

UAA 2.1.1. Discours et piège du discours¹

Table des matières

1. Contextualisation.....	1
1. Public cible et spécificités de celui-ci.....	1
2. Accroche programme et angle d'attaque.....	2
2. Analyse réflexive a priori.....	4
1. Attentes et objectifs.....	4
2. Déroulement attendu de la séance et observations des jeunes en situation d'apprentissage.....	5
3. Analyse réflexive à posteriori.....	8
Pistes pour développer le sujet sur d'autres séances et ressenti global.....	8
Une difficulté essentielle : la place de l'affect.....	8
Le caractère irréductible des émotions au sein de classe.....	9
Conclusion.....	10
Bibliographie.....	11
Annexes.....	12
Grille d'évaluation.....	12
Activité 1. : Identifier et conceptualiser le complot.....	13
Activité 2. Qu'est-ce qu'une théorie du complot ?.....	15
Activité 3. Comprendre le fonctionnement des théories du complot.....	15
Activité 4. Introduire le doute.....	16
Activité 5. Identifier les critères de fiabilité de l'information sur internet.....	18

1. CONTEXTUALISATION

1. Public cible et spécificités de celui-ci

Cette leçon s'adresse à un public d'élèves de l'enseignement spécialisé du type 1 forme 3. La forme 3 désigne un enseignement visant une insertion professionnelle. Le type 1 désigne, quant à lui, les élèves atteints d'un « léger retard mental ». Cependant, cette désignation ne reflète pas entièrement le profil des élèves de l'école. Il s'agit, en effet, d'un public très hétérogène qui a pour point commun d'avoir acquis un retard dans les apprentissages. En effet, l'école accueille également des élèves dits « primo-arrivants », des élèves atteints de troubles de l'apprentissage (principalement

¹ Ce travail a été réalisé par Zoé Sierens dans le cadre du cours de didactique de la philosophie et citoyenneté du certificat de l'UCL, année académique 2017-18.

des dysphasiques), des élèves qui ont été déscolarisés sur de longues périodes et qui, bien souvent, se trouvent dans un contexte familial et affectif difficile.

Cette particularité est à prendre en compte dans le cours de CPC et dans le choix du programme auquel il renvoie². Ainsi, il semble, d'une part, peu judicieux de reprendre les apprentissages à un niveau antérieur, comme cela peut se faire pour le cours de mathématique ou de français³. En effet, étant donné le caractère thématique - qui varie selon les différentes étapes de la vie - des contenus d'apprentissage, il n'est pas pertinent de reprendre le programme de primaire « tel quel » pour le secondaire spécialisé. D'autre part, le programme du secondaire ordinaire n'est pas adapté au public en question en raison des retards d'apprentissage qui leur sont propres (raisonnement logique, lecture, expression orale...) Il faut donc concilier les difficultés cognitives des élèves avec les thématiques propres à la vie de jeunes adultes (souvent en détresse psychologique). Par ailleurs, la prise en compte de la dimension affective et de la charge émotionnelle portée par les élèves nous semble devoir être traitée en priorité afin de répondre à l'exigence philosophique de distinction entre affectif et raisonnable.

Ce projet de cours a donc, d'abord, été élaboré dans le but de répondre à cette exigence de distinction, non pas en tentant d'évacuer la dimension affective mais en la traitant directement et en lui accordant la place qu'elle requiert. Ensuite, il a été conçu en référence au programme du primaire/secondaire inférieur et du secondaire (inférieur et supérieur). Il y a donc une utilisation des socles de compétences tout au long du cursus, adaptés aux thématiques propres aux âges (réseaux sociaux, politique, ...).

2. Accroche programme et angle d'attaque

La présente leçon a été proposée à un public de 6^{ième} année du secondaire spécialisé ayant acquis des apprentissages particulièrement élevés par rapport à la norme de l'école⁴ et correspondrait à un niveau de 3^{ième} année de l'enseignement ordinaire.

La référence programme de la leçon correspond ainsi à l'UAA « 2.1.1. Discours et pièges du discours » et sera donnée sur 3x50 min.

Pour aborder cette UAA, il m'a semblé judicieux de choisir un thème spécifique, ancré dans le quotidien de mes élèves. En effet, dans l'enseignement spécialisé, les étudiants peinent parfois à trouver un sens dans les apprentissages qui visent essentiellement une dimension universelle des savoirs. La majorité des heures sont ainsi dédiées à de la pratique professionnelle (menuiserie, travaux magasin, sérigraphie, etc) et même les cours généraux comme les Mathématiques et le Français sont orientés « professionnel ». Il y a donc une grande nécessité à partir de leur vécu et de leur environnement pour déployer la séance de cours. C'est donc tout naturellement que je me suis

²Il n'existe, en effet, à ce jour, pas de programme pour le spécialisé. Il nous est simplement recommandé d'adapter le programme en fonction des besoins spécifiques des élèves.

³Cette pratique reste discutable également pour ces cours, étant donné l'inadaptation de nos élèves aux méthodes scolaires traditionnelles et la nécessité de les repenser dans leur ensemble. Elle reste toutefois le modèle dominant dans l'enseignement spécialisé que j'ai côtoyé.

⁴Le niveau des classes dans l'enseignement spécialisé est extrêmement variable. Il arrive ainsi qu'une classe de troisième année soit plus avancé qu'une classe de 5^{ième}. Le contenu du cours doit donc perpétuellement être réadapté en fonction du public.

ournée vers les « théories du complot ».

A travers ce thème très actuel, il s'agit de les sensibiliser aux dérives du raisonnement complotiste et de traiter à la source un problème qui représente un véritable danger pour notre société. Mais il s'agit surtout de permettre aux élèves d'acquérir des compétences et outils nécessaires à se forger leur propre avis, à leur redonner confiance dans leur capacité de jugement – confiance souvent très faible due à l'image que l'enseignement spécialisé leur renvoie : élèves faibles, bêtes, incapables de comprendre le monde qui les entoure, invités à suivre l'avis de ceux qui « savent ».

Les compétences visées sont donc les suivantes : « Évaluer la validité d'un raisonnement et la cohérence d'un discours » afin d'éviter le piège de l'envahissement affectif, « Repérer les tentatives de manipulation dans les discours », afin de s'affirmer face aux autres et d'oser dire « non ».

2. ANALYSE RÉFLEXIVE A PRIORI

1. Attentes et objectifs

J'étais assez enthousiaste à l'idée de traiter ce thème qui me semblait attrayant pour le public visé. Cependant, le public cible, peu coutumier des cours théoriques, requerrait une leçon suffisamment interactive afin de s'assurer de mobiliser l'entièreté de la classe, j'ai particulièrement veillé à présenter les choses sous angle ludique tout en tentant de conserver un contenu théorique convenable.

Par ailleurs, ce sujet, bien qu'attrayant reste un sujet pour lequel j'avais une petite appréhension à l'idée de l'aborder avec des jeunes que je ne connaissais peu⁵. D'abord parce qu'il engage, pour certains, une forte dimension affective - notamment lorsqu'on aborde la question des attentats, Charlie Hebdo, etc. – ce qui rend parfois le dialogue compliqué. Ensuite parce que ce sujet aborde directement la question du raisonnement et de l'importance de se distancer de l'opinion. En effet, l'objectif de cette leçon était de faire prendre conscience aux élèves que lorsqu'on parle de théorie du complot, il faut dépasser l'alternative « j'y crois » ou « je n'y crois pas », il faut aller au-delà de la croyance pour tendre vers la vérité et cela est rendu possible par un raisonnement logique et cohérent. Mais on connaît la puissance des croyances et on sait à quel point nos arguments rationnels n'ont, parfois, aucune prise sur elles.

S'affranchir de nos croyances, s'extraire de sa condition particulière pour penser le monde en mettant en suspens toute la sphère affective qui viendrait influencer notre jugement est, à mon sens, le premier pas vers la philosophie. C'est plus encore, je pense, l'une des tâches majeures de l'enseignant, un des objectifs qui doit transparaître, en toile de fond, dans chacun des cours dispensés. Cependant, si cette tâche doit apparaître dans tout cours, son caractère incontournable peut être précisé en début d'année aux élèves afin qu'ils puissent s'y référer et comprendre la démarche. Mais la contrainte cinquante minutes par semaine et des nombreux stages d'insertion professionnelle m'imposaient une mise en situation immédiate et donc de devoir sans doute composer avec des sensibilités et susceptibilités non averties.

J'ai donc abordé ce thème des théories du complot en écartant volontairement les questions les plus sensibles, sur lesquelles il est toutefois possible et même important de revenir par la suite. Par ailleurs, il me semble aussi intéressant d'aborder un sujet en évitant les lieux communs et les évidences. Cela permet, je crois, en tant que professeur, d'être plus créatif et de ne pas se laisser guider par « ce qui a déjà été fait » en oubliant alors de définir ses propres objectifs, sa ligne de conduite, l'éventuel fil rouge de son cours. Aussi, j'ai cru bon de commencer le cours sur une note humoristique, afin d'établir un climat détendu et positif avec un public encore inconnu.

⁵Leçon dispensée en début d'année avec des élèves souvent partis en stage et très sujets au phénomène d'absentéisme.

2. Déroulement attendu de la séance et observations des jeunes en situation d'apprentissage.

La phase « libérative » consistait, ainsi, en la projection d'une vidéo humoristique sur le thème du complot. Cette vidéo mise en ligne par Groland⁶ met en scène un complot de grande ampleur selon lequel les personnes âgées constitueraient un réseau organisé menant des actions contre le reste de la population telles que : ralentir aux caisses des supermarchés ; prendre les transports en commun pendant les heures de pointe, nous obligeant à leur céder la place ; appeler l'ascenseur exactement au moment où l'on sort de chez soi pour se rendre au boulot, pressé par le temps, etc. Ces actions seraient réalisées dans le seul but de « se venger, parce que leur vie est finie » et « d'obtenir le pouvoir ».

L'intérêt de cette projection, pour la seconde étape (phase informative) était, dans un premier temps, de permettre aux élèves de repérer les éléments qui permettent de reconnaître qu'il s'agit d'un complot : petit groupe de gens organisés, réalisant des actions maléfiques/illicites, en secret, dans le but de changer le cours des événements. En d'autres termes, d'extraire de ce complot particulier des éléments plus généraux qui permettraient de qualifier toute forme de complot comme telle. Dans un second temps, ce visionnage devait mener au repérage des éléments caractéristiques d'une théorie du complot.

C'est à cette étape du cours que surgit mon premier étonnement. En effet, la différence général/particulier ne semblait évidente pour aucun d'entre eux. J'ai donc dû m'y reprendre à 3 fois pour faire comprendre ce que désignaient ces deux notions et cela à coup d'exemples divers. Si j'ai dû m'y reprendre 3 fois c'est non seulement parce que les élèves ne semblaient absolument pas familiers de ces termes mais aussi parce que, surprise, j'ai peiné à trouver des exemples éloquentes et à donner une définition simple et efficace de chacun de ces termes. J'ai ainsi été tentée de mettre en regard ces notions avec celles d'universel et de singulier et d'en signifier les nuances, perdant de vue, le temps de quelques instants, l'objectif premier de cette étape du cours - identifier le complot - et rajoutant de la complexité à des notions qui semblaient déjà poser problème.

Une fois ces notions clarifiées, deux colonnes ont été tracées au tableau : le complot en général, le complot de la vidéo, reprenant donc pour chacun des éléments généraux les éléments du complot présentés dans la vidéo comme suit : petit groupe de gens / les « vieux » ; actions maléfiques / ralentir à la caisse, bloquer l'ascenseur, etc ; en secret / dissimulés à tout le reste de la population ; but, objectif / obtenir le pouvoir/se venger.

J'annonce ensuite que nous reviendrons à la vidéo plus tard et que nous allons réaliser le même exercice sur base de petits textes. La lecture de la vidéo ayant été très dirigiste certaines frustrations de ne pas avoir pu s'exprimer sur le contenu se sont très vite manifestées. J'avais, en effet, tout de suite orienté mes questions vers le complot : « Que nous dit la vidéo ? », « Que veut-elle nous révéler que nous ne savions pas ? etc. »

J'ai alors cru bon de les laisser s'exprimer une minute sur la vidéo. Les quelques ricanements et commentaires sur l'attitude des personnes âgées m'ont confirmé la « réussite » de la phase libérative et m'ont confortée dans l'idée que l'humour est un bon moyen d'aborder une

⁶Groland, « Complot-Vieux », disponible en ligne, consulté le 21-05-2018, <https://www.youtube.com/watch?v=DTMHLTvyn3w>

problématique mais c'était sans compter sur ce qui allait suivre et provoquer mon second étonnement.

L'un d'entre eux semblait sincèrement offusqué, voire carrément choqué par cette vidéo, il ne manqua pas de le faire savoir : « C'est quoi ce sujet de merde ! Pourquoi on dit du mal des personnes âgées ? Moi j'aime les personnes âgées, j'ai beaucoup de respect pour elles et je suis d'ailleurs très proche de ma grand-mère ». L'émotion et l'énervement étaient palpables, sa voix tremblait, et ses gestes exprimaient colère et j'ai même cru déceler un peu de mépris. Mon objectif de préserver la sensibilité et la susceptibilité de mes élèves était pour le coup tout à fait raté ! J'ai eu beau lui expliquer qu'il y avait un malentendu, qu'ici personne ne voulait dire du mal des personnes âgées, que c'était une vidéo humoristique et qu'il avait tout à fait le droit de ne pas trouver cet humour drôle mais qu'ici ce qui nous intéressait c'était la façon dont le complot était présenté qui importait et que pour finir, il devait faire preuve d'un peu de patience et qu'il allait comprendre pourquoi j'avais montré cette vidéo. Rien n'y fit, l'élève s'est renfrogné, n'a plus rien écouté et n'a pas daigné participer à la suite des exercices arguant que ce cours c'était « n'importe quoi ». Je l'ai donc laissé boudier afin de ne pas entamer le bon déroulement de la séance, pensant revenir vers lui à la fin du cours, en explicitant davantage l'intérêt du visionnage de la vidéo.

L'incident passé, nous sommes revenus aux petits textes évoquant chacun un grand complot de l'histoire : L'assassinat de Jules César, L'affaire des médecins empoisonneurs et la conspiration des paniers percés.

Le but de cet exercice était double, identifier les éléments du complot à travers un document écrit et montrer que l'histoire est faite de complots. A titre d'exemple, j'en ai cité et expliqué quelques autres : L'assassinat de l'archiduc François-Ferdinand à Sarajevo par les anarchistes, la nuit de cristal fomentée par Hitler, Le complot du 20 juillet 1944 contre Hitler, le complot de la loge P2. Ces complots ont marqué l'histoire et mettent à jour des stratégies politiques, des jeux de pouvoirs. Soupçonner des complots, s'interroger la possibilité d'un complot, sur le fait que le gouvernement, les multinationales ou autres organismes puissants nous cachent peut-être des choses, c'est faire preuve d'esprit critique, c'est prouver que l'on ne croit pas bêtement tout ce que l'on nous raconte. Il faut toutefois rester prudent et enquêter méthodiquement afin de ne pas tomber dans une lecture systématique de la réalité en termes de complot et de ne pas succomber à des raisonnements séduisants mais inconsistants.

Je leur ai alors demandé pourquoi, à leur avis, on abordait ce thème. Pourquoi est-ce que ce thème leur paraissait important. Ils m'ont alors répondu qu'il y avait de plus en plus de théories du complot mais personne n'a pu me dire en quoi celles-ci se différenciaient des complots cités précédemment. Nous avons alors listé ensemble les différentes théories du complot : Les théories survivalistes (Mickaël Jackson, Elvis Presley, Jeanne d'Arc, Hitler, Oussama Ben Laden, etc ne sont pas morts) ; Les théories des groupes secrets (Illuminatis, Francs-maçons, Reptiliens, Extraterrestres, Sionistes, ...); Les théories contestant les grands événements (Projet Apollo, 11 septembre, Charlie Hebdo, autres attentats) ; Les autres théories du complot (le projet Haarp, la mort de Lady Di, L'origine du Sida, Assassinat de Kennedy).

L'un d'entre eux m'ayant cité le projet Apollo, j'en ai profité pour lui demander l'époque à laquelle cette théorie était survenue. Cette théorie remontant aux années 70 je leur ai alors demandé s'ils pensaient que les théories du complot étaient vraiment quelque chose de récent. Et quelle différence y a-t-il entre celles d'avant et celles d'aujourd'hui. Nous avons ainsi établi ensemble qu'elles étaient plus nombreuses grâce à leur diffusion sur internet et que le premier critère des théories du complot était donc qu'elles sont diffusées par des médias non-officiels. Les autres critères ont été

révélés au fil de la discussion et de l'exploration des différentes théories citées et d'un retour sur la vidéo visionnée en début de cours. Nous avons, entre-autres, noté : remise en question d'une version officielle, jeu sur la bizarrerie, vocabulaire du mystère, de l'étrange, importance de petits détails, documents de preuves (photos) souvent flou et sujet à interprétations, pas d'autocritique, élaborées à partir de fait réels ...

Ces critères n'étant valables qu'à titre d'indice pour démasquer un raisonnement inconsistant et une interprétation abusive de la réalité en termes de complot, j'ai insisté, encore une fois, sur l'importance du raisonnement avant de leur annoncer qu'ils allaient devoir eux même écrire leur propre théorie du complot, par groupe de trois, et qu'ils devraient me la présenter au cours suivant. Cette phase formative avait pour but d'analyser, à posteriori le type de raisonnement qu'ils avaient utilisé pour réaliser cet exercice.

Pour ne pas les laisser tout à fait démunis face à cette tâche qui demande un peu de créativité et d'investissement personnel je leur ai projeté une petite vidéo d'inspiration. Cette vidéo, humoristique aussi, porte sur Zlatan Ibrahimović et provient de la chaîne youtube « Le Before du grand journal »⁷. Cette chaîne présente, toutes sortes de complots complètement loufoques, mettant à jour le raisonnement tronqué, typique de ces théories.

La semaine suivante, troisième étonnement, les cinq groupes avaient réalisé le travail et certains l'avaient même préparé sur des supports. Deux groupes ont présenté quelque chose qui ne s'apparentait pas tout à fait au complot, nous avons donc repris les critères ensemble lors de ces présentations afin de montrer les manquements, un groupe avait bien présenté un complot mais les preuves de celui-ci ne s'enracinaient pas dans la réalité. Enfin, les deux autres groupes ont présenté quelque chose d'assez élaboré, l'un à la façon « Le Before du grand journal » en jouant, entre autres, sur des anagrammes et l'autre avec une certaine profondeur philosophique ou, en tout cas, un questionnement éthique.

L'intérêt de cet exercice était d'ensuite les interroger sur la manière dont ils ont procédé pour rédiger leur théorie, en trouvant donc d'abord une thèse et en cherchant ensuite tout ce qui allait confirmer cette thèse, en forçant le raisonnement, collant ensemble des éléments qui, de prime abord, n'avaient rien avoir entre eux et sans chercher ce qui aurait pu mettre en doute cette thèse. Cette activité visait à les faire découvrir, par l'expérience, le type de raisonnement utilisé par les théoriciens du complot et à opposer ce raisonnement à un raisonnement de type scientifique. Le raisonnement scientifique fait le chemin inverse, il part de l'observation des éléments de réalité et tente d'en tirer des lois générales. Nous avons ici travaillé sur l'exemple de la loi de la gravitation universelle et fait un parallèle avec l'enquête policière et l'importance de ne pas partir d'un coupable idéal.

Cette étape de la leçon peut faire l'objet d'une évaluation formative et/ou d'une autoévaluation afin de vérifier l'acquisition des compétences. L'enseignement spécialisé n'est pas tenu aux mêmes réglementations en matière d'évaluation que l'enseignement ordinaire. Cependant, une grille d'évaluation simplifiée est proposée en annexe.

⁷Le Before du grand journal, « Zlatan Ibrahimović », disponible en ligne, consulté le 21-05-18, <https://www.youtube.com/watch?v=DtKh8hcCIG4&t=1s>

3. ANALYSE RÉFLEXIVE À POSTERIORI

- Pistes pour développer le sujet sur d'autres séances et ressenti global

La suite du cours pourrait reprendre les théories du complot qui ont suscité le plus d'intérêt dans la classe et en analyser ensemble le raisonnement mis en place et les documents sur lesquels ces théories reposent. Cette leçon peut donc ouvrir un volet vers une leçon sur la critique des sources reprenant les critères de fiabilité de l'information. On pourrait également s'interroger sur ce qui fait que ces théories fonctionnent et quels en sont les dangers. On pourrait à ce titre, reprendre notamment la dimension affective qui rentre en jeu lors du développement de telles théories et la rapidité de diffusion de celles-ci grâce à Internet. Cette voie ouvre davantage sur la responsabilité qui nous incombe, en tant que vecteur d'information, de vérifier nos sources avant de partager une information.

Dans l'ensemble, j'ai été plutôt satisfaite de cette leçon et de son déroulement. J'ai également été agréablement surprise par la qualité des productions personnelles. J'ai engagé toute mon énergie pour garder ma ligne de conduite tout au long du cours. Cela m'a permis de garder l'attention des élèves et de structurer les différentes étapes du cours afin de m'assurer de transmettre un contenu théorique. Cependant, davantage de souplesse aurait sans doute permis de désamorcer l'incident survenu au début du cours. Je ne suis pas revenue vers l'élève en question remarquant qu'il n'avait plus rien suivi du cours. Je me demande alors s'il n'aurait pas été plus judicieux de rentrer directement dans le vif du sujet et de lui expliquer en quoi cette vidéo était importante pour le cours et où je voulais en venir.

- Une difficulté essentielle : la place de l'affect.

Même si l'on prépare le terrain, apprendre à des jeunes à faire la distinction entre ce qui relève de l'affect et ce qui relève du rationnel n'est pas chose aisée. En fait, la difficulté est double puisqu'il s'agit à la fois d'un contenu à enseigner mais aussi d'un prérequis pour accueillir la matière. Il faut comprendre là où le professeur veut mener ses élèves et suivre son cheminement. En effet, dans la présente leçon, il s'agit de mettre en opposition raisonnement scientifique et raisonnement complotiste et de montrer les manquements de ce dernier. Il s'agit aussi d'insister sur le rôle des émotions dans la diffusion et le pouvoir de persuasion de ces théories. Mais, en même temps, l'élève doit être en mesure de se distancer, un tant soit peu de ses propres émotions pour écouter, entendre, prendre en considération ce discours, suivre le cheminement du cours, sans s'arrêter à la première vexation. Cheminement auquel, bien sûr, l'élève n'est pas obligé d'adhérer et qu'il peut réfuter. Le but d'un tel cours étant, non pas de transmettre un contenu figé, mais bien d'apprendre à raisonner et de permettre à l'élève d'articuler sa propre pensée. Mais pour réfuter un raisonnement il faut avoir prêté attention, il faut avoir donné du crédit à la parole de l'autre. Et cela fait également partie de l'apprentissage. En effet, pour envisager la diversité des points de vue il faut être capable

de distinguer opinion personnelle et argument. Et, encore une fois, cette distinction ne peut être établie que lorsque l'on a dégagé de l'opinion, la charge émotionnelle qui lui est liée. Il est donc important de procéder de manière progressive et de ne pas entamer le cours avec des sujets trop sensibles qui pourraient heurter certains élèves et les braquer.

D'autre part, la difficulté réside également dans le fait que l'on ne peut enseigner ce contenu de manière purement théorique car il s'agit davantage d'une pratique, d'un réflexe qui s'acquiert avec l'expérience, dans la pratique. Bien sûr, il est possible « de préparer le terrain » et d'expliquer cette distinction. Mais ce n'est que par l'exercice qu'elle peut être saisie. Ainsi, Michel Tozzi⁸ propose-t-il des exercices qui mènent à s'interroger sur les fondements de nos opinions en analysant les diverses influences que l'on subit (familiales, sociétales, culturelles etc.). Les auteurs du manuel collectif *Vivre ensemble dans un monde médiatisé*, insistent également sur l'importance de « la compréhension par l'expérience vécue de la différence entre l'argument (qui appartient à tous) et l'opinion (qui est attachée à l'un en particulier) »⁹ et l'impossibilité de la transmettre de manière purement théorique : « Or, nous pensons que cette distinction ne se comprend réellement que par l'exercice »¹⁰. Les exercices proposés dans ce manuel sur cette question sont, eux, de nature rhétorique et permettent d'enrichir et de compléter les premiers grâce à, notamment, la technique des *dissoi logoi* qui propose à l'élève de produire un argument qui va dans le sens de la thèse et immédiatement après, un argument qui va dans le sens opposé. Ils éprouvent ainsi, tout naturellement la différence entre opinion et argument.

Diverses approches et différents exercices sont donc facilement réalisables en classe pour entraîner les élèves à cette pratique et désamorcer des réactions parfois très vives.

- Le caractère irréductible des émotions au sein de classe

Préparer le terrain grâce à ces exercices et commencer en traitant de sujets assez neutres permet donc une entrée en matière plus aisée. Cependant, la leçon décrite ci-dessus démontre que, malgré tous les efforts du professeur pour mettre à distance les émotions, et anticiper les réactions émotives, chassées par la porte, ces dernières réapparaissent par la fenêtre. On ne peut, en effet, pas faire abstraction de la réalité face à laquelle on se trouve : nous sommes face à un public constitué de jeunes qui possèdent chacun ses histoires personnelles, son lot de petites et de grandes souffrances qu'il faut prendre en considération et que l'on ne peut, en tout cas, pas balayer d'un revers de manche. D'abord parce qu'il en va de la réussite scolaire de l'élève : comme on l'a vu un élève vexé n'est plus disposé à apprendre et ensuite parce qu'il en va également du climat général de la classe. En effet, un élève frustré émotionnellement peut considérablement détériorer le climat général de la classe au point, parfois que l'enseignant ne puisse plus enseigner.

Mais il ne s'agit pas seulement de ne pas tenter d'éliminer les émotions de la classe, il s'agit

⁸Michel Tozzi, *Penser par soi-même*, Lyon, Chronique sociale, 2011, pp.15-42.

⁹Emmanuelle Danblon et Victor Ferry "Que peut la rhétorique en temps de crise ?" dans : *Vivre ensemble dans un monde médiatisé*, Bruxelles, 2016, p. 312.

¹⁰*Ibid.*

également de leur donner voix au chapitre car celles-ci peuvent avoir un rôle positif dans le processus d'apprentissage. Richard Côté nous montre à ce titre à quel point les émotions peuvent être de véritables alliées en situation d'apprentissage.¹¹ Elles peuvent, en effet, supporter les processus cognitifs et favoriser la motivation.

Cela, d'ailleurs, les programmes scolaires l'ont bien compris. C'est pourquoi ils considèrent aujourd'hui qu'il est du ressort de l'enseignant de palier aux éventuels déficits de certains élèves dans la capacité à gérer leurs émotions, reconnaissant ainsi les liens entre apprentissage et gestion des émotions et développement d'une personnalité épanouie et équilibrée. On peut donc noter l'importance de valoriser l'élève dans ses spécificités et ses émotions afin de répondre au premier objectif des *nouvelles missions de l'école* : « Développer l'autonomie affective » ; « Réfléchir sur ses affects et ceux des autres », ...¹². Le rôle du professeur est, en ce sens, capital car la relation affective entre l'élève et le professeur impacte considérablement la qualité de l'apprentissage.¹³

Aussi, l'importance de prendre en compte les émotions est-elle d'autant plus cruciale dans le cadre du cours de CPC. Ce cours possède, en effet, la réputation, dans le chef des élèves, d'être un cours où l'on peut « s'exprimer, dire ce que l'on pense » à cause de son caractère plus libre et du fait que l'on aborde souvent des questions qui les touchent directement. Où peut-on, en effet, exprimer ses émotions si on ne peut le faire au cours de CPC ? Cette réputation indispose sans doute le philosophe platonicien mais moins le professeur de CPC qui possède, lui, un rôle éducatif. En ce sens, la réalité des émotions et leurs manifestations ne dessert en rien le contenu du cours. Elles ont même un rôle important à jouer.

- CONCLUSION

L'exercice de distanciation de l'opinion, en vue de l'examen rationnel de toute question, auquel doivent se soumettre les élèves du cours de CPC nécessite une compréhension par la pratique de la dissociation de la part émotionnelle rattachée à l'opinion. Ce travail qui ne peut être réalisé de manière linéaire et uniforme dans la classe est un travail qui doit s'accomplir sur le long terme et qui doit être sans cesse ré-entrepris. Cette dissociation ne doit, pour autant, pas discréditer et évacuer les émotions de son champ d'action. Celles-ci constituent, en effet, la matière brute, le terreau de tout apprentissage scolaire. Elles permettent, effectivement, de favoriser celui-ci et de soutenir l'intégration scolaire et l'épanouissement personnel de l'élève. Aussi, doivent-elles être spécifiquement abordées au cours de CPC parce qu'elles constituent l'éclairage nécessaire à tout jugement moral et parce qu'une meilleure gestion et un bon développement de celles-ci répondent aux impératifs d'éducation citoyenne et démocratique propres à ce cours.

¹¹Richard Côté dans *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002.

¹²Programme d'étude du cours de Philosophie et citoyenneté, 2017, p.20.

¹³Pour un développement de cette question, consultez : Gaëlle Espinosa, *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002.

- BIBLIOGRAPHIE

- 1) Antonio R. Damasio, *L'erreur de Descartes. La raison et les émotions*, trad. M. Blanc, 2010, Odile Jacob, coll. "poches", n°40.
- 2) Emmanuelle Danblon et Victor Ferry “Que peut la rhétorique en temps de crise ?” *dans : Vivre ensemble dans un monde médiatisé*, Bruxelles, 2016, pp. 310-319.
- 3) Jérôme Jamin, “Qu’est ce qu’une théorie du complot” *dans: Vivre ensemble dans un monde médiatisé*, Bruxelles, 2016, pp. 145-159.
- 4) Louise Lafortune et Pierre Mongeau, *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002, p.18.
- 5) Programme d'étude du cours de morale, 2002.
- 6) Michel Tozzi , *Penser par soi même*, Lyon, Chronique sociale, 2011.

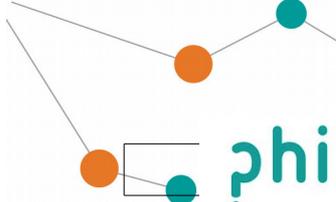
- ANNEXES

Grille d'évaluation

Comprendre le complot			
Respect des critères du complot	4 critères	Entre 2 et 3 critères	Moins de 2 critères
Présentation de la thèse et des éléments de preuve	La thèse du complot est claire et étayée par plus de 4 éléments de preuve.	La thèse du complot est floue ou étayée de moins de 3 éléments de preuve.	La thèse du complot est floue ou est étayée de moins 2 éléments de preuve.
Reconnaitre les éléments d'une théorie du complot			
Caractéristiques du raisonnement fallacieux et enracinement des preuves dans la réalité	Plusieurs éléments de preuve sont avancés, sont enracinés dans la réalité et utilisés pour construire un raisonnement absurde.	Il y a des éléments de preuve mais les preuves ne sont pas enracinées dans la réalité / ne débouchent pas sur un raisonnement absurde.	Aucune preuve n'étaye la thèse.

Utilisation du vocabulaire de l'étrange et tournures de phrases types	Le vocabulaire de l'étrange est riche et varié, les tournures de phrases jouent sur le mystère.	Le vocabulaire de l'étrange est peu présent, les tournures de phrases types sont présentes mais rares.	Aucune exploitation du vocabulaire de l'étrange ou des phrases types.
Utilisation des outils types (anagrammes, jeux sur les nombres, sur les symboles, ...)	Plusieurs outils sont mobilisés.	Un seul type d'outil est mobilisé.	Aucun outil n'est mobilisé.
Forme et présentation			
Partage de la parole	Partage équitable de la parole, le passage de parole est fluide.	Partage de la parole déséquilibré mais au service de la présentation, le passage de la parole est hésitant.	Partage de la parole non équitable et désert la présentation
Qualité du support	Le support est original, interactif, coloré et permet une bonne compréhension de la thèse et des preuves.	Le support est classique, peu élaboré mais éclaire la thèse et les preuves - Le support est original mais rend la présentation confuse.	Le support est peu travaillé, ne permet pas la compréhension de la thèse.

Activité 1. : Identifier et conceptualiser le complot.



philocité

- Suite au visionnage et à la discussion en classe, comment décrirais-tu ce qu'est un complot ?

.....

.....

.....

.....

- En quoi peut-on parler dans ce cas-ci d'un complot ?

.....

.....

.....

.....

- Quels sont les éléments qui accréditent la thèse d'un complot ?

.....

.....

.....

.....

- Quels sont les éléments qui discréditent cette thèse ?

.....

.....

.....

.....

- Quelques exemples de complots.

L'assassinat de Jules César : En 44 AC, un groupe de sénateurs n'acceptant pas que Jules César ait été nommé dictateur à vie décide de s'associer pour échauffer un plan en secret et planifier son assassinat. Le plan réussira et Jules César fut assassiné lors d'une réunion dans la Curie de Pompée.

L'affaire des médecins empoisonneurs : En 1953 Staline accuse des médecins (juifs pour la plupart), notamment son propre médecin, d'avoir assassiné deux dirigeants soviétiques et d'avoir prévu d'en assassiner d'autres. Un article dénonçant ce prétendu complot paraît dans la Pravda, ces médecins sont arrêtés sur le champ et on leur extorque de faux aveux. Staline avait prévu de les faire pendre sur la place publique mais il mourra avant. Après les morts, il y eu encore une centaine d'arrestations. Plus tard, il sera révélé qu'il s'agissait d'une machination montée de toute pièce par Staline dans le but de d'alimenter les campagnes antisémites.

Pour chacun de ces exemples, retrouve les différents éléments qui permettent d'identifier le complot.

Activité 2. Qu'est-ce qu'une théorie du complot ?

➤ Connais-tu des exemples de théories du complot ?

-

-

-

-

➤ Qu'on-t-elles en commun ?

-

-

-

-

-

-

Activité 3. Comprendre le fonctionnement des théories du complot.

1) Maintenant c'est à toi de jouer !

Par groupe de 3 élèves inventez vous-même une théorie du complot. Attention ! Tu devras prendre en compte les critères établis

précédemment. Vous pourrez ainsi vous baser sur un fait d'actualité, sur une personnalité, sur quelque chose qui se serait passé dans l'environnement de l'école et proposer une lecture complotiste de cette réalité. Les éléments de « preuve » doivent être convaincants et basés sur des faits réels.

Les théories du complot (Partie 2).

Activité 4. Introduire le doute

Le canular lunaire.

« Née dans les années 1970, la théorie du "canular lunaire" (moon hoax, en anglais) a été réactivée en 2001 après la diffusion par la chaîne Fox TV d'un documentaire d'inspiration conspirationniste. Depuis, de nombreux sites Web entretiennent, avec un certain succès, l'idée que le programme Apollo n'a été qu'une fiction montée de toutes pièces par les Etats-Unis, pour "gagner" la course à l'espace contre l'Union soviétique. Les images de l'homme sur la Lune auraient été réalisées dans une base militaire secrète, installée dans le désert du Nevada, avec des effets spéciaux d'Hollywood, comme ceux du film 2001 : l'Odyssée de l'espace, de Stanley Kubrick - d'ailleurs soupçonné d'avoir collaboré avec la NASA. »¹⁴

Voici quelques uns des arguments mobilisés par les partisans de la théorie du complot.

1) Pour chaque argument avancé trouve un contre argument ou un élément qui mettrait en doute ce qui est énoncé.

¹⁴En savoir plus sur http://www.lemonde.fr/planete/article/2009/07/20/ils-n-ont-jamais-marche-sur-la-lune_1219430_3244.html#kyeRzI5yHQxOYKXj.99

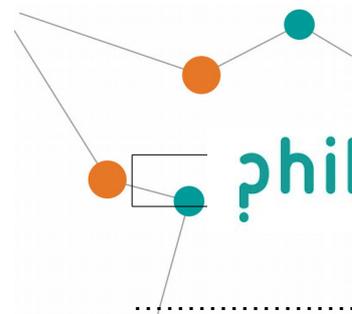
<p>Arguments en faveur de la thèse : On n'a jamais marché sur le lune.</p>	<p>Contre arguments, éléments de doute.</p>
<p>1) On ne voit aucune étoile dans le ciel sur les photographies alors qu'elles devraient y être encore plus visibles que depuis la Terre. 2) L'arrière-plan est similaire sur 2 clichés pris à des km d'écart. 3) Le drapeau flotte or sans atmosphère le drapeau devrait être immobile et ne pas se gondoler comme il le ferait sur Terre. 4) Il n'y a aucune trace d'un cratère d'alunissage. Quand un engin de plusieurs tonnes aluni dans de la poussière lunaire normalement on s'attendrait à y trouver quelques marques or là, rien. 5) Par contre les traces de pas sont bien trop nettes. Si le sol n'est pas marqué par l'alunissage, comment les empreintes de pas peuvent-elles être aussi profondes et nettes, comme si on marchait dans du sable mouillé ?</p>	<p>1) 2) 3) 4) 5)</p>

2) Où se situe la difficulté de cet exercice ?

.....

3) A quoi dois-tu faire attention lorsque tu tentes de démêler le vrai du faux ?

.....



Activité 5. Identifier les critères de fiabilité de l'information sur internet

1) Par équipe, vous avez deux minutes pour écrire sur un bout de papier le maximum de critères qui indique au lecteur si l'information est fiable. Recopie ensuite tous les critères trouvés dans ton équipe et celle des autres ci-dessous.

-.....
-.....
-.....
-.....
-.....
-.....
-.....
-.....
-.....
-.....
-.....
-.....

2) A ton avis, à quel moment se situe le risque le plus élevé de diffusion de fausses informations/d'informations non vérifiées ? Quels sont les éléments qui font qu'on croit à cette information et que l'on est susceptible de la relayer à notre tour ?

.....
.....
.....
.....
.....

Synthèse

.....
.....
.....