position à celle d'un ou d'une autre élève.
- Présenter et expliquer à l'élève des textes traitant de ces questions au moyen de lectures dirigées (p. ex., Spinoza : «Dieu est tout», Descartes : «Dieu est», Berkeley : «tout est Dieu»).
- Inviter l'élève à se renseigner sur ces auteurs au centre de ressources ou dans Internet. (**T**)
- Annoncer à l'élève que la tâche d'évaluation sommative portera sur l'analyse d'un de ces textes et comportera les éléments suivants :
 - utilisation correcte des termes;
 - compréhension des arguments;
 - habiletés d'analyse et de critique;
 - créativité dans la manière d'aborder un problème;
 - clarté de l'expression et des idées;
 - exactitude de la langue;
 - organisation logique;
 - exemples personnels.
- Inviter l'élève à examiner son apprentissage en répondant aux questions suivantes :
 - j'ai compris les questions : bien - assez bien - très bien - pas du tout;
 - j'ai trouvé des exemples : facilement - difficilement;
 - j'ai pu établir des liens avec ma propre expérience : oui - non;
 - j'ai participé et j'ai encouragé les autres : oui - non. (**O**)
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Présenter les modalités de la tâche (p. ex., calendrier de réalisation, longueur du texte).
- Demander à l'élève de remettre une ébauche de son texte de réflexion.
- Lire et annoter l'ébauche afin de permettre à l'élève de la retravailler. (**EF**)
- Ramasser le texte aux fins d'évaluation. (**ES**)

Évaluation sommative

- Évaluer le texte de réflexion et d'analyse en tenant compte de la situation d'exploration.
- Utiliser une grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés (p. ex., matière, esprit, Dieu) dans les réponses et les commentaires;
 - compréhension des concepts et des idées liés aux pensées des philosophes traitant de Dieu (p. ex., Spinoza : «Dieu est tout»).

- Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans l'évaluation des arguments et de leurs validités dans les commentaires et réflexions;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter et d'aborder un problème.
- Communication
 - communication claire des idées dans la rédaction du texte de réflexion;
 - utilisation correcte de la langue (p. ex., terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases).
- Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés au raisonnement philosophique dans l'évaluation d'une théorie philosophique;
 - adaptation des concepts et des habiletés liés à la réflexion philosophique à des exemples tirés de l'expérience personnelle.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter l'élève à visionner un court métrage sur la structure de la matière (consulter le secteur des sciences pour trouver un film approprié). **(AM)**
- Inviter la classe du cours des grandes religions à réagir aux arguments avancés sur l'esprit, la matière et Dieu, au cours d'une table ronde. **(AM)**

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 1.6 (HZT4U)

Tâche d'évaluation sommative - Débat philosophique

Description

Durée : 240 minutes

Cette tâche d'évaluation sommative porte sur les principaux concepts et questions de la métaphysique. L'élève montre sa compréhension d'une question fondamentale, présente ses arguments et sa réfutation, évalue le point de vue de certains philosophes et montre l'utilité que peut avoir la compréhension des techniques de persuasion dans la vie quotidienne et le monde médiatique. Elle ou il construit une série d'arguments, en s'appuyant sur des recherches précises, et présente le résultat de son travail sous forme d'un plan argumentatif structuré et d'un débat oral.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Métaphysique, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-M-A.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-A.1 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-M-Cont.1 - 2 - 3 - 4 - 5
HZT4U-H-Rai.1 - 2 - 5
HZT4U-H-Rech.3

Notes de planification

- Consulter le site de la Fédération canadienne des débats d'étudiants : (www.commelair.com/fcde/membres); on y trouve, entre autres, les textes suivants : *Comment préparer un débat parlementaire*, *Notes sur le débat contre-interrogatoire*, *Les éléments du débat académique*.
- Inviter deux volontaires à se préparer à présenter oralement les raisons pour lesquelles elle ou il pourrait affirmer que l'humain a été créé par Dieu ou qu'il ne l'a pas été. Un ou une volontaire défend la première thèse et l'autre, la seconde.
- Prévoir des ouvrages de références variés, imprimés ou électroniques, à mettre à la disposition de l'élève.
- Prévoir l'organisation des équipes et planifier l'horaire de présentation des débats.
- Prévoir des instructions précises sur le fonctionnement d'un débat.
- Préparer le cahier de l'élève en précisant la tâche à accomplir. (Voir Annexe HZT4U 1.6.2.)
- Préparer une grille d'évaluation adaptée selon le modèle de l'annexe HZT4U 1.6.1.

Déroulement

Mise en situation

- Inviter deux volontaires à présenter oralement les raisons pour lesquelles elles et ils peuvent affirmer que l'humain a été créé par Dieu ou ne l'a pas été.
- Faire débattre la question en tenant compte des éléments suivants :
 - arguments en faveur de la thèse selon laquelle l'humain a été créé par Dieu;
 - arguments contre cette thèse.
- Faire voter les autres élèves et leur demander de justifier leur décision.
- Faire remarquer à l'élève que ces questions demeurent sans réponses, car il y a différentes manières de penser et que, selon la personne qui argumente, la thèse devient vraie ou fausse.
- Annoncer la tâche sommative qui consiste en un débat philosophique. Expliquer que ce type de débat vise à montrer les habiletés de l'élève à convaincre l'équipe adverse du fondement solide de sa position au moyen de preuves fournies par des exemples et des recherches fiables.
- Animer une discussion en faisant relever les éléments suivants : arguments utilisés, valeurs soulevées par les arguments, réfutation, valeurs véhiculées.
- Faire une mise en commun.

Déroulement

Présentation de la tâche

- Présenter la tâche : participer à un débat philosophique.
- Présenter les différentes formes de débats et leurs modalités :
 - débat de style parlementaire : deux personnes affrontent deux adversaires dans une argumentation structurée qui a pour but de convaincre l'auditoire que l'équipe a raison. Participants et participants : un premier ministre et un membre du gouvernement dans le camp affirmatif; la ou le chef et un membre de l'opposition dans le camp négatif; un modérateur ou une modératrice;
 - débat contre-interrogatoire : ce type de débat rappelle ce qui se passe à la cour quand l'avocat et la partie adverse procède à un contre-interrogatoire du témoin. Chaque discours est suivi d'un contre-interrogatoire et chaque orateur ou oratrice a droit à une période de réfutation. Participants et participants : deux orateurs ou oratrices dans chaque camp, un modérateur ou une modératrice, des juges, un chronométreur ou une chronométreuse;
 - débat académique (celui qui sera utilisé) : aucun contre-interrogatoire, ni interruptions, ni questions de l'adversaire; les discours pour et contre une proposition alternent; ce type de débat peut suivre le modèle de réfutation d'Oxford (chaque membre de l'équipe ne parle qu'une fois, sauf la première personne qui s'exprime en faveur de la thèse avancée) ou celui de Cambridge (chaque personne participante parle deux fois, la première fois pour présenter son discours constructif et la seconde, pour présenter sa réfutation).
- Expliquer que le type de débat qui sera utilisé est le débat académique, en suivant le modèle de réfutation de Cambridge, mais avec quelques adaptations.
- Clarifier le débat philosophique : le but est de formuler un raisonnement logique, car les termes de la question à débattre sont définis clairement, ce qui permet de construire des

arguments favorables et défavorables en partant des mêmes définitions. Les arguments sont également appuyés sur des exemples appropriés pour les rendre plausibles.

- Dresser une liste de questions en partant des problèmes et des situations abordés dans les activités précédentes. Par exemple :
 - Quel est mon rôle dans le monde?
 - Peut-on justifier la division entre matière et esprit?
 - Est-ce que je détermine moi-même le sens de mon existence?
 - La réflexion philosophique peut-elle nous aider à affronter la mort?
 - La réflexion philosophique peut-elle nous aider dans la vie quotidienne?
- Amener l'élève à formuler de nouvelles questions en respectant le modèle « Peut-on affirmer que...».
- Former les équipes en suivant le modèle de Cambridge : deux élèves dans le camp du pour et deux dans le camp du contre.
- Inviter les équipes à choisir, parmi les questions de la liste, celles qu'elles sont vraiment intéressées à débattre. S'assurer que chaque équipe choisit une question différente.
- Demander aux équipes de se répartir en deux camps : groupe A, camp affirmatif, deux élèves; groupe B, camp négatif, deux élèves.
- Remettre le cahier de l'élève (voir Annexe HZT4U 1.6.2).
- Présenter le plan préliminaire du débat à l'aide du cahier :

Étape 1

- les groupes A et B travaillent ensemble pour formuler la thèse et la thèse adverse (15 minutes environ).

Étape 2

- chaque groupe se prépare au débat.

Étape 3

- A et B débattent la question choisie.
- Préciser les modalités de la tâche (p. ex., organisation des équipes, calendrier de réalisation, temps donné à la recherche (deux heures) et au débat (deux heures)).
- Expliquer l'organisation de la préparation au débat à l'aide d'un tableau avec participantes et participants fictifs. Par exemple :

Équipe numéro 1

Question : _____

Thèse : sera présentée par Asha et Jean (groupe A)

Thèse adverse : sera présentée par Pierre et Mariam (groupe B)

Équipe numéro 1	Asha et Jean (groupe A)	Mariam et Pierre (groupe B)
Asha et Jean soutiennent le pour (à l'oral). Préparation : Asha élabore des arguments favorables (par écrit) et Jean élabore des arguments défavorables à la position de Asha (par écrit) dans le but de se préparer à faire face à l'équipe adverse.	Arguments favorables + recherches en ce sens. Asha et Jean seront évalués séparément en partant de leur cahier et de leurs présentations respectives à l'oral.	
Pierre et Mariam soutiennent le contre (à l'oral) Pierre élabore des arguments pour défendre sa position (par écrit) et Mariam élabore des arguments contre la position de Pierre (par écrit).		Arguments défavorables + recherches en ce sens. Pierre et Mariam seront évalués en partant de leur cahier et de leurs présentations respectives à l'oral.

- Inviter les équipes à élaborer le plan de l'argumentation. Spécifier que le groupe A doit définir les termes ou mots clés de la question et que les arguments doivent suivre une gradation, du plus faible au plus fort, dans les deux groupes (A et B) d'une même équipe.
- Expliquer à l'élève que la source principale de l'information nécessaire est contenue dans les activités de cette unité, mais qu'elle ou il devra faire des recherches pour la préciser.
- Indiquer l'importance des notes de recherche et des fiches aide-mémoire dans le débat lui-même.
- Revoir les étapes du déroulement du débat telles qu'elles sont décrites dans le cahier de l'élève à l'aide d'un tableau. Par exemple :

Déroulement du débat

Étape	Équipe : Asha et Jean groupe A (camp du pour)	Équipe : Pierre et Mariam groupe B (camp du contre)	Durée
1	Asha présente la question et la situation. Jean présente la thèse. Asha et Jean écoutent le groupe B.	Pierre ou Mariam présente la thèse adverse.	1 min 1 min

2	<p>Asha énonce sa position et répond à la problématique. Jean définit les mots clés. Asha redit l'énoncé pour le faire comprendre globalement. Jean fait une phrase de transition qui annonce la position justifiée.</p> <p>Première phase : justification : l'argument</p> <p>Asha énonce son argument. Jean le développe et définit les mots clés. Asha donne des exemples. Jean termine l'argumentation en réaffirmant la position prise.</p> <p>Asha et Jean essaient de déterminer les rapports entre leur argument et l'objection.</p>	<p>Deuxième phase : L'objection</p> <p>Pierre énonce son argument. Mariam le développe et définit les mots clés. Pierre redit l'énoncé pour le faire comprendre globalement. Mariam donne des exemples. Pierre termine l'argumentation en réaffirmant la position prise.</p>	5 min 5 min
3	<p>Jean énonce sa réponse à l'objection. Asha clarifie son énoncé et établit un rapport entre la réponse et l'objection.</p>	<p>Pierre énonce sa réponse à cette position. Mariam clarifie l'énoncé et donne un exemple pour appuyer la réponse.</p>	3 min 3 min
4	<p>Conclusion : Asha récapitule en incluant son raisonnement et son objection. Jean énonce la réponse à l'objection et réaffirme la position de l'équipe.</p>	<p>Conclusion : Pierre récapitule en incluant son raisonnement et son objection. Mariam énonce la réponse finale à l'objection et réaffirme la position de l'équipe.</p>	1 min 1 min

- Remettre la grille d'évaluation adaptée, puis présenter les attentes et les contenus d'apprentissage visés par cette tâche d'évaluation ainsi que les habiletés dont il faut faire preuve. L'élève doit pouvoir :
 - Connaissance et compréhension
 - montrer une connaissance des termes utilisés dans les définitions, les arguments et les réponses au sujet des thèses posées;

- comprendre des concepts et des idées liés aux philosophes traitant cette question et les rapports entre les arguments et les objections à la thèse proposée.
- Réflexion et recherche
 - utiliser la pensée critique dans les choix des arguments posés par les philosophes et les réflexions personnelles;
- utiliser la pensée créatrice dans la manière de présenter et d'aborder un problème;
 - appliquer les habiletés de recherche telles que la collecte, l'organisation et l'analyse de l'information.
- Communication
 - communiquer clairement des idées dans la présentation des définitions et des arguments;
 - utiliser correctement la langue par écrit et oralement au cours du débat (p. ex., terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases);
 - utiliser des conventions et des techniques de communication orale : débit, gestes, intonation, ton, maintien, supports visuels, fiches aide-mémoire.
- Mise en application
 - appliquer des concepts et des habiletés liés au raisonnement philosophique dans l'évaluation d'un argument et d'une position philosophique;
 - adapter des concepts et des habiletés de réflexion philosophique au contexte du débat.

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

Annexe HZT4U 1.6.1 : Grille d'évaluation adaptée - Débat philosophique

Annexe HZT4U 1.6.2 : Cahier de l'élève - Débat philosophique

Grille d'évaluation adaptée - Débat philosophique

Annexe HZT4U 1.6.1

Type d'évaluation : diagnostique / formative / sommative :				
Compétences et critères	Niveau 1 50 - 59 %	Niveau 2 60 - 69 %	Niveau 3 70 - 79 %	Niveau 4 80 - 100 %
Connaissance et compréhension				
L'élève : <ul style="list-style-type: none"> - montre une connaissance des arguments, des questions et des termes. - montre une compréhension des concepts, des problèmes, des théories philosophiques et des rapports entre eux. 	L'élève montre une connaissance limitée des arguments, des questions et des termes, et une compréhension limitée des concepts et des rapports entre eux.	L'élève montre une connaissance partielle des arguments, des questions et des termes, et une compréhension partielle des concepts et des rapports entre eux.	L'élève montre une connaissance générale des arguments, des questions et des termes, et une compréhension générale des concepts et des rapports entre eux.	L'élève montre une connaissance approfondie des arguments, des questions et des termes, et une compréhension approfondie et subtile des concepts et des rapports entre eux.
Réflexion et recherche				
L'élève : <ul style="list-style-type: none"> - utilise la pensée critique dans le choix et l'élaboration des arguments. - utilise la pensée créatrice dans sa façon d'aborder et de présenter ses questions et ses réponses. - applique des habiletés de recherche telles que la collecte, l'organisation et l'analyse de l'information. 	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une efficacité limitée , et applique un nombre limité des habiletés de recherche.	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une certaine efficacité , et applique certaines des habiletés de recherche.	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une grande efficacité , et applique la plupart des habiletés de recherche.	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une très grande efficacité , et applique toutes ou presque toutes les habiletés de recherche.
Communication				
L'élève : <ul style="list-style-type: none"> - communique de l'information et des idées dans ses arguments, réponses et réfutations. - utilise la langue, le langage gestuel et les tonalités de la voix dans l'expression orale. 	L'élève communique de l'information et des idées avec peu de clarté , et utilise la langue, le langage gestuel et les tonalités de la voix avec peu d'exactitude et une efficacité limitée .	L'élève communique de l'information et des idées avec une certaine clarté , et utilise la langue, le langage gestuel et les tonalités de la voix avec une certaine exactitude et efficacité .	L'élève communique de l'information et des idées avec une grande clarté , et utilise la langue, le langage gestuel et les tonalités de la voix avec une grande exactitude et efficacité .	L'élève communique de l'information et des idées avec une très grande clarté et avec assurance , et utilise la langue, le langage gestuel et les tonalités de la voix avec une très grande exactitude et efficacité .

<i>Mise en application</i>				
L'élève : - applique des idées philosophiques et des méthodes de raisonnement dans des contextes familiers. - adapte des concepts, des habiletés et des procédés au contexte du débat.	L'élève applique des idées philosophiques et des méthodes de raisonnement, et adapte des concepts, des habiletés et des procédés avec une efficacité limitée .	L'élève applique des idées philosophiques et des méthodes de raisonnement, et adapte des concepts, des habiletés et des procédés avec une certaine efficacité .	L'élève applique des idées philosophiques et des méthodes de raisonnement, et adapte des concepts, des habiletés et des procédés avec une grande efficacité .	L'élève applique des idées philosophiques et des méthodes de raisonnement, et adapte des concepts, des habiletés et des procédés avec une très grande efficacité .
Remarque : L'élève dont le rendement est en deçà du niveau 1 (moins de 50 %) n'a pas satisfait aux attentes pour cette tâche.				

Débat philosophique

Tu vas participer à un débat philosophique portant sur une question fondamentale de ton choix. Tu dois, en collaboration avec ton coéquipier ou ta coéquipière, préparer un plan qui te servira de notes au cours du débat. Tu dispose de deux heures pour faire ta recherche et préparer le plan du débat. Si tu as besoin de plus de temps, tu devras le prendre hors des heures de classe.

À la suite de cette préparation, tu défendras, avec ta ou ton partenaire de travail, au cours du débat, ta position sur la question choisie devant d'autres élèves qui soutiennent la thèse adverse. Tes adversaires seront deux élèves qui auront préparé la même question que toi. Chaque débat va durer environ 20 minutes. La durée totale des débats sera de deux heures (à adapter selon le nombre d'équipes).

Participe à la discussion animée par ton enseignant ou ton enseignante. Formule ensuite des questions selon le modèle «Peut-on affirmer que...». En équipe, choisis une question à débattre et prépare cette activité en respectant le plan proposé.

Volet 1 : Préparation au débat

Suis le plan ci-après pour te préparer au débat. Présente ensuite ton plan à ton enseignant ou à ton enseignante afin d'obtenir ses commentaires.

Plan du débat

Activité : Équipe de quatre
Durée : 15 minutes

Étape 1 - La problématique

Question : _____

Thèse : _____

Thèse adverse : _____

Activité : Équipe de deux
Durée : 20 minutes

Étape 2 - Position

1. Énoncé de la position : réponse à la question de la problématique.
2. Développement de la position : se poser la question suivante : «Quel est le sens de ma position?» et y répondre de la façon suivante :
 - définir et clarifier le sens des mots clés;
 - clarifier le sens général de l'énoncé (p. ex., formuler l'énoncé avec d'autres mots).

Activité : Travail individuel
Durée : 45 minutes

Première phase : De la justification à l'objection : l'argument

1. Énoncé de l'argument.
2. Développement de l'argument :
 - définir les mots clés;
 - donner des exemples.
3. Lien de validation : «Comment mon argument valide-t-il ma position?»
4. Conclusion : réaffirmer sa position.

Deuxième phase : L'objection

1. Énoncé de l'objection.
2. Développement de l'objection :
 - clarifier l'énoncé.
3. Rapport entre l'objection et l'argument : «Comment l'objection affaiblit-elle la portée de mon argument?»
4. Conclusion : montrer la difficulté, dans ce contexte, d'accepter la validité de la position.

Activité : Équipe de deux
Durée : 40 minutes

Étape 3 - Réponse à l'objection

1. Énoncé de la réponse.
2. Développement de la réponse.
 - clarifier l'énoncé.
3. Rapport entre la réponse et l'objection.

Étape 4 - Conclusion

1. Récapituler, en quelques lignes, le raisonnement en incluant la justification, l'objection et la réponse à l'objection.
2. Réaffirmer sa position.

Volet 2 : Débat

Participe au débat en te servant de ton plan comme aide-mémoire. Le débat va se dérouler selon les étapes suivantes :

Débat

Activité : Deux équipes de deux

Durée : 20 minutes

Durée totale : 120 minutes

Étape 1 - La problématique

Tu présenteras la question de ton équipe.

Tu présenteras ta thèse.

Tu écouteras la présentation de la thèse adverse.

Étape 2 - Position

Tu énonceras ta position et tu la développeras de la façon suivante :

- réponse à la question de la problématique;
- définition des mots clés :
 - paraphrase de l'énoncé de ta position pour la faire comprendre globalement;
 - phrase de transition qui annonce la position justifiée.

Première phase : Justification : l'argument

Tu énonceras ton argument et tu le développeras de la façon suivante :

- définition des mots clés :
 - exemples à l'appui;
- conclusion : terminer l'argumentation en réaffirmant la position prise.

Deuxième phase : L'objection

L'équipe adverse va énoncer et développer son objection.

- Écoute l'énoncé de l'objection.
- Suis bien la clarification de l'énoncé.
- Essaie de déterminer les rapports entre l'objection et ton argument.

Étape 3 - Réponse à l'objection

Énonce ta réponse à l'objection.

Clarifie ton énoncé.

Établis un rapport entre la réponse et l'objection.

Étape 4 - Conclusion

1. Récapitule en incluant ton raisonnement, ton objection et ta réponse à l'objection.
2. Réaffirme ta position.

APERÇU GLOBAL DE L'UNITÉ 2 (HZT4U)

Logique et philosophie de la science

Description

Durée : 22 heures

Cette unité porte sur les principaux concepts et questions de la logique et de la philosophie de la science. L'élève montre sa compréhension de concepts tels que le vrai, le faux, l'induction, la déduction, les théories et la causalité, et de quelques notions fondamentales de la philosophie de la science. Elle ou il applique correctement les principes et les règles du raisonnement critique et logique et justifie son point de vue sur des problèmes de la philosophie de la science. L'élève organise des données à l'aide de tableaux, construit des syllogismes, applique la méthode expérimentale à son propre compte rendu de laboratoire, utilise diverses ressources pour se renseigner et présente les résultats de son travail sous forme d'affiches, de tableaux et d'un texte comparatif.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Logique et philosophie de la science, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-L-A.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-A.1 - 2 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-L-Log.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-L-Ph.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 2 - 4 - 5
HZT4U-H-Rech.1 - 2

Titres des activités

Durée

Activité 2.1 : Concepts et questions de logique	240 minutes
Activité 2.2 : Raisonnement	300 minutes
Activité 2.3 : Méthode expérimentale	240 minutes
Activité 2.4 : Théories de la philosophie de la science	300 minutes
Activité 2.5 : Influence des courants philosophiques sur les sciences	240 minutes

Liens

L'enseignant ou l'enseignante prévoit l'établissement de liens entre le contenu du cours et l'animation culturelle (**AC**), la technologie (**T**), les perspectives d'emploi (**PE**) et les autres matières (**AM**) au moment de sa planification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Des suggestions pratiques sont intégrées dans la section **Déroulement de l'activité** des activités de cette unité.

Mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves

L'enseignant ou l'enseignante doit planifier des mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves en difficulté et de celles et ceux qui suivent un cours d'ALF/PDF ainsi que des activités de renforcement et d'enrichissement pour tous les élèves. L'enseignant ou l'enseignante trouvera plusieurs suggestions pratiques dans *La boîte à outils*, p. 11-21.

Évaluation du rendement de l'élève

L'évaluation fait partie intégrante de la dynamique pédagogique. L'enseignant ou l'enseignante doit donc planifier et élaborer en même temps les activités d'apprentissage et les étapes de l'évaluation en fonction des quatre compétences de base. Des exemples des différents types d'évaluations tels que l'évaluation diagnostique (ED), l'évaluation formative (EF) et l'évaluation sommative (ES) sont suggérés dans la section **Déroulement de l'activité** des activités de cette unité.

Sécurité

L'enseignant ou l'enseignante veille au respect des règles de sécurité du Ministère et du conseil scolaire.

Ressources

Dans cette unité, l'enseignant ou l'enseignante utilise les ressources suivantes :

Ouvrages généraux/de référence/de consultation

AUDANT, Lionel, *Philosophie et rationalité*, Dossiers collégiaux, Montréal, Guérin, 1996, 281 p. *

BLACKBURN, Pierre, *Logique de l'argumentation*, 2^e éd., Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1994, 494 p. *

TOUSSAINT, Nicole, et Gaston DUCAS, *Apprendre à argumenter, théorie et exercices*, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile, 1996, 218 p. *

Médias électroniques

Sites Web

Bachealrd. (consulté le 8 mai 2003)

<http://www.cyberphilo.com/aut/bachelard.html>

Canguilhem. (consulté le 8 mai 2003)

http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ni/ni_2961_p0.html

Karl Popper et la connaissance objective. (consulté le 17 juillet 2002)

<http://perso.wanadoo.fr/denis.collinpopper.htm>

Kuhn. (consulté le 8 mai 2003)

<http://www.cnam.fr/depts/te/dso/lecture/kuhn.htm>

Popper. (consulté le 8 mai 2003)

<http://perso.wanadoo.fr/sos.philosophie/popper.htm>

Positivisme logique. (consulté le 8 mai 2003)

http://fr.encyclopeida.yahoo.com/articles/jb/jb_2822_p0.html

Rationalisme. (consulté le 8 mai 2003)

http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ni/ni_830_p0.html

Réalisme scientifique. (consulté le 8 mai 2003)

http://www.hps.unimelb.edu.au/staff/staff_papers/howard/howardpaper9.htm

ACTIVITÉ 2.1 (HZT4U)

Concepts et questions de logique

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur les principaux concepts de la logique et les types de raisonnement. L'élève montre sa compréhension de notions comme le vrai, le faux, l'erreur, la validité et la vérité, et tente de relever des mécanismes de tromperie dans les médias et les textes publicitaires. Elle ou il consulte des articles variés, tirés de l'actualité, afin de déterminer la validité ou la pertinence des types de raisonnements utilisés, organise les données dans un tableau et, au cours d'un travail de groupe, analyse des publicités et compare ses résultats avec ceux des autres groupes.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Logique et philosophie de la science, Habilétés de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-L-A.1 - 2
HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-L-Log.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 5
HZT4U-H-Rech.1

Notes de planification

- Se procurer des exemples de tromperies publicitaires (p. ex., extraits de publicités télévisées, de messages publicitaires de sources variées et de textes à but politique).
- Se renseigner sur les concepts suivants : le vrai, le faux, l'erreur, la validité, les types de raisonnements, la crédibilité et la pertinence (voir Lionel Audant, *Philosophie et rationalité*, p. 270-276).
- Préparer deux tableaux : l'un sur les leurre et les types de médias auxquels ils se rattachent, l'autre sur les types de raisonnements utilisés.
- Se procurer et photocopier, pour le groupe-classe, l'article *Réflexions des Commissions épiscopales des communications sociales sur l'Autoroute de l'information* (voir www.officecom.qc.ca/officecom/eglise/Autoroute.html).
- Préparer une grille-tableau en vue de faire l'évaluation sommative et la photocopier pour la remettre aux élèves.
- Préparer une grille d'évaluation adaptée en vue de faire l'évaluation sommative de la construction de divers types de raisonnements.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Faire écouter ou regarder divers messages publicitaires.
- Poser la question : «Est-ce vrai?»
- Inciter l'élève à analyser l'image ou le texte.
- Faire ressortir le mécanisme de tromperie en relevant le type de phrases qui l'introduisent :
 - Il est important que...
 - Tout le monde dit que...
 - Les médecins nous conseillent de...
 - 90 % des jeunes achètent des disques compacts de...
 - Nous savons que c'est important pour vous de...
- Amener l'élève à comprendre que des phrases de ce type partent d'une affirmation non vérifiée et qu'elles presupposent donc des connaissances ou des données non vérifiées et parfois non vérifiables.
- Présenter à l'élève d'autres exemples de leurres, puis lui demander de les écrire dans son journal et de relever les mécanismes de tromperie.
- Demander à chaque élève de lire, à voix haute, un exemple et d'énoncer le mécanisme de tromperie utilisé, puis faire une rétroaction. (**ED**)

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet I

- Demander à l'élève de trouver d'autres exemples de tromperies dans la presse écrite afin de les analyser.
- Diviser le groupe-classe en trois groupes :
 - messages publicitaires;
 - articles variés;
 - textes avec des nombres.
- Demander à chaque groupe d'écrire, sur une feuille et un transparent, les mots ou les phrases comportant un type de tromperie visant à placer les destinataires sur la mauvaise voie (cinq exemples au moins par groupe).
- Inciter l'élève à répondre, dans chaque cas, à la question «Quel est le piège?».
- Inviter les groupes à présenter leurs transparents à tour de rôle en invitant les autres groupes à trouver le piège.
- Demander aux élèves qui ne présentent pas de consigner, dans leurs journaux, les types de pièges.
- Inviter le groupe qui présente à expliquer aux autres groupes s'ils ont raison ou tort, pour ainsi les mener à une discussion.
- Organiser un échange où chaque élève a l'occasion de réagir sur son apprentissage avec la méthode des questions-réponses (p. ex., Lorsque tu achètes un produit, est-ce que tu te demandes pourquoi? Penses-tu que les publicités sont vraies?). (**O**)
- Demander à l'élève d'organiser ses notes et les résultats de ces analyses en classant les types d'erreurs qui visent à tromper, et d'en tirer une conclusion sur les pièges dont elle ou il doit se méfier.

Volet 2

- Faire remarquer à l'élève que les tromperies peuvent prendre des formes :
 - sémantiques (p. ex., les personnes n'aiment pas la douleur, or cette pilule supprime la douleur, donc tout le monde doit la prendre);
 - statistiques (p. ex., 75 % des Franco-Ontariennes et des Franco-Ontariens achètent des voitures japonaises, alors si tu ne possèdes pas une voiture japonaise, tu es différent ou différente des autres);
 - généralisatrices (p. ex., les directeurs et les directrices de compagnies sont avares, riches ou égoïstes);
 - de préjugés (p. ex., les jeunes préfèrent telle boisson).
- Présenter à l'élève un tableau et lui demander de relever les termes clés et les types de textes où se trouvent des tromperies. Par exemple :

Types de leurres politicosociaux

	affiches	discours	éditoriaux	personnalités politiques
Discours électoral				
Dossier d'actualité				
Situation de crise				
Événement spécial				
Domaine de la santé				

- Inviter un ou une élève de chacun des groupes précédents à présenter son tableau à la classe après avoir transcrit les résultats sur un transparent.
- Amener les élèves à comparer leurs tableaux dans le but de découvrir que les mêmes pièges sont employés dans quantité de domaines différents. (**EF**)

Volet 3

- Demander au groupe-classe de lire l'article *Réflexions des Commissions épiscopales des communications sociales sur l'Autoroute de l'information* (voir www.officecom.qc.ca/officecom/eglise/Autoroute.html).
- Former sept groupes et inviter chaque groupe à choisir et à résumer un des sujets suivants :
 - le dialogue entre les personnes, les sociétés, les nations;
 - l'importance primordiale du droit à l'information et à la liberté d'expression;
 - la protection des valeurs culturelles;
 - la sauvegarde de la vie privée;
 - les valeurs religieuses;

- le rôle véritable de la publicité;
- la formation des usagères et des usagers.
- Demander à chaque groupe de présenter oralement au groupe-classe les points saillants de chaque sujet et de répondre à la question suivante : «Quoique ce texte ait été rédigé en 1995, comment les éléments principaux qui y sont présentés sont-ils encore d'actualité?»
- Inviter le groupe-classe à résumer, au cours d'une mise en commun, l'importance des valeurs chrétiennes et catholiques sur l'autoroute de l'information (p. ex., accès universel et équitable, droit à la liberté religieuse, attention de ne pas créer des «classes» de personnes, contribution des nouvelles connaissances au bien-être de la société).

Volet 4

- Présenter certains concepts de logique comme le vrai, le faux, l'erreur, le raisonnement, la généralisation, la crédibilité et la pertinence.
- Inviter l'élève à différencier les concepts de vérité et de validité en partant des exemples précédents (p. ex., donner la définition de la vérité comme étant l'adéquation entre l'idée exprimée par la parole, le discours, et la chose, la réalité - si je dis qu'il est midi lorsqu'il est dix heures, je ne dis pas la vérité et cela est facile à vérifier. Toutefois, la définition de la validité tient compte de la structure du raisonnement qui, s'il est correctement construit, est valide, même si cela ne correspond pas à la vérité, à la réalité).
- Présenter les divers types de raisonnements selon Lionel Audant, *Philosophie et rationalité*, p. 270-276 : appel à l'autorité, généralisation, conflit d'intérêts, procès d'intention, appel à la majorité, appel à la tradition.
- Faire remarquer à l'élève que la plupart de ces types de raisonnements ont déjà été relevés dans le travail précédent.
- Demander à l'élève d'apporter, en classe, toutes sortes de publicités et de les classer selon les types de raisonnements.
- Inviter l'élève à remplir un autre tableau.
- Expliquer à l'élève que ce travail fera l'objet d'une évaluation formative.
- Présenter les modalités de la tâche : distinction correcte entre les types de raisonnements utilisés dans des exemples relevés des publicités précédentes, référence exacte aux textes ou aux messages choisis.
- Remettre un gabarit de tableau et demander à l'élève de le remplir avec le plus d'exemples possible. Par exemple :

	appel à l'autorité	généralisations	appel à la majorité	procès d'intention	conflit d'intérêts
publicité 1	les savantes et les savants				
publicité 2	...				
publicité 3					
publicité 4					

- Ramasser les tableaux et les annoter dans le but d'évaluer l'exactitude de la reconnaissance du type de raisonnement. **(EF)**
- Remettre les tableaux annotés aux élèves et expliquer les erreurs. **(EF)**
- Informer l'élève que la tâche d'évaluation sommative portera sur un exercice similaire.
- Présenter la tâche : construire divers types de phrases et de slogans correspondant aux raisonnements vus au cours de cette activité.
- Remettre un tableau similaire à celui qui a déjà été utilisé et déterminer le nombre d'exemples voulus de chaque cas.
- Présenter à l'élève les modalités de la tâche (p. ex., longueur des phrases et des slogans, échéances, vocabulaire).
- Présenter à l'élève la grille d'évaluation adaptée.
- Ramasser les tableaux remplis et les évaluer. **(ES)**

Évaluation sommative

- Évaluer les tableaux en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser une grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés dans les types de phrases et de slogans présentés;
 - compréhension des concepts comme l'autorité, la généralisation et l'appel à la majorité, et de leur rapport avec la publicité ou la propagande.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans l'analyse des types de raisonnements;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de mettre en évidence les pièges.
 - Communication
 - communication claire des structures logiques utilisées;
 - utilisation correcte de la terminologie propre à la logique.
 - Mise en application
 - application des concepts (p. ex., généralisation, autorité, appel à la majorité) liés à l'étude des types de raisonnements;
 - adaptation des concepts et des habiletés liés à l'argumentation aux contextes de la publicité, de l'éditorial et de la propagande.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Revoir les arguments du débat de l'activité 1.6 et tenter de repérer les erreurs de logique dans l'argumentation. Faire remarquer à l'élève les liens entre cette activité et des emplois en politique où l'on doit apprendre à utiliser la logique afin de convaincre et de persuader les membres de son parti. **(O) (PE)**
- Inviter l'élève à lire les p. 74-78 du texte «Communications/médias», de Guy Marchessault, dans le manuel *L'école catholique... toute une différence pour notre monde. Les actes du Symposium 2001, Ottawa, mai 2001*, et à décrire, dans son cahier de notes, les enjeux d'avenir pour les jeunes chrétiens vis-à-vis des médias et à réagir, par écrit, à la citation suivante extraite du texte (p. 77) :

«Attention, dit Paul; en tant que chrétiens et chrétiennes, on est profondément libres devant tout; et c'est justement parce qu'on est libres qu'on peut tout se permettre. On doit

se comporter, mieux que les autres. Mais pas question de se «retirer» du milieu du monde pour vivre sa foi; c'est dans la culture populaire qu'elle doit s'intégrer. On doit relever ce défi...»

- Demander à l'élève d'échanger oralement son travail avec le groupe-classe.

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 2.2 (HZT4U)

Raisonnement

Description

Durée : 300 minutes

Cette activité porte sur la nature des sophismes et des syllogismes, la compréhension et l'extension d'un concept, ainsi que les raisonnements inductifs et déductifs. L'élève examine et construit divers types de syllogismes par le biais d'une argumentation défendant une position personnelle, explique et évalue la validité ou la fausseté de ses raisonnements et de ceux de ses pairs dans un texte. Elle ou il prend conscience du rôle fondamental de la conceptualisation dans la pensée philosophique.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Logique et philosophie de la science, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-L-A.1 - 2
HZT4U-H-A.1 - 2

Contenus d'apprentissage : HZT4U-L-Log.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 2 - 4

Notes de planification

- Se renseigner au sujet du raisonnement en logique : sophismes, syllogismes (voir *Philosophie et rationalité*, p. 257-263).
- Préparer une liste de syllogismes.
- Préparer une fiche de vérification de l'apprentissage.
- Se renseigner sur les notions de terme et de concept (*Philosophie et rationalité*, p. 232-233, 236-237).
- Préparer une grille d'évaluation adaptée en vue de faire l'évaluation sommative de la construction de divers types de syllogismes.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Faire remarquer à l'élève que les faux raisonnements, comme ceux qui ont été relevés dans l'activité précédente, sont des sophismes.
- Présenter les définitions de sophisme et de syllogisme.

- Présenter à l'élève plusieurs syllogismes.
- Analyser, avec l'élève, la structure d'un syllogisme (p. ex., je suis un homme, j'aime le football, donc tous les hommes aiment le football; tous les hommes aiment le football, je suis un homme, donc j'aime le football).
- Faire remarquer à l'élève que, dans ces deux exemples, on retrouve des erreurs de raisonnement, car bien qu'il puisse être vrai que j'aime le football, cela ne permet pas de conclure que tous les hommes l'aiment.
- Revenir aux concepts de vérité et de validité en amenant l'élève à comparer ces deux formes syllogistiques. (**ED**)
- Faire noter l'information reçue.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Présenter la structure du syllogisme type :

Tous les hommes sont mortels : majeure universelle
 Socrate est un homme : mineure particulière
 Donc Socrate est mortel : conclusion affirmative particulière

- Présenter les trois sortes de syllogismes : catégorique, hypothétique et disjonctif, avec exemples à l'appui.
- Présenter les huit règles du syllogisme catégorique ainsi que des exemples (inclure une présentation du carré logique, extrait de la même source, p. 254-256).
- Faire ressortir les notions de contraire, de contradictoire, d'induction et de déduction à l'aide d'exemples.
- Inviter l'élève à vérifier son apprentissage au moyen d'une fiche de vérification.
 Par exemple : (**O**)

Types de syllogismes	C'est devenu facile.	Je suis capable de faire le travail demandé.	J'ai des difficultés, mais j'y arrive.	J'ai encore des difficultés après plusieurs essais.
catégorique				
hypothétique				
disjonctif				

Volet 2

- Donner à l'élève une liste de syllogismes (p. ex., les sapins restent verts en hiver, or les peupliers ne sont pas des sapins, donc les peupliers ne restent pas verts en hiver; quelques roses sont rouges, or de nombreuses fleurs sont des roses, donc quelques fleurs sont rouges; *Une entrée en philosophie*, p. 74).

- Demander à l'élève de déterminer si les syllogismes sont valides et vrais ou valides et faux, et d'en expliquer les raisons.
- Former des équipes de deux ou de trois élèves.
- Inviter les groupes à présenter trois argumentations sous forme syllogistique en énonçant clairement les prémisses et la conclusion, dans le but de défendre une position qui leur tient à cœur (p. ex., réduction de l'âge de conduite à quatorze ans, école non obligatoire).
- Demander aux groupes d'échanger leurs argumentations syllogistiques et de les évaluer selon les modalités suivantes : vrai - faux, valide (formellement) ou non, en notant ces mots clés dans la marge.
- Demander aux groupes de rendre ces évaluations à leurs auteures ou à leurs auteurs.
- Inviter les groupes à mettre en commun les résultats trouvés.
- Inviter l'élève à noter les argumentations les plus significatives (vraies - fausses - valides) dans son journal. (**O**)

Volet 3

- Présenter les définitions des mots «terme» et «concept».
- En partant d'un exemple, présenter les notions de compréhension et d'extension d'un concept (p. ex., le pépin est le terme utilisé lorsqu'on parle de la graine qui se trouve dans la pomme) :
 - compréhension :
 - la définition d'un terme (p. ex., route, orange) se trouve dans le dictionnaire (l'élève peut la chercher); c'est ce qu'on appelle, en logique, la compréhension d'un concept.
 - extension :
 - définition du terme dans un autre contexte (p. ex., le fruit est une extension du concept d'orange, le moyen de communication est une extension du concept de route, l'arbre est une extension du concept de sapin); cette généralisation correspond, en logique, à l'extension du concept.
- Expliquer que cette manière de concevoir les concepts est à la base de la logique qui traite essentiellement du langage et de son ordre (p. ex., l'ordre des mots dans la phrase ou la proposition en logique et l'ordre allant du particulier au général ou du général au particulier).
- Expliquer à l'élève que le raisonnement allant du particulier au général est une induction et que celui allant du général au particulier est une déduction (p. ex., tous les [...], Socrate est mortel).
- Résumer l'explication en incitant l'élève à réfléchir sur le rôle unique de l'activité philosophique.
- Demander à l'élève de construire quatre syllogismes de types différents, tirés du contexte de la vie quotidienne (p. ex., nécessité de l'éducation, code de la route, popularité de l'élève), de mettre en évidence leurs structures ainsi que les formes de conceptualisation utilisées et de présenter le tout sous forme d'un texte de 250 mots, en terminant par une conclusion qui donne son opinion personnelle sur cet exercice de logique.
- Présenter à l'élève les modalités de la tâche sommative (p. ex., organisation du travail, échéances, longueur).
- Expliquer la grille d'évaluation adaptée.
- Demander à l'élève d'accomplir la tâche et la ou le guider dans ce travail. (**EF**)

- Animer une séance d'une dizaine de minutes où l'élève revient sur les points faciles ou difficiles de son apprentissage. **(O)**
- Ramasser les textes aux fins d'évaluation. **(ES)**

Évaluation sommative

- Évaluer le texte écrit en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser une grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés dans les types de syllogismes présentés;
 - compréhension des concepts comme la prémissse, l'induction, la compréhension et l'extension d'un concept.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans la construction des syllogismes;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter une réflexion personnelle.
 - Communication
 - communication claire des structures syllogistiques étudiées et de l'explication de la conceptualisation;
 - utilisation correcte de la terminologie propre à la logique.
 - Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés à l'étude des syllogismes;
 - application des habiletés acquises à des contextes de la vie quotidienne;
 - adaptation des concepts et des habiletés liés à l'argumentation au contexte de la formation des syllogismes.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Donner à l'élève une liste de noms communs appartenant à des domaines différents (p. ex., moyens de transport, autobus, train, taxi, automobile, bicyclette, nourriture, viande, poisson). Faire écrire, dans une colonne, le mot «extension» et, dans une autre, le mot «compréhension», et placer les mots dans leur colonne respective. Créer une sorte de jeu où un groupe donnera des concepts selon leur extension et l'autre groupe donnera des exemples selon leur compréhension. **(AM)**
- Assigner à l'élève une recherche sur les liens entre l'intelligence artificielle en informatique et les langages utilisés.

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 2.3 (HZT4U)

Méthode expérimentale

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur la compréhension de la logique et le rôle que joue celle-ci dans l'élaboration des diverses méthodes expérimentales utilisées en sciences. L'élève applique les notions de corrélation et de causalité à des cas familiers, montre sa compréhension des étapes de la méthode expérimentale et des différences entre un jugement scientifique et un jugement non scientifique, et détermine la validité d'une méthode rigoureuse ainsi que son utilité en sciences. Elle ou il explique, en partant de son cahier de laboratoire, la méthode utilisée, participe à une recherche et à une mise en commun et formule, au cours d'une table ronde, une réponse à une question philosophique.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Logique et philosophie de la science, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-L-A.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-L-Log.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-L-Ph.1 - 3
HZT4U-H-Rai.1 - 4
HZT4U-H-Rech.1

Notes de planification

- Préparer des notes sur la méthode expérimentale en sciences sociales (p. ex., consulter l'enseignant ou l'enseignante de la matière).
- Trouver des textes présentant la méthode expérimentale (p. ex., Claude Bernard, «Introduction à la médecine expérimentale», dans *Philosophie : Un débat entre les textes*, p. 450).
- Se renseigner sur les types de jugements (p. ex., J. Russ, *Dictionnaire de philosophie*, p. 154-155).
- Prévoir des recherches dans Internet.
- Prévoir deux transparents pour faire la mise en commun des deux groupes d'élèves.
- Photocopier la grille d'évaluation adaptée pour la remettre aux élèves.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Poser à l'élève la question suivante : «Comment peut-on vérifier le lien de corrélation/causalité dans l'exemple suivant :
 - Les cigognes arrivent au printemps.
 - Beaucoup de bébés naissent au printemps.
 - Donc les cigognes apportent les bébés.»
- Faire remarquer à l'élève qu'autrefois, les personnes voyaient dans cet exemple un lien de causalité (telle cause produit tel effet), mais que maintenant, on considère cette croyance comme sans fondement vérifiable de manière expérimentale.
- Expliquer l'idée que l'acte de prouver équivaut souvent à la possibilité d'établir la causalité certaine entre un phénomène et ce qui le produit (tonnerre - éclairs).
- Faire remarquer les différences entre un phénomène physique et un phénomène humain à l'aide d'autres exemples.
- Demander à l'élève de concevoir, en équipe de deux, une façon de procéder (p. ex., observation, hypothèse, recherche) pour vérifier la corrélation entre la première et la deuxième constatation qui sont toutes deux vérifiables expérimentalement.
- Avertir les équipes que le temps est limité à 15 minutes et les chronométrier.
- Faire une mise en commun.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet I

- Présenter ou faire découvrir le devis expérimental en sciences sociales : questionnement, problème, observation et description, hypothèse, définition opérationnelle, variable indépendante, variable dépendante, population (objet), échantillon, groupe expérimental, groupe contrôle, méthode de collecte des données, analyse des résultats, conclusion. Faire prendre des notes.
- Faire remarquer que le devis varie selon le type de science, mais que les grandes lignes demeurent les mêmes.
- Demander à l'élève d'apporter son cahier de laboratoire comportant un rapport d'une expérience terminée.
- Inviter l'élève à comparer oralement, en échangeant avec un ou une partenaire, le devis expérimental en sciences sociales à la méthode utilisée dans son rapport de laboratoire en biologie ou en physique. **(AM)**
- Demander à l'élève de faire ressortir, dans un travail de groupe, les étapes de cette méthode expérimentale, de comparer le degré de fiabilité de ces deux types de sciences, de déterminer les étapes de la recherche où les chercheurs et chercheuses en sciences sociales se trouvent confrontés à des difficultés que celles et ceux d'autres sciences n'ont pas, et de les écrire dans son journal.
- Ramasser les journaux et fournir une rétroaction à l'élève. **(EF)**

Volet 2

- Présenter la méthode des sciences expérimentales, d'après Claude Bernard :
 - l'observation du phénomène;
 - l'hypothèse : point de départ du raisonnement logique, qui suggère une idée dans le but d'expliquer le phénomène observé;
 - l'idée : permet de diriger l'expérimentation (but, méthode, technologie nécessaire);
 - vérification de l'hypothèse : permet d'expliquer les causes du phénomène et confirme l'hypothèse; éléments découverts qui sont réels;
 - conclusion : le phénomène devient un fait expérimental connu, explicable, donc scientifique.
- Demander à l'élève de comparer ces étapes avec celles qui sont utilisées dans son rapport de laboratoire.
- Amener l'élève à conclure que les méthodes utilisées dans les sciences expérimentales et humaines, bien qu'elles soient similaires, portent sur des objets d'étude différents (chose, phénomène, humain, société). (**AM**)

Volet 3

- Poser la question suivante : «Qu'est-ce qui distingue un jugement scientifique d'un jugement non scientifique?»
- Inviter l'élève à écrire, dans son journal, deux paragraphes répondant à cette question, en deux parties : A. Qu'est-ce qu'un jugement non scientifique?
B. Qu'est-ce qu'un jugement scientifique? (**ED**)
- Demander à l'élève de faire une courte recherche en utilisant des ressources diverses dans le but de vérifier la validité de sa réponse.
- Inviter l'élève à écrire, sur une fiche, les adresses des sites électroniques ainsi que les titres et pages des références utilisées dans le but de les transcrire dans son cahier de notes pour lui servir de références ultérieures. (**T**)
- Faire une mise en commun en deux temps :
 1. les élèves échangent les références et les adresses pertinentes;
 2. les élèves se groupent en deux clans :
 - ceux qui répondent à A;
 - ceux qui répondent à B.
- Inciter les groupes à préparer une liste de réponses pertinentes, en éliminant les répétitions.
- Prévenir les groupes qu'ils doivent choisir un ou une porte-parole ainsi qu'un ou une secrétaire qui transcrira, sur un transparent, les types de jugements retenus afin de les présenter au reste du groupe-classe.
- Inviter la ou le porte-parole de chaque groupe à venir présenter son transparent, à répondre aux questions posées et à en susciter de nouvelles. Faire noter les éléments clés.
- Inviter l'élève à évaluer sa performance dans le travail de groupe en tenant compte des éléments suivants : participation active, transcription des idées du groupe, écoute active, suggestions, encouragement, acceptation des critiques. (**O**)
- Inciter les groupes à participer à une table ronde où les élèves formulent, expliquent et précisent leurs textes précédents, ainsi que leurs réflexions personnelles.
- Assister aux échanges entre les élèves; faire des ajustements en soulignant les points forts et les points faibles. (**EF**)

- Annoncer à l'élève que la tâche d'évaluation sommative portera sur les étapes suivies dans la présentation de la méthode avec au moins trois exemples, suivie d'une ou de deux minutes de questions-réponses aux participantes et aux participants au cours d'une seconde table ronde.
- Demander à l'élève de formuler les étapes de la méthode et le type de jugement utilisé dans trois cas :
 - dans la vie quotidienne (p. ex., Le conducteur ou la conductrice d'une voiture rouge se fait arrêter par la police. Peut-on conclure qu'il y a une corrélation entre la couleur de la voiture et son arrestation?);
 - dans les sciences humaines (p. ex., Les gens qui mangent des frites sont plus vulnérables aux crises cardiaques. Comment peut-on vérifier expérimentalement cette affirmation?);
 - dans les sciences naturelles (p. ex., Il y a plus de mouches à fruits au printemps qu'en hiver. Comment peut-on vérifier expérimentalement cette affirmation?).
- Présenter à l'élève les modalités de la tâche (organisation du travail, échéances, longueur, notes aide-mémoire).
- Présenter à l'élève la grille d'évaluation adaptée.
- Ramasser les textes aux fins d'évaluation. (ES)

Évaluation sommative

- Évaluer la présentation et les échanges en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser une grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des différences entre les jugements scientifique et non scientifique dans les étapes des méthodes présentées;
 - compréhension des concepts comme l'observation, l'hypothèse, l'idée, le jugement, l'explication et la conclusion.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans le choix des variables à isoler dans diverses expériences et dans la formulation des questions et des réponses aux membres de la table ronde;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la façon d'aborder les différentes questions.
 - Communication
 - communication claire du processus suivi par les méthodes scientifiques et non scientifiques et de l'explication de chaque étape;
 - utilisation correcte de la terminologie propre à la méthode expérimentale.
 - Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés à l'analyse des cas;
 - adaptation des concepts comme l'hypothèse, l'observation et l'expérimentation au contexte de l'étude des diverses méthodes expérimentales;
 - rapprochement entre les types de jugements étudiés et des situations concrètes de la vie quotidienne.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Demander à l'élève de faire une recherche sur la méthode expérimentale (p. ex., Bacon, Bernard, Poincaré). **(AM)**
- Inviter l'élève à trouver dans un roman ou dans les quotidiens, un cas judiciaire et à montrer le type de méthode qui pourrait s'y appliquer. Faire remarquer à l'élève les possibilités de carrières liées à cette activité dans le domaine du droit en tant qu'avocat ou avocate. **(PE)**

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 2.4 (HZT4U)

Théories de la philosophie de la science

Description

Durée : 300 minutes

Cette activité porte sur quelques-unes des questions fondamentales de la philosophie de la science, particulièrement les rapports entre l'observation et la théorie dans le réalisme scientifique, l'instrumentalisme et le positivisme logique. L'élève montre sa compréhension de la nature de l'observation et de la théorie ainsi que des manières différentes de répondre à la question «Est-ce que la science peut nous révéler le monde tel qu'il est?». Elle ou il utilise correctement des ressources variées, communique, de façon claire et précise, les résultats de ses recherches avec une affiche, compare les approches et évalue les points forts et faibles de philosophies de la science en organisant les données sur un tableau et en consignant ses réflexions personnelles dans son journal.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Logique et philosophie de la science, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-L-A.1 - 3 - 4
HZT4U-H-A.3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-L-Ph.1 - 2
HZT4U-H-Rech.1 - 2

Notes de planification

- Se procurer quelques dictionnaires de philosophie pour les mettre à la disposition des élèves.
- Se renseigner sur quelques théories de la philosophie des sciences (p. ex., le réalisme scientifique, le rationalisme, le positivisme logique (p. ex., *L'initiation philosophique en quatre leçons*, p. 75-95).
- Se renseigner sur des philosophes scientifiques (p. ex., Bachelard, Canguilhem, Kuhn, Popper). (Voir *L'initiation philosophique en quatre leçons*, p. 75-95, et les sites Internet proposés dans la section **Ressources de l'Aperçu global** de l'unité 2.)
- Prévoir de grands cartons (un par équipe de quatre) et le matériel nécessaire à la conception d'une affiche.
- Préparer un tableau comparatif à titre d'exemple à fournir à l'élève.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Demander à l'élève de dire ce qu'elle ou il connaît de l'allégorie de la caverne de Platon. **(ED)**
- Présenter à l'élève l'allégorie de la caverne (Platon, *La République*, Livre VII) et dégager les différences entre la connaissance des ombres produites par les objets et les objets eux-mêmes.
- Insister sur le fait que, durant le développement historique de la pensée, de Platon à Claude Bernard, jusqu'à la découverte de la relativité par Einstein, la notion d'observation a changé car, plutôt que de se fier à l'observation du sujet qui décrit une réalité sensible (perçue par les sens), l'observateur moderne sait que son point de vue offre un aspect de l'objet et non l'objet dans son intégralité.
- Poser la question suivante : «Ce que l'on observe correspond-il à la réalité?» Demander à l'élève de choisir trois choses qui se trouvent dans son entourage immédiat et de répondre à la question en trois phrases.
- Faire une mise en commun en utilisant le schéma de l'araignée : écrire le mot «observation» au milieu du schéma et tirer des traits en partant de ce mot afin d'indiquer les facteurs qui influent sur l'observation.
- Signaler à l'élève certains cas où l'observation change (p. ex., quand je regarde l'horloge ou quand j'entends le bruit du klaxon, je peux réagir joyeusement ou tristement selon la situation dans laquelle je me trouve). De même, la réaction est différente selon la personne qui regarde.
- Établir une liste de facteurs en tenant compte des réponses des élèves.
- Demander à l'élève d'écrire, dans son journal, les facteurs qui contribuent à déterminer sa manière d'observer.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet I

- Indiquer qu'il y a différentes manières de voir, d'entendre, de sentir, de goûter, donc d'observer.
- Demander à l'élève de donner des exemples vécus touchant les différents sens et lui poser la question suivante : «Est-ce que cela veut dire que l'objet est différent?»
- Amener l'élève à comprendre que l'objet est considéré de manière différente par certaines et certains philosophes.
- Inciter l'élève à faire un retour sur l'activité 1.5 et les concepts de matière et d'esprit en consultant ses notes de cours.
- Demander à l'élève ce qui distingue l'idéaliste de l'atomiste. **(ED)**
- Rappeler à l'élève que, pour l'idéaliste, l'idée dirige la manière de considérer l'objet, tandis que pour l'atomiste, c'est la matière qui la dirige.
- Demander à l'élève de chercher le sens du mot «théorie» dans le dictionnaire de philosophie mis à sa disposition et de transcrire la ou les définitions dans son cahier de notes.
- Inviter un ou une élève à copier les définitions trouvées au tableau.
- Faire remarquer à l'élève que l'étymologie est grecque et signifie «action d'observer».

- Amener l'élève à faire le lien avec la mise en situation en lui rappelant qu'il y a divers facteurs qui influent sur son observation (p. ex., les idées, les sentiments, les connaissances antérieures).
- Inciter l'élève à faire le lien entre une manière d'observer et une théorie comme le réalisme scientifique en analysant le terme «réalisme», par exemple.
- Demander à l'élève de rendre compte des points qui l'ont aidé ou aidée à comprendre les problèmes posés par la terminologie et de ceux qui ont facilité ou non l'analyse de ses observations personnelles, dans un court texte de 60 mots écrit dans son journal. **(O)**
- Inviter quelques élèves à lire leurs textes à voix haute devant le groupe-classe et fournir une rétroaction basée sur la clarté des idées et la justesse des connaissances. **(EF)**

Volet 2

- Annoncer une recherche sur des philosophes des sciences et former des équipes de quatre élèves.
- Assigner à chaque groupe un philosophe des sciences différent (p. ex., Bachelard, Canguilhem, Popper, Kuhn, Hawking).
- Inviter les équipes à se rendre au centre de ressources et au laboratoire d'informatique et à collaborer à la collecte des documents nécessaires à la compréhension de la théorie développée en utilisant une variété de ressources écrites et électroniques. (Voir les sites suggérés dans la section **Ressources de l'Aperçu global** de l'unité 2.) **(T)**
- Préciser les éléments et les modalités de la tâche (description succincte et précise des caractéristiques de cette théorie, organisation, calendrier, bibliographie).
- Annoncer aux équipes qu'une fois la recherche terminée, elles devront présenter les théories, d'une manière claire et attrayante, sur de grands cartons dans le but de faciliter les comparaisons.
- Inviter les équipes à faire une synthèse de leurs découvertes sur une affiche.
- Demander à chaque équipe de présenter oralement les résultats de ses recherches en s'assurant que chaque élève participe activement.
- Évaluer les affiches selon les critères mentionnés dans les modalités de la tâche. **(EF)**

Volet 3

- Expliquer que les philosophes scientifiques sont caractérisés par la place qu'ils donnent à l'objet et au sujet dans leurs méthodes expérimentales (p. ex., les réalistes scientifiques affirment que l'objet a une existence indépendante de la connaissance qu'on en a).
- Amener l'élève à saisir que les philosophes scientifiques se rattachent ainsi à un courant philosophique (p. ex., Bachelard, qui donne à l'esprit-raison une valeur dans la science, se rattache au courant relativiste-rationaliste).
- Indiquer que les théories scientifiques dépassent l'observation, mais en tiennent compte, car elles ont pour objet d'étude les divers aspects de la réalité.
- Demander aux équipes de se servir des affiches et d'établir un tableau comparatif qui souligne les points forts et les points faibles de chaque théorie, dans le but de répondre à la question suivante : «Comment s'articulent la théorie et l'observation?» Par exemple :

Courant de philosophie scientifique	Observation		Théorie	
	Points forts	Points faibles	Points forts	Points faibles
Relativisme	Ne pas précipiter les conclusions	Jamais de certitude	Basée sur la position du sujet	Ne rend pas compte de l'objet
Positivisme logique			Fidèle aux mathématiques	S'appuie sur des concepts déjà déterminés
Déterminisme				
Réductionnisme				

- Demander aux équipes de remplir un tableau de ce type en tenant compte des courants de philosophie scientifique qu'ils ont étudiés et de répondre à la question posée par rapport à chaque exemple donné sur une fiche qu'elles pourront ajouter aux affiches plus tard.
- Ramasser les tableaux et les fiches, évaluer la justesse et la clarté des réponses. (**EF**)
- Demander à l'élève de faire un compte rendu de cette activité en exprimant une position critique et une réflexion personnelle. (**O**)

Évaluation sommative

Les attentes et les contenus de cette activité seront évalués dans l'activité 2.5.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Demander aux équipes de composer une petite pièce où les acteurs et actrices joueront les rôles des philosophes scientifiques étudiés et argumenteront sur l'importance de l'observation ou de l'intellect dans les sciences. (**AM**)

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 2.5 (HZT4U)

Influence des courants philosophiques sur les sciences

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur des notions et des questions fondamentales de la philosophie et leur influence sur les sciences naturelles et humaines en partant de la question suivante : «Qu'est-ce qui distingue une approche scientifique d'une approche non scientifique?» L'élève montre sa compréhension du principe de causalité et de courants comme l'atomisme et la phénoménologie. Elle ou il analyse et compare des textes philosophiques à portée scientifique, fait une recherche sur l'origine de diverses sciences, compose un texte critique évalué par les pairs et un texte comparatif aux fins d'évaluation sommative.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Logique et philosophie de la science, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U -L-A.1 - 3 - 4
HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-L-Ph.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-Rech.1 - 2

Notes de planification

- Photocopier l'extrait du *Discours de la méthode (Philosophie : Un débat entre les textes, p. 526)* de Descartes sur la philosophie.
- Se renseigner sur l'origine de diverses sciences fondamentales à l'aide d'une encyclopédie ou d'un logiciel comme *Encarta*.
- Se renseigner sur l'atomisme et la phénoménologie (p. ex., *Dictionnaire de philosophie*).
- Préparer une grille d'évaluation formative adaptée à l'évaluation par les pairs d'un texte de réflexion personnelle.
- Mettre des dictionnaires de philosophie à la disposition des élèves.
- Photocopier trois textes sur le déterminisme et le phénomène (p. ex., *Philosophie : Un débat entre les textes, p. 420-424*).
- Préparer une grille d'évaluation sommative adaptée en vue de procéder à l'évaluation d'une étude comparative de trois textes.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Remettre une copie du texte de Descartes.
- Demander à l'élève de dessiner l'arbre de la connaissance dans son cahier de notes.
- Inviter un ou une élève à venir au tableau pour relever, avec l'aide du groupe-classe, les différentes sciences.
- Inviter un ou une autre élève à classer ces sciences par catégories, naturelles et humaines, par exemple. **(ED)**
- Faire remarquer à l'élève que Descartes est connu comme mathématicien et comme philosophe.
- Inciter l'élève à nommer d'autres personnes célèbres dont il est question dans ses autres cours qui sont aussi connues comme grands penseurs et penseuses (p. ex., Thalès de Milet, Pythagore, Pascal).
- Inviter les élèves à faire part, au cours d'un échange, de leurs réflexions sur les liens entre la philosophie et les autres matières. **(O)**

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Présenter à l'élève cette citation de Bacon : «Savoir vraiment, c'est savoir par les causes.»
- Inviter l'élève à copier cette citation dans son journal et à la commenter en analysant et en expliquant ce que signifie la cause. **(ED)**
- Ramasser le journal de l'élève et en faire la rétroaction oralement en groupe-classe.
- Inciter l'élève à trouver des exemples de causalité dans divers domaines de connaissances communes et scientifiques en utilisant sa propre connaissance des matières enseignées. **(AM)**
- Inviter les élèves à mettre en commun les exemples et à les organiser par disciplines, en tenant compte d'un éventail de sciences naturelles et humaines.
- Diviser le groupe-classe en groupes responsables de dégager les types de causalité en partant des exemples dans les sciences mentionnées.
- Inviter l'équipe à analyser ces types de causalité en distinguant le phénomène de ses causes et de ses effets, et à les noter sur une fiche.
- Remettre à chaque équipe un transparent afin d'y transcrire les exemples particulièrement significatifs, voire problématiques.
- Inviter chaque équipe à présenter et à expliquer les exemples relevés sur son transparent.
- Faire une mise en commun et expliquer à l'élève que la causalité est un principe métaphysique et une loi appliquée dans toutes les sciences, et qu'elle fonde un courant philosophique, le déterminisme.

Volet 2

- Poser la question suivante : «Qu'est-ce qui distingue une approche scientifique d'une approche non scientifique?» et inviter l'élève à y répondre (en 100 mots) en faisant un retour sur ses expériences personnelles, ses connaissances antérieures et son mode d'apprentissage. **(O)**

- Présenter un courant philosophique comme l'atomisme et amener l'élève à comprendre que l'atomisme est fondé sur une conception de la matière qui considère que les atomes constituent des choses, des éléments qui dirigent notre manière de voir le monde et orientent notre pensée.
- Expliquer que, comme le déterminisme qui soutient que tout effet a une cause, l'atomisme soutient que tout ce qui existe est composé d'atomes, connaissables par l'effort des sciences naturelles et humaines.
- Revenir aux deux types d'approches et demander à l'élève si elle ou il voit des différences entre sa conception, dans la vie quotidienne, d'un phénomène comme la pluie et l'approche scientifique.
- Animer une discussion et noter les points importants au tableau, au fur et à mesure.
- Amener l'élève à reconnaître que l'approche scientifique utilise une méthode afin de pouvoir vérifier, préciser et répéter, si nécessaire, l'expérience (p. ex., dire que l'eau bout n'est pas scientifique, mais dire que cette eau bout à 100 degrés Celsius, à telle altitude et sous telle pression atmosphérique, est scientifique). **(AM)**
- Inviter l'élève à faire le lien entre le principe de causalité et l'approche scientifique.
- Faire remarquer à l'élève que l'atomisme a influencé la théorie atomique de la matière et que l'on peut ainsi découvrir le lien entre leurs approches.

Volet 3

- Présenter à l'élève un courant philosophique moderne : la phénoménologie.
- Inviter l'élève à en chercher la définition dans un dictionnaire de philosophie et à la transcrire dans son cahier de notes.
- Faire remarquer à l'élève que ce courant pose le phénomène inexpliqué comme une entité en soi. La ou le phénoménologue revient donc sans cesse au phénomène, qui est la seule réalité.
- Inviter l'élève à réfléchir sur cette attitude fondamentale de l'esprit.
- Présenter à l'élève trois courts textes d'auteures et d'auteurs différents (p. ex., sur le déterminisme et l'importance de l'explication des phénomènes dans les sciences; voir les **Notes de planification**).
- Annoncer à l'élève que la tâche d'évaluation sommative comprendra une analyse et une étude comparative des trois textes.
- Préciser que le travail de l'élève doit comprendre :
 - les concepts de causalité;
 - la méthode;
 - le déterminisme;
 - l'indéterminisme.
- Présenter et expliquer les critères d'évaluation.
Par exemple :
 - exactitude des termes utilisés;
 - compréhension des arguments;
 - utilisation de la pensée critique et de la pensée créatrice pour répondre de façon originale aux questions;
 - clarté et organisation dans la communication des idées et des arguments;
 - utilisation correcte de la langue;
 - mise en évidence des concepts métaphysiques;

- application des idées et des habiletés liées à l'étude comparative de textes;
- adaptation des concepts et des habiletés liés à la réflexion philosophique.
- Présenter à l'élève les modalités de la tâche (calendrier de réalisation, organisation, longueur).
- Inviter l'élève à faire une recherche afin de clarifier les notions et les questions posées.
- Inviter l'élève à prendre des notes dans son journal et à y ajouter ses commentaires personnels. **(O)**
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Demander à l'élève de remettre une ébauche de son étude comparative.
- Lire, annoter l'ébauche et fournir une rétroaction à l'élève afin de lui permettre d'améliorer son travail. **(EF)**
- Ramasser le texte aux fins d'évaluation. **(ES)**

Évaluation sommative

- Évaluer le texte écrit en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser une grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés dans les textes présentés;
 - compréhension des concepts comme la causalité, le déterminisme et le phénomène.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans la comparaison d'idées relevant de la méthodologie et des arguments soutenant le déterminisme, et de l'observation des phénomènes;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de lier les idées présentées à une réflexion personnelle.
 - Communication
 - communication claire des idées et des arguments relevés;
 - utilisation correcte de la langue (p. ex., vocabulaire, orthographe, ordre et structure des phrases).
 - Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés à l'étude comparative de textes;
 - adaptation des concepts et des habiletés liés à la réflexion philosophique au contexte de l'étude de la philosophie de la science dans un cours de sciences ou dans des expériences vécues relevant de la causalité ou du déterminisme.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter l'élève à faire une recherche sur l'indéterminisme. **(AM)**

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

Annexe HZT4U 2.5.1 : Grille d'évaluation adaptée - Influence des courants philosophiques sur les sciences

Annexe HZT4U 2.5.1

Grille d'évaluation adaptée - Influence des courants philosophiques sur les sciences

<i>Type d'évaluation : diagnostique / formative / sommative :</i>				
Compétences et critères	Niveau 1 50 - 59 %	Niveau 2 60 - 69 %	Niveau 3 70 - 79 %	Niveau 4 80 - 100 %
Connaissance et compréhension				
L'élève : - montre une connaissance des termes dans les textes utilisés. - montre une compréhension des concepts, des idées et des arguments.	L'élève montre une connaissance et une compréhension limitées des termes, des concepts, des idées et des arguments.	L'élève montre une connaissance et une compréhension partielles des termes, des concepts, des idées et des arguments.	L'élève montre une connaissance et une compréhension générales des termes, des concepts, des idées et des arguments.	L'élève montre une connaissance et une compréhension approfondies et subtiles des termes, des concepts, des idées et des arguments.
Réflexion et recherche				
L'élève : - utilise la pensée critique dans la comparaison entre les idées et les arguments. - utilise la pensée créatrice dans la présentation de ses idées.	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une efficacité limitée .	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une certaine efficacité .	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une grande efficacité .	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une très grande efficacité .
Communication				
L'élève : - communique des idées et des arguments. - utilise la langue de façon adéquate (p. ex., vocabulaire, orthographe, ordre et structure des phrases).	L'élève communique des idées et des arguments avec peu de clarté , et utilise la langue avec peu d'exactitude et une efficacité limitée .	L'élève communique des idées et des arguments avec une certaine clarté , et utilise la langue avec une certaine exactitude et efficacité .	L'élève communique des idées et des arguments avec une grande clarté , et utilise la langue avec une grande exactitude et efficacité .	L'élève communique des idées et des arguments avec très grande clarté et avec assurance , et utilise la langue avec une très grande exactitude et efficacité .

Mise en application

L'élève :
- applique des idées et des habiletés dans une comparaison de textes.
- adapte des concepts et des habiletés liés à la réflexion philosophique au contexte de la philosophie de la science.

L'élève applique des idées et des habiletés, et adapte des concepts et des habiletés **avec une efficacité limitée**.

L'élève applique des idées et des habiletés, et adapte des concepts et des habiletés **avec une certaine efficacité**.

L'élève applique des idées et des habiletés, et adapte des concepts et des habiletés **avec une grande efficacité**.

L'élève applique des idées et des habiletés, et adapte des concepts et des habiletés **avec une très grande efficacité**.

Remarque : L'élève dont le rendement est en deçà du niveau 1 (moins de 50 %) n'a pas satisfait aux attentes pour cette tâche.

APERÇU GLOBAL DE L'UNITÉ 3 (HZT4U)

Épistémologie et esthétique

Description

Durée : 23 heures

Cette unité porte sur les principales questions et les concepts clés de l'épistémologie et de l'esthétique. L'élève montre sa compréhension de questions fondamentales sur l'origine de la connaissance et la nature des jugements esthétiques, explore les théories fondamentales de l'épistémologie et fait des recherches sur des philosophes épistémologues. Elle ou il compare des textes divergents en épistémologie et en esthétique, fait des recherches et rend compte de ses habiletés au moyen de tableaux, d'exercices écrits, d'explications de textes, de l'expression de son point de vue dans un débat et de ses réflexions personnelles dans un journal.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Épistémologie, Esthétique, Habiléte de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Ep-A.1 - 2 - 3 - 4

HZT4U-Es-A.1 - 2 - 3

HZT4U-H-A.1 - 2 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Ep-Cont.1 - 2 - 3 - 4

HZT4U-Es-Cont.1 - 2 - 3 - 4

HZT4U-H-Rai.1 - 2 - 3 - 4 - 5

HZT4U-H-Rech.1 - 2 - 3

Titres des activités

Durée

Activité 3.1 : Connaissance

240 minutes

Activité 3.2 : Grands courants philosophiques en épistémologie

300 minutes

Activité 3.3 : Concepts épistémologiques

300 minutes

Activité 3.4 : Esthétique

240 minutes

Activité 3.5 : Rôle de l'esthétique dans la société

300 minutes

Liens

L'enseignant ou l'enseignante prévoit l'établissement de liens entre le contenu du cours et l'animation culturelle (**AC**), la technologie (**T**), les perspectives d'emploi (**PE**) et les autres matières (**AM**) au moment de sa planification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Des suggestions pratiques sont intégrées dans la section **Déroulement de l'activité** des activités de cette unité.

Mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves

L'enseignant ou l'enseignante doit planifier des mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves en difficulté et de celles et ceux qui suivent un cours d'ALF/PDF ainsi que des activités de renforcement et d'enrichissement pour tous les élèves. L'enseignant ou l'enseignante trouvera plusieurs suggestions pratiques dans *La boîte à outils*, p. 11-21.

Évaluation du rendement de l'élève

L'évaluation fait partie intégrante de la dynamique pédagogique. L'enseignant ou l'enseignante doit donc planifier et élaborer en même temps les activités d'apprentissage et les étapes de l'évaluation en fonction des quatre compétences de base. Des exemples des différents types d'évaluations tels que l'évaluation diagnostique (ED), l'évaluation formative (EF) et l'évaluation sommative (ES) sont suggérés dans la section **Déroulement de l'activité** des activités de cette unité.

Sécurité

L'enseignant ou l'enseignante veille au respect des règles de sécurité du Ministère et du conseil scolaire.

Ressources

Dans cette unité, l'enseignant ou l'enseignante utilise les ressources suivantes :

Ouvrages généraux/de référence/de consultation

- ALAIN, *Système des Beaux-Arts*, Paris, NRF, Gallimard, 1963, 374 p. ***
BACHELARD, Gaston, *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1998, 215 p. *
DESCARTES, René, *Le discours de la méthode*, Paris, Bordas, 1984, 192 p. ***
FREUD, S., *Abrégé de psychanalyse*, Paris, PUF, 1995, 84 p. *
GAGNON, Maurice, et Daniel HÉBERT, *En quête de science - Introduction à l'épistémologie*, Montréal, Fides, 2000, 312 p. *
KANT, Emmanuel, *Critique de la faculté de juger*, Paris, GF Flammarion, Aubier, 1995, 540 p. *
MEYNARD, L., *Esthétique*, Paris, Belin, 1961, 62 p. ***
PLATON, *Le Banquet*, Paris, Flammarion, 1999, 261 p. *
RUSSELL, Bertrand, *Problèmes de philosophie*, Paris, Payot, 1997, 189 p. *

Médias électroniques

Sites Web

L'épistémologie. (consulté le 17 juillet 2002)

http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/jb/jb_2375_p0.html

Philosophie, un choix de citations sur l'Art. (consulté le 17 juillet 2002)

<http://www.philagora.net/citations/arts.htm>

ACTIVITÉ 3.1 (HZT4U)

Connaissance

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur des concepts clés et des questions fondamentales de l'épistémologie. L'élève montre sa compréhension de problèmes posés par les connaissances sensible et rationnelle, tente de répondre à la question «Qu'est-ce que la connaissance?» et relève des problèmes épistémologiques de la vie quotidienne. Elle ou il explore le rôle des sens grâce à un exercice, rend compte des types de connaissances dans un tableau, compare les perspectives de Descartes et de Locke en analysant des extraits de textes, et défend son point de vue en se situant par rapport à leurs idées.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Épistémologie, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Ep-A.1 - 2 - 3
HZT4U-H-A.1

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Ep-Cont.1 - 2 - 3
HZT4U-H-Rai.1

Notes de planification

- Mettre des dictionnaires de philosophie à la disposition des élèves.
- Se renseigner sur les types de connaissances (p. ex., *En quête de science*, p. 40-43).
- Préparer un exemple de tableau à quatre colonnes pour distinguer les divers types de connaissances.
- Se renseigner sur les théories de la connaissance chez Descartes et Locke (p. ex., voir «D'où viennent nos idées?», dans *Philosophie : Un débat entre les textes*, p. 74-75).
- Prévoir des photocopies d'un texte de Descartes et d'un texte de Locke portant sur le concept de connaissance.
- Préparer une clé de correction de l'étude des textes sur transparent.
- Faire des photocopies d'un autre texte sur l'origine de la connaissance pour faire la tâche d'évaluation sommative (*Ibid*, p. 76).
- Préparer une grille d'évaluation adaptée en vue de faire l'évaluation d'une analyse de texte.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Demander à l'élève d'écrire dix choses certaines sous forme de liste, puis de dresser une liste de questions qui remettent ces certitudes en doute (p. ex., tout le monde meurt; connais-tu tout le monde?). **(ED)**
- Animer une discussion avec la classe sur les raisons de nos certitudes et de nos doutes, en répondant à la question suivante : «Sur quoi se base ta certitude ou ton doute?»
- Inviter l'élève à répondre, dans son journal, à la question suivante : «Qu'est-il impossible de savoir ou de connaître et pourquoi?» Inviter l'élève à tenir compte de ses expériences et de ses connaissances antérieures.
- Faire une mise en commun et insister sur le fait qu'il y a des connaissances dont il est difficile de douter, car elles sont vérifiables, et d'autres, comme celles de la ou du témoin d'un crime, qu'il est difficile, voire impossible, de vérifier.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Tracer, au tableau, deux colonnes et y écrire les mots «connaître» et «savoir»; amener l'élève à donner des exemples liés à ces deux concepts.
- Inviter l'élève à chercher les manières de dire, de connaître et de savoir des choses dans diverses langues en les demandant à ses parents ou à ses camarades de classe. **(AM)**
- Faire remarquer à l'élève que des termes différents correspondent à des types différents de connaissances et que, par exemple, un savoir est plutôt de l'ordre du faire, de l'être, tandis qu'une connaissance est plutôt d'ordre mental (p. ex., on dit «je sais nager», mais «je connais l'Ontario»).
- Inviter l'élève à apporter, en classe, un objet spécial dans le but de faire une expérience pratique de reconnaissance et un bandeau.
- Former des groupes de quatre ou de cinq élèves et inviter chaque membre de l'équipe à demander aux autres de bander leurs yeux ou de boucher leurs oreilles afin de reconnaître l'objet uniquement par le toucher, et leur interdire de parler.
- Animer une discussion en faisant ressortir le rôle des sens et des connaissances antérieures lors de la reconnaissance de l'objet ainsi que de son nom.
- Demander à l'élève de faire un compte rendu, en une page, de ce qu'elle ou il retient des activités précédentes, d'en tirer des conclusions, d'indiquer les difficultés éprouvées et les questions qu'elle ou il se pose. **(O)**
- Ramasser les compte rendus, les lire et les annoter.
- Rendre à l'élève son travail avec des commentaires et des questions dans le but d'éveiller sa curiosité sur la nature de la connaissance. **(EF)**

Volet 2

- Demander à l'élève de chercher le terme «épistémologie» dans un dictionnaire de philosophie et de transcrire la définition dans son cahier de notes.

- Faire remarquer l'importance de comprendre la façon dont la connaissance fonctionne dans les diverses activités et sciences pour mieux se connaître et arriver à maîtriser le monde autour de soi.
- Écrire, au tableau, la question suivante : «Qu'est-ce que la connaissance?»
- Inviter l'élève à faire part aux autres élèves de ses difficultés et de ses questions sur la tâche accomplie jusqu'alors. (**O**)
- Amener l'élève à distinguer différents types de connaissances (p. ex., intuitive, intellectuelle, sensible) en partant d'exemples pris dans la vie de tous les jours.
- Inviter l'élève à présenter les résultats dans un tableau. Par exemple :

Types de connaissances

	sensible/empirique	intuitive	intellectuelle
exemple 1	Je sais qu'il fait chaud, car j'ai chaud.	Je sais que cette personne est bonne.	Je sais que c'est injuste de me traiter ainsi.
exemple 2			
exemple 3			

- Ramasser les tableaux et fournir une rétroaction. (**EF**)
- Faire remarquer à l'élève que les sensations jouent un rôle très important dans l'élaboration des connaissances et que les personnes qui sont dénuées du sens de la vue ou de l'ouïe ont des difficultés à se retrouver dans l'espace où elles vivent, mais qu'elles possèdent, outre les autres sens, les formes de connaissances intuitive et intellectuelle.
- Inviter l'élève à faire un retour sur l'expérience pratique du Volet 1 et l'inciter à relever les facultés grâce auxquelles la reconnaissance de l'objet a été possible. (**ED**)
- Faire une mise en commun et demander à l'élève si toute connaissance provient des expériences sensorielles présentes ou passées, ou s'il y a d'autres facteurs comme, par exemple, le jugement.

Volet 3

- Amener l'élève à comprendre que la connaissance n'est pas un phénomène simple mais qu'elle comporte de multiples facettes et qu'il n'est donc pas surprenant de trouver des points de vue différents chez des philosophes comme Descartes et Locke qui soutiennent des thèses opposées.
- Tracer, au tableau, une ligne du temps qui situe Platon, Descartes et Locke, Claude Bernard et Bachelard.
- Amener l'élève à prendre conscience que la pensée philosophique a évolué en fonction des théories de la connaissance; elle n'est plus, comme au temps de Platon, de Descartes et de Locke, considérée comme une représentation de l'objet en soi, mais dépendante de l'observateur ou de l'observatrice et des moyens technologiques utilisés; elle est donc relative, comme on a pu le constater en faisant l'expérience antérieure; l'objet est ce que l'on connaît, ce qui permet de progresser dans la connaissance (évolution des sciences).
- Remettre aux élèves la copie d'un texte de Descartes.

- Demander à l'élève d'en faire d'abord une lecture en silence, puis d'en relever les idées importantes avec des surligneurs.
- Inviter l'élève à travailler sur ce texte avec des surligneurs de couleurs différentes afin de mettre en évidence des concepts, des idées, des exemples et des arguments.
- Remettre un texte de Locke et demander à l'élève de procéder de la même manière avec ce texte.
- Ramasser le travail de l'élève, le lire, l'annoter et le rendre à l'élève avec des commentaires. **(EF)**
- Présenter à l'élève la clé de correction des deux textes sur un transparent.
- Expliquer que, pour Descartes, la connaissance ne pourrait exister sans la raison, tandis que pour Locke, c'est l'expérience qui la rend possible.
- Annoncer à l'élève que la tâche d'évaluation sommative adoptera la même forme, mais avec un texte différent.
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Présenter les éléments de la tâche :
 - dégager les idées principales et la thèse de l'auteur;
 - relever les concepts, les arguments et les exemples;
 - présenter le tout sous la forme d'une analyse de texte.
- Préciser les modalités de la tâche (p. ex., clarté des idées et de l'expression, fidélité à la thèse, originalité des exemples présentés pour faire comprendre la pensée de l'auteur, critique de la thèse en guise de conclusion). **(ES)**

Évaluation sommative

- Évaluer l'analyse du texte philosophique en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser une grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes (p. ex., entendement, perception, raison) utilisés dans la formulation des commentaires;
 - compréhension des processus décrits comme la priorité de l'intelligence ou la priorité de la sensation empirique dans les thèses des auteurs étudiés.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans l'analyse des arguments;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter un exemple et d'aborder un argument.
 - Communication
 - communication claire et précise des thèses et des idées des auteurs;
 - utilisation correcte de la langue (vocabulaire, grammaire, structure et ordre logique des phrases).
 - Mise en application
 - application des procédés d'analyse, des concepts et des habiletés liés au raisonnement philosophique.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter l'élève à lire d'autres extraits de textes sur la nature de la connaissance (p. ex., *En quête de science*, p. 42-43).
- Encourager l'élève à faire des rapprochements entre les thèses cartésienne et lockienne et les habiletés nécessaires pour s'orienter vers les métiers à raisonnement surtout logique comme l'informatique ou ceux qui demandent plus d'observation comme les sciences médicales.
(PE)

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 3.2 (HZT4U)

Grands courants philosophiques en épistémologie

Description

Durée : 300 minutes

Cette activité porte sur des questions comme la suivante : «Existe-t-il des limites à la connaissance humaine?» et des concepts clés de l'épistémologie qui sont à la base de grands courants philosophiques comme l'empirisme et le rationalisme. L'élève relève des problèmes et des situations de vie quotidienne pour rendre compte de la certitude ou de l'incertitude de ses connaissances. Elle ou il montre sa compréhension à l'aide d'exemples vécus, approfondit ses connaissances par des recherches sur une question et un philosophe, présente ses résultats sur une affiche, défend son point de vue grâce à des discussions, rend compte de ses réflexions et explique la pertinence de l'épistémologie dans un essai comparatif.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Épistémologie, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Ep-A.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-A.1 - 2 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Ep-Cont.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 4
HZT4U-H-Rech.1 - 2

Notes de planification

- Se renseigner sur Bacon, Galilée, Newton (p. ex., *Histoire de la philosophie*) et Bachelard (p. ex., *Le rationalisme appliqué*, p. 54-60).
- Prévoir de grands cartons et le matériel nécessaire pour concevoir une affiche.
- Photocopier la fiche d'évaluation par les pairs (voir *La boîte à outils*).
- Se renseigner sur les fonctions cognitives (p. ex., *En quête de science*, p. 42-43).
- Préparer une grille d'évaluation adaptée en vue de faire l'évaluation d'un essai élaboré en partant des expériences personnelles et des recherches de l'élève.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Écrire, au tableau, la citation de Newton : «J'ai vu si loin parce que je me suis placé sur les épaules d'un géant.»
- Inciter l'élève à réagir oralement au sens à donner à cette citation.
- Amener l'élève à prendre conscience que la connaissance actuelle repose sur des connaissances antérieures.
- Inviter l'élève à trouver d'autres exemples en consultant ses pairs.
- Demander à l'élève d'analyser un exemple d'une connaissance qui semble évidente aujourd'hui, mais qui ne l'était pas auparavant (p. ex., la Terre est ronde, elle tourne autour du soleil). **(ED)**
- Amener l'élève à réfléchir sur ce qu'est la certitude et la façon dont la connaissance a permis de passer d'une croyance à une vérité (p. ex., expérience d'Archimède qui a remarqué qu'avant de voir le navire, on voit le drapeau, ce qui l'a amené à l'idée que la Terre n'est pas plate, mais ronde; cette idée a été confirmée par des mesures angulaires entre les points où tombent les rayons du soleil et une surface plane).
- Demander à l'élève de trouver des exemples, dans ses cours de sciences, de connaissances qui étaient des croyances auparavant (p. ex., création spontanée) et de les noter dans son cahier. **(AM)**
- Inviter quelques élèves à faire part au reste du groupe-classe des exemples trouvés.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Poser la question : «Est-ce qu'il existe des limites à la connaissance humaine?»
- Amener l'élève à réfléchir au mécanisme de la connaissance qui est à mi-chemin entre la réalité et la façon d'expliquer cette réalité. Par exemple, lorsque je vois une bouteille d'eau, est-ce que cela veut dire que je sais ce qu'est l'eau ou la bouteille? C'est ce qui différencie une connaissance commune d'une connaissance scientifique.
- Rappeler à l'élève la position de Locke, selon laquelle toute connaissance vient de l'expérience. Cela veut-il dire que la raison n'intervient dans la connaissance que pour la tromper?
- Revenir à l'expérience d'Archimède et amener l'élève à établir un lien entre l'expérience et la raison mathématique. **(AM)**
- Inviter l'élève à remarquer qu'il est possible d'observer un objet quelconque avec une idée préconçue sur cet objet (p. ex., je vois une bouteille munie d'une étiquette attrayante et je pense immédiatement que le contenu est excellent).
- Demander à l'élève de trouver d'autres exemples dans des domaines différents et de les écrire dans son cahier.
- Faire une mise en commun des exemples trouvés et amener l'élève à conclure que l'objet physique est fondamentalement différent de la personne qui dit le connaître ou non.
- Amener l'élève à faire le lien avec les positions philosophiques qui se rattachent à l'empirisme ou au rationalisme.

Volet 2

- Diviser le groupe-classe en quatre équipes et assigner à chacune une recherche sur Galilée, Bacon, Descartes ou Bachelard, dans le but de répondre à la question «Est-ce qu'il existe des limites à la connaissance humaine?» tout en ne perdant pas de vue la suprématie de l'expérience (empiriste) sur la raison ou le contraire (rationaliste).
- Demander à chaque équipe de présenter, oralement au groupe-classe et par écrit, les résultats de sa recherche en respectant le plan suivant :
 - réponse à la question initiale : « Est-ce qu'il existe des limites à la connaissance humaine?»;
 - méthode utilisée (p. ex., observation, expérience, calculs);
 - conclusion : empiriste, rationaliste;
 - justification de la conclusion;
 - prise de position personnelle.
- Inviter les équipes à préparer le texte écrit en faisant une synthèse des recherches de chaque membre de l'équipe et les prévenir que l'oral sera évalué par les pairs.
- Ramasser les textes, les annoter et les rendre avec des commentaires et des conseils pour guider la rédaction du texte final qui sera présenté sous forme d'affiche. (**EF**)
- Remettre à l'élève la fiche d'évaluation par les pairs.
- Remettre les équipes à présenter oralement, à tour de rôle, l'épistémologue étudié tout en présentant l'affiche.
- Ramasser les fiches d'évaluation par les pairs et les remettre à chaque équipe.
- Faire disposer les affiches dans la classe.
- Animer une table ronde où l'élève est invité ou invitée à vérifier sa compréhension des idées et des arguments des activités précédentes, à faire part de ses difficultés et de ses réflexions personnelles, et à expliquer la raison pour laquelle elle ou il se situe dans un camp (empiriste) ou dans l'autre (rationaliste). (**O**)

Volet 3

- Revenir sur la question : «Existe-t-il des limites à la connaissance humaine?»
- Faire comprendre à l'élève que la connaissance a une histoire et que, à l'époque de Galilée, la situation politique était peu comparable à la nôtre, car non seulement l'Église dominait la science, mais la technologie était assez rudimentaire.
- Expliquer qu'avec Copernic, Galilée et Bacon, la méthode expérimentale et les vérifications mathématiques des observations astronomiques ont permis de donner à la science une fondation de certitude, clé du progrès. L'homme devenait «maître et possesseur de la nature» (Descartes). Grâce à la précision de ses connaissances, il pouvait s'éloigner des croyances populaires et religieuses non vérifiées et fausses (p. ex., les faits entourant le procès de Galilée). En somme, il est possible de mieux connaître le monde dans lequel nous vivons.
- Poser à l'élève une autre question : «Est-il plus facile de connaître la matière ou l'esprit?»
- Amener l'élève à considérer ce qu'est la conscience et le cerveau. Discuter des différences entre ce qui est observable : cellules, matière grise, et ce qui ne l'est pas : conscience, pensée.
- Inciter l'élève à répondre à la question posée au début de l'activité sur les limites de la connaissance, et d'y répondre en considérant ce qui relève de la conscience comme les faux souvenirs (100 mots).
- Ramasser le journal, l'annoter et le rendre à l'élève avec des commentaires. (**EF**)

- Amener l'élève à conclure que, dans le domaine de la pensée, il y a beaucoup d'incertitudes, car il est beaucoup plus difficile de faire des expériences sur la conscience que sur la matière.
- Faire comprendre à l'élève que l'épistémologie s'applique aussi aux sciences humaines, car elle tente d'expliquer (p. ex., les mécanismes de la mémoire, de la conceptualisation, de l'imagination) et pose de nouveau la question de la certitude et des limites de nos connaissances dans les domaines de la psychologie, de la médecine et des fonctions cognitives en général (*En quête de science*, p. 42-43).
- Inciter l'élève à fermer les yeux et à faire un retour vers sa conscience, en se posant la question de la certitude de ses souvenirs, de ses rêves et de ses émotions.
- Annoncer à l'élève que la tâche d'évaluation sommative consistera en un essai.
- Indiquer à l'élève que cet essai portera sur une analyse de ses expériences personnelles pour déterminer ce qui est certain et incertain en relevant des exemples dans les domaines physique (p. ex., température, vitesse d'une voiture) et mental (p. ex., souvenirs, rêves).
- Préciser que le travail devra s'appuyer sur des théories philosophiques en épistémologie afin de justifier la certitude ou l'incertitude des connaissances.
- Inviter l'élève à faire une courte recherche et lui donner des pistes (p. ex., Descartes, *Le discours de la méthode*, quatrième partie (pensée); Freud, *Abrégé de psychanalyse*, chapitre V (interprétation des rêves); Russell, *Problèmes de philosophie*, chapitre V (connaissance par expérience)).
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Présenter les modalités de la tâche (p. ex., calendrier, longueur, références, bibliographie).
- Demander à l'élève de remettre une ébauche de son essai.
- Lire et annoter l'ébauche afin de permettre à l'élève de la retravailler. (EF)
- Ramasser l'essai aux fins d'évaluation. (ES)

Évaluation sommative

- Évaluer l'essai philosophique en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser une grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés (p. ex., certitude, vérité) dans la formulation des commentaires sur les exemples présentés;
 - compréhension des concepts tels que l'objectivité, la subjectivité et des idées liées aux problèmes épistémologiques.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans les commentaires et réflexions;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter un exemple d'expérience objective et un exemple de souvenir, et d'aborder une explication;
 - utilisation des habiletés de recherche telles que la collecte et l'analyse de l'information.
 - Communication
 - communication claire et précise des idées et des explications de l'auteur ou de l'auteure dans la rédaction de l'essai;
 - utilisation correcte de la langue (terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases).

- Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés au raisonnement philosophique dans un essai portant sur des questions épistémologiques.

Activités complémentaires /Réinvestissement

- Inviter l'élève à faire une recherche sur les fausses vérités (p. ex., accident vu à la télévision : Cela s'est-il vraiment passé?; procès d'un individu : A-t-on des preuves indiscutables pour l'inculper?). (AM)
- Inciter l'élève à réfléchir sur le rôle d'Internet dans les manipulations de foules et la création et la propagation des rumeurs, et à communiquer le résultat de sa réflexion dans un texte d'une demi-page. (T)

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 3.3 (HZT4U)

Concepts épistémologiques

Description

Durée : 300 minutes

Cette activité porte sur des concepts clés de l'épistémologie, leurs origines et leur valeur. L'élève approfondit des concepts comme la réalité, l'objectivité et la subjectivité, et rend compte de leurs rôles à différentes époques dans d'autres disciplines. Elle ou il utilise des ressources variées pour explorer leurs significations dans l'évolution de la pensée philosophique et épistémologique, montre sa compréhension de questions fondamentales comme «La connaissance exacte ou absolue du monde est-elle possible?» par des discussions et des réflexions personnelles, et défend son point de vue en rédigeant un texte argumentatif.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Épistémologie, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Ep-A.1 - 2 - 4

HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Ep-Cont.1 - 4

HZT4U-H-Rai.1 - 2

HZT4U-H-Rech.1

Notes de planification

- Se renseigner sur l'épistémologie en général (p. ex., Yahoo! Encyclopédie - l'épistémologie).
- Se renseigner sur les concepts fondamentaux de l'épistémologie (p. ex., *En quête de science*, p. 163-168).
- Prévenir les enseignantes et enseignants d'autres matières que l'élève leur posera des questions sur la découverte de la réalité.
- Vérifier les définitions de «vérité» dans un dictionnaire de philosophie.
- Mettre à la disposition de l'élève des dictionnaires de philosophie.
- Préparer une grille d'évaluation adaptée en vue d'évaluer le texte argumentatif.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Inviter l'élève à cerner les concepts essentiels discutés dans les activités 3.1 et 3.2 (p. ex., certitude, vérification, expérience par les sens, conscience, matière, esprit, raison).

- Demander à l'élève de noter ces concepts sur une fiche. (**ED**)
- Inviter quelques volontaires à présenter les concepts en les écrivant au tableau (p. ex., certitude, vérité, fausse certitude, faux souvenirs, sens).
- Inciter l'élève à écrire, vis-à-vis de ces concepts, les sciences et domaines de la vie auxquels on peut les associer. (**ED**)
- Faire remarquer à l'élève que certains concepts se retrouvent dans les mêmes domaines.
- Rappeler à l'élève que les connaissances ont progressé et que les concepts ont changé de sens (p. ex., la certitude de la connaissance par les sensations est remise en question depuis que l'on sait que les personnes sentent et interprètent différemment les choses).
- Inviter l'élève à examiner trois matières étudiées dans ses cours dans le but de découvrir si elles visent à rendre compte de la réalité. (**AM**)

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Écrire, au tableau, la question suivante : «Est-ce que la connaissance exacte du monde et de la réalité est possible?»
- Demander à l'élève de transcrire cette question dans son cahier de notes, de chercher les définitions des termes «monde», «réalité» et «possible» dans un dictionnaire de philosophie et de les copier.
- Inciter l'élève à analyser ces définitions et à voir qu'elles considèrent deux aspects : monde extérieur et intérieur, réalités de fait et de valeur, possibles en idée et en acte.
- Amener l'élève à voir que la même dichotomie entre matière et esprit oriente les courants philosophiques fondamentaux et les questions épistémologiques.
- Demander à l'élève d'écrire un court paragraphe sur chacun de ces concepts et de les illustrer par des exemples pris :
 - de la connaissance empirique - monde et réalité extérieurs à la conscience;
 - de la connaissance scientifique - monde et réalité extérieurs à la conscience;
 - de la connaissance intuitive - monde et réalité intérieurs à la conscience.
- Inviter les élèves à échanger leurs textes et à réagir oralement.
- Amener l'élève à conclure qu'il existe deux ordres de connaissances de la réalité et du monde, qui constituent des certitudes, et non pas des possibilités qui représentent l'avenir.
- Inciter l'élève à chercher un autre concept clé de la question qui n'a pas été étudié (p. ex., preuve).
- Inviter l'élève à expliquer ce que veut dire l'exactitude, c'est-à-dire le mesurable, ce qui fait partie d'un monde extérieur à la conscience et qui est présent. Par contre, il est impossible d'affirmer l'exactitude d'une émotion ou d'un souvenir, car ceux-ci dépendent de la conscience.

Volet 2

- Présenter à l'élève la définition classique de la vérité (accord de la pensée avec le réel, selon Thomas d'Aquin).
- Amener l'élève à comprendre que le réel ou la réalité signifie ce qui est, dans cette définition, extérieur à la conscience. Ainsi, pour parler de vérité, il faut que ma pensée soit l'expression de ce que je pense (p. ex., je dis que la table mesure 3 m sur 2 m : c'est la vérité si je peux effectivement mesurer la table et confirmer ces dimensions).

- Inciter l'élève à trouver d'autres exemples en considérant l'aspect quantifiable, qui permet d'arriver au concept d'exactitude, et à les noter dans son cahier.
- Faire une mise en commun.
- Inciter l'élève à considérer des cas où la quantification n'est pas possible ou difficile (p. ex., dans nos souvenirs, dans l'étude de l'histoire et de la psychologie). **(AM)**
- Diviser la classe en équipes de deux et inviter chaque équipe à grouper, dans une colonne, des exemples de ce qui est quantifiable et, dans l'autre, de ce qui ne l'est pas (p. ex., la vitesse peut être mesurée par rapport au temps (60 km/h), tandis que l'amitié que j'éprouve pour quelqu'un ne peut correspondre à un nombre).
- Inviter chaque équipe de deux à faire part de sa liste à deux autres équipes afin d'éliminer les répétitions et de préciser les exemples.
- Inviter les équipes à écrire leurs listes finales au tableau, à éliminer les répétitions et à classer les exemples.
- Amener l'élève à conclure que :
 - la connaissance exacte d'une réalité quantifiable est possible, ce qui est le but des mathématiques;
 - la connaissance du monde, de l'univers par exemple, est aussi possible (on prévoit le passage d'une comète à une minute près) lorsqu'on considère des phénomènes matériels;
 - la connaissance d'une réalité non quantifiable (p. ex., nos souvenirs, notre histoire, nos sentiments) n'est pas possible.
- Demander à l'élève, au cours d'une mise en commun, d'examiner ses difficultés et son progrès dans la maîtrise des exercices pratiqués. **(O)**
- Écrire, au tableau, la question suivante : «La connaissance absolue de certaines choses est-elle possible?»
- Demander à l'élève de transcrire cette question dans son journal et d'y répondre en une page en tenant compte de ce qui vient d'être étudié et de ses réflexions personnelles.
- Prévenir l'élève que cette réponse sera évaluée formativement.
- Ramasser le journal, le lire, l'annoter et le rendre à l'élève avec des commentaires. **(EF)**
- Amener l'élève à conclure qu'une connaissance exacte se mesure précisément avec les moyens de quantification que nous possédons et qu'elle a une très grande valeur dans notre vie (p. ex., en médecine : vitesse de coagulation du sang; en économie : hausse des actions, des prix; en astrophysique : lancement d'un satellite). **(AM)**
- Faire remarquer à l'élève les possibilités de carrières liées à cette forme de connaissance, car l'exactitude se retrouve dans beaucoup de métiers scientifiques et technologiques. **(PE)**
- Inviter l'élève à expliquer la différence entre «exact» et «absolu» d'après ses réflexions.
- Amener l'élève à conclure qu'une connaissance absolue est de l'ordre de l'immuable, de l'intemporel, et qu'elle se rapporte ainsi à des certitudes d'ordres intellectuel et spirituel, ce qui presuppose l'immutabilité de certains types d'êtres (p. ex., le temps, l'espace, le nombre, Dieu, le fini).

Volet 3

- Écrire, au tableau, une définition plus récente de la vérité : ce qui est lié à l'intériorité, à la subjectivité, et apparaît comme vrai est vérité.
- Inviter l'élève à transcrire cette deuxième définition dans son cahier et à l'écrire à côté de la première.

- Inciter l'élève à dégager les concepts clés de ces deux définitions ainsi que ceux qui y sont associés et de les écrire en dessous des définitions.
- Circuler dans la classe et guider l'élève dans ce travail de conceptualisation.
- Faire une mise en commun et inviter l'élève à écrire, au tableau, les concepts clés de l'épistémologie (p. ex., pensée/esprit/intérieurité/subjectivité/qualitatif et réel/matière/extérieurité/objectivité/quantitatif).
- Former des équipes de deux élèves.
- Inviter chaque équipe de deux à faire une recherche sur deux de ces concepts antithétiques et veiller à ce que tous les concepts soient étudiés.
- Encourager l'élève à utiliser des moteurs de recherche comme Google en français et à taper, outre le concept, un nom de philosophe épistémologue connu. (**T**)
- Demander aux équipes de classer les données pertinentes par rubriques et par ordre d'importance dans leurs cahiers de notes.
- Prévenir les équipes que les résultats de cette recherche feront l'objet d'une évaluation formative.
- Ramasser les cahiers, les annoter et les remettre aux équipes avec des commentaires. (**EF**)
- Amener l'élève à comprendre que le concept de vérité changé de pôle, qu'il est passé de la connaissance objective de la réalité, qui considère la chose neutre, indépendante de la perception, à la détermination subjective de la réalité où la chose n'est plus neutre, mais bel et bien le résultat de la perception à travers les filtres de la culture, de l'intellect et du langage. Ainsi, on ne peut plus parler de connaissance absolue dans le domaine des sciences sociales, ni même dans celui de l'astrophysique et de la microphysique (p. ex., problème de l'objectivité en histoire, question de l'authenticité d'un témoignage, découverte de la relativité de la connaissance par rapport à la position de l'observateur ou de l'observatrice et de l'objet observé).
- Inciter l'élève à conclure que les concepts scientifiques ont une histoire comme celui de la vérité, que cela ne signifie pas qu'il n'existe aucune certitude, mais que les épistémologues se sont rendu compte que le sujet connaissant est toujours le point de départ de chaque connaissance et que l'objectivité, la réalité du monde, correspond à celle sur laquelle s'entend la majorité des scientifiques d'aujourd'hui, ce qui laisse entrevoir une possibilité de progrès et de changements dans la manière de voir le monde.
- Encourager l'élève à établir un lien entre les concepts étudiés dans sa recherche et ceux de la métaphysique.
- Animer une discussion sur l'origine de ces concepts et sur leur valeur comme outil de connaissance en partant de questions comme les suivantes : «L'objet reste-t-il toujours le même?»; «Peut-on dire que le bruit fait partie de mon monde si je suis sourd ou sourde?»; «Est-ce que l'opinion de l'autre sur moi affecte ma connaissance?»; «La réalité est-elle ce que la science nous décrit ou ce que je ressens?»
- Prévenir l'élève que la tâche d'évaluation sommative consistera en un texte argumentatif soutenant les deux définitions de la vérité.
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Inviter l'élève à approfondir les notions et les idées de cette activité par une recherche complémentaire.
- Présenter les modalités de la tâche (calendrier, longueur, références, bibliographie).
- Demander à l'élève de remettre une ébauche de son texte argumentatif.

- Lire et annoter l'ébauche afin de permettre à l'élève de la retravailler. (**EF**)
- Ramasser le texte aux fins d'évaluation. (**ES**)

Évaluation sommative

- Évaluer le texte argumentatif en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser une grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés (p. ex., réalité, vérité, connaissance, objectivité) dans la formulation des arguments et des exemples présentés;
 - compréhension des concepts et des idées liés aux problèmes épistémologiques.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans les commentaires et réflexions;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter un exemple et d'aborder une explication de la position défendue;
 - utilisation des habiletés de recherche telles que la collecte et l'analyse de l'information.
 - Communication
 - communication claire et précise des idées et des explications dans la rédaction du texte argumentatif;
 - utilisation correcte de la langue (terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases).
 - Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés au raisonnement philosophique dans un texte argumentatif portant sur des questions épistémologiques;
 - rapprochement entre les concepts à l'étude et l'expérience personnelle des divers aspects de la connaissance.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Faire une lecture dirigée, avec l'élève, d'un extrait de texte traitant des concepts épistémologiques (p. ex., *Le rationalisme appliqué*, p. 54-56).
- Organiser une visite au Centre des sciences, section Connaissance, où l'on peut découvrir le rôle des divers sens dans la perception de la réalité et aussi celui du cerveau, en tenant compte des changements apportés par la technologie et diverses inventions.

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 3.4 (HZT4U)

Esthétique

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur certaines questions et théories fondamentales de l'esthétique. L'élève approfondit sa compréhension de questions comme «Qu'est-ce que le beau?»; «Existe-t-il des critères objectifs qui permettent de définir le beau et le laid?», examine ses propres réactions, formule des réponses personnelles et compare les théories esthétiques de Platon, de Kant et de Hegel. Elle ou il prend part à des expériences pratiques et à des discussions afin de justifier son point de vue, utilise des ressources variées dans sa recherche, compare les positions classiques sur les critères de l'œuvre d'art avec la sienne à l'aide d'un tableau, écrit un article pour le site Web et rédige un texte comparatif.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Esthétique, Habilétés de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Es-A.1 - 2
HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Es-Cont.1 - 2
HZT4U-H-Rai.1 - 2 - 3
HZT4U-H-Rech.1 - 2

Notes de planification

- Choisir des œuvres d'art de types variés pour les présenter à l'élève (p. ex., diapositives, reproductions, cassettes audio, vidéocassettes).
- Prévoir une présentation d'extraits musicaux et de reproductions de tableaux célèbres.
- Prévoir des transparents à l'usage de l'élève.
- Réserver un rétroprojecteur.
- Mettre des dictionnaires de philosophie à la disposition de l'élève.
- Chercher l'étymologie du mot «esthétique».
- Se renseigner sur les théories de l'esthétique de Platon, de Kant et de Hegel (p. ex., *Esthétique*).
- Repérer des citations pour les présenter à l'élève (p. ex., *Philosophie. Un choix de citations sur l'ART*).
- Prévoir une fiche d'évaluation par les pairs (voir *La boîte à outils*).
- Préparer le tableau de comparaison et le photocopier pour le remettre aux élèves.

- Sélectionner et photocopier des extraits de textes sur l'esthétique à être étudiés par les élèves. (p. ex., Platon, «Discours de Diotime», *Le banquet* et Kant, *Critique du jugement*, préface, p. 7).
- Préparer des transparents des textes à travailler en classe.
- Préparer la grille d'évaluation adaptée.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Inviter l'élève à écouter quelques courts extraits musicaux de différentes époques, connus pour leur beauté (p. ex., *Psalmi Davidis Poenitentiales* de Roland de Lassus - Renaissance, *Les quatre saisons* de Vivaldi - baroque, *La cloche* de Haydn - classique, *Le roi des Aulnes* de Schubert - romantisme).
- Inciter l'élève à réagir en écrivant spontanément ses impressions dans son journal.
- Présenter à l'élève quelques reproductions de tableaux de différentes époques et l'inciter à décrire, dans son journal, ses réactions et à écrire ses impressions spontanément en une dizaine de lignes.
- Proposer à l'élève de faire part de ses réactions au reste du groupe-classe.
- Diviser le groupe-classe en deux groupes (premier groupe - musique, deuxième groupe - peinture) et inviter chaque groupe à dégager, à l'aide d'une discussion, puis par écrit, les similarités entre les œuvres.
- Inviter chaque groupe à présenter clairement au reste du groupe-classe les résultats de son travail sur un transparent.
- Demander à l'élève d'exprimer ses réactions dans son journal en un second paragraphe d'une dizaine de lignes. **(O)**
- Inviter quelques élèves à lire, à voix haute, leurs textes.
- Ramasser le journal de l'élève, l'annoter, si nécessaire, et le remettre avec des commentaires. **(ED)**

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet I

- Faire remarquer à l'élève que ses impressions viennent de ses sens.
- Écrire, au tableau, l'étymologie et le sens du mot «esthétique» : vient du grec et veut dire sentir, a un rapport avec le sentiment et la perception du beau.
- Inciter l'élève à analyser les émotions ressenties lors de l'exercice précédent et à s'interroger sur leur provenance.
- Donner à l'élève l'occasion de recommencer la même expérience en se centrant sur l'œuvre d'art elle-même.
- Amener l'élève à se rendre compte que ses sens peuvent répondre de diverses manières à la perception d'une œuvre d'art et que les goûts sont personnels, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas une objectivité dans le jugement porté sur la beauté de l'œuvre, ce qui explique le fait que beaucoup de personnes considèrent un même objet comme beau.

- Présenter à l'élève la question suivante : «Existe-t-il des critères objectifs qui permettent de définir la beauté?»
- Inviter l'élève à transcrire cette question dans son cahier de notes et à y répondre en relatant ses expériences personnelles.
- Demander à l'élève de répondre aux trois questions suivantes :
 - As-tu eu de la difficulté à saisir les concepts vus jusqu'à présent?
 - Est-ce que tu as déjà éprouvé des expériences de ce genre?
 - Penses-tu qu'il y a des personnes qui ressentent les choses de la même façon que toi? **(O)**
- Demander à l'élève de chercher, dans un dictionnaire de philosophie, les définitions du «beau» et de la «beauté» et de les transcrire dans son cahier.
- Expliquer à l'élève que des critères permettent de définir ce qu'est le beau et, par extension, les objets ou œuvres que l'on peut juger belles.
- Inviter l'élève à lire quelques-unes des définitions trouvées et l'amener à comprendre que, comme on l'avait vu dans l'activité 3.3 avec le concept de vérité, celui de beauté a changé au cours de l'histoire de la philosophie pour les mêmes raisons : l'œuvre d'art ne renferme pas nécessairement les critères de la beauté; mais c'est plutôt l'observateur ou l'observatrice qui la perçoit comme belle.
- Inviter l'élève à écrire, au tableau, les définitions qui lui paraissent les plus exactes et à justifier les raisons de ses choix.
- Expliquer à l'élève que le beau, comme le vrai, est un concept normatif dans la philosophie classique, c'est-à-dire qu'il sert de mesure, de modèle ou encore de référence pour juger de la beauté ou de la laideur d'un objet dit alors esthétique.
- Encourager l'élève à faire une recherche sur les philosophes qui ont présenté des théories connues comme Platon, Kant et Hegel à l'aide de ressources variées, écrites et électroniques. **(T)**
- Diviser le groupe-classe en trois groupes qui comprennent un ou une chef d'équipe et un ou une secrétaire responsable de la coordination de la recherche et de l'organisation des résultats.
- Inviter chaque groupe à présenter, à tour de rôle, les théories et à préparer des notes à remettre aux autres groupes (p. ex., résumé des idées principales, points discutables).
- Prévenir les groupes que ce travail sera évalué par les pairs à l'occasion d'une présentation orale de groupe.
- Remettre la fiche d'évaluation par les pairs.
- Animer une discussion où l'élève est amené à comparer les théories et à exprimer son point de vue.
- Ramasser les fiches remplies et donner des commentaires afin de souligner les points importants ou d'ajouter de l'information, si nécessaire, puis les remettre à l'élève évalué ou évaluée. **(EF)**

Volet 2

- Encourager l'élève à apporter, en classe, un objet, une photo, une illustration, de la musique qu'elle ou il juge beau ou belle.
- Inviter l'élève à expliquer les raisons pour lesquelles cet objet est beau et demander au groupe-classe de donner son opinion par un vote.
- Recommencer autant de fois que nécessaire et essayer d'établir un consensus.

- Amener l'élève à comprendre que l'on peut choisir deux positions opposées : une oeuvre d'art belle correspond aux critères universels du beau (les sept merveilles de la nature et du monde), tandis qu'une oeuvre qui ne les possède pas (critères relatifs) passera de la célébrité à l'oubli assez rapidement (évolution des modes, des goûts dans l'histoire).
- Poser à l'élève la question suivante : «Le beau est-il inné ou acquis?» Expliquer le sens de ces deux expressions : «inné» signifie donné à la naissance, tandis qu'«acquis» signifie appris.
- Demander à l'élève de transcrire la question dans son journal et d'y répondre en deux paragraphes (60 mots).
- Prévenir l'élève que sa réponse fera l'objet d'une évaluation formative.
- Ramasser le journal de l'élève, le lire, l'annoter et le rendre à l'élève avec des commentaires. **(EF)**
- Inciter l'élève à définir ou à donner des exemples de ce qu'est le laid ou la laideur.
- Présenter à l'élève un objet considéré comme laid (p. ex., la photographie d'un visage déformé) et lui demander si le laid serait ce qui n'est pas beau, définition par la négative, ou bien un concept différent. (Il va sans dire que l'enseignant ou l'enseignante devra être très prudent dans la présentation de ces concepts de beauté et de laideur afin de ne pas transmettre certaines idées préconçues qui pourraient contribuer au développement de préjugés.)
- Inciter l'élève à réagir à une musique discordante, à un objet sale et à un tableau abstrait.
- Demander à l'élève de noter, dans son journal, ses impressions et réactions spontanées, comme dans la mise en situation.
- Inviter quelques élèves à lire leurs textes à d'autres.
- Amener l'élève à conclure que, dans ce cas aussi, l'influence de la symétrie, de l'harmonie des formes, de la douceur des textures et des lignes de l'oeuvre d'art ou de l'objet existe indépendamment de la personne qui définit le beau. Le contraire s'applique alors au laid. Toutefois, si la beauté ou la laideur est indépendante des formes et des aspects sensibles, elle dépend du sentiment et de la perception.
- Faire remarquer à l'élève que l'émotion esthétique éprouvée devant ce qui est beau ou jugé tel est agréable et qu'elle invite à un dépassement de soi, ce qui montre que l'oeuvre d'art, qu'elle soit naturelle (un coucher de soleil, un paysage) ou créée par l'artiste, possède quelque chose d'unique.
- Demander à l'élève de faire part oralement, à un ou à une autre élève, de ce qui a retenu son attention dans les activités précédentes et d'en tirer des conclusions sur ses réactions physiques à la beauté. **(O)**
- Demander à l'élève si l'émotion esthétique éprouvée devant le laid est semblable.
- Inviter l'élève à travailler en groupe de quatre dans le but de synthétiser les réflexions des membres de l'équipe sur la nature du beau et du laid et d'exprimer les émotions ressenties dans les deux cas.
- Demander aux équipes de présenter leurs résultats sous la forme d'un tableau. Par exemple :

Beauté et laideur

Critères	Beau (concept)/Beauté (objet)	Laid (concept)/Laideur (objet)
Forme et matière	Idéal, Symétrie	Anti-idéal, Asymétrie
Émotions	Joie	Répulsion

Sentiments	Transcendance, Bonheur	Malheur
Valeur	Vrai/Bien	Faux/Mal

- Inviter les élèves à comparer leurs tableaux et à en tirer des conclusions sur la nature du beau et du laid et des critères qui permettent ou non de porter un jugement esthétique. Faire remarquer que les concepts esthétiques ont changé dans le temps et que, depuis le XX^e siècle, la forme, le talent et l'originalité de l'artiste priment sur le contenu de son oeuvre. Un contenu laid, comme une charogne, peut être beau, car il suscite des émotions et permet de percevoir le monde d'une manière spéciale.

Volet 3

- Remettre aux élèves des photocopies d'un extrait de texte à analyser (p. ex., Platon, «Discours de Diotime», *Le banquet*).
- Présenter, sur un transparent, un extrait de texte et l'analyser avec la collaboration de l'élève.
- Inviter l'élève à utiliser des surligneurs de couleurs différentes pour faire ressortir les idées principales, les concepts et significations, et l'argumentation.
- Demander ensuite à l'élève de faire l'analyse de texte dans son cahier.
- Procéder de la même manière avec le texte de Kant (p. ex., *Critique du jugement*, préface, p. 7).
- Prévenir l'élève que les deux analyses seront évaluées formativement et que l'évaluation sommative portera sur le même type d'exercice, mais effectué en partant de deux autres textes, qui devront également être comparés.
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Présenter à l'élève les modalités de la tâche (calendrier, structure, longueur, ébauche).
- Donner à l'élève le temps d'amorcer une analyse au moyen d'une discussion.
- Ramasser l'ébauche aux fins d'évaluation, l'annoter et présenter des commentaires afin de permettre à l'élève d'améliorer son travail. (**EF**)
- Allouer du temps à l'élève pour faire son travail et le ramasser pour l'évaluer. (**ES**)

Évaluation sommative

- Évaluer le texte comparatif en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser une grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés (p. ex., forme, matière, émotion, valeur) dans la formulation des idées, des arguments et des exemples présentés;
 - compréhension des concepts liés aux problèmes esthétiques (p. ex., beauté, laideur, sensations).
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans les commentaires, les comparaisons et les réflexions;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de considérer et de présenter la position de l'auteur.

- Communication
 - communication claire et précise des éléments clés de la critique et pertinence des explications dans la rédaction du texte comparatif;
 - utilisation correcte de la langue (terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases).
- Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés au raisonnement philosophique dans un texte portant sur des questions d'esthétique;
 - adaptation des concepts et des habiletés liés à l'analyse de texte au contexte de deux nouveaux textes.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inciter l'élève à écrire et à illustrer un petit article en tant que critique d'art et à le publier dans le site Web de l'école. **(PE) (T) (AM)**
- Motiver l'élève à trouver des citations particulièrement significatives en esthétique et à les présenter d'une manière créative pour décorer la classe. **(AM)**
- Organiser une visite des œuvres du Groupe des Sept à la galerie McMichael Canadian Art Collection (Kleinburg, Ontario) ou la visite d'un musée virtuel (p. ex., www.museevirtuel.ca) ou d'un musée présentant des œuvres d'artistes franco-ontariennes et franco-ontariens et autochtones. **(AC)**
- Faire remarquer à l'élève les possibilités de carrières liées aux arts en tant qu'artiste et aussi en tant que guide, conservateur ou conservatrice ou organisateur ou organisatrice d'expositions. Ces emplois permettent de rendre l'aspect esthétique des cultures accessible à toutes et à tous. **(PE)**

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 3.5 (HZT4U)

Rôle de l'esthétique dans la société

Description

Durée : 300 minutes

Cette activité porte sur des questions fondamentales et des concepts clés de l'esthétique. L'élève montre sa compréhension des catégories esthétiques, des différences entre les arts et leurs fondements philosophiques, compare les conceptions diverses de la nature de l'art, formule des réponses à des questions comme les suivantes : «L'art doit-il avoir une fonction sociale?»; «Qu'est-ce qui définit une oeuvre d'art?» Elle ou il montre sa compréhension au moyen d'une création de groupe, explique la façon dont certaines théories esthétiques influent sur des courants dans le monde des arts par une recherche et des discussions, rend compte de l'importance de diverses questions d'esthétique dans la société et justifie son point de vue dans un débat.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Esthétique, Habilétés de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Es-A.1 - 2 - 3
HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Es-Cont.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 3 - 5
HZT4U-H-Rech.1 - 3

Notes de planification

- Se renseigner sur les catégories esthétiques (p. ex., *Esthétique*, p. 14-15, 34-38).
- Se renseigner sur les beaux-arts (p. ex., *Système des Beaux-Arts*, p. 45-47).
- Prévenir les enseignantes et enseignants que certaines et certains de leurs élèves seront invités à évaluer des présentations de groupe et leur indiquer la date, l'heure et le local).
- Préparer une fiche d'évaluation par les pairs pour évaluer la présentation de groupe (voir *La boîte à outils*).
- Se renseigner sur la théorie d'André Malraux (p. ex., *Esthétique*, p. 10, 18, 49, 55).
- Préparer une fiche de vérification afin de permettre à l'élève de faire l'objectivation de son apprentissage.
- Préparer une grille adaptée à l'évaluation sommative du débat.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Présenter à l'élève le tableau des catégories esthétiques de Lalo extrait d'*Esthétique*, p. 14.
- Préciser qu'il y a trois degrés d'unité dans la variété.

HARMONIE

Trois facultés dominantes	possédée	cherchée	perdue
Intelligence Activité Sensibilité	Beau Grandiose Gracieux	Sublime Tragique Dramatique	Spirituel Comique Ridicule

- Présenter certaines catégories au groupe-classe (p. ex., Comique, Tragique, Gracieux, Ridicule).
- Expliquer à l'élève que ces valeurs sont positives ou négatives comme les sentiments et les émotions provoqués par la beauté ou la laideur (voir Activité 3.4).
- Former des équipes de trois ou de quatre élèves et les inviter à dresser une liste des différentes formes d'art sur une feuille de papier.
- Inciter les équipes à classer les arts selon le sens qu'elles et ils interpellent (p. ex., musique : ouïe, parfums : odorat).
- Inviter un ou une porte-parole à présenter oralement la liste de son équipe et le classement à l'aide du tableau (p. ex., un morceau de musique que l'on trouve sublime fait appel à l'intelligence et présente une harmonie cherchée). (**ED**)
- Résumer en faisant remarquer à l'élève que, selon la faculté (intelligence, activité, sensibilité) qui domine, on obtient des valeurs esthétiques comme le comique ou le ridicule. Citer Lalo qui dit ceci : «Le fil conducteur est la loi de l'harmonie ou de l'unité dans la multiplicité. L'harmonie peut être possédée, cherchée ou perdue et chacun de ces degrés peut se retrouver dans nos trois principales facultés.» (*Esthétique*, p. 14)

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Reformer les équipes et les inviter à choisir une catégorie esthétique (p. ex., Tragique, Ridicule).
- Indiquer à l'équipe qu'elle doit faire une recherche sur cette catégorie et une création de groupe qui devra être présentée au groupe-classe (p. ex., une équipe choisit le tragique et essaie d'exprimer cette catégorie au moyen d'un mime; le groupe-classe doit deviner la catégorie dont il s'agit).
- Prévenir les équipes que cette présentation sera évaluée par les pairs et, si possible, par d'autres élèves (p. ex., cours d'art dramatique, technique de l'information).
- Présenter les modalités de la tâche (calendrier, structure, durée de la présentation, format).

- Prévoir le temps nécessaire pour que les groupes puissent mener à terme la recherche et la création.
- Remettre une fiche d'évaluation par les pairs et inviter l'élève à la remplir au cours des présentations.
- Inviter chaque groupe à présenter sa création.
- Inciter l'élève à poser des questions au groupe qui présente sa création dans le but de préciser ce qui n'est pas assez clair ou de se renseigner davantage.
- Faire une mise en commun et inciter l'élève à exprimer ses réactions aux diverses catégories esthétiques.
- Remettre à l'élève la fiche de l'évaluation par les pairs. (**EF**)
- Faire remplir la fiche de vérification afin de permettre à l'élève de faire l'objectivation de son apprentissage, en cochant les cases pertinentes. Par exemple : (**O**)

Fiche de vérification

Éléments	Activement	Passivement	Je préfère travailler individuellement.
Participation au travail du groupe			
Intérêt dans l'élaboration de la présentation			
Participation aux questions et aux réponses			

Volet 2

- Poser la question «Qu'est-ce qui définit une oeuvre d'art?» et inviter l'élève à y répondre en un paragraphe.
- Faire une mise en commun et expliquer à l'élève que les concepts de beau et de laid sont normatifs et qu'ils existent, d'après Platon, Hegel et Kant, *a priori* comme des idées, avant que l'humain possède une idée du beau et qu'il ait vu un objet qualifié de beau, ce qui amène à comprendre que l'esthétique se différencie de l'étude des beaux-arts.
- Rappeler que l'inné est donné à la naissance, comme les dons ou les talents, alors que l'*a priori* est plutôt un concept, une sorte d'idéal, qui permet de juger du beau ou du laid.
- Inviter l'élève à lire son texte et à exprimer son point de vue.
- Amener l'élève à comprendre que l'idée de ce que l'artiste veut créer le guide dans son travail. L'inspiration est influencée par le beau dans l'activité de création de l'oeuvre d'art. L'objet peut s'incarner dans toutes sortes de matériaux (sons, rythme, bois, marbre, textiles, couleurs, corps), qui représentent tous les beaux-arts.
- Inviter l'élève à donner des exemples de créations artistiques et à dire si elles sont liées ou non à l'idée du beau. (**ED**)

- Faire remarquer à l'élève que, d'après Kant, l'activité artistique est désintéressée et que son but est de créer un objet beau (théorie de l'art pour l'art), où l'idéal joue un rôle majeur comme pour Malraux.
- Inviter l'élève à recopier les citations de Malraux et d'Alain dans son cahier de notes : «Notre art est la création d'un monde étranger au réel, il n'en est pas l'expression»; «Le beau est comme une récompense, autrement dit le seul fait de l'esprit peut-être.» Faire réagir oralement à ces citations.
- Amener l'élève à conclure que l'oeuvre d'art possède des caractéristiques différentes des autres objets fabriqués, manufacturés par l'humain ou les machines.
- Poser de nouveau à l'élève la question du début de ce volet et l'inviter à y répondre en considérant les aspects normatif et descriptif des œuvres choisies comme exemples; lui demander de justifier son point de vue.
- Préciser les modalités de la tâche (calendrier, structure, longueur du texte).
- Suggérer à l'élève de consulter des ouvrages qui portent sur l'esthétique, au centre de ressources ou dans Internet, dans le but de préciser le sens de concepts importants dans ce domaine. (**T**)
- Ramasser le texte, l'annoter et le remettre à l'élève avec des commentaires. (**EF**)

Volet 3

- Amener l'élève à comprendre qu'avec le développement des technologies et l'augmentation du niveau de vie, l'art est devenu davantage un objet de consommation que de contemplation dans la majorité des sociétés.
- Animer une discussion où l'élève tente de distinguer ce qui est art de ce qui ne l'est pas.
- Écrire, au tableau, la question suivante : «L'art doit-il avoir une fonction sociale?»
- Inviter l'élève à transcrire cette question dans son cahier de notes et à y répondre en groupe.
- Demander à l'élève d'écrire un paragraphe dans son journal pour évaluer les points forts et les points faibles de la performance de son équipe et de sa propre contribution. (**O**)
- Prévenir les groupes que ce travail servira de préparation (évaluation formative) à un débat qui portera sur une des questions fondamentales de l'esthétique et consistera en une tâche sommative.
- Ramasser la réponse du groupe, l'annoter et la remettre avec des commentaires. (**EF**)
- Expliquer à l'élève que les théories esthétiques influent sur le développement des divers types d'expressions artistiques dans la société. Les puristes considèrent que les œuvres d'art ont un but en elles-mêmes (Kant), alors que les idéalistes croient que l'artiste permet d'atteindre l'éternelle transcendance de l'esprit humain dans ses œuvres (Platon, Alain, Malraux). Les théoriciens de l'esthétique et les psychanalystes (Lalo, Baudelaire, Freud) proposent des théories qui sont plus orientées vers le plaisir et la satisfaction physiques que procure un environnement agréable aux sens et son effet positif sur les relations humaines.
- Inviter l'élève à réfléchir sur des courants dans le monde de la musique, de la mode et de l'art, et à noter des exemples, en style télégraphique.
- Animer une discussion dans le but de permettre à l'élève d'explorer les divers aspects esthétiques de sa société, en tenant compte des variétés culturelles (p. ex., en Ontario, l'art autochtone est guidé par des principes différents de ceux de l'art africain). (**AM**)

- Former des équipes de six élèves pour faire le débat (trois dans le camp du pour et trois dans le camp du contre).
- Présenter aux équipes une liste d'énoncés comme les suivants :
 - 1. Le beau est inné.
 - 2. La copie a autant de mérite artistique que l'original.
 - 3. La qualité esthétique d'un produit provient du message véhiculé.
 - 4. Un bel objet se vend mieux.
 - 5. Le laid peut être beau.
- Présenter la séquence des interventions des membres des deux équipes (modèle de débat académique) :
 - 1. présentation de l'équipe du pour;
 - 2. présentation de l'équipe du contre;
 - 3. questions des observateurs et des observatrices ou des élèves ne participant pas à l'équipe du pour ou à l'équipe du contre (même nombre de questions);
 - 4. réponse par un seul membre de l'équipe à qui la question s'adresse (limiter le nombre de questions, si nécessaire).
- Inviter les équipes à se répartir en deux camps et à faire une recherche afin de débattre la question choisie.
- Donner le temps nécessaire aux équipes pour organiser leur information et leurs arguments.
- Présenter aux équipes les modalités de la tâche (p. ex., calendrier, temps d'argumentation, présentation des données, importance de la conclusion qui doit soulever les problèmes philosophiques posés).
- Demander à chaque équipe de présenter son débat devant les autres équipes et les évaluer à tour de rôle. **(ES)**

Évaluation sommative

- Évaluer les débats en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser une grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes associés à l'esthétique utilisés dans la formulation des idées, des arguments et des exemples présentés;
 - compréhension des valeurs, des normes et de l'intention des approches liées aux problèmes esthétiques.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans le dosage, la variété et la pertinence des arguments;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter la thèse ou l'antithèse, d'organiser les données, d'analyser, d'évaluer l'information et d'expliquer la position soutenue.
 - Communication
 - communication claire et précise des idées : cohérence, organisation logique des arguments et utilisation des procédés appropriés et convaincants pour exprimer un point de vue au cours du débat devant le groupe-classe;
 - utilisation correcte de la langue (terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases);

- utilisation des conventions et des techniques de communication orale : débit, geste, intonation, posture, contact visuel, fiches aide-mémoire.
- Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés au raisonnement philosophique dans un débat portant sur des questions d'esthétique.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Organiser une visite dans un lieu naturel (p. ex., parc, bord du lac, forêt) connu pour sa beauté. Inciter l'élève à apporter une caméra vidéo et une caméra digitale, à filmer et à prendre des photos pour réaliser un montage et à le présenter à l'aide de *Power Point*. **(T)**
- Organiser la visite d'une église ou d'une autre oeuvre architecturale pour que l'élève prenne conscience que tout est une oeuvre d'art. Inciter l'élève à apporter une caméra vidéo et une caméra digitale, à filmer et à prendre des photos pour les faire visionner au cours d'une réunion en groupe-classe ou d'une visite des parents. **(T) (AM)**
- Faire remarquer à l'élève les possibilités de carrières liées à la création de documentaires portant sur un lieu naturel et sur des monuments (p. ex., cinématographe, critique d'art et photographe). **(PE)**

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

Annexe HZT4U 3.5.1 : Grille d'évaluation adaptée - Rôle de l'esthétique dans la société

Grille d'évaluation adaptée - Rôle de l'esthétique dans la société

Annexe HZT4U 3.5.1

<i>Type d'évaluation : diagnostique / formative / sommative :</i>				
<i>Compétences et critères</i>	<i>Niveau 1 50 - 59 %</i>	<i>Niveau 2 60 - 69 %</i>	<i>Niveau 3 70 - 79 %</i>	<i>Niveau 4 80 - 100 %</i>
<i>Connaissance et compréhension</i>				
L'élève : <ul style="list-style-type: none"> - montre une connaissance des termes associés à l'esthétique dans les idées et arguments présentés. - montre une compréhension des concepts, des valeurs, des normes et des approches liés aux questions esthétiques. 	L'élève montre une connaissance et une compréhension limitées des termes, des concepts, des théories et des approches philosophiques.	L'élève montre une connaissance et une compréhension partielles des termes, des concepts, des théories et des approches philosophiques.	L'élève montre une connaissance et une compréhension générales des termes, des concepts, des théories et des approches philosophiques.	L'élève montre une connaissance et une compréhension approfondies des termes, des concepts, des théories et des approches philosophiques.
<i>Réflexion et recherche</i>				
L'élève : <ul style="list-style-type: none"> - utilise la pensée critique (dosage, variété et pertinence des arguments). - utilise la pensée créatrice dans la manière de présenter et de défendre les arguments. 	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une efficacité limitée .	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une certaine efficacité .	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une grande efficacité .	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une très grande efficacité .
<i>Communication</i>				
L'élève : <ul style="list-style-type: none"> - communique des idées et des arguments dans un débat. - utilise la langue et les techniques de communication orale. 	L'élève communique des idées et des arguments avec peu de clarté , et utilise la langue et les techniques de communication orale avec peu d'exactitude et une efficacité limitée .	L'élève communique des idées et des arguments avec une certaine clarté , et utilise la langue et les techniques de communication orale avec une certaine exactitude et efficacité .	L'élève communique des idées et des arguments avec une grande clarté , et utilise la langue et les techniques de communication orale avec une grande exactitude et efficacité .	L'élève communique des idées et des arguments avec très grande clarté et avec assurance , et utilise la langue et les techniques de communication orale avec une très grande exactitude et efficacité .

<i>Mise en application</i>				
L'élève : - applique des concepts, des idées et des habiletés liés au raisonnement philosophique dans un débat portant sur des questions d'esthétique.	L'élève applique des concepts, des idées et des habiletés avec une efficacité limitée .	L'élève applique des concepts, des idées et des habiletés avec une certaine efficacité .	L'élève applique des concepts, des idées et des habiletés avec une grande efficacité .	L'élève applique des concepts, des idées et des habiletés avec une très grande efficacité .
Remarque : L'élève dont le rendement est en deçà du niveau 1 (moins de 50 %) n'a pas satisfait aux attentes pour cette tâche.				

APERÇU GLOBAL DE L'UNITÉ 4 (HZT4U)

Éthique

Description

Durée : 22 heures

Cette unité porte sur les principales questions et les concepts clés de l'éthique. L'élève montre sa compréhension de l'importance des questions et des concepts d'éthique et de leur utilité pour résoudre des problèmes moraux, distingue diverses théories éthiques comme l'épicurisme, le stoïcisme, le kantisme et l'utilitarisme afin de justifier différentes approches et défendre son point de vue logiquement. Elle ou il montre l'utilité de certaines approches de problèmes concernant la vie, la reproduction, l'environnement et les droits des animaux à l'aide d'études de cas, d'oeuvres littéraires illustrant des problèmes d'éthique, de discussions, de tableaux, d'une recherche approfondie et d'un essai plus particulièrement axé sur ce qui touche les jeunes.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Éthique, Habilétés de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Et-A.1 - 2 - 3 - 4 - 5

HZT4U-H-A.1 - 2 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Et-Cont.1 - 2 - 3 - 4 - 5

HZT4U-H-Rai.1 - 3 - 4 - 5

HZT4U-H-Rech.1 - 2 - 4

Titres des activités

Durée

Activité 4.1 : Éthique normative

300 minutes

Activité 4.2 : Théories d'éthique

240 minutes

Activité 4.3 : Problèmes moraux de la vie quotidienne

240 minutes

Activité 4.4 : Éthique appliquée

300 minutes

Activité 4.5 : Points de vue de la ou du jeune sur un problème philosophique

240 minutes

Liens

L'enseignant ou l'enseignante prévoit l'établissement de liens entre le contenu du cours et l'animation culturelle (**AC**), la technologie (**T**), les perspectives d'emploi (**PE**) et les autres matières (**AM**) au moment de sa planification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Des suggestions pratiques sont intégrées dans la section **Déroulement de l'activité** des activités de cette unité.

Mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves

L'enseignant ou l'enseignante doit planifier des mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves en difficulté et de celles et ceux qui suivent un cours d'ALF/PDF ainsi que des activités de renforcement et d'enrichissement pour tous les élèves. L'enseignant ou l'enseignante trouvera plusieurs suggestions pratiques dans *La boîte à outils*, p. 11-21.

Évaluation du rendement de l'élève

L'évaluation fait partie intégrante de la dynamique pédagogique. L'enseignant ou l'enseignante doit donc planifier et élaborer en même temps les activités d'apprentissage et les étapes de l'évaluation en fonction des quatre compétences de base. Des exemples des différents types d'évaluations tels que l'évaluation diagnostique (**ED**), l'évaluation formative (**EF**) et l'évaluation sommative (**ES**) sont suggérés dans la section **Déroulement de l'activité** des activités de cette unité.

Sécurité

L'enseignant ou l'enseignante veille au respect des règles de sécurité du Ministère et du conseil scolaire.

Ressources

Dans cette unité, l'enseignant ou l'enseignante utilise les ressources suivantes :

Ouvrages généraux/de référence/de consultation

- BENOÎT-BROWAEYS, Dorothee, *La bioéthique*, Toulouse, Essentiels Milan, 1995, 63 p. *
- BLACKBURN, Pierre, *L'Éthique : Fondements et problématiques contemporaines*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1996, 490 p. *
- BLOUIN, Rodrigue, *Discuter : Introduction à la philosophie*, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile, 1991, 228 p. ***
- BOULANGER, Viateur, et Guy DURAND, *L'euthanasie, problème de société*, Montréal, Fides, 1985, 140 p. ***
- GAUTHIER, David, *Éthique et rationalité*, Liège, Mardaga, 1992, 125 p. *
- IMBEAULT, Marc, et Gérard MONTIFROY, *Géopolitique et philosophies : Des manières de voir et d'agir*, Montréal, Sciences et Culture, 1998, 160 p. *
- LANGANEY, André, *La philosophie biologique*, Paris, Belin, 1999, 156 p. *
- MÉTAYER, Michel, *La philosophie éthique : Enjeux et débats actuels*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 2002, 426 p. *

RIPERT, Pierre, *Dictionnaire des dictons, proverbes et maximes*, Union européenne, Maxi-livres, 1997, 379 p. *

SARTRE, Jean-Paul, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel, 1970, 84 p. *

Médias électroniques

Sites Web

André Pichot. (consulté le 14 juillet 2002)

<http://www.philagora.net/auteurs/pichot.htm>

Bioéthique. (consulté le 17 juillet 2002)

<http://www.philagora.net/philo-poche/pochbioe.htm>

Infirmières autorisées canadiennes. *Déontologie pratique : Témoin, je me tais/Témoins, je dénonce : Le dilemme éthique de la dénonciation.* (consulté le 14 juillet 2002)

http://www.cna-nurses.ca/pages/ethics/ethics%20in%20practice/i_see_and_am_silent_i_see_and_speak_out_fr.htm

Info-SLA : Qui était Sue Rodriguez. (consulté le 22 novembre 2002)

<http://iquebec.ifrance.com/info-sla/sue.html>

S'agit-il bien d'euthanasie? (consulté le 22 novembre 2002)

<http://www.cyberie.qc.ca/dixit/20001207.htm>

Légaliser le suicide-assisté. (consulté le 22 novembre 2002)

<http://www.geocities.com>

Objectivité des valeurs éthiques. (consulté le 14 juillet 2002)

<http://perso.wanadoo.fr/denis.collin/valeurs.htm>

ACTIVITÉ 4.1 (HZT4U)

Éthique normative

Description

Durée : 300 minutes

Cette activité porte sur les principales questions de l'éthique normative et les réponses apportées par certains philosophes. L'élève définit des concepts clés, décrit différentes voies pour résoudre des problèmes moraux, explique les positions de philosophes comme Thomas d'Aquin et Kant sur des questions telles que les suivantes : «Qu'est-ce que le bien et le mal?»; «Existe-t-il des principes universels qui permettent de déterminer ce qui est bien et ce qui est mal?» Elle ou il réfléchit sur des situations quotidiennes, à l'aide d'échanges avec ses pairs, et découvre la façon dont se forment les maximes par un exercice pratique. L'élève rend compte du résultat de ses recherches en faisant une présentation de groupe et montre son esprit critique dans ses réflexions personnelles.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Éthique, Habilétés de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Et-A.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Et-Cont.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 4
HZT4U-H-Rech.1 - 2

Notes de planification

- Se renseigner sur l'éthique et les philosophes Maïmonide, Thomas d'Aquin et Kant, en partant de moteurs de recherche (p. ex., Yahoo, Google, La toile du Québec).
- Mettre des dictionnaires de philosophie à la disposition des élèves.
- Prévoir des transparents à remettre aux élèves.
- Prévoir des cartons pour copier les maximes, qui seront disposés dans la classe.
- Préparer une grille d'évaluation adaptée à l'évaluation sommative des présentations orales.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

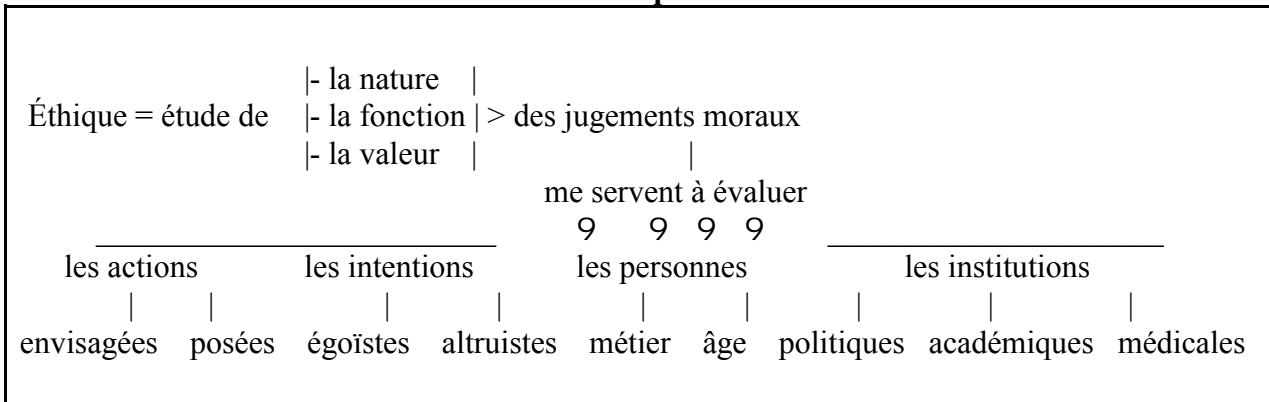
- Grouper les élèves en équipes de trois ou de quatre et leur demander de trouver cinq exemples de situations ou d'actions qui oscillent entre le bien et le mal (p. ex., clonage, avortement, euthanasie). **(ED)**
- Demander à chaque équipe d'essayer d'arriver à un consensus sur la moralité des exemples donnés.
- Faire une mise en commun; inviter l'élève à dégager la nature d'une question morale et les valeurs qui la sous-tendent.
- Poser la question suivante : «Qu'est-ce que le bien et le mal?» Inciter l'élève à y répondre en discutant, avec son groupe, des définitions possibles et des exemples qui l'illustrent.
- Faire remarquer que ce qui est considéré comme bien ou mal peut varier selon les cultures.
- Inciter l'élève à noter ses réflexions personnelles dans son journal pour en faire un usage ultérieur.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Inviter un ou une élève à écrire les concepts ci-après au tableau : éthique, morale, valeur, norme, règle. Demander à quelques élèves de chercher les définitions dans un dictionnaire de philosophie et de les dicter afin qu'elles soient écrites au tableau, puis demander aux élèves de les recopier dans leur cahier de notes.
- Amener l'élève à comprendre que l'éthique se rattache davantage aux concepts qui nous permettent d'avoir des références fixes, des principes, tandis que la morale est utilisée sur le plan pratique.
- Inciter l'élève à trouver des exemples de cas limites (p. ex., préférer la mort à des souffrances atroces).
- Inviter l'élève à faire cet exercice en équipe de deux et à distinguer clairement, sur une feuille de papier, ce qui se rattache à chaque concept.
- Circuler entre les équipes pour orienter leurs réflexions et les guider dans leur démarche.
- Présenter aux équipes une manière de synthétiser leurs réflexions sous la forme d'un schéma.
Par exemple :

Éthique



- Amener l'élève à comprendre que, pour poser un jugement moral, il est nécessaire d'avoir une échelle des valeurs qui permet de distinguer ce qui est bien de ce qui est mal ou encore de choisir le moindre mal.
 - Faire remarquer à l'élève qu'un dilemme est souvent lié à une question de vie et de mort et que l'éthique normative attribue à chaque personne une valeur égale sans tenir compte de facteurs comme l'âge, le statut social ou la souffrance, ce qui varie selon diverses cultures, où les valeurs ne sont pas les mêmes (p. ex., dans la culture du peuple Ik de l'Ouganda, en Afrique orientale, le peuple a décidé de laisser mourir les personnes les plus âgées en période de grande famine et de sécheresse, car il n'a pu trouver une meilleure solution).
 - Expliquer que ce cas spécifique montre à quel point le dilemme moral doit aussi tenir compte des lieux et des conditions spécifiques à chaque cas. L'éthique normative ne peut servir que de modèle dans le sens général du rationnel, comme on la retrouve dans la rédaction des lois (distinguer le droit du fait).
 - Demander à l'élève d'écrire, dans son cahier, les questions «Qu'est-ce que le bien et le mal?»; «Dépendent-ils des cultures?» et d'y répondre en deux paragraphes.
 - Prévenir l'élève que sa réponse sera peut-être lue devant le groupe-classe.
 - Inviter quelques élèves à lire leurs réponses. (**ED**)

Violet 2

- Demander à l'élève de penser aux cinq pires et meilleurs actes (10) à commettre.
 - Inviter l'élève à examiner les exemples dont il a été question au volet précédent, à essayer de faire ressortir les vices, les vertus et les valeurs, et à noter ses réactions dans son journal.
 - Expliquer à l'élève ce qu'est une maxime en éthique : principe qui régularise les comportements universellement valables et qui peut convenir à tous et à toutes (p. ex., ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse).
 - Inciter l'élève à écrire trois maximes ou principes généraux qui guident son jugement moral et à les faire lire à un ou à une autre élève afin de vérifier leur validité (p. ex., lorsque je ne fais rien de mal, je peux désobéir à mes parents). L'autre élève, après avoir lu la maxime, devra prouver qu'elle n'est pas applicable en tout temps et en tout lieu, donc qu'elle doit être modifiée ou remplacée par un autre énoncé. (**O**)
 - Inviter l'élève à prendre conscience que ces maximes se basent sur une présupposition philosophique (p. ex., universalisation, valeurs vraies en tout temps et en tout lieu).

- Expliquer que ces maximes se retrouvent dans les commandements des religions, les lois régissant les États et les règles sociales (p. ex., règles de conduite, code de vie dans les écoles) et qu'elles sont indépendantes des actions. En ce sens, elles font partie de l'éthique.
- Inviter l'élève à copier ses maximes sur de grands cartons, à soigner leur apparence et à les disposer tout autour de la classe. (**AM**)
- Inciter l'élève à noter, dans son journal, ses réflexions personnelles.

Volet 3

- Inciter quelques volontaires à chercher les définitions des termes «bien» et «mal» dans un dictionnaire de philosophie et à les écrire au tableau.
- Inviter l'élève à les transcrire dans son cahier, puis à se poser la question suivante : «Est-ce que le bien vient de la société ou d'une croyance religieuse?»
- Animer une discussion où l'élève offre diverses réponses.
- Présenter les théories de Maïmonide, de Thomas d'Aquin et de Kant en insistant sur l'origine du bien qui, pour ces trois philosophes, est liée à la foi et à un innéisme de la conscience morale : connaissance du bien sans l'avoir expérimenté.
- Expliquer que Maïmonide tenait à séparer la foi de la raison, alors que Thomas d'Aquin les unissait. Kant considère que ce qui compte pour juger la valeur morale d'une action, c'est la volonté de celle ou de celui qui pose l'acte.
- Faire remarquer à l'élève que, pour ces trois philosophes, le mal est perçu comme un manque, ce qui n'est pas bien et se définit négativement.
- Diviser le groupe-classe en trois équipes, assigner à chacune une recherche sur le système moral d'un de ces philosophes et leur demander de prendre des notes afin de présenter des réponses à la question suivante : «Existe-t-il des valeurs objectives, des principes universels qui permettent de déterminer ce qui est bien et ce qui est mal?»
- Indiquer à l'élève d'orienter ses recherches sur des textes critiques ou des références à ces textes : *Le guide des égarés* de Maïmonide, *Les fondements de la métaphysique des moeurs* de Kant et *La somme théologique* de Thomas d'Aquin.
- Présenter les modalités de la tâche (p. ex., calendrier, structure, organisation des responsabilités au sein de l'équipe, temps de présentation). Aviser les équipes que les résultats des recherches devront être présentés sous forme écrite dans le but d'être remis aux équipes qui ont travaillé sur un autre philosophe.
- Encourager l'élève à utiliser des procédés et de l'équipement technique dans sa présentation (p. ex., transparent, tableau, résumé, logiciel de présentation).
- Préciser que chaque membre de l'équipe doit participer, de manière à peu près égale, à la recherche, à l'organisation, à la construction de la fiche sur le philosophe et à la présentation, afin que l'évaluation puisse être individuelle.
- Présenter à l'élève la grille d'évaluation adaptée.
- Annoncer aux équipes que les présentations en groupe feront l'objet d'une évaluation sommative.
- Donner le temps aux équipes de préparer l'ébauche de leurs présentations orales.
- Ramasser les ébauches, les annoter, les remettre, accompagnées de commentaires, aux équipes pour qu'elles puissent les retravailler. (**EF**)
- Procéder aux présentations orales et les évaluer. (**ES**)

Évaluation sommative

- Évaluer la présentation orale en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser la grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés (p. ex., foi, raison, valeur morale, acte, origine) dans l'explication de la position du philosophe choisi;
 - compréhension des concepts et des idées liés à une thèse philosophique traitant de l'origine du bien et du mal et des valeurs.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans le choix et l'analyse des textes;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la construction de la fiche et l'originalité de la présentation;
 - utilisation des habiletés de recherche (p. ex., collecte et organisation de l'information).
 - Communication
 - communication claire des idées sur l'origine de la conscience morale;
 - utilisation correcte de la langue (p. ex., vocabulaire, grammaire, structure et ordre logique des phrases).
 - Mise en application
 - application des concepts de conscience morale (p. ex., origine innéiste, théologique) et des habiletés d'analyse à la théorie d'un philosophe;
 - utilisation des procédés et de l'équipement technique dans la présentation d'une théorie philosophique (p. ex., transparent, tableau, résumé, logiciel de présentation).

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter l'élève à faire ressortir les points de vue sur ce qui est bien ou mal à l'aide d'un montage vidéo. **(T)**
- Inciter l'élève à trouver d'autres maximes, proverbes et dictons provenant de cultures différentes, à les recopier sur un grand carton pour les ajouter à ceux qui sont déjà disposés dans la classe. **(AM)**
- Inviter un éthicien ou une éthicienne dans le but de permettre à l'élève de prendre conscience de questions de plus en plus importantes dans notre société. Faire remarquer à l'élève que certaines professions des domaines médical et légal sont liées aux questions d'éthique. **(PE)**

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 4.2 (HZT4U)

Théories d'éthique

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur les différentes voies par lesquelles la philosophie cherche à résoudre des problèmes d'ordre moral. L'élève montre sa compréhension de questions fondamentales de l'éthique comme «Qu'est-ce qu'une bonne vie pour un épicurien ou une épicurienne, un stoïcien ou une stoïcienne ou un ou une utilitariste?» ainsi que de concepts clés comme le bonheur et le plaisir. Elle ou il prend conscience de l'existence d'une hiérarchie de valeurs, compte tenu de la responsabilité et des devoirs à différents degrés, à l'aide d'un sondage et d'une analyse de cas, réalise une recherche et en présente les résultats sous forme d'affiche au cours d'un travail de groupe, évalue et justifie sa position sur des situations morales actuelles dans un texte analytique.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Éthique, Habilétés de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Et-A.1 - 2 - 3
HZT4U-H-A.1 - 3

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Et-Cont.1 - 2 - 3
HZT4U-H-Rai.5
HZT4U-H-Rech.1 - 2

Notes de planification

- Se renseigner sur l'épicurisme, le stoïcisme et l'utilitarisme (p. ex., *Atlas de la philosophie*).
- Prévoir de grands cartons pour concevoir des affiches.
- Consulter les enseignantes et enseignants d'art et d'informatique pour déterminer les dates appropriées à l'illustration des affiches et à leur évaluation.
- Rechercher des cas illustrant l'acte de la promesse et du mensonge dans le but de les présenter à l'élève.
- Rechercher des exemples de situations récentes permettant une analyse et une critique des théories éthiques étudiées ou mentionnées dans cette activité (p. ex., faits divers dans la presse régionale ou la communauté).
- Préparer une fiche de vérification pour faire l'objectivation de l'apprentissage.
- Préparer une grille d'évaluation adaptée.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Demander à l'élève de répondre, dans son journal, à la question «Qu'est-ce que le bonheur?» en un paragraphe de 50 mots environ.
- Faire une mise en commun en groupes de quatre.
- Inviter le groupe à établir des critères de bonheur et à en dresser la liste.
- Inciter un des membres de chaque groupe à venir au tableau pour écrire les critères déterminés par son groupe.
- Animer une discussion dans le but de classer les critères sous des titres distincts comme : plaisir, sentiment, finalité, altruisme, intérêt, devoir. (**ED**)
- Faire remarquer à l'élève que les théories éthiques s'orientent sur la primauté d'un de ces concepts par rapport à d'autres.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Demander à l'élève d'écrire, sur une feuille de son cahier, le mot «plaisir» et de noter, tout autour, sous forme de toile d'araignée, tous les éléments s'y rattachant (p. ex., bien-être).
- Inciter l'élève à trouver un exemple illustrant chaque élément, choisi dans sa vie quotidienne (p. ex., manger un bon gâteau me procure du bien-être).
- Poser la question «Qu'est-ce qu'une bonne vie?» et encourager l'élève à y répondre oralement. Souligner la différence entre le bon et le bien.
- Faire remarquer que le plaisir n'est pas une notion normative, car il est le résultat d'une action, et que ce résultat varie selon les personnes, ce qui le rend donc subjectif.
- Inviter quelques élèves volontaires à présenter le résultat de leurs réflexions.
- Faire remarquer à l'élève que les plaisirs peuvent toucher les sens comme l'intellect, voire l'esprit.
- Demander à l'élève de classer les plaisirs en partant du plus concret vers le plus abstrait et de les inscrire dans son cahier. Par exemple :
 1. plaisirs des sens,
 2. plaisirs engendrés par les liens humaines,
 3. plaisirs de la connaissance,
 4. plaisirs de la gloire,
 5. plaisirs du dépassement de soi.
- Faire une mise en commun dans le but d'établir un consensus.
- Placer les élèves en groupes de quatre ou de cinq et leur demander de donner des valeurs à ces différents types de plaisir, sur une échelle de 1 à 10 (10 étant le plus valable).
- Inviter un ou une volontaire à venir au tableau et à écrire la liste des plaisirs dans l'ordre déterminé par le groupe-classe et à noter les nombres obtenus, ce qui permettra d'établir les priorités (sondage).
- Faire remarquer que ces divers plaisirs ne sont pas nécessairement signes de bonheur.
- Remettre la fiche de vérification des éléments de l'activité; la faire remplir en cochant dans les cases appropriées. Par exemple : (**O**)

Concepts et idées	C'est devenu facile.	Je suis capable même si j'éprouve quelques difficultés.	Même après plusieurs essais, j'ai des difficultés.
Utilisation de la terminologie			
Compréhension des concepts			
Distinctions entre les concepts			
...			

- Demander à l'élève de reprendre son journal et d'y ajouter ses réflexions personnelles sur les liens entre le bonheur et le plaisir.
- Ramasser le journal, l'annoter et le remettre à l'élève, accompagné de commentaires (p. ex., insister sur le fait que le plaisir est surtout considéré comme individuel, tandis que le bonheur tient compte des autres individus, voire de la société entière). **(EF)**

Volet 2

- Présenter l'épicurisme et le stoïcisme en insistant sur leurs ressemblances et leurs différences.
- Insister sur le fait que ces deux systèmes de pensée sont encore contemporains, que l'épicurisme moderne prône le subjectivisme moral (ce qui me fait plaisir est bien : hédonisme) et que le stoïcisme soutient que la raison peut maîtriser les désirs du corps (ce qui est raisonnable et rationnel est bien et source de bonheur : eudémonisme).
- Faire ressortir les significations anciennes de ces formes de sagesse, surtout de l'épicurisme dont le sens est très éloigné de celui donné par Épicure.
- Demander à l'élève de chercher des citations (10 au moins) particulièrement frappantes, de textes sur l'épicurisme et le stoïcisme en faisant une recherche à l'aide d'un moteur de recherche comme Google ou de documents disponibles au centre de ressources. **(T)**
- Grouper les élèves en équipes de trois ou de quatre et leur demander de sélectionner les citations à retenir dans le but de les recopier sur de grands cartons et de les afficher un peu partout dans l'école.
- Inviter les groupes à construire leurs affiches et à les illustrer avec originalité en utilisant la salle d'art ou le laboratoire d'informatique. **(AM) (T)**
- Prévenir les groupes que ces affiches feront l'objet d'une évaluation formative (utilisation d'une échelle de 1 à 10) faite par les élèves des cours d'art ou d'informatique. (Ne pas oublier de numérotter les affiches afin de garder l'anonymat.)
- Inviter l'élève à exprimer son opinion, dans son journal, sur l'utilité ou non de réfléchir sur les théories morales dans sa vie personnelle. **(O)**

Volet 3

- Présenter à l'élève l'utilitarisme de Stuart Mill et de Bentham, en insistant sur l'aspect quantitatif : l'intérêt du plus grand nombre prime sur celui de l'individu (p. ex., il est plus moral d'utiliser un médicament coûteux pour sauver 10 personnes qu'une seule).

- Faire remarquer à l'élève que l'utilitarisme s'est développé par opposition à la théorie kantienne, selon laquelle le seul fait d'agir par intérêt personnel va contre la morale pure, l'impératif catégorique; l'acte moral, tel qu'il est accompli par un être humain, relève de l'impératif hypothétique, c'est-à-dire qu'il dépend de la situation dans laquelle se trouve l'individu, qui doit toujours considérer la valeur universelle de la décision, la loi morale valable pour tous, le fondement du devoir et du droit, et non ses motivations personnelles (p. ex., la promesse, en principe, ne peut être brisée, car si on peut briser une promesse, cette notion perd son sens).
- Demander à l'élève d'analyser deux exemples de promesses en tenant compte de leur valeur intrinsèque et des situations concrètes dans lesquelles cette valeur perd son sens.
- Inviter l'élève à écrire un texte d'une page (150-200 mots) comprenant des exemples, personnels si possible, l'analyse de chacun, le type de valeur ou de norme garantie ou brisée, la justification de l'action par rapport à ses conséquences et à la responsabilité personnelle.
- Ramasser le texte, l'annoter et le remettre à l'élève afin de lui permettre de l'améliorer. (**EF**)
- Demander à l'élève de reprendre son journal, d'ajouter ses réflexions personnelles sur les liens entre «bonheur» et «plaisir», et d'évaluer sa propre conception de ces deux notions. (**O**)
- Présenter la tâche d'évaluation sommative à l'élève : analyser trois cas, selon au moins deux points de vue différents pour chacun, en s'appuyant sur les théories étudiées avec une justification de la position philosophique exposée et en faisant une évaluation critique personnelle accompagnée d'une justification logique.
- Présenter à l'élève les modalités de la tâche (p. ex., calendrier, organisation du travail).
- Présenter à l'élève la grille d'évaluation adaptée.
- Ramasser le texte aux fins d'évaluation. (**ES**)

Évaluation sommative

- Évaluer les études de cas en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser la grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés (p. ex., plaisir et bonheur) dans les explications et commentaires;
 - compréhension des concepts et des idées liés aux théories de philosophes traitant de situations spécifiques et des valeurs universelles ou individuelles.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans la prise de décisions et la résolution de problèmes posant des questions d'ordre moral;
 - utilisation de la pensée créatrice dans le choix des cas et dans la manière de présenter et d'aborder un problème de morale.
 - Communication
 - communication claire des idées dans la présentation de la thèse du philosophe et des arguments de justification;
 - utilisation correcte de la langue (p. ex., terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases).

- Mise en application
 - application de concepts de bonheur, de plaisir, de raisonnable et de moral aux cas choisis, et des habiletés à justifier une position en partant de la théorie d'un philosophe;
 - adaptation de concepts comme le devoir, le plaisir, le bonheur et l'intérêt à des exemples tirés de la vie quotidienne ou des médias;
 - rapprochements entre les exemples vus dans l'activité et les expériences personnelles.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter l'élève à faire une recherche sur l'épicurisme, le stoïcisme ou l'utilitarisme à plusieurs époques et à déterminer les changements dans les manières de considérer la morale pratique et l'éthique normative.

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 4.3 (HZT4U)

Problèmes moraux de la vie quotidienne

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur des questions et des problèmes moraux fondamentaux de la vie quotidienne. L'élève relève et analyse des situations posant des problèmes éthiques, défend son point de vue à l'égard de questions comme «Qu'est-ce qui détermine le caractère moral d'une action?»; «Quelles responsabilités avons-nous envers les autres?» et justifie sa position en tenant compte des théories d'éthique. Elle ou il décrit différentes voies pour examiner une position morale à l'aide de tableaux, montre l'utilité de certaines approches à l'aide d'études de cas et décrit le rôle de la morale dans des œuvres littéraires grâce à une recherche et une analyse fondée sur des théories connues et des situations pertinentes.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Éthique, Habiléités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Et-A.1 - 2 - 3 - 4 - 5
HZR4U-H-A.3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Et-Cont.1 - 2 - 3 - 4 - 5
HZT4U-H-Rai.1 - 4 - 5
HZT4U-H-Rech.1

Notes de planification

- Se renseigner sur des cas moraux particulièrement intéressants à analyser (p. ex., *Sur l'objectivité des valeurs éthiques*).
- Préparer deux tableaux à cinq colonnes et à cinq rangs chacun, et les photocopier pour les remettre aux élèves.
- Se renseigner sur les questions et les problèmes moraux posés dans des œuvres littéraires étudiées par les élèves en littérature et consulter l'enseignant ou l'enseignante de la matière.
- Préparer une grille d'évaluation adaptée pour faire l'évaluation sommative du travail de groupe.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Demander à l'élève de présenter des situations qui nécessitent des choix moraux (p. ex., les parents sont sortis, les jeunes boivent, et une personne entre dans un coma).
- Amener l'élève à réfléchir sur le choix pratique qui se pose dans la vie de tous les jours.
- Inciter l'élève à discuter de quelques cas en groupe-classe et lui faire remarquer que le bien et le mal dans des situations vécues, deviennent relatifs : ce qui est bien pour l'un ne l'est pas pour l'autre.
- Inviter les élèves à se grouper en équipes de quatre et à remplir un tableau sur la relativité des valeurs. Par exemple : (ED)

Relativité des valeurs

actes	vertu/vice	valeurs pour/contre	règles (p. ex., ne pas tuer)	maxime
parents absents : usage excessif d'alcool, coma	égoïsme	santé	ne pas désobéir	«Traite toujours autrui comme une fin et jamais seulement comme un moyen.» (Kant)
...				

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Présenter le cas suivant : un homme dont la femme est atteinte d'une maladie mortelle casse la vitrine du pharmacien qui est le seul à posséder le médicament pour la guérir, le vole, car il ne peut l'acheter, puisque le pharmacien le vend à un prix prohibitif; sa femme est sauvée. Quelle sentence donnes-tu au voleur qui a enfreint la loi?
- Inviter l'élève à s'exprimer sur la validité ou non de ce cas.
- Poser la question suivante : «Peut-on avoir recours au mal pour réaliser le bien?»
- Présenter les notions de valeurs finales (but de mon action), instrumentales (moyen d'y arriver), désirées (pour combler un besoin) et désirables (considérées comme très satisfaisantes en tant que but de mon action).
- Inviter les groupes à continuer leur réflexion en étudiant ce cas ou un cas similaire et leur demander de classer les facteurs de la problématique morale dans un tableau en tenant compte du point de vue des personnes concernées. Voir le modèle suivant :

Points de vue personnels

personne	comportement	conséquence	valeurs en conflit	vice/vertu
mari	brise, vole	sauve sa femme	loi/vie	altruisme
pharmacien				
policier ou policière				
juge				

- Inviter les groupes à échanger leurs tableaux et à les comparer.
- Animer une discussion dans le but de faire ressortir la nécessité d'un fondement pour décider que l'acte est moral ou non.
- Demander aux groupes de déterminer les principes sur lesquels sont fondés leurs jugements de valeur.
- Inviter l'élève à évaluer son apprentissage à l'aide d'une table ronde comportant une période de questions et de réponses. **(O)**

Volet 2

- Présenter à l'élève le cas du mensonge, lui demander de trouver des exemples où mentir peut être justifiable ou non et d'en expliquer les raisons. **(ED)**
- Demander à l'élève d'écrire une page ou deux à ce sujet et de justifier sa position pour ou contre le mensonge dans les exemples analysés, en s'appuyant sur des théories d'éthique (Activité 4.2).
- Présenter les modalités de la tâche (p. ex., calendrier de réalisation, longueur, organisation).
- Ramasser le texte, l'annoter et le remettre à l'élève. **(EF)**
- Expliquer à l'élève que l'éthique normative ne se comprend que lorsque les valeurs qu'elle défend, en fonction des diverses théories de l'éthique, sont appliquées au choix d'agir d'une certaine façon plutôt que d'une autre. La morale appliquée remet en question notre liberté et notre responsabilité dans la société.
- Souligner que, pour qu'une action soit morale, elle doit tenir compte de l'existence d'autrui. Les morales épicurienne, rationaliste et utilitariste ont toutes une position par rapport aux conséquences d'un acte ou d'un jugement porté sur une personne, pour soi et pour autrui ou la société.

Volet 3

- Inviter l'élève à penser à des œuvres littéraires où il est question de problèmes d'ordre moral ou de questions déjà abordées.
- Animer une discussion portant sur les œuvres et extraits qui pourraient être étudiés afin d'illustrer ces problèmes d'éthique.
- Grouper les élèves en équipes de quatre et leur demander de travailler sur une œuvre spécifique qui a déjà été étudiée dans leurs cours de littérature (p. ex., *Huis Clos* de Sartre, *Antigone* d'Anouilh, *L'étranger* ou *La peste* de Camus). **(AM)**

- Demander au groupe de cerner un problème d'ordre moral, de considérer la solution proposée dans l'oeuvre et de l'appuyer par une justification tirée d'un philosophe ou d'une théorie de l'éthique déjà vus.
- S'assurer que chaque groupe traite d'un problème différent dans la même oeuvre ou dans des œuvres différentes.
- Présenter aux groupes les modalités de la tâche (calendrier, organisation du groupe dans la répartition des responsabilités, structure, longueur).
- Remettre aux groupes la grille d'évaluation adaptée.
- S'assurer que les groupes font une recherche sur l'auteur ou l'auteure et la théorie éthique liée aux questions posées dans l'oeuvre (p. ex., la position du prêtre dans *La peste* qui place sa foi en Dieu, alors que le docteur Rieux va faire tout son possible pour sauver l'enfant : position théologique et position humanitaire - Kant et Bentham).
- Circuler entre les groupes, les guider et les conseiller sur les diverses manières d'aborder ce travail.
- Demander aux groupes de présenter leur ébauche sous forme de plan organisé : problème, question, action entreprise, conséquence, position éthique et références appropriées.
- Ramasser les ébauches, les annoter et les remettre aux groupes. (**EF**)
- Inviter les groupes à terminer leurs tâches.
- Ramasser les textes aux fins d'évaluation. (**ES**)
- Inviter l'élève à écrire son propre code de vie et à le justifier. (**O**)

Évaluation sommative

- Évaluer le texte d'analyse critique en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser la grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes liés au domaine de l'éthique;
 - compréhension des concepts et des idées de l'auteur ou de l'auteure liés aux théories de philosophes traitant de problèmes et de questions de morale pratique.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans l'analyse de la situation étudiée selon une perspective morale;
 - utilisation des habiletés de recherche (p. ex., collecte et organisation de l'information, interprétation, conclusion).
 - Communication
 - communication claire des idées dans la présentation de la thèse de l'auteur ou de l'auteure et des arguments offerts par les théories d'éthique;
 - utilisation correcte de la langue (p. ex., terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases).
 - Mise en application
 - adaptation des concepts et des habiletés liés à l'analyse philosophique au contexte d'un texte littéraire posant des problèmes d'éthique.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inciter l'élève à trouver des articles tirés de sources diverses où se posent des problèmes et des questions de morale.

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 4.4 (HZT4U)

Éthique appliquée

Description

Durée : 300 minutes

Cette activité porte sur l'utilité de certaines approches éthiques dans la vie quotidienne et d'autres disciplines comme la bioéthique et l'écologie. L'élève montre sa compréhension de problèmes clés posés par des dilemmes moraux, cite des cas connus et actuels où le jugement moral s'avère critique pour répondre à la question de la responsabilité personnelle et nationale face aux nouvelles possibilités offertes à l'humain. Elle ou il résume la pensée des évêques catholiques du Canada vis-à-vis de la question de l'euthanasie et de l'aide au suicide. Elle ou il défend son point de vue à l'égard d'un problème d'éthique appliquée, explique les divers aspects des cas étudiés dans des tableaux et des discussions, et trouve des situations où les positions morales sont déterminantes pour l'avenir de notre société.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Éthique, Habilétés de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Et-A.1 - 3 - 4
HZT4U-H-A.2 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Et-Cont.1 - 3 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 3 - 5

Notes de planification

- Se renseigner sur l'expérience de Milgram (voir *La philosophie éthique*, p. 201).
- Se renseigner sur la déontologie et le dilemme éthique de la dénonciation (voir *Déontologie pratique - Témoin, je me tais/Témoin, je dénonce : le dilemme éthique de la dénonciation*, dans le site Internet de l'Association des infirmières et infirmiers du Canada, www.cna-nurses.ca).
- Préparer des fiches avec des cas qui relèvent ou non de la morale (p. ex., un cas moral appelle un jugement de valeur sur une situation; un cas qui ne relève pas de la morale n'appelle qu'un jugement de fait).
- Se procurer et photocopier, pour le groupe-classe, l'article de l'Épiscopat catholique du Canada : *La question de l'euthanasie et l'aide au suicide* (voir www.cccb.ca/french/fullbackf.asp?ID=21).
- Préparer une grille d'évaluation adaptée aux études de cas.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Inviter l'élève à réfléchir à des domaines de la vie où les questions d'éthique s'appliquent particulièrement et à noter ses réflexions dans son journal.
- Inciter l'élève à échanger ses idées avec le reste de la classe et à écrire, au tableau, les domaines de l'éthique (p. ex., la recherche sur la génétique et les techniques dérivées, le droit à la vie, le libre choix, la peine de mort). (**ED**)
- Former des équipes de trois élèves et leur demander de trouver des exemples de dilemmes (p. ex., En cas de danger de mort au cours d'un accouchement, doit-on sauver la mère ou l'enfant?).
- Insister pour que les équipes présentent les positions sous forme de tribunal, car les conséquences des décisions prises touchent toute la société.
- Inviter l'équipe à présenter son exemple et à formuler différents points de vue en essayant de tenir compte des questions posées par le droit.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Présenter l'expérience de Milgram et demander de l'analyser en tenant compte de l'obéissance civile.
- Demander à l'élève de faire une courte recherche, en équipe de trois, sur des cas semblables où l'obéissance va à l'encontre des valeurs personnelles (p. ex., problèmes éthiques des guerres, dans les hôpitaux).
- Poser la question suivante : «Quels devoirs et responsabilités avons-nous envers les autres?» Inviter l'élève à tenir compte de cette question au cours de sa recherche dans le but de se rendre compte des diverses réponses apportées au contexte décrit.
- Inviter l'équipe à faire des fiches avec les cas intéressants à analyser et à les remettre.
- Inviter l'équipe à consulter, pour justifier ses affirmations, la thèse de Baker (voir *Témoin, je me tais/Témoin, je dénonce : le dilemme éthique de la dénonciation* dans le site Internet de l'Association des infirmières et infirmiers du Canada, www.cna-nurses.ca).
- Demander à l'élève de vérifier sa compréhension du sujet à l'étude en encerclant la réponse appropriée aux questions suivantes : (**O**)
 - a. Est-ce que tu comprends les points de vue présentés?
Très bien - Bien - Avec difficulté
 - b. Ton habileté à saisir le raisonnement est-elle :
Meilleure qu'avant - Pareille - Je ne sais pas
 - c. Penses-tu que le vocabulaire est :
Facile - Un peu difficile - Trop difficile
 - d. Comprends-tu ce qui est demandé?
Très bien - Assez bien - Avec difficulté.

Volet 2

- Inviter l'élève à lire l'article *La question de l'euthanasie et l'aide au suicide* et à faire le travail ci-après par écrit, dans son cahier de notes :

- Explique la raison pour laquelle la Conférence des évêques du Canada s'oppose à tout changement législatif par rapport à l'aide au suicide ou à l'euthanasie.
- De quelles façons présentent-ils la vie humaine?
- Les évêques proposent que la souffrance et la compassion sont deux aspects importants dont il faut tenir compte dans le présent débat. Quelle est donc leur importance?
- Pourquoi tous les paliers du gouvernement doivent-ils investir davantage dans le domaine des soins palliatifs?
- Dans l'article, les évêques encouragent les Canadiens et les Canadiennes à s'engager à prendre soin de celles et de ceux qui souffrent. De quelles façons les Canadiens et les Canadiennes peuvent-elles et ils le faire? Quel rôle pourrait jouer un adolescent ou une adolescente à l'égard de celles et de ceux qui souffrent (p. ex., un grand-parent).
- Demander à l'élève de faire une courte recherche sur les soins palliatifs offerts dans sa communauté ou dans la province (p. ex., Centre de santé Élisabeth Bruyère des Soeurs de la Charité d'Ottawa.)
- Inviter le groupe-classe à échanger les réponses au cours d'un tour de table.

Volet 3

- Remettre aux équipes une fiche comprenant cinq situations dont trois sont liées à la morale et deux ne le sont pas.
- Inviter l'équipe à nommer les situations liées à la morale ou non et à en expliquer les raisons. Lui demander de remplir un tableau semblable à celui intitulé : Points de vue personnels, vu dans l'activité 4.3.
- Faire une mise en commun et discuter des résultats.
- Prévenir l'élève que la tâche d'évaluation formative sera semblable, mais individuelle.
- Remettre à l'élève une fiche avec trois cas de morale et lui demander de faire des commentaires sur les droits et responsabilités, et de remplir un tableau semblable.
- Ramasser le travail, l'annoter et le remettre à l'élève avec des commentaires et des conseils sur la manière d'aborder des problèmes de cet ordre. (**EF**)

Volet 4

- Poser à l'élève des questions sur la responsabilité de l'humain quant au développement technologique et ses conséquences, non seulement dans le domaine de la bioéthique, mais aussi par rapport à l'environnement.
- Amener l'élève à comprendre que la nature possède un système régulateur (p. ex., nourrir des vaches avec des aliments qui n'étaient pas d'origine végétale a entraîné la fièvre aphteuse ou maladie de la vache folle) et que le respect de l'équilibre des êtres dans leur milieu respectif, y compris l'humain, était à la base de l'éthique dans l'Antiquité grecque (épicurisme, stoïcisme = formes de sagesse).
- Demander à l'élève de réfléchir sur la question suivante : «L'humain a-t-il le droit d'enfreindre les lois naturelles ?» (p. ex., Les Témoins de Jéhovah peuvent-ils justifier leur refus d'une transfusion sanguine pour eux-mêmes ou pour un membre de leur famille?)
- Remettre la grille d'évaluation adaptée.
- Inciter l'élève à répondre à la question dans son journal, en une vingtaine de lignes, en rationalisant et en affichant le plus d'objectivité possible.
- Inviter quelques élèves à lire leur texte et à expliquer leur position.
- Présenter à l'élève des commentaires dans le but d'améliorer le texte. (**EF**)

- Prévenir l'élève que la tâche d'évaluation sommative portera sur deux analyses de cas, l'un concernant l'humain et l'autre, l'environnement.
- Annoncer à l'élève les modalités de la tâche (p. ex., échéances, structure, longueur).
- Ramasser les études de cas aux fins d'évaluation. (**ES**)

Évaluation sommative

- Évaluer le texte d'analyse critique des études de cas en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser la grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes (p. ex., moral, amoral, normatif, principes, valeurs) utilisés dans les explications et commentaires;
 - compréhension des concepts et des idées liés aux cas et aux problèmes de morale appliquée.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans les cas examinés et de la réflexion dans la reconnaissance des droits et des responsabilités;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter et d'aborder les cas et la rationalisation du problème éthique.
 - Communication
 - communication claire des idées dans la présentation des cas et de la position des personnes intéressées par des questions d'éthique appliquée;
 - utilisation correcte de la langue (p. ex., terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases).
 - Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés à l'étude de cas dans une perspective morale;
 - adaptation des concepts et des habiletés à l'analyse philosophique d'une étude de cas posant des problèmes d'éthique dans la vie quotidienne.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inciter l'élève à trouver des articles ou d'autres exemples de cas moraux provenant de sources variées, y compris Internet. (**T**)
- Inviter l'élève à publier son étude de cas dans le journal de l'école ou de la communauté. (**AC**)

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 4.5 (HZT4U)

Points de vue de la ou du jeune sur un problème philosophique

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur des situations quotidiennes posant des problèmes philosophiques auxquels les jeunes sont particulièrement sensibles. L'élève montre sa compréhension de cas spécifiques, relate des situations le concernant, décrit les différents points de vue, justifie sa prise de position et propose des solutions morales. Elle ou il utilise une variété de ressources au cours d'une recherche approfondie et explique clairement son point de vue dans un essai faisant appel à un raisonnement critique.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Éthique, Habilétés de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-Et-A.3 - 4
HZT4U- H-A.1 - 2 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-Cont.3 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 5
HZT4U-H-Rech.1 - 4

Notes de planification

- Préparer une liste de situations susceptibles d'intéresser les élèves.
- Prévoir un gabarit du tableau **Points de vue personnels** (voir Activité 4.3) à remettre aux élèves.
- Établir un calendrier afin de guider et de conseiller l'élève au cours de sa recherche.
- Se renseigner sur l'importance du choix dans l'action, selon l'existentialisme sartrien (p. ex., *L'existentialisme est un humanisme*, p. 34-50).
- Préparer une grille d'évaluation adaptée.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Présenter à l'élève des questions du type suivant : «Pourquoi dépenser tant d'argent pour un produit de beauté?»; «Pourquoi choisir tel nom de marque connue plutôt qu'un autre?»; «Pourquoi les adolescentes et les adolescents sont-ils si sensibles à la mode?»

- Animer un échange et inciter l'élève à noter, dans son cahier, les questions de ce type qui l'intéressent.
- Inviter un ou une élève à aller au tableau dans le but de noter les questions importantes retenues par le groupe-classe.
- Inciter l'élève à distinguer les problèmes éthiques posés.
- Demander à l'élève de choisir une question qui lui tient à cœur, de l'écrire dans son journal et de l'étudier sous les aspects suivants : situation, problème, analyse des valeurs implicites.
- Inviter quelques élèves à lire leur texte à voix haute.
- Inciter l'élève à formuler et à défendre son opinion personnelle. (**ED**)

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Écrire la question ci-après au tableau : «Peut-on avoir recours au mal pour réaliser le bien?» et inviter l'élève à y répondre en s'appuyant sur un ou deux exemples (un paragraphe de 80-90 mots).
- Présenter le problème suivant : un habitant d'un village est prisonnier et condamné à mort. En attendant le verdict final, la municipalité doit dépenser pour entretenir ce prisonnier. En raison de restrictions budgétaires, la municipalité fait appel à la population pour subvenir aux besoins du prisonnier. Quelle devrait être la réponse des villageois et des villageoises?
- Remettre le tableau **Points de vue personnels** et inviter l'élève à le remplir en tenant compte de l'exemple ci-dessus.
- Faire une mise en commun.

Volet 2

- Inviter l'élève à dégager la démarche à utiliser pour analyser une question d'éthique :
 - Situation :
 - problème;
 - questions;
 - analyse;
 - tableau représentant les facteurs.
- Critique du problème, références à des auteures et à des auteurs :
 - prise de position;
 - justification.
- Conclusion :
 - issue éthique : action recommandée.
- Demander à l'élève de faire une recherche sur l'origine d'un objet auquel il accorde de la valeur (p. ex., un ballon, une paire de souliers de sport, un produit de beauté), sur les personnes qui participent à sa fabrication et les conditions dans lesquelles elles travaillent.
- Faire remarquer à l'élève que cette recherche est plus complexe, car elle touche aux facteurs économiques déterminants de plusieurs structures sociales, puisque la plupart de ces produits sont importés.
- Présenter à l'élève les modalités de la tâche (p. ex., calendrier, longueur, échéances, structure, ébauche).

- Suivre l'élève dans sa recherche en établissant un calendrier qui comporte quelques rencontres afin de faciliter la tâche et de s'assurer que la voie suivie est la bonne.
- Ramasser l'ébauche, l'annoter et la remettre à l'élève. (**EF**)

Volet 3

- Faire une mise en commun des diverses recherches entreprises et inviter l'élève à donner son point de vue à l'occasion d'une table ronde.
- Sensibiliser l'élève à l'importance d'une prise de position éthique dans une société et au changement possible grâce à l'engagement personnel et collectif.
- Amener l'élève à faire un retour sur les notions vues en éthique. (**ED**)
- Animer une discussion sur les réponses données quant à l'importance des notions philosophiques et faire ressortir le rôle de la philosophie comme activité unique bien ancrée dans la vie quotidienne.
- Amener l'élève à se rendre compte que toute action pose la question du choix, de la responsabilité et de la liberté de la personne, même dans le cas d'une abstention.
- Expliquer à l'élève que nous vivons dans le temps, et non hors du temps, et qu'ainsi nos choix nous définissent, comme le soutient l'existentialisme sartrien. («Je suis la somme de mes actes.») Cela rappelle les notions vues dans l'activité 1.4 où se posait la question du libre arbitre et de la valeur de l'existence personnelle.
- Annoncer à l'élève que la tâche d'évaluation sommative sera basée sur la recherche qui a servi d'évaluation formative et qu'elle consistera en un essai.
- Préciser la tâche : exposition de la situation, des circonstances, des liens avec les notions d'éthique, de la formulation des problèmes et de l'analyse critique, et justification de la solution entrevue avec prise de position personnelle.
- Présenter à l'élève les modalités de la tâche (p. ex., longueur, calendrier, organisation).
- Présenter et remettre à l'élève la grille d'évaluation adaptée.
- Ramasser l'essai aux fins d'évaluation. (**ES**)

Évaluation sommative

- Évaluer l'essai en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser la grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés dans les explications et commentaires;
 - compréhension des concepts et des idées liés aux cas et aux problèmes de morale appliquée.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation du raisonnement critique dans les cas examinés et de la réflexion dans la reconnaissance des points de vue et des enjeux;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter et d'aborder les cas et la rationalisation du problème éthique.
 - Communication
 - communication claire des idées dans la présentation des recherches et de la position des personnes concernées par les questions d'éthique analysées;
 - utilisation correcte de la langue (p. ex., terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases).

- Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés à l'étude de cas dans une perspective morale;
 - adaptation des concepts et des habiletés de l'analyse philosophique d'une étude de cas posant des problèmes d'éthique dans la vie quotidienne.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inciter l'élève à trouver des articles ou des courts métrages qui renvoient à des situations posant des problèmes moraux à sa génération.
- Demander à l'élève d'élaborer un plan précis en vue d'améliorer une situation injuste à l'école ou dans une communauté proche.

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

Annexe HZT4U 4.5.1 : Grille d'évaluation adaptée - Point de vue de la ou du jeune sur un problème philosophique

Annexe HZT4U 4.5.1

Grille d'évaluation adaptée - Point de vue de la ou du jeune sur un problème philosophique

<i>Type d'évaluation : diagnostique / formative / sommative :</i>				
Compétences et critères	Niveau 1 50 - 59 %	Niveau 2 60 - 69 %	Niveau 3 70 - 79 %	Niveau 4 80 - 100 %
Connaissance et compréhension				
L'élève : - montre une connaissance des termes philosophiques utilisés. - montre une compréhension des concepts et des idées liés à la morale appliquée.	L'élève montre une connaissance et une compréhension limitées des termes utilisés, des concepts et des rapports entre eux.	L'élève montre une connaissance et une compréhension partielles des termes utilisés, des concepts et des rapports entre eux.	L'élève montre une connaissance et une compréhension générales des termes utilisés, des concepts et des rapports entre eux.	L'élève montre une connaissance et une compréhension approfondies des termes utilisés, des concepts et des rapports entre eux.
Réflexion et recherche				
L'élève : - utilise le raisonnement critique dans les cas examinés et la réflexion (p. ex., reconnaissance des points de vue divers, des enjeux). - utilise la pensée créatrice (p. ex., présentation des cas, organisation, analyse, évaluation, conclusion).	L'élève utilise le raisonnement, la réflexion et la pensée créatrice avec une efficacité limitée .	L'élève utilise le raisonnement, la réflexion et la pensée créatrice avec une certaine efficacité .	L'élève utilise le raisonnement, la réflexion et la pensée créatrice avec une grande efficacité .	L'élève utilise le raisonnement, la réflexion et la pensée créatrice avec une très grande efficacité .
Communication				
L'élève : - communique ses idées dans la présentation de sa recherche et de la position des personnes concernées. - utilise la langue (p. ex., la grammaire, la logique des phrases).	L'élève communique avec peu de clarté ses idées et la position des personnes, et utilise la langue avec peu d'exactitude et une efficacité limitée .	L'élève communique avec une certaine clarté ses idées et la position des personnes, et utilise la langue avec une certaine exactitude et efficacité .	L'élève communique avec une grande clarté ses idées et la position des personnes, et utilise la langue avec une grande exactitude et efficacité .	L'élève communique avec une très grande clarté et avec assurance ses idées et la position des personnes, et utilise la langue avec une très grande exactitude et efficacité .

Mise en application

L'élève : - applique des concepts et des habiletés liés à l'étude de cas dans une perspective morale. - adapte des concepts et des habiletés de l'analyse philosophique au contexte de la vie quotidienne.	L'élève applique des concepts et des habiletés dans un contexte familier, et adapte des concepts et des habiletés à un nouveau contexte avec une efficacité limitée.	L'élève applique des concepts et des habiletés dans un contexte familier, et adapte des concepts et des habiletés à un nouveau contexte avec une certaine efficacité.	L'élève applique des concepts et des habiletés dans un contexte familier, et adapte des concepts et des habiletés à un nouveau contexte avec une grande efficacité.	L'élève applique des concepts et des habiletés dans un contexte familier, et adapte des concepts et des habiletés à un nouveau contexte avec une très grande efficacité.
--	---	--	--	---

Remarque : L'élève dont le rendement est en deçà du niveau 1 (moins de 50 %) n'a pas satisfait aux attentes pour cette tâche.

APERÇU GLOBAL DE L'UNITÉ 5 (HZT4U)

Philosophie politique

Description

Durée : 22 heures

Cette unité porte sur des concepts clés et des questions fondamentales de la philosophie politique. L'élève montre sa compréhension des concepts, des principes et des perspectives de différents courants politiques comme le libéralisme, compare la position de certains philosophes politiques du passé et du présent sur les droits de l'homme dans les Constitutions de différents pays et les évalue, examine l'apport de Canadiens connus et discute de la légitimité du pouvoir et des moyens utilisés. Elle ou il rend compte des similarités et des différences entre des concepts au moyen d'analyses de divers documents et de tableaux, et défend son point de vue par l'entremise de discussions, de textes de réflexion et d'un débat.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Philosophie politique, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-P-A.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-A.1 - 2 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-P-Cont.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 2 - 3 - 4 - 5
HZT4U-H-Rech.1 - 2 - 3

Titres des activités	Durée
Activité 5.1 : Philosophie et politique	240 minutes
Activité 5.2 : Philosophie et perspectives politiques	300 minutes
Activité 5.3 : Documents de philosophie politique	300 minutes
Activité 5.4 : Philosophes politiques canadiens	240 minutes
Activité 5.5 : Questions fondamentales de la philosophie politique	240 minutes

Liens

L'enseignant ou l'enseignante prévoit l'établissement de liens entre le contenu du cours et l'animation culturelle (**AC**), la technologie (**T**), les perspectives d'emploi (**PE**) et les autres matières (**AM**) au moment de sa planification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Des suggestions pratiques sont intégrées dans la section **Déroulement de l'activité** des activités de cette unité.

Mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves

L'enseignant ou l'enseignante doit planifier des mesures d'adaptation pour répondre aux besoins des élèves en difficulté et de celles et ceux qui suivent un cours d'ALF/PDF ainsi que des activités de renforcement et d'enrichissement pour tous les élèves. L'enseignant ou l'enseignante trouvera plusieurs suggestions pratiques dans *La boîte à outils*, p. 11-21.

Évaluation du rendement de l'élève

L'évaluation fait partie intégrante de la dynamique pédagogique. L'enseignant ou l'enseignante doit donc planifier et élaborer en même temps les activités d'apprentissage et les étapes de l'évaluation en fonction des quatre compétences de base. Des exemples des différents types d'évaluations tels que l'évaluation diagnostique (**ED**), l'évaluation formative (**EF**) et l'évaluation sommative (**ES**) sont suggérés dans la section **Déroulement de l'activité** des activités de cette unité.

Sécurité

L'enseignant ou l'enseignante veille au respect des règles de sécurité du Ministère et du conseil scolaire.

Ressources

Dans cette unité, l'enseignant ou l'enseignante utilise les ressources suivantes :

Ouvrages généraux/de référence/de consultation

COUSINEAU, Marc, *Le Droit*, Montréal, Guérin, 1991, 460 p. *

MONTESQUIEU, *De l'esprit des lois*, Folio essais, Paris, Gallimard, 1995, 604 p. *

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Du contrat social*, Paris, Bookking International, 1996, 283 p. *

TAYLOR, Charles, *Rapprocher les solitudes : Écrits sur le fédéralisme et le nationalisme au Canada*, Sainte-Foy, Presses de L'Université Laval, 1992, 233 p. ***

TAYLOR, Charles, Michel LAROCQUE et Rowell VINCENT, *Philosophie*, Laval, Études vivantes, 1996, 246 p. *

Médias électroniques

Sites Web

Constant, Benjamin - Histoire des doctrines politiques. (consulté le 18 juin 2002)

http://www.stoessel.ch/hei/hdp/benjamin_constant.htm

Constitution des États-Unis d'Amérique. (consulté le 17 juillet 2002)

<http://usinfo.state.gov/usa/infousa/facts/funddocs/constfr.htm>

Déclaration d'indépendance des États-Unis (4 juillet 1776). (consulté le 17 juillet 2002)

http://www.jura.uni-sb.de/france/law-france/decl_ind.htm

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. (consulté le 17 juillet 2002)

<http://www.justice.gouv.fr/textfond/ddhc.htm>

Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen. (consulté le 17 juillet 2002)

<http://www.un.org/french/aboutun/dudh.htm>

John Locke : Bon sens on peut choisir. (consulté le 14 juillet 2002)

http://t.m.p.free.fr//textes/Lettre_sur_la_tolérance.html

Keslassy, Eric - La tension entre liberté et égalité. (consulté le 17 juillet 2002)

<http://www.ifrance/tocqueville/Pensées/tension.html>

L'État. (consulté le 17 juillet 2002)

http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ni/ni_992_po.html

Le libéralisme. (consulté le 17 juillet 2002)

http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/sy/sy_143_po.html

Grands auteurs de la pensée libérale. (consulté le 17 juillet 2002)

<http://www.catallaxia.org/catallaxia/Auteursprincipal.html>

Liberté. (consulté le 14 juillet 2002)

http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ni/ni_794_po.html

Liberté et Libertés. (consulté le 14 juillet 2002)

http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ni/ni_905_po.html

Montesquieu : L'esprit des lois. (consulté le 14 juillet 2002)

<http://www.Catallaxia.org/catallaxia/Auteurs/Montesquieu1.htm>

Revues de philosophie - Site académique de philosophie de Toulouse. (consulté le 14 juillet 2002)

<http://www.ac-toulouse.fr/philosophie/revuesphilo.htm>

Olympe de Gouges : la femme et le féminisme. (consulté le 17 juillet 2002)

<http://facweb.furman.edu/pccoy/projects/gouges/gouge2.htm>

Rousseau. (consulté le 17 juillet 2002)

<http://www.catallaxia.org/catallaxia/Auteurs/rousseau1.htm>

Trudeau, Pierre Elliott. (consulté le 10 novembre 2002)

<http://collections.ic.gc.ca/discourspm/français/pet/pet.html>

ACTIVITÉ 5.1 (HZT4U)

Philosophie et politique

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur des questions et des concepts clés de la philosophie politique. L’élève montre sa compréhension de quelques questions comme les suivantes : «Quelles limites doit-on imposer au pouvoir de l’État?»; «Comment concilier la liberté individuelle et le bien commun?» Elle ou il donne et justifie son point de vue sur des questions liées à l’organisation de son milieu scolaire, rend compte des perspectives de certains philosophes comme Hobbes, Platon, Aristote et Rousseau. Elle ou il exprime son point de vue en élaborant les règlements de la classe après des discussions amenant à un consensus, montre sa compréhension de l’évolution de la notion de cité, réalise une recherche et en présente les résultats oralement à la classe et dans un texte analytique qui tient compte de son expérience personnelle.

Domaines, attentes et contenus d’apprentissage

Domaines : Philosophie politique, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-P-A.1 - 2 - 4
HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d’apprentissage : HZT4U-P-Cont.1 - 2
HZT4U-H-Rai.1 - 5
HZT4U-H-Rech.1

Notes de planification

- Se renseigner sur Thomas Hobbes, *Le Léviathan* (p. ex., *Atlas de la philosophie*, p. 117).
- Prévoir quelques grandes feuilles pour noter les règlements de l’école.
- Se renseigner sur la philosophie politique de Platon, Aristote et Jean-Jacques Rousseau (p. ex., *Atlas de la philosophie*, p. 45, 53, 133).
- Photocopier l’extrait du Criton dans *Apologie de Socrate*, Livre XIII, p. 76-80 pour le remettre au groupe-classe.
- Se procurer l’article de Rémi Lessard, *Politique et société* aux p. 221-229 du manuel *L’école catholique... toute une différence pour notre monde! Les actes du Symposium 2001, Ottawa, mai 2002*. (Voir l’agent ou l’agente de pastorale de l’école, ou contacter l’OPECO (www.opeco.ca)).
- Préparer une grille d’évaluation adaptée qui sera remise aux équipes à l’occasion de la présentation orale.
- Préparer une grille d’évaluation adaptée à la rédaction.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Demander à l'élève : «Quelle est l'organisation politique du groupe-classe? Qui a le pouvoir dans le groupe-classe? Quels sont tes devoirs et ceux de l'enseignant ou de l'enseignante? Quels recours as-tu si quelqu'un viole tes droits?» (**ED**)
- Expliquer à l'élève que cet exercice vise à lui faire prendre conscience de l'existence d'une organisation dans un groupe aussi petit que son groupe-classe.
- Présenter l'exemple ci-après à l'élève : Si l'enseignant ou l'enseignante lui demande de choisir la date de remise d'un travail, comment se fera son choix? La plupart du temps, l'élève choisira une date en fonction de son intérêt personnel et non en fonction de celui du groupe.
- Présenter à l'élève la théorie de Hobbes selon laquelle le Léviathan doit forcer les autres à obéir. Pour Hobbes, l'individu veut faire ce qui lui plaît, donc ne prend pas une décision qui le désavantagerait. Cela montre que le pouvoir est nécessaire dans un groupe pour qu'il soit organisé.
- Inviter un ou une élève à venir au tableau pour écrire les concepts fondamentaux qui ont été évoqués.
- Demander à l'élève de répondre, dans son journal, aux questions fondamentales posées au début de l'activité en tenant compte des concepts écrits au tableau comme : organisation, pouvoir, devoirs, droits et priviléges.
- Inviter les élèves à se grouper en équipes de six pour écrire les règlements du groupe-classe.
- Faire une mise en commun en invitant les équipes à arriver à un consensus dans le but d'établir les règlements définitifs, en y incluant le code de vie.
- Encourager le groupe-classe à faire une copie finale des règlements sur une grande feuille et l'afficher dans la classe.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet I

- Présenter l'étymologie du mot «philosophie» (amour de la sagesse) et du mot «politique» (qui concerne la cité).
- Expliquer que, dans la Grèce antique, il y avait des Cités États, très différentes de nos villes actuelles, car la population était faible, et ces Cités, notamment Athènes, berceau de la démocratie, n'ont pu s'établir qu'après la libération de la domination mycénienne. C'est en partant de la *polis* (Cité) que se sont formés les droits dont le premier est celui de la parole, ce qui a permis aux États de se constituer.
- Demander à l'élève de faire une courte recherche sur les étapes de l'évolution de la Cité (famille, tribu, État) et du type de pouvoir lié à chacun de ces éléments d'organisation à l'aide d'Internet ou d'un livre de philosophie politique. (**T**)
- Faire une mise en commun et inviter un ou une élève à écrire au tableau les résultats donnés par le groupe-classe.
- Amener l'élève à comprendre qu'un règlement est valable pour tous et qu'il devient une loi lorsqu'il est sanctionné par une autorité légitime; la loi est nécessaire pour maintenir une organisation sociale, comme un groupe-classe ou un pays.

- Demander à l'élève d'écrire un texte d'une page présentant la nécessité des règlements et des lois dans un contexte social en utilisant ses propres expériences et ce qu'elle ou il vient d'apprendre (p. ex., nécessité de tenir compte des personnes handicapées et des gens qui vivent dans la pauvreté).
- Prévenir l'élève que ce texte fera l'objet d'une évaluation formative.
- Ramasser le texte, l'annoter et le remettre à l'élève. (**EF**)

Volet 2

- Présenter les théories de Platon, d'Aristote et de Rousseau sur l'organisation de la Cité ou de l'État et les différents types de pouvoirs.
- Amener l'élève à comprendre que la philosophie et la politique se rejoignent dans la mesure où la ou le philosophe se soucie de la vie des gens, de l'harmonie des liens dans la Cité qui permet d'atteindre un certain bonheur ou une certaine sagesse.
- Insister sur l'importance de comprendre les concepts fondamentaux de la vie politique ainsi que leurs extensions. Par exemple, le concept de loi renvoie à une sorte de norme universelle; la loi et le droit sont les mêmes pour tous et toutes, ce qui fonde un type de gouvernement qui accepte ces définitions (compréhension du concept). Toutefois, la manière dont la loi est appliquée peut être conforme à sa définition, mais peut aussi s'adapter à des situations spécifiques (prolongement du concept), ce qui explique la variété des lois et des adaptations à en faire dans des milieux différents. (**AM**)
- Présenter l'extrait du Criton relatant le procès de Socrate et l'importance de la loi.
- Demander à l'élève de lire ce texte attentivement en faisant ressortir le rôle et l'importance de la loi, et en tenant compte de l'idée que l'ordre public passe avant l'intérêt de l'individu.
- Inviter l'élève à discuter de la question suivante : «La démocratie est-elle possible dans un pays où la majorité de la population n'a pas d'éducation?» Lui demander de noter ses réflexions dans son journal en une page (150-200 mots) en spécifiant le rôle du peuple dans l'élaboration des lois.

Volet 3

- Inviter l'élève à lire les p. 226-228 de l'article *Politique et société* de Rémi Lessard, dans le manuel *L'école catholique... toute une différence pour notre monde! Les actes du Symposium 2001, Ottawa, mai 2002* et à dresser un portrait du politicien chrétien.
- L'auteur utilise les «Trois questions» du Rabbin Hillel pour réfléchir sur la pratique politique : 1. «Si je ne suis pas pour moi-même, qui le sera?» 2. «Mais si je suis seulement pour moi-même, qui suis-je?» et 3. «Et sinon maintenant, quand?» Comment ces questions peuvent-elle alimenter la réflexion d'une jeune personne qui a le goût de se lancer dans le monde de la politique? (**PE**)
- Selon l'article, le Pape Jean-Paul II admet qu'il est bon d'être politicien ou politicienne, que c'est là une profession honorable et importante pour notre société. L'auteur ajoute que l'école peut jouer un rôle primordial dans l'éducation, la valorisation et le soutien continu de nos politiciennes et politiciens. Une fois que cette conviction est affirmée, l'école, la famille et la communauté doivent préparer la jeunesse à la politique.
 - Comment peut-on développer, chez les élèves, le sens de l'analyse critique et une réflexion sur la vie et la société? Comment peut-on valoriser le travail des responsables politiques de nos communautés? Suggère quelques façons de le faire.

- De quelles façons ces initiatives peuvent-elles préparer les jeunes à la politique? Quelles seraient les avantages d'une telle préparation et formation? Explique ta réponse.
- L'auteur souligne l'importance de faire des liens entre les expériences de vie et les enseignements du Christ. Comment les valeurs qui sont transmises par les enseignements du Christ (p. ex., ouverture aux autres, compassion, dénoncer les injustices) peuvent-elles être utiles dans le monde de la politique?
- Inviter l'élève à échanger ses réponses avec le groupe-classe.

Volet 4

- Rappeler à l'élève que l'organisation de la Cité a débuté avec la nécessité de contrôler la parole, ce qui a eu pour conséquence d'en limiter le contenu. Par exemple, celle ou celui qui parle contre la Cité, les lois qui fondent son organisation et le pouvoir en place, doit être puni, car elle ou il menace toute la vie sociale. La liberté individuelle doit être sacrifiée pour permettre la liberté de tous, c'est-à-dire qu'elle doit être conciliée avec le bien commun.
- Animer une discussion et inviter un ou une élève à venir écrire, au tableau, les points importants.
- Inviter l'élève à participer à une table ronde dans le but de faire part de ses réflexions sur l'activité et des points forts ou faibles dans son apprentissage. (**O**)
- Faire une rétroaction afin d'aider l'élève à s'améliorer. (**EF**)
- Grouper les élèves en équipes de quatre et les prévenir que chaque équipe devra faire une recherche sur un des philosophes étudiés dans cette activité dans le but de répondre à la question suivante : «Comment concilier la liberté individuelle et le bien commun?»
- Présenter les modalités de la tâche (calendrier, longueur, organisation, présentation orale).
- Circuler entre les équipes au cours de leurs recherches afin de les guider, si nécessaire.
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Demander à une équipe de présenter le résultat de ses recherches au groupe-classe, inviter le groupe-classe à prendre des notes sur le travail de cette équipe en dégageant les points importants, l'évaluer, puis procéder de la même manière avec les autres équipes. (**EF**)
- Prévenir l'élève que cette recherche servira à la tâche d'évaluation sommative.
- Présenter les modalités de la tâche (calendrier, longueur, organisation, bibliographie).
- Présenter à l'élève les éléments de la tâche : rédiger un texte analytique répondant à la question «Comment concilier la liberté individuelle et le bien commun?», inclure des références aux philosophes étudiés et donner son point de vue.
- Ramasser les textes aux fins d'évaluation.
- Évaluer les textes. (**ES**)

Évaluation sommative

- Évaluer le texte analytique en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser la grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes (p. ex., liberté légale, liberté individuelle, bien commun) utilisés dans la formulation des idées et des raisonnements utilisés;
 - compréhension des théories orientées vers le pouvoir de l'Etat ou vers le bien commun.

- Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans la compréhension de diverses théories et de leur bien-fondé;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter les problèmes posés par ces théories;
 - utilisation des habiletés de recherche au moment de l'analyse et des questions posées sur les philosophes politiques.
- Communication
 - communication claire et précise des idées et des arguments sur lesquels s'appuie l'auteur ou l'auteure dans la rédaction;
 - utilisation correcte de la langue à l'oral et à l'écrit (vocabulaire, grammaire, structure et ordre logique des phrases et des paragraphes).
- Mise en application
 - application des concepts de «liberté», de «bien commun social» et des habiletés liées à l'analyse et à la rigueur philosophique dans une rédaction;
 - adaptation des concepts de liberté civile et individuelle à des situations connues ou vécues;
 - rapprochements entre le sujet étudié et les expériences personnelles avec des exemples pertinents.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter une personne du monde politique à venir parler au groupe-classe des liens entre la philosophie et la politique, et répondre aux questions des élèves. (**PE**)

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 5.2 (HZT4U)

Philosophie et perspectives politiques

Description

Durée : 300 minutes

Cette activité porte sur des concepts et des perspectives fondamentales de la philosophie politique comme le libéralisme et le socialisme et de philosophes comme Adam Smith, Rousseau, Montesquieu et Locke. L'élève montre sa compréhension des concepts de liberté et d'égalité, rend compte de leur présence dans des contextes de philosophie politique, compare les positions de certains philosophes et formule une réponse réfléchie et personnelle. Elle ou il utilise diverses ressources imprimées dans sa recherche des définitions, explique les raisons pour lesquelles les concepts adoptent une signification précise dans certains contextes politiques et prend connaissance de textes connus sur l'État à l'aide d'analyses de textes et d'un commentaire écrit.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Philosophie politique, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-P-A.1 - 2
HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-P-Cont.1 - 2 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 2 - 4
HZT4U-H-Rech.1

Notes de planification

- Prévoir une photo ou un autre document visuel portant sur la réalité de l'esclavage (p. ex., *The Globe and Mail*, le lundi 15 juillet 2002, p. A3 ou *Philosophie, éthique et politique*, p. 73).
- Se renseigner sur les concepts de liberté et d'égalité en partant d'ouvrages pertinents (p. ex., dictionnaires électronique et de philosophie).
- Prévoir quelques transparents à remettre aux équipes.
- Se renseigner sur des perspectives politiques comme le libéralisme, le socialisme, la démocratie libérale et la social-démocratie, et des philosophes comme Locke, Adam Smith, Montesquieu, Marx (p. ex., *Atlas de la philosophie*, dans Internet, *Encyclopédie - le libéralisme*).
- Préparer pour la remettre à l'élève, une petite fiche résumant les théories des philosophes cités ci-dessus sur l'égalité, la propriété, les types de pouvoirs et la distribution des richesses.

- Mettre, sur un transparent, trois courts textes traitant de la nature de l'État (p. ex., *Philosophie comme débat entre les textes*, p. 347, extrait de *Du Contrat social* de Rousseau, p. 348-349, extrait du *Léviathan* de Hobbes, extrait de *La tension entre liberté et égalité* de Tocqueville).
- Préparer une clé de correction de chaque texte.
- Préparer une fiche de vérification de la tâche.
- Préparer une grille d'évaluation adaptée.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Présenter un problème moral qui pose une question de politique (p. ex., deux personnes du même sexe désirent avoir un enfant). Dans un cas comme celui-là, le gouvernement décide de la politique à adopter : si le parti libéral est au pouvoir, sa politique est fondée sur le respect des libertés individuelles (libéralisme), tandis qu'un parti socialiste à orientation marxiste va défendre l'intégrité du groupe et soutenir une politique qui peut aller à l'encontre de la liberté individuelle si cette dernière n'avantage pas la société.
- Animer une discussion sur les rapports entre liberté individuelle et égalité sociale, et amener l'élève à comprendre que ce type de questions individuelles concerne la morale commune, les lois et les droits, donc les types d'orientations des gouvernements. (**ED**)
- Inciter l'élève à noter les points importants dans son cahier et à relever les concepts clés.
- Présenter à l'élève les concepts de liberté et d'égalité, et lui demander d'en trouver des exemples et de les noter dans son journal.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet I

- Montrer une photo, une image ou un document qui choque (p. ex., photo d'une personne enchaînée).
- Répartir les élèves en équipes de quatre et inviter les équipes à chercher les définitions de «liberté» et d'«égalité» dans des dictionnaires électroniques ou de philosophie.
- Inciter les équipes à recopier ces définitions sur un transparent.
- Inviter chaque équipe à présenter son transparent aux autres équipes, dans le but d'arriver à un consensus et de retenir les définitions qui sont les plus satisfaisantes.
- Établir une liste principale de ces définitions et inviter un ou une élève à les écrire au tableau.
- Inviter l'élève à écrire ces définitions dans son cahier.
- Amener l'élève à comprendre que ces concepts sont fondés sur les tendances de la nature humaine. Par exemple, une personne fondamentalement bonne sera prête à sacrifier une partie de sa liberté pour que l'égalité soit respectée, à donner de l'argent à un parti politique ou à une oeuvre de charité pour s'assurer qu'un gouvernement juste dirige le pays ou que des personnes moins fortunées peuvent manger à leur faim.
- Inviter l'élève à chercher les définitions de «libéralisme», de «démocratie libérale», de «socialisme» et de «social-démocratie» dans des sources différentes (p. ex., *Atlas de la philosophie*, encyclopédie électronique, Internet) et à les noter sur une feuille mobile dans le but de les lire à son équipe. (**T**)

- Reconstituer les équipes ayant fait la recherche sur les définitions de «liberté» et d'«égalité» et leur demander d'analyser les liens entre ces deux concepts et les définitions des perspectives politiques écrites sur leurs feuilles mobiles.
- Présenter les modalités de la tâche (calendrier, longueur, organisation).
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Inviter chaque équipe à présenter oralement aux autres équipes les résultats de ses réflexions en utilisant des supports visuels (p. ex., écrire au tableau, utiliser un transparent).
- Évaluer chaque équipe à tour de rôle et s'assurer que, au cours de la courte présentation d'une équipe, les autres notent les points importants dans leur cahier. (**EF**)
- Faire une mise en commun.
- Demander à l'élève de remplir une fiche de vérification de la tâche accomplie. Par exemple : (**O**)

Éléments de la tâche	Je maîtrise bien cet aspect.	Je ne comprends pas bien tel aspect et j'ai besoin d'aide.
<ul style="list-style-type: none"> - Je saisir que le sens des notions de liberté et d'égalité a changé. - J'ai bien fait ma recherche. - J'ai bien travaillé avec mon équipe. - ... 		

Volet 2

- Poser la question «Existe-t-il des droits et libertés inaliénables que l'État ne peut ignorer ou violer?» et inviter l'élève à y répondre en une demi-page.
- Ramasser le journal, l'annoter, si nécessaire, et le remettre à l'élève. (**ED**)
- Rappeler que des philosophes comme Rousseau, Locke et Montesquieu ont défendu le droit naturel à la liberté de tous les humains, ce qui signifie qu'un État qui agit contre ce droit fondamental en ne considérant pas tous les humains de la même manière et en favorisant certaines personnes au détriment d'autres, peut être renversé (le but de l'État, dans ces philosophies, est le bien du peuple et non celui des gouvernantes et des gouvernants).
- Expliquer que les notions de propriété et de distribution des richesses (Rousseau, Adam Smith, Marx) sont fondamentales lorsqu'on considère la réalité sociale, mais qu'elles ne sont pas faciles à mettre en pratique.
- Expliquer qu'il y a des différences essentielles entre, par exemple, un État libéral et un État socialiste (le premier donne la primauté à l'individu et le second, à la société). C'est pourquoi il n'est pas facile de trancher, du moins du point de vue conceptuel; ce n'est, en fait, que dans la pratique qu'on peut opter pour un type d'État plutôt que pour un autre, ce qui entraîne plusieurs sortes de libéralisme et de socialisme. (**AM**)
- Remettre une petite fiche résumant les théories de ces philosophes et inviter l'élève à la mettre dans son cahier.

- Inviter l'élève à répondre, dans son journal, à la question «Quel est le meilleur type d'État et comment peut-il concilier les droits et les libertés des citoyennes et des citoyens?» en tenant compte des discussions, de l'information donnée, de ses connaissances et de son point de vue.
- Encourager l'élève à revenir oralement sur son apprentissage, à faire part de ses difficultés ou de sa facilité à intégrer la matière dans un échange libre avec les autres élèves. **(O)**
- Présenter les modalités de la tâche (calendrier, longueur, organisation).
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Ramasser le journal, l'annoter et le remettre à l'élève. **(EF)**

Volet 3

- Présenter quelques textes, sur transparents, traitant de la formation d'un État (p. ex., Hobbes, extrait du *Léviathan*, Rousseau, extrait de *Du Contrat Social*, Tocqueville).
- Remettre une photocopie de ces textes.
- Conseiller à l'élève d'utiliser des surligneurs de couleurs variées pour faire ressortir les concepts et les idées de chaque texte.
- Inviter un ou une volontaire à lire le texte à voix haute.
- Demander au groupe-classe la signification des termes qui semblent difficiles, si nécessaire. **(ED)**
- Demander à un ou à une élève de chercher le sens des termes inconnus dans le dictionnaire et d'en lire la définition à voix haute.
- Présenter le premier texte sous forme de questions et de réponses, inciter l'élève à participer activement à l'analyse du texte, à commenter et à noter les points importants sur sa copie à l'aide de ses surligneurs et dans son cahier.
- Inviter un ou une élève à commencer l'analyse du deuxième texte sur transparent afin de guider le groupe-classe dans l'analyse.
- Inciter l'élève à marquer, avec ses surligneurs, les concepts et les idées avec une couleur différente, tenir compte des réactions du groupe-classe, réagir à l'analyse de l'élève en train de travailler sur le transparent et intervenir, si nécessaire.
- Présenter la clé de correction à l'élève.
- Prévenir l'élève que la première ébauche de l'analyse du troisième texte devra être élaborée sous forme de plan qui organise les concepts et les idées principales.
- Remettre le troisième texte à l'élève et lui demander de le lire et de chercher, dans un dictionnaire, les termes inconnus.
- Inviter l'élève à commencer l'étude du troisième texte individuellement et à rédiger une ébauche de son commentaire.
- Présenter les modalités de la tâche (calendrier, longueur, structure).
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Ramasser l'ébauche aux fins d'évaluation.
- Évaluer l'ébauche et la rendre à l'élève avec des commentaires pour lui permettre de la retravailler. **(EF)**
- Prévenir l'élève que l'évaluation sommative portera sur la copie finale du commentaire de ce troisième texte.
- Présenter les modalités de la tâche (calendrier, longueur, structure).
- Annoncer à l'élève que la grille d'évaluation est la même que celle de l'ébauche.

- Ramasser la copie finale aux fins d'évaluation.
- Évaluer le commentaire de texte. (**ES**)

Évaluation sommative

- Évaluer le commentaire de texte en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser la grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés en philosophie politique dans la formulation des idées et des justifications proposées;
 - compréhension des concepts clés, des principes sur lesquels repose la théorie exposée et des exemples à l'appui dans le texte commenté.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans les connotations et les inférences;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter les idées du texte et d'aborder sa structure.
 - Communication
 - communication claire et précise des idées et des points importants amenés par l'auteur ou l'auteure dans le commentaire;
 - utilisation correcte de la langue (terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases et des paragraphes).
 - Mise en application
 - application des concepts (p. ex., libéralisme, socialisme, propriété) et des habiletés liés à l'analyse et à la rigueur du jugement philosophique dans un commentaire de texte;
 - rapprochements entre les idées ou les exemples du texte et des exemples tirés de la vie de l'élève.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter le groupe-classe à organiser un débat entre un partisan ou une partisane du libéralisme et un partisan ou une partisane du socialisme ou d'un autre mouvement politique. Faire remarquer à l'élève que les débats politiques sont essentiels dans des carrières liées au domaine du droit comme avocat ou avocate, politicien ou politicienne, car il s'agit de convaincre son auditoire (le jury, le public) du bien-fondé de son point de vue. (**PE**)

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 5.3 (HZT4U)

Documents de philosophie politique

Description

Durée : 300 minutes

Cette activité porte sur des concepts clés et des documents fondamentaux de la philosophie politique. L'élève montre sa compréhension des principes régissant la Constitution athénienne, des différences entre les droits et responsabilités de l'homme dans la vie publique et privée et de plusieurs Constitutions, compare des documents de différents pays et les évalue. Elle ou il montre sa compréhension de la terminologie utilisée à l'aide du dictionnaire et de recherches dans Internet, rend compte des similarités et des différences entre des concepts comme la liberté, l'égalité et le droit, au moyen d'analyses de divers documents et d'un tableau synoptique, conçoit des rapports entre les idées et les concepts avec des exemples pris de la vie quotidienne, et réagit de manière personnelle dans un texte comparatif.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Philosophie politique, Habiléités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-P-A.1 - 2 - 4
HZT4U-H-A.1 - 2 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-P-Cont.1 - 2 - 4
HZT4U-H-Rai.2 - 4 - 5
HZT4U-H-Rech.1

Notes de planification

- Se renseigner sur Solon et la Constitution athénienne (Internet, Google : Solon).
- Se renseigner sur les écrits politiques d'Aristote (p. ex., *Atlas de la philosophie*, p. 53).
- Prévoir un tableau de comparaison entre le public et le privé.
- Faire une copie sur un transparent de : «Table des droits de l'homme» (*Philosophie comme débat entre les textes*, p. 352-353).
- Rassembler quelques documents comme : *Constitution des États-Unis d'Amérique*, *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, *Déclaration d'indépendance des États-Unis*, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, *Charte canadienne des droits et libertés*, *Déclaration des droits de la femme et du citoyen*.
- Photocopier les documents à remettre aux élèves.
- Préparer un tableau synoptique et en faire quelques photocopies pour les remettre aux équipes.

- Préparer une clé de correction.
- Préparer une grille d'évaluation adaptée.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Expliquer à l'élève que la philosophie est une activité unique en partant de l'expérience de Solon qui a déterminé les quatre grands principes de la démocratie athénienne; mentionner que Solon a été influencé par Platon, soucieux de fonder une Cité juste.
- Inviter l'élève à faire une petite recherche sur Solon, l'un des sept sages de la Grèce et l'un des premiers législateurs, à l'aide d'un moteur de recherche comme Google. (T)
- Inciter l'élève à noter les points importants sur une fiche comprenant une courte biographie, les lieux où il a vécu et ses idées principales, et à la mettre dans son cahier.
- Inviter quelques volontaires à copier leur fiche sur des transparents afin de les présenter au groupe-classe et de tenir compte des ajouts, si nécessaire.
- Rappeler qu'Aristote considérait l'homme comme un animal politique et qu'il a fait de nombreuses analyses de Constitutions (158, dont la seule qui reste est un extrait de la Constitution des Athéniens).
- Encourager l'élève à tenir compte des fiches présentées sur des transparents pour remplir la sienne.
- Circuler dans la classe pour vérifier que la fiche est remplie le mieux possible.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Inviter un ou une volontaire à écrire, au tableau, les quatre grands principes de la démocratie athénienne :
 1. Espace public séparé de l'espace privé;
 2. Égalité des citoyennes et des citoyens en public (compense l'inégalité en privé);
 3. Loi : citoyen ou citoyenne libre, car elle ou il obéit aux lois que le peuple a lui-même écrites;
 4. Vertus : sacrifier son bonheur privé pour favoriser le bien public.
- Conseiller à l'élève de copier les principes dans son cahier, de réfléchir au premier principe pendant quelques minutes et de noter, en style télégraphique, dans son cahier de notes, les points qui lui semblent importants, à première vue.
- Animer une discussion.
- Inviter un ou une autre volontaire à venir au tableau afin de noter les points importants relevés lors de la discussion.
- Demander à un ou à une élève de chercher les définitions des termes «public» et «privé» dans un dictionnaire de philosophie et de les lire à voix haute afin que les élèves puissent les noter.
- Encourager l'élève à exprimer ses idées sur le premier principe après s'être assuré ou assurée que les termes «public» et «privé» sont compris (p. ex., les transports en commun, la vie privée chez soi). (ED)
- Animer une discussion sur les rapports entre ces deux sphères de la vie sociale.

- Amener l'élève à se poser la question suivante : «Quels sont les droits et responsabilités de l'individu?»
- Inviter l'élève à considérer cette question du point de vue privé, puis du point de vue public.
- Inciter l'élève à tenir compte des minorités comme les personnes handicapées, les sans-abri, les personnes abusées et les Autochtones qui pourraient bénéficier de lois différentes.
- Conseiller à l'élève d'organiser ses idées et ses exemples dans un tableau. Par exemple :

Public et privé

Concepts	Public	Privé
Droits	<ul style="list-style-type: none"> - prendre l'autobus - - 	<ul style="list-style-type: none"> - aller dans ma chambre - -
Responsabilités	<ul style="list-style-type: none"> - tenir compte des personnes handicapées - - 	<ul style="list-style-type: none"> - garder ma chambre en ordre

- Grouper les élèves en équipes de quatre pour établir, en partant de leurs tableaux respectifs, les rapports entre les droits et responsabilités publics et privés.
- Ramasser les tableaux, les annoter et les remettre aux équipes. (**EF**)

Volet 2

- Présenter, sur un transparent, une copie de la «Table des droits de l'homme».
- Inciter l'élève à réfléchir, à la lumière de ce texte, sur les différences entre les droits et libertés avant la Révolution française et après, en ce qui a trait à la vie privée et à la vie publique ou politique.
- Former des équipes de six élèves et leur présenter quelques documents de philosophie politique. Leur demander de se familiariser avec ces documents (lire attentivement, annoter, avec des surligneurs, les idées et les concepts importants, noter les points à discuter).
- Circuler entre les équipes pour s'assurer que les textes sont compris.
- Encourager les équipes à faire part de leurs idées, de leurs analyses et de leurs compréhensions des textes.
- Conseiller aux équipes de chercher les sens des termes inconnus et peu connus dans le dictionnaire de philosophie ou dans Internet à l'aide d'une encyclopédie électronique, et de les copier dans leur cahier. (**T**)
- Faire une mise en commun.

Volet 3

- Expliquer à l'élève que ces textes sont fondamentaux en philosophie politique officielle, que les notions de liberté, d'égalité, de droits et de devoirs s'y retrouvent, qu'ils sont le point de départ des Constitutions, et que certains sont une Constitution en soi comme la *Constitution des États-Unis d'Amérique* et la *Charte canadienne des droits et libertés*.
- Inviter les équipes à chercher, dans Internet, les significations de «constitution», de «déclaration» et de «charte», et de les noter dans leur cahier à titre de référence. (**T**)

- Présenter le tableau synoptique et l'expliquer :

Concepts	<i>Constitution des États-Unis d'Amérique</i>	<i>Déclaration des droits de l'homme et du citoyen</i> (France)	<i>Déclaration universelle des Droits de l'homme</i> (ONU)	<i>Charte canadienne des droits et libertés</i>	<i>Déclaration des droits de la femme et du citoyen</i> (France)
Liberté					
Égalité					
Droit					
...					

- Remettre aux équipes une photocopie de ce tableau ou d'un tableau similaire et les inviter à le remplir en écrivant une courte citation dans les cases correspondant au concept et à ajouter le numéro de l'article dans la colonne du document étudié.
- Ramasser les tableaux, les annoter et les remettre aux équipes. **(EF)**
- Présenter aux équipes la clé de correction et en profiter pour répondre aux questions.
- Annoncer l'évaluation sommative : un texte comparatif, présentant les documents et les concepts étudiés sous la forme d'une analyse, suivi d'une évaluation personnelle.
- Présenter les modalités de la tâche (calendrier, longueur, organisation, ébauche).
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Ramasser l'ébauche, l'annoter et la remettre à l'élève afin de lui permettre de la retravailler. **(EF)**
- Jumeler l'élève avec un pair et lui demander de lire son texte comparatif à son coéquipier ou à sa coéquipière et d'en discuter afin de s'assurer de bien saisir les concepts à l'étude. **(O)**
- Ramasser la copie finale aux fins d'évaluation. **(ES)**

Évaluation sommative

- Évaluer le texte comparatif en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser la grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes utilisés en philosophie politique dans la formulation des idées et des justifications apportées;
 - compréhension des concepts (p. ex., droits, devoirs, citoyennes et citoyens), des principes fondateurs de l'universalité des Constitutions et des exemples cités dans le texte comparatif.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans la reconnaissance des idées fondamentales donnant lieu à des comparaisons et pertinence des réflexions;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la manière de présenter les liens entre les idées et les concepts comparés dans ce texte.

- Communication
 - communication claire et précise des idées et des concepts propres à la philosophie politique dans le texte comparatif;
 - utilisation correcte de la langue (terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases et des paragraphes).
- Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés à l'analyse et au développement de la pensée philosophique dans une comparaison de textes de philosophie politique;
 - rapprochements entre les exemples des textes et les expériences personnelles.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter l'élève à écrire une Constitution du groupe-classe ou de l'école et à la publier sur le site Web du conseil.
- Conseiller à l'élève de chercher d'autres documents constitutionnels qui renvoient à des gouvernements non démocratiques (p. ex., *Manifeste du parti communiste*, *Petit livre rouge de Mao*).

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 5.4 (HZT4U)

Philosophes politiques canadiens

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur des questions fondamentales et des concepts clés exprimés par des philosophes politiques canadiens. L’élève montre sa compréhension des thèses de certains philosophes politiques canadiens, compare la position de philosophes comme Rousseau à la perspective actuelle, et justifie son point de vue. Elle ou il utilise différentes ressources électroniques pour faire des recherches, les présente sous forme d’affiches, analyse un texte spécifique, approfondit ses connaissances, communique ses réflexions à l’aide d’un résumé présenté sur une fiche analytique et publie un éditorial dans le journal de la communauté.

Domaines, attentes et contenus d’apprentissage

Domaines : Philosophie politique, Habilétés de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-P-A.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-A.1 - 3 - 4

Contenus d’apprentissage : HZT4U-P-Cont.1 - 2 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 2 - 4 - 5
HZT4U-H-Rech.1 - 2

Notes de planification

- Se renseigner sur des philosophes politiques canadiens (p. ex., Charles Taylor, John Ralston-Saul, Pierre Elliot Trudeau, Maurice Gagnon, Daniel Hébert).
- Dresser une liste des philosophes politiques canadiens et en faire des photocopies pour les remettre aux élèves.
- Prévoir quelques grandes feuilles de papier bristol pour concevoir des affiches.
- Préparer un transparent du texte de Charles Taylor, «Les trois malaises» (dans *La philosophie éthique*, p. 217-243).
- Demander des modèles et un résumé des caractéristiques d’un éditorial à un enseignant ou à une enseignante de français.
- Préparer une grille d’évaluation adaptée à l’analyse de texte.
- Préparer la clé de correction.
- Préparer une grille d’évaluation adaptée aux résumés des textes de philosophes politiques canadiens.
- Préparer une fiche de vérification de l’apprentissage.
- Préparer une grille d’évaluation adaptée à l’évaluation de l’éditorial.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Former des équipes de trois.
- Remettre la liste des philosophes politiques canadiens.
- Demander aux équipes de trouver trois textes, en partant de ressources électroniques, sur chacun de ces philosophes politiques et de les apporter en classe. **(T)**
- Inviter les équipes à faire une courte biographie de ces philosophes et à relever les thèmes et les sujets traités.
- Conseiller aux équipes d'utiliser des surligneurs de différentes couleurs pour analyser les textes dans le but de faire ressortir les concepts et les idées importantes. **(ED)**
- Inciter l'équipe à collaborer à la lecture attentive et à s'assurer qu'une ou un membre de l'équipe note les points importants.
- Circuler entre les groupes pour les encourager et les orienter, si nécessaire.
- Inviter les équipes à construire une affiche attrayante comportant les biographies, thèses et idées importantes des philosophes politiques canadiens. **(AM)**
- Faire procéder à la présentation des affiches.
- Faire une mise en commun; amener l'élève à associer ces philosophes politiques à la politique canadienne et franco-ontarienne. **(AM) (AC)**

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Poser les questions suivantes : «Quelles limites doit-on imposer au pouvoir de l'État?»; «Existe-t-il un droit de résistance ou de révolte face aux abus de pouvoir?»
- Inviter l'élève à écrire ces questions dans son journal et à y répondre (un paragraphe de 100 mots environ pour chaque question).
- Ramasser le journal de l'élève, l'annoter et le lui remettre. **(ED)**
- Animer une discussion dans le but de permettre à l'élève d'exprimer ses connaissances et son point de vue sur ces questions. **(O)**
- Inviter l'élève à comparer les réponses de philosophes vus antérieurement (p. ex., Platon, Hobbes, Locke, Rousseau) à celles des philosophes politiques actuels.
- Rappeler à l'élève que la pensée philosophique est profondément ancrée dans le tissu historicopolitique des nations, ce qui explique que les Constitutions se soient particulièrement développées après le siècle des Lumières, époque de Voltaire et de Rousseau, qui défendaient les droits des personnes et ont permis aux gouvernements d'établir des droits et des libertés fondamentales. De nos jours, les philosophes politiques s'appuient sur ces derniers et continuent à élaborer des lois de plus en plus proches de nos situations sociopolitiques.
- Inciter l'élève à reprendre son journal, à comparer ses réflexions personnelles à celles de certains philosophes en tenant compte de concepts comme la liberté, l'égalité, le droit, le pouvoir, le public et le privé, et à approfondir ses réflexions dans deux autres paragraphes en tenant compte des contextes canadien et spécifiquement franco-ontarien. **(AC)**
- Inviter les élèves à échanger leurs journaux, à les lire et à réagir oralement avec leur partenaire.

- Animer une mise en commun et écrire, au tableau, les points importants soulevés par le groupe-classe.
- Encourager l'élève à noter, dans son cahier, les points écrits au tableau.

Volet 2

- Présenter le texte de Charles Taylor, «Les trois malaises», sur un transparent.
- Inviter un ou une volontaire à lire le texte à voix haute.
- Inciter l'élève à faire une première analyse avec l'enseignant ou l'enseignante et à noter les concepts et les idées importants dans son cahier.
- Noter, au tableau, les trois malaises :
 1. individualisme;
 2. désenchantement, désacralisation au nom de la raison instrumentale ou de l'utilitarisme;
 3. hédonisme apathique, anomie de la citoyenne ou du citoyen.
- Demander à l'élève d'approfondir l'analyse et préciser la tâche en écrivant, au tableau, la démarche suivante : thèse, arguments, exemples, critique, liens avec la vie quotidienne.
- Présenter les modalités de la tâche (calendrier, longueur, organisation).
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Ramasser l'analyse, l'annoter et la remettre à l'élève. (**EF**)
- Présenter la clé de correction et encourager l'élève à réagir oralement et à exprimer ses critiques et son point de vue. (**O**)

Volet 3

- Poser la question suivante : «Qu'est-ce qui détermine la légitimité du pouvoir ou d'un gouvernement?»
- Amener l'élève à réfléchir sur les concepts de légitimité et de pouvoir dans le contexte des philosophes politiques canadiens sur lesquels elle ou il a effectué sa recherche.
- Inciter l'élève à noter, dans son cahier, la question qui doit servir de base à sa recherche.
- Demander aux élèves de se regrouper en équipes de trois comme au début de l'activité.
- Inciter les équipes à retourner au centre de ressources pour trouver des textes électroniques ou imprimés où l'on traite de ces concepts ou d'autres concepts qui leur sont liés comme la liberté et la loi. (**T**)
- Encourager les équipes à trouver quelques textes (trois ou quatre) particulièrement significatifs pour répondre à la question posée.
- Inviter les équipes à travailler les textes en classe et à en faire de petits résumés présentés sous forme de fiches à échanger avec les autres équipes au cas où elles auraient des textes différents.
- Présenter les modalités de la tâche (calendrier, longueur, organisation, format).
- Inviter l'élève à évaluer sa performance en répondant aux questions ci-après et lui demander d'encercler la réponse appropriée : (**O**)
 - As-tu participé activement à la recherche? Oui - Un peu - Pas assez
 - As-tu eu des difficultés à trouver des ressources? Oui - Un peu - Non
 - As-tu eu assez de temps pour terminer la tâche? Oui - Pas assez
 - As-tu eu des difficultés à remplir la fiche? Oui - Un peu - Pas du tout.
- Ramasser les résumés sur les fiches, les annoter et les remettre à l'équipe. (**EF**)
- Annoncer la tâche d'évaluation sommative : un éditorial où l'élève doit formuler une réponse personnelle et réfléchie à la question «Qu'est-ce qui détermine la légitimité du pouvoir ou

d'un gouvernement?» en s'appuyant sur les résultats de ses recherches et en l'exprimant sous forme d'éditorial à publier dans le journal de la communauté ou de l'école. (AC)

- Présenter les modalités de la tâche (p. ex., calendrier, longueur, organisation, caractéristiques de l'éditorial).
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Ramasser la première ébauche, l'annoter et la remettre à l'élève afin de lui permettre de la retravailler. (EF)
- Inviter l'élève à faire part du contenu de son éditorial à un ou à une autre élève afin de vérifier que les concepts à l'étude sont bien maîtrisés. (O)
- Ramasser la copie finale aux fins d'évaluation. (ES)

Évaluation sommative

- Évaluer l'éditorial en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser la grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance des termes (p. ex., légitimité, pouvoir, droit) utilisés dans la formulation des idées et des justifications apportées;
 - compréhension des concepts fondateurs de la légitimité d'un gouvernement, des principes sur lesquels s'appuyer et des exemples illustrant, de manière pertinente, l'éditorial.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans la sélection des références et des réflexions pertinentes sur le sujet traité dans l'éditorial;
 - utilisation de la pensée créatrice dans la présentation des idées et dans l'originalité de la position présentée;
 - utilisation des habiletés de recherche dans le choix des textes.
 - Communication
 - communication claire et précise des idées et des concepts dans l'éditorial;
 - utilisation correcte de la langue (terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases et des paragraphes).
 - Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés à l'analyse et au raisonnement philosophique dans un éditorial traitant de philosophie politique;
 - adaptation des concepts liés au fondement légitime d'un gouvernement à des exemples tirés des connaissances personnelles de l'élève et des habiletés montrant le bien-fondé d'une position personnelle dans un éditorial traitant de philosophie politique;
 - rapprochements entre les idées sur la structure des pouvoirs établis par un gouvernement dans des textes étudiés et la structure sur laquelle s'appuie le gouvernement de la province ou du pays;
 - utilisation du traitement de texte et de la technologie dans la présentation de l'éditorial à publier.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Demander à l'élève de dégager les liens entre quelques documents étudiés (Activité 5.3) et quelques autres vus dans cette activité.
- Inviter l'élève à lire ou à visionner des œuvres traitant d'un monde dirigé par un gouvernement totalitaire (p. ex., *Fahrenheit 451* (film), *Le meilleur des mondes* (A. Huxley, roman), *Sa Majesté des mouches* (W. Golding, roman), *La matrice* (film)). **(AM)**

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

ACTIVITÉ 5.5 (HZT4U)

Questions fondamentales de la philosophie politique

Description

Durée : 240 minutes

Cette activité porte sur des questions fondamentales de la philosophie politique qui traite du rôle de l'État dans la manipulation de l'information et la propagande à des fins diverses. L'élève montre sa compréhension de concepts clés et de la position de certains groupes politiques par rapport à des questions politiques actuelles. Elle ou il formule une réponse personnelle et réfléchie, dans son journal, sur la légitimité de la violence, analyse de manière critique un texte de Max Weber, formule une critique élaborée en partant de recherches, justifie son point de vue sur des problèmes connus à l'aide d'un débat en précisant les grands points qui doivent être traités au cours de la discussion.

Domaines, attentes et contenus d'apprentissage

Domaines : Philosophie politique, Habilités de recherche et de communication

Attentes : HZT4U-P-A.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-A.1 - 4

Contenus d'apprentissage : HZT4U-P-Cont.1 - 2 - 3 - 4
HZT4U-H-Rai.1 - 3 - 5
HZT4U-H-Rech.3

Notes de planification

- Prévoir des transparents pour procéder au travail des équipes.
- Se renseigner sur la violence et la propagande au sein d'un État (p. ex., *Philosophie*, www.philagora.net/citations/pouvoir.htm).
- Préparer un transparent du texte de Max Weber sur «L'État et le monopole de la violence politique légitime» (*La pratique et les fins*, p. 108-109).
- Préparer une grille d'évaluation adaptée à la critique du texte de Weber.
- Prévoir l'invitation de la députée ou du député provincial ou fédéral du district afin de participer au débat et d'exposer la position du gouvernement.
- Réserver une période au débat public à la cafétéria ou à la bibliothèque.
- Consulter les enseignantes et les enseignants des classes de 12^e année pour déterminer la date et l'heure du débat afin que leurs élèves puissent y participer.
- Préparer une fiche de vérification de l'apprentissage.
- Préparer une grille d'évaluation adaptée au débat.

Déroulement de l'activité

Mise en situation

- Poser la question suivante : «L’État a-t-il le droit d’utiliser des moyens répréhensibles tels que la ruse, la violence, la propagande et les mesures de guerre pour arriver à des fins qui sont bonnes telles que rétablir la paix civile, assurer la sécurité d’un pays et établir une société juste et équilibrée?»
- Inviter l’élève à noter cette question dans son journal et à y répondre en une page.
- Faire une mise en commun. (**ED**)
- Inviter un ou une volontaire à écrire, au tableau, les idées et arguments importants soulevés par cette mise en commun.
- Encourager l’élève à noter, dans son cahier, les points écrits au tableau.
- Former des équipes de quatre élèves.
- Inviter les équipes à classer ces idées et arguments en se référant à des concepts fondamentaux de la philosophie politique étudiés dans les autres activités (p. ex., loi, liberté individuelle, bien commun).
- Remettre un transparent à chaque équipe pour y noter son classement final.
- Encourager une équipe à venir présenter son transparent aux autres équipes.
- Inviter les autres équipes à réagir dans le but de compléter ou de réorganiser les éléments de ce classement et d’arriver à un consensus.
- Demander aux équipes de garder une copie finale de ce classement.

Expérimentation/Exploration/Manipulation

Volet 1

- Présenter à l’élève le texte de Max Weber sur un transparent.
- Inviter un ou une volontaire à lire ce texte à voix haute.
- Encourager l’élève à réagir oralement, à poser des questions et à faire des liens avec les concepts étudiés dans les autres activités, par exemple celui de légitimité qui confère un pouvoir judiciaire responsable de faire appliquer les lois dans le but de défendre l’intégrité de l’État et de protéger la liberté des citoyens. La légitimité s’applique dans un territoire défini.
- Amener l’élève à comprendre que ce qui devrait être, n’est généralement pas ce qui est et que, dans un texte comme celui-ci, on comprend que la violence, pour être acceptée par un État, doit être légitimée par ce même État, ce qui diffère peut-être dans un autre État possédant une forme de gouvernement ou de pouvoir fondé sur des perspectives politiques différentes (voir Activité 5.2).
- Amener l’élève à trouver des exemples de violence justifiée par un État et inviter un ou une volontaire à les écrire au tableau.

- Inviter l'élève à organiser ces exemples sous forme de tableau. Par exemple :

Exemples de cas	Gouvernement qui légitime ces cas de violence	Gouvernement qui ne justifie pas ces cas de violence

- Animer une discussion portant sur la structure d'un gouvernement qui légitime certains actes de violence et sur celle d'un gouvernement qui ne légitime pas ces mêmes actes.
- Demander à l'élève de justifier les deux positions, puis d'en choisir une qui lui semble la plus juste.
- Demander à l'élève d'écrire, dans son cahier, une critique de ce texte en soulignant les points théoriques qui sont, selon lui, positifs et les points pratiques qui peuvent être positifs ou négatifs envers l'individu ou la communauté.
- Prévenir l'élève que cette critique fera l'objet d'une évaluation formative.
- Présenter les modalités de la tâche (p. ex., calendrier, longueur, organisation).
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Ramasser le texte critique aux fins d'évaluation.
- Lire la critique de l'élève, l'annoter et la lui remettre avec commentaires. (**EF**)
- Inviter l'élève à vérifier ses connaissances et sa compréhension de la matière et de ses habiletés en remplissant une fiche de vérification. Par exemple : (**O**)

Éléments de la tâche	C'est devenu facile.	Je suis capable, même si j'ai encore de la difficulté.	J'ai besoin d'aide.
Je différencie les deux types de gouvernements.			
J'applique une approche spécifique à ma critique.			
Mes conclusions sont solides.			
J'applique mes connaissances en développant ma critique.			

Volet 2

- Présenter des exemples de manipulation de l'information et de propagande acceptées par l'État sous formes écrite (journaux, pamphlets, manifestes) ou médiatique dans les campagnes des partis politiques de politiciennes et de politiciens canadiens ou étrangers. Par exemple, consulter des sites Web sur la propagande des États-Unis contre certains pays comme l'Irak, ou sur l'effort de Mao Tse Tung pour exterminer les intellectuelles et les intellectuels en Chine.
- Amener l'élève à comprendre que la manipulation de l'information, délibérément faite par l'État, est moralement répréhensible lorsqu'elle vise à tromper la population sur les véritables enjeux qui ne favorisent pas le peuple et qui permettent la domination de certains groupes (p. ex., les nazis ou les communistes dans des contextes précis comme la lutte pour le pouvoir ou l'hégémonie internationale). (**AM**)
- Reconstituer les équipes en groupes de quatre.
- Encourager les équipes à faire une recherche sur ces concepts et à juger si les motifs de l'État justifient de tels moyens (guerre ou paix), toujours dans le but de répondre à un des problèmes posés dans la question suivante : «L'État a-t-il le droit d'utiliser des moyens répréhensibles tels que la ruse, la violence, la manipulation de l'information et la propagande pour arriver à des fins qui sont bonnes telles que rétablir la paix civile, assurer la sécurité d'un pays et établir une société juste et égalitaire?»
- S'assurer que chaque équipe traite un aspect différent de cette question.
- Déterminer le ton du débat et son déroulement (voir Activité 1.6).
- Prévenir les équipes que ce travail fera l'objet d'un débat public et que la députée ou le député sera invité à donner les arguments du gouvernement (dans la cafétéria ou la bibliothèque de l'école où les élèves de 12^e année seront invitées et invités).
- Prévenir les équipes qu'une évaluation formative, faite en classe, précédera l'évaluation sommative qui se fera au cours du débat public.
- Circuler entre les équipes et les conseiller, si nécessaire.
- Encourager les équipes à revenir sur leur apprentissage et à discuter de leurs points forts et faibles afin de mieux travailler ensemble. (**O**)

Volet 3

- Inviter les équipes à s'organiser pour débattre de la question choisie.
- S'assurer que les équipes utilisent la technologie ou des moyens visuels dans leurs débats afin d'illustrer, de manière concrète, les exemples donnés et les rendre plus vivants pour les autres élèves (format : débat-conférence, et non débat pur qui n'autorise pas d'éléments visuels).
- Présenter les modalités de la tâche (p. ex., calendrier, longueur de l'exposé des positions favorable et défavorable, organisation : trois élèves (pour), trois élèves (contre), aucune interférence du public au cours de la présentation des arguments et de la réfutation). S'assurer que chaque élève a un rôle dans la présentation du débat.
- Donner le temps nécessaire aux équipes pour finaliser les présentations des débats.
- Présenter la grille d'évaluation adaptée.
- Évaluer les équipes à tour de rôle. Les équipes qui ne présentent pas doivent écouter l'équipe qui présente et réagir dans le but de permettre à l'équipe de s'améliorer. (**EF**)
- Encourager les équipes à retravailler certains points, si nécessaire.
- S'assurer que les équipes peuvent disposer la salle et le matériel avant les débats.
- Évaluer les débats-conférences de chaque équipe. (**ES**)

- Encourager une discussion après les débats entre les équipes, les élèves d'autres classes et la députée ou le député.
- Inviter un ou une volontaire à remercier la députée ou le député de sa participation et à lui remettre une carte signée par tous les membres des équipes.
- Inviter un ou une autre volontaire à remercier les élèves d'autres classes d'avoir participé ainsi que leurs enseignantes et enseignants.

Évaluation sommative

- Évaluer le débat en tenant compte des éléments vus dans la situation d'exploration.
- Utiliser la grille d'évaluation adaptée en fonction des quatre compétences suivantes :
 - Connaissance et compréhension
 - connaissance de la tâche et de la situation de communication (intention, destinataire, contexte, respect des règles);
 - compréhension des contributions des penseurs à la question du débat.
 - Réflexion et recherche
 - utilisation de la pensée critique dans le choix des références;
 - utilisation de la pensée créatrice dans l'originalité de la présentation;
 - utilisation des habiletés de recherche dans le choix des exemples, l'organisation des données et l'évaluation de l'information.
 - Communication
 - communication claire et précise des idées et des concepts dans le débat;
 - utilisation correcte de la langue (terminologie, grammaire, structure et ordre logique des phrases et des paragraphes);
 - utilisation des conventions et des techniques de la communication orale (p. ex., volume, débit, intonation, gestes, posture, contact visuel, support visuel).
 - Mise en application
 - application des concepts et des habiletés liés à l'analyse et au raisonnement philosophique dans un débat traitant de philosophie politique;
 - rapprochements entre les questions débattues et les expériences personnelles par rapport aux médias.

Activités complémentaires/Réinvestissement

- Inviter l'élève à feuilleter son journal et à comparer l'évolution de sa pensée et de son langage afin de répondre à la question suivante : «Suis-je la même personne qu'au début du cours?» ou «Qu'est-ce qui a changé?» (O)
- Inviter l'élève à répondre à la question suivante : «Qu'est-ce qui fait de la philosophie une activité unique?»

Annexes

(espace réservé à l'enseignant ou à l'enseignante pour l'ajout de ses propres annexes)

Annexe HZT4U 5.5.1 : Grille d'évaluation adaptée - Questions fondamentales de la philosophie politique

Annexe HZT4U 5.5.1

Grille d'évaluation adaptée - Questions fondamentales de la philosophie politique

<i>Type d'évaluation : diagnostique / formative / sommative :</i>				
Compétences et critères	Niveau 1 50 - 59 %	Niveau 2 60 - 69 %	Niveau 3 70 - 79 %	Niveau 4 80 - 100 %
Connaissance et compréhension				
L'élève : <ul style="list-style-type: none"> - montre une connaissance de la tâche et de la situation de communication. - montre une compréhension des concepts, des principes et des situations de philosophie politique. - montre une compréhension des rapports entre les concepts, les principes et les situations. 	L'élève montre une connaissance et une compréhension limitées de la tâche et de la situation de communication, des concepts et des rapports entre les concepts, les principes et les situations.	L'élève montre une connaissance et une compréhension partielles de la tâche et de la situation de communication, des concepts et des rapports entre les concepts, les principes et les situations.	L'élève montre une connaissance et une compréhension générales de la tâche et de la situation de communication, des concepts et des rapports entre les concepts, les principes et les situations.	L'élève montre une connaissance et une compréhension approfondies et subtiles de la tâche et de la situation de communication, des concepts et des rapports entre les concepts, les principes et les situations.
Réflexion et recherche				
L'élève : <ul style="list-style-type: none"> - utilise la pensée critique dans le choix des références et l'élaboration des arguments. - utilise la pensée créatrice dans l'originalité de sa présentation. - applique des habiletés de recherche (p. ex., questions, organisation, analyse, évaluation, conclusion). 	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une efficacité limitée et applique un nombre limité des habiletés de recherche.	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une certaine efficacité et applique certaines des habiletés de recherche.	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une grande efficacité et applique la plupart des habiletés de recherche.	L'élève utilise la pensée critique et la pensée créatrice avec une très grande efficacité et applique toutes ou presque toutes les habiletés de recherche.

<i>Communication</i>				
L'élève : - communique de l'information et des idées dans l'élaboration de ses arguments et de ses réponses. - utilise la langue, le langage gestuel et les tonalités de la voix dans l'expression orale.	L'élève communique de l'information, des arguments et des idées avec peu de clarté , et utilise la langue, le langage gestuel et les tonalités de la voix avec peu d'exactitude et une efficacité limitée .	L'élève : communique de l'information, des arguments et des idées avec une certaine clarté , et utilise la langue, le langage gestuel et les tonalités de la voix avec une certaine exactitude et efficacité .	L'élève communique de l'information, des arguments et des idées avec une grande clarté , et utilise la langue, le langage gestuel et les tonalités de la voix avec une grande exactitude et efficacité .	L'élève communique de l'information, des arguments et des idées avec une très grande clarté et avec assurance , et utilise la langue, le langage gestuel et les tonalités de la voix avec une très grande exactitude et efficacité .
<i>Mise en application</i>				
L'élève : - applique des idées de philosophie politique et des méthodes de raisonnement dans des contextes familiers. - fait des rapprochements entre les questions du débat et ses expériences personnelles par rapport aux médias.	L'élève applique des idées et des méthodes de raisonnement dans des contextes familiers et fait des rapprochements avec une efficacité limitée .	L'élève applique des idées et des méthodes de raisonnement dans des contextes familiers et fait des rapprochements avec une certaine efficacité .	L'élève applique des idées et des méthodes de raisonnement dans des contextes familiers et fait des rapprochements avec une grande efficacité .	L'élève applique des idées et des méthodes de raisonnement dans des contextes familiers et fait des rapprochements avec une très grande efficacité .
Remarque : L'élève dont le rendement est en deçà du niveau 1 (moins de 50 %) n'a pas satisfait aux attentes pour cette tâche.				

TABLEAU DES ATTENTES ET DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES		Unités				
Domaine : Métaphysique		1	2	3	4	5
Attentes						
HZT4U-M-A.1	synthétiser les principales notions et questions de la métaphysique.	1.1 1.2 1.4 1.5 1.6				
HZT4U-M-A.2	évaluer la perspective de certains philosophes ou courants philosophiques sur des questions métaphysiques fondamentales.	1.2 1.3 1.4 1.6				
HZT4U-M-A.3	démontrer l'utilité que peut avoir la métaphysique dans la vie quotidienne.	1.3 1.4 1.6				
HZT4U-M-A.4	rendre compte de la place de la métaphysique dans d'autres champs de la connaissance.	1.1 1.3 1.6				
Contenus d'apprentissage						
HZT4U-M-Cont.1	démontrer sa compréhension de quelques-unes des notions et questions fondamentales de la métaphysique (p. ex., Quelle est la nature de la matière? Est-ce que Dieu existe? Qu'est-ce que l'Être? Qu'est-ce que la personnalité? Quelle est la relation entre l'esprit et la matière? Quels sont les principes premiers de la connaissance? Est-ce que l'action humaine résulte du libre arbitre? L'existence a-t-elle un sens?).	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 1.6				
HZT4U-M-Cont.2	évaluer de façon critique la pertinence de la perspective de deux ou trois philosophes ou courants philosophiques face à quelques-unes de ces questions (p. ex., Démocrite, Épicure, Thomas d'Aquin, Mani, Kant; atomisme, empirisme, matérialisme, nihilisme).	1.2 1.3 1.4 1.6				
HZT4U-M-Cont.3	formuler une réponse personnelle réfléchie à quelques-unes des questions fondamentales de la métaphysique (p. ex., L'existence a-t-elle un sens?) en défendant son point de vue dans un débat philosophique.	1.1 1.4 1.5 1.6				
HZT4U-M-Cont.4	expliquer de quelle façon le fait d'accepter certaines conceptions métaphysiques (p. ex., sur le sens de l'existence) peut influencer notre façon d'être.	1.4 1.6				

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES		Unités				
<i>Domaine : Métaphysique</i>		1	2	3	4	5
HZT4U-M-Cont.5	démontrer sa compréhension des liens communs entre certaines conceptions métaphysiques et certaines approches en physique et en astronomie ou astrophysique (p. ex., par rapport aux notions de temps, d'espace, de causalité, d'infini).	1.1 1.6				

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES		Unités				
Domaine : Logique et philosophie de la science		1	2	3	4	5
Attentes						
HZT4U-L-A.1	démontrer sa compréhension des principales questions de la logique et de la philosophie de la science.	2.1 2.2 2.3 2.4 2.5				
HZT4U-L-A.2	appliquer correctement les principes et les règles de raisonnement critique et de logique.	2.1 2.2 2.3				
HZT4U-L-A.3	justifier son point de vue sur une question de la philosophie de la science.	2.3 2.4 2.5				
HZT4U-L-A.4	rendre compte du rôle de la logique et de la philosophie de la science dans le domaine des sciences pures et humaines.	2.3 2.4 2.5				
Contenus d'apprentissage : Logique						
HZT4U-L-Log.1	démontrer sa compréhension des principales questions de la logique (p. ex., Qu'est-ce qu'un argument valide? Qu'est-ce qu'un sophisme?).	2.1 2.2 2.3				
HZT4U-L-Log.2	utiliser correctement la terminologie de la logique et du raisonnement critique (p. ex., induction, déduction, sophismes, syllogismes, contradiction).	2.1 2.2 2.3				
HZT4U-L-Log.3	déterminer la validité d'un argument (p. ex., crédibilité, pertinence).	2.1 2.2 2.3				
HZT4U-L-Log.4	expliquer pourquoi la logique peut être utile dans différents domaines (p. ex., dans le domaine des mathématiques, des sciences informatiques, de l'intelligence artificielle).	2.1 2.2 2.3				
Contenus d'apprentissage : Philosophie de la science						
HZT4U-L-Ph.1	démontrer sa compréhension de quelques-unes des questions fondamentales de la philosophie de la science (p. ex., Qu'est-ce qui distingue un jugement scientifique d'un jugement non scientifique? Est-ce que la science peut nous révéler le monde tel qu'il est? Comment s'articulent l'observation et la théorie dans le domaine de la science?).	2.3 2.4 2.5				
HZT4U-L-Ph.2	évaluer les points forts et les points faibles des réponses proposées par d'importantes théories de la philosophie de la science (p. ex., instrumentalisme, logico-positivisme, réalisme scientifique) à des questions comme «Comment s'articulent théorie et observation?» (p. ex., Bachelard, Canguilhem, Kuhn).	2.4 2.5				

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES		Unités				
Domaine : Logique et philosophie de la science		1	2	3	4	5
HZT4U-L-Ph.3	formuler une réponse à une question fondamentale en philosophie de la science en justifiant son point de vue (p. ex., Qu'est-ce qui distingue une approche scientifique d'une approche non scientifique?).		2.3 2.5			
HZT4U-L-Ph.4	expliquer comment certaines théories ou certains courants philosophiques (p. ex., atomisme, phénoménologie) ont influencé les sciences humaines et naturelles.		2.5			

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES		Unités				
<i>Domaine : Épistémologie</i>		1	2	3	4	5
Attentes						
HZT4U-Ep-A.1	démontrer sa compréhension des principales questions et des concepts clés de l'épistémologie.			3.1 3.2 3.3		
HZT4U-Ep-A.2	défendre son point de vue sur des questions fondamentales de l'épistémologie.			3.1 3.2 3.3		
HZT4U-Ep-A.3	expliquer la pertinence de l'épistémologie dans la vie quotidienne.			3.1 3.2		
HZT4U-Ep-A.4	rendre compte du rôle de l'épistémologie dans d'autres disciplines.			3.2 3.3		
Contenus d'apprentissage						
HZT4U-Ep-Cont.1	rendre compte de quelques-unes des questions fondamentales de l'épistémologie (p. ex., Qu'est-ce que la connaissance? Est-ce que la connaissance exacte du monde et de la réalité est possible? Est-ce qu'il existe des limites à la connaissance humaine? La connaissance absolue de certaines choses est-elle possible?).			3.1 3.2 3.3		
HZT4U-Ep-Cont.2	comparer la perspective de certains philosophes ou courants philosophiques (p. ex., Bacon, Galilée, Descartes, Bachelard; empirisme, rationalisme) sur des questions épistémologiques importantes (p. ex., Est-ce que la connaissance humaine procède de l'expérience ou de la raison?) en partant de textes classiques comme le <i>Discours de la méthode</i> de Descartes.			3.1 3.2		
HZT4U-Ep-Cont.3	identifier des problèmes ou des situations de la vie quotidienne que l'épistémologie peut nous permettre de clarifier (p. ex., fabrication de faux souvenirs).			3.1 3.2		
HZT4U-Ep-Cont.4	décrire en quoi certaines interrogations épistémologiques sont communes à d'autres disciplines (p. ex., Quelle est l'origine et la valeur des concepts scientifiques?).			3.2 3.3		

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES		Unités				
Domaine : Éthique		1	2	3	4	5
Attentes						
HZT4U-Et-A.1	démontrer sa compréhension des principales questions et concepts clés de l'éthique.				4.1 4.2 4.3 4.4	
HZT4U-Et-A.2	décrire différentes voies par lesquelles la philosophie cherche à résoudre des problèmes moraux.				4.1 4.2 4.3	
HZT4U-Et-A.3	défendre son point de vue à l'égard d'un problème éthique.				4.1 4.2 4.3 4.4 4.5	
HZT4U-Et-A.4	démontrer l'utilité que peuvent avoir certaines approches éthiques dans la vie quotidienne.				4.1 4.3 4.4 4.5	
HZT4U-Et-A.5	rendre compte du rôle de l'éthique dans d'autres disciplines.				4.3	
Contenus d'apprentissage						
HZT4U-Et-Cont.1	identifier quelques-unes des questions fondamentales de l'éthique (p. ex., Qu'est-ce que le bien et le mal? Qu'est-ce qu'une vie bonne? Qu'est-ce qui détermine le caractère moral d'une action? Existe-t-il des valeurs universelles? Quels devoirs ou responsabilités avons-nous envers les autres?).				4.1 4.2 4.3 4.4	
HZT4U-Et-Cont.2	expliquer quelques réponses apportées par certains philosophes (p. ex., Maïmonide, Kant, Thomas d'Aquin) à des questions d'éthique fondamentale (p. ex., Existe-t-il des valeurs objectives, des principes universels qui permettent de déterminer ce qui est bien et ce qui est mal?) dans des textes classiques comme le <i>Guide des égarés</i> de Maïmonide ou la <i>Critique de la raison pratique</i> de Kant.				4.1 4.2 4.3	
HZT4U-Et-Cont.3	justifier sa position par rapport à quelques questions d'éthique fondamentale en proposant des arguments pertinents (p. ex., Qu'est-ce que le bien et le mal? Peut-on avoir recours au mal pour réaliser le bien?).				4.1 4.2 4.3 4.4 4.5	
HZT4U-Et-Cont.4	identifier des situations de la vie quotidienne qui soulèvent des questions d'éthique en décrivant les principaux facteurs dont il faudrait tenir compte pour arriver à une solution raisonnable (p. ex., identifier les personnes ou les groupes concernés, les conséquences potentielles, les conflits de valeurs).				4.1 4.3 4.4 4.5	

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES		Unités				
<i>Domaine : Éthique</i>		1	2	3	4	5
HZT4U-Et-Cont.5	décrire la façon dont certaines œuvres littéraires ou théâtrales de langue française permettent d'illustrer des problèmes d'éthique (p. ex., dans l'œuvre d'Albert Camus : Les justes par rapport à la justification de la violence, La peste par rapport à la solidarité humaine face au mal).				4.3	

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES		Unités				
Domaine : Philosophie politique		1	2	3	4	5
Attentes						
HZT4U-P-A.1	démontrer sa compréhension des questions fondamentales et des concepts clés de la philosophie politique.					5.1 5.2 5.3 5.4 5.5
HZT4U-P-A.2	rendre compte de la perspective de certains philosophes ou courants philosophiques sur des questions fondamentales de la philosophie politique.					5.1 5.2 5.3 5.4 5.5
HZT4U-P-A.3	justifier son point de vue par rapport à une question de la philosophie politique.					5.4 5.5
HZT4U-P-A.4	rendre compte de l'importance de la philosophie politique dans d'autres disciplines et dans le quotidien.					5.1 5.3 5.4 5.5
Contenus d'apprentissage						
HZT4U-P-Cont.1	démontrer sa compréhension de quelques-unes des questions fondamentales de la philosophie politique (p. ex., Quelles limites doit-on imposer au pouvoir de l'État? Comment concilier liberté individuelle et bien commun? Existe-t-il un droit de résistance ou de révolte contre les abus du pouvoir? Qu'est-ce qui détermine la légitimité du pouvoir ou d'un gouvernement? Quels sont les droits et les responsabilités de l'individu?) en partant de textes classiques comme le <i>Léviathan</i> de Hobbes ou le <i>Contrat social</i> de Rousseau.					5.1 5.2 5.3 5.4 5.5
HZT4U-P-Cont.2	comparer la position de certains philosophes par rapport à des questions fondamentales de la philosophie politique (p. ex., Existe-t-il des droits et libertés inaliénables que l'État ne peut ignorer ou violer?).					5.1 5.2 5.3 5.4 5.5
HZT4U-P-Cont.3	formuler une réponse personnelle et réfléchie à une question de la philosophie politique en défendant son point de vue lors d'un débat avec les autres élèves (p. ex., L'État a-t-il le droit d'utiliser des moyens répréhensibles tels que la ruse, la violence, la manipulation de l'information, la propagande, les mesures de guerre pour arriver à des fins qui sont bonnes telles que rétablir la paix civile, assurer la sécurité d'un pays, établir une société juste et égalitaire?).					5.5
HZT4U-P-Cont.4	déterminer de façon critique l'influence de certains courants de pensée sur l'univers politique (p. ex., libéralisme, socialisme, démocratie-chrétienne, nationalisme).					5.2 5.3 5.4 5.5

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES		Unités				
Domaine : Esthétique		1	2	3	4	5
Attentes						
HZT4U-Es-A.1	démontrer sa compréhension de certaines questions fondamentales et des concepts clés de l'esthétique.			3.4 3.5		
HZT4U-Es-A.2	justifier son point de vue par rapport à une question d'esthétique.			3.4 3.5		
HZT4U-Es-A.3	rendre compte de l'importance de l'esthétique dans la société.			3.5		
Contenus d'apprentissage						
HZT4U-Es-Cont.1	démontrer sa compréhension de quelques-unes des questions fondamentales de l'esthétique (p. ex., Qu'est-ce que le beau? Existe-t-il des critères objectifs qui permettent de définir le beau et le laid? L'art doit-il avoir une fonction sociale?) en partant de textes classiques comme la <i>Critique de la faculté de juger</i> de Kant ou le <i>Système des beaux arts</i> d'Alain.			3.4 3.5		
HZT4U-Es-Cont.2	comparer des réponses apportées par certains philosophes à des interrogations fondamentales de l'esthétique (p. ex., Platon, Kant, Hegel, Alain, Malraux).			3.4 3.5		
HZT4U-Es-Cont.3	formuler une réponse personnelle à une question fondamentale de l'esthétique en justifiant son point de vue lors d'un débat avec les autres élèves (p. ex., Qu'est-ce qui définit une œuvre d'art? L'art est-il soumis aux critères du vrai et du faux?).			3.5		
HZT4U-Es-Cont.4	expliquer comment certaines théories ou approches philosophiques en esthétique influencent des courants dans le monde de la musique, de l'art, de la littérature ou de la mode.			3.5		

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES		Unités				
Domaine : Habiléts de recherche et de communication		1	2	3	4	5
Attentes						
HZT4U-H-A.1	utiliser correctement la terminologie du domaine de la philosophie.	1.1 1.2 1.4 1.5 1.6	2.1 2.2 2.3 2.5 3.5	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5	4.1 4.2 4.5	5.1 5.2 5.3 5.4 5.5
HZT4U-H-A.2	expliquer ce qui fait de la philosophie une activité unique.	1.4	2.2	3.2	4.4 4.5	5.3
HZT4U-H-A.3	utiliser correctement une variété de ressources imprimées et électroniques dans ses recherches.	1.1 1.2 1.3 1.5	2.1 2.3 2.4 2.5	3.2 3.3 3.4 3.5	4.1 4.2 4.3	5.1 5.2 5.4
HZT4U-H-A.4	communiquer de façon claire et précise les résultats de ses recherches.	1.1 1.2 1.3 1.5 1.6	2.1 2.3 2.4 2.5	3.2 3.3 3.4 3.5	4.1 4.3 4.4 4.5	5.1 5.2 5.3 5.4 5.5
Contenus d'apprentissage : Raisonnement						
HZT4U-H-Rai.1	démontrer sa compréhension des caractéristiques fondamentales de l'activité et du questionnement philosophiques (p. ex., raisonnement critique, caractère ouvert du questionnement, conceptualisation d'un problème, interrogations à portée universelle).	1.2 1.3 1.4 1.5 1.6	2.1 2.2 2.3 3.4 3.5	3.1 3.2 3.3 3.4 4.5	4.1 4.3 4.4 4.5	5.1 5.2 5.4 5.5
HZT4U-H-Rai.2	expliquer pourquoi la conceptualisation est au centre de l'activité philosophique (p. ex., elle permet d'aller au-delà de la singularité de la réalité et des faits, de dégager une perspective d'ensemble, de poser de façon claire et précise un problème, de faciliter la comparaison et le raisonnement).	1.1 1.4 1.6	2.2	3.3 3.4		5.2 5.3 5.4
HZT4U-H-Rai.3	distinguer l'énoncé philosophique analytique ou descriptif (p. ex., qui traite un problème tel qu'il se présente) de l'énoncé normatif (p. ex., qui recommande une façon d'être et d'agir).			3.4 3.5	4.4	5.5
HZT4U-H-Rai.4	distinguer l'idée ou le concept (extension ou compréhension) du jugement (relation entre deux concepts) et du raisonnement (relation entre deux ou plusieurs jugements) dans de courts textes philosophiques.	1.3 2.3	2.2 3.2	4.1 4.3	5.2 5.3 5.4	
HZT4U-H-Rai.5	conceptualiser des événements de l'actualité sous forme de problème philosophique.	1.3 1.4 1.6	2.1	3.5	4.2 4.3 4.4 4.5	5.1 5.3 5.4 5.5

PHILOSOPHIE : APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES		Unités				
Domaine : Habilités de recherche et de communication		1	2	3	4	5
Contenus d'apprentissage : Recherche et communication						
HZT4U-H-Rech.1	utiliser différentes ressources imprimées ou électroniques pour recueillir de l'information sur un concept ou une question philosophique.	1.1 1.3 1.4 1.5	2.1 2.3 2.4 2.5	3.2 3.3 3.4 3.5	4.1 4.2 4.3 4.5	5.1 5.2 5.3 5.4
HZT4U-H-Rech.2	réaliser une recherche sur une ou un philosophe et présenter les résultats sous diverses formes (p. ex., essai, affiche, présentation orale, vidéo).	1.1 1.2 1.3	2.4 2.5	3.2 3.4	4.1 4.2	5.4
HZT4U-H-Rech.3	défendre et justifier son point de vue sur une question philosophique dans un débat (p. ex., à l'intérieur de la classe, entre écoles, par le biais d'Internet) en identifiant les grands points qui doivent être traités lors de la discussion.	1.4 1.6		3.5		5.5
HZT4U-H-Rech.4	expliquer clairement son point de vue sur un problème philosophique qui concerne les adolescents dans un essai en faisant appel à un raisonnement critique, en partant d'une recherche bien documentée.	1.4			4.5	