

Favoriser l'enseignement et l'apprentissage des questions à enjeux de société en établissement



Juillet 2026

Ecole de la Controverse :

Nadia Cancian

Amélie Lipp

Nicolas Hervé

Michel Vidal

Inspection de l'enseignement agricole :

Nathalie Flipo

Nathalie Joyeux

Franck Vergnenègre

Table des matières

Introduction.....	3
1 ^{ère} partie : Apports théoriques.....	3
1. Les questions à enjeux de société, de quoi parle-t-on ?	3
2. Les enjeux de l'enseignement et apprentissage des questions à enjeux de société	5
3. Traiter en formation des enjeux de société au regard du droit	6
3.1. La liberté pédagogique des enseignants	6
3.2. Les devoirs des fonctionnaires	7
3.3. Le pouvoir de police administrative du chef d'établissement	8
4. Quelques principes éducatifs	9
2 ^{ème} partie : Exemples de mises en œuvre de démarches pédagogiques.....	13
Fiche 1- Imaginer le foyer du lycée pour faire société	14
Fiche 2- Imaginer le bâtiment d'élevage idéal porcin de demain	17
Fiche 3- Des scénarios du futur pour des usages de l'eau	20
Fiche 4- Cultiver son esprit critique en bac pro CGEA : plaidoirie sur l'agriculture et le changement climatique.....	26
Fiche 5- Construction de cartographies de controverses socio-économiques	31
Fiche 6- D'une demande d'affichage du drapeau français en classe à l'éducation à la citoyenneté.....	36
Fiche 7- Le futur de l'agriculture, quelle place pour la robotique ?	41
Fiche 8- Débattre d'œuvres d'artistes mis en cause dans un contexte #MeToo	44
Fiche 9- Mon modèle rêvé d'agriculture	48
Fiche 10- La réapparition du loup.....	53

Introduction

Par sa nature même, l'enseignement agricole confronte les enseignants et les apprenants à des sujets controversés, tels que la réintroduction du loup ou la création de retenues d'eau pour l'agriculture. D'autres sujets de société, touchant aux stéréotypes de genre par exemple ou aux Principes et Valeurs de la République, s'invitent dans les classes. Ces questions à enjeux de société, qui peuvent être à l'origine de tensions, constituent également de puissants leviers pédagogiques et éducatifs, en particulier en ce qui concerne l'éducation aux transitions agroécologique et climatique et plus largement les « éducations à ».¹ Aborder ces questions exige des modalités pédagogiques spécifiques parfois éloignées des pratiques professionnelles ordinaires. Ce guide se donne pour ambition d'accompagner les acteurs de l'éducation à s'emparer des questions à enjeux de société dans un cadre propice à leur enseignement/apprentissage.

1^{ère} partie : Apports théoriques

1. Les questions à enjeux de société, de quoi parle-t-on ?

Les termes pour désigner ce qu'est un sujet controversé fleurissent et sont parfois utilisés l'un pour l'autre, sans nuance apparente, laissant penser qu'ils sont synonymes : question de société, questions à enjeux de société, controverse, question ou sujet controversé(e), controverse socioscientifique, question socialement vive, question politiquement sensible... Or des nuances existent entre ces termes issus de courants scientifiques différents (les nuances sont discutées entre chercheurs).

Revenir sur des définitions est utile pour au moins trois raisons :

- identifier les enjeux dans la société qu'ils traduisent,
- identifier leurs points de convergence et de divergence qui influencent les enjeux éducatifs,
- cerner et anticiper les difficultés qui pourraient se poser en situation d'enseignement.

Une question de société est débattue au sein d'une société. Elle traduit des mutations autour de la manière de vivre ensemble afin de garantir sa vitalité et sa cohésion. Les débats portent sur des valeurs et normes et leur évolution (*i.e.* égalité femme/homme, égalité d'accès à l'éducation, à la santé, la place de l'agriculture dans les territoires, ...).

Une question à enjeux de société renvoie à un problème complexe qui se pose à la société, pointant des défis concrets et majeurs liés à la durabilité et au vivre ensemble. Les enjeux sont élevés, voire vitaux. Les conflits sont intenses et traduisent des conflits d'intérêts sur ce qui fait problème et les conséquences des solutions possibles. Les choix à réaliser sont à construire à l'échelle collective et impliquent des politiques publiques. Ces questions mêlent des considérations éthiques, morales, environnementales, économiques, sociales, politiques, techniques, sanitaires. Il s'agit, par exemple, des stratégies d'atténuation et d'adaptation au changement climatique, de l'éducation inclusive, de la souveraineté alimentaire de la France.

Une controverse est une situation complexe de désaccords ou de conflits qui divise plusieurs acteurs d'une communauté autour d'un ou de plusieurs enjeux rendus « publics » : c'est-à-dire que ce qui est dit et envisagé pour régler les désaccords est autant destiné aux acteurs concernés qu'aux autres membres de la communauté. Les controverses sont fréquentes à tous les niveaux d'une société. Pour se repérer dans la diversité des sujets controversés, Hasni et Dumais (2018) ont proposé de les caractériser dans un continuum défini entre deux pôles (Figure 1).

¹ Éducation à la Santé et au Développement Durable (ESDD), Enseignement moral et civique à l'éducation à la citoyenneté, Éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (EVARS), Éducation aux médias et à l'information (EMI), ...

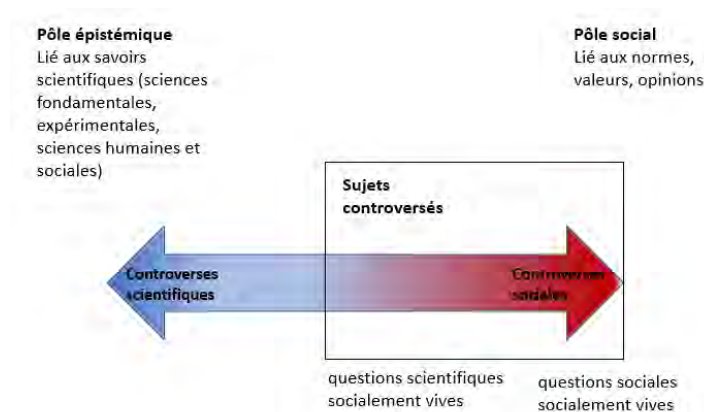


Figure 1 : différents types de controverses (à partir de Hasni & Dumais (2018))

À une extrémité, le pôle épistémique est caractérisé par des controverses scientifiques qui ne concernent que des enjeux scientifiques, sans qu'il y ait résonance dans la société et donc de débat à ce niveau. À l'autre extrémité, le pôle social est caractérisé par des controverses sociales, c'est-à-dire qui se déploient dans la société à une période donnée autour d'enjeux sociaux mettant au jour et en tension des normes sociales, croyances, systèmes de valeurs, opinions, sans qu'il y ait pour autant de controverses sur les savoirs scientifiques (exemple l'accès à la santé des demandeurs d'asile, l'IVG, la peine de mort, l'aide à mourir). Entre les deux pôles, un ensemble de sujets controversés existent marqués par des débats d'intensité variable à la fois sur des enjeux scientifiques et sociaux.

Ces sujets controversés renvoient à des problèmes complexes marqués par leur construction sociale (débat, conflits) :

- il n'existe pas qu'une seule solution valide (1),
- la société n'a pas le droit à l'erreur les concernant (2).

(1) Ces sujets sont ancrés dans la vie réelle, touchent de multiples acteurs (échelle individuelle et collective) et institutions, sont interdisciplinaires car ils mobilisent plusieurs expertises et domaines disciplinaires, les données scientifiques ne sont pas suffisantes ou les seules à considérer pour arbitrer, toutes les données pour s'emparer du problème ne sont pas disponibles ou ne sont pas bien stabilisées sur ce qui fait problème et/ou sur les effets des solutions, prennent appui sur des considérations éthiques et des valeurs, sont porteurs de risques et d'incertitudes de plusieurs natures. (2) Pour certains sujets, les tentatives de résolution collectives relèvent du politique (échelle nationale avec des politiques publiques ou internationale avec des accords internationaux), elles peuvent avoir des effets irréversibles et les choix opérés auront des répercussions importantes.

Les questions socialement vives (QSV) ont été définies dans le champ de la recherche en didactique pour étudier comment aborder en classe des questions à enjeux de société qui ont certaines caractéristiques. Alain Legardez et Laurence Simonneaux en 2006 les définissent comme des problèmes porteurs de controverses socioscientifiques, de controverses sociotechniques ou de controverses sociales (OGM, biotechnologie, pesticides, bien-être animal, développement durable, le racisme, le droit une fin de vie digne par exemple). Certaines QSV sont davantage liées à des domaines scientifiques (questions scientifiques socialement vives) et d'autres à des domaines sociaux ou économiques (questions sociales socialement vives), mais elles partagent toutes la caractéristique de présenter trois niveaux de vivacité. Les controverses sont vives *au niveau des références*, c'est-à-dire au niveau de la recherche, des experts, des professionnels et/ou des références sociales et culturelles de la société. Ces QSV sont vives *dans la société* car elles suscitent des débats dans la société sur ce qui fait problèmes, leurs implications et les pistes de résolution de ce ou de ces problèmes. Le traitement médiatique peut contribuer à aviver les sujets de débats. Ces QSV sont vives *dans l'espace scolaire* et dans la classe car les apprenants comme les enseignants/formateurs peuvent être directement touchés et se sentir concernés et/ou faire l'objet de pressions extérieures à la classe.

Les questions socialement vives impliquent une multiplicité d'acteurs et d'institutions (scientifiques, politiques, industriels, agriculteurs, acteurs sociaux, éducateurs et enseignants). Ce sont des problèmes complexes, interdisciplinaires et situés. Il n'y a pas une seule solution ou prise de décision valide et

rationnelle. Elles intègrent une diversité de savoirs, de valeurs, des risques et des incertitudes, des émotions et impliquent des prises de décision et des actions.

Ainsi, par définition les QSV s'inscrivent dans ce que l'on appelle les questions à enjeux de société. Ce sont des sujets sensibles pour toutes les raisons évoquées. Sur le plan éducatif, des thèmes sensibles qui ne sont pas des QSV sont aussi abordés en classe soit parce qu'ils sont prescrits (par exemple l'holocauste, des génocides), soit parce qu'ils s'invitent dans l'espace scolaire. Bien qu'ils ne soient pas porteurs de controverses, ils peuvent être vécus, comme c'est le cas pour des QSV, avec une intensité émotionnelle très importante selon les personnes dans la situation, faisant écho à leur sensibilité et/ou à leur vécu et peuvent être difficiles à appréhender en classe. Les sujets sensibles ne manquent pas autour de l'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité, la question du revenu universel ou l'accès des étrangers au droit de vote.

2. Les enjeux de l'enseignement et apprentissage des questions à enjeux de société

Le code rural, en son article L111 énonce que « Les politiques publiques visent à promouvoir et à pérenniser les systèmes de production agroécologiques, dont le mode de production biologique, qui combinent performance économique, sociale, notamment à travers un haut niveau de protection sociale, environnementale et sanitaire »². En réponse à cette orientation, l'enseignement agricole a renouvelé ses référentiels de diplômes pour y faire une large place aux enjeux sociétaux qui relèvent de questions de transitions agroécologique et climatique, de biodiversité, mais aussi de respect du bien-être animal, ...

Comme exposé plus haut, ces enseignements confrontent enseignants³ et apprenants à des problèmes complexes qui réinterrogent nos relations au vivant, nos modes de productions agricoles et la manière de considérer la place du vivant et conduisent à confronter des valeurs, à susciter des émotions. Face aux questions à enjeux de société, il ne s'agit pas tant d'enseigner des solutions que de former à la prise de décision éclairée afin de développer un pouvoir d'agir (du futur professionnel mais également du citoyen), éclairé par une pensée critique constructive.

Cet enseignement soulève également des questions de posture inhérente à la mobilisation de pratiques telles que le débat et plus généralement des pratiques qui invitent à des modes de confrontations constructives pour être vraiment éducatives.

Enfin, la controverse peut être suffisamment vive pour susciter des contestations de la part de parties prenantes, aussi bien au sein de l'établissement que des acteurs du territoire, dans la mise en œuvre de telle ou telle séance d'enseignement.

L'inspection de l'enseignement agricole a produit des documents d'accompagnement ayant pour objectif d'aider les enseignants dans la mise en œuvre des renouvellements de référentiels et la mobilisation de ces pratiques pédagogiques et didactiques innovantes. Le document d'accompagnement (DA) transversal « Former aux transitions » par exemple, explicite et exemplifie certaines d'entre elles⁴, et notamment la didactique des questions socialement vives.

Outre les recommandations d'ordre pédagogique formulées dans ce DA, cette partie du guide vise à rappeler quelques principes d'ordre juridique et à proposer un cadre propice à l'enseignement des questions à enjeux de société.

² https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043979444

³ Par souci de simplification, nous écrivons « enseignants » pour dire « enseignants et formateurs ».

⁴ https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/fichiers-communs/ref-comm-da-them-former-tansitions-062024.pdf

Précisons que ces repères juridiques et didactiques sont pertinents pour d'autres types d'enseignements qui soulèvent également des questions à enjeux de société, tels que l'éducation à la citoyenneté et la laïcité ou l'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité.

Ces repères sont également à prendre en compte lorsqu'une entreprise, ou toute autre organisation, sollicite un établissement pour faire une démonstration de matériel agricole, de logiciels professionnels, de jeux sérieux, ou encore lorsque l'établissement met des locaux à disposition d'une organisation professionnelle ou syndicale par exemple...

3. Traiter en formation des enjeux de société au regard du droit

L'enseignement des questions à enjeux de société convoque des principes juridiques dont il semble utile de rappeler les contours et notamment, le principe de liberté pédagogique, le devoir de neutralité du fonctionnaire, le pouvoir de police administrative du chef d'établissement.

3.1. La liberté pédagogique des enseignants

Le principe de la liberté pédagogique des enseignants

Avant toute chose, il peut être utile de rappeler le principe de la liberté pédagogique des enseignants, formulé dans l'article L912-1-1 du code de l'éducation :

« La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Education Nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.

Le conseil pédagogique ne peut porter atteinte à cette liberté ».

Cet article, applicable dans l'enseignement agricole, pourrait être ainsi entendu :

« La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes (pour les formations relevant du l'Education Nationale), des référentiels (pour les formations relevant du MASA) et des instructions des ministres chargés respectivement de l'Education Nationale et de l'Agriculture, dans le cadre du projet d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle de l'inspection de l'enseignement agricole.

Les conseils des différents centres constitutifs et d'administration ne peuvent porter atteinte à cette liberté".

Quelle que soit la formulation retenue, il apparaît qu'à l'instar d'autres libertés (la liberté d'expression en France par exemple) la liberté pédagogique n'est pas absolue. La loi nous invite à resituer l'action de l'enseignant dans son contexte institutionnel.

Philippe Meirieu propose une formulation alternative à la définition donnée par le Code de l'éducation, alternative qui a le mérite d'éclairer le périmètre de cette liberté : « La liberté pédagogique est constitutive du métier d'enseignant. Elle s'exerce dans le respect des objectifs fixés par les programmes nationaux définis sous l'autorité du ministre de l'Éducation Nationale et approuvés par le Parlement. Chaque enseignant a la responsabilité d'identifier et de mettre en œuvre les méthodes qui permettent à ses élèves d'atteindre ces objectifs. Il le fait dans le respect des principes de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, en s'appuyant sur la réflexion menée avec ses collègues au sein de son équipe ou de son établissement, avec le souci d'évaluer les effets de ses initiatives, et de les ajuster au fur et à mesure. Le ministre de l'Éducation Nationale garantit, de son côté, une formation initiale et continue permettant l'exercice effectif de cette

liberté. Il mandate des formateurs afin d'accompagner au mieux chaque enseignant dans sa réflexion pédagogique et son développement professionnel. »⁵

Situer la liberté pédagogique dans l'enseignement des questions à enjeux de société au regard des prescriptions

La mobilisation dans l'enseignement agricole des questions à enjeux de société résulte des prescriptions des référentiels en matière d'objets d'apprentissage académiques, des « éducations à » (transitions, citoyenneté et laïcité, lutte contre les inégalités, ...), ou encore des documents d'accompagnement produits en particulier lors des rénovations de diplômes. La légitimité du traitement de ces questions dans l'enseignement agricole ne fait pas de doute.

Plus globalement, l'article 12 de la Charte de la laïcité à l'école énonce que « Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme. »

Situer la liberté pédagogique dans l'enseignement des questions à enjeux de société à l'échelle de l'établissement, dans son territoire

La liberté pédagogique s'exerce, nous dit l'article L912-1-1 du code de l'éducation, dans le cadre du projet d'établissement, qui lui-même « définit les modalités particulières de sa contribution à la mise en œuvre des missions de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles ». ⁶ Le projet pédagogique, décliné à l'échelle de l'établissement et/ou d'une filière de formation, s'inscrit lui-même dans le projet d'établissement et se décline en progressions et séquences d'enseignement.

Cependant, en resserrant la focale, il ne faut pas perdre de vue que l'établissement n'est pas une bulle hermétique à son territoire, a fortiori concernant les formations professionnelles. Comme exposé plus haut, l'enseignement des questions à enjeux de société peut susciter des controverses dans la société, dans la classe, mais également, à un stade intermédiaire, au sein des parties prenantes : les familles, les représentants de la profession, les membres du conseil d'administration extérieurs à l'établissement, ... Définir dans le projet d'établissement la place des « éducations à », éducation aux transitions, à la citoyenneté et la laïcité, à la vie affective, relationnelle et à la sexualité, aux questions à enjeux de société, permet par ailleurs que les parties prenantes en soient informées.

3.2. Les devoirs des fonctionnaires

Le devoir de neutralité des fonctionnaires

Ce devoir est énoncé à l'article L121-2 du code général de la fonction publique :

« Dans l'exercice de ses fonctions, l'agent public est tenu à l'obligation de neutralité.

Il exerce ses fonctions dans le respect du principe de laïcité. A ce titre, il s'abstient notamment de manifester ses opinions religieuses. Il est formé à ce principe.

⁵ Meirieu, *Dictionnaire inattendu de Pédagogie*, ESF Sciences humaines, 2022

⁶ Circulaire DGER/SDEPC/C2005-2015 du 19 octobre 2005 (le projet d'établissement est également régi par l'article L.811-8 du CRPM)

L'agent public traite de façon égale toutes les personnes et respecte leur liberté de conscience et leur dignité. »

Ce principe s'applique également à des personnels non fonctionnaires mais qui exercent une mission de service public.

Rares sont les séquences traitant des questions à enjeux de société qui ne donnent lieu à un moment ou un autre de sa progression à un débat dans la classe, voire impliquant plusieurs classes et/ou des intervenants extérieurs... Ces débats contribuent à former les apprenants aux démarches de raisonnement, d'argumentation, de réfutation, d'expression de ses opinions, à l'exercice de la pensée critique. La mise en œuvre de la neutralité invite à interroger la posture de l'enseignant lors de la construction du projet pédagogique, aussi bien à l'échelle de la classe qu'à l'échelle de l'équipe pédagogique ou de l'établissement. La problématisation, processus à partir duquel est élaborée (avec les élèves) une question à enjeux de société, est centrale pour la prise en compte de la diversité des points de vue qui s'expriment à l'échelle sociétale dans un cadre de communication constructif et respectueux de la dignité des apprenants et des enseignants. Travailler en équipe pédagogique, ou plus largement en équipe éducative, peut permettre d'assurer les conditions de l'impartialité du projet mené avec les élèves.⁷.

L'obligation de réserve

« Le principe de neutralité du service public interdit au fonctionnaire de faire de sa fonction l'instrument d'une propagande quelconque. La portée de cette obligation est appréciée au cas par cas par l'autorité hiérarchique sous contrôle du juge administratif.

L'obligation de réserve est une construction jurisprudentielle complexe qui varie d'intensité en fonction de critères divers (place du fonctionnaire dans la hiérarchie, circonstances dans lesquelles il s'est exprimé, modalités et formes de cette expression).

C'est ainsi que le Conseil d'Etat a jugé de manière constante que l'obligation de réserve est particulièrement forte pour les titulaires de hautes fonctions administratives en tant qu'ils sont directement concernés par l'exécution de la politique gouvernementale. A l'inverse, les fonctionnaires investis d'un mandat politique ou de responsabilités syndicales disposent d'une plus grande liberté d'expression.

La réserve n'a pas trait uniquement à l'expression des opinions. Elle impose au fonctionnaire d'éviter en toutes circonstances les comportements portant atteinte à la considération du service public par les usagers. »⁸

3.3. Le pouvoir de police administrative du chef d'établissement

Ce pouvoir est confié au chef d'établissement et aux directeurs de centre par l'article R.811-30 du Code rural et de la pêche maritime :

« S'il y a urgence, et notamment en cas de menace ou d'action contre l'ordre dans les enceintes et locaux scolaires, les directeurs des centres d'enseignement et de formation, sans préjudice des dispositions générales réglementant l'accès aux centres, peuvent :

- a) Interdire l'accès de ces enceintes ou locaux à toute personne relevant ou non de leur centre ;
- b) Suspendre des enseignements ou d'autres activités au sein du centre dont ils ont la charge.

⁷ Cf. 4. Quelques principes éducatifs

⁸ <https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/ArchivePortailFP/www.fonction-publique.gouv.fr/droits-et-obligations.html>

Ils informent le directeur et le conseil d'administration de l'établissement public local des décisions prises et en rendent compte au préfet, au directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt, au maire et au président du conseil régional ».

C'est notamment sur le fondement de cet article que des chefs d'établissement ont pu décider de suspendre ou interdire tout ou partie d'une séquence pédagogique à l'occasion de laquelle des troubles à l'ordre public ont pu être légitimement craints. Une telle décision peut également être prise par l'autorité préfectorale.

La collaboration entre équipe de direction et équipe pédagogique est centrale par l'anticipation des séquences pédagogiques portant sur des questions à enjeux de société. L'information des choix réalisés auprès de l'équipe de direction, des familles, des conseils institutionnels favorise la compréhension mutuelle des différents acteurs et prévient les risques de contestation.

L'autorité académique peut accompagner l'autorité préfectorale et le chef d'établissement dans leur prise de décision.

Les personnels de direction peuvent également se référer au Guide des administrateurs des EPLEFPA et plus particulièrement à la fiche 8 consacrée aux missions et la composition du Conseil d'Administration⁹.

4. Quelques principes éducatifs

Plusieurs projets de recherche collaborative ont permis d'expérimenter des scénarios pédagogiques relatifs aux questions à enjeux de société. Les résultats obtenus mettent en évidence des phases-clés au-delà des spécificités de chaque scénario et de son contexte. Il s'agit de repères, balises, aides à penser pour aider les enseignants à construire leur propre scénario.

Des phases-clés

Traiter de questions à enjeux de société suppose de mobiliser au moins une de ces trois intentions pédagogiques vis-à-vis des apprenants :

- Se situer de manière éclairée vis-à-vis d'une question à enjeux de société. Il s'agit alors de développer une pensée critique : en complexifier les représentations premières, problématiser l'enjeu, découvrir les logiques et pratiques de pairs et d'autres acteurs, clarifier ses valeurs, besoins, désirs, intentions que l'enjeu vient bousculer, et finalement permettre de se situer en conscience vis-à-vis de l'enjeu sociétal.
- Faire de notions ou de concepts scientifiques un outillage d'aide à l'analyse de situations controversées au regard de la question à enjeux de société traitée. Co-construire cet outillage avec les apprenants leur offre l'opportunité de la complexifier, d'en développer une pensée systémique.
- Concevoir des réponses possibles, nouvelles alternatives dans les pratiques en réponse à la question à enjeux de société. Il s'agit alors de favoriser une pensée créative en vue d'imaginer de nouvelles modalités pratiques.

Pour répondre à ces intentions, les scénarios s'inscrivent dans une pédagogie expérientielle. L'apprenant est engagé dans la démarche pédagogique proposée, incarne le rôle du professionnel, citoyen qu'il est conduit à devenir. A l'expérience à laquelle il est invité à participer, fait suite un retour réflexif destiné à éclairer les apprentissages qui ont pu avoir lieu.

⁹ <https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/structuration/etabs-secondaire/etablissements-publics-locaux-enseignement-formation-prof-agricoles/conseil-administration-eplefpa>

Ce guide propose différentes phases et repères pour accompagner les enseignants dans la construction de leur propre scénario, phases qui s'avèrent souvent être des phases critiques (porteuses d'enjeux et parfois délicates à mettre en œuvre). Leurs modalités d'organisation (nature des activités, ordre dans lequel elles sont faites, durée, etc.) sont à adapter et ordonner au regard des enjeux définis par l'équipe pédagogique ou éducative.

(1) Co-construire un cadre de communication sécurisant pour les élèves et l'enseignant

Mettre au travail une question à enjeux de société suppose des temps d'échange, d'expression de soi, de confrontation, de coopération. Inviter une parole authentique, un dialogue constructif ne va pas de soi. Sont, à juste titre, craints le jugement porté sur sa personne, l'indifférence vis-à-vis des propos énoncés, le colportage des paroles dites, Traduire son point de vue, c'est s'exposer. Y inviter les apprenants suppose de définir et garantir un cadre de communication sécurisant la prise de parole. L'enseignant (l'équipe pédagogique ou éducative) peut le définir lui-même, mais il est intéressant de le co-construire avec les participants qui s'en sentiront d'autant plus co-responsables. Ce cadre de communication est à requestionner tout au long du scénario pédagogique si le besoin s'en fait sentir.

Le cadre de communication : quelques principes fondamentaux à adapter

- la confidentialité des propos tenus par les participants quand ceux-ci les impliquent directement
- l'écoute des propos tenus dans une visée compréhensive (en valorisant le questionnement et la reformulation)
- l'absence de jugement porté sur la personne
- le droit pour chacun de s'exprimer ou de se taire
- le souci de ne pas mobiliser la parole.

(2) S'engager dans la question à enjeux de société

L'apprenant est plus ou moins engagé vis-à-vis de la question à enjeux de société que l'enseignant souhaite mettre au travail. Il peut y être indifférent, en accord avec elle ou au contraire en opposition. Il peut ne pas se sentir touché, ou au contraire exprimer de vives émotions. Dans le premier cas de figure, votre défi est de susciter chez lui un intérêt pour la question à traiter. Dans le second, et notamment quand l'apprenant est campé sur des opinions tranchées, quand ses émotions sont exacerbées, il s'agit de canaliser ces dernières et de susciter une curiosité pour investiguer plus avant la question. Il s'agit, dans tous les cas, de permettre à l'apprenant de faire évoluer son ressenti, de prendre conscience de son opinion aussi embryonnaire ou éclairée soit-elle, de réaliser qu'elle est subjective et plus ou moins étayée en termes de savoirs, et qu'il existe d'autres manières de se positionner dans l'enjeu. In fine, cette étape est supposée conduire l'apprenant à avoir envie d'en savoir davantage sur la question.

(3) Interroger la question à enjeux de société par le biais d'un objet intermédiaire

La question peut être complexe à aborder en l'état : très complexe et parfois abstraite pour les apprenants qui peuvent ne pas voir le lien avec leurs pratiques. S'appuyer sur un objet dit intermédiaire (par exemple le foyer du lycée pour traiter de l'enjeu du vivre ensemble) est concret, ancré dans la réalité, porteur de sens pour plusieurs acteurs ; il permet d'illustrer la complexité de la question et d'aborder des concepts et

pratiques (Cancian et Simonneaux, 2019)¹⁰. Un objet intermédiaire est une belle opportunité pour investir une question à enjeux de société tout en restant dans la zone d'intérêt de l'apprenant.

(4) Problématiser la question à enjeux de société

Les apprenants sont généralement porteurs d'une vision partielle de la question à enjeux de société, tant au niveau des acteurs que des controverses mobilisées. S'il s'agit bien d'étayer la problématique à partir des représentations premières des apprenants, elle est à réinterroger et complexifier tout au long de la démarche. Les reformulations successives auxquelles elle sera soumise auront à cœur d'intégrer le point de vue de tous les apprenants afin d'éviter que certains d'entre eux, se sentant déconsidérés, se désengagent.

(5) Recueillir de nouvelles informations

Aller chercher de nouvelles informations pour étayer son opinion (via des conférences, des lectures, des enquêtes¹¹ auprès d'acteurs, une visite de territoire) est nécessaire pour permettre à l'apprenant de dépasser son opinion première et pour la complexifier. L'en rendre acteur suppose un temps de préparation dont les buts sont complémentaires : (1) rendre l'apprenant acteur de la collecte d'informations, (2) le mettre dans une écoute compréhensive plutôt que jugeante et (3) définir ce qu'il s'agit de chercher en prenant en compte les intérêts individuels des apprenants, ceux du groupe et ceux de l'enseignant/du formateur. Il s'agit donc d'une phase de négociation qui peut être exigeante en temps.

Le deuxième but est de permettre à l'apprenant d'accéder à des ressources qui lui soient accessibles, compréhensibles, tout en l'invitant à approfondir une problématique.

Cette étape contribue à l'Education aux médias et à l'information (EMI) en même temps qu'elle permet de remobiliser cet enseignement.

(6) S'approprier des clés de lecture pour analyser la question à enjeux de société

Analyser ou diagnostiquer des situations controversées concrètes liées à une question à enjeux de société (par exemple les dégradations observées dans le foyer du lycée) suppose de se doter d'une /de clés de lecture (par exemple une grille d'analyse d'un foyer de lycée en termes de vivre ensemble) qui permettent de diriger l'attention et de porter un jugement éclairé.

La clé de lecture est soit déjà existante dans le champ scientifique, technique, soit à concevoir. Dans tous les cas, elle suppose une appropriation de savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, de méthodes existantes tout en portant une analyse critique sur celles-ci.

« Si l'on suit Dewey (1993), le processus de problématisation constitue un ensemble d'opérations visant à déterminer des données et des conditions (position et construction du problème) et à générer un certain nombre d'hypothèses de solutions à tester au regard de ces données et conditions (résolution du problème). Le processus n'est évidemment pas linéaire : position, construction, résolution ne sont pas des phases qui se succèdent dans le temps, l'une prenant le relai des autres. Il s'agit plutôt d'une série de va-et-vient, tantôt descendant vers les solutions possibles et tantôt remontant vers le problème posé pour le reformuler c'est-à-dire en réviser les données et les conditions. »

Michel FABRE, Agnès MUSQUER, Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, n° 3, 2009

¹⁰ Cf. Fiche 1- Imaginer le foyer du lycée pour faire société

¹¹ Cf. par exemple fiches 1 et 2

Nous souhaiterions porter deux points de vigilance :

- Faire construire une clé de lecture d'une situation ne doit pas faire perdre de vue que le résultat est second sur la démarche elle-même. Car c'est bien la réflexion menée pour la concevoir qui participe d'une complexification de la pensée.
- Favoriser l'appropriation d'une clé de lecture justifie de distinguer deux temps : un travail d'adaptation de celle-ci en partant de situations concrètes, puis son application dans de nouvelles situations afin de juger de son utilité dans le futur contexte professionnel de l'apprenant.

(7) Se confronter aux autres, à soi

Les temps d'échanges, de confrontations entre pairs sont nécessaires pour permettre à chaque apprenant de préciser son point de vue, de le réinterroger. Qu'une personne accepte de s'ouvrir à la confrontation suppose un cadre de communication dont l'animateur est en partie le garant. Des postures communicationnelles relevant du questionnement, de la reformulation participent d'un climat propice à l'accueil de points de vue divergent (voir le point 1).

Ces enseignements sont propices à la mobilisation et au développement des compétences psychosociales. Les enseignants peuvent utilement se référer au document d'accompagnement thématique « accompagnement des apprenants au développement de compétences psychosociales ».¹²

(8) Imaginer des alternatives possibles

La mise au travail d'une question à enjeux de société peut conduire les apprenants à imaginer des alternatives plus viables, plus vivables, plus éthiques dans leurs activités ou dans la société future. Le processus de créativité est un temps original dans une formation. Il suppose le dialogue entre une pensée divergente qui génère de nouvelles idées, crée des analogies et finalement de l'inédit et une pensée convergente qui adapte ses idées au contexte, contraintes de la personne, et en permette une acceptabilité sociale.

Les expérimentations mettent en lumière les difficultés pour les apprenants non pas de développer une pensée divergente mais plutôt de revenir à une pensée convergente, de rendre leurs idées réalistes.

(9) Favoriser la réflexivité

L'expérience vécue par l'apprenant tout au long du scénario pédagogique ne fait pas nécessairement pour lui l'objet d'apprentissage. Il peut en garder le plaisir d'avoir pu être actif, d'avoir pu exprimer son avis sans pour autant considérer qu'il a fait de nouveaux apprentissages. Inviter à une réflexivité sur l'expérience est une étape majeure, bien que souvent minorée, pour permettre à l'apprenant de revenir sur ce qu'il a vécu et faire de ce vécu une source d'apprentissage.

La réflexivité nécessite un guidage pour permettre à l'attention de se focaliser sur ce que vous espérez en termes de changement, d'apprentissage. Il pourra s'agir de moments « critiques » qui témoignent de phases de déstabilisation, de remise en cause ou de phases d'illumination, d'une compréhension nouvelle. Il pourra

¹² https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/fichiers-communs/ref-comm-da-them-comp-psycho.pdf

s'agir de proposer à la personne d'observer l'évolution de son positionnement à l'égard de la question, et d'évoquer des moments particuliers qui auraient pu justifier d'une telle évolution.

Partager ensuite ses réflexions avec ses pairs est l'occasion de les préciser, de les enrichir à l'écoute de celles de ses pairs. Il est aussi le matériau qui vous permettra d'étayer le temps d'institutionnalisation qui suit.

(10) Institutionnaliser les apprentissages

L'institutionnalisation permet de conceptualiser les acquis majeurs de l'expérience, sans remettre en cause les autres apprentissages dont les apprenants auraient pu faire part. Elle est un temps formel qui ne doit pas se diluer dans les phases précédentes au risque de remettre en cause l'engagement de l'apprenant.

Il ne s'agit pas pour l'enseignant de prendre position vis-à-vis de l'enjeu sociétal, mais plutôt de mettre en lumière sa complexité, les différentes logiques en présence, les modalités professionnelles auxquelles il peut faire écho, les controverses scientifiques, éthiques, politiques, sociétales en jeu, tout autant que les modalités mises en œuvre qui ont permis de complexifier une problématique et de sortir d'une opinion non raisonnée.

(11) La posture des enseignants

Chacune de ces phases suppose une posture bien spécifique de la part des enseignants. La confusion des postures participe du désengagement de l'apprenant. Prendre une posture d'animateur, d'accompagnateur, d'expert, mais aussi une posture de retrait est à considérer au regard des finalités pédagogiques de chacune des phases, mais aussi au regard de la situation. Quoi qu'il en soit, garder une posture impartiale vis-à-vis de l'enjeu sociétal s'avère propice à l'engagement de l'apprenant, à la possibilité de s'exprimer de manière authentique.

Ressources :

Bibliographie

Hasni, A. & Dumais, N. (2018). Les controverses en sciences : significations et défis pour les universitaires. *Bulletin du CREAS*, 5, 6-12.

https://www.researchgate.net/publication/324703454_Les_controverses_en_sciences_significations_et_défis_pour_les_universitaires Controversies in science Meanings and challenges for academics

Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

2^{ème} partie : Exemples de mises en œuvre de démarches pédagogiques

Les fiches présentées dans cette partie sont majoritairement issues d'expérimentations pédagogiques menées dans le cadre de l'Ecole de la Controverse et de Lieux d'Education Associés (projets LéA de recherche collaborative). L'Ecole de la Controverse regroupe des acteurs du dispositif national d'appui (enseignants, formateurs et chercheurs) qui accompagnent des équipes pédagogiques dans l'enseignement des questions à enjeux de société. Elle propose des formations et ressources dont certaines sont disponibles à partir de ce lien : <https://qsv.ensfea.fr/ecole-de-la-controverse/>

Fiche 1- Imaginer le foyer du lycée pour faire société¹³¹⁴

Public :

1^e STAV, C5 (socialisation, identités sociales et culturelles, images et opinions)

Place de la séquence/séance dans la formation :

Séquence de 8h (4x2h) positionnée au printemps réalisé par l'enseignante d'ESC + restitution à la direction du lycée

Intentions pédagogiques (en relation aux capacités visées) :

Enquêter sur les pratiques sociales et culturelles liées au foyer du lycée pour imaginer un foyer favorisant l'enjeu de faire société de manière souhaitable

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Démarche d'enquête sur une question socialement vive
- Alternance de phases de travail individuel (représentations, observations) et de phase de travail collectif (création d'images du futur, élaboration d'un scénario prospectif...)

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Pédagogie de projet engageant les élèves dans des propositions à adresser à la direction de l'établissement
- Activités articulant dimension sensible (perceptions, ressentis, émotions), notions et concepts liés au vivre ensemble, prospective et créativité.

Points de vigilance :

- Favoriser la création de groupes de travail en fonction de valeurs partagées sur le vivre ensemble

Voies d'amélioration :

- Approfondir le travail sur la mise en image des projets développés : diversifier la typologie des documents créés
- Création d'un document support pour la phase de bilan et d'institutionnalisation du projet (ultérieure à la présentation des projets à la direction)

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Marie Cadou : marie.cadou@educagri.fr - Ecole de la Controverse – LÉA Education au futur

¹³ <https://prismes.univ-toulouse.fr/player.php?code=3h7N5zmA&width=100%&height=100%>

¹⁴ <https://reseaulea.hypotheses.org/91846>

La séquence	Critères	Contribution du témoignage
L'objet de la séquence		
Porte sur une question à enjeux de société : • Controversée • Complexe • Médiatisée	• Controversée : le(s) sujet(s) du débat(s) est(sont) identifié(s) • Les controverses sont actives dans les champs de références (professionnels, scientifiques et/ou techniques) et dans la société • Complexe : diversité des acteurs et de leurs relations, diversité des savoirs concernés, absence de réponses uniques, ... • Médiatisée : le débat est exposé dans différents médias grand public, professionnels, scientifiques (pesticides, bassines, loup...)	• Les controverses travaillées portent sur le vivre-ensemble. Quelles sont les différentes formes de société, qu'est-ce que cela implique en termes de modalités de vivre-ensemble ? • Controverses dans la société, dans le champ scientifique, juridique, politique, associatif sur des choix relatifs aux modalités du vivre ensemble : moyens coercitifs, préventifs, espaces de vie sociale, inégalités sociales... • Dans ce scénario il s'agit de la vie sociale dans le lycée, de nombreux acteurs ont été pris en compte : élèves, direction, enseignants, personnels d'entretien, personnels éducatifs... • La médiatisation dans le lycée et hors du lycée dépend de l'actualité : faits divers, dégradations, évolution lois ou règlement intérieur, élections...
Les enjeux d'apprentissage de la séquence		
Développe l'aptitude à articuler : - des savoirs disciplinaires (enseignement technique et général) - des compétences transversales (méthodologiques, dont la capacité à construire le problème, psychosociales)	Le traitement des questions à enjeux de société nécessite la mobilisation ou l'acquisition de savoirs disciplinaires spécifiques répondant aux attendus du référentiel. Il s'agit tout autant de savoirs universels ou contextualisés, stabilisés ou controversés. Par exemple • Compétences de recueil et analyse critique d'informations plurielles • Compétences de problématisation • Compétences argumentatives • Compétences psychosociales	• Les savoirs disciplinaires principalement travaillés sont des savoirs sociologiques sur les identités et sur le rôle des images, l'histoire aussi des rôles des foyers d'élèves, des savoirs politiques sur la démocratie (processus de décision collective par exemple). • Articulation de savoirs disciplinaires avec des compétences de problématisation, des compétences psychosociales (pensée critique, connaissance de soi, résoudre des conflits de manière constructive...), des compétences de délibération, négociation et des compétences créatives et de projection.

Favorise (toutes ne sont pas systématiquement visées au sein d'un même scénario pédagogique) : • Pensée systémique • Pensée critique • Pensée éthique • Pensée créative • Pensée prospective	• Compréhension des relations entre acteurs, arguments, informations (par exemple : cartographie de controverses) • Analyse d'une pluralité de points de vue • Ouverture et la compréhension des points de vue des autres, de la diversité des points de vue (ouverture à l'altérité) (par exemple : rencontres d'acteurs) • Réflexivité des apprenants sur leur propre point de vue, leur éthique et leurs évolutions (par exemple : dilemme éthique) • Elaboration de solutions multiples, alternatives • Projection dans le futur (par exemple : image du futur, scénarios possibles, évaluation des conséquences des solutions...)	• Pensée critique : observations, analyse des lieux d'espace de vie sociale du lycée, étude de documents relatifs aux différents rôles des foyers d'élèves • Pensée éthique : délibération entre élèves sur le foyer souhaitable, constitution de groupes de travail à partir de valeurs partagées • Pensées créative et prospective : Elaboration par groupe d'un plan de foyer du futur pour le lycée et d'un scénario pour parvenir à ce foyer idéal
Le cadre relationnel au sein de la classe		
Met en place un cadre sécurisant pour les élèves et l'enseignant	Expliciter, maintenir et faire vivre tout le long du travail un cadre de communication sécurisant pouvant être différent du cadre habituel Phases spécifiques de préparation à des modalités relationnelles et communicationnelles constructives Poser des garde-fou (tout ne peut pas s'exprimer librement) Accueil de l'expression des émotions, des valeurs Posture de l'enseignant : Impartialité de l'enseignant lorsque plusieurs prises de position différentes, partialité quand certaines prises de position peuvent mettre en danger la dignité des autres	• Cadre de communication posé et instauré par l'enseignante tout au long du scénario (bienveillance, non-jugement, confidentialité, écoute active) • Posture impartiale de l'enseignante vis-à-vis des modèles de foyer proposés par les élèves tout en mettant explicitement en mots les modèles de société sous-jacents.

Fiche 2- Imaginer le bâtiment d'élevage idéal porcin de demain¹⁵

Public :

2de Générale et Technologique, module EATDD

Place de la séquence/séance dans la formation :

Séquence d'EATDD de 12h (4x 3h) placée au printemps

Intentions pédagogiques (en relations aux capacités visées) :

- Engager les élèves dans un travail d'enquête sur l'élevage porcin afin d'imaginer l'élevage souhaitable en 2074 sur le lycée et de transmettre ces projections aux élèves du lycée en 2074 via une capsule temporelle et via des images (plans/ dessins) transmises au directeur de l'exploitation
- Problématiser les questions socialement vives liées à l'élevage porcin par une mise en lien d'observations, d'enquête et de travail bibliographique
- Formuler des propositions de solutions pour les acteurs du présent (DEA) et du futur (élèves de 2074)

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Pluridisciplinarité ESC – zootechnie
- Alternance de phases de travail individuel et collectif
- Démarches d'enquête sur une question socialement vive
- Visite d'élevage, apports de contenu, études de documents, création d'images du futur, élaboration d'une capsule temporelle transmise à la direction pour être conservée jusqu'en 2074.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Pédagogie de projet engageant les élèves dans des propositions à adresser à de futurs élèves
- Activités articulant dimension sensible (perceptions, ressentis liés à la visite, émotions), notions et concepts relatifs à l'élevage porcin et au bien-être animal, prospective et créativité.

Points de vigilance :

- Enrichir les imaginaires des élèves en amont et au cours du travail de prospective (expériences dans le milieu de l'élevage, art, rencontres d'acteurs du territoire...).
- Maintenir la complémentarité entre ESC et zootechnie tout au long de la séquence.

Voies d'amélioration :

- Approfondissement du travail de distinction entre futur idéal et souhaitable au regard des enjeux identifiés
- Formalisation des discours d'accompagnement des plans/dessins de l'élevage produits et transmis au directeur de l'exploitation.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Marie Cadou : marie.cadou@educagri.fr; Anne Scolan : anne.scolan@educagri.fr – Ecole de la Controverse – LéA Éducation au futur

¹⁵ <https://reseaulea.hypotheses.org/51362>

La séquence	Critères	Contribution du témoignage
L'objet de la séquence		
Porte sur une question à enjeux de société : • Controversée • Complexe • Médiatisée	• Controversée : le(s) sujet(s) du débat(s) est(sont) identifié(s) • Les controverses sont actives dans les champs de références (professionnels, scientifiques et/ou techniques) et dans la société • Complexe : diversité des acteurs et de leurs relations, diversité des savoirs concernés, absence de réponses uniques, ... • Médiatisée : le débat est exposé dans différents médias grand public, professionnels, scientifiques (pesticides, bassines, loup...)	• Controverses liées au bien-être animal en élevage porcin : - champ scientifique pour délimiter les notions de bien-être animal, - champ technique pour définir des moyens pour améliorer le bien-être, - champ professionnel sur les pratiques, conditions de travail. - champ sociétal : conditions d'élevage. • Diversité de savoirs : savoirs zootechniques, économiques, juridiques, écologiques, sociologiques, sanitaires... avec une multiplicité d'acteurs concernés : éleveurs, conseillers, associations, coopératives... • La médiatisation dépend de l'actualité : vidéos sur les réseaux sociaux, installation de nouveaux élevages, révision de la réglementation...
Les enjeux d'apprentissage de la séquence		
Développe l'aptitude à articuler : - des savoirs disciplinaires (enseignement technique et général) - des compétences transversales (méthodologiques, dont la capacité à construire le problème, psychosociales)	Le traitement des questions à enjeux de société nécessite la mobilisation ou l'acquisition de savoirs disciplinaires spécifiques répondant aux attendus du référentiel. Il s'agit tout autant de savoirs universels ou contextualisés, stabilisés ou controversés. Par exemple • Compétences de recueil et analyse critique d'informations plurielles • Compétences de problématisation • Compétences argumentatives • Compétences psychosociales	• Articulation de savoirs disciplinaires avec des compétences de problématisation (construire une problématique liée à l'élevage porcin), des compétences psychosociales (pensée critique, pensée créative, identification de ses émotions, confrontation à une multiplicité de points de vue, empathie et coopération, négociation, argumentation...). • La production finale des élèves remise à la direction de l'établissement (une capsule temporelle regroupant les témoignages des élèves adressés aux élèves du futur sur ce qu'ils souhaiteraient que soit l'élevage porcin du lycée) est propice au développement du pouvoir d'agir des élèves et de leur positionnement sur les questions de transition.

Favorise (toutes ne sont pas systématiquement visées au sein d'un même scénario pédagogique) : • Pensée systémique • Pensée critique • Pensée éthique • Pensée créative • Pensée projective	• Compréhension des relations entre acteurs, arguments, informations (par exemple : cartographie de controverses) • Analyse d'une pluralité de points de vue • Ouverture et la compréhension des points de vue des autres, de la diversité des points de vue (ouverture à l'altérité) (par exemple : rencontres d'acteurs) • Réflexivité des apprenants sur leur propre point de vue, leur éthique et leurs évolutions (par exemple : dilemme éthique) • Elaboration de solutions multiples, alternatives • Projection dans le futur (par exemple : image du futur, scénarios possibles, évaluation des conséquences des solutions...)	• L'étude de documents, l'entretien auprès des salariés de l'exploitation agricole, des usagers de l'établissement (élèves, enseignants, personnels de cantine...) a favorisé le développement de la pensée critique par la confrontation à une pluralité de points de vue. • La conception d'un élevage porcin souhaitable du futur et la réalisation d'une capsule temporelle favorise le développement des pensées créative, prospective et éthique : délibérations et choix sur le souhaitable
Le cadre relationnel au sein de la classe		
Met en place un cadre sécurisant pour les élèves et l'enseignant	Expliciter, maintenir et faire vivre tout le long du travail un cadre de communication sécurisant pouvant être différent du cadre habituel Phases spécifiques de préparation à des modalités relationnelles et communicationnelles constructives Poser des garde-fou (tout ne peut pas s'exprimer librement) Accueil de l'expression des émotions, des valeurs Posture de l'enseignant : Impartialité de l'enseignant lorsque plusieurs prises de position différentes, partialité quand certaines prises de position peuvent mettre en danger la dignité des autres	• Cadre de communication posé et instauré par les enseignantes tout au long du scénario • Posture impartiale vis-à-vis de la diversité des prises de position des élèves sur l'élevage porcin. • Les enseignantes ont veillé à la fidélité de restitution des points de vue des élèves, des problèmes qu'ils ont construit tout au long du scénario.

Fiche 3- Des scénarios du futur pour des usages de l'eau

« Dessine-moi, fabrique-moi et présente-moi un objet de ton futur en 2050 qui permettrait de mieux gérer l'eau dans nos habitats, dans l'environnement et dans l'industrie et l'agriculture.¹⁶

Public : deux classes de Terminale STAV, domaine productions et domaine aménagement

Place de la séquence/séance dans la formation :

Début de l'année de terminale, projet de pluridisciplinaire sur la gestion de l'eau autour de la question à enjeux des usages dans un contexte de changement climatique- Projet pédagogique lié à l'activité pluridisciplinaire du référentiel « Activité ou processus techniques et enjeux sociétaux (en lien avec le domaine technologique » et appui sur les modules S1 et S4 -durée totale : 18 heures (15h pluri – 3 h S1 - S4) avec une séance de présentations croisées et évaluation de la qualité des objets par les élèves eux-mêmes.

Intentions pédagogiques/éducatives :

- Découvrir un exemple concret de questions socialement vives liées aux usages de l'eau dans le territoire (agriculture et autres usages)
- Développer la pensée créative des élèves pour leur redonner du pouvoir d'agir
- Travailler des contenus du programme : module S1 « Gestion des ressources et de l'alimentation" : enjeux de la gestion de la ressource eau et leviers d'action et S4 « Territoires et technologie » domaine aménagement : thème des aménagements hydrauliques
- Tester le dispositif design fiction pour éduquer au futur

Le design fiction est un courant du design qui vise à créer des objets fictionnels pour envisager et questionner les futurs possibles des sciences et des technologies, entre autres. L'entrée par la création d'« objets » du futur était considérée par les pilotes du projet comme un des moyens d'amener les élèves à projeter avec une vision positive de ce qu'il leur était possible de faire et échapper à une forme de fatalisme.

Modalités pédagogiques, didactiques et/ou éducatives :

- Démarche d'enquête sur une QSV
- Alternance de travaux de groupes et d'apports notionnels (eau-ressource naturelle, enjeux de la gestion de l'eau à différentes échelles, cycle de l'eau, usages de l'eau selon les secteurs d'activités et les conflits)
- Atelier de design fiction pour la recherche de solutions : les élèves ont été répartis dans 3 secteurs d'activités (agriculture et industrie, l'habitat, l'environnement), dans chacun des pôles, problématisation pour identifier un problème qui se pose à eux, proposer un objet qui contribuerait à apporter une solution au problème en 2050

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique, didactique et/ou éducatives :

- Construire le projet en équipe afin de bien coordonner le projet pluri avec des apports dans les modules de spécialité soit dans le domaine aménagement, production, pour les disciplines technologiques et la biologie écologie

¹⁶ Lien éventuel vers un webinaire : <https://vimeo.com/1055502446?fl=pl&fe=cm> et lien vers un billet du blog des Lieux d'éducation associé : <https://reseaulea.hypotheses.org/57592>

- Construire une vision systémique des enjeux autour de l'eau à partir de la fresque de l'eau
- Choisir un corpus documentaire adapté (diversité des sources, des angles éclairés) et accorder assez de temps à son analyse par les élèves (ressources documentaires et articles sur des conflits et/ou problèmes liés à la gestion de l'eau dans le territoire national et à l'international)
- Faire un « retour dans le passé avec des exemples d'objets innovants du passé et les conditions de leur émergence pour nourrir et libérer les imaginaires
- Affecter (si nécessaire) aux groupes des domaines d'application pour les objets : cette « contrainte » permet de libérer la créativité et de rendre leur projection plus concrète
- Proposer un temps de visualisation pour s'extraire du présent et ouvrir les imaginaires (lecture d'un texte adapté pour « voyager » dans le futur : dans le noir, yeux fermés, dans le silence)
- Proposer une situation concrète de fin de projet pour engager les élèves : fabrication de leur objet du futur et présentation scénarisée de celui-ci (ex : salon de l'innovation) à un public (autres classes + personnels) ; suivi d'un « vote » via l'évaluation de la qualité des objets des autres groupes (grille avec critères/indicateurs co construite) pour élire les meilleurs projets dans diverses catégories (aussi choisies par les élèves)

Points de vigilance :

- Ne pas négliger le temps nécessaire pour monter le projet pédagogique, la concertation et le temps pour rassembler des documentaires et des ressources bibliographiques pertinentes
- Se former à la didactique des QSV et sur les dispositifs mobilisés ici le design fiction (ce qu'il permet de travailler avec les élèves)

Voies d'amélioration :

- Impliquer dès le départ du projet, un·e enseignant·e d'ESC
- Se former (dispositif design fiction)
- Identifier les CPS travaillées et les expliciter avec les élèves

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Julie Doyhenard : julie.doyhenard@educagri.fr ; Isabelle Sartre : isabelle.sartre@educagri.fr – [Ecole de la Controverse – LéA Éducation au futur](#)

La séquence	Commentaires	Scénario de DAX design fiction Eau du futur
L'objet de la séquence		Travailler
Porte sur une question à enjeux de société : - Controversée - Complexe - Médiatisée	- Controversée : le(s) sujet(s) du débat(s) est(sont) identifié(s) - Les controverses sont actives dans les champs de références (professionnels, scientifiques et/ou techniques) et dans la société - Complexe : diversité des acteurs et de leurs relations, diversité des savoirs concernés, absence de réponses uniques, ... - Médiatisée : le débat est exposé dans différents médias grand	• La controverse porte sur les usages de l'eau dans le contexte de changement climatique dans les territoires (département des Landes et en France) marqués par des sécheresses à répétition et conflits des usages sur la gestion qualitative et quantitative de l'eau. Les débats ciblent l'agriculture (pollution de l'eau par les intrants agricoles et des cultures irriguées, en particulier). • Les controverses s'ancrent dans les champs scientifiques, professionnels, technologiques, politiques, économiques, environnementaux et sociaux : les tensions portent sur la production des denrées agricoles avec de l'irrigation aux dépens des autres usages, sur la gestion de l'eau en agriculture (stockage de l'eau pour les cultures avec les mégabassines, les pompes dans les nappes phréatiques, prélèvement nets et impacts sur le cycle de l'eau). Des tensions liées à l'usage d'un bien commun à des fins privées et des conflits d'usage dans les territoires en période de tension hydrique se posent au sein de la société et pour les services de l'état. • La controverse implique une diversité d'acteurs scientifiques des agronomes et des équipements agricoles (INRAE, IRSTE¹⁷), des écologues, des économistes et des scientifiques du GIEC (effet de l'agriculture sur le climat), des acteurs socioéconomiques comme des agriculteurs irrigants et non irrigants, des firmes de l'amont (semences, machinismes), des acteurs du secteur touristique (plan d'eau), le développement agricole, l'Agence de l'eau, des services de l'état (préfet, DRAAF), des associations environnementales, des collectivités locales, des citoyens. • Les débats et les conflits liés à l'eau sont médiatisés à des échelles locales et/ou plus larges : impacts des activités agricoles sur la qualité et

¹⁷ IRSTE : institut national sciences technologies

	public, professionnels, scientifiques (pesticides, bassines, loup...)	la quantité de l'eau en période de sécheresse, l'accès pour tous à un bien commun, les conditions de préservation de la ressource naturelle « eau », la souveraineté alimentaire discutée en termes de sécurisation de la production avec irrigation ou non.
Les enjeux d'apprentissage de la séquence		
Développe l'aptitude à articuler : - des savoirs disciplinaires (enseignement technique et général) - des compétences transversales (méthodologiques, dont la capacité à construire le problème, psychosociales)	Le traitement des questions à enjeux de société nécessite la mobilisation ou l'acquisition de savoirs disciplinaires spécifiques répondant aux attendus du référentiel. Il s'agit tout autant de savoirs universels ou contextualisés, stabilisés ou controversés. Par exemple – Compétences de recueil et analyse critique d'informations plurielles – Compétences de problématisation – Compétences argumentatives – Compétences psychosociales	- Les savoirs disciplinaires sont des savoirs scientifiques, technologiques et professionnels (cycle de l'eau, activités humaines dont l'agriculture et effets sur les usages de l'eau en particulier dans l'agriculture, solutions pour limiter le gaspillage, la gestion efficiente de l'eau), savoirs méthodologiques (recherche d'arguments fondés sur des sources fiables et pertinents, analyse documentaire, analyse des dynamiques temporelles de l'émergence d'innovations technologiques). – Les compétences visées sont : - o compétences de recueil et d'analyse critique d'informations plurielles (documentaires, infographies, vidéo). - o compétences de problématisation (pour le secteur d'activités concerné, quel est le problème qui nous préoccupe le plus et pour lequel, les élèves voudraient proposer un « objet solution »). - o compétences argumentatives, de négociation, de débats et de coopération pour choisir les points d'appui qui ont structuré la contribution de l'objet du futur au problème identifié. - Des compétences psychosociales sont visées : l'analyse réflexive (en quoi l'objet répond-il aux problèmes identifiés ?), savoir penser de façon critique (les différents objets présentés sont-ils convaincants ?), la capacité à prendre conscience de ses émotions afin de choisir au travers de l'objet un futur souhaitable, résoudre des problèmes de façon créative, savoir demander de l'aide (format libre de travail pour la construction de l'objet, sollicitation possible de personnes ressources comme l'enseignant de TIM pour impression en 3 D par exemple).
Favorise (toutes ne sont pas systématiquement visées au	- Compréhension des relations entre acteurs, arguments,	Etude de supports d'informations variés (documentaires, infographies, fresque du sol, articles) avec différents éclairages de la controverse.

sein d'un même scénario pédagogique) : - Pensée systémique - Pensée critique - Pensée éthique - Pensée créative Pensée projective	informations (par exemple : cartographie de controverses) - Analyse d'une pluralité de points de vue - Ouverture et la compréhension des points de vue des autres, de la diversité des points de vue (ouverture à l'altérité) (par exemple : rencontres d'acteurs) - Réflexivité des apprenants sur leur propre point de vue, leur éthique et leurs évolutions (par exemple : dilemme éthique) - Elaboration de solutions multiples, alternatives - Projection dans le futur (par exemple : image du futur, scénarios possibles, évaluation des conséquences des solutions...)	Développement de la pensée critique à partir de l'évaluation de la qualité des objets du futur présentés. Développement de la pensée systémique à partir d'un travail d'analyse des enjeux et des acteurs avec la fresque de l'eau et au travers de l'analyse de la trajectoire d'objets innovants du passé. Développement de la pensée créative et de la projection dans le futur avec la construction de l'objet du futur en 2050 (format laissé complètement libre).
Le cadre relationnel au sein de la classe		
Met en place un cadre sécurisant pour les élèves et l'enseignant	<i>Expliciter, maintenir et faire vivre tout le long du travail un cadre de communication sécurisant pouvant être différent du cadre habituel</i> <i>Phases spécifiques de préparation à des modalités relationnelles et communicationnelles constructives</i> <i>Poser des garde-fou (tout ne peut pas s'exprimer librement)</i> <i>Accueil de l'expression des émotions, des valeurs</i>	- Cadre de communication posé et instauré par l'équipe enseignante tout au long du scénario (bienveillance, non-jugement en particulier lors de la présentation des objets du futur, écoute active). - Posture impartiale des enseignants vis-à-vis des sources fournies aux élèves (pluralité des acteurs).

	<i>Posture de l'enseignant : Impartialité de l'enseignant lorsque plusieurs prises de position différentes, partialité quand certaines prises de position peuvent mettre en danger la dignité des autres</i>	
--	--	--

Fiche 4- Cultiver son esprit critique en bac pro CGEA : plaidoirie sur l'agriculture et le changement climatique¹⁸

Public : élèves de baccalauréat Conduite et gestion de l'entreprise agricole, classe de Terminale- LPA de Lavour Flamarens (31)

Place de la séquence dans la formation : année de terminale, deuxième semestre

Volume horaire : 11 heures qui s'inscrivent dans des plages horaires de 2 à 3 heures conduites en pluridisciplinarité (information/documentation, agronomie, zootechnie et français).

Intentions pédagogiques :

Les intentions pédagogiques sont de travailler l'épreuve E5 et la capacité C5 « Réaliser des choix techniques dans le cadre d'un système de production ». Les activités proposées dans la séquence pédagogique visent à préparer pour l'oral en montrant l'importance du choix des termes et des arguments, d'illustrer concrètement des liens entre pratiques agricoles et ressources communes pour faciliter le transfert sur la situation vécue en stage individuel.

L'équipe pédagogique a aussi souhaité mettre en œuvre une démarche originale d'étude d'un sujet à enjeux de société controversé qui permettait aux élèves futurs professionnels de prendre conscience qu'ils détenaient aussi des clés pour transformer l'agriculture au travers de leur métier de chef d'une entreprise agricole dans un territoire.

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Alternance de travail collectif et individuel des élèves, conduite en pluridisciplinarité par l'équipe enseignante
- Analyse guidée d'un corpus documentaire au CDR mis à disposition par les enseignants et d'un film documentaire « Global Steak : demain nos enfants mangeront des criquets », de Anthony Orliange (2010)
- Temps d'apports méthodologiques (repérage d'arguments dans un corpus, des repérages des figures de styles dans un exemple de plaidoirie, construction d'un plaidoyer)
- Temps d'institutionnalisation de concepts/notions/faits (problèmes, données chiffrées sur les différentes sources d'émission de GES, solutions/leviers pour des pratiques agricoles favorables -adaptation au changement climatique ou atténuation)

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Préparation et conduite du projet en pluridisciplinarité (**concertation en amont sur le choix du corpus et sur l'encadrement collectif des élèves**)
- Conduire le projet en classe de terminale avec les intentions explicites pour les élèves de travailler des ressources communes et l'oral de l'épreuve 5 du bac pro CGEA
- Accompagner le questionnement des élèves pour passer d'un thème à une problématique portant sur une question à enjeux de société controversée
- Proposer des situations de travail aux élèves qui les confrontent aux chocs des « mots » : un documentaire fallacieux, les effets rhétoriques d'une plaidoirie

¹⁸ Lien vers la fiche Pollen <https://pollen.chlorofil.fr/resultat-des-innovations/monparam/5433/> (descriptif et ressources fiches plaidoyer et la fiche des séances 3 et 4 liées aux apports et activités pour préparer le plaidoyer)

- Engouement des apprenants pour la production finale : présentation du plaidoyer lors d'une manifestation emblématique du territoire ouverte aux professionnels, citoyens, politiques et aux scolaires
- Ponctuation des activités des apprenants par des temps d'apports concis (méthodologie et concepts)
- Proposer un guide de dépouillement des informations-clés à rassembler dans les documents à étudier pour les mettre en lien : problèmes, causes/origines, solutions et effets sur « nourrir la planète ».

Points de vigilance :

- Ne pas trop étaler le projet dans le temps pour maintenir l'intérêt des élèves sur la durée du projet
- Accorder assez de temps pour bien valoriser la recherche documentaire et l'analyse
- Permettre aux élèves d'ouvrir la recherche d'informations au-delà du corpus proposé par les enseignants
- Prévoir des moments de mise en commun des groupes pour délibérer et choisir ce qui entrera dans la plaidoirie (favorise l'engagement pour le projet collectif porté par deux élèves choisis démocratiquement).

Voies d'amélioration :

- Accorder plus de temps pour bien travailler l'analyse et l'argumentation

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

- Nathalie Latger (nathalie.latger@educagri.fr), Marie Schmidt (marie.schmidt@educagri.fr), Sandrine Birebent (sandrine.birebent@educagri.fr), Patrice Vidal (patrice.vidal@educagri.fr) - LÉA LPA Lavour Flamarens

La séquence	Commentaires	« L'agriculture peut-elle limiter les effets du réchauffement climatique tout en nourrissant la population mondiale ? » ¹⁹
L'objet de la séquence		
Porte sur une question à enjeux de société : - Controversée - Complexe - Médiatisée	- Controversée : le(s) sujet(s) du débat(s) est(sont) identifié(s) - Les controverses sont actives dans les champs de références (professionnels, scientifiques et/ou techniques) et dans la société - Complexe : diversité des acteurs et de leurs relations, diversité des savoirs concernés, absence de réponses uniques, ... - Médiatisée : le débat est exposé dans différents médias grand public,	- La controverse porte sur la contribution de l'agriculture au changement climatique : c'est-à-dire sur les émissions de gaz à effet de serre (GES) ou au contraire sur les capacités à atténuer les émissions. - Les controverses s'ancrent dans les champs scientifiques, technologiques, professionnels, politiques, économiques, environnementaux et sociaux : le dérèglement climatique impacte les activités agricoles et soulève des questions de durabilité et de compétitivité et dans le même temps, les activités agricoles contribuent aux émissions de GES. - La controverse implique une diversité d'acteurs scientifiques impliqués dans le GIEC, les scientifiques agronomes et économistes, des institutionnels en lien avec la politique agricole (ministère en charge de l'agriculture en France, les institutions européennes avec la PAC, les institutions et/ou accords internationaux (ONU, FAO, OMC), des acteurs socio-économiques (acteurs de l'amont - engrais, semences, etc. et de l'aval- filières, industries agroalimentaires), des associations environnementales et de consommateurs, des citoyens. Les acteurs interagissent via des relations commerciales, des relations politiques et stratégiques. Il y a des conflits d'intérêts et des lobbyings industriels et agroindustriels. Il n'y a pas de consensus sur les moyens et la temporalité pour réduire les impacts des activités humaines sur les émissions de GES. - La médiatisation s'opère à plusieurs niveaux : échelles internationale, européenne, nationale, locale dans

¹⁹ <https://prismes.univ-toulouse.fr/player.php?code=w427PBX0&width=100%&height=100%>

	professionnels, scientifiques (pesticides, bassines, loup...)	différents médias (presse généraliste et spécialisée, rapports et expertises scientifiques tel que le GIEC).
Les enjeux d'apprentissage de la séquence		
Développe l'aptitude à articuler : - des savoirs disciplinaires (enseignement technique et général) - des compétences transversales (méthodologiques, dont la capacité à construire le problème, psychosociales)	Le traitement des questions à enjeux de société nécessite la mobilisation ou l'acquisition de savoirs disciplinaires spécifiques répondant aux attendus du référentiel. Il s'agit tout autant de savoirs universels ou contextualisés, stabilisés ou controversés. Par exemple – Compétences de recueil et analyse critique d'informations plurielles – Compétences de problématisation – Compétences argumentatives – Compétences psychosociales	- Les savoirs disciplinaires sont des savoirs scientifiques, technologiques et professionnels (cycle du carbone, postes émissions des GES des activités humaines dont l'agriculture et effets, solutions pour limiter les émissions et/ou pour stocker du carbone), savoirs méthodologiques (construction d'arguments fondés sur des sources fiables et pertinents, analyse documentaire, analyse de la qualité de l'information, technique du plaidoyer). – Les compétences visées sont : - o compétences de recueil et d'analyse critique d'informations plurielles (documentaires, infographies, vidéo). - o compétences de problématisation (transformer des représentations initiales en enjeux problématiques « « L'agriculture peut-elle limiter les effets du réchauffement climatique tout en nourrissant la population mondiale ? » ») - o compétences argumentatives, de négociation et de coopération pour mettre en évidence des nœuds de la controverse, les choix des arguments pour la plaidoirie (travail de groupe pour la recherche des arguments, les figures de style, délibération pour la structurer plaidoyer et délibération pour le choix de la chronologie des arguments pour la rhétorique). – Des compétences psychosociales sont visées avec l'analyse réflexive (le futur métier exercé et leur prise de conscience des conséquences positives et négatives des pratiques agricoles) et savoir penser de façon critique.

Favorise (toutes ne sont pas systématiquement visées au sein d'un même scénario pédagogique) : - Pensée systémique - Pensée critique - Pensée éthique - Pensée créative - Pensée projective	- Compréhension des relations entre acteurs, arguments, informations (par exemple : cartographie de controverses) - Analyse d'une pluralité de points de vue - Ouverture et la compréhension des points de vue des autres, de la diversité des points de vue (ouverture à l'altérité) (par exemple : rencontres d'acteurs) - Réflexivité des apprenants sur leur propre point de vue, leur éthique et leurs évolutions (par exemple : dilemme éthique) - Elaboration de solutions multiples, alternatives - Projection dans le futur (par exemple : image du futur, scénarios possibles, évaluation des conséquences des solutions...) -	Etude de supports d'informations avec différents éclairages de la controverse. Développement de la pensée systémique à travers la production d'une forme de cartographie de la controverse exposant des problèmes, des causes/origines, solutions et conséquences Développement de la pensée critique à partir d'un travail sur la validité des sources et le repérage des biais (documentaire choc qui associe des données factuelles et des arguments fallacieux, distance de son point de vue), Développement de la pensée créative avec la mise en forme de la controverse sous la forme d'un plaidoyer présenté à public extérieur au lycée (mise en scène vocale de la controverse fondée sur les arguments travaillés)
Le cadre relationnel au sein de la classe		
Met en place un cadre sécurisant pour les élèves et l'enseignant	<i>Expliciter, maintenir et faire vivre tout le long du travail un cadre de communication sécurisant pouvant être différent du cadre habituel</i> <i>Phases spécifiques de préparation à des modalités relationnelles et communicationnelles constructives</i> <i>Poser des garde-fou (tout ne peut pas s'exprimer librement)</i> <i>Accueil de l'expression des émotions, des valeurs</i> <i>Posture de l'enseignant : Impartialité de l'enseignant lorsque plusieurs prises de position différentes, partialité quand certaines prises de position peuvent mettre en danger la dignité des autres</i>	- Cadre de communication posé et instauré par l'équipe enseignante tout au long du scénario (bienveillance, non-jugement, confidentialité, écoute active) - Posture impartiale des enseignants vis-à-vis des sources fournies aux élèves (pluralité des acteurs)

Fiche 5- Construction de cartographies de controverses socio-économiques

Public : étudiants apprentis première année BTS Aménagements Paysagers – CFA de Moulins (03)

Place de la séquence dans la formation : BTS AP semestrialisé – Semestre 2

Volume horaire : 65 heures qui reposent sur deux blocs de compétences. Le projet pédagogique constitue une unité d'enseignement complète.

Intentions pédagogiques (en relations aux capacités visées) : L'intention pédagogique est l'évaluation de la construction d'un point de vue individuel fondé étayé et sourcé sur un sujet à enjeux de société controversé à partir de recherches documentaires et de rencontre d'acteurs d'une part, et d'autre part, la production individuelle d'un système d'information documentaire (SID) qui permet de répertorier les différentes sources d'informations sélectionnées. Deux capacités sont ciblées et évaluées, la capacité C1.2 : Se situer dans des questions de société et la capacité C3.1 Répondre à des besoins d'information pour soi et pour un public (lien aux blocs avec Bloc 1 : S'inscrire dans le monde d'aujourd'hui et Bloc 3 : Communiquer dans des situations et des contextes variés et deux capacités intermédiaires).

La formatrice a souhaité mettre en œuvre une démarche originale d'étude d'un sujet à enjeux de société controversé. Plusieurs thématiques porteuses de controverses socio-économiques ont été proposées aux étudiants et ont été travaillées en groupe (le nucléaire, néonicotinoïdes,...). Le projet pédagogique qui permet l'évaluation repose sur la mise en voix de la cartographie de la controverse choisie par le groupe d'apprenants.

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Alternance de travail collectif et individuel
- Temps de pauses réflexives
- Construction d'un carnet de bord réflexif individuel enrichi durant des pauses réflexives
- Recherche documentaire guidée au CDR pour enrichir un corpus mis à disposition par la formatrice
- Réalisation d'entretiens auprès d'acteurs
- Temps d'apports méthodologiques (compréhension et synthèse de documents, construction d'un SID)
- Temps d'apports de concepts (concepts associés à la transition énergétique)
- Conception d'un SID

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Accompagner l'identification d'une question à enjeux de société controversée
- Passage d'une recherche documentaire intuitive à une recherche raisonnée
- Passage d'une lecture passive à une lecture critique
- Engouement des apprenants pour la production finale (la mise en voix de la controverse)
- Préparation et conduite du projet en pluridisciplinarité
- Ponctuation des activités des apprenants par des temps d'apports concis (méthodologie et concepts)

Points de vigilance :

- Maintenir l'intérêt des étudiants sur la durée du projet

- Maintenir la dynamique de coopération
- Bien préparer les moments de pause réflexive (objectifs/consignes, durée, tenue du carnet de bord réflexif)
- Anticiper le format du carnet de bord (numérique ou autre)
- Prévoir un temps de travail pour les étudiants suffisamment long pour la préparation de la mise en voix de la controverse et prévoir un encadrement adapté et pluridisciplinaire (encadrants en nombre suffisant)

Voies d'amélioration :

- Bien distinguer ce qui relève de l'évaluation formative de l'évaluation certificative, en faire un rappel régulier le long du projet (importance du carnet du bord)

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Enseignants ESC (théâtre et placement de la voix) : Suzanne Lézy, CFA de Moulins

suzanne.levy@educagri.fr – Ecole de la Controverse

La séquence	Commentaires	Une société sans énergie nucléaire, est-ce souhaitable ?
L'objet de la séquence		
Porte sur une question à enjeux de société : - Controversée - Complexe - Médiatisée	- Controversée : le(s) sujet(s) du débat(s) est(sont) identifié(s) - Les controverses sont actives dans les champs de références (professionnels, scientifiques et/ou techniques) et dans la société - Complexe : diversité des acteurs et de leurs relations, diversité des savoirs concernés, absence de réponses uniques, ... - Médiatisée : le débat est exposé dans différents médias grand public, professionnels, scientifiques (pesticides, bassines, loup...)	- La controverse porte sur le mix énergétique français, et plus particulièrement le nucléaire, avec le questionnement suivant : quel mix énergétique pour demain ? - Les controverses s'ancrent dans les champs scientifiques, technologiques, politiques, économiques, environnementaux et sociaux : la transition énergétique et la décarbonation des activités, la souveraineté énergétique, la sécurité, la préservation de l'environnement et de la santé humaine, la durabilité, la compétitivité. - La controverse implique une diversité d'acteurs institutionnels en lien avec la politique énergétique (ex Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques (OPECST)), des acteurs socio-économiques (producteurs et distributeurs d'énergie et les consommateurs), des associations environnementales, des scientifiques, des citoyens. Les acteurs interagissent via des relations commerciales, des relations géopolitiques et stratégiques. Il y a des conflits d'intérêts et des lobbyings industriels. Il n'y a pas de consensus sur la nature du mix énergétique. - La médiatisation s'opère à plusieurs niveaux : échelles internationale, européenne, nationale, locale dans différents médias (presse généraliste et spécialisée, rapports et expertises scientifiques tel que le GIEC).
Les enjeux d'apprentissage de la séquence		
Développe l'aptitude à articuler : - des savoirs disciplinaires (enseignement technique et général)	Le traitement des questions à enjeux de société nécessite la mobilisation ou l'acquisition de savoirs disciplinaires spécifiques répondant aux attendus du référentiel. Il s'agit tout autant de savoirs	- Les savoirs disciplinaires sont des savoirs scientifiques et technologiques (fonctionnement du nucléaire, des alternatives au nucléaire), savoirs méthodologiques (élaboration d'un système d'informations documentaires).

- des compétences transversales (méthodologiques, dont la capacité à construire le problème, psychosociales)	universels ou contextualisés, stabilisés ou controversés. Par exemple – Compétences de recueil et analyse critique d’informations plurielles – Compétences de problématisation – Compétences argumentatives – Compétences psychosociales	– Les compétences visées sont : compétences de recueil et d’analyse critique d’informations plurielles (documentaires et entretien d’acteurs), compétences de problématisation (transformer des conceptions initiales en enjeux problématiques – identification de consensus et dissensus), compétences de négociation et de coopération pour mettre en évidence des nœuds de la controverse (travail de groupe pour la phase de mise en voix de la controverse). Des compétences psychosociales sont visées avec l’analyse réflexive (pauses réflexives programmées et explicites dans la séquence pédagogique) et jugement éthique autour de ce qui est souhaitable (point de vue individuel).
Favorise (toutes ne sont pas systématiquement visées au sein d’un même scénario pédagogique) : - Pensée systémique - Pensée critique - Pensée éthique - Pensée créative - Pensée projective	- Compréhension des relations entre acteurs, arguments, informations (par exemple : cartographie de controverses) - Analyse d’une pluralité de points de vue - Ouverture et la compréhension des points de vue des autres, de la diversité des points de vue (ouverture à l’altérité) (par exemple : rencontres d’acteurs) - Réflexivité des apprenants sur leur propre point de vue, leur éthique et leurs évolutions (par exemple : dilemme éthique) - Elaboration de solutions multiples, alternatives - Projection dans le futur (par exemple : image du futur, scénarios	Etude de documents sur différents points de vue des acteurs de la controverse. Rencontre d’acteurs via des entretiens. Développement de la pensée systémique à travers la production d’une cartographie de la controverse. Développement de la pensée critique avec mise à distance de son point de vue, travail sur la validité des sources et le repérage des biais potentiels. Développement de la pensée réflexive à partir d’un carnet de bord sur le cheminement de son propre point de vue. Développement de la pensée créative à travers le travail de mise en voix de la controverse (mise en scène vocale de la controverse fondée sur les extraits de l’analyse des documents et des entretiens d’acteurs)

	possibles, évaluation des conséquences des solutions...)	
Le cadre relationnel au sein de la classe		
Met en place un cadre sécurisant pour les élèves et l'enseignant	<i>Expliciter, maintenir et faire vivre tout le long du travail un cadre de communication sécurisant pouvant être différent du cadre habituel</i> <i>Phases spécifiques de préparation à des modalités relationnelles et communicationnelles constructives</i> <i>Poser des garde-fou (tout ne peut pas s'exprimer librement)</i> <i>Accueil de l'expression des émotions, des valeurs</i> <i>Posture de l'enseignant : Impartialité de l'enseignant lorsque plusieurs prises de position différentes, partialité quand certaines prises de position peuvent mettre en danger la dignité des autres</i>	- Cadre de communication posé et instauré par l'enseignante tout au long du scénario (bienveillance, non-jugement, confidentialité, écoute active) - Posture impartiale de l'enseignante vis-à-vis des sources fournies aux étudiants (pluralité des acteurs) et des acteurs rencontrés choisis par les étudiants

Fiche 6- D'une demande d'affichage du drapeau français en classe à l'éducation à la citoyenneté

Public :

Tous publics

Place de la séquence/séance dans la formation :

Contexte : cette situation ne relève pas d'un fait intervenu dans un établissement à proprement parlé, mais permet de présenter une situation « type » à partir de plusieurs événements survenus dans différents établissements de l'enseignement agricole. Cette situation nous permet d'aborder la question du drapeau tricolore et des symboles de la République dans l'espace scolaire. Si elle n'a pas été mise en œuvre *in extenso* dans un établissement, elle reprend certaines initiatives engagées dans les différents établissements soumis à cette demande.

D'une manière générale, une telle séquence peut être proposée dans la progression de l'enseignement moral et civique (EMC), mais aussi suite à un événement survenu dans une classe, un établissement.

Elle peut ainsi faire l'objet d'une réflexion et d'actions engagées par l'ensemble de la communauté éducative.

Intentions pédagogiques :

Questionner une demande en relation aux symboles de la République en la resituant plus largement dans l'EMC.

La loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, ou "loi Peillon", est inscrite au journal officiel depuis le 9 juillet 2013. Reprenant les bases de l'École de Jules Ferry, le Ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon a initié un projet de loi visant à *"réaffirmer l'attachement de la nation à son école et de contribuer à l'appropriation par les élèves des fondements de la Constitution."* Pour le ministre, il était alors nécessaire de créer un amendement afin de fixer les conditions de pavoisement tricolore des écoles françaises.

Ce que prévoit la Loi : « Art. L. 111-1-1.- *La devise de la République, le drapeau tricolore et le drapeau européen sont apposés sur la façade des écoles et des établissements d'enseignement du second degré publics et privés sous contrat. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 est affichée de manière visible dans les locaux des mêmes écoles et établissements.* »

Ainsi, les écoles, collèges et lycées devront arborer un drapeau français et un drapeau européen "de manière visible" sur leur façade. Il n'y a pas de dimensions minimales. De plus, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 devra être affichée dans les écoles, collèges et lycées. Enfin la devise de la république devra également apparaître sur les façades.

Le 26 juillet 2019, la loi N°2019-791, loi pour une école de confiance portée par le Ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse Jean-Michel Blanquer est parue au journal officiel.

Ce que prévoit la Loi : « Art. L. 111-1-2. – *L'emblème national de la République française, le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge, le drapeau européen, la devise de la République et les paroles de l'hymne national sont affichés dans chacune des salles de classe des établissements du premier et du second degrés, publics ou privés sous contrat.* »

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Démarche d'enquête sur une question socialement vive
- Pédagogie de projet (projet autour de l'UE)

Autres facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Activités d'enquête en réponse à une demande des apprenants.

Points de vigilance :

- Favoriser la création de groupes de travail en fonction de valeurs partagées sur le vivre ensemble

Voies d'amélioration :

- Prolongement possible : construire un projet pédagogique autour de l'UE : quel sens à donner à l'intégration européenne ? interroger la dialectique caractère national VS caractère supranational ? quelles valeurs partagées ? Quelle signification donnée à la devise de l'UE « Unis dans la diversité » ?
- Ces éléments peuvent être engagés sous la forme d'un débat réglé afin de mettre en avant la parole des élèves. L'éducation à la citoyenneté ne doit pas simplement être « instituée » par les textes de référence mais également être « instituant » par les pratiques démocratiques.
- Création d'un document support pour la phase de bilan et d'institutionnalisation du projet.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques : /

La situation	Commentaires
Présentation de la situation	
Porte sur une question à enjeux de société, controversée, complexe et médiatisée.	Des élèves de baccalauréat professionnel d'un lycée agricole public demandent de placer un drapeau tricolore français au sein de la classe pour affirmer leur identité nationale et seulement celle-ci. Certains propos du type « <i>on est chez nous !</i> », alertent le professeur. Ce dernier, perplexe sur les motivations des élèves informe la direction de l'établissement. Le directeur de l'établissement souhaite alors engager une réflexion collective sur le sujet en rappelant dans un premier temps l'importance du cadre réglementaire et dans un second temps mener une réflexion collective sur le sens à donner aux valeurs et aux principes républicains dans un espace scolaire. Le code de l'éducation pour les établissements publics et privés sous contrat : « <i>La devise de la République, le drapeau tricolore et le drapeau européen sont apposés sur la façade des écoles et des établissements d'enseignement du second degré publics et privés sous contrat. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 est affichée de manière visible dans les locaux des mêmes écoles et établissements. Les établissements qui n'ont pas conclu de contrat avec l'Etat se voient proposer par l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation une charte des valeurs et principes républicains</i> ». Art L111-1-1 Affichage obligatoire sur la façade de l'établissement : <i>devise de la République, drapeau tricolore et drapeau européen</i> ²⁰. Art L111-1-1 Affichage de manière à être visible, les lieux d'accueil et de passage sont à privilégier : <i>la Déclaration de l'homme et du citoyen du 26 août 1789</i>. Affichage obligatoire dans toutes les classes des symboles de la République : devise de la République, drapeau tricolore, drapeau européen et hymne national²¹. Art L111-1-2 La charte de la laïcité uniquement pour les établissements publics : affichage obligatoire de la charte de la laïcité dans les lieux d'accueil et de passage. La charte de la laïcité doit être portée à la connaissance de l'ensemble des membres de la communauté éducative, des partenaires locaux, acteurs éducatifs et représentants associatifs. Objectifs : distinguer le caractère obligatoire et républicain des affichages réglementaires de la demande potentiellement partielle de certains élèves. Quelle utilisation et détournement possibles des symboles républicains ?

²⁰ Loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, ou "loi Peillon"

²¹ Le 26 juillet 2019, la loi N°2019-791, loi pour une école de confiance

Les enjeux d'apprentissage de la séquence	
Favorise (toutes ne sont pas systématiquement visées au sein d'un même scénario pédagogique) : - Pensée systémique - Pensée critique - Pensée éthique - Pensée créative - Pensée projective	L'équipe pédagogique et éducative s'est saisie de la situation née de cette demande pour explorer avec les apprenants les valeurs sous-tendues par l'affichage réglementaire des symboles de la République versus celles véhiculées par une instrumentalisation de ces mêmes symboles. Cette séquence est l'occasion d'explorer les dispositions réglementaires afin de questionner la question de la neutralité (pédagogie de la laïcité) et l'importance des valeurs et des principes de la République pour créer le lien social, fondement essentiel de la communauté nationale. Ainsi, il s'agit à la fois : - d'expliquer, de transmettre et de faire vivre les principes et les valeurs de la République.²² - de mobiliser les pensées critique et éthique. Les témoignages et les argumentations des élèves sont placés au cœur de cette séquence afin d'amener les élèves à argumenter leurs positions en confrontant différents points de vue.
Développe l'aptitude à articuler : - des savoirs disciplinaires (enseignement technique et général) - des compétences transversales (méthodologiques, dont la capacité à construire le problème, psychosociales)	Comprendre le rôle et l'importance des textes réglementaires ainsi que les symboles, les valeurs et les principes de la République pour une appropriation effective de ces principaux éléments à partir : - D'enquêtes et de situations d'investigation à mener par les apprenants au sein de l'établissement et auprès de l'ensemble des membres de la communauté éducative : Où sont situées les symboles de la République et pourquoi ici ? Quelles significations ? Quelles valeurs et principes partagés ? Comment sont-ils perçus, comment sont-ils compris ? Quels projets construit-on individuellement et collectivement dans l'espace public de l'école républicaine ? Que signifie l'espace scolaire ? l'espace public ? l'espace du service public au regard de l'espace individuel / espace intime ? Quels détournements possibles des symboles : la question de l'identité nationale et de son affirmation ? La question du racisme et de la xénophobie ? la question du rejet de l'altérité ? Enfin la question du drapeau dépasse la simple question de l'objet en classe mais permet d'interroger en profondeur les motivations des élèves, leurs représentations et la question des identités à défendre et à construire dans un cadre républicain. Le drapeau, en tant qu'objet, est une porte d'entrée pour interroger la complexité de la situation. En lien avec les lettres, les élèves peuvent également travailler sur le vocabulaire utilisé et sa dimension sémantique, que signifie « <i>on est chez nous !</i> » L'objectif pédagogique à atteindre au terme des enquêtes et des échanges est de partager la réponse de la direction et de l'équipe pédagogique : « <i>nous avons convenu en équipe que l'affichage du drapeau national était envisageable à la seule condition d'afficher le drapeau de l'UE, ainsi que l'ensemble des symboles républicains conformément aux textes réglementaires</i> » - Art L111-1-2 « Affichage

²² https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/seconaire/fichiers-communs/ref-com-da-thematique-val-rep-092025.pdf

	<i>obligatoire dans toutes les classes des symboles de la République : devise de la République, drapeau tricolore, drapeau européen et hymne national ».</i>
Est propice à la prise de conscience par les apprenants de leur pouvoir d’agir à l’échelle individuelle et collective et au développement de ce pouvoir d’agir sur des questions en lien avec la citoyenneté.	Education au politique, au sens de la vie dans la cité, éducation au futur en prenant appui sur le cadre réglementaire de l’affichage des symboles de la République Mobilisation d’une pédagogie de projet, démarche d’investigation, d’un débat argumenté, ... Mobilisation des CPS Degré d’initiative laissé aux apprenants dans les différents choix (type de QSV, de dispositif -débat, -, interlocuteurs). Vivre l’établissement comme un lieu de formation, de socialisation, de coopération et d’émancipation et non comme un lieu d’affirmation identitaire. C’est à ce titre que l’on construit une conscience citoyenne éclairée et active en s’appuyant sur des compétences centrales : connaître et maîtriser les règles, savoir débattre et confronter ses idées avec celles des autres, contribuer à instaurer un dialogue serein et respectueux dans un espace scolaire démocratique apaisé. Les apprenants deviennent ainsi des acteurs engagés de leur citoyenneté fondée sur des valeurs partagées.

Fiche 7- Le futur de l'agriculture, quelle place pour la robotique ?²³

Public :

STAV

Place de la séquence/séance dans la formation :

Pluridisciplinarité ; participe à la préparation de l'EOT

Intentions pédagogiques/éducatives :

- Argumenter sur une QSV
- Développer une opinion raisonnée par le débat
- Imaginer le futur de l'exploitation agricole du lycée

Modalités pédagogiques, didactiques et/ou éducatives :

- Visite d'une exploitation robotisée (Temps 1) : observation des robots en fonctionnement ; recueil des témoignages des exploitants ; discussion des avantages et limites de l'utilisation des robots.
- Activité de photomontage pour problématiser et construire des arguments (Temps 2)
- Jeu de rôle qui simule une prise de décision de mairie sur l'octroi de financements pour aider une ferme à s'équiper en robots. (Temps 3). Les élèves tirent au sort un rôle parmi 9 (maire, adjoint au maire, agriculteurs traditionnels, agriculteurs souhaitant s'équiper en robots, citoyens/consommateurs, scientifiques du CNRS spécialistes des enjeux environnementaux, entreprise de commerce et maintenance de robots agricoles, banquiers/assureurs, journaliste local d'investigation). Ils peuvent être plusieurs pour incarner un rôle. Il y a une phase de préparation du rôle (exploration du rôle, construction d'arguments) et une phase de jeu.
- Conception de scénarios du futur pour l'exploitation agricole du lycée (Temps 4)

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique, didactique et/ou éducatives :

- Enchaînement des activités
- Complexification des points de vue des élèves sur la robotisation
- Dynamisme du jeu de rôle

Points de vigilance :

- Certains rôles peuvent être plus « faibles » que d'autres, donc il faut être vigilant dans l'attribution des rôles, et les réaffecter si besoin. Le rôle du maire est par exemple stratégique pour la bonne tenue des débats, il faut s'assurer que ce rôle soit tenu par un élève motivé et à l'aise à l'oral.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Estelle Montrobert (enseignante en PA) : estelle.montrobert@educagri.fr

Emmanuelle Manigaud (enseignante en SESG) : emmanuelle.manigaud@educagri.fr

[Ecole de la Controverse – LéA Éducation au futur](#)

²³ <https://reseaulea.hypotheses.org/71519>

La séquence	Commentaires	
L'objet de la séquence		
Porte sur une question à enjeux de société : - Controversée - Complexe - Médiatisée	- Controversée : le(s) sujet(s) du débat(s) est(sont) identifié(s) - Les controverses sont actives dans les champs de références (professionnels, scientifiques et/ou techniques) et dans la société - Complexe : diversité des acteurs et de leurs relations, diversité des savoirs concernés, absence de réponses uniques, ... - Médiatisée : le débat est exposé dans différents médias grand public, professionnels, scientifiques (pesticides, bassines, loup...)	La question à enjeux de société est la robotisation de l'agriculture. Cette question active des controverses dans le champ professionnel sur la direction que prend l'agriculture (voir par exemple L'Atelier Paysan (2021) <i>Reprendre la terre aux machines, Manifeste pour une autonomie paysanne et alimentaire</i>. Seuil. Elle est complexe car met en jeu des dimensions économiques, sociales, éthiques, environnementales, techniques, etc. Elle est médiatisée dans des médias grand public (Reporterre, journaux régionaux), scientifique (Sésame)
Les enjeux d'apprentissage de la séquence		
Développe l'aptitude à articuler : - des savoirs disciplinaires (enseignement technique et général) - des compétences transversales (méthodologiques, dont la capacité à construire le problème, psychosociales)	Le traitement des questions à enjeux de société nécessite la mobilisation ou l'acquisition de savoirs disciplinaires spécifiques répondant aux attendus du référentiel. Il s'agit tout autant de savoirs universels ou contextualisés, stabilisés ou controversés. Par exemple - Compétences de recueil et analyse critique d'informations plurielles - Compétences de problématisation - Compétences argumentatives - Compétences psychosociales	Des savoirs disciplinaires en PA sont abordés (notamment lors de la visite, et l'identification des fonctions assurées par les différents robots sur la ferme). Des compétences argumentatives en lien avec l'EOT (justification orale du photomontage ; préparation écrite des arguments lors de la préparation du jeu de rôle ; débat oral lors du jeu de rôle ; justification du scénario du futur construit) Des compétences de problématisation (identifier ce qui fait débat à l'issue de la visite, lors de l'activité du photomontage, lors du jeu de rôle, à la fin de l'activité de construction de scénario).

		Des compétences psychosociales (écouter les autres, empathie, pensée critique et éthique, créative, prospective...)
Favorise (toutes ne sont pas systématiquement visées au sein d'un même scénario pédagogique) : - Pensée systémique - Pensée critique - Pensée éthique - Pensée créative - Pensée prospective - Pensée réflexive - Pensée sociale - ...	- Compréhension des relations entre acteurs, arguments, informations (par exemple : cartographie de controverses) - Analyse d'une pluralité de points de vue - Ouverture et la compréhension des points de vue des autres, de la diversité des points de vue (ouverture à l'altérité) (par exemple : rencontres d'acteurs) - Réflexivité des apprenants sur leur propre point de vue, leur éthique et leurs évolutions (par exemple : dilemme éthique) - Elaboration de solutions multiples, alternatives - Projection dans le futur (par exemple : image du futur, scénarios possibles, évaluation des conséquences des solutions...)	Pensée critique et éthique : construire les arguments de son acteur lors du jeu de rôle, les confronter à ceux d'autres acteurs, identifier le souhaitable dans les différentes positions ; analyse d'une pratique d'éleveur lors de la visite. Pensée créative et prospective dans l'activité de photomontage et dans la construction des scénarios du futur de l'exploitation agricole.
Le cadre relationnel au sein de la classe		
Met en place un cadre sécurisant pour les élèves et l'enseignant	Expliciter, maintenir et faire vivre tout le long du travail un cadre de communication sécurisant pouvant être différent du cadre habituel Phases spécifiques de préparation à des modalités relationnelles et communicationnelles constructives Poser des garde-fou (tout ne peut pas s'exprimer librement) Accueil de l'expression des émotions, des valeurs Posture de l'enseignant : Impartialité de l'enseignant lorsque plusieurs prises de position différentes, partialité quand certaines prises de position peuvent mettre en danger la dignité des autres	Cadre de communication posé tout au long de la séquence (bienveillance, non-jugement, confidentialité, écoute active, proposition de plusieurs modalités de travail aux élèves) Posture impartiale de l'enseignant(e), de façon à maintenir le questionnement des élèves et à leur rappeler l'importance d'avoir un point de vue propre et construit sur la question

Public :

STAV

Place de la séquence/séance dans la formation :

Séance s'inscrivant dans le module C5 « Culture humaniste et citoyenneté », plus précisément dans l'objectif 2 : « S'exprimer, s'informer, se cultiver pour exercer pleinement sa citoyenneté ».

Intentions pédagogiques/éducatives :

- Développer une pensée critique sur la distinction entre l'œuvre et l'artiste, dans un contexte de médiatisation de violences sexistes et sexuelles (VSS) et d'artistes populaires ayant pris des positions publiques controversées, ayant été accusés, ou ayant fait l'objet d'une condamnation morale ou pénale.
- Créer un espace de parole régulé sur un sujet complexe et médiatisé, les VSS²⁵, à partir d'études de cas où des artistes célèbres sont mis en cause.
- Développer une opinion raisonnée par le débat.

Modalités pédagogiques, didactiques et/ou éducatives :

- Activité de photolangage avec le jeu de cartes Dixit (Temps 1)
- Ateliers tournants thématiques (Temps 2)
 - o Atelier 1 - Analyse d'un corpus de document sur les pages Wikipédia de chanteurs ayant commis des violences sur les femmes (Lomपाल, Roméo Elvis, Naps, Bertrand Cantat) ;
 - o Atelier 2 – Échanges autour d'un extrait d'interview banalisant la violence faite aux femmes (Pierre Arditi sur le plateau de l'émission "Quelle époque !", en février 2024) ;
 - o Atelier 3 – Échanges sur les affaires médiatiques dans le cinéma français (autour de l'affaire Judith Godrèche) ;
 - o Atelier 4 – Échanges sur un tableau peint par Picasso, *La femme qui pleure* (portrait de Dora Maar, symbole des violences du peintre envers ses femmes) ;
 - o Atelier 5 – Échanges sur l'hommage politique à un acteur français célèbre lors de son décès (Alain Delon, qui a tenu des propos sexistes lors d'interviews) ;
 - o Atelier 6 – Échanges sur une tribune de soutien à un acteur français célèbre condamné pour agressions sexuelles (Gérard Depardieu).

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique, didactique et/ou éducatives :

- Enchaînement des activités (ateliers tournants) qui permet de fluidifier et rythmer les temps de travail des élèves
- Diversité des thématiques abordées : plusieurs pratiques artistiques sont abordées (musique, cinéma, peinture), plusieurs angles sont pris (affaires judiciaires, affaires médiatiques, propos ou attitudes banalisant les VSS)
- Lien avec la culture des élèves

²⁴ Cette séquence d'enseignement a été conçue et analysée dans le cadre d'un mémoire de Master MEEF

²⁵ DA EVARS

Points de vigilance :

- Laisser du temps pour que les élèves puissent discuter et échanger des idées
- Travailler en amont les concepts d'œuvre artistique et de liberté artistique ;
- Resituer l'œuvre dans son contexte historique et contemporain (contexte de production de l'œuvre, intention de l'artiste, réception de l'œuvre) ;
- Choisir des œuvres contemporaines pour lesquels les apprenants peuvent se sentir concernés, mais également plus éloignées, moins susceptibles de soulever des émotions afin de favoriser le pas de côté.

Voies d'amélioration :

- Impliquer davantage les garçons dans les échanges ;
- Envisager une séance pluridisciplinaire en lien avec l'histoire et l'EMC.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Joséphine Jourdan (enseignante en ESC) : josephine.jourdan@educagri.fr

La séquence	Commentaires	
L'objet de la séquence		
Porte sur une question à enjeux de société : - Controversée - Complexe - Médiatisée	- Controversée : le(s) sujet(s) du débat(s) est(sont) identifié(s) - Les controverses sont actives dans les champs de références (professionnels, scientifiques et/ou techniques) et dans la société - Complexe : diversité des acteurs et de leurs relations, diversité des savoirs concernés, absence de réponses uniques, ... - Médiatisée : le débat est exposé dans différents médias grand public, professionnels, scientifiques (pesticides, bassines, loup...)	La question à enjeux de société est la relation œuvre reconnue / artiste célèbre quand ce dernier banalise des VSS (activités 2 et 5), est accusé (activité 3) ou condamné pénalement (activités 1 et 6) ou moralement (activité 4) pour des faits de violences sexistes/sexuelles. Elle est controversée car plusieurs positions sont exposées (« il faut séparer l'œuvre de la vie de l'artiste » ou bien « il faut évaluer l'œuvre au regard de la vie de l'artiste ») Elle est complexe car met en jeu des dimensions sociales, éthiques, culturelles, et engage le rapport que les élèves ont avec leurs pratiques culturelles. Elle est médiatisée régulièrement dans des médias grand public depuis l'émergence du mouvement #MeToo
Les enjeux d'apprentissage de la séquence		
Développe l'aptitude à articuler : - des savoirs disciplinaires (enseignement technique et général) - des compétences transversales (méthodologiques, dont la capacité à construire le problème, psychosociales)	Le traitement des questions à enjeux de société nécessite la mobilisation ou l'acquisition de savoirs disciplinaires spécifiques répondant aux attendus du référentiel. Il s'agit tout autant de savoirs universels ou contextualisés, stabilisés ou controversés. Par exemple - Compétences de recueil et analyse critique d'informations plurielles - Compétences de problématisation - Compétences argumentatives - Compétences psychosociales	Des compétences argumentatives en lien avec l'EOT (justification orale du photolangage ; construction d'un point de vue individuel étayé par des arguments). Compétence C5 du STAV : « Construire une culture humaniste pour agir en tant que citoyen responsable dans le monde contemporain », et notamment l'objectif 2 « S'exprimer, s'informer, se cultiver pour exercer pleinement sa citoyenneté » dans lequel le rapport à l'information et le rôle des artistes dans la société constituent des éléments à travailler avec les élèves.

		Des compétences psychosociales (écouter les autres, empathie, régulation des émotions, pensées critique et éthique, argumentative, ...)
Favorise (toutes ne sont pas systématiquement visées au sein d'un même scénario pédagogique) : - Pensée systémique - Pensée critique - Pensée éthique - Pensée créative - Pensée prospective - Pensée réflexive - Pensée sociale - ...	- Compréhension des relations entre acteurs, arguments, informations (par exemple : cartographie de controverses) - Analyse d'une pluralité de points de vue - Ouverture et la compréhension des points de vue des autres, de la diversité des points de vue (ouverture à l'altérité) (par exemple : rencontres d'acteurs) - Réflexivité des apprenants sur leur propre point de vue, leur éthique et leurs évolutions (par exemple : dilemme éthique) - Elaboration de solutions multiples, alternatives - Projection dans le futur (par exemple : image du futur, scénarios possibles, évaluation des conséquences des solutions...)	Pensée critique et éthique : confronter son point de vue à celui des autres élèves, remettre en question son propre point de vue ou ce que l'on pensait savoir. A noter que les réactions des élèves face aux artistes accusés de violences envers les femmes révèlent une tension entre la pensée éthique et l'attachement artistique. Si les élèves ont montré qu'ils étaient informés de certaines affaires médiatisées, leurs réactions varient en fonction de la notoriété de l'artiste et de son importance dans leur univers culturel.
Le cadre relationnel au sein de la classe		
Met en place un cadre sécurisant pour les élèves et l'enseignant	Explicitier, maintenir et faire vivre tout le long du travail un cadre de communication sécurisant pouvant être différent du cadre habituel Phases spécifiques de préparation à des modalités relationnelles et communicationnelles constructives Poser des garde-fou (tout ne peut pas s'exprimer librement) Accueil de l'expression des émotions, des valeurs Posture de l'enseignant : Impartialité de l'enseignant lorsque plusieurs prises de position différentes, partialité quand certaines prises de position peuvent mettre en danger la dignité des autres	Cadre de communication posé tout au long de la séquence (bienveillance, non-jugement, confidentialité, écoute active, proposition de plusieurs modalités de travail aux élèves) Posture impartiale de l'enseignant(e), de façon à maintenir le questionnement des élèves et à leur rappeler l'importance d'avoir un point de vue propre et construit sur la question. A noter : Au cours de la séance, les filles se sont montrées globalement plus concernées et impliquées émotionnellement que les garçons face aux œuvres et propos controversés.

Fiche 9- Mon modèle rêvé d'agriculture

Public :

Terminale STAV, BTS 2 APV

Place de la séquence/séance dans la formation :

Séquence de 4 X 3h positionnée sur deux jours consécutifs, en début d'année, ce qui permet de réviser les fondements en productions végétale et animale. La séquence a été animée par deux enseignants en agronomie.

Intentions pédagogiques (en relation aux capacités visées) :

La séquence répond :

- au module M8 de l'actuel BTS « métiers du végétal » dans le cadre de la capacité 8.3. « Élaborer des réponses dans le cadre de l'accompagnement au changement ».
- aux modules C5 et S8 du référentiel STAV dans le but respectivement de s'exprimer, s'informer, se cultiver pour exercer pleinement sa citoyenneté, de mobiliser des connaissances et des méthodes historiques et géographiques pour comprendre et agir en tant que citoyen dans un monde complexe et par ailleurs de se représenter l'agroécosystème comme un système géré par l'homme dans lequel la mobilisation des ressources naturelles est un enjeu dans une perspective de durabilité.

Mêler deux publics vise à permettre de favoriser la créativité mais aussi d'étayer les projets de connaissances technoscientifiques robustes.

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Immersion dans différents univers futuristes hors du champ de l'agriculture
- Analyse des enjeux de la filière avicole
- Par groupe mixte BTS/BAC création et conceptualisation d'un poulailler futuriste
- Toujours par groupe mixte, conceptualisation d'une exploitation agricole futuriste
- Présentation des projets à un personnel de l'établissement en sollicitant un retour critique
- Présentation des projets des apprenants à leur pairs

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Immerger initialement les apprenants dans des univers du futur, ce qui autorise à une créativité ouverte à l'absurde, l'impossible.
- Mixer des apprenants de BTS et de baccalauréat technologique permet de croiser les regards, favoriser la créativité et étayer les projets de savoirs scientifiques.

Points de vigilance :

- Consacrer la séquence sur une période resserrée pour maintenir l'implication des apprenants.
- Garder, de la part des enseignants, une posture ouverte aux propositions émises par les apprenants, sans les juger.

Voies d'amélioration :

- Présenter une variété de situations futuristes immergeant les apprenants dans des univers variés (décroissants, technologisés, ...).
- Valoriser des visites dans des exploitations alternatives pour stimuler la créativité.
- Alternier des temps individuels et des temps collectifs de créativité pour stimuler l'engagement de chaque apprenant.
- Associer un enseignant en ESC pour organiser la séquence et proposer d'autres modalités pour stimuler la créativité.

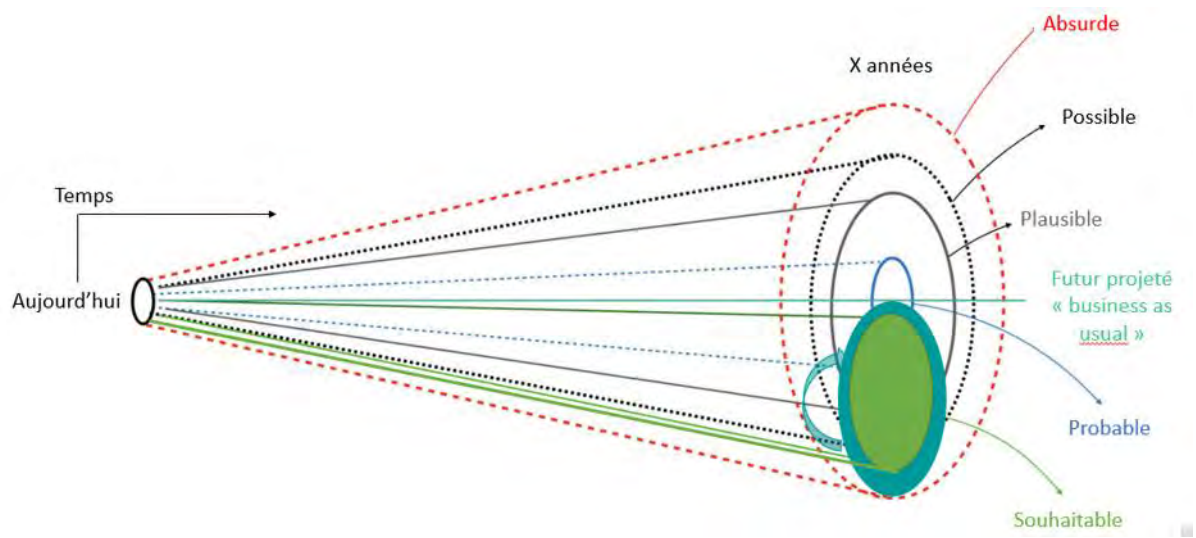
Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Cécile Hebert, cecile.hebert@educagri.fr, Bernard Beaufils, bernard.beaufils@educagri.fr

Critères pour qualifier la séquence	Commentaires
Porte sur une question à enjeux de société controversée, complexe et médiatisée	Le scénario didactique porte sur une question à enjeux de société qui a un grand empan : quelle serait une agriculture soutenable ? Les controverses tant technoscientifiques que sociales que soulève cette question sont nombreuses ; elles relèvent aussi bien des champs du respect de l'environnement, du bien-être animal, de la santé, de la justice sociale, que de la technologisation de l'agriculture, ... Chacune d'entre elles donne lieu à une importante médiatisation sur fond de mouvements sociaux.
Permet de questionner avec les apprenants la relation à l'environnement, à l'autre.	Se questionner sur l'évolution de l'agriculture revient à se questionner : • en tant que professionnel sur : sa relation à l'animal, au végétal, sa relation à la biodiversité, sa relation aux consommateurs et aux évolutions de leurs choix. • en tant que consommateur et citoyen sur sa relation à la consommation, à l'environnement, • et pour tous aux problématiques majeures en termes de changements climatiques. Le scénario didactique proposé invite les apprenants à questionner ses différentes formes de relations au travers d'une réflexion de ce que pourrait être l'agriculture de demain.
Permet le développement des pensées critique, créative, systémique, éthique, prospective	Le scénario pédagogique envisagé propose aux apprenants de travailler de manière coopérative (baccalauréat STAV et BTS APV) pour développer une pensée créative. Ils doivent in fine imaginer une exploitation agricole du futur. Cette pensée créative suppose de conceptualiser le système que représente cette exploitation, de mobiliser pensées critique et éthique : les apprenants doivent se concerter, débattre, s'entendre sur un projet. Concrètement le scénario se déroule sur deux journées et se déroule selon les étapes suivantes : 1. Les élèves découvrent successivement différentes situations futuristes (sous formes vidéo ou écrites) souvent ancrées dans l'utilisation de nouvelles technologies (exosquelettes utilisés en situation de guerre, ...). Aucune de ces situations ne fait volontairement de projections sur de nouvelles formes d'agriculture. Les apprenants par groupe échangent sur ce qu'ils en pensent. Ce temps vise à stimuler la créativité. 2. Leurs enseignants leur présentent ensuite le cône du futur (voir en fin de fiche), à charge pour élèves et étudiants de repositionner les situations futuristes précédentes sur le cône. 3. Les apprenants découvrent les enjeux de la filière avicole. Il leur est demandé par groupe de définir des pistes d'amélioration et d'imaginer dans un premier temps un poulailler futuriste prenant en compte ces améliorations.

	4. Les apprenants, par groupe associant BTS et Bac techno, conceptualisent les dimensions du système « exploitation agricole ». 5. Ils sont ensuite invités à concevoir une exploitation futuriste. Chaque groupe d'apprenants présente son projet à un acteur de l'établissement (proviseur-adjoint, cuisinier, ...). A partir des feed-back obtenus, ils sont conduits à préciser leur projet, puis finalement à le présenter à leurs pairs.
Développe l'aptitude à articuler des savoirs pluriels	Durant les différents débats qui ont eu lieu dans les groupes, les apprenants ont mis en dialogue leurs propres expériences, leurs éthiques avec les savoirs scientifiques qui leur étaient proposés. Mêler BTS et bac pro a permis des échanges de savoirs nourris. Les BTS apportaient de nombreux savoirs techniques, les élèves de Bac techno stimulaient souvent la créativité.
Favorise l'ouverture et la compréhension des points de vue des autres	Créer une exploitation agricole du futur qui convienne à quatre personnes au sein d'un même groupe est une gageure. Les points de vue partagés ont donné lieu à de vives discussions. Et pourtant l'écoute, les tentatives pour concilier ces points de vue, les compromis réalisés ont conduit à des productions acceptables pour tous. L'ouverture aux points de vue de l'autre, leurs prises en compte ont été d'autant plus aisées que la production réalisée n'était pas engageante pour les apprenants dans la mesure où elle n'était qu'une projection d'un futur possible.
Favorise la réflexivité des apprenants	La réflexivité n'est possible que si les personnes sont à l'écoute de l'autre et de soi. Les apprenants ont témoigné s'être requestionnés sur leur vision de l'agriculture témoignant d'un processus réflexif mis en œuvre durant l'ensemble du scénario.
Mobilise la démarche d'enquête	Le scénario didactique a combiné des temps de prises d'informations auprès des enseignants, de temps de débats, de temps de créativité et d'un temps de présentation en plénière. Les temps de réflexivité relevaient essentiellement d'hétéro-réflexivité (lors des débats). Tous ces temps participent de la démarche d'enquête.
Suppose un cadre sécurisant	Proposer aux apprenants de créer, d'imaginer des utopies suppose que ceux-ci ne se sentent ni évaluer, ni juger, que leur créativité soit pleinement accueillie.

Le cône du futur (adapté de Voros, 2017, p. 13)²⁶



²⁶ Voros, J. (2017). Big History and anticipation: Using Big History as a framework for global foresight. *Handbook of anticipation: Theoretical and applied aspects of the use of future in decision making*, 1-40.

Fiche 10- La réapparition du loup²⁷

Public :

1^{er} STAV, Bac pro CGEA

Place de la séquence/séance dans la formation :

Séquence de 4h positionnée suite aux tensions générées entre les apprenants par la réapparition du loup dans le territoire. La séquence a été réalisée par l'enseignante de zootechnie en collaboration avec une animatrice en agroécologie.

Intentions pédagogiques (en relation aux capacités visées) :

Au travers de l'enquête sur la réapparition du loup, favoriser le dialogue entre deux classes aux conceptions divergentes voire opposées sur la réapparition du loup. Faire réfléchir à des réponses susceptibles de convenir à tous.

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Valorisation de la méthode CLIM (Cooperative Learning In Multiculturality)
- Expression des émotions relatives à la QSV via un photo-montage
- Analyse de documents montrant les controverses
- Identification de réponses possibles dans des contextes étrangers
- Identification de réponses possibles en contexte alpin.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Réalisation d'un photomontage permettant d'exprimer et prendre de la distance avec ses émotions.
- Le cadre de communication proposée par la méthode CLIM (voir encadré en fin de fiche) exigeant une écoute active entre apprenants.

Points de vigilance :

- Favoriser la création de groupes de travail mêlant des opinions divergentes
- Interdire tout débat lors de la présentation des photo-montages par les apprenants
- Choisir des documents accessibles

Voies d'amélioration :

- Séparer la séquence en deux temps distincts de 2 x 2h, le premier permettant l'expression des émotions puis l'immersion dans les documents, le second dans l'activité créative de chercher des réponses possibles à la problématique.
- Création d'un document support pour la phase de bilan et d'institutionnalisation des controverses en présence.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Michel Vidal : michel.vidal@agrosupdijon.fr

²⁷ <https://pollen.chlorofil.fr/resultat-des-innovations/monparam/218/>

Critères pour qualifier la séquence	Commentaires
Porte sur une question à enjeux de société controversée, complexe et médiatisée	La réapparition du loup dans les Alpes fait l'objet de controverses tant scientifique (favorise-t-il la biodiversité ou la dégrade-t-il ; nuit-il à l'économie régionale ou l'améliore-t-il ; les techniques de protection des éleveurs sont-elles efficaces) que sociales (rend-il les campagnes moins sécurisées ? Est-il un emblème du « sauvage » à protéger ou détruire ?) Autant de controverses qui mobilisent un vaste système d'acteurs entretenant des alliances ou des relations antagonistes : dans les domaines de la chasse, de l'élevage, du tourisme, de la protection de la nature. Chaque année, et tout particulièrement lorsque les animaux sont en extérieurs, en estive, les attaques du loup, ou tout du moins de ce qui est supposé être le loup, sont largement médiatisées. Aussi bien que les réformes prises à l'échelon national ou européen pour revisiter le statut du loup.
Permet de questionner avec les apprenants la relation à l'environnement, à l'autre.	Les représentations sur la réapparition du loup sont d'une grande diversité au sein des apprenants. Leurs émotions qu'ils vivent peuvent être fortes, mais aussi polarisantes. Certains entretiennent une idéologie autour de la destruction du loup qui n'est pas véritablement questionnée et argumentée, mais qui témoignent d'une opposition forte à l'égard de personnes plus à même d'envisager la préservation du loup, voire de considérer sa protection de manière stricte. Certains élèves prônent une nature sécurisée pour l'Homme, d'autres une nature sauvage. Mettre au travail la problématique de réapparition du loup dans les Alpes, vise à questionner notre relation à la nature, au sauvage, au domestiqué, mais aussi la relation entre humains lorsque ceux-ci s'opposent. Des élèves plutôt en faveur du loup ont changé ainsi d'avis, témoignant d'une posture empathique en faveur des filles et fils d'éleveurs.
Permet le développement des pensées critique, créative, systémique, éthique, prospective	Le scénario pédagogique envisagé a permis de travailler les différentes formes de pensées en les mettant en relation les unes avec les autres. Il s'est agi avant tout de construire un climat émotionnel favorable pour que ces pensées puissent s'exprimer. Ces émotions étant vives, les apprenants de Bac pro CGEA et de Bac Techno STAV ont réalisé un photomontage leur permettant d'exprimer visuellement au travers d'un collage leur ressenti à l'égard de la réapparition du loup. Les élèves par petit groupe de 4 (2 de chaque classe) se sont présentés leur photomontage sans jugement avec consigne d'observer des points de convergence ou de divergence. Cette activité a permis de réguler les émotions, passer d'une émotion relevant de la violence à une émotion relevant de la curiosité. Mais elle a aussi contribué à élaborer une facilité de communication entre des apprenants initialement hostiles. Les apprenants ont alors pu, toujours par groupe, analyser des ressources, chacune d'elles proposant sur un enjeu donné (biodiversité, économie locale, moyens de protection) les points de vue divergents de chercheurs ou de socio-professionnels sans prendre parti. Chaque groupe avait le même panel de ressources. Chaque participant avait en charge d'analyser une ressource, de croiser son analyse avec les personnes chargées de la même ressource, avant de la présenter à son groupe initial. La pensée critique, systémique et éthique sont plutôt mises à l'honneur.

	Les groupes avaient à répondre ensuite à une problématique de réapparition du loup dans un contexte inconnu pour eux, celui de la Scandinavie. A partir d'une description de la problématique, ils devaient identifier une ou plusieurs solutions faisant consensus dans le groupe. Cette étape mettait en valeur l'ensemble des pensées, éthique, créative, critique, systémique. Et finalement, après avoir abondamment échangé sur des sujets moins engageants, un débat en plénière s'est tenu sur les solutions possibles aux problèmes posés par la réapparition du loup dans les Alpes.
Est propice à la prise de conscience par les apprenants de leur pouvoir d'agir à l'échelle individuelle et collective	L'activité a surtout permis de modifier la conception que les apprenants avaient de leur pouvoir d'agir (en manifestant, en légitimant la violence de prime abord puis en échangeant, débattant à l'issue de la formation). Les élèves souhaitaient désormais organiser des rencontres avec des éthologues mais aussi des membres d'associations de protection de la nature pour se confronter à d'autres regards.
Développe l'aptitude à articuler : -des savoirs pluriels	Durant les différents débats qui ont eu lieu dans chacun des groupes, les élèves ont mis en dialogue leurs propres expériences (comme fils d'éleveurs en particulier) avec les savoirs scientifiques qui leur étaient proposés et avec leurs éthiques. Certains savoirs scientifiques ont été rejetés, d'autres intégrés, d'autres interrogés au regard des expériences des apprenants. La séquence a constitué également une occasion propice à la mobilisation et au développement de compétences psychosociales cognitives (pensée critique systémique, ...) mais également relationnelles (écoute, empathie, ...) et émotionnelles (identification et régulation des émotions, ...).
Favorise l'ouverture et la compréhension des points de vue des autres	Les groupes étaient systématiquement constitués d'élèves aux opinions divergentes. Pour permettre des débats constructifs au sein des groupes (débats qui ne pouvaient être contrôlés par les enseignants), des rôles ont été attribués à chaque élève : celui d'animateur, de gestionnaire du matériel et du temps, de présentateur (en plénière), de reformulateur. Les groupes fonctionnaient de manière autonome et exigeaient la coopération de tous. Ces rôles se sont avérés faciliter les échanges, une écoute respectueuse s'est facilement instaurée. Les consignes qui étaient données aux groupes n'imposaient jamais de consensus, les divergences d'opinion étaient à respecter.
Favorise la réflexivité des apprenants	Les temps de réflexivité combinaient des temps d'auto-réflexivité (création d'un photo-montage prétexte à l'introspection) et d'hétéro-réflexivité (débats). La réflexivité n'est possible que si les personnes sont en écoute de l'autre et de soi. Des élèves ont ainsi témoigné avoir été touchés par les témoignages de leurs collègues, les conduisant à changer de points de vue.
Mobilise la démarche d'enquête	Le scénario didactique a combiné des temps d'analyse d'informations (la collecte et la sélection ayant été réalisées par les enseignants), plusieurs temps de débats, un temps de présentation en plénière, des temps de créativité.
Suppose un cadre sécurisant	Le cadre a été tenu au travers des rôles attribués aux élèves qui invitaient à la coopération, à l'exigence posée dans chaque consigne de respecter les différences de points de vue. L'écoute et le sentiment d'être écouté qu'il a permis a conduit les élèves à autogérer le cadre de sécurité dans chacun des groupes sans aucun débordement à déplorer.

CLIM

La méthode CLIM vise à répondre aux finalités d'une éducation interculturelle en favorisant le partenariat au sein de groupes hétérogènes. Elle associe tout à la fois une approche éducative relevant d'une problématique du « vivre ensemble » et l'apprentissage de contenus académiques en s'appuyant sur l'interaction entre élèves. Une participation de tous les élèves d'une même classe au sein de groupes de travail est considérée comme une condition nécessaire à un accès égalitaire aux savoirs. Travailler en groupe ne suffit cependant pas à garantir une participation effective de chaque élève. Le statut donné à l'élève au sein du groupe est l'un des facteurs clés du succès de CLIM. Ainsi, au sein de chaque groupe (réunissant généralement 4 à 5 individus), les élèves ont un rôle qui leur est attribué, étayé des tâches attendues durant le processus. Ces rôles permettent pour le groupe de fonctionner de manière autonome sans l'aide à priori de l'enseignant. Ils sont de difficultés variables afin de permettre à chacun d'exprimer ses compétences sans se retrouver en situation d'échec, les plus fréquemment proposés étant ceux de facilitateur, de présentateur, de gestionnaire du matériel, de gestionnaire du temps.

Les principes centraux des activités d'un CLIM sont d'inclure un défi intellectuel et la réalisation de tâches centrées sur l'apprentissage d'un concept particulier. Les différentes tâches qui constituent un CLIM sont :

1. La tâche introductive : courte, elle vise pour l'enseignant à préciser les notions/concepts à acquérir, à constituer les groupes, à préciser les rôles de chaque élève, à expliquer le cadre dans lequel il peut intervenir dans le processus et finalement à distribuer une fiche de tâches à réaliser.
2. L'expression des conceptions des élèves sur la notion/le concept à faire acquérir : expression individuelle de l'élève à l'aide d'un support ad hoc (mots jetés, dessin, blason, qualitative-sort, photo-langage, ...) puis échange au sein de chaque groupe témoignant des différentes conceptions en présence, suivies ou non d'une confrontation, d'un débat.
3. La lecture individuelle de différentes fiches-ressources complémentaires proposées par l'enseignant, chacune d'entre elle offrant un éclairage sur le concept/la notion. Si les fiches sont similaires d'un groupe à l'autre, elles sont différentes d'un élève à l'autre au sein d'un même groupe. Il s'agit donc pour l'enseignant de prévoir 4 à 5 fiches (selon le nombre d'élèves par groupe prévus mettant en exergue certains savoirs, réflexions, pratiques, ... relatives au(x) concept(s)/notion(s) à acquérir.
4. Le croisement de regards entre élèves ayant lu la même fiche-ressource. Cette tâche doit permettre d'en accroître la compréhension.
5. Le retour en groupe et partage entre les élèves des savoirs-clés en jeu dans chacun des textes.
6. La résolution d'une situation-problème supposant de mobiliser les savoirs acquis lors des tâches précédentes, mais aussi des savoirs d'expérience, des valeurs en jeu des élèves.
7. La présentation en plénière des conclusions obtenues dans chacune la situation-problème.
8. Une conclusion de la part de l'enseignant.