

*Sous la direction de* **NANCY BOUCHARD**

*Avec la collaboration de* **RAYMOND LAPRÉE**

# Éduquer le sujet éthique

**Par des pratiques novatrices  
en enseignement et en animation**



Presses de l'Université du Québec



# **Éduquer le sujet éthique**

**Par des pratiques novatrices  
en enseignement et en animation**

## CHEZ LE MÊME ÉDITEUR

### **Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale**

Six approches contemporaines

*Sous la direction de Nancy Bouchard*

*Préface de Anita Caron*

2002, ISBN 2-7605-1151-0, 222 pages

### **L'éducation morale à l'école**

Une approche par le jeu dramatique et l'écriture

*Nancy Bouchard*

2000, ISBN 2-7605-1060-3, 104 pages

## PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Distribution :

### **CANADA et autres pays**

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

### **FRANCE**

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

### **SUISSE**

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone : 022 960 95 25

Télécopieur : 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# Éduquer le sujet éthique

**Par des pratiques novatrices  
en enseignement et en animation**

*Sous la direction de* **NANCY BOUCHARD**  
*Avec la collaboration de* **RAYMOND LAPRÉE**

2004



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

*Données de catalogage avant publication (Canada)*

Vedette principale au titre :

Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1270-3

1. Éducation morale. 2. Valeurs (Philosophie) – Étude et enseignement – Méthodes actives. 3. Vie spirituelle – Étude et enseignement – Méthodes actives. 4. Émotions – Étude et enseignement — Méthodes actives. 6. Personnalité – Développement. I. Bouchard, Nancy, 1961- . II. Laprée, Raymond, 1941- .

LC269.E38 2004

370.11'4

C2003-941897-9

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : LE GRAPHE ENR.

Mise en pages : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Couverture : RICHARD HODGSON

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2004 9 8 7 6 5 4 3 2 1**

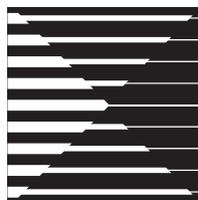
*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2004 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1<sup>er</sup> trimestre 2004

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada



## **Avant-propos**



Le présent ouvrage vise à outiller les enseignants et les animateurs de vie spirituelle et communautaire, à l'œuvre dans le milieu de l'éducation, qui souhaitent mettre en place des projets et des activités visant l'éducation du sujet éthique.

S'inspirant d'approches développées dans le domaine de l'éducation morale, il facilite une initiation à ces approches. En ce sens, il fait suite à un premier ouvrage collectif que nous avons dirigé et publié aux Presses de l'Université du Québec en 2002, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*.

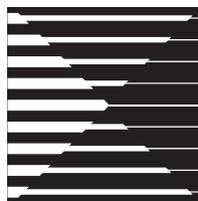
En proposant des illustrations concrètes au moyen de thèmes pertinents pour l'éducation du sujet éthique, nous souhaitons montrer comment des approches d'éducation morale peuvent être utilisées en classe et en animation.

Par cet ouvrage, nous nous portons à la défense d'une éducation du sujet éthique qui, comme le souligne à juste titre l'ex-ministre de l'Éducation du Québec, permet de « [r]épondre aux besoins de formation éthique, développer les compétences éthiques des jeunes au regard du fait religieux dans les sociétés d'ici et d'ailleurs, développer leur jugement critique et les habiliter à vivre dans la diversité des valeurs, des croyances et des cultures, les accompagner dans leur quête de sens, les faire adhérer à des valeurs communes, gages d'harmonie et de cohésion sociale, leur faire apprécier le patrimoine religieux du Québec et les ouvrir à l'héritage spirituel de l'humanité, en un mot, en faire des êtres libres et des citoyens et citoyennes responsables » (Sylvain Simard, extrait d'une lettre adressée aux présidents et présidentes des commissions scolaires du Québec, le 13 janvier 2003).

Bien que les illustrations présentées ici ne couvrent pas entièrement ce vaste champ, les approches d'éducation morale peuvent nous aider à fournir de telles occasions aux élèves. Les enseignants et les animateurs, par leur sens de la créativité et leur souci d'éduquer le sujet éthique, pourront faire de ces approches un temps propice pour engager de telles réflexions auprès des jeunes qu'ils ont la responsabilité d'éduquer.

Nancy Bouchard





## Table des matières

**AVANT-PROPOS** ..... VII  
*Nancy Bouchard*

**INTRODUCTION**

*Nancy Bouchard et Raymond Laprée*

**Éduquer le sujet éthique par les approches d'éducation morale** ..... 1  
 ... en classe ..... 4  
 ... en animation spirituelle et communautaire ..... 5  
 En conclusion ..... 7

**Partie 1**

**ÉDUIQUER LE SUJET ÉTHIQUE EN CLASSE** ..... 9  
*Nancy Bouchard*

Du développement personnel au développement de la personne ..... 11  
 Un domaine qui vise à éduquer pleinement le sujet éthique ..... 12  
 L'éducation du sujet éthique et les programmes d'enseignement ..... 14  
     Le programme d'enseignement moral et religieux protestant ..... 14  
     Le programme d'enseignement moral et religieux catholique ..... 15  
     Le programme d'éthique et culture religieuse ..... 16  
     Le programme d'enseignement moral ..... 16  
     Les autres disciplines et le nouveau *Programme de formation à l'école québécoise* ..... 17  
 Un domaine disciplinaire et transversal ..... 18  
 Présentation des chapitres de la première partie ..... 19  
     Les thèmes: la force émotionnelle, la différence et la quête de sens ..... 20  
 Bibliographie ..... 22

**Chapitre 1**

**J'APPRIVOISE MA FORCE ÉMOTIONNELLE** ..... 23  
*Geneviève Rocray, Marie-Ève Pedneault et Nancy Bouchard*

1. Les émotions humaines ..... 26  
     1.1. L'approche de la sollicitude ..... 26  
     1.2. L'approche narrative ..... 28  
 2. Présentation des leçons ..... 32  
     2.1. *Première leçon* – Une rencontre avec le Petit Prince ..... 33  
     2.2. *Deuxième leçon* – Le visage de l'émotion ..... 35  
     2.3. *Troisième leçon* – La valse des émotions ..... 37

2.4. Quatrième leçon – Faire la une .....	40
2.5. Cinquième leçon – Les extrêmes .....	42
2.6. Sixième leçon – Apprivoiser! Oui, mais comment? .....	44
2.7. Septième leçon – Volonté + réflexion = apprivoisement .....	46
Conclusion .....	47
Bibliographie .....	48
Annexes	
1.1. L'émotion .....	49
1.2. Ma vie intérieure – Résumé des éléments notionnels .....	50
1.3. La valse des émotions – Exemple fictif .....	51
1.4. Les aspects positifs et négatifs de la vie émotionnelle .....	52
1.5. Faire la une .....	53
1.6. Tableau-bilan .....	54
1.7. Mise en situation .....	55
1.8. Les deux pôles .....	57
1.9. Plusieurs facteurs influençant la façon de vivre les émotions .....	58
1.10. L'apprivoisement .....	59
1.11. Exemples de réponses fournies par les élèves .....	59
1.12. Volonté + réflexion = apprivoisement .....	60

## Chapitre 2

<b>UNE SI GRANDE DIFFÉRENCE?</b> .....	61
<i>Marilyn Baillargeon et Nancy Bouchard</i>	
1. L'approche reconstructive .....	63
1.1. La narration .....	64
1.2. L'interprétation .....	65
1.3. L'argumentation .....	65
1.4. La reconstruction .....	65
2. L'approche de la sollicitude .....	66
3. Présentation des volets .....	70
3.1. <i>Premier volet</i> – Un rendez-vous avec soi .....	71
3.2. <i>Deuxième volet</i> – Un rendez-vous avec autrui .....	75
3.3. <i>Troisième volet</i> – Une attitude d'ouverture à la différence par la discussion .....	82
3.4. <i>Quatrième volet</i> – Un projet pour ceux qui veulent changer les choses .....	86
Bibliographie .....	90
Annexe 2.1. Synthèse des activités .....	91

**Chapitre 3**

**SENS DESSUS DESSOUS** ..... 95  
*Nancy Bouchard, Karine Beaulieu, Jonathan McLellan,  
 Sébastien Sany et Lucille Roy-Bureau*

1. La méthode des conflits cognitifs ..... 97

2. L’approche narrative des conflits moraux ..... 99

3. Présentation des activités ..... 101

    3.1. Une quête de sens dans les rapports à autrui et à la norme ..... 101

    3.2. Une quête de sens à travers les histoires que je porte ..... 104

Conclusion ..... 107

Bibliographie ..... 108

**Partie 2**

**NOURRIR SA VIE INTÉRIEURE ET TRANSFORMER SON MILIEU** ..... 109  
*Raymond Laprée*

Une conception particulière de la personne ..... 112

Précisions sur les termes ..... 113

    À propos du terme « spirituel » ..... 113

    À propos de l’expression « engagement communautaire » ..... 113

Un service complémentaire ..... 115

Un processus éducatif propre au service d’animation spirituelle  
 et communautaire ..... 117

    Le laboratoire de vie ..... 117

    L’*AGIR* ..... 118

    Le *RELIRE* ..... 118

    Le *RÉINVESTIR* ..... 119

Un espace public pluraliste ..... 120

Une mise en situation réaliste : les règles de la tenue vestimentaire à l’école ..... 120

Bibliographie ..... 124

**Chapitre 4**

**UNE FICHE À VALEUR AJOUTÉE** ..... 125  
*Raymond Laprée, avec la collaboration de Julie Lacroix*

1. La Clarification des valeurs ..... 127

2. La fiche-valeur comme déclencheur de clarification ..... 129

2.1. Ce qu'est une fiche-valeur .....	130
2.2. Une leçon d'histoire .....	130
2.3. Deux autres fiches-valeur sur la tenue vestimentaire .....	133
3. Comment élaborer de bonnes fiches-valeur .....	134
3.1. Les éléments déclencheurs .....	135
3.2. Les questions à poser .....	136
3.3. Quelques stratégies supplémentaires .....	138
3.4. Réinvestir dans une démarche de fiche-valeur .....	139
4. Une fiche-valeur adaptée à l'animation spirituelle et communautaire .....	140
4.1. Pour le cheminement spirituel .....	140
4.2. Pour l'engagement communautaire .....	143
Bibliographie .....	145

## Chapitre 5

<b>LA PHILO POUR ADOS</b> .....	147
---------------------------------	-----

*Raymond Laprée*

1. L'approche de la philosophie pour enfants .....	149
1.1. L'art du « bien penser » .....	149
1.2. Un processus en trois étapes .....	151
2. Présentation du projet en partenariat .....	151
Conclusion .....	160
Bibliographie .....	160

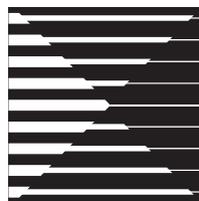
## Chapitre 6

<b>PARVENIR À LA CONSCIENCE COMMUNAUTAIRE LIBÉRATRICE</b> .....	163
---	-----

*Raymond Laprée*

1. L'approche conscientisante .....	165
2. Présentation de la démarche .....	166
3. Perspective déontologique .....	174
Conclusion .....	175
Bibliographie .....	176





# Introduction

## Éduquer le sujet éthique par les approches d'éducation morale

**NANCY BOUCHARD  
et RAYMOND LAPRÉE**

Dans une société où les croyances sont de plus en plus éclatées, une évidence s'impose désormais: il est nécessaire pour les individus de se donner des points de référence éthique qui favorisent l'exercice d'une liberté responsable et la capacité de vivre ensemble.

Ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse,  
*Dans les écoles publiques du Québec: une réponse à la diversité  
des attentes morales et religieuses*, 2000, p. 10.



Dans la foulée de la réforme engagée par le ministère de l'Éducation, nous tentons par le présent ouvrage de répondre concrètement à cette volonté d'éduquer le sujet éthique en mettant en œuvre des approches élaborées en éducation morale. Oui, les jeunes ont besoin d'un temps propice à la réflexion sur le sens à donner à leur vie, à la compréhension des différentes visions du monde qui se côtoient, à la recherche de la vie bonne, à la recherche de la justice. La réforme de l'éducation et les changements récents en matière de religion et de morale à l'école devraient répondre à cette nécessité pour les jeunes d'aujourd'hui de s'inscrire dans une démarche où la quête de sens, le mieux-être et le mieux-vivre-ensemble sont recherchés, et ce, plus spécifiquement encore à l'intérieur des cours d'enseignement moral, d'éthique et de culture religieuse, d'enseignement religieux confessionnel et du service d'animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire. Ainsi que le précise le document d'orientation du ministre, nous estimons qu'« un seul objectif devrait inspirer la mise en œuvre de ces changements : faire en sorte que l'école, dans une société pluraliste et mouvante, aide les jeunes à se donner des raisons de vivre » (*ibid.*, p. 18).

Dans le présent ouvrage, c'est par les approches d'éducation morale que nous estimons que de tels objectifs peuvent être atteints. Sans être exhaustif, cet ouvrage présente des illustrations concrètes des approches s'inspirant de l'éthique reconstructive, de l'éthique de la sollicitude, de l'approche narrative, de la méthode des conflits cognitifs, de la psychagogie des valeurs, de la philosophie pour enfants et de la conscientisation libératrice. En cela, nous estimons donc qu'il est nécessaire pour tous les élèves de mieux saisir les questions de sens et leurs manifestations, de développer leur perspective morale et d'être capables d'en répondre devant autrui (d'être responsables). Cet ouvrage collectif a donc pour objectif d'éduquer le sujet éthique à l'école, de l'éduquer dans une perspective de plein développement d'un « soi (*ipse*) capable d'estime et de respect » envers lui-même, dans ses relations interpersonnelles, ainsi que dans son rapport à la communauté en tant que citoyen (Paul Ricoeur).

L'ouvrage comprend deux parties. La première partie propose des illustrations concrètes d'utilisation des approches en éducation morale pour le contexte de la classe d'enseignement moral, d'enseignement moral religieux et d'éthique et culture religieuse certes, mais également pour tout éducateur qui souhaite éduquer pleinement le sujet éthique à l'école. La deuxième partie propose des illustrations concrètes dans le contexte d'un service-école, plus particulièrement dans celui de l'animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire.

## ... EN CLASSE

Dans la première partie, Nancy Bouchard présente d'abord la nécessité d'ouvrir le domaine dit de *développement personnel* à celui du développement de la personne, domaine qui ne s'inscrit pas seulement dans le développement de l'identité personnelle, mais également dans le développement du rapport à la collectivité. Bref, un domaine qui vise le développement intégral de l'élève. Est également abordée dans la présentation de cette première partie l'éducation du sujet éthique en rapport avec les programmes d'enseignement et, plus largement, à l'intérieur des grandes orientations du nouveau *Programme de formation à l'école québécoise*. Enfin, par une présentation des trois premiers chapitres sont situés les thèmes développés dans cette première partie de l'ouvrage, en rapport avec la question de l'éducation du sujet éthique.

Ainsi, au premier chapitre, Geneviève Rocray, Marie-Ève Pedneault et Nancy Bouchard proposent des illustrations amalgamant l'approche de la sollicitude de Nel Noddings et une version adaptée de l'approche narrative de Tappan et Brown sous le thème de l'appropriation de la force émotionnelle. Elles présentent brièvement les approches retenues à l'intérieur du thème choisi, puis, à l'intérieur de sept leçons présentées de façon séquentielle, elles illustrent comment l'enseignant peut traiter de la question de l'émotion humaine et permettre aux élèves d'approprier leurs propres forces émotionnelles : 1) Une rencontre avec le Petit Prince ; 2) Le visage de l'émotion ; 3) La valse des émotions ; 4) Faire la une ; 5) Les extrêmes ; 6) Appropriation ! Oui, mais comment ? ; 7) Volonté + réflexion = appropriation.

Au chapitre 2, Marilyn Baillargeon et Nancy Bouchard illustrent l'approche reconstructive de Jean-Marc Ferry et l'approche de la sollicitude de Nel Noddings, à partir du thème de la différence. Après une présentation des approches choisies, des activités sont détaillées en quatre volets successifs correspondant aux quatre registres de discours de Ferry : 1) Un rendez-vous avec soi ; 2) Un rendez-vous avec autrui ; 3) Une attitude d'ouverture à la différence par la discussion ; 4) Un projet pour ceux qui veulent changer les choses.

Enfin, au chapitre 3, Nancy Bouchard, Karine Beaulieu, Jonathan McLellan, Sébastien Sany et Lucille Roy-Bureau traitent de la question du besoin de sens en mettant à profit la méthode des conflits cognitifs de Lawrence Kohlberg et l'approche narrative des conflits moraux de Tappan et Brown. Dans un premier temps, la question de la quête de sens dans les rapports à autrui et à la norme est traitée par la méthode des conflits cognitifs. Dans un deuxième temps, la question de la quête de sens au moyen des histoires portées par les élèves est abordée à l'intérieur de l'approche narrative des conflits moraux.

Comment éduquer le sujet éthique en classe par des approches d'éducation morale? Tel est donc l'objet de la première partie de l'ouvrage.

### **... EN ANIMATION SPIRITUELLE ET COMMUNAUTAIRE**

Les approches d'éducation morale peuvent trouver leur application dans un champ pédagogique nouveau, celui du service complémentaire d'animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire (que nous désignons plus succinctement par « animation spirituelle et communautaire »). À cet effet, nous devons toutefois les adapter à la finalité de ce service-école. Autrement, les éducateurs, enseignants et animateurs risqueraient d'en faire un double emploi auprès des élèves, les uns principalement dans le contexte de la classe, les autres, le plus souvent, dans un cadre plus large et diversifié.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, Raymond Laprée présente d'abord le service d'animation spirituelle et communautaire, service nouvellement instauré (en 2001-2002) dans les écoles du Québec. En approfondissant les concepts de cheminement spirituel et d'engagement communautaire tels que les documents du ministère de l'Éducation nous les présentent, il met en évidence ce qui caractérise ce service à l'intérieur de l'école. Il examine également le processus particulier d'animation dont les grands traits sont esquissés par le Secrétariat aux affaires religieuses du ministère de l'Éducation, processus cyclique en trois phases, centré sur l'action : l'AGIR, le RELIRE et le RÉINVESTIR. Ces phases sont mises en évidence à l'intérieur de trois approches d'éducation morale. Ce croisement des genres permet de donner au service d'animation spirituelle et communautaire toute sa richesse et toute son originalité.

Par la suite, ces trois approches pédagogiques sont illustrées à l'intérieur d'un seul et même thème qui revient à chaque début d'année scolaire : celui des règlements relatifs à la tenue vestimentaire. À chaque rentrée, les autorités scolaires doivent justifier auprès des élèves pourquoi tel couvre-chef est accepté ailleurs et pas à l'école, ou bien pourquoi tel couvre-chef peut être accepté à l'école s'il symbolise telle appartenance religieuse ou ethnique. Il en va de même pour les vêtements que dicte la mode du jour : un peu plus bas ici, un peu plus haut là, un peu plus évasé à cet autre endroit, etc. La tenue vestimentaire à l'école sert donc de thème de fond pour illustrer le travail de l'animation spirituelle et communautaire à l'intérieur de différentes approches d'éducation morale. Ce choix permet de mettre en évidence la polyvalence de l'éducation au cheminement spirituel et à l'engagement communautaire. La thématique de la tenue vestimentaire est abordée

sous trois angles pédagogiques différents afin de rejoindre diverses tranches d'âge et divers contextes scolaires. De plus, bien que les illustrations présentées visent plus particulièrement le niveau secondaire, elles peuvent être transposées *mutatis mutandis* par les animateurs à l'œuvre auprès d'élèves du primaire.

Ainsi, au chapitre 4, Raymond Laprée et Julie Lacroix mettent à profit l'approche de la psychagogie des valeurs. Cette approche entretient de grandes affinités avec la Clarification des valeurs, bien qu'elle vise principalement l'exploration des racines symboliques des valeurs, voire leurs fondements au niveau archétypal. Mais c'est à un humble outil de la Clarification des valeurs, soit la fiche-valeur, qu'ils puisent leur éclairage pour le travail d'animation spirituelle et communautaire. Dans un premier temps, sont exposées sommairement les composantes de la Clarification des valeurs et, plus particulièrement, son processus à sept critères. Dans un deuxième temps, trois fiches-valeur – constituées de façons différentes à partir du même thème – permettent d'illustrer le fait que les fiches-valeur peuvent être bâties de multiples façons. Même si un certain croisement se fait entre les trois phases utilisées en animation spirituelle et communautaire (agir, relire, réinvestir) et les trois étapes de la Clarification des valeurs (apprécier, choisir, agir), la fiche-valeur doit être enrichie d'autres dimensions pour bien servir les fins de l'animation spirituelle et communautaire. Dans un dernier temps, la mise en forme d'un outil mieux adapté, que nous appelons la *fiche-valeur à valeur ajoutée* pour l'animation spirituelle et communautaire, permet de clore ce chapitre.

Au chapitre 5, Raymond Laprée aborde la thématique de la tenue vestimentaire à l'intérieur de l'approche de la philosophie pour enfants, adaptée pour les adolescents. Quelques outils pédagogiques ont été conçus par Matthew Lipman, l'auteur de cette approche, à l'intention des plus jeunes élèves du secondaire. L'originalité du chapitre consiste d'abord à dépasser ce niveau d'âge et à proposer un projet adapté aux adolescents en fin d'études secondaires. De plus, l'initiative relatée souligne la collaboration qui peut exister entre un enseignant et un animateur dans une démarche éthique et spirituelle d'élèves de ce niveau. Enfin, les éléments essentiels de la démarche de la « philo pour ados » sont illustrés sur un fond de processus centré sur l'action propre à l'animation spirituelle et communautaire.

L'ouvrage se termine par un chapitre où Raymond Laprée propose un projet d'engagement communautaire de grande envergure. À la base, ce projet en sept étapes met en œuvre l'approche conscientisante de Paulo Freire. L'approche conscientisante est donc présentée dans ses principes, puis appliquée à la situation scolaire servant d'illustration, en l'occurrence la tenue vestimentaire. De cette manière, le service

d'animation spirituelle et d'engagement communautaire est pleinement déployé. Les élèves sont conviés à ouvrir leurs horizons sur leur milieu communautaire, voire, sur des perspectives mondiales de la thématique vestimentaire. La grille de l'AGIR, RELIRE et RÉINVESTIR demeure encore une fois présente dans cette approche qui, à l'origine, fut créée pour révolutionner la culture d'un milieu. Laprée propose une version de la conscientisation qui permet de transposer cette révolution de la conscience dans un projet éducatif.

## **EN CONCLUSION**

Il y aurait une large palette de thèmes, d'approches, de modes de travail à proposer aux enseignants et aux enseignantes, aux animateurs et aux animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire. Par les quelques exemples que nous proposons ici, nous espérons solliciter la créativité de ceux et celles qui occupent de telles fonctions dans l'école. C'est pourquoi nous les invitons à adapter, transposer, développer les propositions que nous faisons, suivant la dynamique propre à leur milieu. Nous les encourageons également à une participation de plus en plus effective, à une collaboration avec les autres enseignants, avec les autres professionnels des services complémentaires et les intervenants du milieu communautaire pour enrichir et multiplier les occasions d'éduquer le sujet éthique.



*Partie*



**ÉDQUER  
LE SUJET ÉTHIQUE  
EN CLASSE**

NANCY BOUCHARD



## DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL AU DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE

Dans les programmes du ministère de l'Éducation, les disciplines qui visent spécifiquement à éduquer le sujet éthique en classe sont l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux (confessionnel) ainsi que l'éthique et la culture religieuse. En effet, toutes ces disciplines ont pour objectif commun d'aider l'élève « à trouver des réponses aux questions que soulève son besoin d'épanouissement personnel dans le respect de celui de la collectivité<sup>1</sup> », objectif que nous traduisons comme étant celui de contribuer au développement du sujet éthique.

Dans le cadre de la réforme scolaire, les disciplines de l'enseignement moral, de l'enseignement religieux confessionnel et de l'éthique et culture religieuse sont regroupées dans le domaine dit du « développement personnel<sup>2</sup> ». Les disciplines qui relèvent de ce domaine visent à permettre à l'élève « d'accroître son estime de soi; de se responsabiliser face au développement de toutes les dimensions de son être; de se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble (entre autres les valeurs d'engagement, de solidarité, d'égalité dignité des personnes, du respect de l'autre et de l'environnement) et de développer des compétences qui l'aident à agir et à interagir de manière saine et efficace<sup>3</sup> ». Nous en conviendrons, l'appellation choisie pour désigner un tel domaine d'apprentissage ne reflète pas ces larges visées.

D'ailleurs, dans la version provisoire du *Programme de formation à l'école québécoise*, il était spécifié que :

L'élève étant considéré à la fois comme une personne unique et un être social, on comprendra que le développement personnel dont il est question ici ne doit pas être considéré dans un sens purement subjectif et individualiste. Il faut le voir dans une perspective du plein « développement de la personne » où les dimensions sociale, affective et intellectuelle autant que les dimensions motrice, morale, spirituelle et religieuse de l'élève sont prises en compte<sup>4</sup>.

Nous estimons que cette remarque demeure à propos et donc que l'appellation « développement personnel » se révèle inadéquate, qu'il serait plus approprié de parler, à tout le moins, de développement de la

1. Gouvernement du Québec, *Programme de formation à l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, 2001, p. 252.
2. Mentionnons que l'éducation physique et à la santé fait également partie du domaine du développement personnel.
3. Gouvernement du Québec, *Programme de formation à l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, 2001, p. 253.
4. Gouvernement du Québec, *Programme de formation à l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, 2000, p. 407.

personne<sup>5</sup>. Comme le dit si bien Charles Taylor, « on ne peut pas être un moi par soi-même [...] Un moi n'existe qu'à l'intérieur de ce que j'appelle des « réseaux d'interlocution » (1998, p. 57). Les disciplines touchant à la religion et à la morale ne peuvent s'inscrire dans les limites de ce qui est personnel. Elles doivent nécessairement s'inscrire dans une perspective de plein développement d'un « soi (*ipse*) capable d'estime et de respect » envers lui-même, dans ses relations interpersonnelles ainsi que dans son rapport à la communauté en tant que citoyen (Ricoeur, 1990).

Qui plus est, la venue d'un nouveau cours d'éthique et de culture religieuse vient confirmer l'importance de considérer ce domaine comme étant celui du développement de la personne, du sujet dans toutes ses dimensions. En effet, tous les élèves du deuxième cycle du secondaire ont désormais un cours d'éthique et de culture religieuse afin d'engager « une recherche et une réflexion communes sur les attitudes éthiques ainsi que sur les diverses options spirituelles, religieuses et humanistes qui ont marqué et marquent encore aujourd'hui l'histoire des civilisations<sup>6</sup> ».

Bref, nous considérons que les programmes d'enseignement dont il est ici question relèvent du développement de la personne, de la personne en tant qu'être qui se développe comme sujet éthique – comme porteur d'une vision du monde qui guide sa conduite, d'une part, et comme citoyen inscrit dans un contexte social déterminé qui régule la vie en communauté, d'autre part.

## UN DOMAINE QUI VISE À ÉDUQUER PLEINEMENT LE SUJET ÉTHIQUE

En fait, bien que le présent ouvrage ne couvre pas l'ensemble de ce domaine d'enseignement, ce que nous proposons ici soumet à la réflexion la nécessité pour tous les élèves d'avoir l'occasion de saisir les questions de sens et leurs manifestations, de développer leur perspective morale et d'être capables d'en répondre devant autrui, d'être en mesure de prendre position en tant que citoyens et, ainsi, de se doter d'une « véritable conscience citoyenne, d'un judicieux jugement moral et d'un solide socle intérieur<sup>7</sup> ». Sans quoi, nous manquons à notre devoir de les éduquer pleinement.

- 
5. Nous estimons qu'il en va de même pour l'éducation physique et à la santé. Pensons par exemple au développement de valeurs telles que la coopération, l'aide, l'entraide, la collaboration qui sont identifiées dans ce programme.
  6. Ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, 2000, p. 12.
  7. Jacques Grand'Maison, *Quand le jugement fout le camp. Essai sur la déculturation*, Montréal, Éditions Fides, 1999, p. 252.

Les hommes modernes ne semblent plus disposer des contextes sociaux et culturels qui sont nécessaires pour contribuer à donner sens à leurs manières d'évaluer les actions ou de prescrire des règles. [...] Pourtant, comme jamais, ils sont informés de mille et une façons sur les régulations de la société et de ses institutions<sup>8</sup>.

Une question profonde se pose ici :

[c'est] celle de l'éclatement des systèmes de sens, de l'éclipse des grands récits symboliques qui ont été à la source de l'évolution historique, culturelle et morale de l'humanité. À titre d'indice révélateur, je pense ici à une recherche récente de l'Unesco sur les divers systèmes d'éducation dans le monde. Ces chercheurs disent qu'ils n'ont trouvé nulle part des finalités de sens quelque peu claires et fondées, plutôt des objectifs instrumentaux ou des processus du genre : apprendre à apprendre... quoi au juste ? Nous pourrions faire le même constat sur la réforme de l'éducation en cours, et cela au moment où resurgissent des questions de sens dans tous les groupes d'âge et de milieux sociaux<sup>9</sup>.

Que l'on parle d'éducation morale, d'éthique et de culture religieuse, d'enseignement religieux ou, encore, de développement d'une compétence éthique, il s'agit globalement d'éduquer le jeune pour qu'il développe sa vision du monde, son jugement moral, sa capacité à faire des choix libres et éclairés, à être responsable devant autrui, à s'engager dans une participation publique, à faire preuve de solidarité et d'ouverture, etc. Pour y parvenir, la personne doit être un sujet capable d'estime et de respect. Ainsi que le souligne Paul Ricoeur :

En tant que quoi, peut-on en effet demander, pouvons-nous nous estimer ou nous respecter ? En tant d'abord que capables de nous désigner comme les locuteurs de nos énonciations, les agents de nos actions, les héros et les narrateurs des histoires que nous racontons sur nous-mêmes. À ces capacités s'ajoutent celles qui consistent à évaluer nos actions en termes de « bons » et d'« obligations ». Nous nous estimons nous-mêmes comme capables d'estimer nos propres actions, nous nous respectons en ce que nous sommes capables de juger impartialement de nos propres actions. Estime de soi et respect de soi s'adressent ainsi réflexivement à un sujet capable<sup>10</sup>.

À cela il est nécessaire d'ajouter au développement de la relation à soi et à l'autre (l'altérité elle-même et l'altérité interpersonnelle) celui de l'altérité institutionnelle.

---

8. *Ibid.*, p. 170-171.

9. *Ibid.*, p. 171.

10. Paul Ricoeur, *Le juste*, Paris, Le Seuil, 1995, p. 33.

Seule en effet la relation au tiers, située en arrière-plan de la relation au toi, donne une base à la médiation institutionnelle requise par la constitution d'un sujet réel de droit, autrement dit d'un citoyen. [...] La capacité de se désigner soi-même comme l'auteur de ses propres actions s'inscrit en effet dans un contexte d'interaction où l'autre figure comme mon antagoniste ou mon adjuvant, dans des relations oscillant entre le conflit et l'interaction. Mais d'innombrables autres sont impliqués dans toute entreprise. Chaque agent est relié à ces autres par l'entremise de systèmes sociaux de divers ordres<sup>11</sup>.

Autrement dit, à l'éducation du sujet éthique est intrinsèquement liée l'éducation du sujet de droit, du citoyen. En éducation morale, les approches adoptées peuvent nous aider à atteindre de tels objectifs en classe. En mettant en œuvre des approches comme la méthode des conflits cognitifs, l'éthique de la discussion, la clarification des valeurs, l'éthique de la sollicitude, l'approche narrative, l'éthique reconstructive, etc., nous estimons qu'il nous est possible d'apporter une contribution certaine au développement de la personne de l'élève en tant que sujet éthique et sujet de droit.

Bien que ce que nous présentons ne soit pas exhaustif, les approches décrites sous quelques thèmes illustrent clairement la richesse de ces approches pour une telle éducation.

## L'ÉDUCATION DU SUJET ÉTHIQUE ET LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT<sup>12</sup>

### Le programme d'enseignement moral et religieux protestant

Le programme d'enseignement religieux protestant vise trois compétences interdépendantes, soit : 1) Apprécier l'influence de la Bible sur la culture dans une perspective protestante ; 2) Agir dans le respect de la diversité des traditions religieuses ; 3) Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique. La première de ces trois compétences vise à ce que l'élève dégage le sens et les valeurs sous-jacentes des textes bibliques explorés ; examine les événements du quotidien et de l'actualité à la lumière de ces valeurs ;

11. *Ibid.*, p. 34 et 35.

12. Pour toute cette section portant sur les programmes, nous renvoyons au *Programme de formation à l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*, document de travail aux fins de validation, 2002.

et apprécie l'influence de ces textes sur la culture. La deuxième compétence vise à ce que l'élève adopte des attitudes respectueuses devant diverses manifestations du phénomène religieux ; discrimine et choisisse les attitudes et les comportements appropriés dans une situation donnée et justifie ce choix ; explore l'orientation prise par diverses traditions sur des questions universelles. Le développement de la troisième compétence vise principalement à ce que l'élève exerce son jugement moral, en l'aidant à considérer toutes les options et à en dégager les avantages et les inconvénients pour mieux prévoir les conséquences de chaque option. On lui permet ainsi de retenir l'option qui tient compte à la fois du contexte et de ses propres valeurs et de passer ensuite à l'action. Bref, d'actualiser ses choix.

Par les compétences qu'il propose, ce programme :

visé le développement intégral de la personne. Il s'appuie sur les valeurs que préconise le protestantisme en matière d'éducation [...]. Il se distingue par son ouverture sur le monde, par l'angle sous lequel il aborde les questions religieuses et morales, par l'importance qu'il accorde au développement de l'esprit critique et par la valorisation de la conscience et de la liberté de l'individu (Section : *Enseignement moral et religieux protestant*, p. 2).

## Le programme d'enseignement moral et religieux catholique

Le programme d'enseignement moral et religieux catholique vise l'atteinte de deux compétences, qui sont : 1) Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens ; 2) Se positionner, de façon réfléchie, sur des enjeux d'ordre éthique. Par la première de ces deux compétences, on vise l'interprétation et l'évaluation de la tradition catholique en prenant en compte les faits de l'actualité et sa vie personnelle ; l'objectif est de pouvoir construire, communiquer et justifier ses propres réponses au regard des questions de sens et de coexistence. La deuxième compétence rejoint la troisième compétence préconisée dans le programme protestant.

Par les compétences qu'il propose, ce programme vise à contribuer :

de diverses façons à la formation générale de l'élève. Sur le plan philosophique, il lui offre une occasion privilégiée de réfléchir sur de grandes questions, de construire sa pensée et de mieux comprendre le monde qui l'entoure. Sur le plan spirituel et religieux, il l'initie à des voies d'intériorisation et ouvre son esprit à la transcendance et à l'existence de Dieu.[...] Sur le plan culturel, le programme lui permet d'acquérir des connaissances sur les éléments marquants de la tradition catholique, composante

majeure de la culture universelle et de l'identité québécoise. [...] Sur le plan moral, aussi bien par les réflexions que par les recherches auxquelles il donne lieu en classe, le programme aide l'élève à bâtir le référentiel sur lequel il appuiera ses choix et ses actions et l'amène à développer graduellement une compétence éthique par le questionnement et la confrontation d'opinions. En cela, il contribue de façon particulière à l'éducation du jeune citoyen (Section: *Enseignement moral et religieux catholique*, p. 2).

## Le programme d'éthique et culture religieuse

Bien qu'aucun programme officiel n'ait encore vu le jour, malgré l'expérimentation effectuée dans certaines écoles secondaires au cours de l'année 2001-2002, et malgré le fait qu'actuellement un tel cours se retrouve à l'horaire de nombreux élèves du deuxième cycle du secondaire, les orientations principales, présentées par l'ex-ministre François Legault, nous donnent des indications claires quant aux avenues que doit emprunter ce nouveau programme. Le ministre précise que ce programme doit :

partir du questionnement existentiel des jeunes et répondre aux besoins de formation de leur âge; aborder de grands enjeux éthiques de notre temps, sur les plans individuel et collectif; reconnaître la nécessité de repères moraux de discernement pour une conduite responsable; prendre acte de la réalité et du sens de l'expérience spirituelle et religieuse dans l'existence humaine; présenter les éléments fondamentaux des grandes religions, le tracé de l'expérience historique de leurs membres et les visions du monde qui s'en dégagent; faire connaître, notamment, le patrimoine religieux du Québec, avec ses traditions judéo-chrétiennes et ses traditions amérindiennes<sup>13</sup>.

## Le programme d'enseignement moral

Quant au programme d'enseignement moral, enfin, il vise l'atteinte de trois compétences formulées comme suit: 1) Construire un référentiel moral; 2) Se positionner, de façon réfléchie, sur des enjeux d'ordre éthique; 3) Pratiquer le dialogue moral.

À l'intérieur de la première compétence, diverses situations de vie sont explorées pour en dégager les visions, valeurs, prescriptions pouvant influencer les différents points de vue des acteurs concernés et afin de délibérer sur les éléments d'un référentiel moral.

---

13. Ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, 2000, p. 12.

Quant à la deuxième compétence, elle permet entre autres de cerner, dans une situation donnée, des enjeux d'ordre éthique, d'examiner en quoi cette situation soulève un problème moral ou éthique, de considérer tant les points de vue des différents élèves concernés que ceux des pairs et de mettre en évidence les valeurs et normes en cause. Elle implique que l'on fasse l'inventaire des options possibles et des conséquences de ces différentes options et que l'on examine comment il est possible d'actualiser ses choix dans l'action.

Enfin, par la troisième compétence, on vise à ce que l'élève soit en mesure de pratiquer le dialogue moral et, ainsi, à ce qu'il ait entre autres l'occasion de développer sa considération pour soi et pour autrui.

Dans le programme d'enseignement moral, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation, on mise sur le développement de la « compétence éthique » définie comme :

l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement<sup>14</sup>.

Ces aptitudes adaptées au contexte social actuel ne s'enseignent pas, elles se développent par la praxis. Aussi peut-on dire que, en tant que discipline scolaire, une éducation morale qui s'inscrit dans la perspective de développement de la compétence éthique vise d'abord à éveiller chez les jeunes une sensibilité à soi, aux autres et à la dimension morale de l'agir humain. Elle cherche à rendre les jeunes aptes à construire un référentiel moral en constant renouvellement, qui leur servira à prendre des décisions comme individus et comme membres d'une collectivité. Elle privilégie une attitude de réflexion et de questionnement à l'égard des diverses situations auxquelles ils doivent faire face quotidiennement. Elle les invite à réfléchir sur les conséquences de leurs décisions et de leurs actions et à s'interroger sur les repères moraux qui les guident (Section : *Enseignement moral*, p. 2).

## Les autres disciplines et le nouveau *Programme de formation à l'école québécoise*

Il importe toutefois d'ajouter que cette responsabilité d'éduquer le sujet éthique n'est pas exclusive à ces disciplines. En effet, tout enseignant, qu'il en soit ou non conscient, contribue à cette éducation. Pensons, en outre, à la mise en place de règles de fonctionnement en classe, au rappel incessant des règlements de l'établissement, à la gestion des conflits entre les élèves, ou encore au traitement de certains contenus.

---

14. Conseil supérieur de l'éducation, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990, p. 10.

Plus encore, avec la réforme, la structuration de l'identité de l'élève et la construction d'une vision du monde sont placées au cœur même de l'intervention éducative. En effet, ainsi que le stipule le programme :

Les expériences vécues par l'élève en contexte scolaire, qu'elles soient liées à ses apprentissages disciplinaires ou plus largement associées aux relations avec ses pairs et avec le milieu de vie que représente l'école, contribuent à la structuration de son identité. [...] Bien que les élèves arrivent dans le milieu scolaire avec une grille de lecture dont il est impossible de nier l'existence, l'école exercera une grande influence sur leur vision du monde, en raison notamment du fait qu'ils le traversent à une période de leur vie où la plasticité du regard et des idées est la plus grande. Lié au développement du jugement et de la conscience, ce regard profite de la considération de grandes questions existentielles. Il évolue, par ailleurs, dans la mesure où l'on accepte de le confronter et d'adopter une distance critique à son propre endroit et à l'égard de ses actions, de ses réactions, de ses opinions, de ses croyances, de ses valeurs et de ses attitudes. Qu'ils soient disciplinaires ou transversaux, les lieux d'intervention ne manquent pas et tous les acteurs de l'école devraient être à l'affût des occasions d'accompagner les élèves dans leurs nombreux questionnements. En raison du caractère déterminant, pour une personne, de sa vision du monde sur la conduite de sa vie et en raison du rôle que peut jouer l'école dans sa construction, il importe que cette vision occupe une place prépondérante dans les objectifs éducatifs que poursuivent les intervenants scolaires (Section : *Présentation, Programme de formation*, p. 6).

## UN DOMAINE DISCIPLINAIRE ET TRANSVERSAL

Les éléments présentés ci-dessus suffisent à démontrer que le domaine du développement de la personne, s'il s'inscrit dans toutes les disciplines relevant de ce domaine, doit également faire l'objet d'une attention particulière de tous les intervenants dans l'école.

En conséquence, les illustrations développées dans cette première partie de l'ouvrage, bien qu'elles visent plus spécifiquement les disciplines relevant du domaine du développement de la personne, peuvent aussi être fort utiles dans les autres domaines d'apprentissage que sont les langues, la mathématique, la science et la technologie, l'univers social et les arts. En effet, les illustrations et les approches d'éducation morale qui les sous-tendent donnent à l'enseignant des outils précieux pour l'atteinte des compétences transversales (qui sont d'ordre intellectuel, méthodologique, de la communication et personnel et social) : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement

critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication [faire preuve de discernement], se connaître, coopérer, communiquer de façon appropriée. Elles outillent également l'enseignant pour traiter des domaines généraux de formation qui font appel aux grandes questions qui préoccupent l'élève : se responsabiliser par rapport à sa santé et son bien-être ; entreprendre et mener à terme des projets de vie qui lui permettront de se réaliser et de s'insérer harmonieusement dans la société ; entretenir un rapport dynamique avec son milieu et développer un regard critique par rapport à la consommation et à l'exploitation de l'environnement ; être capable de sens critique, éthique et esthétique par rapport aux médias ; participer activement à la vie démocratique et être ouvert sur le monde et respectueux de la diversité.

Bref, cette première partie offre à l'enseignant soucieux de contribuer à une telle éducation des moyens pour y parvenir et, ainsi, faire de son action éducative une occasion pour l'élève de se développer en tant que sujet éthique.

## PRÉSENTATION DES CHAPITRES DE LA PREMIÈRE PARTIE

Les trois premiers chapitres du collectif sont une version revue et adaptée de travaux d'étudiantes et d'étudiants entrepris dans le cadre de cours d'éducation morale.

Les chapitres 1 et 2 sont une version remaniée de travaux effectués dans le cadre du cours de didactique de l'enseignement moral. Geneviève Rocray et Marie-Ève Pedneault ainsi que Marilyn Baillargeon, toutes trois étudiantes au baccalauréat en enseignement secondaire en français et en morale à l'Université du Québec à Montréal, présentent avec Nancy Bouchard des approches d'éducation morale sous des thèmes qu'elles estiment pertinent pour l'éducation du sujet éthique, en l'occurrence la question des émotions et celle de la différence.

Le chapitre 3 s'inspire d'un travail réalisé par Karine Beaulieu, Sébastien Sany (étudiants au baccalauréat en enseignement secondaire en histoire et en morale), et Jonathan McLellan (étudiant au baccalauréat en enseignement secondaire en français et en morale), dans le cadre d'un cours universitaire portant sur les approches contemporaines en éducation morale, à l'Université Laval, sous la supervision de Lucille Roy-Bureau. Nancy Bouchard et ses collaborateurs y présentent deux approches d'éducation morale pour traiter de la question du sens.

## Les thèmes : la force émotionnelle, la différence et la quête de sens

La question de l’apprivoisement des forces émotionnelles, thème du premier chapitre, a dès les débuts de l’enseignement moral fait l’objet d’une attention particulière. À l’adolescence, à cette période de la vie où les émotions deviennent les grands moteurs de l’action, il est en effet tout à fait opportun de donner à l’élève l’occasion de prendre conscience des émotions qui l’habitent et de l’usage qu’il en fait, pour lui permettre d’apprivoiser cette force. Ainsi que le souligne le programme d’enseignement moral de 1986,

Les adultes proches des adolescents peuvent observer l’ambivalence qui caractérise ces derniers : humeur versatile, tristesse sporadique, joie délirante, opposition farouche, désaccord systématique, altruisme subit, égocentrisme obstiné. La vie affective de l’adolescence répond assez fidèlement à la devise du capitaine Nemo : « Mobilis in mobile » [...] Selon qu’il évolue en interaction avec un milieu plus ou moins interpellant, le jeune est plus ou moins stimulé à intégrer sa vie émotive. De la qualité des appels adressés au jeune en enseignement moral peut dépendre, pour une part, son passage de l’agitation égocentrique à une participation éthique engagée pour soi et avec les autres<sup>15</sup>.

Par la centration sur soi et la prise de conscience de ses propres émotions, l’élève développe une composante essentielle de son identité personnelle : son affect. Pour aborder ce thème, les auteurs du premier chapitre ont choisi l’approche de la sollicitude et l’approche narrative. Ce choix se justifie pleinement, puisque ces deux approches cherchent, d’une part, à faire place à l’affect dans l’éducation du sujet éthique et, d’autre part, à s’enraciner dans l’expérience de l’élève et l’expérience d’autrui.

La question de la différence, thème du chapitre 2, a également, depuis les tout premiers programmes d’enseignement moral, fait l’objet d’une attention particulière. Vivre semblables et différents, comment s’ouvrir à la différence sans se renier, voilà un dilemme qu’on ne peut esquiver lorsqu’on cherche à éduquer le sujet éthique. Cette décentration vers autrui par « l’acceptation active de l’autre s’appuie sur la reconnaissance de la légitimité de ses points de vue et le respect d’autrui comme personne dotée de jugement. La recherche de justice se fonde sur la reconnaissance de la richesse de la diversité et appelle la volonté de dégager, par des échanges de qualité, les éléments de consensus essentiels au développement personnel et au vivre-ensemble<sup>16</sup>. »

15. Gouvernement du Québec, *Programme d’études. Enseignement moral. Second cycle du secondaire*, 1986, p. 51.

16. *Ibid.*, p. 148.

Ce thème se révèle particulièrement pertinent dans le contexte actuel, où non seulement religions et cultures, rapports entre les sexes et choix de vie prennent différentes formes, mais où la présence de cette diversité dépasse nos frontières. Le souci pour autrui, notre compréhension de son histoire, notre intérêt pour la justice, doit désormais aller au-delà du rapport interpersonnel et du rapport à la communauté; il doit s'étendre dans une conscience planétaire.

Pour aborder ce thème, les auteures du second chapitre ont porté leur choix sur l'approche de la sollicitude et l'éthique reconstructive. Ce choix nous paraît tout à fait justifié, puisque l'approche de la sollicitude vise à développer le souci pour autrui, tandis que l'éthique reconstructive permet la reconnaissance réciproque des personnes et des groupes.

La question de la recherche de sens, qui fait l'objet du chapitre 3, est également une question incontournable dans l'éducation du sujet éthique. En effet, de tout temps l'être humain s'est interrogé sur ses origines, sur ses raisons d'exister, sur son devenir. Le religieux est, non exclusivement, mais certainement l'une des manifestations les plus fortes de cette quête de sens. Il s'inscrit « dans le développement de la personne en répondant à sa requête de sens. Très tôt en effet, le jeune enfant qui commence à structurer son identité s'interroge sur son origine et formule ses premières interrogations métaphysiques. La question religieuse [la question du sens] est logée là, au fondement de l'identité individuelle, et comme telle ne cessera d'en accompagner le questionnement et la genèse<sup>18</sup>. »

Le programme d'enseignement moral de 1986, en traitant de l'angoisse existentielle contemporaine, de la réalité de la jeunesse et des réponses des jeunes au défi de la vie, de défis moraux contemporains, des grandes réponses aux défis normatifs et du projet de vie personnel comme réponse au défi normatif, visait à traiter cette question primordiale qu'est la recherche de sens.

Dans le troisième chapitre, les auteurs ont choisi d'aborder cette question à partir de l'état de déstabilisation qu'engendre le conflit moral. En effet, le conflit moral provoque une déstabilisation pouvant mener à un questionnement plus fondamental à propos de la vision du monde qui sous-tend les valeurs portées par le sujet et les fins poursuivies. À cette fin, les auteurs ont fait porter leur choix sur deux approches en éducation morale qui traitent, chacune à sa manière, de la question du conflit moral.

Bref, c'est tout un défi éducatif qui nous est présenté dans les trois chapitres qui suivent.

---

17. Jacques Pierre, *Mémoire du Département des sciences religieuses de l'UQAM*, présenté aux États généraux sur l'éducation, p. 2.

## BIBLIOGRAPHIE

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990, 53 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation à l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*, document de travail aux fins de validation, 2002.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation à l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, 2001, 350 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation à l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, 2000.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme d'études. Enseignement moral. Second cycle du secondaire*, 1986, 190 p.
- GRAND'MAISON, Jacques. *Quand le jugement fout le camp. Essai sur la déculturation*, Montréal, Éditions Fides, 1999, 230 p.
- MINISTRE D'ÉTAT À L'ÉDUCATION ET À LA JEUNESSE. *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, 2000, 18 p.
- PIERRE, Jacques. *Mémoire du Département des sciences religieuses de l'UQAM*, présenté aux États généraux sur l'éducation.
- RICŒUR, Paul. *Le juste*, Paris, Le Seuil, 1995, 221 p.
- RICŒUR, Paul. *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1990, 425 p.
- TAYLOR, Charles. *Les sources du moi, La formation de l'identité moderne*, Montréal, Éditions du Boréal, 1998, 712 p.



# J'apprivoise ma force émotionnelle

GENEVIÈVE ROCRAY, MARIE-ÈVE PEDNEAULT  
et NANCY BOUCHARD



«[...] la mission première de l'école devrait être, selon Noddings, de former des personnes morales<sup>1</sup>.» Voilà une mission qui, dans le cadre de la nouvelle réforme en éducation, particulièrement en ce qui a trait au domaine du développement de la personne, devient des plus difficiles à réaliser, les trois missions de l'école au Québec étant désormais celles d'instruire, de socialiser et de qualifier, plutôt que d'éduquer, d'«élever vers», au sens noble et plénier du terme. Chercher à former des personnes morales, c'est s'intéresser à l'éducation du sujet éthique, c'est offrir à l'élève l'occasion de se découvrir en tant que personne et lui ouvrir la voie vers une identité morale qui intègre tant son affect que son intellect.

En quête d'une image ou d'une réponse à leur individualité souvent encore mal définie, les élèves se heurtent souvent, dans leurs expériences, aux difficultés liées à cette recherche identitaire. Dans cet ordre d'idées et de considérations, nous n'avons pas été sans constater que les thèmes abordés en éducation morale sont très révélateurs de la place prépondérante qu'occupent ces préoccupations dans la vie des adolescents. Le thème des émotions a particulièrement retenu notre attention. C'est ce dont traitera le présent chapitre.

Pour aborder la question des émotions, nous avons choisi de nous inspirer du module «Moi, un être qui désire», du programme d'études *Enseignement moral. Second cycle du secondaire* de 1986<sup>2</sup>. Ce module traite plus spécifiquement de l'émotion humaine, particulièrement forte à l'âge de l'adolescence, et, entre autres, de ses diverses manifestations dans le quotidien de l'adolescent en général. La problématique propre au thème abordé se définit principalement en fonction de la question suivante: «Quelle est la meilleure façon de vivre ses émotions sur le plan moral?» Les quatre premiers objectifs terminaux du module, qui sont traités en priorité, nous permettent de cerner la réponse à cette question et constituent par le fait même la fin poursuivie dans l'élaboration de nos leçons et de nos activités pédagogiques. Le détail des objectifs est le suivant: décrire la nature et le lieu de l'émotion humaine; se sensibiliser à l'ambivalence des forces intérieures dans sa propre vie émotionnelle; décrire diverses façons de vivre ses émotions; expliquer dans ses mots comment l'exigence d'apprivoisement des forces intérieures permet d'aménager sa vie émotionnelle.

L'ensemble de ces objectifs nous permettra de cerner d'importantes questions relatives à l'émotion humaine, toujours en prenant en considération la réalité selon laquelle les adolescents sont extrêmement

- 
1. Claude Gendron, «La sollicitude. Une éthique relationnelle», dans Nancy Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 79.
  2. Gouvernement du Québec, *Programme d'études. Enseignement moral. Second cycle du secondaire*, 1986, 190 p.

influencés par les aléas d'une panoplie de nouvelles et puissantes émotions. Nous visons donc, par ces objectifs, à faire le point sur le concept des émotions, à amener les élèves à se situer personnellement d'après ce concept et à étudier les diverses manifestations quotidiennes et relationnelles de leur vie émotionnelle. Nous sommes par ailleurs convaincues que la poursuite de ces quatre principaux objectifs est susceptible de contribuer à former des personnes morales, tel qu'entendu chez Noddings.

## 1. LES ÉMOTIONS HUMAINES

En ce qui a trait au thème et à la problématique ciblés, c'est-à-dire « les émotions humaines », nous avons retenu deux approches d'éducation morale pouvant faciliter l'atteinte de cette visée, à savoir : l'approche de la sollicitude et l'approche narrative. Nous estimons en effet que ces approches peuvent nous permettre de relever plusieurs défis qui se posent dans l'éducation du sujet éthique, d'autant plus qu'elles se prêtent parfaitement au thème des émotions que nous avons choisi d'aborder dans une perspective pédagogique. Nous visons à exploiter la complémentarité de ces deux approches par nos activités pédagogiques et à mettre ainsi en lumière leur convergence sur le plan de l'affect.

### 1.1. L'approche de la sollicitude

La question des émotions est particulièrement opportune au niveau du secondaire, période pendant laquelle les élèves vivent très souvent de grands changements tant sur les plans physique et psychologique que sur le plan identitaire. En proie à d'importants moments d'inquiétude devant ces changements, les adolescents ont, nous semble-t-il, grandement besoin d'une écoute attentive, ils ont besoin d'éprouver un sentiment d'attention et de compréhension. En cela, l'approche de la sollicitude nous semble répondre aux besoins manifestés explicitement ou implicitement par l'élève, puisqu'elle donne place à la sensibilité, à l'attention, à la disponibilité : « Une telle réceptivité survient quand je parviens à me décentrer de mes propres projets ou préoccupations et à susciter une disponibilité à l'Autre<sup>3</sup>. »

Sur le plan moral, le « prendre soin » dont il est question dans l'approche de la sollicitude nécessite non seulement un déplacement motivationnel de la part de la personne qui se soucie (le soucier), à savoir l'enseignant dans le présent cas, mais également une réceptivité de la part de la personne dont on se soucie (le soucie), en l'occurrence

---

3. Claude Gendron, 2002, *op. cit.*, p. 54.

l'élève. Ces responsabilités incombent à l'une comme à l'autre des parties pour que puisse se déployer cette approche. D'ailleurs, à défaut de faire preuve de réciprocité, dans le cas précis de la personne dont on se soucie, l'objectif visé par le soucier ne pourra être atteint. Se dissipera alors rapidement ce souci de l'Autre dont il est question et que nous souhaitons voir s'instaurer dans une perspective pédagogique. Il nous incombe donc de miser grandement, en tant qu'enseignant-soucier, sur le développement du souci relationnel auprès des élèves-souciés, attitude préconisée d'emblée dans l'approche de la sollicitude.

Conscientes des conditions en jeu dans l'approche de la sollicitude tant pour l'enseignant que pour l'élève, nous estimons que l'angle à privilégier pour permettre aux élèves de vivre leurs émotions de façon morale est, selon l'une des perspectives de l'approche de la sollicitude, « [...] de chercher à établir des contacts non seulement analytiques mais également affectifs avec les objets d'étude<sup>4</sup> ». Cette façon de faire constitue une manière efficace non seulement de faire prendre conscience aux élèves de la nature de leurs émotions, mais également et surtout de les sensibiliser aux diverses façons de se situer par rapport à leurs émotions et de les vivre.

Ainsi, la tâche de l'enseignant devient déterminante dans ce processus d'éducation morale, puisque l'enseignant se doit de proposer aux élèves « [...] biographies, romans, poésie, fiction, mythes, musique, films, etc., tout matériel apte à élargir les connaissances culturelles et à s'adresser à la sensibilité<sup>5</sup> ». Nous en conviendrons, cette stratégie proposée par Noddings n'est pas dénuée d'intérêt. Elle apparaît surtout utile dans l'optique où l'objectif visé est de permettre « aux élèves de rester en contact avec leurs propres émotions quand un dialogue en classe les amène à discuter de questions moins directement liées à leur vie personnelle<sup>6</sup> ». Ainsi, par cette façon de faire, non seulement les élèves sont-ils sollicités sur le plan affectif par les choix judicieux et préalables du matériel pédagogique conçu par l'enseignant, mais ils sont aussi appelés, par le biais du dialogue moral, à la fois à sonder la nature et la manifestation de leurs émotions et à se soucier des besoins et des sentiments d'autrui à travers le coressenti.

La notion de dialogue moral est un élément incontournable de l'approche de la sollicitude, et il appartient à l'enseignant de mettre l'accent sur la nécessité et l'importance du dialogue moral en classe. C'est principalement par le dialogue, « composante la plus fondamentale » de l'approche de la sollicitude, que des questions d'ordre moral seront traitées et que des moments de « rencontre » entre

---

4. *Ibid.*, p. 65.

5. *Ibid.*, p. 65.

6. *Ibid.*, p. 66.

interlocuteurs seront engagés. Ce deuxième aspect apparaît particulièrement important dans une perspective pédagogique, puisque « le dialogue moral met en jeu non seulement une réceptivité (rattachée particulièrement à une réponse affective au sentiment de l'autre), mais aussi une rationalité permettant de donner réponse<sup>7</sup> ». Notons toutefois que le recours au raisonnement moral dans le dialogue, comme le précise Noddings, doit nécessairement demeurer rattaché « au concret et au personnel », de telle sorte que la relation induite entre les interlocuteurs agisse essentiellement sur le plan du vécu et du ressenti. D'ailleurs, Noddings n'est pas sans rappeler, dans son ouvrage *Caring: A Feminine Approach in Ethics and Moral Education*, le but premier du dialogue moral dans l'approche de la sollicitude: « L'objectif poursuivi par le dialogue est de privilégier le contact avec les idées partagées, de chercher à comprendre et de prendre soin de l'autre » [traduction libre]<sup>8</sup>. Cette idée de rencontre avec l'autre à plusieurs niveaux est essentielle et convenons qu'il est du devoir de l'enseignant de mettre en place les outils et les méthodes pédagogiques nécessaires au maintien, en classe, d'une réciprocité et d'un souci relationnel moralement conformes aux buts proposés dans l'approche de la sollicitude. Rappelons également l'importance de la contribution de l'élève au sein de cette relation basée sur le « prendre soin »: « Il me semble important de ne pas oublier non plus que le dialogue, en tant que composante de l'éthique de la sollicitude, suppose une contribution, une réciprocité de la part des participants<sup>9</sup>. »

L'orchestration de tous ces éléments relatifs à l'approche de la sollicitude n'est certes pas une mince tâche. Mais, ainsi que nous le suggérons, nous estimons que les activités proposées plus loin combinées avec la mise en œuvre de l'approche narrative, peuvent apporter une contribution pour l'enseignant qui souhaite éduquer moralement la personne de l'élève.

## 1.2. L'approche narrative

Tout comme l'approche de la sollicitude, l'approche narrative convient tout à fait à l'étude du thème des émotions chez les adolescents. En effet, dans un contexte de société pluraliste, l'élève ressent le besoin de

7. *Ibid.*, p. 71.

8. Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley Press, University of California, 1984, 216 p.

9. Claude Gendron, « La sollicitude. Une éthique relationnelle », dans Nancy Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 72.

raconter ses propres histoires morales en dialoguant avec autrui<sup>10</sup>. Il doit faire la narration de son expérience vécue pour affirmer sa propre perspective morale, pour établir son autorité et sa responsabilité sur sa propre vie morale. Plus l'élève aura d'occasions de faire la narration de son expérience vécue, plus il aura de chances d'affirmer sa perspective morale et de se développer moralement. Comme le souligne Nancy Bouchard (2000), faire la narration de son expérience vécue consiste à raconter, par le dialogue, une expérience morale en exprimant le sens donné à cette expérience, pour éventuellement en tirer un apprentissage. Par cette narration, l'élève tente donc d'établir son autorité morale.

La création d'un moment réservé au récit de soi permet aux élèves de réfléchir sur les enjeux et les obstacles moraux de leur propre existence. Ronald W. Morris affirme que « le sens moral d'un individu est le fruit de l'interaction entre le récit de soi et les histoires d'autrui<sup>11</sup> ». L'avantage des histoires est que celles-ci permettent d'articuler des idées et des expériences que les théories et les raisonnements ne peuvent exprimer. Elles utilisent un langage vulgarisé très près de la réalité affective des élèves.

Cette approche, présentée par Morris (2002), doit s'enrichir de deux sources, soit le récit de soi et les histoires d'autrui. Le récit de soi, fondé sur le vécu de l'élève, permet d'interpréter sa propre vie comme une histoire en constante évolution; de cette façon, l'élève constate la construction de son identité personnelle et peut percevoir l'idée qu'il se fait de lui-même. Dans cette première manière de concevoir l'approche narrative, celle-ci peut se traduire sous la forme d'entrevue, de journal ou de dramatisation des histoires morales de l'élève.

La seconde façon de concevoir l'approche narrative consiste à laisser l'élève s'ouvrir aux histoires d'autrui. Ouvrir l'élève au monde vécu l'aiderait à atteindre un équilibre, tout en l'empêchant de sombrer dans le conformisme social ou dans le relativisme des valeurs. Les récits d'autrui impliquent le développement du sens critique de l'élève et lui demandent un effort en ce qui concerne l'attention accordée aux autres récits qui doit demeurer la même. Les récits d'autrui se retrouvent dans la littérature, le cinéma, etc. L'avantage de ces supports est qu'ils proposent des personnages aux comportements variés à travers lesquels l'élève peut vivre des expériences morales par l'entremise des personnages auxquels il s'identifie. En confrontant ses valeurs avec celles des personnages, il favorise la cohérence de son identité. Morris estime qu'apprendre à penser

---

10. Ronald W. Morris, « L'approche narrative. Penser avec sa propre histoire et les histoires d'autrui », dans Nancy Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 137.

11. *Ibid.*

avec les histoires d'autrui permet de penser sa propre histoire de manière plus critique et imaginative, ce qui favorise le développement de soi, de sa voix et de son identité.

Évidemment, pour atteindre un tel objectif, l'enseignant doit utiliser des histoires de qualité, en l'occurrence des histoires qui laissent à l'élève une marge de manœuvre de façon que son jugement ne soit pas biaisé. Un bon indice pour reconnaître la littérature de qualité est « la réflexion et le dialogue que suscite une histoire<sup>12</sup>. »

Le principal motif qui fait porter notre choix sur l'approche narrative réside dans l'humanisme que celle-ci dégage. Évidemment, en abordant le thème des émotions, nous devons inévitablement tenir compte de l'affectivité de l'élève, ce que permet l'approche narrative. En effet, en offrant la possibilité d'aborder un thème de deux façons différentes, cette approche, nous semble-t-il, permet à l'élève de critiquer son émotivité à partir de ses propres repères et d'analyser les réactions de sa propre vie émotionnelle en voyant d'autres possibilités que lui fournissent les histoires d'autrui. De plus, en tenant compte de l'expérience vécue, l'approche narrative permet à l'enseignant d'être à l'écoute de ses élèves tout en étant attentif aux besoins émotifs de ces derniers. Par ailleurs, le recours aux histoires pour traduire les expériences morales est de nature à susciter l'attention des élèves, qui sont souvent fascinés par ce type de narration. La présence et l'universalité des histoires démontrent d'ailleurs l'intérêt toujours vif que leur portent les élèves. Par le fait même, les histoires sont si nombreuses et variées qu'elles nous permettent, par des choix appropriés de la part de l'enseignant, de susciter l'intérêt des adolescents. Toutefois, le principal défi pour l'enseignant est de montrer aux élèves comment penser avec les histoires plutôt qu'aux histoires, pour en tirer le plus grand profit sur le plan moral.

Par ailleurs, la mise en scène d'histoires personnelles des élèves, suggérée par les psychologues moraux Tappan et Brown, n'est pas appropriée pour la classe. C'est pourquoi Bouchard propose une approche qui fait appel aussi bien au jeu dramatique qu'à la rédaction rétroactive et à la discussion.

Bouchard vise ainsi à « faire de l'enseignement un lieu dynamique propice au développement moral et social du jeune [...] »<sup>13</sup>. Ayant étudié l'approche narrative durant plusieurs années, elle connaît plus précisément ses avantages et ses limites. Sa vision de l'approche narrative ne se limite toutefois pas à son étude théorique ; elle suggère en effet des

---

12. *Ibid.*, p. 164.

13. Nancy Bouchard, *L'éducation morale à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 3.

applications pratiques, déjà expérimentées auprès de groupes d'élèves. Elle s'intéresse à l'être qui vit des émotions et des expériences, et désire le guider dans l'apprentissage du « comment vivre avec soi-même et avec les autres<sup>14</sup> ». Elle estime que, pour rejoindre l'élève dans toutes ses dimensions, on doit le considérer comme un agent moral qui vit des expériences et qui est en constante relation avec autrui. En ce sens, Bouchard a mis au point une démarche de jeu dramatique qui utilise l'écriture comme moyen de rétroaction et qui s'ouvre à l'expérience morale, c'est-à-dire à toute expérience qui permet un apprentissage moral. Elle a de plus remarqué que l'activité ludique était appréciée de l'élève et donnait une tout autre perspective à l'enseignement. Toutefois, une telle démarche devrait être structurée de telle sorte qu'elle puisse être utilisée avec profit en classe. C'est pourquoi Bouchard propose une démarche par le jeu dramatique inspirée du programme d'études québécois d'art dramatique pour le secondaire, de 1983. « Les mêmes étapes que celles proposées dans le programme d'art dramatique (perception, exploration, actualisation et rétroaction) sont suivies dans le cadre d'une approche narrative de l'expérience morale<sup>15</sup>. » Mais toute la démarche est axée sur la découverte d'une problématique morale qui se traduit en un processus d'écriture en dialogue avec l'enseignante à propos de l'expérience de l'élève à l'étape de rétroaction. Ainsi, « [p]ar le jeu, l'élève se révèle en tant qu'être social à travers un rapport particulier aux autres ; par l'écriture, il se révèle en tant qu'être unique dans toute sa subjectivité à travers un rapport privilégié à une autre personne<sup>16</sup> ».

Finalement, les idées exploitées dans l'ouvrage de Bouchard consolident nos suggestions et les activités pédagogiques que nous avons conçues en suivant cette ligne de pensée. En effet, d'une part, son ouvrage présente en quoi consiste l'approche narrative par le jeu dramatique et l'écriture qu'elle a élaborée et, d'autre part, en donne une illustration concrète en proposant différentes activités détaillées, réalisables dans un contexte scolaire. Cette deuxième partie facilite l'utilisation de l'approche en soumettant des exemples concrets aux enseignants et circonscrit par le fait même les activités que nous avons élaborées.

En conclusion, nous estimons qu'aborder le thème des émotions en combinant l'approche narrative avec celle de la sollicitude est fort pertinent. En effet, l'adolescence est une période d'ambivalence, de questionnement et d'expériences nouvelles souvent fortes sur le plan des émotions. L'approche de la sollicitude, par sa démarche de coessenti, permet aux élèves de raconter ces expériences au moyen du dialogue. Par cette démarche, l'élève devient donc conscient de l'importance de la

---

14. *Ibid.*, p. 3.

15. *Ibid.*, p. 22.

16. *Ibid.*, p. 32.

nature de ses émotions et, plus particulièrement, de leurs manifestations. Toutefois, il importe de rappeler que l'adolescent se situe à une étape de sa vie où il doit apprendre à apprivoiser ses émotions et à les contrôler; en cela, l'approche narrative s'avère des plus utiles. En effet, par le recours au récit de soi, l'élève apprendra à se connaître dans la mesure où il entreprendra cette démarche avec sérieux. En classe, par exemple, en racontant sa propre histoire morale, il sera en mesure de reconnaître ses choix dans une situation donnée et pourra découvrir l'apport des émotions et des relations dans ses choix moraux. Par les histoires d'autrui, l'élève apprendra à s'ouvrir au monde vécu et à en tirer profit. Bref, les deux approches que nous privilégions sont centrées sur la réceptivité et l'attention à l'élève; et elles peuvent contribuer, nous en sommes convaincues, au développement d'un meilleur discernement en ce qui a trait à la façon de vivre ses émotions sur le plan moral.

## 2. PRÉSENTATION DES LEÇONS

Les activités pédagogiques que nous proposons ici sous le thème des émotions sont regroupées en sept leçons séquentielles, soit :

- 2.1. Une rencontre avec le Petit Prince
- 2.2. Le visage de l'émotion
- 2.3. La valse des émotions
- 2.4. Faire la une
- 2.5. Les extrêmes
- 2.6. Apprivoiser! Oui, mais comment?
- 2.7. Volonté + réflexion = apprivoisement

Rappelons que par ces sept leçons nous visons à faire le point sur le concept des émotions, à amener les élèves à se situer personnellement d'après ce concept, de même qu'à étudier diverses manifestations quotidiennes et relationnelles de leur vie émotionnelle.

Dans le but de faciliter la compréhension de chaque leçon, nous avons choisi d'en uniformiser la présentation. Ainsi, pour chaque leçon, nous indiquons dans un premier temps la visée de la leçon, qui identifie les objectifs fixés et les contenus abordés. Dans un second temps, le déroulement de la leçon est détaillé en trois à six activités dans lesquelles nous décrivons toutes les étapes liées à son fonctionnement ainsi que les démarches d'enseignement et d'apprentissage. Dans un troisième temps, nous apportons des précisions quant à l'approche ciblée à l'intérieur de la leçon. Nous indiquons ainsi de quelle façon les activités suggérées se situent par rapport à l'approche de la sollicitude ou à l'approche narrative. Enfin, soulignons que nous avons inséré en annexe au présent chapitre les documents complémentaires aux activités proposées afin de bien illustrer les suggestions soumises tout au long du chapitre.

### Première leçon

## 2.1. Une rencontre avec le Petit Prince

---

### Visée de la leçon

Au terme de cette première leçon, l'élève sera capable de décrire, de reconnaître et de définir l'émotion humaine.

---

#### ACTIVITÉ 1 – Présentation de l'ouvrage

L'enseignant amorce la planification en réalisant une première activité à l'aide d'un extrait du livre d'Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*. L'enseignant présente d'abord brièvement l'auteur de l'histoire afin de disposer favorablement les élèves à la tâche qui leur sera confiée. Il interroge ensuite les élèves afin de savoir qui a déjà lu *Le Petit Prince* et de cibler de façon générale les connaissances antérieures des élèves du groupe. S'il le désire, l'enseignant demande aux élèves qui ont lu le livre de partager leur appréciation de l'histoire, et même d'en résumer le contenu en quelques phrases.

#### ACTIVITÉ 2 – Lecture dialoguée

Après la première prise de contact avec l'ouvrage, l'enseignant propose une lecture dialoguée de l'extrait (vingt et unième chapitre de la présente édition<sup>17</sup>) mettant en scène le Petit Prince et le renard (un résumé des chapitres précédents apparaît utile à la compréhension de ce chapitre). Idéalement, l'enseignant interprète l'un des deux personnages afin de rendre justice à l'histoire et, par la même occasion, de permettre une lecture sensible et ludique de l'extrait.

#### ACTIVITÉ 3 – Inventaire des émotions

L'enseignant présente aux élèves la tâche à exécuter à partir de l'extrait. Les élèves doivent, en équipe de deux, relire l'extrait du *Petit Prince* et dresser la liste des émotions qui se dégagent de l'extrait. L'enseignant doit prendre en considération qu'il s'agit d'un premier contact avec le thème des émotions. Le travail à faire relève davantage des connaissances antérieures à ce sujet et de l'intuition relative à l'émotion humaine. Les élèves répertorient donc ces émotions en indiquant les passages du texte qui s'y rapportent.

---

17. Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Évreux, Gallimard, 1999, 99 p.

#### ■ ACTIVITÉ 4 – Justification des émotions relevées

Les élèves demeurent en équipe et l'enseignant effectue un retour en groupe en demandant, à chaque équipe, les émotions relevées. L'enseignant en écrit la liste au tableau et les élèves donnent leurs justifications en indiquant les passages dans lesquels ils ont relevé les émotions. L'enseignant complète au besoin (réponses possibles : la tristesse, la haine, la surprise, l'ennui, la peur, l'espoir, la joie, le chagrin, la gêne, le sentiment d'amitié, l'amour). Par la suite, l'enseignant fait un bref retour sur l'activité réalisée en insistant sur l'aspect émotif traité dans *Le Petit Prince*.

#### ■ ACTIVITÉ 5 – Recherche des émotions que suscite l'amitié

Les élèves reprennent leur place individuelle. L'enseignant aborde le thème de l'amitié à l'aide de ce même extrait. Il demande aux élèves de décrire la conception qu'a le renard de l'amitié et de nommer les émotions qu'elle suscite en lui. Par le fait même, l'enseignant établit un parallèle avec la vie personnelle des élèves ; il leur demande d'exprimer les émotions ressenties en compagnie d'un bon ami ou d'une bonne amie. Voici une liste de questions pouvant aider à la réflexion et à la discussion : Avez-vous besoin des autres ? Pensez-vous que nous devons apprivoiser les autres ? Pensez-vous que vous devez entretenir votre amitié ? Vous sentez-vous responsable de quelqu'un ? Vous sentez-vous unique pour cette personne ? Chaque question posée est suivie de la question suivante : quelles sont les émotions provoquées par ces situations d'amitié ? Cette discussion vise à faire prendre conscience aux élèves de la panoplie d'émotions ressenties à l'intérieur de la relation d'amitié.

#### ■ ACTIVITÉ 6 – Définition de l'émotion humaine

À partir des connaissances des élèves et des informations dégagées au cours de la discussion, l'enseignant recourt à la participation des élèves pour élaborer une définition de l'émotion humaine. L'enseignant propose ensuite une définition théorique de l'émotion (annexe 1.1, *L'émotion*) et amène les élèves à comparer les différences entre les deux définitions suggérées.

#### ***Approche ciblée***

L'approche narrative intervient principalement au cœur de cette première activité réalisée à partir de l'extrait du *Petit Prince*. Bien qu'il s'agisse d'une introduction au module de l'émotion, il s'avère important de mettre les élèves en contact avec une source significative dans laquelle l'émotion se manifeste. En recourant ainsi au récit d'autrui, les élèves

peuvent davantage centrer leur attention sur les comportements des personnages, à savoir le Petit Prince et le renard, en vue d'amorcer une réflexion sur les émotions vécues par ces personnages.

L'intérêt de l'approche narrative en lien avec cet extrait réside également dans la nécessité, pour les élèves, d'analyser le contenu émotif de l'histoire à partir de leurs propres repères et de leur affectivité personnelle. N'ayant jamais abordé le contenu théorique de l'émotion humaine, les élèves doivent en effet davantage se fier à leurs expériences personnelles relatives à l'émotivité pour être en mesure de porter un regard critique sur la rencontre entre le Petit Prince et le renard. Cette rencontre entre les deux personnages constitue d'ailleurs un excellent tremplin pour amener les élèves à prendre conscience des différentes émotions qui les habitent. La cinquième activité fait le lien avec leurs relations interpersonnelles en les amenant à s'interroger sur les émotions engendrées par l'amitié. Cette activité est d'ailleurs un exemple intéressant de l'émotion vécue en relation avec autrui dont les élèves sont appelés à tirer profit implicitement dans le cadre de cette activité.

Cette activité est donc en quelque sorte le reflet de la vie émotive ambivalente à l'adolescence, en ce sens que les élèves doivent aborder l'histoire du Petit Prince de manière expérimentale et intuitive. Non seulement la discussion en équipe de deux leur permet-elle d'explorer le champ des émotions dans l'extrait, mais elle les oblige aussi à porter leur propre regard sur leur vie émotionnelle en vue de justifier leur point de vue.

### *Deuxième leçon*

## **2.2. Le visage de l'émotion**

---

### **Visée de la leçon**

*Au terme de cette deuxième leçon, l'élève sera capable de faire la distinction entre une « émotion choc » et une « émotion sentiment ».*

---

### **Activité 1 – Définition de l'émotion**

L'enseignant fait un bref retour sur la définition de l'émotion retenue au cours de l'activité précédente et annonce le contenu du cours en introduisant le concept de force émotionnelle. Une fois la notion introduite, l'enseignant recourt à la participation des élèves afin qu'ils donnent des exemples qui, selon eux, pourraient bien traduire l'idée s'articulant autour de l'intensité des émotions. À cette fin, il fait vivre des émotions aux élèves. Tout d'abord, l'enseignant suscite des émotions

chocs et des émotions sentiments<sup>18</sup> chez ses élèves à l'aide d'objets, d'illustrations et d'extraits sonores. Il leur présente pour ce faire des sacs de papier dans lesquels se trouvent, séparément, des objets qu'ils doivent toucher sans regarder (exemples d'objets à utiliser : laine d'acier, gelée, glace, épines de sapins, plumes, sable, etc.). Il peut aussi recourir à différents sons (un bruit d'accident, une porte qui grince, des ongles grattant le tableau, des coups de feu, un chant d'oiseau, le bruit des vagues, etc.) susceptibles de déclencher des émotions, de même qu'à diverses illustrations (un lit douillet, une plage, un toutou, etc.). Au fur et à mesure que les élèves expriment les émotions ressenties, l'enseignant note au tableau les mots clés extraits des propos des élèves. Par la suite, l'enseignant présente des images d'amitié, d'amour, de rejet, etc. (p. ex. : parent et enfant, couple, grand-parent et enfant, personnes rejetées, méprisées, méprisantes). Il recueille encore une fois les mots clés tirés des propos des élèves.

### **ACTIVITÉ 2 – Découverte des caractéristiques communes**

L'enseignant guide les élèves en leur demandant de faire ressortir les caractéristiques communes aux deux grandes catégories énumérées au tableau (les émotions chocs et les émotions sentiments). Les élèves peuvent une fois de plus faire appel à leurs expériences personnelles en lien avec une émotion pour illustrer les caractéristiques qu'ils dégagent de la liste.

### **ACTIVITÉ 3 – Retour sur le contenu théorique**

Après le survol du contenu du tableau et la discussion amorcée, l'enseignant et le groupe comparent le contenu théorique portant sur l'émotion (annexe 1.1).

#### ***Approche ciblée***

En vivant de petites expériences émotionnelles en classe, les élèves se trouvent durant un moment en lien avec le thème et ils peuvent par la suite faire un partage devant la classe. Ces différentes situations leur permettent également de se remémorer des situations où ces mêmes émotions ont pu être vécues. L'approche narrative est donc amorcée.

---

18. Voir le module 3.2 du *Guide pédagogique. Enseignement moral, 3<sup>e</sup> secondaire* (Gouvernement du Québec, 1987).

*Troisième leçon*

## 2.3. La valse des émotions

---

### **Visée de la leçon**

*Au terme de cette troisième leçon, l'élève sera capable de décrire le lieu et les sources de certaines émotions.*

---

#### **ACTIVITÉ 1 – Introduction du concept**

L'enseignant introduit le concept des différentes sources d'émotions en évaluant les connaissances préalables des élèves à ce sujet. Il présente ensuite le contenu théorique à l'aide de l'annexe 1.2, *Ma vie intérieure*.

#### **ACTIVITÉ 2 – Rédaction sur une expérience émotive**

L'enseignant invite les élèves à se remémorer une expérience émotive vécue et à la raconter par écrit. Il est toutefois important de préciser aux élèves que les expériences racontées ne doivent pas relever d'un vécu tragique afin d'éviter que l'activité ne dérive en une approche « psychologisante ». En ce sens, l'enseignant peut suggérer préalablement des exemples de situations faisant appel à la vie intérieure, par exemple visionner un film, écouter une chanson, assister à un spectacle particulièrement émouvant, apprendre une nouvelle joyeuse ou triste, participer à une rencontre sportive, recevoir un cadeau, etc.

#### **ACTIVITÉ 3 – Récit de l'expérience émotive**

Un espace est créé au centre de la classe de manière à pouvoir constituer un grand cercle avec les chaises. L'enseignant invite les élèves qui le souhaitent à raconter au groupe l'expérience qu'ils ont préalablement retenue. Après chaque récit d'un élève, l'enseignant désigne d'autres élèves du groupe pour répondre à quelques questions relativement à l'expérience qui vient d'être racontée. Les questions posées par l'enseignant doivent aider les élèves à préciser ce qui a déclenché les émotions chez leurs camarades et le lieu d'où elles provenaient. À titre d'exemples : Qu'est-ce qui a déclenché cette émotion ? Comment est-elle née ? D'où l'émotion venait-elle ? Comment l'émotion s'est-elle manifestée ?, etc. Les élèves peuvent compléter entre eux et s'aider dans la mutuelle compréhension de l'expérience émotionnelle.

À la question posée par l'enseignant, les élèves désignés répondent au meilleur de leur connaissance, non pas à la lumière de leur propre expérience émotionnelle, mais bel et bien en fonction des faits relatés

dans l'événement décrit par leur camarade. Il s'agit donc davantage d'une rétroaction que l'on qualifierait de miroir, d'après l'interprétation la plus fidèle des faits racontés qu'en font les autres élèves du groupe.

#### **ACTIVITÉ 4 – Sélection d'un personnage**

Après cette activité, l'enseignant présente aux élèves différents personnages exprimant une émotion. Ensuite, les élèves, après avoir écouté les témoignages de leurs camarades, rétroagissent un à la fois aux réponses que ceux-ci ont données. Ces élèves doivent à leur tour choisir un personnage parmi ceux qui sont présentés et expliquer pourquoi ce personnage représente bien selon eux l'émotion vécue par leur camarade. Puis, les élèves doivent confirmer ou infirmer les interprétations de leurs camarades tout en justifiant leur opinion à la lumière de ce qu'ils ont véritablement vécu au cours de l'expérience émotionnelle. Un dialogue peut être amorcé en ce sens et grandement aider à la compréhension tant des forces émotionnelles ressenties que des émotions suscitées par celles-ci (consulter l'annexe 1.3 pour un exemple de la réalisation de l'activité *La valse des émotions*).

#### **Approche ciblée**

L'activité *La valse des émotions* demande une analyse en trois temps, la première partie étant le témoignage des élèves, la seconde faisant appel à la rétroaction des autres élèves du groupe et la dernière permettant aux élèves d'évaluer la justesse des rétroactions apportées.

Dans le premier cas, l'approche narrative intervient au cœur de l'activité, entre autres par la narration que font les élèves d'une expérience personnelle pendant laquelle des émotions ont été ressenties et vécues. En effet, cette activité permet précisément d'offrir aux élèves un moment réservé au récit de soi pendant lequel ils racontent en leurs mots une expérience émotive. En racontant leur histoire, les élèves veillent à articuler leurs idées et à se faire comprendre de leurs camarades. Cette démarche propre à l'approche narrative demande principalement que les élèves aient eux-mêmes un regard critique sur les expériences qu'ils décident de livrer, sans quoi ils pourraient trouver très difficile de résumer leur histoire tout en se conformant aux consignes exigées par l'enseignant. Il s'agit également pour ces élèves de savoir analyser les réactions de leur propre vie émotionnelle de manière non seulement à raconter leur expérience, mais aussi à cibler à la fois la source des émotions ressenties et les réactions qui en ont favorisé les manifestations.

Par l'approche narrative on intervient également, à l'occasion du témoignage, auprès des autres élèves du groupe qui, pour leur part, assistent davantage aux récits d'autrui du fait qu'ils écoutent les histoires personnelles racontées par leurs camarades. Il s'agit en fait pour ces

autres élèves de s'ouvrir aux histoires racontées par les autres et de voir à la fois comment ces histoires diffèrent des leurs et comment elles s'en rapprochent. En accordant cette attention aux autres, ils peuvent donc plus facilement établir des parallèles avec leurs propres expériences émotives tout en usant de leur sens critique pour les analyser.

Dans le deuxième cas, à savoir la rétroaction des autres élèves du groupe face à la suite des témoignages rendus, l'approche de la sollicitude intervient plus spécifiquement. En effet, en écoutant leurs camarades rapporter leurs expériences émotives, les autres élèves doivent obligatoirement faire montre d'une écoute attentive, de même que d'un sentiment d'attention et de compréhension. Non seulement doivent-ils être sensibles aux autres et aux histoires qu'ils racontent, mais ils doivent aussi faire preuve de disponibilité d'abord, en vue de favoriser l'échange, et de réceptivité ensuite, afin de s'imprégner entièrement des émotions ressenties au cours de l'événement. Il leur faut manifestement faire preuve d'un souci de l'autre à travers l'expérience qui a été vécue, tout en se sentant touchés et concernés. De plus, la contrainte du choix d'un personnage permet à l'élève de montrer à son camarade une représentation concrète de son émotion ; de cette façon, il peut démontrer la justesse de sa compréhension. Par ce moment de rencontre entre les élèves s'établit un contact propre à l'approche de la sollicitude. D'ailleurs, c'est seulement grâce à cette façon de faire, à savoir par le coressenti, que les élèves peuvent vraiment offrir une rétroaction digne de ce nom et conforme aux questions posées par l'enseignant. S'ils souhaitent véritablement reconnaître les émotions ressenties tout comme leur source ou leur manifestation, les élèves doivent passer par le « ressentir avec ».

Dans le dernier cas, c'est-à-dire l'évaluation de l'élève qui a fait le témoignage, l'approche narrative intervient une fois de plus. Ainsi, l'élève doit analyser les rétroactions de ses camarades en retournant constamment à l'expérience vécue et à l'analyse préalable qui en a été faite. Par cette confrontation, l'élève peut assurément parvenir à établir son autorité et sa responsabilité sur sa propre vie morale, puisqu'il n'a d'autre choix que d'affirmer sa perspective morale. La tâche est grande, certes, mais elle s'avère incontournable pour les élèves qui souhaitent tirer un apprentissage moral de leur propre expérience à la lumière des explications apportées par leurs camarades, d'une part, et par la seconde analyse personnelle qui en a été faite, d'autre part. Dans ce cas, l'approche narrative contribue grandement à la construction de l'identité des élèves en vue d'atteindre un équilibre par rapport à leurs expériences émotionnelles.

### Quatrième leçon

## 2.4. Faire la une

---

### Visée de la leçon

*La visée de la leçon est de permettre à l'élève de saisir la nature ambivalente de la vie émotionnelle et de lui permettre d'en dégager des aspects positifs et négatifs.*

---

#### ■ ACTIVITÉ 1 – Présentation des pôles de l'univers émotionnel

À la suite de la leçon précédente, où il a amené les élèves à porter un regard particulier sur leur vie émotionnelle, l'enseignant amorce maintenant l'objectif visant à cerner les aspects positifs et négatifs de cet univers complexe. Il commence donc par présenter ces deux grands pôles de l'univers émotionnel à l'aide d'un contenu théorique (annexe 1.4).

#### ■ ACTIVITÉ 2 – Inventaire des émotions

L'enseignant distribue à chaque élève le texte d'une petite histoire intitulée *Faire la une* (annexe 1.5). Les élèves, regroupés par deux, lisent l'histoire une première fois. Puis ils la lisent une seconde fois en relevant les émotions ressenties par le personnage principal et les personnages secondaires au besoin.

#### ■ ACTIVITÉ 3 – Distribution des émotions selon les pôles

L'enseignant distribue le tableau-bilan (annexe 1.6) que les élèves, toujours en équipe, doivent remplir en se rapportant à l'histoire sur laquelle ils ont travaillé. En remplissant le tableau, les élèves doivent montrer leur compréhension des deux pôles reliés aux émotions, entre autres en indiquant si elles se rapportent aux aspects négatifs ou positifs.

#### ■ ACTIVITÉ 4 – Lecture d'une histoire

Les élèves reprennent leur place individuelle et l'enseignant demande à un ou plusieurs élèves de faire la lecture de l'histoire. Il procède ensuite à la correction du tableau-bilan en insistant sur les justifications apportées par les élèves pour expliquer le classement réalisé.

#### ■ ACTIVITÉ 5 – Retour sur les histoires personnelles

Les élèves retournent ensuite aux histoires personnelles racontées au cours de la leçon 3 afin de repérer celles où le caractère ambivalent des émotions semble s'appliquer. À partir de ces histoires, ils tentent personnellement,

chacun à sa manière, de saisir le pourquoi de cette ambivalence. De la sorte, l'enseignant donne l'occasion à l'élève de tirer un apprentissage de son histoire vécue.

### **Approches ciblées**

Cette leçon fait intervenir à la fois l'approche narrative et l'approche de la sollicitude. D'une part, l'approche narrative s'actualise par l'histoire *Faire la une*, mettant en scène une jeune adolescente qui fait grandement la preuve des différentes manifestations de l'univers émotionnel d'un individu en fonction des deux grands pôles. Par l'entremise de ce récit d'autrui, les élèves sont initiés à l'ouverture sur le monde vécu et ils exercent leur sens critique en ciblant leur attention de façon particulière sur les émotions ressenties par le personnage. Cette histoire, composée par l'enseignante (Geneviève Rocray, dans le présent cas), présente en ce sens les qualités nécessaires à l'éveil de la réflexion chez les élèves et recourt aux points de repère personnels en vue d'effectuer l'analyse demandée. Non seulement l'attention qu'ils portent à ce récit permet-elle aux élèves de cibler les comportements variés du personnage, mais elle suscite également l'émergence d'un nouveau regard ou du moins d'un regard différent sur leur propre vie émotionnelle, favorisant ainsi le développement de leur identité. Le retour à l'expérience vécue des élèves à l'activité 5 leur donne une occasion d'en apprendre davantage sur leurs émotions à partir de leur propre histoire.

D'autre part, l'approche de la sollicitude apparaît importante, à travers même l'approche narrative, étant donné la nécessité, pour les élèves, d'évaluer le pôle auquel se rattachent les émotions décelées dans l'histoire. Ainsi, puisque ce récit s'adresse à la sensibilité des élèves, ceux-ci doivent analyser le personnage à travers le coressenti, à travers leur réceptivité qui permet de se glisser dans la peau du personnage. Ils ne doivent donc pas se situer personnellement face aux émotions reconnues dans le texte, mais plutôt envisager la perspective du personnage même à travers les situations qui sont vécues. Bien que virtuellement déployée dans le cadre de cette leçon, l'approche de la sollicitude vise bel et bien à « accroître les possibilités de retrouver chez les élèves le sentiment d'être touchés, concernés par ce qui est enseigné [...] et de chercher à établir des contacts non seulement analytiques mais également affectifs avec les objets d'étude<sup>19</sup> ».

---

19. Claude Gendron, « La sollicitude. Une éthique relationnelle », dans Nancy Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 65.

## Cinquième leçon

## 2.5. Les extrêmes

**Visée de la leçon**

*La visée de la leçon est d'amener l'élève à décrire les diverses façons de vivre ses émotions, entre autres en lui faisant préciser quels sont les deux grands pôles entre lesquels ces émotions se vivent.*

**ACTIVITÉ 1 – Mise en situation**

Pour amener les élèves à définir les deux grands pôles entre lesquels se vivent les émotions, l'enseignant propose aux élèves une mise en situation. Le sujet abordé est le suivant : « Tu es une grande vedette de la chanson et tu assistes à une rencontre organisée en ton honneur par tes plus grands admirateurs et admiratrices. » L'enseignant demande ensuite à trois élèves de se porter volontaires pour jouer la mise en situation. Les trois élèves reçoivent une fiche d'identité de leur personnage (annexe 1.7). Chaque élève devra jouer son personnage en tenant compte de ses caractéristiques propres : sa réaction, sa personnalité et ses comportements typiques.

**ACTIVITÉ 2 – Observation par les élèves-spectateurs**

Pendant que les joueurs prennent quelques minutes pour lire la fiche d'identité et s'approprier les traits caractéristiques de leur personnage, l'enseignant informe les élèves-spectateurs des éléments à observer durant les mises en situation. Ils devront porter une attention particulière aux émotions ressenties par les personnages en essayant de les catégoriser. Lorsque les élèves-spectateurs ont saisi les consignes, les trois joueurs entrent en scène. L'enseignant (jouant le rôle de l'animateur qui a organisé cette rencontre avec une vedette de la chanson) invite alors les trois personnages à venir sur la « scène » pour une entrevue à laquelle participent les deux admirateurs et le chanteur. Les joueurs improvisent à partir de cette situation. Lorsque l'enseignant le juge à propos, il fixe le jeu<sup>20</sup> pour qu'un autre élève vienne remplacer l'un des joueurs et le jeu se poursuit.

20. Fixer un jeu consiste à arrêter une scène de la même manière que lorsqu'on met sur « pause » le visionnement d'un film. L'image est arrêtée, fixée. Les personnages ne bougent plus, le temps s'arrête. Un élève vient ensuite prendre la place et la pose exacte du personnage, puis l'improvisation se poursuit avec ce nouveau joueur. Le joueur remplacé retourne alors parmi les spectateurs. Cette consigne doit être préalablement bien expliquée aux élèves. Un mot clé peut alors marquer le moment de l'image fixe et la reprise du jeu. Ce mot clé peut être « image fixe » ou, encore, « statue ». L'enseignant pourrait même utiliser un bruit : le son d'une clochette par exemple. L'enseignant fixe ainsi le jeu autant de fois qu'il le jugera opportun pour que d'autres élèves puissent avoir l'occasion de venir remplacer un personnage et participer au jeu à leur tour.

### **ACTIVITÉ 3 – Gradation des émotions**

Après la mise en situation, l'enseignant fait participer des élèves afin qu'ils partagent leurs observations avec le groupe. Tout en écoutant leurs observations, il amène les élèves à réfléchir sur les émotions ressenties par les personnages en leur posant des questions qui dirigeront leur réflexion. Il essaie de leur faire découvrir les deux pôles entre lesquels oscillent les différentes façons de vivre les émotions. À cette fin, l'enseignant propose aux élèves une échelle graduée sur laquelle apparaissent des exemples analogues aux émotions décelées au cours de la mise en situation et disposés de façon à représenter les deux pôles à découvrir.

### **ACTIVITÉ 4 – Constitution des liens**

Lorsque les élèves ont réussi à découvrir les deux grands pôles par une démarche inductive, l'enseignant leur distribue la feuille théorique sur les deux grands pôles (annexe 1.8). Il procède à une lecture explicative des notions théoriques. Au besoin, il complète la théorie d'un exemple concret que facilite le lien avec leurs connaissances antérieures. Les élèves réinvestissent ensuite les observations faites lors de la mise en situation afin d'établir le lien avec les deux pôles trouvés.

### **ACTIVITÉ 5 – Échange de groupe**

Prenant appui sur la situation jouée, un échange en groupe sur les facteurs susceptibles d'influencer les émotions s'ensuit. L'objectif est de sensibiliser les élèves à l'ambivalence de leur vie émotionnelle selon les influences extérieures et intérieures qu'ils peuvent subir. L'annexe 1.9 offre quelques pistes à cet égard.

### ***Approches ciblées***

Cette leçon cible une fois de plus l'approche de la sollicitude et l'approche narrative. La mise en situation représente une occasion de coressentir à travers la construction commune d'une situation fictive qui fait également appel, sous le voile d'un personnage, à son expérience émotive personnelle.

Au moment de la mise en situation, les spectateurs et les joueurs sont amenés à se mettre à la place de l'autre afin de comprendre ce qu'il ressent par l'approche de la sollicitude. Cette activité rend nécessaire une réceptivité à l'autre autant chez l'élève-spectateur que chez l'élève-joueur. Le premier doit se montrer attentif et ouvert aux émotions ressenties, tandis que le second doit démontrer une pleine ouverture à l'expression des émotions du personnage. Les élèves entrent donc dans une démarche de ressentir-avec dans le but de comprendre les deux

pôles d'émotions vécues. L'intérêt de cette approche pour les élèves réside dans la possibilité qu'ils ont de rester en contact avec leur propre sensibilité en abordant une question qui ne les touche pas directement.

Ensuite, par l'approche narrative, les élèves-joueurs explorent des émotions par l'entremise des personnages. Les personnages leur permettent de vivre et de ressentir des émotions. Les élèves-spectateurs apprennent, par l'histoire d'autrui, ce qui leur permet de faire un lien avec leur propre expérience. En effet, ils peuvent analyser leurs réactions et confronter leurs valeurs avec celles des personnages. Les histoires d'autrui donnent l'occasion aux élèves de penser leur histoire personnelle de façon plus critique en remettant en question certaines réactions avec lesquelles ils sont plus ou moins en accord. Cette activité leur permet de tirer un apprentissage concret en ce qui a trait à la connaissance de soi et à la coconstruction de son identité.

### *Sixième leçon*

## **2.6. Apprivoiser ! Oui, mais comment ?**

---

### **Visée de la leçon**

*La visée de la leçon est d'amener les élèves à expliquer dans leurs propres mots ce qu'est l'apprivoisement des forces intérieures et en quoi il permet d'aménager leur vie émotionnelle.*

---



#### **ACTIVITÉ 1 – Résumé de texte**

Pour atteindre ce nouvel objectif, l'enseignant fait appel à l'analogie de l'apprivoisement d'un animal afin de faire comprendre le processus d'apprivoisement de la force émotionnelle. Pour ce faire, l'enseignant a recours au roman d'Alexandre Jardin, *L'île des Gauchers*. L'enseignant situe l'histoire, en lit des extraits et s'arrête finalement sur l'extrait concernant la capture du zubial (annexe 1.10).



#### **ACTIVITÉ 2 – Recherche de moyens pour apprivoiser l'autre**

Les élèves déterminent ensuite, en équipe, les moyens et les conseils pour apprivoiser le zubial dont il est question dans cet extrait en faisant appel à leurs propres expériences d'apprivoisement (d'un animal, d'un enfant lors d'un gardiennage, d'une personne qu'ils désireraient connaître, d'une personne révoltée, etc.).

### ACTIVITÉ 3 – Inventaire des moyens

Une fois le travail terminé, les élèves demeurent en équipe et un porte-parole de chaque équipe présente le fruit de son travail. L'enseignant note le tout au tableau en deux colonnes (annexe 1.11), selon que les suggestions des élèves relèvent de la volonté ou de la réflexion, liées au processus d'apprivoisement des forces émotionnelles. Le tableau ainsi créé permet d'établir le lien entre apprivoiser un animal et apprivoiser ses forces émotionnelles. En effet, l'enseignant fait remarquer aux élèves que les moyens et les conseils trouvés pour apprivoiser peuvent aussi s'appliquer à la force émotionnelle. Il insiste sur le fait qu'apprivoiser, c'est rendre possible la coexistence; et qu'apprivoiser notre force émotionnelle, c'est la rendre prévisible et s'en faire une alliée. De plus, la volonté et la réflexion sont essentielles tant dans l'apprivoisement d'un animal ou d'une personne que dans l'apprivoisement de sa force émotionnelle.

#### ***Approche ciblée***

L'utilisation d'un extrait de *L'île des Gauchers* par l'enseignant fait appel à l'approche narrative. Les élèves sont amenés à rechercher des solutions et des moyens pour apprivoiser le zubial dans l'histoire imaginée par Alexandre Jardin. Ils doivent d'abord réfléchir à leur propre histoire afin de se souvenir d'une situation où ils ont dû faire face à cette situation; ils doivent ensuite se rappeler les moyens utilisés (ont-ils fonctionné?); puis ils doivent s'interroger sur la façon dont ils s'y prendraient aujourd'hui, considérant leur expérience et leurs connaissances actuelles. Enfin, ils doivent partager leur expérience avec leurs coéquipiers. Pendant le récit d'autrui, les coéquipiers doivent faire preuve d'une réceptivité réciproque. À cette étape, l'affirmation de soi joue un rôle important, puisque chacun est appelé à raconter une anecdote et à expliquer quels moyens ont fonctionné et lesquels ont échoué. Cette activité permet de penser son histoire de façon critique en permettant aux autres d'intervenir dans ce récit afin de trouver les meilleurs conseils et moyens possible.

*Septième leçon***2.7. Volonté + réflexion = apprivoisement****Visée de la leçon**

*La visée de la leçon est d'amener l'élève à considérer la réflexion et la volonté comme les instruments indispensables à l'apprivoisement de la force émotionnelle.*

**ACTIVITÉ 1 – Rédaction**

En s'assurant que les élèves ont compris en quoi consistent les critères d'apprivoisement que sont la réflexion et la volonté, l'enseignant leur demande de rédiger un texte d'une page dans lequel ils doivent décrire une situation où ils ont fait preuve de réflexion et de volonté dans l'apprivoisement de leurs forces intérieures. Ce texte peut prendre la forme d'un journal personnel. Les élèves demandent ensuite à une personne de confiance de lire leur rédaction et d'inscrire un commentaire positif à la suite duquel l'enseignant inscrit également une pensée, un encouragement ou un commentaire en lien avec l'expérience racontée. L'enseignant demande finalement à tous les élèves d'apporter une enveloppe pré-affranchie afin qu'il puisse leur envoyer ultérieurement, l'année suivante par exemple, leur rédaction accompagnée des deux commentaires ajoutés. Cette activité consiste principalement à rappeler aux élèves les tâches introspectives effectuées plus tôt et, si possible, à les inciter à se pencher sur la situation nouvelle et actuelle de leur vie émotionnelle, pour voir dans quelle mesure ils sont finalement parvenus à l'apprivoisement de cette force.

**Approche ciblée**

Par l'approche narrative, cette activité amène l'élève à réfléchir sur sa propre histoire morale. Cette rédaction implique une réflexion intéressante des élèves sur leur propre cheminement moral. Elle leur permet de poser un regard critique sur leur vie émotionnelle. Par leur rédaction, les élèves peuvent percevoir l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes. Cette introspection joue un rôle important dans leur développement moral, puisque l'approfondissement de leur réflexion leur permet d'assumer leur responsabilité par rapport à leur expérience. Comme l'affirme Ronald Morris, « la narration de soi est le tremplin de la conscience et d'une identité naissantes<sup>21</sup> ». En effet, en rédigeant cette page

21. Ronald W. Morris, « L'approche narrative. Penser avec sa propre histoire et les histoires d'autrui », dans Nancy Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 139.

de journal personnel, les élèves sont amenés à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, éléments caractéristiques dans la formation de l'identité. De plus, cette rédaction leur servira de point de repère, puisqu'elle rappellera une situation où ils ont réagi en contrôlant leurs émotions. Ils pourront toujours s'y référer, sachant qu'à cet instant ils ont fait preuve de volonté et de réflexion. En recevant leur rédaction l'année suivante, ils pourront par ailleurs constater leur propre évolution émotionnelle. Ayant acquis une certaine expérience et une maturité, ils seront à même de poser un regard critique sur leur situation personnelle nouvelle. Ils pourront ainsi la réévaluer en considérant leurs acquis.

## CONCLUSION

Bien que les approches que nous avons ciblées se distinguent par de nombreux avantages<sup>22</sup>, nous avons souhaité démontrer qu'elles comportent également, dans leur application, certaines limites dont l'enseignant doit tenir compte.

D'une part, le recours à l'approche de la sollicitude se révèle délicat tant pour l'enseignant que pour les élèves. En effet, en elle-même, cette approche apparaît complexe et nécessite une grande connaissance de soi pour être appliquée convenablement. De ce fait, non seulement l'enseignant doit-il disposer favorablement ses élèves en vue de mettre l'approche en œuvre, mais il se doit également d'être lui-même un modèle de souci et d'attention envers ses élèves. Nous considérons que l'approche de la sollicitude, qui, nous le savons, doit être mise en œuvre sous la supervision d'une personne expérimentée, nécessite une certaine ouverture de la part des élèves. Or, tous les établissements scolaires, toutes les classes, tous les enseignants ne disposent pas nécessairement de ces conditions idéales pour parvenir à cette orchestration. L'approche de la sollicitude peut certes s'appliquer, mais nous devons toujours avoir à l'esprit que son approfondissement demeure difficile.

D'autre part, l'approche narrative a pour sources les histoires, celles de soi et celles d'autrui. L'une des difficultés réside dans le choix pédagogique d'histoires signifiantes pour tous. Une autre difficulté réside dans le choix des histoires d'autrui : ne pas être trop directives ; ne pas encourager le relativisme des valeurs, etc.

---

22. Réflexion sur les enjeux et sur les obstacles moraux de leur propre existence : développer le sens moral des élèves, constater la construction de leur identité personnelle et favoriser sa cohérence, les ouvrir au monde vécu, critiquer leur émotivité à partir de leurs propres repères, etc.

En conclusion, nous considérons que le recours à l'approche de la sollicitude ainsi qu'à l'approche narrative en vue de l'élaboration d'activités pédagogiques portant sur le thème des émotions est un choix qui, bien qu'il comporte ses limites, se justifie grandement à la lumière des avantages dont l'élève peut bénéficier. Le thème des émotions, qui est d'une pertinence certaine à l'adolescence, nécessite la mise en place d'activités s'ouvrant sur leur expression et leur imagination. Or, les approches que nous avons choisies nous ont certainement permis d'élaborer des activités qui répondent à ces critères et qui offrent une place pour l'apprentissage de l'élève.

Nous ne doutons aucunement de la pertinence des autres approches qui, dans l'étude de ce thème, auraient pu s'avérer également profitables, mais nous estimons avoir exploité les approches choisies judicieusement, en tenant compte des avantages et des inconvénients qu'elles supposent. Dans cette perspective, nous souhaitons rappeler que l'utilisation de ces approches, particulièrement en ce qui a trait au thème des émotions, demande du discernement de la part de l'enseignant, qui doit prendre en considération toutes les conditions entourant de telles mises en application.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOUCHARD, Nancy (dir.). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, 224 p.
- BOUCHARD, Nancy. *L'éducation morale à l'école. Une approche par le jeu dramatique et l'écriture*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, 104 p.
- DEBUNNE, Jean-Marie, Rose-Anne BOURDAGES, Bruce COOK et Pauline DESLONGCHAMPS, *Au-delà du miroir... Je découvre les exigences de l'humain*, Montréal, Éditions de La Pensée, 1989, 266 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Guide pédagogique. Enseignement moral, 3<sup>e</sup> secondaire*, 1987, 247 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme d'études. Enseignement moral. Second cycle du secondaire*, 1986, 190 p.
- JARDIN, Alexandre. *L'île des Gauchers*, Paris, Gallimard, 1995.
- NODDINGS, Nel. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press, 1984, 216 p.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le Petit Prince*, Évreux, Gallimard, 1999, 99 p.

---

## Annexe 1.1

# L'ÉMOTION<sup>1</sup>

## Définition

L'émotion est une force intérieure plus ou moins intense qui s'exprime en réaction aux circonstances de la vie quotidienne. Elle s'enracine dans le corps et elle fait partie de la vie affective. Elle trouve sa force dans les perceptions présentes, les souvenirs, l'imagination, le monde des instincts, des pulsions, des désirs.

## La diversité des émotions

L'émotion s'exprime à des degrés variables. Il existe donc de grandes différences entre l'« émotion choc » et l'« émotion sentiment ». L'une est une réaction affective, tandis que l'autre est une disposition affective.

L'émotion choc	L'émotion sentiment
<i>Ses caractéristiques</i>	<i>Ses caractéristiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Une grande intensité</li> <li>– De fortes perturbations au niveau du corps</li> <li>– Des perturbations observables de l'extérieur</li> <li>– Une crise passagère</li> <li>– La réponse à une situation difficile, habituelle ou non</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Une intensité moindre</li> <li>– Des perturbations moins importantes au niveau du corps</li> <li>– Une stabilité et une profondeur</li> <li>– Le recours à l'imagination et à l'intelligence</li> </ul>
<i>Exemples</i>	<i>Exemples</i>
La joie, l'allégresse, l'exultation, l'excitation, la surprise, le dégoût, la colère, la haine, la peur, la gêne, le chagrin, la jalousie.	La paix, le calme, la sympathie, l'amour, l'amitié, la sérénité, la confiance, la tendresse, l'espoir, la honte, l'angoisse, la tristesse, l'anxiété, la haine, le regret, l'ennui, le mépris.

---

1. Jean-Marie Debonne, Rose-Anne Bourdages, Bruce Cook et Pauline Deslongchamps, *Au-delà du miroir... Je découvre les exigences de l'humain*, Montréal, Éditions La Pensée, 1989, p. 113.

---

**Annexe 1.2**


---

## MA VIE INTÉRIEURE

### Résumé des éléments notionnels

Les émotions sont une composante de la vie intérieure de l'être humain. La connaissance des émotions d'une personne échappe en partie aux autres, qui n'en saisissent que les manifestations extérieures observables. Traditionnellement, les émotions ont souvent été mises en rapport avec le cœur. Celui-ci a longtemps été vu comme le siège des émotions. Cette image traduit à sa façon l'idée d'intériorité. En fait, la vie émotionnelle fait partie de la vie psychique et plus particulièrement de la vie affective, comme le montrent les diverses sources de la vie émotionnelle.

---

#### Les grandes sources de la vie émotionnelle

---

<i>Sources</i>	<i>Explications</i>	<i>Exemples</i>
Les faits réels	La vie quotidienne est riche en situations et en événements susceptibles de faire naître des émotions.	Tu es témoin d'un accident. Tu échoues à un examen. Tu fais rire de toi. Tu es invité à une fête.
Les souvenirs	La mémoire garde en réserve des souvenirs. Bien que passés, certains événements continuent d'alimenter des émotions.	La mort d'une animal favori. L'injustice d'un ami. Un voyage en famille.
Les faits imaginaires	L'imagination invente des situations et des événements qui font naître des émotions.	Les rêves de richesse. La mort éventuelle d'un ami. La répétition d'une situation unique.
Les instincts et pulsions	Ce sont des forces inconscientes, liées à la vie physiologique, sur lesquelles nous n'avons pas de contrôle : elles sont innées.	Tu te sens menacé. Tu te sens aimé. Tu te sens trompé. Tu te sens en sécurité.

---

## Annexe 1.3

# LA VALSE DES ÉMOTIONS

## Exemple fictif

### Témoignage d'Audrey (nom fictif)

*« J'étais assise au salon et j'écoutais le film Titanic à la télévision. C'est une histoire d'amour touchante et je la trouve encore plus significative lorsque je me rappelle que l'histoire du Titanic est une histoire vraie et que tant de personnes ont véritablement perdu des gens qu'ils aimaient de tout cœur au cours de cette catastrophe. La scène qui m'a le plus touchée est celle où un couple de personnes âgées se trouvent sur le lit et se couchent l'un près de l'autre, attendant que la mort arrive. J'ai alors pensé à mes grands-parents très âgés qui doivent parfois se sentir ainsi et qui savent que, tôt ou tard, la mort les guette et j'ai beaucoup pleuré. »*

### Questionnement de l'enseignant

« Quelle émotion paraît dominante dans l'expérience que nous raconte Audrey ?

Qu'est-ce qui, selon vous, a déclenché cette émotion chez elle ?

Comment s'est manifestée l'émotion ?

Si vous aviez le choix d'une illustration, laquelle, selon vous, représenterait le mieux les émotions exprimées dans le témoignage d'Audrey ? »

### Exemples de réponses possibles venant des élèves

« Je choisis l'illustration de la dame qui pleure, parce que je pense qu'Audrey ressentait beaucoup de tristesse et de peine. »

« Je choisis l'illustration de la famille élargie qui semble très sereine, parce que je pense que le souvenir des grands-parents a probablement déclenché chez Audrey toute sa tristesse. Je pense que le film a été le principal déclencheur qui lui a permis d'avoir ce souvenir. »

« Audrey a beaucoup pleuré et je crois que c'était la meilleure façon pour elle de laisser sortir sa tristesse ; je choisis donc l'illustration de la pluie qui tombe, car cela me fait penser aux nombreuses larmes qu'elle a versées. »

### Exemple de rétroaction d'Audrey

« Il est vrai que j'ai ressenti beaucoup de tristesse et de peine, mais je crois que l'émotion que j'ai vécue le plus profondément est la compassion pour les gens qui perdent ceux qu'ils aiment et pour ceux qui savent que la mort s'en vient. J'ai trouvé cette image très dure et je peux imaginer ce qu'ils ressentent lorsque je pense à mes grands-parents. C'est surtout cette image réelle d'eux qui m'a fait pleurer. »

---

**Annexe 1.4**


---

## LES ASPECTS POSITIFS ET NÉGATIFS DE LA VIE ÉMOTIONNELLE

Les émotions que nous éprouvons sont des forces qui parfois nous enrichissent, parfois nous dynamisent et nous aident à trouver la vie belle et agréable. À l'opposé, les émotions sont aussi des forces qui parfois nous échappent, nous inquiètent, nous déstabilisent, et que nous trouvons alors désagréables.

Les émotions ont des répercussions sur les autres. Ces effets, chez les autres, peuvent être positifs ou négatifs : unir deux personnes, les rapprocher, les aider à mieux s'aimer ou, au contraire, les séparer, les opposer, susciter de la haine entre elles.

---

**Aspects positifs**

Mes émotions sont parfois des forces qui  
 m'enrichissent,  
 me dynamisent,  
 sont agréables.  
 ...

---

**Aspects négatifs**

Mes émotions sont parfois des forces qui  
 m'échappent,  
 m'inquiètent,  
 me déstabilisent,  
 sont désagréables.  
 ...

---

---

**Annexe 1.5**

---

**FAIRE LA UNE**

« Cher journal,

Quelle journée j'ai passé aujourd'hui ! Heureusement, elle s'est bien terminée. Elle a commencé drôlement... Je te raconte.

Je dormais paisiblement. En fait, je rêvais à mon beau Marc. Mais ce rêve fut vite interrompu quand les voisins ont décidé qu'ils devaient tondre leur pelouse, qu'ils croyaient trop longue. Le bruit harassant de la tondeuse m'était insupportable, mon corps encore tout endormi se raidit de frustration. Pour qui la bruyante tondeuse se prenait-elle pour interrompre mon rêve si merveilleux. Je me levai rapidement, allai à la fenêtre et dévisageai mes voisins en espérant qu'ils comprennent ma frustration. Quand je fus rendue à la fenêtre, la nature se déchaîna soudainement, le vent se leva, les feuilles revolèrent, la tondeuse bascula, la pluie déversa ses gouttelettes, les murs craquèrent. Je ne comprenais pas ce qui se passait et la frayeur s'empara de moi. Puis, tout à coup, tout s'arrêta. Le ciel avait-il entendu ma colère ? Non, puisque le décor extérieur était dans un désordre total.

Ensuite, je repris mes esprits et me dirigeai vers la cuisine pour me préparer un bon déjeuner, question d'oublier ce fâcheux incident. J'avais envie de manger des bonnes rôties avec de la confiture de framboises. J'ouvris donc le réfrigérateur et constatai avec une immense déception que le pot de confiture n'était pas là. En effet, ma petite sœur l'avait terminé ce matin. Je fis mon deuil de la confiture et mangeai un bol de céréales. En déjeunant, je lisais le journal. Quelle ne fut pas ma surprise, lorsque je vis en première page mon beau Marc tenant dans ses mains le trophée de la personnalité athlétique de la région. Comment a-t-il pu ne pas m'en parler ? Moi qui suis sa petite amie depuis six mois, je ne savais même pas qu'il était en nomination. En arrière-plan, je voyais la belle Julie qui le regardait d'un air admiratif et contemplateur. La furie s'empara de moi, je ne savais plus quoi penser. Je ressentais une panoplie d'émotions toutes différentes les unes des autres. Je me levai promptement, m'habillai et me dirigeai d'un pas décidé chez Marc.

Arrivée à sa maison, je sonnai plusieurs fois de façon très agressive. Il ouvrit la porte et je lui montrai la photo en exigeant des explications le plus rapidement possible. Il me laissa entrer en me demandant de me calmer, il ne comprenait pas pourquoi j'étais aussi en colère. Je lui exprimai mes émotions et lui fis comprendre que je n'appréciais pas d'avoir été tenue à l'écart de cet événement si important. Il m'expliqua que cette soirée surprise avait été organisée par le comité à son insu. Il s'excusa et me confia qu'il avait été surpris par mon absence. En fait, il croyait que j'y serais. Il me serra dans ses bras et me pria d'accepter ses excuses. Comment continuer de lui tenir tête quand il me regarde de ses yeux si doux ? Soudainement, le calme et l'amour m'envahirent. Son regard réussit à effacer tous mes tracas de la journée. Je me sentais si bien dans ses bras réconfortants. Finalement, nous passâmes la soirée devant un chaleureux feu de foyer, et je profitai de l'occasion pour lui raconter mon réveil brutal et l'étrange épisode qui le suivit. Nous rîmes aux éclats. Nous étions si bien ensemble. »

## Annexe 1.6

## TABLEAU-BILAN

Émotions	Circonstances où elles sont vécues	Effets		Qualification des effets	
		Pour soi	Pour les autres	Positif (+)	Négatif (-)
Calme					
Frustration					
Peur					
Déception					
Surprise					
Furie					
Agressivité					
Colère					
Bien-être					
Bonheur					

## Annexe 1.7

# MISE EN SITUATION

### Fiche d'identité de la vedette

Tu es une grande vedette de la chanson et tu assistes à une rencontre organisée en ton honneur par tes plus grands admirateurs et admiratrices.

**Nom :** G. Deschamps,

**Âge :** 25 ans

**Réaction :** Tu es très fier (ou fière) d'être acclamé(e) par tes admirateurs et admiratrices, mais tu restes très modeste. Tu reçois les compliments avec un sourire sans exagération. Tu remercies la foule pour cet hommage et tu adresses à tous un message poli exprimant ta reconnaissance et ton plaisir de te retrouver parmi eux. Surtout, aie l'air naturel(le), honnête et franc (franche).

**Personnalité :** Tu es calme et tu fais montre de patience. Tu attires la sympathie des gens par ta façon d'être et de t'exprimer.

**Comportements typiques :** Ton timbre de voix est doux, calme, et ton sourire est naturel. Tu écoutes attentivement les messages qui te sont adressés et tu réponds à tes admirateurs et admiratrices avec dévouement.

### Fiche d'identité d'un(e) admirateur(trice)

Tu es un(e) grand(e) admirateur(trice) d'une vedette de la chanson et tu assistes à une rencontre organisée en son honneur. Tu es choisi(e) parmi la foule pour lui rendre hommage. Tu te rends à ses côtés...

**Nom :** M.-A. Lafolie

**Âge :** 10 ans

**Réaction :** Tu es complètement hystérique et tu n'as plus aucun contrôle sur tes réactions. Tu lui révèles toute ton admiration en criant de joie et en pleurant à chaudes larmes. Tu n'arrives pas à croire qu'une telle chance te soit offerte.

**Personnalité :** Tu es extraverti(e), franc(franche), direct(e) et explosif(ve). Tu ne caches aucunement tes émotions et tu montres très clairement tout ce que tu ressens.

**Comportements typiques :** Tu pleures, tu cries facilement. Tu agis sous l'impulsion. Tu te laisses aller complètement. Tu serres sans retenue les mains de ton idole.

**Fiche d'identité d'un(e) admirateur(trice)**

Tu es un(e) grand(e) admirateur(trice) d'une vedette de la chanson et tu assistes à une rencontre organisée en son honneur. Tu es choisi(e) parmi la foule pour lui rendre hommage. Tu te rends à ses côtés...

**Nom :** A. Latrouille

**Âge :** 10 ans

**Réaction :** Tu te rends auprès de ton idole à reculons, puisque tu ne souhaites pas te retrouver devant cette foule. Tu regardes autour de toi et tu te résignes à te rendre en avant. Tu serres la main de ton chanteur favori sans lui parler ni lui exprimer ta joie d'être à ses côtés. Tu demeures muet(te) et regagnes ta place très rapidement.

**Personnalité :** Tu es extrêmement timide et ne parviens à exprimer aucune émotion. Tu restes froid(e) et préfères ne montrer aucune émotion.

**Comportements typiques :** Tu refuses de te laisser envahir par tes émotions et de les exprimer aux gens qui t'entourent. Tu préfères agir contre ton gré plutôt que de devoir t'expliquer par la suite.

---

## Annexe 1.8

---

### LES DEUX PÔLES<sup>1</sup>

Les émotions se vivent avec une intensité plus ou moins forte et elles s'expriment de façon plus ou moins visible. Les êtres humains ont le choix de la façon de vivre ces émotions. Ils peuvent les assumer et les exprimer, ou les refuser et les dissimuler aux autres.

Il est donc facile d'établir, parmi ces diverses façons de vivre l'émotion, deux grands pôles. D'un côté, il y a le pôle soumission à l'émotion. «Je me laisse submerger par l'émotion; je n'en suis plus maître; je ne suis pas capable de la retenir ou j'exprime immédiatement par mon corps, mon langage, tout ce que je ressens... J'explose.» De l'autre côté, il y a le pôle refoulement de l'émotion. «Je réprime la force émotionnelle; je la garde à l'intérieur de moi; je ne l'exprime pas!» Toutefois, entre ces deux pôles il existe diverses intensités.

#### **Voici les diverses intensités possibles :**

- Se soumettre à ses émotions, c'est se dévouer, éprouver fortement les effets physiques des émotions et obéir aux pulsions qu'elles éveillent sans leur opposer la moindre résistance.
- S'exprimer spontanément, c'est communiquer ses émotions, directement et sincèrement, avec simplicité, dans un esprit de partage, mais sans exagération.
- Contrôler ses émotions, c'est en rester maître, les utiliser avec mesure afin d'assurer l'équilibre de ses pensées et de ses actes.
- Rationaliser ses émotions, c'est les soumettre à la raison. C'est réfléchir sur ce que l'on sent, apporter des explications raisonnables afin de freiner l'émotion et ses effets les plus éprouvants.
- Refouler ses émotions, c'est les «garder pour soi», les bloquer en soi afin de s'éviter des désagréments ou des souffrances. Le refoulement est souvent inconscient et involontaire.

---

1. Cette annexe est inspirée des ouvrages suivants: Jean-Marie Debunne, Rose-Anne Bourdages, Bruce Cook et Pauline Deslongchamps, *Au-delà du miroir... Je découvre les exigences de l'humain*, Montréal, Éditions La Pensée, 1989, p. 122-124; Gouvernement du Québec, *Guide pédagogique. Enseignement moral, 3<sup>e</sup> année du secondaire*, 1987, 247 pages. Pour plus de détails le lecteur s'y reportera.

---

## Annexe 1.9

---

# PLUSIEURS FACTEURS INFLUENCENT LA FAÇON DE VIVRE LES ÉMOTIONS

Chacun manifeste une tendance naturelle plus ou moins forte à communiquer ou à dissimuler ses émotions, soit à cause de son tempérament, soit à cause de son enracinement social. Chacun connaît cependant des circonstances et des expériences personnelles. Chacun jouit d'une liberté et d'une responsabilité qui font appel aux ressources mêmes de la vie, modifient les influences extérieures et diminuent l'impact du « prêt-à-réagir ».

### Voici les quatre facteurs

- **Le caractère de la personne**

Le caractère reflète la personnalité et le tempérament de la personne. Est-elle plutôt froide ou très sensible ? Est-il étourdi ou capable de réflexion ? Ont-ils de la facilité ou de la difficulté à s'exprimer verbalement ?

- **Son milieu de vie**

Le milieu de vie comprend la famille et les personnes de qui nous recevons notre éducation et dont la culture nous est transmise. Les rôles sociaux et la sphère religieuse s'y retrouvent aussi.

- **Son expérience personnelle**

L'expérience personnelle est marquée par certains événements majeurs et par les péripéties de l'histoire de chaque individu.

- **Les circonstances**

Les circonstances influent sur la nature et la force de nos émotions : faits passés, présents et à venir, événements prévisibles ou non ; personnes, lieux et périodes où se produisent les faits.

## Annexe 1.10

## L'APPRIVOISEMENT

À Port-Espérance, il était de tradition que les futurs maris se rendissent à Little Greece pour y capturer le zubial\* qui veillerait ensuite sur leur foyer. Cette capture était d'un type particulier car, dans l'esprit des Gauchers, il n'était pas question d'user de gourdins ou de filets pour attraper celui avec qui il leur faudrait vivre par la suite en bonne intelligence. L'usage était donc d'apprivoiser son zubial, ce qui n'était pas chose facile. [...] Cette chasse au zubial se pratiquait toujours en solitaire, sur la terre ingrate de Little Greece, quelle que fût sa durée. Certains Gauchers mettaient des mois, parfois des années, à apprivoiser celui qu'ils offriraient à leur promise...

Alexandre Jardin, *L'île des Gauchers*, Paris, Gallimard, 1995, p. 203.

\* Le zubial est un animal imaginaire semblable aux marsupiaux, créé par Alexandre Jardin.

Quelles seraient, selon toi, les meilleures astuces pour apprivoiser un zubial ?

## Annexe 1.11

## EXEMPLES DE RÉPONSES FOURNIES PAR LES ÉLÈVES

Volonté	Réflexion
Le connaître.	L'observer.
Lui montrer qu'on est patient.	Trouver des stratégies pour l'approcher.
Lui montrer qu'il n'a rien à craindre.	Tenir compte de son environnement.
S'en faire un allié.	Découvrir ses préférences.
Donner des soins répétés.	Découvrir ce qu'il n'aime pas.
Être constant.	Découvrir ses habitudes.
Consacrer du temps.	Etc.
Etc.	

---

**Annexe 1.12**

---

**VOLONTÉ + RÉFLEXION = APPRIVOISEMENT**

L'oiseau qui construit son nid le fait de façon instinctive. Son acte est inconscient et automatique. Toutefois, l'homme qui construit sa maison le fait de façon réfléchi. Il a la possibilité d'analyser ce qui se passe autour de lui et de juger des effets de son propre comportement.

User de réflexion quand on veut apprivoiser ses émotions, c'est :

- Reconnaître l'émotion.
- Cerner l'occasion qui l'a provoquée.
- Discerner la pensée qui a causé l'émotion.
- Selon les circonstances, examiner différentes façons d'exprimer cette émotion.
- Étudier les conséquences possibles pour soi et pour les autres des différentes façons d'exprimer cette émotion.
- Choisir la meilleure façon de l'exprimer.

En plus de comprendre et de juger, l'être humain peut décider et agir grâce à sa volonté. Après réflexion, l'être humain peut adhérer énergiquement à un choix. La volonté est donc une énergie susceptible d'affirmer un choix et de pousser à l'action qui correspond à ce choix. Elle donne à l'être humain la capacité de gérer ses émotions pour réaliser un acte conscient et réfléchi.



# Une si grande différence ?

MARILYN BAILLARGEON  
et NANCY BOUCHARD



Pourquoi aborder avec les jeunes la question de la différence? Parce que nous sommes tous uniques et que nous avons à vivre avec cet autre différent de soi. Ce thème est d'autant plus pertinent que nous vivons dans un contexte de pluralité. L'école doit éduquer moralement les jeunes à vivre au contact de la différence. Mais comment parvenir à faire une telle éducation en classe? Comment éduquer les jeunes à s'ouvrir à la différence sans renier leur propre identité? Voilà une question à laquelle toute éducation morale donne plus que jamais à réfléchir.

Pour fournir aux jeunes cette occasion de s'ouvrir à autrui, il est nécessaire, nous semble-t-il, que dans un premier temps la question de l'estime de soi soit traitée. Le thème de la différence peut couvrir un vaste champ de l'activité humaine. Pour notre part, nous avons choisi de circonscrire celui-ci autour de différents enjeux soulevés par les échanges interculturels. Le choix de ce thème s'est imposé par souci d'ouverture sur le monde, par curiosité, par fascination pour ce qui nous paraît étranger. De plus, l'adolescence est une période où le jeune, centré sur lui-même, sur son besoin de reconnaissance de son unicité, commence à s'ouvrir à ceux qu'il côtoie dans son besoin de maintenir des bonnes relations interpersonnelles (voir Lawrence Kohlberg, 1984 et Carol Gilligan, 1982/1986).

En éducation morale, il existe plusieurs approches pour lesquelles un enseignant peut opter selon le thème abordé ou selon les compétences à développer. Pour l'exploration du présent thème sur la différence, nous avons privilégié deux approches : l'approche reconstructive (Jean-Marc Ferry, 1996) et l'approche de la sollicitude (Nel Noddings, 1984).

## **1. L'APPROCHE RECONSTRUCTIVE**

L'éthique reconstructive a été développée par le philosophe Jean-Marc Ferry et proposée par Nancy Bouchard à titre d'approche en éducation morale. Le concept clé de cette approche est celui de la reconnaissance réciproque. Dans un contexte pluraliste, il n'est plus possible de voir les choses sous un seul et même angle. Nous nous retrouvons dans une société où les schèmes de pensée, les croyances, les modes de vie, etc., sont multiples. L'approche reconstructive est toute désignée pour traiter le thème de la différence, puisqu'elle permet, par le truchement de différents registres de discours qui sont en fait des rapports aux autres et au monde, « la reconnaissance des autres identités » (Bouchard, 2002, p. 190). L'approche reconstructive, par l'importance qu'elle confère au processus communicationnel, amène la personne vers une ouverture sur autrui et sur le monde essentielle à la création d'une intersubjectivité saine et renouvelée. « L'attitude reconstructive consiste

à reconnaître dans l'interprétation de l'autre des éléments pouvant me permettre de mieux saisir ma propre identité<sup>1</sup>. » Ce processus passe par quatre registres différentiels de discours, qui sont : la narration, l'interprétation, l'argumentation et la reconstruction.

## 1.1. La narration

Ne vous est-il pas déjà arrivé de *refaire le monde* devant un bon café ? Cette faculté de l'être humain à dialoguer lui permet de développer sa pensée en relation avec autrui et d'en prendre la responsabilité. La communication étant fondamentalement dynamique, notre pensée se raffine au fil de la conversation et la rétroaction fournie par l'autre nous permet de mieux se connaître et de mieux connaître l'autre. Cependant, nous devons, pour y parvenir, apprendre à reconnaître notre interlocuteur et à le respecter en tant qu'entité autonome et unique, car la communication nous permet de nous situer continuellement par rapport à lui. L'expérience est donc doublement enrichissante.

Lorsque l'on parle de narration, il s'agit en fait de la faculté de se raconter. En éducation morale, l'approche narrative s'intéresse entre autres aux récits personnels, où l'individu raconte une expérience vécue, mais également aux récits d'autrui, qui servent d'amorce à la réflexion morale. Il est important de mentionner que, bien que le contenu de la narration ait une importance pour le sujet, c'est plutôt le volet illocutoire qui importe : pourquoi raconter telle expérience ? dans quel but ? Cette facette de la narration lui confère toute sa richesse sur le plan moral. En effet, les mots dits sont le reflet d'une expérience passée ; ils sont une interprétation du sujet qui lui permet de former un lien avec son passé. Ce qui nous intéresse dans cette approche, c'est ce que la personne en retire. « Dans la narration, l'accent est mis sur l'importance de l'expérience et de la relation, sur les préférences et la vision de la "vie bonne" qui les sous-tend<sup>2</sup>. » La narration, dans ses différentes formes (récits personnels, histoires, légendes, mythes, etc.), permet à l'individu de se situer lui-même et de s'ancrer dans le temps et l'espace. « Ainsi, non seulement l'individu construit son identité personnelle par la narration, mais c'est également par la narration que naît et se développe l'identité d'un groupe, d'un clan, d'une communauté<sup>3</sup>. »

- 
1. Nancy Bouchard, « L'approche reconstructive. Pour éduquer à la reconnaissance réciproque des personnes », dans Nancy Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 177.
  2. *Ibid.*, p. 180.
  3. *Ibid.*, p. 181.

## 1.2. L'interprétation

Sur le chemin qui mène à l'épanouissement du sujet éthique, l'interprétation joue un rôle de premier plan. Le principe est le suivant : après la narration d'une expérience vécue, nous devons être en mesure d'en tirer un apprentissage plus large, d'en donner une interprétation. C'est ainsi qu'historiquement des récits sont entrés dans la tradition par les morales, les maximes, les proverbes, etc., qui en ont été tirés. Toutefois, pour que ceux-ci deviennent de véritables normes, l'argumentation doit en vérifier la validité pour tous, en particulier dans un contexte pluraliste. C'est à ce moment que nous quittons véritablement la sphère de l'interprétation pour nous diriger vers celle de la prescription.

## 1.3. L'argumentation

C'est sur ce plan que l'éthique de la discussion d'Habermas peut être mise à profit. L'argumentation rend possible l'apparition d'une perspective universelle. Évidemment, l'interprétation que l'on tire de la narration de l'expérience vécue ne peut être érigée au statut de norme pour tous dans un contexte pluraliste, puisqu'il y a nécessairement conflit d'interprétation. Ainsi, l'argumentation permettra à tous les intéressés, selon leur identité propre et le contexte dans lequel ils vivent, d'établir un consensus. Par conséquent, ce processus permet de s'élever à une conscience universelle et objective, tout en prenant en considération le vécu de chacun. « Avec les approches narrativo-interprétatives seront mis en lumière les conflits d'interprétation qui sont de l'ordre de l'explication ; avec l'argumentation ces interprétations sont portées à hauteur réflexive par la recherche de justification<sup>4</sup>. »

## 1.4. La reconstruction

À ce niveau, une écoute réciproque des différentes parties permet un processus dynamique de reconnaissance et d'écoute de l'autre dans une perspective historique. Nous appartenons tous à une époque, à une histoire que nous devons être en mesure de construire conjointement, dans la reconnaissance mutuelle. C'est seulement dans ce contexte que peut émerger la pleine égalité des personnes et des groupes.

Le rôle de la reconstruction consiste à mettre en lumière les causes et les raisons qui soutiennent telle ou telle prise de position lors de l'argumentation. Les personnes intéressées ne doivent pas perdre de vue dans la discussion les motifs et leurs enjeux. Au moment où

---

4. *Ibid.*, p. 188.

tous prennent en considération le contexte dans lequel ils évoluent et, dans un deuxième temps, les motifs fondamentaux des personnes et des groupes concernés, nous pouvons prétendre que cette reconnaissance réciproque dépasse la déception de chacun relativement à ce qu'il doit laisser tomber au profit de l'ensemble représenté. Cet aspect permet ensuite à tous de s'enraciner dans une histoire bien concrète et de ne jamais laisser en plan des actants concernés dans la discussion. Bref, la raison privilégiée dans l'argumentation retrouve sa signifiante lorsqu'elle est conjuguée au vécu et à l'unicité de chacun pour le dépassement, par la reconstruction, de chacune des visions.

Par la communication, condition essentielle à l'universalité recherchée, le sujet comprend mieux son rapport avec autrui, les différences qui les séparent, les arguments apportés, le nouveau consensus établi. Surtout, il comprend le contexte entourant chacune des étapes de son évolution afin de bien saisir tous les enjeux du problème et reconnaître ce qui a été fait, ce qui est fait et les actants à la base de ce changement. La reconstruction permet aux personnes concernées de bien comprendre le milieu dans lequel elles vivent pour mieux cerner celui à construire, pour bien saisir ce qui est dit lors de l'argumentation, pour être en mesure de l'analyser, de le reconnaître historiquement. Le sujet doit alors être à même de saisir le processus de validation et la portée sociale engendrée par la décision prise démocratiquement. Le schéma ci-dessous résume bien la progression de la relation entre les quatre types de discours, telle que la présente Bouchard (2002, p. 191), et il aide à mieux comprendre l'évolution recherchée dans le processus communicationnel développé par Ferry.

<b>Narration</b>	raconter		écouter
<b>Interprétation</b>	expliquer		comprendre
<b>Argumentation</b>	défendre		contester
<b>Reconstruction</b>	analyser		reconnaître

## 2. L'APPROCHE DE LA SOLLICITUDE

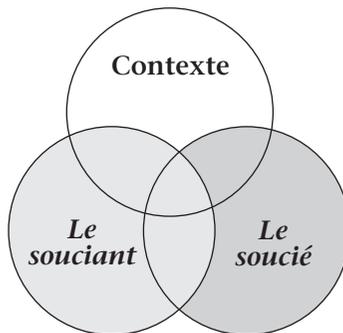
Cette approche en éducation morale, élaborée par Nel Noddings à partir des travaux effectués par Carol Gilligan (en psychologie morale), s'inspire de la sensibilité féminine et vient apporter une perspective critique par rapport à la vision cognitive et développementale de Kohlberg. Suivant cette perspective féminine, l'évolution de la conscience morale passe nécessairement par l'enrichissement de l'identité au moyen de l'expérience de l'interdépendance. Celle-ci favorise le développement chez le sujet d'une plus grande responsabilité face à

soi et face à autrui. C'est pour cette raison que nous avons considéré que l'utilisation de cette approche était fort pertinente dans le traitement du thème de la différence, car elle permet de s'ouvrir à d'autres perspectives, mais également de construire une base relationnelle saine qui sait considérer l'autre dans son unicité.

Avec Kohlberg, le principe de justice et le développement du raisonnement ont pris place en éducation morale, et ce, au détriment de l'affectivité qui nous lie aux autres. L'éthique de la sollicitude prône le ressentir « avec », le souci d'autrui, la disponibilité et l'attention à l'égard des gens qui nous entourent. Cette relation à l'autre s'inscrit dans la réciprocité et, comme éducateur et modèle, l'enseignant se doit d'initier les jeunes à la nécessité de cette réciprocité pour qu'ils parviennent à s'ancrer dans l'univers sensible de l'autre. Noddings affirme que c'est alors qu'ils suivront le bon chemin de leur développement personnel, intellectuel, mais, surtout, moral et relationnel. Selon la perceptive noddingsienne, pour atteindre une maturité morale, la personne doit obligatoirement s'ouvrir à autrui et établir avec lui des relations solides, positives et saines.

Afin de bien saisir les diverses dimensions de cette approche et les concepts qu'elle propose, il faut connaître les conditions nécessaires pour qu'une relation devienne signifiante, car cette relation est à la base de l'éthique de la sollicitude. Tout d'abord, pour qu'une relation de sollicitude soit possible, il faut : une personne qui se soucie (*carer*, que nous traduisons par *le souciant*) et une personne dont se soucie la première (*cared-for*, que nous traduisons par *le soucié*). Cette relation, qui s'inscrit dans un contexte donné, est fondamentalement dynamique, puisque ses composantes doivent être constamment en interaction.

### *Composantes d'une relation de sollicitude*

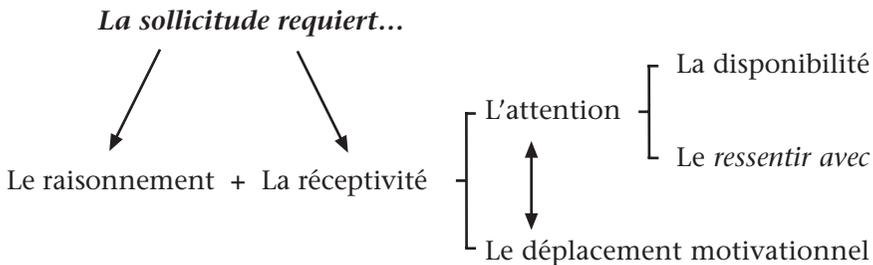


Par ailleurs, il n'est pas suffisant de décrire une situation où les sujets font preuve de sollicitude ; il faut également être en mesure de cerner la véritable nature de la sollicitude. Comme Gendron le souligne :

La participation au sentiment de l'autre suppose le délaissement temporaire d'un mode de conscience analytique : nous ne cherchons pas pour l'instant à penser, à analyser, à problématiser ce que l'autre nous communique, nous prenons part à ce qu'il ou elle ressent<sup>5</sup>.

Bref, l'expérience nous permet de vivre de nouveaux sentiments en participant empiriquement à l'expérience d'autrui. En tant que personne, chacun doit faire preuve de décentration de soi et d'engagement envers l'autre afin d'éviter les jugements ou les analyses. Noddings insiste surtout sur l'importance des concepts suivants pour y parvenir : le raisonnement et la réceptivité, qui englobent également l'attention (*le ressentir avec*, la disponibilité), et le déplacement motivationnel.

L'approche de Noddings n'écarte pas l'importance à accorder au raisonnement. En effet, Noddings insiste sur la question du raisonnement, non pas un raisonnement analytique et solitaire, mais un raisonnement interpersonnel qui répond aux exigences d'une éthique relationnelle. Il ne s'agit pas de se contenter de distinguer les différences entre les individus, mais de construire, de maintenir et de faire progresser une relation saine et positive. En d'autres mots, il est nécessaire de coconstruire, par le dialogue, une recherche de sens qui est enrichie par une collaboration et une interdépendance entre les diverses parties. De plus, la faculté de raisonner permet à une personne, dans une situation donnée, de juger des conséquences possibles afin de prendre les décisions qui conviennent (continuer, se retirer, s'abstenir, s'impliquer socialement, etc.). Quant à la réceptivité, il s'agit d'une prédisposition, d'une ouverture par rapport à l'autre. Par conséquent, une éducation morale orientée selon une approche de la sollicitude devra s'attarder au développement d'une attitude d'écoute active chez l'élève. Pour bien saisir ce qu'une éthique de la sollicitude suppose, nous proposons ci-dessous l'organisation schématique des notions qui la composent :



5. Claude Gendron, « La sollicitude. Une éthique relationnelle », dans Nancy Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 55.

Selon Noddings, la vie présente des situations où la sollicitude devient un réflexe; si elle n'en est pas un, c'est alors une image idéale de soi qui pousse l'individu à agir pour le mieux dans la reconnaissance de l'autre. Toutefois, pour que l'action soit complète et positive, il faut non seulement que la réflexion, l'action et la réponse de l'autre soient empreintes de sollicitude, mais que le contexte s'y prête. Cependant, cette approche ne signifie pas que, par sollicitude, *le soucier* peut tout accepter de la part de la personne dont il se soucie. La manipulation n'a en aucun cas place dans cet esprit. Comme être humain en relation, cette prédisposition pour l'autre est vue comme un moyen de percevoir les relations autant privées que sociales ou politiques. Une telle approche permet aux enjeux planétaires de devenir communautaires; toute problématique doit trouver ses solutions dans une optique de coopération. Enfin, la sollicitude permet aux personnes de parvenir à la *vie bonne*.

S'inscrivant dans les deux approches que nous venons de présenter brièvement, les activités développées dans ce chapitre sur le thème de la différence viseront à donner l'occasion à l'élève de :

- comprendre qu'il est constamment en relation avec les autres et que l'objectif premier à atteindre est de conserver ses relations saines et positives;
- réaliser que la morale touche toutes les sphères de sa vie quotidienne et que ses relations occupent une place centrale dans celle-ci;
- comprendre le sentiment qui le pousse à bien agir avec les autres, car, si ce dernier est souvent inconscient vis-à-vis de ses proches, il doit être réfléchi avec le reste du monde;
- expérimenter l'art de se mettre à la place des autres et de les voir dans leur authenticité en les situant dans leur contexte;
- se servir de ses émotions et de sa raison afin d'agir moralement;
- comprendre qu'il est constamment en relation avec les autres et qu'il doit avant tout pouvoir reconnaître l'égalité dans la différence en appliquant des attitudes d'acceptation active et de recherche de justice;
- réaliser que le but de la morale est d'élargir les horizons pour tendre vers une perspective universelle et un développement intégral de l'individu (dimensions cognitive, affective et conative [action volontaire]);
- travailler sur les expériences fondamentales, universelles que sont les « expériences » du jeu, de la relation sentimentale à l'autre et de la responsabilité contractuelle au sein d'une société, cela, au moyen d'activités portant sur la narration, l'interprétation, l'argumentation et la reconstruction;

- développer sa connaissance de lui-même afin de dégager des orientations générales pour l'ensemble de son existence ;
- se construire une identité qui intègre autrui en apprenant à aborder une situation dans son intégralité : soi – autrui – contexte ;
- avoir la capacité de se remettre en question lui-même, ainsi que le monde qui l'entoure, afin d'être autonome et responsable de soi devant autrui ;
- communiquer efficacement par le dialogue et la discussion afin de favoriser la réflexion ;
- améliorer l'équilibre entre les exigences d'autonomie et de solidarité ;
- dégager l'étendue et la portée de la question de la différence.

### 3. PRÉSENTATION DES VOLETS

Les activités proposées ici sur le thème de la différence s'inscrivent donc principalement dans le cadre de deux approches en philosophie morale et en philosophie de l'éducation : l'approche reconstructive de Jean-Marc Ferry, à l'intérieur de laquelle nous incorporerons l'éthique de la sollicitude de Nel Noddings. Mentionnons que ces activités peuvent être utiles à tout éducateur soucieux de développer la conscience morale des jeunes dont il a la responsabilité. Certaines pistes d'approfondissement sont également proposées pour qui souhaite pousser plus loin la réflexion. Les activités que nous suggérons sont regroupées sous les quatre grands volets suivants :

#### Premier volet

**Un rendez-vous avec soi.**

Exploration de soi (rationnelle et symbolique) et de son environnement au moyen d'un questionnement.

*Moyens suggérés* : journal de bord, pistes de réflexion, articles de journaux, images, textes littéraires et films.

#### Deuxième volet

**Un rendez-vous avec autrui.**

Exploration d'une réalité autre, contact véritable avec la différence, partenariat avec le communautaire.

*Moyens suggérés* : une journée dans la vie de l'autre et intégration des acquis par le journal de bord.

**Troisième volet****Une attitude d'ouverture à la différence par la discussion.**

Intégration des acquis et évolution du propos par la discussion.

*Moyens suggérés* : table ronde sur les divers enjeux sociétaires en lien avec les expériences vécues, dossiers comportant articles ou reportages.

**Quatrième volet****Un projet pour ceux qui veulent changer les choses.**

Mise en œuvre d'un projet commun par l'instauration d'un programme de sensibilisation à la différence.

*Moyens suggérés* : activités parascolaires, conférences, présentations orales, programme de sensibilisation à la discrimination, articles, projets, etc.

Pour chacune des parties de ce projet, l'enseignant dispose d'un tableau résumant les activités proposées et leurs objectifs ainsi que les actions prévues pour l'enseignant et pour l'élève (voir l'annexe au présent chapitre). Le but premier étant de développer chez l'élève une certaine autonomie et une responsabilité face à son apprentissage, il est évident que celui-ci devient alors le principal agent actif au déroulement du projet. Oubliez les méthodes pédagogiques mettant l'accent sur l'enseignant. L'élève se retrouve le principal responsable du bon fonctionnement de cette grande entreprise : celle de développer son cheminement moral et intellectuel par l'entremise des concepts d'autonomie et de solidarité, ainsi qu'il est suggéré dans le programme d'enseignement moral du MEQ. Tout au long de ce projet sur la différence, l'élève aura besoin d'un journal de bord. Par cet outil, il devra consolider ses réflexions, observations, expériences, informations, connaissances, images, références, projets, activités, souvenirs, etc. D'ailleurs, toutes les pistes de réflexion fournies dans ce chapitre sont des outils visant à aider l'élève à bien formuler sa pensée. De plus, les étapes qui lui sont proposées lui permettront de bien cheminer dans ce projet que l'enseignant lui soumet.

**Premier volet****3.1. Un rendez-vous avec soi**

La différence est un thème on ne peut plus pertinent, car il va au cœur même des relations avec autrui. Toutefois, comme nous l'avons souligné précédemment, nous estimons qu'il faut d'abord être en mesure de bien se définir soi-même pour être en mesure de se situer face à l'autre. Donc, savoir qui l'on est demande un effort de réflexion, d'observation, d'analyse et de symbolisation au regard de son individualité.

C'est essentiellement le but de ce premier volet. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est davantage celui d'un guide pour l'élève.

Le moyen pédagogique, suivant le niveau de la narration, gravite autour de réflexions et d'observations que l'élève consignera dans son journal de bord. Évidemment, grâce à ce dernier l'enseignant pourra superviser le travail de l'apprenant par l'intermédiaire d'un dialogue écrit. L'exercice suppose évidemment une somme de travail appréciable en dehors de la classe pour les deux parties concernées. Il s'agit d'un choix stratégique, car le temps rendu ainsi disponible en classe permettra à l'enseignant de faire un retour sur les notions théoriques abordées à l'intérieur du thème de la différence, en les vulgarisant, et de superviser les projets proposés pour ce thème dans le cadre du présent volet.

### ■ ACTIVITÉ 1 – Une image vaut mille mots

L'élève, pour personnaliser son journal, doit se représenter (par le dessin ou l'image) et expliquer le sens de son illustration.

**Pistes suggérées :** Qui suis-je ? Comment est-ce que je me perçois ? Qu'est-ce qui me représente ?

### ■ ACTIVITÉ 2 – À ta plume !

L'élève doit ensuite se représenter et se décrire de façon plus détaillée.

**Suggestions :** pseudonyme, traits de personnalité, mets favoris, activités de prédilection, couleur préférée, plus beau souvenir, plus grand rêve, croyances, valeurs, ce que j'aime chez moi, ce que j'aimerais améliorer... Ces caractéristiques doivent être réunies sous la forme d'une petite annonce. Elles seront ensuite regroupées sur le *mur des découvertes*, où l'élève pourra constater que, finalement, chacun est unique, donc différent des autres !

**Éléments de contenu :** Les différences que nous percevons chez nous ainsi que chez les autres nous permettent de classer le monde en catégories et d'y aménager notre propre espace. Chacun est capable de se définir en employant une série d'attributs qui le rapprochent de certaines personnes, mais le différencient d'autres personnes. Les différences peuvent être regroupées en quatre catégories, selon qu'elles sont liées : au corps (grandeur, poids, âge, etc.), au caractère (qualités, défauts, habitudes, etc.), au mode de vie (emploi, rôles sociaux, salaire, etc.) et à la culture (langue, religion, perceptions, croyances, etc.). En groupe, les élèves dégagent ces catégories du mur des découvertes<sup>6</sup>.

6. Christiane Bernier et Simon Laflamme, *Être un être social*, Montréal, Éditions Guérin, 1994, 229 p.

### ■ ACTIVITÉ 3 – L'autre... différent

L'élève doit décrire le plus fidèlement possible une personne qu'il aime et qui fait partie de son entourage (ses parents, ses amis, son amoureux ou son amoureuse, ses pairs, etc.). Ensuite, à l'aide des quatre catégories mentionnées ci-dessus, il répond à la question suivante : En quoi cette personne est-elle différente de moi ?

### ■ ACTIVITÉ 4 – Une petite sortie ?

À cette étape, l'élève doit décider d'un lieu qu'il fréquente, puis y choisir certaines personnes et décrire en quoi elles sont différentes de lui-même ainsi que les unes par rapport aux autres.

Par la suite, les élèves ont à s'interroger sur les difficultés qu'ils ont eux-mêmes vécues ou dont ils ont été témoins et qui sont liées à la question de la différence : Que s'est-il passé ? Comment les principaux intéressés ont-ils réagi ? Quelles étaient les solutions possibles ? Quelles ont été les conséquences ? En groupe, ils peuvent également imaginer divers problèmes résultant du fait de la différence.

Enfin, les élèves doivent se prêter au même exercice, mais en se basant sur des situations concrètes relevant de l'actualité. Les jeunes doivent profiter de cet exercice pour insérer les deux pôles du vivre-ensemble et y réfléchir (voir les *éléments de contenu* qui suivent).

**Éléments de contenu :** Bien que l'être humain soit unique, il est contraint d'interagir avec autrui. Par conséquent, son univers social est extrêmement important dans le développement de son identité. À l'intérieur de ces contacts sociaux et interpersonnels surgit la notion de différence. Cette dernière peut séparer, voire déchirer, mais, surtout, elle enrichit et complète l'identité des personnes qui la côtoient. L'authenticité et l'unicité n'auraient aucun sens sans la présence des nombreuses différences entre les individus. Toutefois, il existe plusieurs attitudes possibles devant la différence, que l'on peut situer entre deux grands pôles : le reniement de soi (en laissant toute la place à autrui ou en tentant de devenir un reflet de l'autre) et le reniement de l'autre (en ignorant l'autre ou en le combattant). Bref, ce n'est pas la différence qui cause des problèmes, mais les réactions qu'elle peut susciter chez certaines personnes<sup>7</sup>.

---

7. Édith Gaudet et Louise Lafortune, *Pour une pédagogie interculturelle*, Saint-Laurent, ERPI, 1997, 426 p.

### ■ ACTIVITÉ 5 – Différences et problèmes

Quels problèmes engendrent la différence ? Le but de cette activité est de trouver des articles, des reportages, des publicités, des textes, des chansons qui témoignent des difficultés de vivre avec l'autre qui est différent. Dans un deuxième temps, l'élève est amené à relever dans sa propre histoire une expérience de conflit liée à la question de la différence.

**Pistes suggérées :** Qu'as-tu pensé ? Qu'as-tu décidé de faire ? Pourquoi ? Selon toi, aurais-tu dû agir autrement ? Pourquoi ? Que retires-tu de cette expérience ?

### ■ ACTIVITÉ 6 – Différences et comportements

L'élève doit être en mesure de se positionner à l'égard des notions présentées et d'enraciner concrètement sa position à partir de sa propre expérience. Est-il d'accord avec cette dernière affirmation ? Pourquoi ? Dans son journal, il nomme des phénomènes négatifs présents autour de lui et qui sont liés aux diverses réactions relatives aux différences entre les individus. Ensuite, il doit faire une analyse de ces événements en fonction des deux grands pôles pour, finalement, proposer des solutions afin de rétablir un certain équilibre entre l'autonomie et la solidarité.

### ■ ACTIVITÉ 7 – Des problèmes qui font couler beaucoup d'encre

Précédemment, l'élève et l'enseignant ont dû chercher dans les médias plusieurs exemples de problèmes ayant trait à la différence. Le temps est venu de s'y attarder de plus près.

**Pistes suggérées :** Quelles sont tes impressions à la suite des propos véhiculés dans les textes ? Quels sont les problèmes dénoncés ? Crois-tu qu'ils sont réels dans notre société ? Pourquoi ? Justifie à l'aide d'exemples. Quelles sont les réactions des personnes concernées ? As-tu déjà vécu ou observé de telles situations ? Dans quel contexte ? Comment as-tu réagi ? Pourquoi ?

Voici le modèle d'analyse proposé : *Description de l'événement ; Cause du problème ; Sentiments/impressions de toutes les personnes concernées ; Phénomènes ; Réactions ou solutions possibles ; Laquelle est la meilleure selon toi ?* L'élève doit également être capable de définir les concepts du tableau suivant et de les rattacher à des exemples concrets tirés de journaux, de films, d'informations prises dans Internet, de chansons, etc.

Voici donc quelques mots clés essentiels à un vivre-ensemble équilibré : *intégration, écoute, interdépendance, affirmation de soi, autonomie, solidarité, acceptation, différenciation, reconnaissance, rapprochement, complémentarité, échange, curiosité, respect, paix, tolérance, ouverture, harmonie, etc.*

- 
1. Racisme, Préjugé, Discrimination, Exclusion
  2. Intégration, Justice, Discussion, Ouverture, Respect
  3. Intolérance, Ennemi, Méfiance, Antipathie, Ignorance, Peur
  4. Différence, Étranger, Minorité, Race
- 

*Ce qu'il faut  
retenir*

**L'intolérance  
est souvent  
une conséquence  
de l'ignorance**

### **ACTIVITÉ 8 – Un monde équitable : un idéal en construction ?**

À quoi ressemblerait un monde où aucune injustice ne serait commise aux dépens de la différence ? L'élève découvre des gens, des événements qui ont contribué à sa construction. Pour cette activité, l'élève doit recueillir des textes, des images, des photographies... qui parlent de cette soif de liberté et de solidarité, que ce soit par l'intermédiaire d'un personnage historique ou contemporain, d'une œuvre littéraire, d'une œuvre d'art, etc.

### **ACTIVITÉ 9 – Bilan du premier volet**

L'élève doit être en mesure d'établir une synthèse qui lui permettra de consolider les apprentissages effectués lors de ce premier volet.

**Questions suggérées :** Finalement, que retiens-tu de tout cela ? Que peux-tu faire, concrètement, pour t'ouvrir à la différence ? Quels sont tes sentiments au contact de la différence ? T'arrive-t-il de te mettre à la place de l'autre ? Quand ? Pourquoi ? Qu'as-tu appris lors de cette première partie ? En quoi cela peut-il te servir ? Dans quelles situations ? Quelles sont tes incertitudes ? tes interrogations ?

#### *Deuxième volet*

### **3.2. Un rendez-vous avec autrui**

Un rendez-vous avec autrui : Pourquoi ? Et, surtout, comment ? Ce deuxième volet fournit l'occasion de mettre l'accent sur une attitude de sollicitude dans l'ensemble d'un scénario basé essentiellement sur l'approche reconstructive de Ferry. Le « ressentir avec » préconisé par Noddings met un véritable visage sur le concept de différence. Il favorise également une plus grande sensibilité aux répercussions de ce thème au cœur même des relations humaines en prenant la voie de l'affect chez l'élève. En plus d'offrir une foule de compléments d'activités, cette approche propose surtout à l'élève de s'engager pleinement dans son apprentissage. Le but de l'activité est que l'élève partage durant une

journée la vie d'une communauté différente de celle qu'il a l'habitude de côtoyer et de présenter celle-ci à travers un projet choisi et signifiant pour lui. Nous estimons que cette expérience pourra être des plus bénéfiques pour les élèves, aussi bien que pour l'ensemble de la communauté. Nous espérons également qu'elle donnera le goût aux jeunes de découvrir les richesses de la différence et de s'investir davantage dans une ouverture à cette dernière en recourant au mode relationnel. Les enjeux planétaires s'inscrivent ainsi dans un engagement communautaire.

Encore une fois, l'enseignant joue principalement le rôle de guide. Cependant, il devra assurer la mise en œuvre de l'activité, ce qui demande de la planification. Même si la majorité du travail se fera en dehors de la classe par chacune des équipes, cela ne signifie pas pour autant que la tâche sera moindre pour lui. Au contraire! Par ailleurs, tout au long de la réalisation de ce projet, l'élève devra faire le point sur ses apprentissages et sur ses aspirations. Toutes ses réflexions devront être consignées dans son journal de bord. Bien que l'accent soit mis sur l'approche de la sollicitude, la narration n'est pas oubliée et continue de faire partie du processus éducationnel.

Après qu'on a constaté que la différence prend de multiples formes, le temps est venu d'en faire l'expérience. Parlant de la différence, nous avons vu que l'ignorance est souvent à l'origine du rejet de l'autre; ignorance ou peur de ce qui est autre, de cet autre différent de soi.

### **ACTIVITÉ 10 – L'exercice du miroir**

La première activité utilise la version symbolique de la sollicitude pour sensibiliser le jeune aux répercussions d'une telle disposition. Nous estimons qu'un bref exercice de jeu dramatique peut favoriser une ouverture à cette sensibilité, notamment par la place qu'il accorde au corps. Il s'agit d'une amorce qui permet de motiver l'élève aux activités qui suivront. L'activité proposée en classe est la suivante: Chaque élève imagine un personnage dont les us et coutumes sont tout à fait différents des siens. Quel est son nom? Comment salue-t-il? Comment démontre-t-il qu'il apprécie notre présence? Comment aborde-t-il un inconnu? Comment remercie-t-il? Quel est le comportement le plus apprécié des membres de sa communauté pour terminer une conversation? Quel est le ton de la voix le plus amical qu'il utilise? Etc. En équipe de deux joueurs, les élèves doivent faire converser leur personnage à tour de rôle. Le personnage peut, par exemple, demander son chemin pour se rendre à l'école, se présenter, demander une permission, parler d'une chose qu'il aime, etc. Les joueurs partagent ensuite la signification des us et coutumes de leur personnage, puis échangent les interprétations qu'ils en ont faites. Subséquemment, ils reviennent à leur journal pour compléter leur réflexion à partir de la question

suiuante : Quelle est la pertinence d'une telle activité dans le contexte d'un thème sur la différence? Explique ton point de vue. Ils peuvent également se baser sur leurs impressions et observations de l'activité.

**Pistes de réflexion :** Quel était ton personnage? Comment était-il? Quelles étaient ses valeurs? Son comportement? Qu'est-ce qui a été le plus difficile? le plus stimulant? Pourquoi?

### ***Un rendez-vous avec autrui***

Chaque ville, chaque village est une source intarissable de découvertes concernant de près ou de loin le thème de la différence. Par conséquent, notre société d'appartenance est souvent un endroit parfait pour faire des rencontres fort intéressantes, car la pluralité, de plus en plus présente, permet aux différents modes de vie et cultures de coexister harmonieusement. Par l'intermédiaire d'organismes ou d'organisations, nous proposons aux élèves de découvrir la vie des personnes à l'intérieur de communautés différentes de celle qui leur sont familières.

#### *Étapes de la réalisation du projet*

- a) En équipe de deux, les élèves choisissent une communauté qui les intéresse par ses croyances, son mode de vie, sa culture, etc., et s'assurent de la collaboration de cette dernière pour la journée de rencontre.
- b) Ils préparent le matériel nécessaire à cette journée.
- c) Ils passent, ensuite, une journée entière avec des personnes de cette communauté.
- d) Ils font un retour personnel sur cette journée (informations recueillies, réactions, activités vécues, réflexions).
- e) Enfin, ils présentent le fruit de cette journée dans le cadre d'un exposé, d'une exposition, d'une conférence, etc. Les objectifs visés par cette activité sont : d'acquérir des connaissances sur différentes communautés; d'avoir le souci d'une communication interculturelle; de faire preuve de sollicitude dans ses rapports avec autrui; de découvrir un mode de vie ou de pensée qui diffère du sien pour se sensibiliser aux enjeux de la différence; de réaliser quelles sont les implications quotidiennes d'une telle différence et de s'ouvrir sur le monde.

### **■ ACTIVITÉ 11 – Par où commencer? Ah oui! une communauté!**

Avant d'entrer au cœur du sujet, l'élève doit d'abord être en mesure de choisir une communauté. Pour que cette expérience soit vraiment signifiante, il faut qu'il puisse en choisir une qui a accepté cette initiative

et avec laquelle il a habituellement peu de contacts. Ici, pas question de facilité, mais de découverte et de curiosité! Voici, à titre d'exemples, quelques suggestions : communauté ethnique, communauté religieuse, groupe de personnes âgées, groupe de travailleurs, club sportif, club artistique, groupe communautaire, etc. Une fois les choix faits, l'enseignant devra s'assurer de la collaboration des communautés choisies.

Dans un premier temps, il est important que l'élève mesure ses propres connaissances sur la communauté choisie. Exemples relatifs à une communauté ethnique : situation géographique d'origine et d'accueil, vague d'immigration (années et causes), langue(s) parlée(s) à la maison et à l'extérieur, médias : journaux de la communauté, télévision, radio, littérature, cinéma..., religions (lieux de culte et rites), fêtes importantes (identification, moment, description et rituels), mets traditionnels, valeurs et croyances, associations, etc.

Ensuite, cette journée étant avant tout proposée pour l'élève, il est primordial que ce dernier connaisse les raisons qui l'incitent à participer activement à une telle activité. Est-ce pour acquérir des connaissances géographiques et historiques, des connaissances culturelles et sociales, des connaissances religieuses, une ouverture sur le monde, une familiarité avec d'autres réalités, une connaissance des répercussions culturelles dans la vie quotidienne, des connaissances sur une autre perception du monde...?

Cette journée en compagnie d'une communauté sera fortement influencée par la présentation que l'équipe veut en faire. C'est pour cette raison que les élèves doivent déterminer immédiatement la forme que prendra leur présentation. Voici quelques petites suggestions à leur faire :

- Une exposition de photographies
- Une exposition (images, textes, objets...)
- Un portrait de ta journée ou de la communauté sous la forme d'un récit
- Un film ou un documentaire
- Une émission de radio
- Un exposé oral, une conférence
- Une journée thématique (coutumes, mets, etc.)
- Un article de journal sur ton expérience
- Un projet communautaire

En vue d'enrichir cette rencontre, voici une liste d'activités<sup>8</sup> à ajouter à la journée organisée: visite d'un quartier pluriethnique, portrait d'un organisme d'aide aux immigrants, participation à divers événements culturels, diverses activités d'entraide (visite de la ville, par exemple), jumelage (classes, écoles, pays), entrevues, conférences, journée thématique, expositions, etc. Il est à noter que ces activités peuvent très bien être reprises à l'intérieur du projet d'intégration proposé dans le dernier volet.

### ■ ACTIVITÉ 12 – Grille aide-mémoire

L'élève doit maintenant remettre une grille complète, fournie préalablement par l'enseignant, qui présentera l'ensemble de la planification de son projet.

**Pistes de réflexion:** raisons du choix de communauté, du choix de projet; objectifs scolaires et personnels; raisons prouvant la pertinence d'une telle activité; description du projet de présentation; matériel nécessaire à la présentation; date de la présentation et de la rencontre avec la communauté, l'heure et le lieu; les informations à recueillir pour la journée spéciale et pour la présentation; les choses à observer ou les lieux à visiter pour la rencontre et pour la présentation, etc. Cette réflexion sur les activités proposées gravitant autour de la journée doit être accompagnée d'une véritable planification: activités à réaliser, matériel, personnes responsables, échéanciers journalier ou hebdomadaire... pour que tout soit prêt dans les délais prévus.

### ■ ACTIVITÉ 13 – Préparation d'une journée dans la vie d'autrui

Pour être en mesure d'adopter une attitude d'ouverture et d'écoute au moment de cette rencontre, l'élève doit acquérir certaines notions indispensables à l'atteinte d'une sollicitude interculturelle. L'éducateur peut alors insister sur les fondements et les répercussions de la sollicitude, sur le schéma de la communication et sur ses pièges lorsque l'on évolue en contexte interculturel. Bref, il peut saisir cette occasion pour parler des concepts clés de l'interculturalisme. Dans un même ordre d'idées, il est impératif que chaque équipe puisse planifier adéquatement cette journée: date, heure, lieu, personnes à rencontrer, déroulement de la journée, visites prévues, etc. Or, les élèves doivent garder en mémoire leurs objectifs afin d'expérimenter une nouvelle réalité, mais également d'agrandir leur savoir sur les enjeux de l'immigration. À cet effet, ils peuvent décider d'approfondir une dimension

---

8. Les activités suivantes sont inspirées de: Édith Gaudet et Louise Lafortune, *Une pédagogie interculturelle. Pour une éducation à la citoyenneté*, Saint-Laurent, ERPI, coll. « L'école en mouvement », 2000, 304 p.

particulière ou encore de s'imprégner de l'ensemble de l'existence de ces personnes. Exemples de volets auxquels il peut être intéressant de s'attarder durant cette journée :

- *Information relative aux personnes rencontrées* : âge, sexe, pays de naissance, date d'arrivée au Canada, lieu de résidence actuel, profession, langues parlées, religion...
- *Projet d'immigration et adaptation à la société d'accueil* : raisons du départ, préparation au départ, choix du pays d'adoption, processus d'admission, recherche d'un logement, recherche d'un emploi, accueil dans la société « hôte », apprentissage de la langue, difficultés rencontrées.
- *Changements survenus durant le processus d'immigration* : géographique, physiologique, culturel, social, politique, psychologique...
- *Relations avec la nouvelle société* : différences, ressemblances, points positifs et négatifs, intégration, contacts avec la société d'origine.
- *Le pays d'origine* : organisation politique, éducation, justice, couple, famille, communauté, alimentation, traditions, valeurs, etc.
- *Le non-verbal* : les gestes, la voix, les signes, le contact visuel, les objets, la tenue corporelle et vestimentaire, le toucher, la conception du temps, de la nature et de l'espace.

#### **ACTIVITÉ 14 – Réalisation de la journée**

D'emblée, nous tenons à préciser que les jeunes ne vivent pas cette journée en tant que simples observateurs ; ils y participent activement. Le but de cette activité est de réaliser une action concrète dans le milieu communautaire afin que les jeunes puissent tous avoir une expérience, un contact direct avec la différence en se mettant concrètement dans la peau de l'autre. Par conséquent, ils doivent se présenter aux activités prévues pour accroître leurs connaissances, mais surtout pour entrer en relation avec divers individus dont le mode de vie, les croyances et la culture sont différents des leurs.

#### **ACTIVITÉ 15 – Bilan de la journée et retour sur les nouvelles connaissances**

En éducation morale, la rétroaction sur les activités effectuées a une importance capitale. C'est donc pour cette raison que l'élève doit prendre le temps de faire le point en répondant, par exemple, aux questions suivantes : Qu'as-tu appris ? Qu'est-ce qui t'a surpris ? choqué ? Pourquoi ? Quelles sont les différences entre vous ? les ressemblances ? Qu'est-ce qui a changé dans ta perception de cette communauté ? Es-tu satisfait de ton travail ? de cette journée ? de ton équipe ? Quelle a

été ta plus belle découverte? Quel a été le moment le plus intéressant? Te mettre dans la peau de l'autre t'a-t-il permis de mieux comprendre la différence? Pourquoi?

### ■ ACTIVITÉ 16 – Préparation de la présentation « publique »

Après cette journée bien particulière, le temps est venu pour le jeune de partager ses nouvelles conceptions et connaissances. Bien que la réalisation de ce projet lui appartienne entièrement, nous lui proposons une démarche pour faciliter son travail. L'éducateur peut organiser ses aspects à l'intérieur d'un tableau ou d'un questionnaire.

**Suggestions pour la planification :** projet de présentation, date et durée de la présentation, description des activités, raisons de ce choix, objectifs, apprentissages recherchés, buts de la présentation, matériel, lieu de présentation (cours, salle de conférence, cafétéria, etc.), moment (midi, soir, matin, etc.), public (classe, niveau, école, amis, parents, etc.), contraintes diverses (temps, espace, connaissances, argent, etc.), permissions et autorisations à obtenir, publicité, rencontres avec les personnes-ressources (moment, lieu, travail à présenter, etc.)...

### ■ ACTIVITÉ 17 – Réalisation de la présentation « publique »

Au moment choisi, chaque équipe partage avec les autres le travail qui présente les nouvelles connaissances des membres sur la communauté choisie lors de la journée. Une bonne planification de l'ensemble du projet signifie que toutes les conditions à la présentation doivent être présentes : matériel, public, etc. Nous croyons que la signification de cette activité repose sur le fait qu'elle permettra à l'ensemble de l'auditoire de vivre empiriquement l'expérience relationnelle relatée. Nous soulignons que, selon le type de présentation choisi, les personnes-ressources des différentes communautés peuvent être invitées à y assister. De plus, nous conseillons fortement que, dans tous les cas, une copie du bilan leur soit remise afin de les remercier de leur participation et de leur générosité.

### ■ ACTIVITÉ 18 – Bilan du deuxième volet

Ce deuxième volet a permis d'expérimenter concrètement, grâce à une rencontre avec une communauté choisie, les répercussions de la différence dans une société pluraliste. Qu'en retiennent les élèves?

**Pistes de réflexion :** Comment avez-vous trouvé l'ensemble du projet (difficile, exigeant, passionnant, enrichissant, ennuyeux...)? Avant cette expérience, aviez-vous déjà eu des contacts avec une communauté culturelle? Laquelle? Qu'est-ce que cette journée dans la vie de l'autre vous a apporté sur le plan culturel? personnel? intellectuel? affectif?

Quels sont les avantages et les inconvénients d'une telle journée ? d'une telle présentation ? Si c'était à recommencer, que feriez-vous différemment ? Enfin, chaque élève donne personnellement son appréciation du projet et des améliorations souhaitées.

**Analyse des apprentissages :** Quelles sont vos nouvelles connaissances ? vos nouvelles perceptions à l'égard de la différence ? Croyez-vous avoir été en mesure de faire preuve de sollicitude au cours de cette expérience ? d'ouverture ? Que nécessite une communication interculturelle ? une approche de sollicitude ? Votre présentation a-t-elle été à la hauteur de vos attentes ? Que voudriez-vous approfondir en ce qui a trait aux connaissances ? aux comportements ?

**Ce que vous en retirez :** En quoi une telle expérience de sollicitude vous permet-elle une meilleure attitude devant la différence ? Quels sont les avantages, pour votre vie, d'une ouverture à la différence ? Quelles perceptions de la différence ont changé ? Que comptez-vous changer dans vos contacts avec autrui ? Comment pouvez-vous repousser les préjugés et les stéréotypes ? Qu'est-ce que la société devrait faire pour mieux intégrer et exploiter les différences ? Quels sont les comportements à encourager ? à éviter ? Quel est le message à retenir à la suite de ces deux volets ?

### *Troisième volet*

## **3.3. Une attitude d'ouverture à la différence par la discussion**

Jusqu'à maintenant, les activités proposées ont permis à l'élève, par le truchement de la narration, de se situer par rapport aux concepts jaillissant de la différence entre les êtres humains et de s'approprier les réalités émergeant de ce thème. De plus, la journée à l'enseigne de la sollicitude a greffé un véritable visage à ce dernier. Bref, l'élève a fait le passage entre le « moi » et le « tu » en plongeant dans une réalité impliquant des capacités communicationnelles propres au contexte interculturel. La prochaine étape le conduira à une conscience plus universelle. En effet, l'approche principalement utilisée dans la confection de cette séquence permettra à l'élève d'élever son discours vers une dimension universelle et collective par la voie de la discussion.

Par le discours argumentatif, troisième registre chez Ferry, l'élève aura l'occasion de prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral. Tous les intéressés, selon leur identité propre et le contexte qui leur est particulier, devront trouver un consensus. Ce processus par lequel ils tiendront compte des autres personnes concernées dans la discussion permettra donc de tendre vers une conscience universelle et objective. Ensuite, les élèves pourront

s'inspirer de leur expérience vécue pour faire valoir ou non la pertinence de l'argumentation dans la recherche du mieux-vivre ensemble et tendre vers une possible reconstruction.

Encore une fois, l'élève tire avantage d'une organisation et d'une vulgarisation des étapes de ce processus de discussion. Cependant, l'enseignant joue cette fois une place de premier plan dans l'élaboration de ces joutes discursives. Le matériel fourni dans ce document propose les bases de l'activité qui devra être construite de concert avec les élèves. L'activité proposée peut voir le jour dans le cadre d'activités en dehors de la classe : midis-débats, clubs d'argumentation, etc.

Soulignons l'importance de poursuivre une pédagogie centrée sur le réinvestissement des notions abordées précédemment. L'activité de discussion suit parfaitement la ligne directrice du projet sur la différence, et doit être l'aboutissement des apprentissages et le pont avec l'activité d'intégration qui suit dans le quatrième volet. Dans la vie comme à l'école, tout doit être intégré de manière à former un tout cohérent et en accord avec l'objectif d'équilibre entre les facultés d'autonomie et de solidarité.

Enfin, un esprit d'initiative doit être présent chez l'enseignant afin d'en favoriser l'émergence chez le jeune. Le contexte étant différent d'une classe à l'autre, d'une région à l'autre, les sujets proposés pour l'élaboration d'une problématique relative à la différence sont aisément malléables. Que ce soit par l'entremise des journaux, des périodiques, des corpus informatiques, des reportages..., le monde regorge de situations où la question de la différence est au premier plan.

### 3.3.1. Indications relatives à l'utilisation de l'argumentation en classe

- Choisir un débat de société dont l'enjeu est celui de la différence : culturelle, sexuelle, religieuse, etc. ;
- À l'occasion du débat, toutes les parties doivent être représentées et avoir droit de cité ;
- Le but n'est surtout pas d'imposer son point de vue, mais d'en arriver à un consensus par la reconnaissance du meilleur argument ;
- Tout au long du processus, il se peut que certaines constatations ou opinions soient véridiques ou pertinentes : « N'aie pas peur de l'affirmer. Il est permis de changer d'avis ! »
- Évidemment, la discussion doit se dérouler dans un contexte où chacun est ouvert et authentique, capable de reconnaître les arguments qui permettent de tendre vers une norme valable pour tous.

### 3.3.2. Étapes de l'argumentation

Prise de position claire pour chacune des parties (à tour de rôle) – THÈSE; Période de réfutation (à tour de rôle) – ANTITHÈSE: essayer de convaincre à partir des arguments des autres parties, prévoir ce qui va être dit; période de questionnement entre les parties; retour sur les arguments donnés – SYNTHÈSE (si nécessaire, nuancer la position de départ en vue d'un consensus, élaboration de solutions concrètes). Attention! Dans le cadre de cette activité, le plus important est la recherche de consensus. Quand il s'agit de différence, on doit faire preuve d'une grande ouverture et d'un souci de l'autre afin de contrer les effets néfastes des préjugés ou des stéréotypes. Cela requiert, pour chacun des participants, une bonne réflexion sur ses motivations profondes.

#### ACTIVITÉ 19 – Choix d'un débat sociétair

Voici quelques choix proposés en lien avec des débats de société en cours : l'adoption chez les couples homosexuels, les sans-abri, la reconnaissance culturelle dans une société pluraliste, l'intégration des nouveaux arrivants, la marginalisation, le port d'objets religieux à l'école, les femmes dans les métiers non traditionnels, la discrimination positive et l'embauche, etc. Nous conseillons aux éducateurs de ne choisir qu'une seule problématique pour l'ensemble du groupe. Cependant, des équipes de quatre personnes peuvent représenter différentes parties concernées par la discussion.

Toujours à l'aide de son journal de bord, chaque élève doit d'abord prendre le temps de se situer relativement à la problématique qu'il a choisie.

**Pistes de réflexion:** Pourquoi est-ce une problématique importante? Est-ce que tu as déjà manifesté un intérêt pour une telle problématique? Pour quelles raisons? Quelles sont tes connaissances sur le sujet? Qui sont les principales personnes concernées? Est-ce que certaines font partie de ton entourage? Selon toi, quels sont les divers points de vue sur la question? Quelles sont les valeurs en jeu? Quelles dimensions de la différence sont touchées?

#### ACTIVITÉ 20 – Préparation de la discussion

Chaque équipe doit préparer son argumentation en s'interrogeant sur les points suivants : sujet, problématique, position, partage de la tâche entre les coéquipiers, date de présentation, matériel requis (images, photocopies, schémas, extraits vidéos, extraits sonores, cartons, citations, informatique...), exposé des connaissances de chacun, recherche de l'information sur le sujet : description du contexte (personnes concernées, enjeux, normes, lois, etc.), données théoriques (définitions, statistiques, instances, causes, conséquences, etc.); observations (sentiments

en cause, valeurs, perceptions, finalités, etc.); faits et opinions tirés de l'actualité (articles, entrevues, documentaires, éditoriaux...); exemples (films, textes, images, faits vécus, etc.); points de vue des parties et leurs répercussions sur la problématique, etc.

### ■ ACTIVITÉ 21 – Déroulement de la discussion

À cette étape, l'enseignant supervise l'ensemble de la discussion. Il s'assure que tous disposent du même droit de parole et que la discussion s'effectue selon les principes d'une bonne communication : respect, écoute, partage du temps de parole, participation active, langage approprié, accent mis sur les arguments, etc. Si l'une des parties concernées n'est pas représentée, c'est à l'enseignant qu'il revient de jouer son rôle. Or, sa plus grande tâche est de superviser les interventions et d'animer l'ensemble de la discussion. De l'argument le meilleur, l'enseignant amène les élèves à dégager la norme qui le chapeaute. Cette norme est ensuite inscrite sur une banderole qui sera fixée au mur de la classe afin de s'assurer qu'on ne le perdra pas de vue à titre de règle de base devant régir nos comportements devant la différence. Autour de cette banderole, chaque élève prépare un énoncé complémentaire lui permettant d'affirmer pourquoi cette norme le rejoint. Cette dernière pourrait même être mise à l'épreuve par une nouvelle discussion sur une autre problématique portant sur la question de la différence. Nous conseillons fortement l'utilisation d'une évaluation pour encadrer une telle activité d'argumentation. À cet effet, nous proposons un exemple des critères pertinents à évaluer.

Critères d'évaluation	Observations
<b>Connaissance du sujet</b> Enjeux, informations, faits, données, etc.	
<b>Représentation des parties</b> Rôle assumé, argumentation en lien avec la position.	
<b>Argumentation</b> Thèse, antithèse, questions, synthèse, solutions.	
<b>Consensus</b>	
<b>Présentation</b> Communication, originalité, participation active, écoute, etc.	

## ■ ACTIVITÉ 22 – Bilan du troisième volet

Ce troisième volet a été l'occasion d'expérimenter un processus de discussion par l'intermédiaire d'un enjeu sociétal. Suivant ce processus, chacune des parties représentées a dû en venir à un consensus visant le mieux-vivre ensemble et le développement d'une communication axée sur des valeurs d'ouverture et d'égalité. L'heure est maintenant, une fois de plus, au bilan. Dans leur journal de bord, les élèves doivent faire la synthèse de l'activité et de leurs apprentissages. Les pistes de réflexion proposées sont les mêmes qu'à l'activité 7, mais associées au processus argumentatif. Pourquoi avoir choisi de reprendre les mêmes ? Nous considérons que l'élève doit aisément comprendre la cohérence et la continuité entre les divers volets. Les mêmes questions reviennent donc tout au long du processus moral.

### *Quatrième volet*

## **3.4. Un projet pour ceux qui veulent changer les choses**

À l'intérieur de ce dernier volet, l'élève pourra faire une synthèse de tout ce qui a été abordé dans le présent module sur la différence. Comment ? Par de nombreux efforts d'engagement, de création et de synthèse. Nous proposons à l'élève, dans ce volet, la construction d'un projet qui pourrait lui permettre de mettre en pratique les nombreux apprentissages réalisés au cours de ce scénario et, par le fait même, de contribuer, à sa manière, à la construction d'une communauté plus juste où l'égalité des êtres humains favorise le processus de reconstruction élaboré par Ferry. À cet effet, plusieurs suggestions de projets et de présentations se retrouvent tout au long du présent volet.

D'ailleurs, il peut être pertinent de rappeler qu'à ce quatrième registre de discours le but est d'établir entre les deux parties une écoute mutuelle qui permet un processus dynamique de reconnaissance et d'écoute de l'autre dans une perspective temporelle. Nous appartenons tous à une époque, à une histoire que l'on doit être en mesure de construire conjointement dans la reconnaissance mutuelle. C'est seulement dans ce contexte que peut émerger la notion d'égalité.

Cette dernière partie permettra une réintégration de toutes les approches utilisées au cours des activités précédentes (narration, sollicitude, discussion) en recherchant une symbiose entre les deux grands paradigmes de la philosophie morale : interprétatif et prescriptif. De plus, l'activité proposée permettra véritablement à l'élève de s'appropriier les apprentissages en ouvrant les portes de l'école sur l'ensemble de la communauté. Nous estimons que les jeunes ont la capacité et le goût de relever de tels défis malgré l'effort et l'engagement que cela exige.

L'élève, par la confiance qui lui est témoignée, devient le principal agent de sa réussite. Néanmoins, l'enseignant n'est jamais loin derrière, car son rôle de superviseur lui assigne la tâche de laisser l'apprenant devenir maître de son apprentissage ; cela implique qu'on le guide, mais pas qu'on fasse le chemin à sa place. Donc, à chacun de changer le monde à sa façon ! L'aptitude au dialogue moral qui sera exercée par la même occasion est un aspect essentiel du développement moral d'une personne, selon Noddings, car elle permet à chacun de co-construire son identité par le biais de ses relations avec autrui. Pour cette raison, nous avons jugé essentiel de suggérer une telle activité pour clore le thème de la différence. Qui sait, peut-être permettra-t-elle de léguer aux jeunes un goût pour l'engagement personnel, scolaire, communautaire, politique !

#### *Étapes de la réalisation du projet*

- a) Former des équipes de quatre personnes.
- b) Choisir un projet qui tient compte de l'intérêt de chacun et dont le but est de recontextualiser la norme ayant émergé du processus d'argumentation.
- c) Faire approuver le projet par l'enseignant.
- d) Planifier le projet et se fixer des objectifs, construire le matériel nécessaire à ce projet.
- e) Réaliser le projet.
- f) Faire un retour personnel sur l'expérience (information recueillie, réactions, activités vécues, réflexions).

**Objectifs :** Faire une synthèse des notions vues au cours de ce module ; intégrer ces acquis à l'intérieur d'un projet ; développer ses capacités de coopération ; enraciner le concept de différence dans une véritable réalité ; s'impliquer dans la sensibilisation à la différence ; développer un engagement communautaire et une ouverture sur le monde ; faire preuve d'imagination, de responsabilisation et de créativité ; devenir le principal agent de son apprentissage.

#### **ACTIVITÉ 23 – Choix d'un projet à sa mesure**

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il faut d'abord que l'élève cherche à monter un projet réaliste. Pour que cette expérience soit vraiment signifiante, il doit s'insérer sur ses centres d'intérêt, ses disponibilités, ses ressources, ses talents, etc. Nous proposons donc une variété de formes que peut revêtir ce projet : visite d'un quartier pluriethnique, clubs d'échanges multiculturels, exposition sur diverses communautés, projet pour une ouverture sur le monde (contre la discrimination, le racisme, la xénophobie, etc.), diverses activités d'entraide (visite de la

ville, par exemple), jumelage (classes, écoles, pays), entrevues, conférences et ateliers de sensibilisation, bénévolat, journée thématique à l'école, reportages, conception d'un site Internet, etc.

### ■ ACTIVITÉ 24 – Planification du projet

Cette étape présente de nombreuses similitudes avec l'activité 16, car il s'agit également de la préparation d'une présentation « publique ». L'éducateur peut donc aisément se servir des pistes de réflexion de cette activité. Cependant, nous considérons que ce dernier volet requiert, chez les membres d'une même équipe, l'attribution de rôles bien précis.

*Exemples pour les domaines d'expertise :* le coordonnateur (veiller au bon fonctionnement de tous les aspects et obtenir les permissions ou réservations nécessaires); le correcteur (s'assurer de la qualité de la langue et de la rédaction du rapport final); le publiciste (veiller à la communication, à la publicité du projet et à la production du matériel); le messenger (s'occuper des relations avec l'enseignant et les autres élèves); etc.

Dans la collecte des informations, les élèves doivent porter une attention particulière aux éléments ci-dessous: Visée du projet par la mise en valeur de la norme établie par consensus; description du sujet abordé (personnes concernées, enjeux, normes, lois, etc.); données théoriques (définitions, statistiques, instances, causes, conséquences, etc.); observations (sentiments en cause, valeurs, perceptions, finalités, etc.); faits et opinions tirés de l'actualité (articles, entrevues, documentaires, éditoriaux...); exemples (films, textes, images, faits vécus, etc.). Certaines pistes de réflexion de l'activité 12 peuvent très bien être adaptées pour que l'élève puisse planifier adéquatement tous les aspects que comporte un tel projet. Cette grille doit être remise à l'éducateur pour qu'il soit en mesure d'avoir une vue d'ensemble de tous les projets de ses élèves.

### ■ ACTIVITÉ 25 – Présentation du projet

L'enseignant doit être en mesure de superviser et d'évaluer adéquatement le travail effectué par les élèves. Bien que la présentation du projet soit une bonne indication des efforts fournis, toutes les étapes de la construction sont importantes pour évaluer justement la qualité du projet. Le rapport final doit être fait par l'élève à l'intérieur de son journal de bord. Les consignes sont présentes dans l'activité suivante, qui constitue le bilan final de cette aventure sur la différence.

Critères d'évaluation	Observations
<b>Connaissance du sujet</b> Enjeux, informations, faits, données, etc.	
<b>Travail coopératif</b> Rôles, partage équitable, entraide, attitude d'ouverture et de respect.	
<b>Le projet</b> Intégration des connaissances et des acquis, sujet rattaché au concept de différence, engagement collectif et communautaire, sensibilisation aux enjeux de la différence, une attitude d'ouverture et de solidarité, mise en valeur de la norme établie consensuellement.	
<b>Présentation</b> Communication, originalité, participation active, écoute, etc.	
<b>Rapport final (bilan)</b> Capacité de réflexion, capacité d'autoévaluation, intégration des acquis, présentation, profondeur des propos, qualité de la langue.	

### **ACTIVITÉ 26 – Bilan du quatrième volet et de l'ensemble du scénario**

Ce dernier volet a permis de mettre sur pied une activité concrète visant à intégrer concrètement la norme établie par consensus. Qu'en retiennent les principaux sujets concernés? Ce bilan personnel du dernier volet constitue le rapport final. Les élèves doivent le remettre à l'éducateur. Les pistes de réflexion proposées sont contenues dans l'activité 18. L'activité se terminera par un dernier bilan en groupe où le rapport entre la norme et les avantages et difficultés de la vivre concrètement sont partagés dans un esprit de coconstruction jamais achevée!

## BIBLIOGRAPHIE

- ANCELOVICI, Marco et Francis DUPUIS-DÉRI. *L'archipel identitaire*, Montréal, Éditions Boréal, 1997, 214 p.
- BERNIER, Christiane et Simon LAFLAMME. *Être un être social*, Montréal, Éditions Guérin, 1994, 229 p.
- BOUCHARD, Nancy. « L'approche reconstructive. Pour éduquer à la reconnaissance réciproque des personnes », *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, dans N. Bouchard (dir.), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 171-196.
- BOUCHARD, Nancy. *L'éducation morale à l'école. Une approche par le jeu dramatique et l'écriture*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, 104 p.
- FERRY, Jean-Marc. *L'éthique reconstruite*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1996.
- GAUDET, Édith et Louise LAFORTUNE. *Une pédagogie interculturelle. Pour une éducation à la citoyenneté*, Saint-Laurent, ERPI, coll. « L'école en mouvement », 2000, 304 p.
- GAUDET, Édith et Louise LAFORTUNE. *Pour une pédagogie interculturelle*, Saint-Laurent, ERPI, 1997, 426 p.
- GENDREAU, André. *La différence*. Saint-Laurent, Fides et Musée de la civilisation, 1995, 162 p.
- GENDRON, Claude. « L'éthique de la sollicitude. Une éthique relationnelle », dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 47-84.
- GILLIGAN, Carol. *In a Different Voice*, Cambridge, Harvard Press University, traduit par A. Kwiatek, *Une si grande différence*, Paris, Flammarion, 1982/1986.
- KOHLBERG, Lawrence. *Essays on Moral Development, Volume Two: The Psychology of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row, 1984.
- KOLAKOWSKI, Leszek. *Petite philosophie de la vie quotidienne*, Monaco, coll. « Du Rocher », Anatolia, 2001, 207 p.
- MCANDREW, Marie. *Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multi-ethnique dans les manuels scolaires francophones au Québec*, Projet de recherche FCAC sur l'éducation des minorités, Université McGill-UQAM, 96 p. (monographie non publiée, non datée).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Enseignement moral. Second cycle du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1986, 189 p.
- NODDINGS, Nel. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press, 1984.
- STENO, Katérina. *Images de l'Autre – La différence: du mythe au préjugé*, Paris, Du Seuil / UNESCO, 1998, 159 p.

### Sites Internet

<http://www.academie-universelle.org/manuel/manuelf.htm>

<http://www.ecri.coe.int/fr/sommaire.htm>

## ANNEXE 2.1

## SYNTHÈSE DES ACTIVITÉS

**Premier volet : Un rendez-vous avec soi**

## 1. Une image vaut mille mots

*Enseignant* : Susciter, par une ou deux questions, une réflexion plus profonde ou une rétroaction sur le travail de l'élève.

*Élève* : Réfléchir sur son identité et trouver une image qui le caractérise.

## 2. À ta plume ! Le mur des découvertes

*Enseignant* : Superviser le travail de l'élève et orchestrer la construction du mur des découvertes qui sera affiché dans la classe.

*Élève* : Remplir une fiche d'identité sous la forme d'une petite annonce et l'inscrire sur le mur des découvertes.

## 3. L'autre... différent

*Enseignant* : Vérifier, par le travail de l'élève, s'il maîtrise bien les concepts relatifs aux types de différences. Pousser la réflexion, si nécessaire, par des commentaires ou des questions.

*Élève* : Décrire une personne connue et se comparer à elle.

## 4. Une petite sortie ?

*Enseignant* : a) Superviser le travail de l'élève ainsi que les étapes de son travail et de son observation dans un environnement neutre (endroit public) ; b) Faire jaillir, par son suivi, les connaissances antérieures chez l'élève en ce qui concerne les différentes difficultés relatives au concept de différence. Assurer la réflexion par des commentaires ou des pistes de réflexion. S'assurer de la cohérence dans les propos de l'élève et assurer l'évolution d'une pensée morale ; c) Vérifier la compréhension des deux pôles du vivre-ensemble (négation de l'autre et négation de soi) et l'application de solutions concrètes relatives à l'équilibre grâce aux exemples tirés de l'actualité.

*Élève* : a) Bâtir une grille d'observation des différences à l'aide des catégories vues. Se rendre dans un endroit public pour observer les différences autour de lui ; b) Raconter l'histoire de quelqu'un qui a eu divers problèmes parce qu'il était différent. Analyser la situation en termes de causes, de réactions, de conséquences et de solutions ; c) Trouver des exemples concrets tirés de l'actualité et les analyser selon les deux pôles du vivre-ensemble à travers les causes, les réactions, les conséquences et les solutions proposées. Apporter diverses solutions pour rétablir l'équilibre.

## 5. Différences et problèmes

## 6. Différences et comportements

*Enseignant* : Vérifier la compréhension des phénomènes négatifs liés à la différence par l'intermédiaire d'enjeux actuels. Suivre le raisonnement de l'élève dans les éléments de réponses fournis. Chercher des explications en groupe.

*Élève* : Analyser des situations concrètes par l'intermédiaire des médias en termes de causes, de conséquences, de réactions et de solutions possibles.

---

 7. Des problèmes qui font couler beaucoup d'encre
 

---

*Enseignant* : Vérifier la compréhension des notions théoriques abordées tout au long de ce volet.

*Élève* : Revoir chacun des concepts vus et les rattacher à des éléments, images, affirmations réels.

---

## 8. Un monde équitable : un idéal en construction ?

## 9. Bilan du premier volet

*Enseignant* : Travailler à l'élaboration d'une conscience collective positive face au contact de la différence en présentant certaines manifestations de ce désir chez l'être humain. Superviser le travail de réflexion de l'élève et ajouter ou éclaircir certains points concernant une attitude d'équilibre.

*Élève* : Entrer en contact avec des concepts essentiels au mieux vivre-ensemble, en voir l'utilité et la réalisation dans les actions de certains personnages ou événements célèbres et dans les siennes.

---

**Deuxième volet : Un rendez-vous avec autrui**


---

## 10. L'exercice du miroir

*Enseignant* : a) Organiser le local pour que les élèves aient de la place pour se mouvoir. Présenter l'activité, son but et donner les consignes : b) Équipes de deux. Déterminer un joueur A et un joueur B. A doit bouger lentement et librement pendant 5 minutes en restant au même endroit. B essaie de reproduire fidèlement les gestes. On inverse les rôles durant 5 autres minutes. Donner le signal pour commencer et pour arrêter. Laisser une période de temps aux joueurs pour qu'ils écrivent leurs impressions dans leur journal de bord. Accorder du temps à une mise en commun des impressions.

*Élève* : Écouter attentivement les consignes. Se mettre en équipe avec son voisin. Déterminer un joueur A et un B. Au signal, A bouge et B imite. Ensuite, inverser les rôles. Écrire ses impressions dans le journal.

---

## 11. Par où commencer ? Ah oui ! une communauté !

*Enseignant* : Expliquer clairement le projet et ses finalités. Les étapes de réalisation : choix d'une communauté, planification de la journée et du projet public, préparation et réalisation de la journée, préparation et réalisation du projet, rétroaction. Prendre contact avec diverses associations ou divers individus pour confirmer aux élèves leur communauté. Superviser leur travail.

*Élève* : Choisir une communauté, un ou des coéquipiers\* et détailler le projet.  
(\* Il est conseillé de former des équipes de 2 ou 4 élèves.)

---

## 12. Grille aide-mémoire

*Enseignant* : Vérifier le travail de chacun, répondre aux questions, rencontrer les équipes, fournir un soutien théorique, professionnel et affectif (motivation). S'assurer que tout le monde est jumelé avec une communauté.

*Élève* : Élaborer son travail. Remplir la grille aide-mémoire et commencer le travail !

---

**13. Préparation d'une journée dans la vie d'autrui**

---

*Enseignant :* Superviser les équipes avant leur rencontre et s'assurer que tout est prêt. Confirmer une seconde fois avec les communautés pour les rencontres.

*Élève :* Préparer tout le matériel et les connaissances nécessaires pour cette journée.

---

**14. Réalisation de la journée**

---

*Enseignant :* Veiller à la bonne réalisation de la journée : s'assurer de la présence des jeunes et du déroulement prévu des activités. Répondre aux interrogations et faire face aux imprévus possibles.

*Élève :* Se rendre à l'heure convenue au rendez-vous. Profiter de l'expérience en milieu communautaire

---

**15. Bilan de la journée et retour**

---

*Enseignant :* Superviser le travail effectué et les conclusions de cette journée. Remercier toutes les communautés et s'informer du bon fonctionnement de la journée.

*Élève :* Raconter sa journée, ce qu'il a appris, comment il s'est senti.

---

**16. Préparation de la présentation « publique »**

---

*Enseignant :* Vérifier le travail de chacun. Répondre aux questions, rencontrer les équipes, fournir un soutien théorique, professionnel et affectif (motivation). S'assurer que tout est possible pour la réalisation de l'activité (espace, lieu, réservations, permissions, invitation, etc.).

*Élève :* Construire le travail. Remplir la feuille synthèse.

---

**17. Réalisation de la présentation « publique »**

---

*Enseignant :* Aider aux derniers préparatifs. Assister aux présentations et les évaluer.

*Élève :* Présenter son travail.

---

**18. Bilan du deuxième volet**

---

*Enseignant :* Superviser le travail effectué et les conclusions de cette journée. Remercier toutes les communautés et s'informer du bon fonctionnement de la journée.

*Élève :* Raconter sa journée, ce qu'il a appris, comment il s'est senti.

---

---

**Troisième volet : Une attitude d'ouverture à la différence  
par la discussion**

---

**19. Choix d'un débat sociétair**

---

*Enseignant :* Diriger les élèves dans le choix de leur sujet et l'élaboration de leur problématique. Fournir, si nécessaire, des explications relatives au processus d'argumentation.

*Élève :* Choisir son sujet de travail et vulgariser ses acquis et ses attentes. Recueillir ses réflexions dans son journal de bord.

---

**20. Préparation de la discussion**

---

*Enseignant :* Former les équipes de débat et l'ordre de présentation. Superviser le travail des élèves, les aider dans la recherche d'informations et d'arguments. Vérifier le plan de travail.

*Élève :* Recueillir l'information nécessaire et élaborer sa structure argumentative.

---

---

 21. Déroulement de la discussion
 

---

- Enseignant* : Veiller au bon fonctionnement de l'activité et évaluer les élèves selon la grille proposée. Déroulement de l'activité : – Présentation du sujet par l'enseignant ou par un élève désigné – Thèse de chaque partie – Antithèse – Questions – Synthèse – Consensus – Conclusions et ententes – Période de commentaires et de réinvestissement.
- Élève* : Présenter les débats. Ceux qui écoutent doivent prendre des notes et opter pour l'argument le meilleur. Dégager la norme qui chapeaute cet argument. Confectionner la banderole et la personnaliser par chacun des élèves (énoncé complémentaire).
- 

 22. Bilan du troisième volet
 

---

- Enseignant* : Superviser le travail de rétroaction sur les apprentissages, fournir une expertise sur l'ensemble de l'activité et donner une rétroaction des événements aux élèves.
- Élève* : Rétroagir à propos du déroulement de l'activité et de sa participation personnelle au sein de cette dernière. Faire un bilan des acquis et des apprentissages réalisés.
- 

### **Quatrième volet : Un projet pour ceux qui veulent changer les choses**

---

 23. Choix d'un projet à sa mesure
 

---

- Enseignant* : Expliquer le but de ce projet et en démontrer les bienfaits sur le plan communautaire et scolaire. Orienter les élèves dans le choix des projets. Dresser une liste des projets et des équipes.
- Élève* : Déterminer ses centres d'intérêt et ses acquis afin de trouver un projet qui les intègre parfaitement. Trouver des partenaires qui sont d'accord pour bâtir le projet (équipes de quatre personnes). Déterminer ses buts et ses attentes.
- 

 24. Planification du projet
 

---

- Enseignant* : L'enseignant doit avoir des contacts réguliers avec chacune des équipes pour vérifier le travail effectué. Répondre aux questions, fournir un soutien théorique, professionnel et affectif (motivation). S'assurer que tout est possible pour la réalisation de l'activité (espace, lieu, réservations, permissions, invitations, etc.)
- Élève* : Séparer équitablement les tâches et travailler à la construction du projet. Remplir la feuille synthèse. Rencontrer souvent l'enseignant afin de l'informer du déroulement des opérations. Remplir la grille aide-mémoire et la remettre à l'enseignant.
- 

 25. Présentation du projet
 

---

- Enseignant* : Aider aux derniers préparatifs. Assister aux présentations et les évaluer.
- Élève* : Présenter son projet.
- 

 26. Bilan du quatrième volet et de l'ensemble du scénario
 

---

- Enseignant* : Superviser le travail effectué et les conclusions de cette présentation. Remercier tous ceux qui ont veillé au bon fonctionnement du projet et l'évaluer dans son ensemble.
- Élève* : Faire un retour, dans le journal de bord, sur le projet et l'ensemble du scénario sur le thème de la différence. Remettre le rapport à l'enseignant.
-



# Sens dessus dessous

NANCY BOUCHARD, KARINE BEAULIEU,  
JONATHAN MCLELLAN, SÉBASTIEN SANY  
et LUCILLE ROY-BUREAU



Le besoin de sens, tel est le thème du présent chapitre. En quoi un tel thème est-il pertinent pour éduquer moralement des adolescents en classe ?

Certaines expériences provoquent chez la personne une déstabilisation interne, plus ou moins forte selon l'intensité de l'expérience, qui la place devant la nécessité de trouver une réponse qui a un sens pour elle-même (qui donne sens à ce qu'elle est et à ce qu'elle estime devoir faire). L'expérience de conflit moral est l'une de ces expériences. Largement mise à contribution en éducation morale, cette expérience est considérée comme en étant une de choix pour favoriser le développement moral de l'élève.

La recherche de sens, qui se manifeste entre autres dans l'expérience de conflit moral, est particulièrement présente à l'adolescence. Il s'agit en effet d'une période accélérée du point de vue du développement moral, période de métamorphose qui s'apparente à celle du lion de Nietzsche : période de conflits, de remise en question, voire de révolte.

En mettant en œuvre deux approches centrées sur l'expérience de conflit moral, celle du conflit cognitif de Lawrence Kohlberg et celle de la narration des conflits moraux de Tappan et Brown, nous visons à faire de l'éducation morale un lieu où le besoin de sens de l'adolescent est pris en compte.

## 1. LA MÉTHODE DES CONFLITS COGNITIFS

Avant de décrire la méthode des conflits cognitifs, examinons brièvement quelques éléments biographiques de son auteur, Lawrence Kohlberg, ainsi que les grandes lignes de sa théorie du développement du jugement moral.

Fusilier marin américain au sortir de la Seconde Guerre mondiale, Kohlberg restera marqué toute sa vie par la question de la justice, et ce, depuis sa prise de conscience des infortunes et des injustices subies par le peuple juif. Confronté au problème de la « relocation » de ce dernier, le jeune Lawrence, lui-même juif, prend parti : il devient membre d'équipage d'un bateau effectuant l'immigration clandestine de centaines de Juifs vers la Palestine. Cependant, cet engagement ne le satisfait pas, car la question de la justice, toujours relativisée, demeure entière. De retour aux États-Unis, il entreprend des études universitaires et s'intéresse à des philosophes comme Platon et Emmanuel Kant (pour lesquels, respectivement, la justice et la raison priment) et au psychologue Jean Piaget. De ce dernier, il retient surtout la théorie du développement du jugement moral à partir de laquelle il élabore sa propre théorie qui s'appuie sur le principe de justice et qui comprend trois niveaux et six stades (Kohlberg, 1971) :

---

<b>Niveau préconventionnel</b>	Stade 1 : punition / obéissance Stade 2 : donnant / donnant
<b>Niveau conventionnel</b>	Stade 3 : bon garçon / bonne fille Stade 4 : la loi et l'ordre
<b>Niveau postconventionnel</b>	Stade 5 : contrat social Stade 6 : principe universel de justice

---

Selon Kohlberg, fidèle en cela à Piaget, le développement du jugement moral suit potentiellement le développement intellectuel. En effet, c'est lorsque l'individu développe ses capacités intellectuelles pour dépasser le niveau de centration sur soi qu'il peut progresser dans son jugement moral. Toutefois, cette progression ne s'actualise pas automatiquement : il s'agit d'une progression « en puissance » qui nécessite une stimulation. C'est alors que Kohlberg, le pédagogue, entre en scène avec la méthode qu'il a mise au point, celle du conflit cognitif, à l'aide du dilemme moral, ce dont nous aurons l'occasion de traiter ultérieurement dans le présent chapitre.

Dans cet ordre d'idées, Kohlberg propose donc un processus par lequel le pédagogue peut arriver à faire progresser les élèves du point de vue de leur développement moral. La méthode des conflits cognitifs consiste à provoquer chez ces derniers un déséquilibre moral qui stimule le fonctionnement moral. À noter que ce processus n'est pas indépendant de toute valeur ou de tout principe, puisque, selon Kohlberg, nous devons considérer la justice comme un principe universel vers lequel doit tendre la personne (Kohlberg, 1971). C'est pourquoi les dilemmes moraux, tels que proposés par Kohlberg dans sa méthode des conflits cognitifs, traitent de questions de justice. Notons également que ces dilemmes moraux ont un caractère hypothétique pour permettre à l'élève de prendre une distance par rapport à son expérience vécue et de développer son raisonnement moral.

Mentionnons au passage qu'avant de procéder à l'exercice du conflit cognitif en classe, l'enseignant aurait avantage à connaître le niveau de développement moral de ses élèves pour mieux en tenir compte et les interroger de manière à respecter la théorie du stade +1 (p. ex., si les élèves se situent autour du stade 3 de développement, l'enseignement tentera de les amener vers des arguments de stade 4).

Une personne moralement développée, selon l'approche « kohlbergienne », est celle qui a un niveau postconventionnel de développement moral. En conséquence, éduquer moralement la personne consistera à lui permettre d'atteindre un stade toujours plus élevé de développement moral, un stade à portée de plus en plus universelle. Cela signifie également que la personne fera de plus en plus preuve

d'autonomie dans son raisonnement et son jugement moral. Ainsi, cette éducation doit se faire sans endoctrinement, sans *bag of virtues* dirait Kohlberg, puisqu'elle doit encourager la réflexion autonome de l'élève et avoir comme seul principe de base le principe de justice.

Kohlberg propose deux stratégies pour favoriser le développement du jugement moral des élèves. Il propose, en premier lieu, le **dilemme moral**, puis l'idée de la **communauté juste**. Le dilemme moral convient très bien aux adolescents. Intellectuellement, les élèves sont aptes à construire, déconstruire et reconstruire leurs jugements moraux. Pour les stimuler à cet exercice, le dilemme moral est une activité de choix selon Kohlberg. En effet, le fait de constater *de visu* chez ses pairs qu'il existe plusieurs façons de considérer un même problème provoque chez l'élève un conflit cognitif qui ne peut être réglé que par un réajustement de sa part. Quant à la communauté juste, son but premier est de socialiser les jeunes. Cette socialisation s'accomplit dans un contexte où tous sont considérés comme égaux, y compris l'enseignant, et où tous ont un droit de parole sur des problèmes réels concernant la justice au sein de ce groupe (Kohlberg, 1971). Un tel contexte, on le devine aisément, favorise l'apprentissage de la démocratie. Et comme dans toute démocratie qui se respecte, ses membres se doivent d'être responsables, de participer et de s'engager. Cet engagement va de pair avec une certaine compréhension de la communauté humaine dans son ensemble que l'exercice de se mettre à la place de l'autre permet de développer. Toutefois, cette méthode permet surtout aux jeunes d'expérimenter une nouvelle fois le déséquilibre moral en jouant sur les conflits moraux de personnes fictives.

La méthode des conflits cognitifs élaborée par Kohlberg a l'avantage d'amener les élèves à revoir ce qu'ils privilégient. Elle les force, ensuite, à se remettre en question parce que le dilemme moral et les réponses de leurs pairs créent chez eux un déséquilibre où ils doivent se mettre à la recherche de repères. Cet état, vécu par les élèves, met en évidence le fait que l'être humain est un être en quête de sens et que sa recherche du devoir-faire s'appuie nécessairement sur sa recherche de ce qui a du sens pour lui.

## 2. L'APPROCHE NARRATIVE DES CONFLITS MORAUX

Les auteurs de l'approche narrative des conflits moraux, Mark B. Tappan et Lyn M. Brown, s'inscrivent dans le « virage critique » amorcé à la fin des années 1980 aux États-Unis. Dans les années 1970, la crainte de l'endoctrinement et la volonté de rétablir la place de la raison en éducation morale a mené au développement d'approches cognitivistes qui, selon Tappan et Brown, ne permettent pas de prendre en considération les trois facettes interdépendantes de la personne morale, soit l'affect, l'intellect et l'agir volontaire.

L'approche de Tappan et Brown met l'accent sur la narration du vécu et, en conséquence, sur des expériences morales concrètes qui permettent de se sentir plus concerné et de se positionner par rapport à son agir moral. Dans cette approche, l'accent est mis sur l'élève comme être en relation avec les autres. La personne doit être comprise à travers son histoire de vie, ses racines et le contexte particulier qui la constituent. Pour ces chercheurs, le langage et la relation ont donc un rôle primordial dans le développement moral (Tappan et Brown, 1989).

Sur le plan de la conception de la personne, les auteurs de l'approche narrative des conflits moraux considèrent que la personne est en interaction constante avec son environnement et que, par conséquent, la morale est une affaire à la fois personnelle et sociale. Les auteurs considèrent que les principes universels de référence (comme celui de la justice chez Kohlberg ou celui de la sollicitude chez Noddings) ne permettent pas de prêter attention au particulier et à la différence. La raison, bien qu'elle constitue une composante essentielle de la réflexion critique engagée pendant et après la narration, n'est pas la seule dimension dont il faut tenir compte dans cette approche. L'affectivité garde une place importante dans la narration d'une expérience personnelle qui a fait naître des émotions. Dans ce jeu narratif, aucun contenu n'impose un point de vue particulier: il s'agit d'une procédure par laquelle le jeune apprend à être cohérent avec ce qu'il pense, ressent, veut faire et fait devant une situation. Les auteurs affirment qu'il ne suffit pas de développer le jugement moral pour garantir l'agir moral. L'approche de Tappan et Brown s'intéresse, par conséquent, aux mobiles de l'action posée préalablement. La réflexion sur les motivations et les circonstances qui ont conduit à faire tel ou tel geste doit amener l'auteur de l'action à mieux comprendre sa vie morale et à accepter la responsabilité de ses actes.

La personne moralement éduquée est donc capable de réflexion critique sur son agir moral et elle fait preuve de cohérence entre son agir, sa pensée et son action (Tappan et Brown, 1989). Selon les auteurs, l'éducation morale doit développer une « conscience éclairée » à l'égard de notre monde, de ce qui ne va pas dans notre société, l'objectif étant de préparer les jeunes à résister au besoin pour que les choses changent. L'éducation morale par l'approche narrative des conflits moraux n'est donc pas, elle non plus, endocrinante. Il s'agit en fait de développer une meilleure compréhension de sa vie morale en interaction avec celle des autres.

Pour sa part, l'enseignant se doit, dans la classe, de demeurer conscient de son rôle de soutien à la démarche proposée à l'élève. Son rôle est de faciliter, de manière impartiale, la narration des expériences de conflits moraux afin que les élèves tirent profit de leurs expériences morales et, par conséquent, développent leur autorité d'auteur.

Quatre outils didactiques sont proposés aux pédagogues en ce qui a trait à l'approche narrative de Tappan et Brown, soit : la narration en direct par un jeune devant une classe attentive; la mise en scène de conflits moraux vécus (sketches, jeux dramatiques et jeux de rôle) qui feront ensuite l'objet d'une réflexion; l'entrevue individuelle à partir du questionnaire de Tappan et Brown; la tenue d'un journal de bord lu et annoté par l'enseignant. Pour chacune des possibilités, deux préalables s'imposent : d'abord la présence d'un auditoire attentif, ensuite un climat empreint de respect et favorisant la confiance entre tous les membres de la classe, élèves et enseignant.

Notre choix s'est arrêté sur l'approche narrative de Tappan et Brown pour développer le thème de la recherche de sens avec les élèves de la classe de morale, car cette approche met l'accent sur l'expérience des jeunes et leur permet de manifester leur recherche de sens dans leur propre expérience. À notre avis, la quête de sens de toute personne prend sa source, se problématise et se développe grâce à l'expérience personnelle et subjective. Dans ce contexte, l'approche narrative des conflits moraux permet à l'élève de raviver une expérience qui fait sens pour lui, pour la comprendre, l'interpréter et en tirer la leçon. Cependant, le but visé va au-delà d'un simple constat personnel. L'approche narrative suggère, en effet, que la vie morale dans son ensemble peut être circonscrite par le dialogue. Nous souhaitons, par l'utilisation de cette démarche, éveiller l'élève à la nécessité de découvrir des repères validés par les expériences antérieures et qui ne sont pas exclusivement reliés à la situation particulière et circonstancielle dans laquelle il se trouve.

Sur un autre plan, il nous semble que le dilemme moral complète les méthodes proposées par l'approche narrative. En effet, avec l'approche narrative, l'accent est mis sur l'expérience de la personne, alors qu'avec l'approche de Kohlberg, l'accent est plutôt mis sur le raisonnement moral à propos d'un dilemme moral hypothétique.

### **3. PRÉSENTATION DES ACTIVITÉS**

#### **3.1. Une quête de sens dans les rapports à autrui et à la norme**

Le dilemme moral a comme but de susciter, chez les élèves, un conflit par rapport aux réponses des pairs. Le déséquilibre provoqué doit permettre de les conduire à un stade supérieur de jugement moral. En général, les adolescents se trouvent au niveau conventionnel : les règles sont intériorisées ou en voie de l'être.

Pour certains, ce que les autres pensent fait encore office de loi (stade 3). Pour d'autres, l'ordre de la société prime sur le moi (stade 4). À ce stade, les règles sont considérées comme étant faites pour le mieux-vivre collectif, les lois et l'ordre public étant ce qui doit primer. Autrement dit, ou bien le sujet s'est approprié les règles et les attentes d'autrui, et plus particulièrement celles des autorités, ou bien il est en train de le faire. C'est le lieu des règles, des normes, des lois... Pour s'assurer de rejoindre le maximum d'élèves, nous avons prévu des questions d'extension pour le stade 3 (bon garçon, bonne fille) et le stade 4 (la loi et l'ordre).

### ■ ACTIVITÉ 1 – Qu'est-ce qu'un dilemme moral ?

Pour introduire le dilemme moral auprès des élèves, l'enseignant pose les questions préliminaires suivantes :

- Avez-vous déjà entendu parler du phénomène des « gangs » de rue ? Expliquez.
- Connaissez-vous des gangs de rue ?
- Qu'est-ce qu'un gang de rue ?
- Quels sont les différents types de gangs de rue ?
- Qu'est-ce qui peut attirer un jeune à faire partie d'un gang de rue ?

L'enseignant complète l'exercice par des renseignements sur la question des gangs de rue.

### ■ ACTIVITÉ 2 – Le dilemme de Stéphanie

L'enseignant soumet aux élèves le dilemme moral de Stéphanie.

Stéphanie a souvent entendu parler des gangs de rue. Depuis peu, elle est amoureuse de Marc, un chef de gang, et elle dit à qui veut l'entendre qu'elle ferait n'importe quoi pour lui et son gang. Justement, ce dernier vient de lui demander de prouver son amour en accomplissant un geste illégal : faire un graffiti sur le principal mur extérieur de sa polyvalente. Non seulement cette action prouverait son amour, lui dit Marc, mais cela permettrait à Stéphanie d'être membre à part entière du gang. Un refus de sa part l'exclurait du groupe et la séparerait de Marc. Jusqu'à aujourd'hui, Stéphanie n'a jamais rien fait d'illégal. Mais il y a son Marc et les amis du groupe qu'elle commence à apprécier drôlement et qui, surtout, l'apprécient, elle, Stéphanie.

Au besoin, l'enseignant vérifie la compréhension de l'histoire de Stéphanie auprès des élèves à partir de questions de compréhension. Exemple : Qu'est-ce que Marc, chef de gang, exige de Stéphanie ? Si elle refuse, que se passera-t-il ? Si elle accepte, que se passera-t-il ?

Puis l'enseignant soumet la **question initiale**, qui met en évidence le dilemme moral devant lequel se retrouve Stéphanie : **Que devrait faire Stéphanie? Devrait-elle ou non faire un graffiti sur le mur de la polyvalente? Pourquoi?**

Les élèves répondent individuellement et par écrit au dilemme moral.

### ■ ACTIVITÉ 3 – Discussion en groupe

À cette étape, les élèves engagent une discussion en groupe sur ce que devrait faire Stéphanie dans le dilemme soumis. L'enseignant joue alors le rôle d'un guide qui, à l'aide de ses questions d'extension orientées (ci-dessous), tente de faire progresser ses élèves vers un stade supérieur de jugement et de développement moral. Il ne doit pas perdre de vue la finalité de l'activité que nous proposons à l'intérieur de notre thème : permettre aux élèves d'établir le constat personnel de leur recherche de sens. Mais, auparavant, il est utile de survoler des mobiles typiques de ce groupe d'âge pouvant les pousser à s'affirmer pour ou contre le graffiti, et ce, en fonction du stade de développement moral selon l'échelle de Kohlberg.

#### Stade 3

**Pour :** Stéphanie accepterait de participer au délit, car elle ne veut pas perdre l'amitié et le respect que ses amis ont pour elle.

**Contre :** Elle ne participerait pas, parce qu'elle aurait peur d'être mal vue de la part de ses parents, de ses professeurs, des autres jeunes qui ne font pas partie du gang. En d'autres mots, elle veut éviter d'être considérée comme un « bum ».

#### Questions

**d'extension :** (orientées en fonction de la progression vers le stade 4) : Est-il très important pour toi d'avoir l'air « cool », gentil pour tes amis, ta « gang » (le *pour* du stade 3), tes camarades de classe ou tes professeurs (le *contre* du stade 3) ? Existe-t-il, selon toi, une chose plus importante à considérer dans le dilemme de Stéphanie que ce que les autres pensent d'elle ?

#### Stade 4

**Pour :** Stéphanie devrait accepter de participer au délit, car les règles de la communauté que forme le gang doivent primer. C'est la notion de devoir envers son ami le gang qui la motive à agir ainsi.

**Contre:** Stéphanie devrait refuser d'y participer, car la seule considération à prendre en compte est la loi et l'ordre social. Valeur intériorisée et érigée au-dessus des autres, le respect de la loi se différencie de la peur d'être puni.

### Questions

**d'extension:** (orientées en fonction de la progression vers le stade 5): Existe-t-il dans le dilemme de Stéphanie une valeur à considérer qui se situerait au-dessus du sentiment de devoir envers sa communauté (le *pour* du stade 4) ou du respect de la loi (le *contre* du stade 4)? Doit-elle absolument respecter les règles qui lui imposent un devoir-faire?

De plus, l'enseignant peut également utiliser des questions d'extension diverses de manière à maintenir l'attention du groupe, en les adaptant selon le niveau des jeunes.

### Questions d'extension diverses

Votre réponse serait-elle la même si ...

- le geste qu'on demande à Stéphanie de poser n'était pas illégal? Pourquoi?
- le graffiti demandé à Stéphanie était à connotation raciste ou sexiste? Pourquoi?
- Marc et le gang avait demandé à Stéphanie de commettre un vol de voiture (ou n'importe quel autre type de vol)? Pourquoi?
- Marc avait également comme petite amie une autre fille? Pourquoi?
- les membres du groupe de Marc n'appréciaient pas Stéphanie ou si elle ne les appréciait pas? Pourquoi?

Si Stéphanie avait d'autres domaines d'intérêt ou activités, d'autres choses qui faisaient sens pour elle dans sa vie, est-ce qu'elle prendrait la même décision?

## 3.2. Une quête de sens à travers les histoires que je porte

### ■ ACTIVITÉ 1 – La quête de sens

Par un exposé, l'enseignant définit ce que sont la quête, la recherche de sens, le besoin de sens.

**Résumé:** Le sens que nous donnons à nos vies prend sa source dans les expériences individuelles et collectives que nous vivons. Il s'enracine

dans une vision du monde qui nous est transmise par différentes « productions » ou « manifestations » de sens, par l'entremise de la religion, de la philosophie, des arts, de la littérature, etc.

L'enseignant illustre par des exemples concrets : mythe de la création (livre de la *Genèse*), symboles religieux (le mur des Lamentations), œuvres d'art (*Le Penseur* de Rodin), texte philosophique (p. ex. : l'allégorie de la caverne, Platon), pièce de théâtre (*Le Roi se meurt*, *Rhinocéros*, Ionesco), etc. Le besoin de sens émerge des expériences que l'être humain vit, et cette quête, jamais achevée, ne peut s'édifier que par les interprétations qu'il en dégage. En ce sens, l'approche narrative de Tappan et Brown contribue à une telle édification du sens en donnant à l'élève l'occasion de tirer sa propre interprétation de son expérience vécue.

### ACTIVITÉ 2 – Une expérience vécue

À la lumière de ce qui précède, l'élève choisit et raconte par écrit une expérience vécue qui lui posait le problème de savoir quelle était la meilleure chose à faire dans les circonstances, et qui lui a fait rechercher sens et devoir moral. L'enseignant avise préalablement les élèves de choisir une expérience en fonction du fait qu'ils auront à la partager dans un travail à l'intérieur d'équipes librement choisies.

### ACTIVITÉ 3 – Mise en commun des histoires personnelles

L'enseignant invite les élèves à constituer eux-mêmes, sur une base volontaire, des équipes de travail de quatre personnes. Il distribue ensuite le guide d'entrevue suivant, inspiré de Tappan et Brown, à chacune des équipes et chaque membre raconte son histoire en s'inspirant de ce questionnaire.

#### Guide d'entrevue

- Décris le contexte de ton histoire le plus précisément possible, puis raconte ton histoire.
- Quel est le problème auquel tu as dû faire face ? Pour quelle(s) raison(s) considérais-tu cela comme un problème ?
- Pendant que tu étais confronté(e) au problème, quelles idées, quels arguments te venaient à l'esprit ? Quels étaient les « pour » et quels étaient les « contre » ?
- Au moment de choisir, comment te sentais-tu ? Le choix que tu as finalement fait, crois-tu aujourd'hui que c'était le meilleur ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi pas ? Vois-tu le problème sous un autre jour ?

- Maintenant que ton expérience est passée, as-tu le sentiment d'avoir appris quelque chose? Quoi donc?
  - L'histoire que tu viens de raconter a-t-elle un rapport avec la morale? Pourquoi? Pourquoi non?
  - Qu'est-ce que la morale signifie pour toi?
- 

#### **ACTIVITÉ 4 – Le choix de l'histoire**

Chaque équipe doit choisir une histoire parmi celles racontées par ses membres, avec l'accord de l'auteur. Celle-ci sera l'objet d'une réalisation cinématographique d'une durée de 4 ou 5 minutes au maximum qui devra être faite en dehors des heures de cours. Les élèves seront prévenus pendant le cours que ces productions seront présentées en classe le cours suivant et qu'elles feront l'objet d'une discussion de groupe.

##### Conditions de réalisation

- L'élève dont l'histoire a été choisie tient le rôle du réalisateur ainsi que celui du narrateur. Les autres membres de l'équipe joueront la situation.
  - Les membres de l'équipe, sous la direction du réalisateur, transposent l'expérience racontée dans un contexte imaginaire autre (conte pour enfant, contexte futuriste, dans un désert, dans une très vieille maison près d'un lac, etc.), le but étant de reproduire la même situation dans un contexte métaphorique.
  - La vidéo doit contenir une mise en contexte (le lieu et le temps de l'action; le personnage principal: qui est-il, comment se sent-il?).
  - La mise en scène, la réalisation, le mode utilisé (gestuel, verbal...) sont laissés au choix des élèves. Cependant, ils ne doivent pas perdre de vue le thème général du cours: la recherche de ce qui fait sens.
  - La vidéo devra bien interpréter l'expérience vécue de son auteur.
- 

#### **ACTIVITÉ 5 – Présentation de la narration cinématographique**

Chaque équipe présente sa narration cinématographique, puis fait un bref retour avec l'ensemble des élèves. L'enseignant veille à faire prendre conscience des manques, des vides qui créent un besoin de sens. Dans un premier temps, l'enseignant joue un rôle de facilitateur dans la réalisation du travail. Dans un deuxième temps, il devient un guide qui, par les questions qu'il soulève, suscite la réflexion et éveille les jeunes à leur expérience et à leur recherche de sens.

## CONCLUSION

À notre avis, la méthode des conflits cognitifs est une occasion pour l'élève de constater qu'il est en recherche de sens et qu'il a besoin de sens. De plus, en se mettant à la place du personnage central, l'élève a une occasion de prendre conscience de l'universalité du besoin de sens. Le caractère hypothétique du dilemme moral fournit, en outre, un espace théorique dans lequel le jeune peut s'exercer sans subir d'éventuelles conséquences négatives. Cette distance par rapport à soi développe la capacité d'analyser, à tout le moins, les différents aspects d'un problème et les solutions à y apporter. L'élève ne peut pas trouver le sens de sa vie dans un dilemme hypothétique, mais il peut saisir que le besoin de sens fait partie de bien des aspects de nos vies. Enfin, par la méthode des conflits cognitifs, le développement des attitudes comme l'ouverture à l'autre, le respect et l'écoute est encouragé. Par le fait même, l'élève se prépare à l'exercice d'une vie morale.

La mise en œuvre de la méthode des conflits cognitifs requiert toutefois que l'enseignant maîtrise la théorie du développement du jugement moral de Kohlberg qui est à la base. De plus, l'enseignant doit savoir élaborer un dilemme moral, et être capable de guider la discussion en classe de manière à provoquer un déséquilibre moral et à favoriser le développement moral de l'élève vers un stade supérieur. Mais, bien qu'elle puisse circonscrire la problématique et les solutions à privilégier, la raison n'engage pas à tout coup la personne dans une dynamique émotionnelle de quête de sens. De plus, la morale ne saurait être subordonnée aux seules investigations de la raison ; elle doit aussi mettre à profit l'affectivité et réguler notre agir. En fait, elle doit nous permettre de vivre moralement et, dans le cas qui nous occupe, nous éveiller au besoin de recherche de sens qui traverse notre existence, besoin particulièrement présent à la période de l'adolescence. En ce sens, l'approche narrative complète très bien la méthode des conflits cognitifs. Elle est tout à fait appropriée pour traiter de la recherche de sens, parce qu'elle permet de mettre à contribution l'expérience des élèves pour faire émerger leur besoin de sens. De plus, en y insérant des interprétations tirées de l'expérience d'autrui, qui illustrent ce besoin de sens que nous avons tous, cet exercice donne du même coup une occasion à l'élève de s'ouvrir à cette expérience de l'autre, d'être à l'écoute de ce qu'il raconte. Dans la démarche proposée et pour le bon déroulement de l'activité, de telles attitudes sont encouragées. De plus, en visionnant les interprétations des histoires de leurs pairs, les élèves ont l'occasion de se décentrer d'eux-mêmes et d'élargir leur vision du besoin de sens pour constater que nous sommes intrinsèquement en quête de sens.

Afin de respecter la vie privée des élèves et d'éviter que la classe ne devienne le lieu où des expériences tragiques sont racontées devant tout le monde, les élèves auront été avisés de choisir une expérience qu'ils jugent pertinent de raconter en équipe. De plus, le recours à la métaphore pour transmettre l'expérience au groupe permet à l'enseignant d'utiliser cette approche dans le respect de la vie privée de ses élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOUCHARD, Nancy. *L'éducation morale à l'école : une approche par le jeu dramatique et l'écriture*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, 104 p.
- KOHLBERG, Lawrence. « Stages of moral development », dans C.M. Beck, B.S. Crittenden et E.V. Sullivan (dir.), *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*, New York, Newman Press, 1971, p. 23-92.
- MOESSINGER, Pierre. *La psychologie morale*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? », n° 2465, 1989, 127 p.
- ROY-BUREAU, Lucille. « L'approche narrative des conflits moraux : une approche critique? », dans L. Guilbert, J. Boisvert et N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre. Le développement d'une pensée critique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999, p. 248-258.
- TAPPAN, M.B. et L.M. BROWN. « Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral education », *Harvard Educational Review*, 59, 1989, p. 182-205.

*Partie*



**NOURRIR  
SA VIE INTÉRIEURE  
ET TRANSFORMER  
SON MILIEU**

RAYMOND LAPRÉE



Le service d'animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire a été créé par le ministère de l'Éducation du Québec dans le cadre de ses nouvelles orientations sur la place de la religion à l'école<sup>1</sup>. Dans la transition du système confessionnel au système linguistique, la présence de la religion dans l'espace public scolaire québécois a été réévaluée. L'une des conséquences de cette révision socioreligieuse a été l'abolition des services de pastorale catholique et d'animation religieuse protestante dans les écoles primaires et secondaires. Par contre, au Québec, la Loi sur l'instruction publique amendée en juin 2000 (article 36) a transféré à l'école, comme entité morale, une partie de la responsabilité qu'assumaient les services confessionnels abolis. En effet, nous lisons dans la loi que l'école « a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement. »

La deuxième partie de l'article 36 est un ajout à l'ancienne loi. Désormais, il y a obligation explicite pour les écoles de faciliter le cheminement spirituel des élèves. En plus, l'article 6 de la même loi stipule que: « L'élève [qui n'est pas dans un programme d'adultes] a droit à des services complémentaires d'animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire<sup>2</sup>. » Le Ministère a donc remplacé les services destinés à des croyants chrétiens<sup>3</sup> par un nouveau service scolaire complémentaire s'adressant à *tous* les élèves.

Les animatrices et les animateurs spécialement affectés à ce service doivent être des éducateurs généralistes habiles en dynamique de groupe et qui connaissent bien les domaines de la vie spirituelle, du développement social et psychopédagogique des jeunes. Ils doivent également savoir établir des relations fructueuses avec le milieu communautaire de l'école. Parce qu'ils œuvrent particulièrement dans le champ de la diversité des cultures et des visions du monde, ces animatrices et ces animateurs doivent démontrer une grande ouverture d'esprit et d'accueil afin de valoriser les cheminements multiples des élèves et de leur famille. Mais ils doivent également demeurer critiques vis-à-vis de cette polyvalence sociocommunautaire, pour éviter les sectarismes néfastes.

- 
1. Ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse. *Dans les écoles publiques du Québec: une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, 2000a, 18 p.
  2. Que nous désignons plus succinctement par « animation spirituelle et communautaire ».
  3. Les personnes exerçant ces fonctions se défendaient bien de fermer la porte à quiconque ne partageait pas leur option confessionnelle. Officiellement, du moins, leur fonction était déléguée par des instances religieuses.

## UNE CONCEPTION PARTICULIÈRE DE LA PERSONNE

Le fait que le service soit nommé dans la loi qui régit l'éducation du Québec et qu'un domaine spécifique lui soit assigné, le cheminement spirituel, dénote une conception particulière de la personne qui a des accents de postmodernité. Le gouvernement se justifie en ces termes d'opter pour une telle vision de l'être humain : « La seule intention sous-jacente aux changements ici proposés, c'est d'accompagner le Québec dans son évolution socioreligieuse, sans chercher à résister à cette évolution, sans chercher non plus à la téléguider à distance du pays réel<sup>4</sup>. » Il n'empêche que la loi pose comme philosophie que toute personne possède une dimension spirituelle à faire s'épanouir et que tout élève peut demander d'être accompagné sur ce chemin par un éducateur professionnel. Il s'agit d'un droit exceptionnellement reconnu par un État moderne à ceux qui fréquentent les écoles publiques.

Le souci de l'État québécois pour le développement de la personne s'ajoute au fait que tout élève qui parviendra à la fin de ses études secondaires aura suivi une formation en éthique et en enseignement culturel des religions. Idéalement, cet élève aura donc été placé devant les défis éthiques contemporains. Il sera également en mesure d'interpréter le rôle particulier que la tradition judéo-chrétienne a exercé dans la culture québécoise ; de plus, il aura été positivement sensibilisé au pluralisme religieux et aux nouvelles cultures émergentes de cette même société.

Cette plongée soudaine du ministère de l'Éducation dans un contexte postmoderne<sup>5</sup> a fait en sorte que la fonction d'animation de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire a été introduite dans les écoles avant même que la notion qui fonde ce service ne soit vraiment déployée. Tout s'est passé comme si le contexte de la sécularisation avait donné naissance à un texte vécu intuitivement avant d'être écrit. Toutefois, le fossé sera très rapidement comblé. Depuis l'an 2000, les publications faisant référence au « spirituel » ne cessent de se multiplier. Quant à nous, c'est dans quatre sources gouvernementales officielles que nous allons puiser l'essentiel des propos qui suivent pour définir les termes de ce service et sa démarche éducative.

---

4. Ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, 2000, p. 5.

5. Nous utilisons ce terme en référence, par exemple, à la pensée suivante de Luc Ferry : « même à s'en tenir à l'espace de la pensée contemporaine, la pluralité demeure tout autant que par le passé, et sans doute même davantage : jamais la philosophie n'a été aussi éclatée qu'aujourd'hui, jamais nous n'avons autant baigné dans une atmosphère " post-moderne " où, comme dans un immense menu de la pensée, toutes les attitudes et tous les syncrétismes sont disponibles pour l'individu ». *Qu'est-ce qu'une vie réussie ?*, Paris, Grasset, 2002, p. 78 et 79.

## PRÉCISIONS SUR LES TERMES

### À propos du terme « spirituel »

Dans *Une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, le ministère de l'Éducation a posé une distinction de principe entre le cheminement « spirituel » et le cheminement « religieux ». Il réserve à ce dernier terme la relation qu'une personne entretient avec le divin dans une communauté de foi. Toutefois, loin d'être incompatible avec le cheminement religieux, le cheminement spirituel accompagne plutôt celui-ci dans tout ce qu'il comporte de dynamisme subjectif. Le cheminement spirituel embrasse tout ce qui est relatif au sens à la vie, à l'expérience réfléchie et responsable, aux valeurs, à l'immatériel, à l'au-delà de soi. Les mots intériorité, croyance, religion, philosophie de vie, transcendance, Dieu lui sont souvent associés. Le spirituel est en lien avec la formation de la conscience, le discernement du sens des choses, les raisons de vivre.

Les activités qui concrétisent la démarche de type spirituel sont de plusieurs ordres : « Démarche sur l'estime de soi ; Semaine des croyances ; Réflexion à partir de questions éthiques, scientifiques, d'actualité ; Expérience centrée sur l'exploration de la nature, des arts, des rites et des symboles ; Intériorisation à l'aide de contes ou d'allégories ; Séjour dans un monastère ; Groupe de dialogue sur les croyances, religieuses ou non ; Temps d'intériorité ou célébration à l'occasion d'un événement particulier de la vie scolaire ou sociale<sup>6</sup>. »

La définition officielle du cheminement spirituel est donc la suivante : « une démarche individuelle située dans une collectivité, qui s'enracine dans les questions fondamentales du sens à la vie et qui tend vers la construction d'une vision de l'existence cohérente et mobilisatrice, en constante évolution<sup>7</sup> ».

### À propos de l'expression « engagement communautaire »

La transition de la pastorale scolaire au cheminement spirituel s'est opérée dans le contexte de la réforme du programme d'enseignement, où la pédagogie socioconstructiviste et empirique est à l'honneur. Celle-ci propose que les élèves expérimentent ou agissent, puis réfléchissent sur ce qu'ils ont fait, en construisant leurs connaissances avec l'aide de

---

6. Ministère de l'Éducation du Québec. *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, Cadre ministériel, publication 32-5405, 2001, p. 19.

7. *Ibid.*, p. 9.

leurs pairs. Il n'est donc pas étonnant que l'engagement communautaire ait été conçu comme étroitement lié à la notion du spirituel. Lorsque la personne qui s'engage dans une communauté retourne à son intimité, elle en revient souvent avec des questions sur les rouages de cette communauté, sur la situation des gens qui la composent et sur le sort de sa propre personne au milieu de cette collectivité. Bien vivre en société, comme l'énonce le document ministériel intitulé *Les services éducatifs complémentaires*, « c'est être sensible aux besoins des plus démunis, c'est savoir comment l'action communautaire peut diminuer les inégalités sociales<sup>8</sup> ». Inversement, la spiritualité qui institue dans le « soi » une présence à « l'autre » incite à l'action communautaire. Vu par ce bout de la lorgnette, le bien-vivre en société devient la capacité « de faire des choix selon des règles d'éthique. C'est aussi adopter des comportements sociaux responsables, qui s'appuient sur des valeurs reconnues fondamentales dans une société libre et démocratique<sup>9</sup>. » La relation entre les deux dimensions de la spiritualité et de l'engagement communautaire est conçue ici comme un mouvement continu d'aller-retour.

Des activités comme celles qui suivent favorisent l'engagement communautaire, dans l'école ou à l'extérieur : « Camp de formation au leadership; Comité d'initiation à la vie démocratique ou à la citoyenneté responsable; Démarche de sensibilisation aux droits humains fondamentaux, à la justice sociale (pauvreté, sans-abri, personnes âgées, prisonniers); Campagne de levée de fonds; Voyage de solidarité internationale, d'entraide dans un pays du tiers-monde; Équipe de pairs aidants pour la prévention du suicide, l'écoute des élèves en difficulté, l'aide aux devoirs<sup>10</sup>. »

L'engagement communautaire vise à développer le sens de l'appartenance et de la solidarité envers l'école et son milieu, le sens du service et du dévouement concret pour autrui, la formation de la conscience sociale dans les rapports interculturels et intergénérationnels. En somme, c'est « une contribution de l'individu à la vie collective fondée sur la reconnaissance de la valeur et de la dignité des personnes et orientée vers la construction d'une société plus harmonieuse et plus solidaire<sup>11</sup>. »

---

8. Ministère de l'Éducation du Québec. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, publication 2002-01-00484, 2002, p. 36.

9. *Ibid.*, p. 36.

10. Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 19.

11. Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 9.

## UN SERVICE « COMPLÉMENTAIRE »

Dans le texte de loi, c'est bien l'école, et non pas une ressource professionnelle exclusive, qui a pour mission de faciliter le cheminement spirituel de l'élève. C'est en coopération que l'animateur ou l'animatrice devra donc réaliser sa tâche. Certains enseignements se prêtent mieux à cette complémentarité, tels l'enseignement moral<sup>12</sup> et l'enseignement moral et religieux<sup>13</sup>. Ce peut être aussi le cas de la formation à la citoyenneté, qui vise à éduquer à la démocratie, au pluralisme et à l'engagement collectif (voir le tableau 1 sur la page suivante). Mais les projets menés par le service d'animation spirituelle et communautaire peuvent émerger de toutes les disciplines scolaires.

De plus, le nouveau programme de formation propose aux enseignants de développer chez leurs élèves des compétences dites transversales, dont les quatre dimensions suivantes, qui sont d'ordre personnel et social : développer son identité personnelle ; entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses ; travailler en coopération ; et faire preuve de sens éthique (voir le tableau 1). Or, dans sa plus récente publication concernant les services éducatifs complémentaires, le ministère de l'Éducation affirme à propos du programme de vie scolaire auquel se rattache le service d'animation spirituelle et communautaire : « Ce programme est peut-être celui qui, parmi les quatre programmes des services éducatifs complémentaires, peut susciter davantage le réinvestissement des compétences disciplinaires et particulièrement des compétences transversales<sup>14</sup>. »

En plus, les enseignants sont invités à puiser dans les expériences que vivent leurs élèves la matière qui leur permet de développer leurs compétences transversales. Huit dimensions expérientielles sont nommées. La plupart comportent des incidences directes de nature « spirituelle », selon la définition que nous en avons donnée. Les *visions du monde*, la *santé* et le *bien-être*, les *visées de carrière*, le *développement sociorelationnel*, l'*environnement*, la *consommation*, l'*usage des médias* et le *vivre-ensemble* constituent des thématiques de projets de groupes auxquels le service d'animation peut coopérer.

- 
12. Le programme d'enseignement moral vise à développer le jugement moral des jeunes, à ancrer chez eux des valeurs personnelles, à les rendre responsables sur le plan personnel, civique et communautaire. Voir : Ministère de l'Éducation du Québec. *Programme de formation à l'école québécoise (version provisoire)*, publication 2000-00-0439, 2000b, p. 433 à 438.
  13. Le programme d'enseignement moral et religieux vise la croissance humaine, morale et spirituelle des jeunes. Il aide les jeunes à se situer devant les traditions morales et religieuses, celle de leur famille et celles des autres personnes avec lesquelles ils et elles doivent apprendre à vivre en solidarité. Voir : Ministère de l'Éducation du Québec, 2000b, p. 473 à 478.
  14. Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 37.

**TABLEAU 1**  
**EXEMPLES DE THÈMES DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE**  
**AUXQUELS L'ANIMATION SPIRITUELLE ET COMMUNAUTAIRE PEUT ÊTRE COMPLÉMENTAIRE**

---

**Formation à la citoyenneté**


---

Éduquer à la démocratie	Enseigner les institutions, les règles de leur fonctionnement, les valeurs démocratiques, les droits et les responsabilités; développer la participation active et éclairée de tous, la capacité de prendre la parole et de débattre. MEQ (2000b), p. 269 à 290.
-------------------------	--

Éduquer au pluralisme	Enseigner les institutions, les règles de leur fonctionnement, les valeurs démocratiques, les droits et les responsabilités; développer la participation active et éclairée de tous, la capacité de prendre la parole et de débattre. MEQ (2000b), p. 269 à 280.
-----------------------	--

Éduquer à l'engagement collectif	Sensibiliser aux valeurs humanistes, telles que l'équité, la solidarité, le partage, la responsabilité; développer l'esprit critique; transcender les allégeances groupales et les particularismes culturels; construire et partager un espace civique commun sur la base d'un patrimoine culturel commun. MEQ (2000b), p. 269 à 290.
----------------------------------	---

---

**Compétences transversales**


---

Développer son identité personnelle	À partir de ses perceptions, de ses sentiments, de ses réflexions et de référents culturels, élaborer son propre système de valeurs, manifester son unicité de façon autonome et responsable au sein d'un réseau social. MEQ (2000b), p. 36 et 37.
-------------------------------------	--

Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses	Accueillir l'autre avec ses sentiments, ses réflexions et ses idées, sans préjugés; reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre et accepter d'échanger des points de vue; trouver sa place en s'exprimant; créer un climat de confiance et de respect avec autrui. MEQ (2000b), p. 38 et 39.
---	---

Travailler en coopération	Contribuer personnellement à un travail de groupe par l'entraide, manifester des attitudes favorables aux interactions et à la rétroaction, s'assurer que ses actions facilitent l'atteinte des objectifs du groupe, apprendre à travailler ensemble. MEQ (2000b), p. 40 et 41.
---------------------------	---

Faire preuve de sens éthique	Reconnaître la dimension éthique d'une situation ou d'une action, tenir compte d'un ensemble de plus en plus complexe de repères dans ses choix d'action, devenir capable d'orienter ses attitudes et ses comportements en tenant compte de leurs conséquences présentes et futures. MEQ (2000b), p. 42 et 43.
------------------------------	--

---

En somme, ainsi que le souligne le ministre, le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire « ne doit pas être mis en place et offert en marge de l'école, ni placé sous une bulle. Il doit se situer aux carrefours des courants et des influences qui marquent la vie des jeunes. En plein trafic, pourrait-on dire<sup>15</sup>. »

## UN PROCESSUS ÉDUCATIF PROPRE AU SERVICE D'ANIMATION SPIRITUELLE ET COMMUNAUTAIRE

Le cadre ministériel du service d'animation spirituelle et communautaire schématise l'approche particulière qu'il propose aux animateurs et aux animatrices en un cycle continu de l'AGIR, du RELIRE et du RÉINVESTIR. Cette dernière phase renvoie de nouveau à l'AGIR, de telle sorte « que les apprentissages que l'on y propose sont centrés sur l'action<sup>16</sup> ». Le cycle entier et les interventions éducatives qui lui correspondent reproduisent analogiquement l'idée d'un laboratoire de vie.

### Le laboratoire de vie

Le service d'animation spirituelle et communautaire constitue le lieu symbolique plus que spatial du laboratoire de vie. Dans un laboratoire, il y a des instruments et de l'outillage spécifiques de recherche, il y a des chercheurs et des chercheuses et des spécialistes. Tout ce monde s'affaire à produire des expériences qui vérifient des hypothèses. Par analogie, le cheminement spirituel et l'engagement communautaire deviennent les objets de la recherche-action des élèves pour qui les hypothèses sont des significations, du sens et des solidarités à l'essai. Ils y expérimentent la prise de parole, la pensée critique, la créativité de situations de vie intérieure et d'engagement envers les autres. Trouvailles, échecs, questionnements, réussites, façons de faire deviennent l'occasion d'une intégration de leurs connaissances pratiques entre élèves et avec l'animateur ou l'animatrice du service. Être pleinement vivant n'est jamais un état compris d'avance, mais toujours à reconnaître, par petits pas, dans le dialogue et l'entraide avec d'autres personnes expérimentant ou expérimentées. La réussite visée par les chercheurs, c'est une vie spirituelle autonome et leur responsabilité partagée pour l'édification d'une société harmonieuse et solidaire.

15. Ministère de l'Éducation du Québec, 2000a, p. 15.

16. Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 16.

## L'AGIR

Quand les élèves entrent à l'école, ils sont déjà chargés d'expériences. Les unes ont accru leur estime de soi, certaines ont sapé l'image valorisante qu'ils pouvaient se faire d'eux-mêmes et d'autres encore ont cultivé ou déçu la confiance qu'ils ont placée dans les autres. Leur vie est rayonnante ou décevante, au gré du cumul de leur vécu. Sans rien ajouter aux expériences des élèves, l'animateur n'a qu'à les accueillir tels qu'ils sont et à œuvrer à l'intégration de leur bagage de vie.

Cependant, rien n'empêche l'animateur de mettre en marche des expériences supplémentaires, surtout si elles sont porteuses de dimensions absentes de ce bagage. Nous avons donné plus haut des exemples d'activités qui favorisent leur cheminement spirituel ou leur engagement communautaire. Ces expériences nouvelles ou particulières sont toujours choisies en fonction de leur potentiel valorisant et éducatif. Elles constituent souvent des contre-exemples face au vécu des élèves et peuvent contribuer à remettre en question une structure existentielle trop enfermée dans des catégories univoques, que celles-ci soient en conformité avec le milieu ou marginales.

## Le RELIRE

Accumuler des expériences n'est pas garantir la réalisation d'une « vie bonne », ni subjectivement ni objectivement. Il faut trouver l'étalon qui la mesure, non seulement de l'extérieur (point de vue objectif), mais aussi de l'intérieur (point de vue subjectif). Le laboratoire de vie est d'abord un lieu de prise de parole par celui ou celle qui agit, une parole sentie, ressentie, libre. Au service d'animation spirituelle et communautaire, l'encadrement est plus souple qu'en classe; il n'y a pas de programme uniformisé à suivre et par lequel doit nécessairement passer l'élève. Nous pouvons donc revenir plus d'une fois sur une expérience pour bien l'assimiler, sans « prendre du retard sur la matière ».

Le Relire se pratique souvent dans les cours et le service d'animation peut le prolonger à sa façon. Voici comment. Reprendre le vécu comme une série de faits que nous étalons pour augmenter la conscience que nous en avons, c'est à notre avis pratiquer le Relire. Par exemple, à la suite d'un échec à un examen, un élève peut recevoir de l'aide pour réaménager son temps de préparation à un prochain examen. De plus, si on l'aide à voir la relation de cause à effet de ses différentes activités préparatoires, il procédera ainsi à un Relire de second degré, c'est-à-dire de niveau conceptuel. L'élève repartira avec une sorte de regard métacognitif susceptible de l'orienter plus largement dans ses apprentissages, notamment dans la préparation du prochain examen.

Mais le Relire du service d'animation doit aller encore plus loin et franchir un troisième niveau de clarification. Il doit toucher l'élève dans sa construction de sens : pourquoi veut-il réussir ses examens ? Voilà la question de la motivation ultime de l'Agir de l'élève. Voilà le véritable « examen » à passer, celui des finalités relativement au succès scolaire.

L'engagement communautaire peut être soumis au même questionnement. Par exemple, distribuer des paniers de Noël à des familles de la communauté n'entraîne pas automatiquement le réflexe de remettre en question les structures socioéconomiques qui dévalorisent nos frères et sœurs humains. Tant et aussi longtemps que les élèves ne savent pas pourquoi des personnes vivent dans un tel état de pauvreté autour d'eux, aussi longtemps qu'ils ne se donnent pas des raisons personnelles de combattre les conditions d'inégalités sociales dont ils prennent conscience, le service d'animation doit interroger le sens de ces actions bienveillantes. L'Agir communautaire possède aussi sa finalité propre, son propre niveau spirituel : l'accomplissement d'une « société harmonieuse et solidaire ».

## **Le RÉINVESTIR**

Si, d'une part, certaines expériences personnelles ont été mal vécues et que les élèves en trouvent les raisons lors d'un retour sur leur vie, ils se demanderont sûrement comment faire mieux la prochaine fois. Si, d'autre part, des expériences ont réussi et qu'ils en perçoivent bien les « pourquoi » et les « comment », les élèves pourront vouloir recommencer, pour éprouver le plaisir du succès ou pour consolider leurs choix. Ils peuvent modifier certains facteurs pour vérifier la constance du résultat obtenu. Ils sont encore dans un milieu de laboratoire (qui en sort définitivement ?) ; ils ont le droit de construire leurs hypothèses de recherche selon les règles de l'art que pratique l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire. Et « la prochaine fois » viendra, à coup sûr, pour leur donner un nouvel Agir à Relire en vue de Réinvestir. Le cycle de la vie se déroule ainsi, cycle de recherche de la « bonne vie », comme diraient les anciens, et qu'à titre de post-modernes nous aurons plutôt tendance à qualifier de « cycle de spiritualité responsable et engagée ». Quelle que soit la phase (Agir, Relire ou Réinvestir) par laquelle l'animateur choisira d'entrer pour accompagner les élèves dans le scénario de leur vie, leur théâtre intérieur prendra toujours la forme d'un laboratoire du devenir-plus-humain.

## UN ESPACE PUBLIC PLURALISTE

Devant le phénomène du village global, l'espace public du village local doit être redéfini. Un défi majeur consiste à y intégrer le phénomène récent du pluralisme. Cultures, religions, valeurs, visions, idéologies et normes se multiplient, et chacun revendique son droit à l'existence et au respect. Le ministère de l'Éducation a cependant opté pour quelques axes universels et communs, tel celui de l'épanouissement spirituel et sociocommunautaire pour tous les élèves. Le service complémentaire d'animation spirituelle et communautaire a reçu le mandat de soutenir dans les écoles la réalisation de ce résultat éducatif. Pendant que se précise le territoire de ce nouveau service, un mode de travail prend forme et se constitue en processus éducatif centré sur l'action. Agir, Relire et Réinvestir deviennent les mots clés de ce champ pédagogique que nous allons articuler en quelques applications réalisables sur le terrain scolaire. Ces applications se développent autour d'une problématique commune, le règlement de la tenue vestimentaire à l'école.

## UNE MISE EN SITUATION RÉALISTE : LES RÈGLES DE LA TENUE VESTIMENTAIRE À L'ÉCOLE

Chaque école édicte des règles de tenue vestimentaire. De légères différences caractérisent ordinairement les unes par rapport aux autres, – par exemple la largeur des bretelles de camisoles peut varier de 4 cm à 5 cm –, mais il existe une tendance normalisante. Pourtant, chaque année, et depuis fort longtemps<sup>17</sup>, la rentrée scolaire entraîne les mêmes mises au point à propos de la tenue vestimentaire, tant à l'école que dans les familles<sup>18</sup>.

Quelques principes guident les règles s'appliquant à la tenue vestimentaire à l'école. La propreté et l'hygiène, la convenance et la décence, le bon goût et le respect d'autrui constituent les piliers des règlements. « Tu communique avec les autres par l'image que tu projettes », rappelle un règlement. La contrepartie de ces piliers consiste

17. L'auteur se souvient d'avoir géré la transition du costume officiel d'un collège vers le port de vêtements ordinaires, en 1971. Quelques écoles publiques avaient vécu un élargissement comparable peu d'années auparavant.

18. À la rentrée de 2002, la tenue vestimentaire a de nouveau attiré l'attention des journaux. En français, *Le Journal de Montréal* du 29 août 2002 titrait à la une, en le démontrant dans ses pages intérieures : « Casse-tête dans les écoles. Des strings pour les fillettes... et la taille des pantalons ne cesse de baisser! » En anglais, le *Globe and Mail* du 28 septembre 2002, à la une de son cahier L, montrait une jeune adolescente courtement vêtue à côté du titre : « Mom, I'm ready for school ». À la même période, un président montréalais de commission scolaire plaidait dans les journaux en faveur du port généralisé d'un costume obligatoire à l'école.

en une liste d'interdictions fort détaillées, qui visent des tenues particulièrement inacceptables. Voici, sous forme de tableau, la fusion des règles de conduite de deux écoles polyvalentes de Gatineau concernant les vêtements, la coiffure, le maquillage et les bijoux.

**TABLEAU 2**  
**VALEURS, PERMISSIONS ET INTERDICTIONS CONCERNANT**  
**LA TENUE VESTIMENTAIRE AU SECONDAIRE**

Valeurs	Permissions	Interdictions
Propreté et hygiène	En éducation physique, vêtements appropriés et différents de ceux de la journée.	Espadrilles qui marquent le plancher.
Convenance	Est autorisé le port d'un couvre-chef à connotation religieuse dans l'école, sauf lors d'activités pouvant mettre en danger la sécurité de l'élève ou celle des autres. Bandeau de 5 cm sur les cheveux. Les bijoux portés sobrement aux endroits conventionnels. Oreilles percées.	Vêtements et objets faisant la promotion de l'usage de drogue. Le perçage du corps : anneaux, épingles, bijoux aux sourcils, lèvres, langue, nez ou toute partie visible du corps. Vêtements signifiant l'appartenance à des groupes aux activités ou aux messages réprouvés. Manteau en classe.
Décence	Chandail : largeur des bretelles, 4 cm ou 5 cm.	Short, cuissard, blouse ou chandail décolleté ou qui révèle le ventre, le dos, les seins et les épaules. Vêtement troué ou transparent. Jupe, mini ou micro-jupe, robe, jupette ou pantalon court de plus de 15 cm au-dessus des genoux, ou à mi-cuisse.
Bon goût	Les maquillages portés sobrement. Toute marque corporelle subie volontairement respectant le bon goût et la décence.	Couvre-chef dans l'école : casquette, foulard, béret, mouchoir, tuque, foulard recouvrant complètement les cheveux.
Respect d'autrui	Vêtements, objets, coiffure faisant la promotion de messages à caractère raciste, sexuel, discriminatoire, violent, haineux.	

Il est facile d'imaginer que chacune de ces précisions a eu son épopée. La liste des permissions et des interdictions s'est allongée à mesure que les modes se sont diversifiées. Qui, hormis les « tatoués », hypothéquait son corps par des mutilations, il y a trente ans? Qui, à l'école secondaire (encore moins au primaire), à la même époque, se promenait avec le ventre largement à découvert? Peut-être un audacieux par-ci, une audacieuse par-là, mais ils étaient assez rapidement « ramenés dans les rangs », sans avoir à édicter de règlement. Depuis, le marché de la consommation s'est raffiné, les mœurs ont continué d'élargir les balises de la pudeur, la pornographie a tout bonnement montré son nez dans les foyers par la vidéo, les magazines et, surtout, par la multiplication de canaux de télévision.

Alors l'école, où se concentre le fruit pur de toutes ces tendances et qui se veut un lieu de valeurs minimalement orientées, doit encadrer ce qui lui semble la médiane tolérable, en statuant sur les situations qui lui ont posé un problème de jugement pertinent dans les années antérieures. Maintenant, les élèves qui défient le règlement sont dépistés assez facilement par les surveillants des corridors, quand c'est une question de couvre-chef. Souvent les autres tenues sont camouflées jusqu'en classe, où l'enseignant doit rappeler à l'élève la tenue réglementaire. Les pénalités vont de l'exclusion du cours jusqu'à la suspension temporaire en passant par le renvoi à la maison pour changer de vêtements. Le contrôle de la tenue vestimentaire demeure un défi permanent, même si la rentrée scolaire est un moment plus névralgique, parce que certaines modes réprouvées ne sont pas que saisonnières.

Une animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire s'est chargée, pour le bénéfice de nos lecteurs, d'enquêter de manière informelle auprès des élèves qui défilaient devant son bureau sur leurs styles vestimentaires, les marques de commerce qu'ils adoptaient et leurs lieux d'approvisionnement<sup>19</sup>. Plus d'une cinquantaine de marques de vêtements achetés dans plus d'une quarantaine de boutiques spécialisées constituent la garde-robe et le marché des adolescents dans la seule polyvalente concernée par notre sondage informel. Dans le tableau 3 nous reproduisons les données obtenues sur les styles vestimentaires et les marques de fabrique qui leur correspondent. Dans l'école en question se côtoient donc au moins onze styles vestimentaires clairement identifiés : les Rappers, les Skaters, les Punks, les Sports, les Poupounes (aussi appelées Barbies ou Chicks), les Hippies, les No style (ou Nowhere), les Ginos, les Grunges, les Gothics et les Nerds.

19. Nous remercions Mme Denise Labrèche, de s'être prêtée à cet exercice pour le compte de nos lecteurs. Toutefois, des considérations d'ordre publicitaire nous empêchent de citer la liste exhaustive qu'elle nous a fournie.

**TABLEAU 3**  
**STYLES VESTIMENTAIRES ET MARQUES DE VÊTEMENTS**  
**SELON UN SONDAGE INFORMEL AU SECONDAIRE**

Styles vestimentaires	Marques de commerce*
Rappers	Enyce – Rocawear – Phat Farm – Esco – South Pole – Fubu Rugged Culture – Ecko – Clench – Avirex – Johnny Blaze – Damani R.P. 55 – Davoucci – Pelle Pelle.
Skaters	Volcom – Vans – Black Label – Four Stars – Foursquare – Osiris Hurley – Bluenotes.
Punks	Food – Logik – Mayan – Hurricane – Duffs – Elmwood – Aesthetics Phantom – Fox – Motocross – World Industries – Element – Aesteris West Beach – West 49.
Sports	Nike – Adidas – Umbro – Fila – Columbia – Reebok – Zoho – CCM Bauer – Lugs – Urban Planet – Tommy.
Poupounes	Des boutiques ont été mentionnées, mais non des marques.
Hippies	Pas d'indications précises, sinon que c'est davantage le style des cégépiens.
No style ou Nowhere	Levi's – Guess – Point Zero.
Ginos	Seules indications obtenues : style propre, vêtements « serrés ».
Grunges	On a indiqué des friperies.
Gothics	Ici également, des commerces à bon marché, de même qu'un style de boutique spécialisée, ont été nommés.
Nerds	N'importe où, variété.

\* Il est possible que certaines marques ne soient pas correctement orthographiées. Nous les avons inscrites selon la meilleure connaissance qu'en avaient les élèves. Nous rappelons que ce sondage n'a aucune prétention scientifique; il n'a servi qu'à mieux mettre en contexte notre mise en situation.

Qu'est-ce qui nourrit ce phénomène d'un pluralisme bien particulier chez les jeunes? Que cherchent les élèves à travers ces styles vestimentaires? Quelles raisons se donnent-ils pour justifier leurs appartenances? Jusqu'à quel point se sentent-ils libres vis-à-vis du port de tel style de vêtements? Il y a de quoi chercher avec eux quel sens représente ce phénomène. Dans les pages qui suivent, nous allons présenter trois façons de mener cette recherche de sens, en montrant à l'œuvre chaque fois un animateur ou une animatrice du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, sauf un cas réel qui est fourni par une enseignante en histoire.

## BIBLIOGRAPHIE

- FERRY, Luc. *Qu'est-ce qu'une vie réussie?* Paris, Grasset, 2002, 487 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, publication 2002-01-00484, 2002, 59 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Cadre ministériel, SAR-DASSC*, publication 32-5405, 2001, 31 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, 2000a, 18 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise, (version provisoire)*, publication 2000-00-0439, 2000b, 561 p.



# Une fiche à valeur ajoutée

RAYMOND LAPRÉE  
avec la collaboration de JULIE LACROIX



Plusieurs sciences humaines, telles que la philosophie, la psychologie, la sociologie et la pédagogie, prennent la valeur comme objet d'étude. Chacune de ces sciences éclaire les valeurs sous un angle particulier : la rationalité, l'affectivité, la concertation, la transmission... Dans le présent chapitre, nous proposons un nouveau rapprochement, en examinant comment les idées de transcendance et d'ouverture de soi à l'autre, véhiculées dans le système scolaire québécois, peuvent trouver place au côté d'une pédagogie des valeurs. Évidemment, nous pourrions aborder ce rapprochement dans toute son ampleur en plongeant jusqu'aux racines archétypales de la valeur, par le recours à la *Psychagogie des valeurs*<sup>1</sup>, mais le propos de l'ouvrage nous oblige à restreindre nos ambitions pour mieux les orienter vers une pratique pédagogique plus journalière. C'est pourquoi nous allons plutôt justifier la pertinence pour l'animation spirituelle et l'engagement communautaire de travailler avec un outil très efficace qui nous vient de l'approche éducative nommée la Clarification des valeurs<sup>2</sup>.

Pour illustrer un type d'activité de Clarification des valeurs nommé la « fiche-valeur<sup>3</sup> », un cas vécu dans un cours d'histoire de 5<sup>e</sup> secondaire sera utilisé. Cet exemple sera par la suite élargi aux diverses formes que peut prendre une fiche-valeur. Les éléments dont il nous faut tenir compte pour réussir à fabriquer de bons exercices avec cet instrument seront par la suite passés en revue. Enfin, nous verrons comment insuffler à la fiche-valeur une *plus-value* pour qu'elle serve le propos spécifique d'un animateur ou d'une animatrice qui se préoccupe du cheminement spirituel et de l'engagement communautaire des élèves.

## 1. LA CLARIFICATION DES VALEURS

En 1998<sup>4</sup>, nous avons proposé la *Psychagogie des valeurs* comme mode pour transgresser les limites maintes fois dénoncées du processus de

- 
1. Pour une lecture fondamentale sur cette approche, lire Raymond LAPRÉE, *La psychagogie des valeurs. Imaginaire et symbolisme en éducation*, Montréal, Éditions Logiques, 2000, 583 p.
  2. En américain, *Values Clarification*. Bien que la lettre majuscule n'ait jamais été utilisée par les créateurs de cette approche, certains auteurs l'ont systématiquement employée pour mieux identifier l'école pédagogique de Raths, Harmin et Simon. Cet usage, que nous avons adopté, distingue mieux ce procédé éducatif précis de l'expression « clarification des valeurs » qui se multiplie souvent dans les textes en sciences humaines.
  3. Dans le langage original : *Value Sheet*. Nous proposons cette traduction.
  4. La thèse de doctorat intitulée *La Values Clarification confrontée aux perspectives de Gilbert Durand sur le « polythéisme des valeurs »* (Université de Montréal, 1998) défend cette idée. Publiée dans Laprée, 2000.

Clarification des valeurs. En effet, les critiques de ce processus<sup>5</sup> ont vertement déploré le fait que l'éducateur doive s'interdire de promouvoir ses propres valeurs auprès des élèves ; en Clarification des valeurs, il doit plutôt les accompagner dans la définition et la consolidation des leurs. On a alors craint toutes sortes de déviations possibles chez les élèves, en dehors des frontières que les parents et le milieu social désiraient leur fixer par mode de « transmission » des valeurs. Nous avons montré que ces critiques ont été excessives, bien qu'elles aient servi aux créateurs à mieux nommer les intentions éducatives<sup>6</sup> inhérentes à leur approche. Progressivement aussi, les créateurs et les principaux promoteurs de la Clarification des valeurs ont accepté de donner soit une plus large place à la dimension morale en éducation (Harmin, 1988), soit un rôle de déclencheur à certains exercices de mise en train d'ordre spirituel (Simon par exemple : attitude méditative à l'aide de la musique, de chants, de textes inspirants)<sup>7</sup>, soit une notoriété particulière parmi plusieurs autres approches d'éducation morale et aux valeurs<sup>8</sup>. Ces adaptations ont contribué à mieux expliciter les éléments bénéfiques de la Clarification des valeurs que bon nombre de critiques ont cependant reconnus (Rokeach, 1975 ; Kohlberg, 1975 ; Naud, 1985).

La Clarification des valeurs a posé à la base de son approche une définition fonctionnaliste de la valeur, dans le prolongement de la pédagogie de John Dewey. La valeur est, dans cette perspective, le résultat (ou « ce qui résulte ») de la mise en œuvre des sept « critères » suivants (qui se groupent en trois catégories) : CHOISIR (1. la liberté réelle de faire des choix, 2. un choix fait parmi plusieurs options, 3. des options dont on a bien soupesé toutes les conséquences), ESTIMER (4. l'appréciation du choix fait, 5. la ferme intention d'afficher

- 
5. Nous avons résumé la préoccupation « morale » de ces critiques dans Laprée, 1998, « L'urgence de terminer le débat inachevé sur la Clarification des valeurs ». Pour une présentation exhaustive, voir Laprée, 2000.
  6. Ils ont parfois donné une liste de valeurs sous-jacentes à leur approche, comme la rationalité des choix, la créativité, la justice, la liberté, l'égalité (souvent liée à la démocratie), la capacité d'autonomie pour chacun. Ils disent également interdire à leurs élèves de donner libre cours à des actes qui font du tort soit à eux-mêmes, soit aux autres.
  7. Voir l'analyse faite dans Laprée, 2000, p. 474-489, à partir d'une expérience vécue. Dans une entrevue, Simon répondait à son interlocuteur qu'il avait progressivement été influencé dans sa pratique par quelques théories de la psychologie humaniste, comme la *Reality Therapy* de William Glasser, la *Rational Emotive Therapy* d'Albert Ellis, la théorie du *Re-evaluation Counseling* de Harvey Jackin et le *Family Systems Counseling* de Virginia Satir. Voir : C.E. Knapp, 2000.
  8. Bien qu'Howard Kirschenbaum ne soit pas l'un des trois créateurs de la Clarification des valeurs, il apparaît très tôt comme un chaud promoteur de l'approche. Sa publication majeure la plus récente situe la Clarification des valeurs comme étant un processus majeur, mais non exclusif, qui doit être utilisé en éducation morale et aux valeurs. Voir : H. Kirschenbaum, 1995.

publiquement son choix), AGIR (6. la mise en acte répétée de l'option choisie, 7. la cohérence du choix avec l'ensemble des valeurs personnelles).

Quand l'un ou l'autre ou plusieurs de ces critères font défaut, nous nous trouvons devant un potentiel de valeur ; la valeur n'existe alors que dans quelques morceaux d'elle-même, dans des « indices » de valeur. Tels sont les intentions et les aspirations, les agirs spontanés ou intuitifs, les attitudes et les intérêts ainsi que les croyances. La *Clarification des valeurs* se distingue donc d'autres écoles de pensée pour lesquelles la définition d'une « valeur » se réduit, par exemple, à la seule dimension d'un jugement rationnel ou d'un sentiment. Il faut de la rationalité, de l'affectivité, mais aussi un passage à l'action pour qu'une valeur soit reconnue telle par la Clarification des valeurs. La philosophie pragmatiste de Dewey exige ce cadre : une vérité ne se confirme que par son expérimentation.

La compétence d'un éducateur en *Clarification de valeurs* va consister à bien activer les sept critères qui installent une valeur de façon durable chez quelqu'un. Il n'est pas nécessaire qu'un éducateur fasse le tour de tous les critères dans chacune de ses interventions éducatives, quand il côtoie quotidiennement ses élèves. Mais son action éducative doit finir par englober tous les critères. Tantôt ce sera par une courte conversation entretenue à l'aide de « questions de clarification » ; il s'agit de questions habilement formulées sans jugement et portant sur un critère tel que vécu par l'interlocuteur (« Te sens-tu libre de choisir cela ? », « Peux-tu le dire aux autres ? », « Quelles sont les conséquences de ce que tu choisis ? », « L'as-tu déjà fait ? », etc.). Occasionnellement, ce sera en incitant les élèves à discuter ensemble sur un thème fécond en expression des valeurs. Les créateurs de la Clarification des valeurs préfèrent cependant mettre les élèves en activité de façon plus expérientielle : travaux en équipe, mises en situation, circonstances vécues, vote à main levée, témoignage... Un type d'activité se détache bien de tous ceux-là, c'est la fiche-valeur.

## 2. LA FICHE-VALEUR COMME DÉCLENCHÉUR DE CLARIFICATION

Raths, Harmin et Simon consacrent un chapitre entier de leur livre fondateur<sup>9</sup> aux stratégies écrites, en insistant toutefois longuement sur la fiche-valeur. Ils en présentent 28 exemples<sup>10</sup>, qui traitent de nombreux sujets : comportements socialement réprimés (larcins, alcoolisme)

9. *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, 1978, chapitre 6.

10. Pour être précis, disons que vingt-trois exemples sont présentés dans le chapitre 6 et cinq autres dans l'annexe A du même livre, édition 1978.

ou promus (courage, altruisme), amitié, matières scolaires (littérature, histoire), droits civiques, économie (emplois, industrie de l'armement), militantisme... La fabrication de ces fiches-valeur varie autour de quelques principes de base. Ainsi, les fiches-valeur concentrent d'abord l'attention des élèves sur un sujet qui pique leur curiosité. Très rapidement elles se transforment en un questionnement de ce que pensent, aiment et font (les sept critères d'une valeur) les élèves dans leur rapport au sujet étudié.

Illustrons cet instrument de clarification par trois exemples qui se rapportent à la mise en situation que nous avons exposée en introduction à la deuxième partie du présent ouvrage, à savoir la tenue vestimentaire des adolescents.

## 2.1. Ce qu'est une fiche-valeur

La Clarification des valeurs s'intègre facilement aux contenus d'enseignement sans gruger le temps précieux consacré «à la matière». Les fondateurs de l'approche font d'ailleurs valoir que par cette démarche les élèves accroissent leur intérêt pour la matière enseignée. À moyen terme, il en résulte même un gain de temps. Nous allons donc présenter comment Julie Lacroix, à l'occasion d'un stage d'enseignement en 5<sup>e</sup> secondaire, a lié le contenu de son cours d'histoire à une réflexion individuelle sur les valeurs des élèves. Après l'exposé de cette expérience, nous présenterons deux autres fiches-valeur directement liées à la tenue vestimentaire à l'école.

## 2.2. Une leçon d'histoire

La fiche-valeur qui suit visait à susciter l'intérêt des élèves pour la période historique des « années folles » (après la Première Guerre mondiale) en Amérique, dont il faut traiter en 5<sup>e</sup> secondaire. *L'American Way of Life* – selon l'expression consacrée – correspondait donc, par certains aspects, à notre thématique sur la tenue vestimentaire. Voici comment la préparation du cours a mis en relation les valeurs des élèves avec le contenu d'enseignement.

### ■ ACTIVITÉ 1 – *L'American Way of Life*

L'enseignant explique aux élèves en quoi consiste cette période où la consommation de masse a fait rage aux États-Unis.

**Résumé :** C'est le résultat de la nouveauté et de l'abondance des produits. La population a désormais accès au crédit, son pouvoir d'achat est augmenté. Elle consomme davantage sans avoir à payer immédiatement. Peu de temps s'écoule avant que cette frénésie passe la frontière

**Fiche-valeur n° 1****LES ANNÉES FOLLES**

Depuis l'apparition de l'*American Way of Life* aux États-Unis, la société nord-américaine consomme de plus en plus de produits américains : musique, habillement, information, alimentation, etc. Ces produits qui véhiculent également un style de vie particulier s'infiltrèrent finement à l'intérieur de nos choix, même les plus quotidiens. Sais-tu jusqu'à quel point tes valeurs se rattachent à ce moment de l'histoire où le nouveau mode de vie américain est entré chez nous ? Étudions cela de plus près.

1. Pour tes vêtements, pour la musique et le cinéma, pour ton alimentation, est-ce que plusieurs choix s'offrent à toi ou bien te sens-tu limité dans tes choix ? Donne plusieurs exemples de tes habitudes de consommation.
2. Quelles conséquences tes choix ont-ils sur ta façon de vivre ? Détaille au moins un exemple par catégorie de consommation.
3. Explique jusqu'à quel point tu apprécies les choix que tu fais.
4. Qui t'incite à faire ces choix ? Es-tu libre de choisir autrement ? Pourquoi alors fais-tu particulièrement ces choix-là ? Explique ta réponse.
5. Devant qui témoignerais-tu avec fierté des choix que tu fais ? Que dirais-tu devant chaque catégorie de personnes que tu viens de nommer ? Ou comment te sentirais-tu en le disant ?
6. Agis-tu en conséquence des choses que tu aimes et choisis ? Par exemple, peut-on reconnaître dans tes actions ce qui est important pour toi ?
7. Est-ce que tu démontres de façon régulière (dans tes actions de tous les jours) ce qui importe pour toi ?

Avec ce que tu viens de répondre, crois-tu que l'*American Way of Life* influence ta vie de tous les jours ? Justifie ta réponse.

et s'étende au Canada. Apparaissent chez nous de nouveaux produits qui vantent le bonheur de vivre : l'automobile, des appareils électriques comme les laveuses à linge. Le cinéma et la radio captivent les auditoires. Le jazz et le charleston gagnent du terrain sur les musiques et danses traditionnelles. On lit des bandes dessinées. La façon de vivre se transforme et ne sera plus jamais tout à fait comme avant. Aujourd'hui encore, l'influence de cette période perdure.

## ACTIVITÉ 2 – Clarification des valeurs

L'enseignant explique ensuite aux élèves la marche à suivre pour l'activité de Clarification des valeurs qui suivra, après avoir préalablement défini avec eux ce qu'est une valeur.

### Consignes

- Répondez à toutes les questions.
- Justifiez toutes vos réponses.

- Faites l'activité en silence et de façon individuelle.
- Soyez très honnêtes dans vos réponses.
- Toutes les réponses sont bonnes. Aucun jugement de valeur ne sera posé sur elles.

Puis chaque élève reçoit la fiche-valeur intitulée *Les années folles*.

**Remarque :** Est-ce que cette fiche-valeur a dans les faits (lors de l'expérimentation en classe) aidé des élèves à cheminer vers une meilleure intégration de leurs valeurs? Nous ne pouvons le prétendre de façon certaine. Toutefois, les constats que rapporte Julie Lacroix à la suite de la compilation des réponses dénotent une véritable clarification des façons d'agir des jeunes. Ces constats laissent deviner quelques valeurs dominantes dans l'organisation de la conduite de vie des élèves :

- **Pour le choix des vêtements :** La majorité des élèves ont répondu qu'il s'agissait d'une influence de la publicité. Les filles s'habillent comme les chanteuses populaires ; elles croient obtenir ainsi le respect et l'attention de la société. Les garçons portent plutôt des vêtements sport (espadrilles, chandails d'équipes sportives), qui les font surtout ressembler à leurs idoles. Les garçons comme les filles valorisent **l'image qu'ils projettent**.
- **Pour les produits culturels :** La publicité qui provient tant de la télévision que de l'Internet influence beaucoup leurs choix de musique et de films (tant à la maison qu'au cinéma), bien que l'opinion des amis compte aussi beaucoup. C'est le cinéma américain qui domine nettement, même si les élèves soulignent le fait qu'ils cherchent un point de vue critique sur le film (par le bouche à oreille et la publicité) avant de le choisir. La valeur dominante consiste à **partager des intérêts avec les amis**, sans verser dans la conformité.
- **Pour l'alimentation :** Les élèves ont assidûment recours à la restauration « fast food » d'origine américaine, comme McDonald et Burger King. La publicité influence leurs choix. Mais le fait que les repas soient à prix modique et que beaucoup de jeunes y travaillent constitue un attrait supplémentaire pour eux. Cette solution à la fois **économique et fonctionnelle** est valorisée.
- **Pour leur autonomie :** Même s'ils sont influencés par la publicité et les amis principalement, les élèves tiennent à souligner leur capacité à prendre des décisions à l'encontre de ces influences. Ils sont fiers de leur **autonomie** et de leur **identité**. Ils valorisent la **confiance en soi** et la capacité de prendre des **décisions personnelles**. On peut encore ajouter que les élèves sont **ouverts à la diversité** des options. Que d'autres fassent des choix différents des leurs ne les importune pas.

## 2.3. Deux autres fiches-valeur sur la tenue vestimentaire

Voici maintenant deux autres exemples de fiches-valeur plus directement liées à la question du règlement scolaire sur la tenue vestimentaire. Nous avons varié leur forme pour démontrer la grande souplesse de cet outil déclencheur. La fiche-valeur intitulée *Opinion publique* se base sur les opinions réellement exprimées par quelques personnes interviewées par une journaliste à la rentrée scolaire de septembre 2002. La seconde fiche-valeur intitulée *Un drôle de bonhomme* plonge les élèves dans le contexte social des modes pour ados.

### FICHE-VALEUR N° 2

#### OPINION PUBLIQUE

Opinions extraites d'articles de Brigitte McCann, en pages 4 et 5 du *Journal de Montréal* du 29 août 2002.

- A) « Il y a trop de règlements [à l'école], ça m'empêche de porter ce que je veux. »
- B) « Si je vois une "craque de fesse" ou un G-string par-dessus le pantalon, c'est "À la maison, va te changer". L'indécence n'a pas sa place ici. Ceux qui sont renvoyés chez eux doivent "reprendre" le temps de classe qu'ils ont perdu. »
- C) « [Les jeans à taille basse] sont très confortables. Mais c'est beaucoup trop provocant pour les adolescents. »
- D) « Le string se vend bien, même s'il y a des parents qui ne veulent pas en entendre parler parce qu'ils trouvent ça trop osé. Les gens restent assez interloqués en voyant nos strings, surtout les mères. »
- E) « Nous n'en vendons pas. Je ne pense pas que Gap va faire [des strings pour fillettes]. »

1. Peux-tu imaginer qui, à ton avis, a dit chacune des citations? Présente en tes propres mots l'idée que défend chacune des personnes ci-dessus.
2. Quelle est l'opinion que tu préfères?
3. Te sens-tu libre d'exprimer ton opinion sur la tenue vestimentaire des adolescents et la tienne? Explique ta réponse.
4. En quelles circonstances as-tu fait connaître cette opinion (à qui, quand, où, souvent)?
5. Quelles en ont été les conséquences (agréables et désagréables)?

#### \* Réponses

A = Une élève de 15 ans.

B = Un directeur d'école.

C = Une étudiante de 19 ans.

D = Une vendeuse de magasin  
qui vend ces vêtements.

E = Une vendeuse dont la boutique refuse  
de vendre des strings pour jeunes  
de 7 à 14 ans.

## FICHE-VALEUR N° 3

## UN DRÔLE DE BONHOMME

Forme une équipe avec deux autres élèves. Dessine avec eux un personnage représentant soit un garçon, soit une fille qui porte plusieurs styles vestimentaires. Tu peux utiliser les styles que tu désires. En voici quelques-uns : Rappers, Skaters, Punks, Sports, Poupoues, Hippies, No style, Ginos, Grunges, Gothics, Nerds...

Le personnage peut porter le haut d'un style, le bas d'un autre, le maquillage d'un troisième, etc. Ou bien ce peut être des parties de son corps qui sont habillées différemment : la gauche pour tel style, la droite pour tel autre. Ou encore selon les membres : bras, jambes, pieds, tête, etc. Ou un mélange de toutes ces possibilités.

Lorsque ton équipe a terminé le dessin, pose-le devant toi et réponds en silence aux questions suivantes.

1. Identifie au moins une marque de vêtements pour chaque style qui se trouve sur le personnage dessiné.
2. Raconte ce que tu sais de l'histoire d'au moins une de ces marques (Qui est propriétaire ? Où est-ce fabriqué ? Par quels genres d'ouvriers ? Quel genre de publicité cette industrie utilise-t-elle pour rejoindre la clientèle des jeunes ?).
3. Explique ce que tu penses de l'apparence du bonhomme que ton équipe a dessiné.
4. Et toi, par rapport aux vêtements que tu peux porter (en général), comment aimes-tu être ? Explique suffisamment pour bien te faire comprendre.
5. Quelqu'un peut-il dire de toi, en parlant de tes vêtements : « c'est tout à fait lui, ou elle, ça ! » ? Qui peut dire cela de toi ? Que veut dire cette personne à ton sujet ? Si tu désires qu'elle dise autre chose de toi, que dirait-elle ? Que faudrait-il pour qu'elle arrive à dire cela ?
6. Respectes-tu facilement le règlement de l'école sur la tenue vestimentaire, ou bien te pose-t-il des problèmes importants ? De quelle façon ?

Ces deux fiches-valeur suivent un même schéma de questionnement. Elles attirent d'abord l'attention du répondant sur un donné objectif. Puis elles sollicitent de sa part une première prise de position vis-à-vis de ce donné. Enfin, les questions ne portent plus que sur la situation du répondant lui-même. Derrière ce schéma simple, quelques principes sont à l'œuvre.

### 3. COMMENT ÉLABORER DE BONNES FICHES-VALEUR

Les trois exemples de fiches-valeur que nous avons présentés suffisent à communiquer les principes de base sur la bonne façon de les élaborer. Nous allons en premier lieu aborder l'élément déclencheur d'une fiche-valeur, puis la sorte de questions à poser ainsi que leur arrangement. Nous terminerons par diverses modalités soit pédagogiques, soit professionnelles qu'il faut savoir respecter pour bien réussir le travail sur les fiches-valeur.

### 3.1. Les éléments déclencheurs

Nos trois fiches-valeur se développent à partir de sujets déclencheurs différents : une matière scolaire (n° 1), une série d'opinions réalistes (n° 2) et un exercice de créativité (n° 3). Nous pourrions encore partir d'un événement récent dont ont largement parlé les médias, ou, au contraire, d'un fait qui est passé inaperçu, d'une situation qui vient d'être vécue dans la classe ou dans l'école. Nous pouvons aussi utiliser du matériel vidéo, des bandes dessinées ou tout simplement une caricature, un dessin, une peinture, une photo... Les lectures que nous faisons au hasard fournissent de multiples prétextes à construire des fiches-valeur. Des auteurs ont ce talent de ramasser leur indignation ou leurs espérances en des formules lapidaires inimitables. Une phrase, un bref récit, un paragraphe vont énoncer une leçon de valeur qui nous pousse à mesurer notre propre vie. Par ailleurs, certains mots sont tellement chargés de signification qu'ils éveillent à eux seuls chez les élèves le désir de discuter : l'amitié, l'audace, la liberté, l'argent...

Évidemment, toute matière scolaire contient un énorme potentiel de valorisation, à la mesure de l'imagination de l'enseignant qui en diffuse le savoir. Considérons l'exemple suivant, quelque peu cru, qui pourrait émerger d'un cours de physique ou de biologie.

Le corps humain contient de l'oxygène, de l'azote, du phosphore, de l'hydrogène, du carbone et du calcium. De plus, on y trouve 47 litres d'eau, assez de fer pour fabriquer un petit clou, environ une salière pleine de sel de table, et l'équivalent d'un petit cube de sucre. Si nous rassemblons tous ces produits pour les vendre, nous en obtiendrons à peine quelques dollars<sup>11</sup>. (Traduction libre)

Voilà un paragraphe qui fait réfléchir, et choque même, quand nous posons la question : « Alors, que vaut l'être humain ? » L'élément déclencheur utilisé doit posséder cette première caractéristique de pouvoir ébranler, émouvoir, déstabiliser<sup>12</sup> les élèves pour les mettre en cheminement, en recherche, en quête de valeur.

Souvent aussi l'élément utilisé est déclencheur par le seul fait qu'il ouvre plusieurs options. Devant un carrefour, il faut prendre une décision et s'engager dans une voie, quitte à rebrousser chemin si nous faisons erreur. C'est le cas de la fiche-valeur n° 2, par exemple, où cinq opinions divergentes sont émises. La fiche-valeur n° 3 répond également à ce critère, en combinant les différents styles vestimentaires et en les

11. L.E. Raths *et al.*, 1978, p. 14. Les auteurs suggèrent aux éducateurs d'utiliser ce paragraphe, parmi plusieurs exemples, pour s'exercer à fabriquer des fiches-valeur.

12. Les créateurs de la Clarification des valeurs n'hésitent pas à parler de « provocation ».

croisant autour d'un personnage fictif. Rappelons que la recherche des options nombreuses constitue l'un des critères de base pour faire s'épanouir une valeur, selon la conception de la Clarification des valeurs.

### 3.2. Les questions à poser

Toute question ne convient pas à la construction d'une fiche-valeur. Celles qui servent directement le propos se rapportent évidemment aux sept critères d'une valeur. Il n'existe pas de questions passe-partout, mais il y a des formes à respecter à l'intérieur desquelles notre créativité peut s'exprimer. Les trois fiches-valeur que nous avons présentées plus haut font référence aux critères de la Clarification des valeurs dans la proportion suivante, illustrée au tableau 4.1.

TABLEAU 4.1

**Répartition des questions des fiches-valeur n<sup>os</sup> 1, 2 et 3 selon les critères de la Clarification des valeurs**

Critères concernés par la question	Numéro de la question Fiche-valeur 1	Numéro de la question Fiche-valeur 2	Numéro de la question Fiche-valeur 3
Liberté	4	3	
Options multiples	1		
Conséquences	2	5	
Appréciation	3	2	3, 4
Affirmation	5	4	
Action	6		6
Cohérence	7		5
Compréhension du sujet déclencheur		1	1, 2

Seule la première fiche vise à faire réfléchir sur tous les critères. C'est le choix de l'enseignante. Il est cependant suggéré de ne pas dépasser trois ou quatre questions de valorisation, surtout quand l'enseignante demeure en contact avec les mêmes élèves durant toute l'année. Une valeur n'avance pas sur tous les plans en même temps. Parfois c'est l'aspect émotif d'une valeur qui se met en place; à une autre occasion, c'est sa justification rationnelle; et, en d'autres temps aussi, la valeur est éprouvée dans l'action. De même, le questionnement utilisé dans une fiche-valeur peut attirer l'attention de l'élève sur quelques dimensions seulement d'une valeur. C'est d'ailleurs ce qui distingue cet instrument de la technique des « Réponses de clarification », destinée à stimuler la Clarification des valeurs dans l'instant présent (et dont nous ne traitons pas ici<sup>13</sup>).

13. Nous renvoyons le lecteur à Laprée, 2000, p. 97-103 et à Laprée, 2002, p. 32-36.

Remarquons aussi la catégorie hors critères que nous avons ouverte dans le tableau 1 sous le titre « Compréhension du sujet déclencheur ». À cause du type de déclencheur que nous utilisons, nous devons souvent préparer les élèves à entrer dans le sujet avant de les interroger dans leur rapport à celui-ci. Nous posons donc des questions de compréhension des concepts (*Peux-tu imaginer qui, à ton avis, a dit chacune des citations? Présente en tes propres mots l'idée que défend chacune de ces personnes*) et du vocabulaire (par exemple: *Que veut dire pour toi le « taxage » ?*). Nous faisons parfois progressivement appel à l'expérience ou aux connaissances des répondants sur le sujet abordé: (*Connais-tu l'histoire d'au moins une de ces marques? [Qui en est le propriétaire? Où est-ce fabriqué? Par quels genres d'ouvriers? Quel est le style de publicité utilisé par cette industrie?]*). Enfin, quand le texte déclencheur fait partie d'un programme d'enseignement, les questions de compréhension de la matière appartiennent aussi à la catégorie « Compréhension du sujet déclencheur ». La longue expérience des créateurs de la Clarification des valeurs leur a enseigné à ne pas séparer en des moments différents l'exercice de compréhension du déclencheur et les questions qui établissent un rapport entre ce déclencheur et les valeurs des élèves; l'un ou l'autre risquerait de tomber dans un vide ou bien de valorisation ou bien d'ancrage expérientiel. Il faut donc faire ces deux phases de l'activité durant la même période de cours.

Pour qu'une question soit efficace en valorisation, elle doit avoir une forme personnalisée; elle doit être écrite à la forme directe « tu ». Elle doit également faire appel aux expériences vécues du répondant et le rejoindre le plus souvent dans l'ici-et-maintenant de son agir, de sa pensée et de son affectivité.

L'utilisateur des fiches-valeur peut devenir habile au point de louvoyer dans son questionnement, comme un loup de mer qui sait composer avec l'élément résistant. Un exemple type proposé par Rath, Harmin et Simon<sup>14</sup> se déroule comme suit:

- Question 1:* comparaison avec ce que ferait le répondant dans le cas illustré dans le texte déclencheur;
- Question 2:* jugement sur les personnes dont il est question dans le texte;
- Question 3:* jugement sur la gravité de l'acte illégal dont il s'agit;
- Question 4:* retour à la case n° 1 pour se juger soi-même dans une situation comparable et très plausible pour un jeune;

---

14. L.E. Rath et al., 1978, p. 88-90.

*Question 5:* s'il y a une différence entre la réponse n° 4 et la réponse n° 1, fournir une explication ;

*Question 6:* examen de sa propre cohérence intérieure.

Ici, la fiche-valeur devient presque un scénario dont les tournants inattendus et le renvoi à la case départ captent le répondant dans les filets de l'intrigue et le font se dévoiler sans recours à ses faux-fuyants habituels.

### 3.3. Quelques stratégies supplémentaires

Il est préférable que la fiche-valeur ne soit pas utilisée pour des travaux d'équipe. Elle se remplit en silence, chacun pour soi, afin de favoriser au maximum l'auto-examen de ses valeurs et de leurs composantes. Plusieurs activités de réinvestissement, dont nous donnons une liste plus bas, seront faites avec plus d'honnêteté et d'autonomie si chacun a d'abord défini en toute liberté intérieure le lieu ou l'état dans lequel il se trouve dans le moment présent.

Si un élève est embarrassé de répondre avec clarté ou sincérité, il doit toujours avoir le droit d'esquiver la question. Si l'éducateur prévoit que cet embarras peut survenir chez plusieurs élèves, il doit préparer une fiche-valeur anonyme ; il peut même suggérer aux élèves de garder cette fiche pour eux. Il peut arriver aussi qu'un élève veuille davantage s'investir dans quelques réponses et non dans toutes, surtout si le temps fait défaut. C'est une liberté qui doit lui être accordée. Dans son cheminement, peut-être cet élève en est-il rendu à clarifier cette dimension particulière sur laquelle il se concentre. Il serait enfin très difficile d'attribuer des points à ce genre de travail, puisqu'il repose sur beaucoup de facteurs subjectifs.

La formulation des questions peut souffrir de quelques défauts contre lesquels il faut se prémunir. D'abord, les questions fermées « oui-non », ou « noir-blanc » ne favorisent pas la profondeur d'introspection ; il faut les éviter carrément ou ajouter une consigne demandant d'expliquer la réponse. Ensuite, la question « Pourquoi ? » risque d'entraîner l'élève dans la rationalisation de ses pensées, de ses émotions et de ses agissements ; il cherchera peut-être même à répondre ce que son éducateur considère être la belle et bonne réponse. Il faut donc formuler les questions de façon qu'elles fassent raconter des faits : « quoi ? », « qui ? », « comment ? », « quand ? » et « où ? » sont plus efficaces que « pourquoi ? » pour rejoindre l'expérience vécue. Enfin, l'éducateur qui utilise la fiche-valeur doit toujours faire exprimer plus que le simple sentiment d'avoir aimé ou non l'exercice ou le sujet abordé.

La Clarification des valeurs travaille au niveau décisionnel; il faut, chaque fois, que l'élève soit touché, ne serait-ce que partiellement, dans ce qui installe en lui une décision qui concerne sa vie.

Nos dernières recommandations concernent particulièrement l'attitude du clarificateur de valeurs lui-même. Il faut qu'il se surveille constamment pour toujours laisser à l'élève l'espace de liberté personnelle dont il a besoin pour effectuer une démarche autonome de clarification des valeurs. Les questions posées dans une fiche-valeur ne doivent pas laisser transparaître les valeurs de celui qui la construit. En relisant une fiche-valeur, il faut donc se demander: «L'élève peut-il deviner quelle est ma position, en lisant cette question? Peut-il deviner quelle est la "bonne" réponse à donner?» La neutralité de l'éducateur a toujours été affirmée comme une valeur de base par les créateurs de la Clarification des valeurs. Par contre, ceux-ci ont convenu qu'un éducateur pourrait affirmer sa position sur une ou des valeurs devant la classe. Ils ont cependant encadré cette permissivité. Par exemple, la fiche-valeur donne souvent la possibilité à l'éducateur de faire de la rétroaction en marge des réponses reçues. Celui-ci peut alors inciter le répondant à considérer une option additionnelle et à en examiner les conséquences avant de conclure que telle valeur est vraiment sienne. Dans des cas spéciaux, il peut même dire qu'il interviendra pour offrir de l'aide à tout élève qui lui laissera entendre qu'il veut attenter à son intégrité ou à celle de ses pairs. En dehors de circonstances spéciales toutefois, l'éducateur doit pratiquer une discrétion beaucoup plus absolue.

### **3.4. Réinvestir dans une démarche de fiche-valeur**

Les effets bénéfiques d'une fiche-valeur peuvent être prolongés de plusieurs façons. En plus des commentaires inscrits dans la marge d'une fiche-valeur, l'éducateur peut lire quelques extraits de réponses originales ou qui poussent plus loin le niveau de réflexion faite par le groupe. L'anonymat est cependant de mise, à moins que le répondant ait donné son assentiment. Pourquoi, dans ce cas, ne pas permettre à l'élève de témoigner lui-même de sa réflexion? Si l'habitude de la Clarification des valeurs est bien installée dans un groupe, il est possible de confier à un comité de pairs le choix des réponses qui lui paraissent les plus éclairantes pour les présenter au groupe ou pour les afficher en classe. Ce même groupe-classe, qui sait manipuler habilement le processus de la Clarification des valeurs, pourrait sûrement créer des fiches-valeur sur les sujets de son choix.

Les élèves aiment beaucoup échanger entre eux et la nouvelle pédagogie encourage fortement la socioconstruction du savoir. Il peut en être de même pour les valeurs. Quand le questionnaire d'une fiche-valeur est rempli, il est possible de laisser les élèves s'en parler en petites équipes, peut-être même à l'abri des oreilles du professeur, comme c'est fortement désiré à un certain âge. Les élèves plus effacés sont davantage à l'aise dans de tels groupes.

Cependant, une discussion en grand groupe peut toujours avoir lieu. Pour qu'elle soit fructueuse, elle doit préserver les conditions de liberté personnelle. L'éducateur doit donc surveiller le phénomène de conformisme, ou de parade, qui risque toujours d'être imposé par les plus influents de la classe (intellectuellement ou physiquement). Bien partager le droit de parole et solliciter les participants silencieux neutralisent cet effet de dominance dans un groupe. Il faut aussi qu'il soit clair que quiconque ayant déjà émis un point de vue peut le modifier si de nouvelles données changent les perspectives de cette personne; cette règle évite à quelqu'un de s'enfermer inutilement dans une logique stérile. Les valeurs personnelles étant des options subjectives, nul consensus n'est requis. Pour la Clarification des valeurs personnelles, la rencontre plénière sert d'abord et avant tout à ouvrir un plus grand nombre d'options que lorsque chacun réfléchit seul et à faire avec plus d'aisance l'analyse de leurs conséquences.

## **4. UNE FICHE-VALEUR ADAPTÉE À L'ANIMATION SPIRITUELLE ET COMMUNAUTAIRE**

Jusqu'à présent, il a été davantage question de l'éducateur ou de l'enseignant que nommément de l'animateur ou de l'animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire. Nous espérons avoir démontré que l'utilisation de la fiche-valeur convient bien à l'enseignement moral. Demandons-nous maintenant si cet outil peut tout aussi bien constituer un apport spécifique au cheminement spirituel ou à l'engagement communautaire.

### **4.1. Pour le cheminement spirituel**

Nous avons défini précédemment ce que le ministère de l'Éducation du Québec entend par «cheminement spirituel». Nous avons dit, par exemple, que le spirituel «embrasse tout ce qui est relatif au sens de la vie, à l'expérience réfléchie et responsable, aux valeurs, à l'immatériel, à l'au-delà de soi». Et nous avons repris les termes officiels du MEQ

pour définir le cheminement spirituel comme « une démarche individuelle située dans une collectivité, qui s'enracine dans les questions fondamentales du sens à la vie et qui tend vers la construction d'une vision de l'existence cohérente et mobilisatrice, en constante évolution ».

Ces deux citations font ressortir ce qui n'apparaît pas explicitement dans les fiches-valeur. Nous avons certes poursuivi une démarche « individuelle » concernant « l'expérience réfléchie et responsable » et les « valeurs ». Nous avons parlé d'« existence cohérente et mobilisatrice ». Si nous avons présenté l'historique du processus de Clarification des valeurs, nous aurions découvert que pour les créateurs de cette approche les valeurs sont en « constante évolution ». Cependant, en nous collant à la conception originale de la Clarification des valeurs, nous n'avons mis en relief aucune perspective promue par le ministère de l'Éducation concernant le « sens de la vie », ni l'« immatériel », ni l'« au-delà de soi », ni les « questions fondamentales » et nous n'avons pas « situé la démarche individuelle dans une collectivité ». Raths, Harmin et Simon affirment clairement que de semblables perspectives n'appartiennent pas aux valeurs internes de leur processus<sup>15</sup>.

Voilà donc une part essentielle du Relire et du Réinvestir qui demeure inachevée et qu'il importe de combler, pour un animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire. La fiche-valeur traditionnelle tombe en panne avant le terme du voyage de l'animateur. Pouvons-nous l'améliorer afin de répondre au besoin que nous venons de mettre en lumière ? Nous le croyons, si de nouveaux critères viennent s'ajouter aux sept critères avec lesquels nous avons travaillé jusqu'ici. Et, en conséquence, ces nouveaux critères donneront lieu à un questionnaire additionnel dans la fiche-valeur à portée spirituelle.

Notre réflexion avance ici sans certitude, par tâtonnement. Le champ de l'animation spirituelle et de l'engagement communautaire s'installe présentement par la voie empirique. Nous nous permettons de formuler trois critères nouveaux qui pourraient fonder le questionnement d'une démarche spirituelle telle que définie plus haut. Le premier critère concerne les références à une **transcendance métaphysique** encore imprécise (principes, sens global, immatérialité). Le second critère a trait à une **transcendance du soi individuel en faveur d'un « autre »** (au-delà de soi). Le troisième critère qualifie de « spirituelle » la **relation sociale d'un individu avec cet « autre » qu'est la communauté** « d'appartenance et de solidarité ». Notre grille d'élaboration des fiches-valeur présentée plus haut se transforme donc pour mieux se conformer aux besoins des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (voir ci-après le tableau 4.2).

---

15. H. Kirschenbaum *et al.*, 1977, p. 745 ; S. Simon, P. Daith et M. Hartwell, 1973, p. 241-246.

TABLEAU 4.2

Grille adaptée de construction de fiches-valeur en fonction de l'animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire <sup>16</sup>		
Modèle original	Adaptation pour l'animation spirituelle et communautaire	
7 critères de base de la Clarification des valeurs	5 critères ajoutés	Questions pour les fiches-valeur 1, 2 et 3
1. Liberté 2. Options multiples	8. Transcendance métaphysique	F-v 1: « L'ensemble de ces produits comble-t-il ton besoin total de bonheur ? » F-v 2: « Le corps humain est-il le tout de l'être humain ? » F-v 3: « Nous naissons nus. Qui suis-je, dans ma nudité ? »
3. Conséquences 4. Appréciation 5. Affirmation	9. Transcendance du soi individuel; présence à l'autre	F-v 1: « À qui dois-tu de pouvoir bénéficier de tous ces produits ? » F-v 2: « Comment ma personne physique me sert-elle d'instrument de communication ? » F-v 3: « Avec les vêtements que je porte, suis-je " moi " ou " les autres " ? »
6. Action 7. Cohérence	10. Relation d'appartenance	F-v 1: « Ces produits sont-ils accessibles à tous de façon égale dans la société ? » F-v 2: « À quoi sert la réglementation scolaire sur la tenue vestimentaire ? » F-v 3: « À quoi servent les modes ? »
	11. Engagement solidaire	F-v 1: « Suis-je favorable à la syndicalisation des employés des chaînes de <i>fast food</i> ? » F-v 2: « Qui vais-je appuyer, dans l'application du règlement sur la tenue vestimentaire ? » F-v 3: « Que faire à l'égard de ceux qui n'ont pas l'argent pour suivre le même rythme de consommation ? »
	12. Valeurs démocratiques	F-v 1: « Notre consommation de tous ces produits favorise-t-elle un meilleur partage entre tous ? » F-v 2: « Porter les vêtements de son choix, est-ce un droit fondamental ? » F-v 3: « Le libre marché n'a-t-il pas le droit de cibler les adolescents comme clientèle spécialisée ? »

16. La meilleure façon d'utiliser ce tableau serait de se reporter à la fiche 1 et de lire les cinq nouvelles questions à la suite de celles qui s'y trouvent déjà, puis de constater la différence de niveau de questionnement. Ensuite, il s'agirait de faire de même pour les fiches 2 et 3.

## 4.2. Pour l'engagement communautaire

Soumettons une autre fois notre processus à une semblable vérification en ce qui concerne le concept d'engagement communautaire. Notre démarche pour fabriquer des fiches-valeur vise certainement à inciter les élèves à « faire des choix selon des règles éthiques » et à faire « adopter des comportements sociaux responsables, qui s'appuient sur des valeurs... ». Nous y faisons également la promotion « de la valeur et de la dignité de la personne ». Par ailleurs, nous constatons que cette démarche ne nous entraîne pas directement à nous solidariser avec les gens dans le besoin. De plus, notre appui sur des valeurs « reconnues fondamentales dans une société libre et démocratique » demeure mitigé, car, en Clarification des valeurs, la démarche demeure très subjective et individuelle. Notons toutefois qu'une personne mettant en pratique les critères 6 (« mettre en action la valeur ») et 7 (« agir avec cohérence dans sa vie ») pourrait très bien décider de s'engager dans sa communauté. C'est un engagement souhaité par les créateurs de la Clarification des valeurs<sup>17</sup>, mais ils ne l'ont pas inscrit dans le mécanisme de leur processus. Soulignons aussi qu'en posant des limites à des comportements excessifs chez les élèves, l'éducateur affirme certaines valeurs démocratiques. Mais en temps ordinaire, l'éducateur n'influence pas son groupe avec ses valeurs personnelles ou celles de la communauté. L'« appartenance », la « solidarité » et l'« harmonie » sociale n'apparaissent pas non plus parmi les sept critères d'une valeur. Certes, ce sont des thèmes souvent repris dans les fiches-valeur, mais ils ne constituent pas des perspectives inhérentes au processus même de la Clarification des valeurs.

Encore une fois, nous devons élargir les principes régissant la construction des fiches-valeur pour que ces outils soient pleinement utiles en animation de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire. Deux critères additionnels peuvent satisfaire à la définition étendue de l'engagement communautaire. Un premier critère concerne l'**engagement solidaire** en faveur de causes sociales. Le second critère correspond aux « **valeurs reconnues fondamentales dans une société libre et démocratique** ». Pour éviter l'arbitraire en cette matière, il faudra cependant prendre comme guide le programme d'éducation civique que propose le ministère de l'Éducation. L'animateur peut y prendre appui quand il élabore les questions de ses fiches-valeur.

Une seconde fois, la grille de construction de fiches-valeur vient de s'élargir. Pour les besoins de l'animation de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire, nous ajoutons donc au total cinq

---

17. L.E. Raths *et al.*, 1978, Introduction.

nouveaux critères aux sept déjà reconnus en Clarification des valeurs. Le tableau 4.2 présente cette nouvelle grille en son entier. Nous y insérons également une série de questions qui illustrent comment il est possible de compléter les fiches-valeur 1, 2 et 3 présentées plus haut pour qu'elles servent adéquatement les objectifs de l'animation spirituelle et de l'engagement communautaire. Ces questions peuvent apparaître à la suite des premières, sans même que la feuille soit divisée en deux étapes. Elles peuvent également être séparées des premières (espace séparé ou au verso de la même feuille, par exemple) pour marquer le passage à un niveau différent du premier. Elles peuvent encore être associées à une activité de réinvestissement (dans le sens présenté plus haut), soit individuelle soit collective. Le flair de l'animateur ou de l'animatrice sera sûrement un bon guide pour déceler, dans les circonstances précises de l'activité, la meilleure façon d'y insérer la dimension du cheminement spirituel et de l'engagement communautaire.

Terminons cette longue distinction entre les perspectives de l'éducation morale et celles de l'animation spirituelle et de l'engagement communautaire par une invitation à poursuivre la lecture des approches pédagogiques présentées dans les chapitres à venir. Dans leur forme originelle (celle enseignée par la Clarification des valeurs), les fiches-valeur pourraient servir d'introduction à certaines parties des discussions et des démarches illustrées dans les deux chapitres qui suivent. Avec la forme adaptée que nous venons de présenter, les fiches-valeur pourraient faire le lien entre le discours purement philosophique et celui à teneur spirituelle (prochain chapitre: *La philo pour ados*); ou, encore, venir s'insérer dans l'approche conscientisante lorsque la conscience libératrice prend forme (dernier chapitre: *Parvenir à la conscience communautaire libératrice*). Manifestement, les approches se concurrencent moins qu'elles ne se complètent les unes les autres.

## BIBLIOGRAPHIE

- HARMIN, M. « Values clarity, high morality: Let's go for both », *Educational Leadership*, vol. 45, n° 8, mai 1988, p. 24-30.
- KIRSCHENBAUM, H. *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, Boston, Allyn and Bacon, 1995, 269 p.
- KIRSCHENBAUM, H., M. HARMIN, L. HOWE et S. SIMON « In defense of Values Clarification – Distressed by misunderstandings and criticism of Values Clarification, the movement's progenitors attempt to set the record straight », *Phi Delta Kappan*, juin 1977, p. 743-746.
- KNAPP, C.E. « An interview with Sid Simon: Values Education pioneer », *Values Realization Journal*, 13, 2000, p. 12-13.
- KOHLBERG, Lawrence. « The relationship of moral education to the broader field of values education », dans J. MEYER, B. BURNHAM et J. CHOLVAT (dir.), *Values Education: Theory, Practice, Problems and Prospects*, Waterloo (Canada), Wilfrid Laurier University Press, 1975, p. 79-85.
- LAPRÉE, Raymond. « La Clarification des valeurs " nouvelle manière " . Pour élargir la conscience de soi et des autres à travers l'expérience du quotidien », dans N. BOUCHARD (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 1-46.
- LAPRÉE, Raymond. *La psychagogie des valeurs. Imaginaire et symbolisme en éducation*, Montréal, Éditions Logiques, 2000, 583 p.
- LAPRÉE, Raymond. « L'urgence de terminer le débat inachevé sur la Clarification des valeurs », *Sciences pastorales*, 17, 1998, p. 21-44.
- NAUD, André. *La recherche des valeurs chrétiennes. Jalons pour une éducation*, Montréal, Fides, coll. « Héritage et projet », n° 31, 1985, 325 p.
- RATHS, L.E., M. HARMIN et S.B. SIMON. *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Columbus, Charles E. Merrill Books, 1978 (1<sup>re</sup> édition, 1966), 353 p.
- ROKEACH, M. « Toward a philosophy of values education », dans J. MEYER, B. BURNHAM et J. CHOVAT (dir.), *Values Education: Theory, Practice, Problem and Prospects*, Waterloo (Canada), Wilfrid Laurier University Press, 1975, p. 117-125.
- SIMON, S., P. DAITH et M. HARTWELL. « Values Clarification: New Mission for Religious Education », dans S. SIMON et H. KIRSCHENBAUM, *Readings in Values Clarification*, Minneapolis, Winston Press, 1973, p. 241-246.





# La philo pour ados\*

RAYMOND LAPRÉE

\* Je remercie Gérald Ferland, animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire à la Commission scolaire des Hauts-Bois (Haute-Gatineau), de m'avoir sensibilisé au potentiel de la philosophie pour grands adolescents et de m'avoir suggéré la lecture appropriée que j'utilise ici.



Il faut savoir proposer le défi qui convient à chaque stade de développement des jeunes. Pour les enfants de 6 à 12 ans, par exemple, Matthew Lipman a créé une méthode de réflexion philosophique basée sur la lecture d'histoires composées pour des tranches d'âge spécifiques. Il visait à ce que les enfants acquièrent de bonnes habitudes de raisonnement, de recherche et de formation des concepts. Quelques histoires de Lipman ont également été écrites pour les jeunes adolescents. À partir du milieu du secondaire, ces histoires risquent de ne plus intéresser suffisamment les jeunes. Il faut devenir plus inventif pour dépasser le niveau de lecture où Lipman s'arrête. Nous allons donc illustrer ce dépassement en simulant une collaboration étroite entre un enseignant et une animatrice du service d'animation spirituelle et communautaire. Mais, en premier lieu, nous exposerons en quoi consistent les perspectives de la philosophie pour enfants, que nous adapterons ensuite pour des jeunes du secondaire.

## 1. L'APPROCHE DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Le professeur de philosophie Matthew Lipman est convaincu que l'enfant naît philosophe ; du moins, l'enfant est capable de philosophie dès qu'il commence à penser, à condition que nous le guidions à mesure qu'il s'exerce à raisonner. Car lorsque vient le temps des études formelles en philosophie, les modes opérationnels de la pensée des étudiants sont déjà fortement hypothéqués par leurs habitudes acquises. C'est ce qu'a constaté le professeur du Montclair State College (NJ). Par conséquent, conclut-il, il importe d'enseigner aux enfants comment penser (« penser par soi-même<sup>1</sup> ») plutôt que ce qu'il faut penser, pour qu'ils deviennent des êtres autonomes, qui, d'une certaine manière, sont les premiers agents de leur éducation. Lipman croit que la grandeur d'une personne ne provient pas de son assimilation à la culture, mais de la libre appropriation de celle-ci.

### 1.1 L'art du « bien penser »

L'art du « bien penser » consiste à appliquer correctement certaines règles rationnelles fondamentales, celles de la réflexion philosophique. Cependant, l'art du « bien penser » construit du sens dans la vie de quelqu'un dans la mesure où les raisons et les justifications évoquées par cette personne jettent de la lumière sur la relation entre son expérience quotidienne et sa perception du monde. Pour Lipman, un tel exercice doit être fait en groupe pour que soit respectée l'essence sociale de l'être

---

1. L'expression utilisée par Lipman est « *to think for oneself* ».

humain et de son apprentissage. À son avis, la pensée individuelle la plus profonde est infructueuse si elle n'est pas partagée. Le groupe de partage qu'il préconise se nomme donc une « communauté de recherche ». En son sein, un animateur prend en charge les conditions d'un véritable dialogue et de l'apprentissage des règles du « bien penser ».

La grande loi du dialogue est le respect de toutes les idées, leur prise au sérieux et leur enrichissement par la réaction des autres membres du groupe. Cette écoute participative, qui libère l'énergie créatrice du groupe, entraîne chacun au-delà des limites de son propre discours pour découvrir chez les autres, derrière les mots et les façons de s'exprimer, le mystère de leurs points de vue différents et divergents. Dialoguer dans une communauté de recherche devient donc un acte de socialisation.

Quant aux règles du « bien penser », elles sont là pour amorcer le « doute méthodique » et pour le soutenir jusqu'à sa résolution. Lipman a créé une série de romans qui s'adressent à des tranches d'âge progressives<sup>2</sup> pour provoquer ce doute, par l'ambiguïté de situations qui rendent les jeunes perplexes. La trame des romans traite de concepts universels en y croisant les fils de la logique, de l'éthique, de l'esthétique et de l'épistémologique<sup>3</sup>. « Bien penser » va plus loin que le simple fait de penser. Il s'agit d'une discipline de l'esprit qui se détourne de l'arbitraire et prend appui sur des arguments valables et démontrables. Voici comment en peu de mots Daniel présente la rigueur de l'exercice :

pour être significative, la justification doit répondre à plusieurs critères, à savoir être **factuelle** (basée sur une réalité vérifiable), être **pertinente** à l'opinion fournie, être **accompagnée d'une raison** qui s'appuie sur le savoir ou sur une croyance générale, être **explicative**. [...] elle suppose l'acquisition de certaines caractéristiques telles que **l'impartialité** (aborder un problème sans préjugé et prendre en considération l'ensemble des points de vue), **l'objectivité** (éviter les idées préconçues et respecter toutes les versions connues), **le respect des autres** (une communauté de recherche ne peut réussir dans l'embarras et l'injustice) et **l'ouverture d'esprit** (eu égard à l'amélioration de soi et à l'approfondissement de la recherche philosophique)<sup>4</sup>.

- 
2. Une collaboratrice de Lipman, Ann Margaret Sharp, a écrit le premier roman, qui s'adresse aux enfants de 4 ans, *The Doll House*, tandis que Lipman a écrit les autres romans : *Elfie*, pour les 5-6 ans ; *Kio et Gus*, pour les 6-8 ans ; *Pixie*, pour les 8-10 ans ; *Harry Stottlemeier's Discovery*, pour les 10-12 ans ; enfin, la trilogie *Lisa* (sujet : l'éthique), *Suki* (l'esthétique) et *Mark* (le politique), s'adresse aux adolescents du secondaire.
  3. Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants*, Montréal, Éditions Logiques, 1998, p. 30.
  4. *Ibid.*, p. 164. Le souligné est de nous.

## 1.2. Un processus en trois étapes

Pour accéder à la recherche philosophique, Lipman propose une démarche en trois étapes. En premier lieu, il faut lire un même texte, en l'occurrence un passage de l'un des romans écrits par Lipman. Cette lecture se fait à voix haute, chaque membre de la « communauté de recherche » lisant son paragraphe aux autres pour que déjà il prenne place dans ce cercle de parole. Tous sont invités à prendre note des questions qui surgissent à leur esprit au cours de cette lecture, des mots qui ne leur sont pas familiers ou des phrases ambiguës.

La seconde étape consiste à faire la collecte de toutes ces interrogations, qui éclairent déjà la compréhension du texte, ne serait-ce que par la vacuité qu'elles créent pour l'intelligence. Avec l'aide de l'animatrice, des réponses se forme dans le groupe jusqu'à ce qu'une compréhension suffisante du texte soit acquise. À ce stade, la « communauté de recherche » a pris forme. Cette communauté prend cependant son plein essor à la troisième étape de la réflexion, par le dialogue philosophique. Les participants s'attardent maintenant aux idées philosophiques du texte ; ils les confirment ou les infirment. L'animatrice veille à ce que chacun énonce clairement ses sentiments autant que ses croyances, puis trouve les arguments et justifications qui étayent ses opinions. Dans cette prise de parole égalitaire, le seul choc des idées venant des points de vue personnels active de lui-même l'application des principaux critères du « bien penser » : logique, cohérence, objectivité... Plusieurs auteurs ont dressé une nomenclature de ce processus de la pensée. Pour sa part, Lipman propose aux animateurs de « communauté de recherche », dans *Philosophy Goes to School*<sup>5</sup>, une liste de 27 habiletés spécifiques du raisonnement (voir le tableau suivant).

## 2. PRÉSENTATION DU PROJET EN PARTENARIAT

Les histoires que Lipman a conçues ne conviennent pas aux élèves des dernières années du secondaire. Des textes plus complexes doivent être proposés à ces grands adolescents. Nous avons donc imaginé prendre comme source de réflexion le livre de Jostein Gaarder intitulé *Le monde de Sophie* afin d'illustrer comment aborder notre problématique de la tenue vestimentaire par « la philo pour ados ». Notre exemple est conçu sur un mode de collaboration sur le plan des compétences transversales entre un enseignant en éthique et culture religieuse, et l'animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire de l'école.

---

5. Matthew Lipman, *Kio et al., Augustine*, Traduit de l'américain par Éric Goguen et Arsène Richard, Moncton, Éditions d'Acadie, 1988, p. 199-216.

---

**Les 27 habiletés spécifiques du raisonnement, d'après Lipman**


---

Habileté à...

1. Faire des inférences à partir d'une prémisse.
  2. Bien lire la logique d'une affirmation.
  3. Tirer la bonne conclusion des deux premières prémisses.
  4. Utiliser une logique ordinale ou relationnelle.
  5. Dépister la cohérence et les contradictions d'un discours.
  6. Composer avec les ambiguïtés.
  7. Formuler correctement des questions.
  8. Saisir les caractéristiques de la partie dans le tout et vice versa.
  9. Justifier des assertions.
  10. Déceler des assertions sous-entendues.
  11. Créer des analogies.
  12. Formuler des relations de cause à effet.
  13. Développer des concepts, par exemple en utilisant les contre-exemples.
  14. Faire des généralisations correctes.
  15. Esquisser des inférences à partir de syllogismes hypothétiques.
  16. Reconnaître et éviter des imprécisions du langage.
  17. Prendre en considération toutes les données.
  18. Reconnaître l'interdépendance entre les moyens et les fins.
  19. Composer avec les faussetés informelles.
  20. Tenir compte de la dimension opérationnelle des concepts.
  21. Définir les termes.
  22. Définir et utiliser des critères.
  23. Donner des exemples.
  24. Construire des hypothèses.
  25. Mettre les propos en contexte.
  26. Prévoir, prédire et évaluer les conséquences.
  27. Classifier et catégoriser.
- 

Source : Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 201-216 (traduction libre).

L'enseignant vise à souligner le rôle de la conscience dans l'activité humaine, alors que l'animatrice veut donner l'occasion aux élèves de réfléchir sur la question du respect de soi en lien avec la question de la tenue vestimentaire. En mettant leurs intentions en commun, l'enseignant et l'animatrice travailleront de concert sur le thème de « l'éthique du corps dans le développement de soi ».

### **ACTIVITÉ 1 – La mise en place du projet**

Le texte retenu pour la réalisation du projet commun portant sur l'éthique du corps dans le développement de soi est tiré de l'ouvrage *Le monde de Sophie*, chapitre 12. Ce texte peut être adapté aux besoins de la démarche.

---

**Résumé du chapitre 12, intitulé « L'hellénisme »,  
Le monde de Sophie, de Jostein Gaarder (1995)**

---

Le chapitre 12 survole à grands traits les fondements de quelques écoles philosophiques de la Grèce, du IV<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ jusqu'au V<sup>e</sup> siècle après Jésus-Christ. Le fil conducteur qui passe par les cyniques et les stoïciens, puis par les épicuriens pour parvenir jusqu'aux néo-platoniciens est celui des diverses façons pour l'être humain d'atteindre au bonheur. Le rapport ultime de l'homme au monde s'établit, pour les uns, par une complicité sinon une fusion avec l'univers physique, et pour les autres, par une séparation de la matière et de l'esprit (ou l'âme). Certains proclament même que seul l'esprit est réel, les expériences mystiques étant là pour le démontrer.

Cette discussion philosophique qui a duré une dizaine de siècles s'est développée lors d'un immense brassage d'idées, de cultures et de religions, au moment des conquêtes impériales, grecques d'abord (au IV<sup>e</sup> siècle avant J.-C., avec Alexandre le Grand), puis romaines (au dernier siècle avant J.-C., avec Jules César). Les grandes croyances religieuses, qui jusque-là servaient à régler la vie de leurs adeptes, ont rompu leur charme en se frottant les unes aux autres et ont relativisé leur rapport avec le monde des divinités. Cette distanciation d'avec le monde religieux et son expression mythologique a favorisé l'essor de la raison et donné naissance à une réflexion plus proprement éthique.

Cette leçon historique de la philosophie est encadrée par deux mises en scène concernant l'héroïne du livre, Sophie. Au début du chapitre, Sophie raconte comment elle a répondu aux quatre questions de son examen de sciences religieuses. À la fin du chapitre, elle « revient sur terre » à la suite d'une longue concentration sur sa leçon de philosophie. Plus loin, nous nous étendrons davantage sur ces deux passages.

---

L'enseignant et l'animatrice séparent le texte en autant de passages qu'il y a de participants à l'activité afin que chacun ait voix au chapitre, comme le préconise le concept de la « communauté de recherche ». Or, le chapitre 12 retenu peut accommoder deux classes de 30 élèves. Voici comment le texte a été divisé :

- Pages 143 à 146 : 8 passages sur « Conception de la vie et tolérance »
- Pages 146 à 149 : 15 passages sur « L'hellénisme » et sur « Religion, philosophie et science »
- Pages 150 à 152 : 14 passages sur « Les cyniques » et sur « Les stoïciens »
- Pages 152 à 154 : 8 passages sur « Les épicuriens »
- Pages 154 à 156 : 7 passages sur « Le néo-platonisme »
- Pages 156 à 159 : 9 passages sur « La mystique ».

Le travail suivant consiste à rendre le texte le plus accessible possible, en repérant le vocabulaire étranger aux élèves, de même que les passages qui peuvent être difficiles à comprendre. Des mots plus

simples peuvent alors être utilisés, sauf s'il s'agit du contenu à apprendre. Les idées trop complexes peuvent être rendues autrement. Mais il y aura toujours place pour les expliquer verbalement au cours de l'échange qui suivra la lecture.

Puisqu'il y a 6 divisions de lecture, cette phase du projet durera au moins 6 périodes de cours. Le projet, avec son processus de Philo pour ados, est si riche en exploitation des compétences transversales de tous ordres, intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de la communication, que le nombre de périodes se justifie facilement eu égard au programme à suivre par l'enseignant. L'animatrice prend également une période finale exclusivement consacrée à son thème, soit la tenue vestimentaire comme respect de soi. Enfin, une période supplémentaire est prévue pour que les élèves puissent exprimer ce qu'ils aimeraient faire désormais avec ce brassage d'idées afin de prolonger ce qu'ils ont apprécié.

Au moment du lancement du projet dans ses classes, l'enseignant accompagné de l'animatrice discute avec les élèves de la façon de réaliser ce projet. Il fixe un cadre : chaque élève doit avoir sa part de lecture à préparer et à faire devant le groupe au moins une fois dans l'ensemble du chapitre 12. Des équipes de travail se forment autour des sous-thèmes de lecture pour assurer une certaine uniformité. Trois pleines périodes seront réservées à ce travail en équipe.

Au cours de l'échange avec l'enseignant et l'animatrice, les élèves se sont rapidement enthousiasmés à l'idée de monter une vaste vidéo PowerPoint en guise de lecture. Avec le service de la bibliothèque et la documentation sur Internet, les élèves imaginent mettre au point un support visuel original. Cette activité leur donne également l'occasion d'apprendre comment intégrer à cette technologie une bande sonore préparée à l'avance en guise de lectures individuelles. Au cours suivant, les équipes se mettent donc à l'œuvre simultanément. L'animatrice collabore aux cours avec l'enseignant afin d'accompagner les élèves dans leurs travaux. En dehors de la classe, les deux éducateurs préparent les questions qui vont stimuler la réflexion rationnelle des participants. On a beau compter sur un bon texte déclencheur, il faut être aussi bien préparé qu'un intervieweur de télévision ou de radio qui compte sur ses chercheurs pour poser « les » questions, peut-être même « la » question qui va faire atteindre à ses interlocuteurs le moment de vérité. Ils préparent également quelques affiches en grosses lettres à poser dans la classe lors de la tenue de la « communauté de recherche », afin de rappeler quelques critères généraux du « bien penser » : Savoir douter de ce qui est dit ; Savoir douter de ce que je sais moi-même ; Savoir douter de ce que l'autre semble aussi bien savoir ; Les idées de l'autre sont aussi respectables que les miennes ; Une idée possède la qualité

des arguments qui la soutiennent; A-t-on des faits qui prouvent cette idée?; Y a-t-il encore un autre point de vue que nous n'avons pas considéré?

En guise d'aide-mémoire, les deux éducateurs élaborent des fiches personnelles sur lesquelles sont inscrites les 27 habiletés spécifiques du raisonnement, qui peuvent également se schématiser autour de trois mots clés, de la façon suivante.

- Techniques de raisonnement: définition des termes, formulation de questions, analogies et comparaisons, exemples et contre-exemples...
- Techniques de recherche: description, explication, formulation du problème...
- Techniques de formation des concepts: exploration, transition, consolidation...

Ils réservent également deux grands tableaux-conférence et des crayons-feutres de couleur. Ils sont maintenant prêts à entrer dans le jeu de la « communauté de recherche philosophique avec les ados ».

## ACTIVITÉ 2 – La lecture

À la première rencontre, les élèves, assis en cercle autour de l'enseignant et de l'animatrice, reçoivent chacun leur copie entière du texte de réflexion. Ils manipulent le document pendant un court moment pour satisfaire une saine curiosité et constater que chaque diapositive a été reproduite en miniature à côté du paragraphe lu; le nom du lecteur apparaît sous chaque diapositive. Ils sont informés qu'il y a de la place sous chaque paragraphe pour inscrire des remarques et des questions pendant que se déroule la lecture.

Puis le moment tant attendu arrive enfin: le visionnement du diaporama PowerPoint débute. On reconnaît les voix (tout le monde aura son tour), on écoute attentivement le texte, en jetant parfois un coup d'œil sur la feuille pour prendre note de quelque interrogation. Les images, projetées en nombre réduit pour ne pas devenir distrayantes, soutiennent le discours.

## ACTIVITÉ 3 – La collecte d'information

L'enseignant invite ensuite les élèves à communiquer leurs demandes d'information. Pour les quatre premières périodes de lecture, c'est lui qui est la ressource principale; l'animatrice l'assiste en prenant des notes sur le tableau à feuilles. Les rôles s'inverseront durant les deux dernières périodes afin de respecter les compétences de chaque éducateur.

On s'assure d'abord de la compréhension du texte. «Y a-t-il des mots que vous ne connaissez pas, ou dont vous désirez vérifier la signification? Y a-t-il des passages que vous n'avez pas saisis? Est-ce que certaines images ne vous semblaient pas reliées à ce qui était lu?» L'animatrice note les renseignements demandés. Cette collecte ne devrait pas prendre beaucoup de temps, 15 minutes au maximum. Pour couper court, l'enseignant peut vérifier si quelqu'un connaît la réponse à telle question précise, sans trop laisser libre cours aux échanges dans le groupe. Il peut fournir lui-même une l'explication à certaines questions. Il importe de consacrer la majorité du temps à la discussion sur les idées. L'animatrice fixe schématiquement par écrit la réponse apportée à chaque demande d'information.

---

### Exemples de mots et d'expressions à clarifier pour assurer une bonne compréhension des idées philosophiques

---

#### Des mots à préciser

Acropole =	colline où était érigé le temple de la déesse Athéna.
Oracle =	personne qui annonçait l'avenir.
La tour de Babel =	expression biblique signifiant « confusion ».
La caverne de Platon =	analogie pour faire comprendre notre difficulté à trouver la vérité, surtout avec un grand « V ».
Les sophistes =	groupe de philosophes usant parfois mal de logique.
Scrupule =	défaut de celui qui a une conscience très inquiète.
Épopée =	histoire glorieuse.

#### Des expressions et passages à expliquer

« [Les hommes] finirent par s'éloigner de plus en plus de la fourrure moelleuse du lapin, et, à mon avis, ils réussirent un jour. » (p. 144) = Les hommes finirent par se passer de l'idée de Dieu.

« La raison permettait à l'individu de quitter en rampant l'obscurité de la caverne. » (p. 144) = La philosophie, qui se sert patiemment de la raison, finit par illuminer l'esprit de l'individu.

« L'agora ou la place publique fut en quelque sorte remplacée par la scène mondiale. » (p. 148) = On a perdu son « esprit de village » en portant attention aux idées qui venaient de partout dans le monde conquis.

---

## ■ ACTIVITÉ 4 – Le dialogue philosophique

Toute la démarche est construite pour que le groupe parvienne à cette activité. Cette période peut s'ouvrir par l'invitation suivante: « Dites quelle idée vous a plu; celle dont vous doutez; celle qui va contre vos idées. » Il faut travailler avec intensité, puisque le temps est court; chaque idée énoncée est notée séparément sur une grande feuille. L'enseignant garde un œil sur les fiches des 27 habiletés du raisonnement afin de nourrir le questionnement philosophique et pour faire

correctement appuyer les affirmations par des arguments probants, des exemples et des contre-exemples, etc. Il s'agit de bien cerner la vérité contenue dans chaque affirmation proposée à la discussion. L'animatrice inscrit sous l'idée concernée l'essentiel de l'argumentation à mesure qu'elle se développe. L'échange n'est pas nécessairement linéaire ; une idée en appelle une autre ou son contraire.

---

**Quelques exemples d'affirmations que les élèves peuvent faire durant le dialogue de leur « communauté de recherche »**

---

On dirait que les épicuriens ont inventé la phrase de l'annonce à la télé : « La modération a bien meilleur goût ! »

La souffrance ne peut pas toujours être évitée. Beaucoup de personnes sont malades sans que ce soit de leur faute. Il leur reste seulement à l'accepter, en attendant de guérir ou d'en mourir. Les épicuriens n'ont pas raison.

Mon grand-père s'est privé toute sa vie pour pouvoir mieux planifier une belle retraite. Il est mort un an après l'avoir prise. Il aurait mieux valu qu'il profite de la vie à mesure...

---

La mémoire visuelle dont s'occupe l'animatrice est un outil essentiel pour éviter que le dialogue ne tourne en rond. C'est facile de ne pas revenir constamment sur la même affirmation quand celle-ci est affichée devant le groupe. Cette mémoire du groupe rend également deux autres services. D'abord, elle permet aux deux éducateurs de faire le compte rendu précis du travail accompli d'une période à l'autre et d'en discuter entre eux. Elle permet aussi de rapporter les feuilles au prochain cours pour les réafficher, si on le désire, et dessiner ainsi sur les murs, pas à pas, le cheminement du dialogue en cours. De plus, cet affichage rebranche plus rapidement les élèves sur le sujet en développement et leur permet de faire eux-mêmes plus facilement des liens avec les discussions antérieures.

**■ Activité 5 – Le relire « spirituel »**

Si l'exercice a été habilement mené jusqu'à présent, il a contribué, comme nous le disions plus haut, à construire du sens dans la vie des élèves grâce aux raisons et justifications qui font le lien entre leur expérience quotidienne et leur perception plus large du monde. Mais il importe, pour le souci particulier de l'animation spirituelle et de l'engagement communautaire, que les élèves dépassent la structuration conceptuelle de leur intelligence pour parvenir à une structuration de l'identité existentielle de leur personne. C'est ici qu'entre en jeu la thématique que l'animatrice privilégiait et qu'elle veut maintenant soumettre au groupe d'ados philosophes : la tenue vestimentaire ou, plus généralement, le sens du vêtement. Elle combine donc les pages du début et de la fin du chapitre 12 de la lecture en une seule leçon.

---

**Résumé des deux passages choisis par l'animatrice  
(chapitre 12, p. 143 à 146, 158 et 159)**

---

P. 143 à 146: Sophie raconte comment elle a répondu aux questions de son examen de sciences religieuses. Elle a fait valoir le rôle de la raison dans la recherche de la vérité et celui de la conscience pour aider à juger du juste et du vrai, bien qu'on ne sache pas avec exactitude si l'objet de la conscience tout autant que celui de la raison sont universels. Ils peuvent être relatifs aux choix des individus ou des groupes d'individus (selon leurs valeurs).

P. 158-159: Sophie semble « revenir sur terre » à la suite d'une longue concentration sur sa leçon de philosophie. Elle vient de lire un passage expliquant le mysticisme de Plotin. Il était question de l'effacement du moi qui entre alors dans le Grand Tout du monde. Elle se touche pour savoir si elle est encore « toute là ».

---

L'animatrice s'attarde d'abord à la forme du texte : définition des termes et clarification des expressions obscures. Puis, au lieu de passer directement à la période du dialogue, elle situe l'angle sous lequel elle désire que soit examinée la question philosophique du jour, soit la tenue vestimentaire au quotidien et plus particulièrement dans la vie de l'école. Elle esquisse quelques grands traits de cette perspective :

- ce qu'on porte soi-même régulièrement comme tenue vestimentaire ;
- un bref survol des styles vestimentaires relevés dans l'école, particulièrement ceux adoptés par les jeunes du niveau des élèves ;
- un retour rapide sur le règlement de l'école ;
- ce qu'on essaie de mettre en valeur par cette tenue (mon corps est-il le témoin de ce qui est caché en moi ?) ;
- ...

Puis l'animatrice passe à la période du dialogue, qui, selon sa grille prévue en animation spirituelle et communautaire, constitue la phase proprement dite du Relire. Elle propose de discuter en priorité deux citations du texte qu'elle a affichées :

1. « Sophie se redressa sur son lit. Il fallait qu'elle s'assure qu'elle avait toujours un corps... Au fur et à mesure qu'elle avançait dans sa lecture sur Plotin et les mystiques, elle avait commencé à se sentir flotter dans la chambre... La terre tout entière était devenue comme une seule personne vivante, et c'était comme si cette personne était Sophie elle-même » (p. 158).
2. « Il est difficile de dire qui a raison et qui a tort, car si certains hommes n'ont pas mauvaise conscience à se montrer nus, la plupart ont en tout cas mauvaise conscience s'ils ont fait du tort à leur prochain » (p. 145).

Ces pistes dépassent le souci du raisonnement logique sur le texte et tentent de rejoindre l'expérience concrète de la vie des élèves. Une logique bien menée est importante pour mettre en place « la bonne vie » qui découle d'un dialogue philosophique. Cependant, l'animatrice poursuit un objectif éducatif supplémentaire, celui de la Relecture de la façon d'être des élèves et du sens qu'ils infèrent à leur conduite quotidienne. Dans la présente démarche, elle tente donc de lier la conscience que les élèves ont de leur corps et du relativisme culturel des vêtements à leur propre tenue vestimentaire et à ce que celle-ci exprime d'eux-mêmes. Alors, elle demande : « Est-ce que je considère mon corps comme un absolu ? Est-ce que c'est la seule chose qui compte pour moi et face aux autres ? Ce corps se distingue-t-il d'une autre partie de moi-même, d'une partie qui ne serait pas que physique ? S'il en est ainsi pour tous les humains, quelle fonction a le vêtement ? et ses différences ? Enfin, quel rôle ont mes vêtements, pour moi ? »

À l'issue de cette démarche, les élèves auront remonté de leur façon de vivre jusqu'aux principes qui peuvent les gérer. Le questionnement qui leur est soumis les rapproche du sujet philosophique, par un trajet existentiel. Au lieu de savoir si le sujet philosophique rejoint leur façon de penser la vie, ils se seront demandé si la conduite de leur vie trouve pleine justification à l'intérieur du sujet philosophique. La perspective colle davantage à leur expérience ; elle apparaît comme un cheminement de vie, une quête de sens.

### ACTIVITÉ 6 – La cohérence dans sa propre vie

L'animatrice garde quelques pistes pour mettre un terme au dialogue et pour introduire la rencontre finale, celle du Réinvestir :

- Est-ce que j'ai quelque chose à changer dans ce que je fais pour être en accord avec la présente réflexion philosophique et spirituelle que nous avons faite ?
- Y a-t-il des besoins non répondus dans notre communauté en rapport avec la tenue vestimentaire ? Lesquels ?
- Que faire pour les autres, à ce propos ?

Au cours suivant, l'animatrice invite le groupe à se demander s'il y a lieu de prolonger la réflexion par d'autres projets de court ou de long terme. Elle propose aussi l'idée d'élargir le souci corporel à celui de la **santé**, en compagnie de l'infirmière de l'école, puis à celui de la **sexualité**, peut-être cette fois avec le service complémentaire en psychologie ou avec des intervenants communautaires du milieu externe.

## CONCLUSION

Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire n'a pas à toujours prendre l'initiative d'un projet. En tant que service complémentaire, il participe à la dynamique globale de l'école et peut se joindre à tout enseignement appelé à déboucher sur la perspective spirituelle ou l'engagement communautaire. Cette collaboration évite à l'animatrice d'assumer chaque fois tous les préalables à la dimension éducative qui est sienne. Toutefois, l'animatrice doit avoir l'espace nécessaire à la réalisation de sa tâche, qui est axée spécifiquement sur le développement de soi de l'élève vis-à-vis de lui-même ou vis-à-vis de sa communauté. Dans l'exemple que nous venons d'illustrer, l'enseignant en éthique a la responsabilité de veiller au processus de réflexion construisant le concept même de l'éthique, alors que l'animatrice s'insère dans cette réflexion pour bien connecter l'agir des élèves aux notions à apprendre.

Des projets comme celui que nous venons d'illustrer, qui vont de la réflexion à l'action à la réflexion enrichie..., on peut en trouver pour occuper beaucoup plus qu'une année scolaire!

## BIBLIOGRAPHIE

- DANIEL, Marie-France. *La philosophie et les enfants*, Montréal, Éditions Logiques, 1998, 381 p.
- LIPMAN, Matthew. « Teaching students to think reasonably: Some findings of the Philosophy for Children Program », *Clearing House*, vol. 71, n° 5, mai-juin 1998, p. 277-280.
- LIPMAN, Matthew. « Education for Democracy and Freedom », *Wesleyan Graduate Review*, vol. 1, n° 1, printemps 1997, p. 32-38.
- LIPMAN, Matthew. *Natasha: Vygotskian Dialogues*, New York, Columbia University, Teachers College Press, 1996, 159 p.
- LIPMAN, Matthew. *À l'école de la pensée* (traduit de l'américain par Nicole Decostre), Bruxelles, De Boeck, 1995, 348 p.
- LIPMAN, Matthew. « Moral education higher-order thinking and Philosophy for Children », *Early Child Development and Care*, vol. 107, mars 1995, p. 61-70.
- LIPMAN, Matthew. *La découverte de Harry* (traduit par Michel Haguette), Montréal, CECM, 1994, 87 p.
- LIPMAN, Matthew. *Lisa* (traduit par Marcel Savard), Québec, Université Laval, 1993, 170 p.
- LIPMAN, Matthew. *Elfie* (traduit par Dollard LeBlanc et Arsène Richard), Moncton, Centre de ressources pédagogiques, 1992, 76 p.
- LIPMAN, Matthew. *Pixi* (traduit de l'américain par Arsène Richard), Moncton, Éditions d'Acadie, 1989, 90 p.

- LIPMAN, Matthew. *Kio et Augustine* (traduit de l'américain par Éric Goguen et Arsène Richard), Moncton, Éditions d'Acadie, 1988, 83 p.
- LIPMAN, Matthew. *Philosophy Goes to Scholl*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, 228 p.
- LIPMAN, Matthew. *Discovering Philosophy*, Lanham (MD), University Press of America, 1984, 504 p.
- LIPMAN, Matthew. *Mark*, Upper Montclair (NJ), IAPC Montclair State College, 1980, 86 p.
- LIPMAN, Matthew. *Suki*, Upper Montclair (NJ), IAPC Montclair State College, 1980, 148 p.
- LIPMAN, Matthew. *Growing up with Philosophy*, Philadelphia, Temple University Press, 1978, 410 p.
- LIPMAN, M. et A. GAZZARD. *Relier nos idées ensemble: manuel d'accompagnement pour ELFIE* (traduit par l'Association québécoise de Philosophie pour enfants), Québec, Université Laval, 2000, 675 p.
- LIPMAN, M. et A.M. SHARP. *À la recherche du sens: guide d'accompagnement de PIXIE*, Québec, Université Laval, 1994, 599 p.
- LIPMAN, M. et A.M. SHARP. *La recherche éthique: guide d'accompagnement de LISA*, Québec, Université Laval, 1993, 405 p.
- LIPMAN, M. et A.M. SHARP. *S'étonner devant le monde: guide d'accompagnement du roman KIO ET AUGUSTINE*», Québec, Université Laval, 1990, 500 p.
- LIPMAN, M. et A.M. SHARP. *Social Inquiry: Instructional Manual to Accompany MARK*, Upper Montclair (NJ), Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1980, 396 p.
- LIPMAN, M., A.M. SHARP et F.S. OSCANYAN. *La recherche philosophique: guide d'accompagnement de LA DÉCOUVERTE DE HARRY* (traduit de l'américain par Marie-Marthe Ménard-Markiza), 1982, Québec, Université Laval, 1995, 677 p.
- REED, R.F. et T.W. JOHNSON. *Friendship and Moral Education: Twin Pillars of Philosophy for Children. Rethinking Childhood*, vol. 7, New York, Peter Lang, 1999, 227 p.
- SHARP, A.M. et R.F. REED. *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Philadelphia, Temple University Press, 1992, 268 p.
- TALBOT, G. *La découverte de Phil et Sophie*, préface de Matthew Lipman, Québec, Éditions du Loup de gouttière, 1993, 182 p.





# Parvenir à la conscience communautaire libératrice\*

RAYMOND LAPRÉE

\* Je remercie Pierre Chéhadé, conseiller pédagogique en animation spirituelle et engagement communautaire à la Commission scolaire des Draveurs (Gatineau), pour sa collaboration et pour l'élaboration d'une démarche appliquée, à laquelle s'est jointe l'animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire, Denise Labrèche, de la polyvalente Nicolas-Gatineau.



Il est toujours difficile de jeter un regard critique sur les acquis de sa propre culture. Nous sommes plongés dedans. Elle s'est infiltrée dans toutes les fibres de notre connaissance, de nos sentiments et de nos façons d'agir, si bien que nous en acceptons les contraintes en pensant qu'elles vont de soi. En nous inspirant de l'approche de Paulo Freire nommée la conscientisation, nous allons exposer la façon dont nous pouvons éduquer les élèves à prendre une distance critique par rapport à la culture dans laquelle ils baignent. Cette démarche les aidera à construire en eux une conscience communautaire libératrice.

Nous poserons d'abord le principe fondamental relatif au concept d'éducation chez Freire. Puis, en sept étapes, nous suivrons la progression des niveaux de conscience (phénomène de conscientisation) en simulant une activité très plausible qu'un animateur ou une animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire peut mettre en œuvre dans une école. Enfin, nous rassemblerons en une liste brève les aptitudes et attitudes nécessaires à cet intervenant ou à cette intervenante pour instaurer avec succès l'approche conscientisante dans la culture scolaire.

## 1. L'APPROCHE CONSCIENTISANTE

L'approche conscientisante, telle que l'a proposée Freire, correspond avec beaucoup de pertinence à l'approche préconisée par le ministère de l'Éducation du Québec pour les services d'animation spirituelle et communautaire<sup>1</sup>. Au cycle de l'Agir – Relire – Réinvestir<sup>2</sup> correspond, dans le processus de conscientisation, le cycle du Vécu culturel – Codage – Décodage – Recadrage – Changement culturel<sup>3</sup>. Le codage et le décodage du vécu culturel se réalisent par la prise de parole collective du groupe concerné par la démarche. La reconfiguration – ou recadrage – du contexte culturel est induite par le questionnement qui surgit du groupe accompagné par un intervenant « conscientisateur » en vue de transformer la situation en un contexte libérateur. Un groupe passe donc de l'action soumise à l'action libérée, par l'intermédiaire d'ajustements libérateurs. Selon Freire, la conscience personnelle qui ne s'éduque que par complicité avec les pairs de la même culture sert d'incubateur à la transformation de cette même culture; nul ne sait tout ni ne sait rien, mais la vie communautaire constitue le canal fondamental de la transmission des savoirs.

---

1. Nous allons utiliser cette appellation brève dans tout le chapitre.

2. Pour des précisions sur ce processus, voir Deuxième partie « Nourrir sa vie intérieure et transformer son milieu », section sur le laboratoire de vie, p. 117 du présent ouvrage.

3. Notre texte s'inspire du livre de G. Ampleman, G. Doré, L. Gaudreau, C. Larose, L. Leboeuf et D. Ventelou, *Pratiques de conscientisation. Expériences d'éducation populaire au Québec*, Montréal, Nouvelle Optique, 1983, 309 p. Cet ouvrage collectif démontre comment les auteurs ont adapté l'approche de Freire en milieu québécois.

La différence majeure qu'il faut noter entre les deux formes éducatives que nous rapprochons ici porte sur la finalité du changement. Freire travaille à changer les structures d'oppression inhérentes à une culture donnée. L'animateur ou l'animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire vise, comme changement, le passage des élèves à une meilleure consolidation de leur identité personnelle et sociale. L'élan de croissance identitaire remplace la lutte contre l'opresseur socioéconomique. Dans l'un et l'autre cas cependant, le processus éducatif peut se concevoir comme une progression à travers différents niveaux de conscience.

## 2. PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHÉ

Pour illustrer notre propos, nous allons simuler une activité scolaire très plausible au secondaire, soit les réactions des élèves au règlement sur la tenue vestimentaire<sup>4</sup> et l'initiative prise par l'animateur à cette occasion.

### ■ ÉTAPE 1 – L'arbre qui cache la forêt

Il est difficile pour un jeune d'imaginer le monde autrement qu'il lui a été livré à sa naissance. Le sens de l'histoire au-delà de sa propre durée vient avec le cumul de l'expérience et du savoir. Les élèves peuvent donc spontanément concevoir, sans se poser de questions, que, de tout temps, « les jeunes ont adopté des modes vestimentaires diversifiées et qu'ils se sont identifiés les uns par rapport aux autres en référence à ces modes ». À ce tout premier échelon de la conscience sociale, une personne ne s'interroge même pas sur ce qu'elle vit. C'est la **conscience magique**. La vie lui semble avoir toujours été organisée de la façon dont elle est vécue ici et maintenant.

De plus, peuvent encore dire les élèves, « le monde est ainsi fait que les adultes n'accordent pas leur confiance aux jeunes ». C'est pourquoi les adultes édictent des règlements sur la tenue vestimentaire à l'école. Une bonne part des jeunes se plient à ces exigences sans trop de résistance. Ils font montre d'une **conscience soumise** et ils tolèrent la contradiction qu'ils éprouvent entre leur désir de choisir leurs vêtements et la volonté de l'autorité scolaire de réglementer ceux-ci.

4. Voir la mise en situation présentée dans notre introduction à la deuxième partie du présent ouvrage. Pour résumer les faits, disons que chaque rentrée scolaire amène son lot de protestations et d'exclusions de la classe ou de l'école pour des tenues vestimentaires non réglementaires. En 2002, cette problématique faisait la une du *Journal de Montréal* (29 août, p. 1, 4 et 5) et du cahier L du *Globe and Mail* (28 septembre, p. 1 et 6).

Si la tenue vestimentaire qu'ils privilégient passe le test du règlement de l'école, un autre type de soumission « magique » les attend. Les jeunes vont fusionner avec un groupe de « semblables », presque par clonage : Rappers, Skaters, Punks, Sports, Poupounes (ou Barbies, ou Chicks), Hippies, No style (ou No where), Ginos, Grunges, Gothics, Nerds... Ils vont fréquenter les mêmes boutiques spécialisées (au moins une quarantaine pour les élèves de l'école de Nicolas-Gatineau). Ces boutiques proposent des marques de vêtements qui font partie d'un style identitaire spécifique (plus d'une cinquantaine, pour la même population).

### ■ ÉTAPE 2 – Reculer d'un pas pour voir apparaître la forêt

À la rentrée scolaire, les élèves portent les vêtements qu'ils ont utilisés durant leurs vacances ; c'est encore l'été... Mais l'école encadre la tenue vestimentaire et les élèves en tenue trop légère doivent aller se rhabiller pour fréquenter leurs cours. Les litanies de plaintes à l'égard des « bretelles spaghetti » ou des « pantalons à taille basse » ou des « casquettes » portées à l'intérieur recommencent chaque année, avec leurs variantes du moment.

Par leur résistance, les élèves proclament qu'ils sont les auteurs de leur propre histoire. Voilà un phénomène encourageant pour l'évolution de la conscience, diraient sûrement Freire et ses disciples, qui s'empresseraient aussitôt de dépasser l'égoïsme de cette formule en précisant : « auteurs de leur propre histoire et de celle du monde<sup>5</sup> ». Ce principe éducatif trouve quelque écho dans la pétition de principe du MEQ lorsque celui-ci écrit : « L'élève est le premier agent de son développement et, en raison de cela, il doit être partie prenante, chaque fois que c'est possible, aux décisions qui le concernent<sup>6</sup>. »

La dissonance ressentie par les élèves entre un désir personnel et le diktat social ébranle leur conscience magique. Elle constitue une « prise de conscience » sur leur vécu. Ils sont alors parvenus au stade de la **conscience alertée**. Si la réaction de certains est plus forte et donne lieu à de l'entêtement, à des menaces ou à du vandalisme, comme les graffitis sur les murs, nous avons plutôt affaire à une **conscience révoltée**. Dans l'un et l'autre cas, la « magie » de la culture n'opère plus. Tout ne va plus de soi.

Quelle belle occasion pour un animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire d'intervenir et de lancer une invitation générale aux élèves de l'école à participer à une discussion ouverte !

5. Voir : G. Ampleman *et al.*, 1983, p. 264.

6. MEQ, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2002, p. 10.

« *Étais-tu libre ce matin quand tu as choisi le style de vêtements que tu portes aujourd'hui ?* »

Des affiches placées à des endroits stratégiques, par exemple près des cases, indiquent la date, l'heure et le lieu de la discussion.

### ■ ÉTAPE 3 – Libérer la parole

La discussion ouverte annoncée par l'animateur vise d'abord à libérer la parole. Les élèves peuvent parler de ce qui les agace dans le règlement de l'école, des punitions qu'ont reçues ceux et celles qui ont bravé la direction à ce propos, du style de vêtements qu'ils aiment, de ce qu'ils ressentent quand ils portent tel style, des vedettes qui ont lancé ces styles, des styles qu'ils n'apprécient pas, de la nomenclature des groupes, de ce qu'en disent leurs parents, des discussions d'argent quand il s'agit de faire des achats de vêtements de marque, des boutiques qu'ils fréquentent, des marques qu'ils recherchent, des « passes » que certains font pour avoir de l'argent, du vol et du taxage des vêtements à l'école, de tout le vocabulaire de l'école autour de la tenue vestimentaire... L'animateur prend note de tous les points de vue sur de grandes feuilles et tapisse les murs à mesure que progresse ce discours ; il étale le vécu du groupe, son « **Agi** », son expérience. Les élèves disent ainsi « leur » monde.

Vient le moment de la synthèse. « Parmi toutes les idées sur les murs, pouvons-nous trouver des choses qui se ressemblent assez pour les mettre sous un même chapeau ? », propose l'animateur. Tout le bagage de la discussion se réduira rapidement à quelques catégories, qualifiées de « thèmes générateurs » dans le lexique de la conscientisation : sentiments, expériences vécues, valeurs, vocabulaire se trouveront des liens de parenté autour de quelques grands traits. L'opération « **codage** » du vécu est en cours. La **conscience pré-critique** prend naissance.

L'animateur va de l'avant. « Nous pouvons faire plus. Je propose que certains d'entre vous, selon leurs talents propres, fassent un dessin avec une première catégorie d'idées, que d'autres créent une petite mise en scène avec une autre catégorie<sup>7</sup>, et que d'autres encore composent

7. À l'instigation du metteur en scène Augusto Boal qui a proposé le *Théâtre de l'Opprimé* comme formule d'application scénique de l'approche de Freire, plusieurs initiatives ont pris forme, d'abord dans le monde du développement international, puis dans toute situation d'exploitation (économique, sexuelle, de classe, d'éducation féministe) ou de désastre collectif (un génocide, un tremblement de terre), en Europe comme en Amérique du Nord, pour refléter aux gens leur situation et les provoquer à en discuter. La forme du « Théâtre-forum » permet à de larges auditoires d'être des « spec-acteurs » et d'éprouver sur-le-champ le réalisme de certaines solutions proposées spontanément. Une forme davantage participative peut se pratiquer à l'intérieur de groupes plus petits ; il s'agit de faire jouer une situation par quelques participants, puis de la rejouer en donnant à tous ceux qui la regardent le droit d'aller remplacer l'un des acteurs en vue d'orienter autrement le scénario.

une chanson avec une troisième catégorie... Qui seraient intéressés?»  
**Du codage à la symbolisation plus avancée**, voilà le passage qui se met en place.

Il serait surprenant que plusieurs élèves ne sautent pas sur cette occasion de **faire** quelque chose (Agir), au sujet de ce qui les concerne de si près. La rencontre se termine par cette nouvelle invitation : « C'est un rendez-vous dans quelques jours pour partager ce que nous aurons fait. Surveillez les affiches. »

#### ■ ÉTAPE 4 – Le miroir d'Alice

Vient le jour de la démonstration. Jour de fête, qu'on peut avoir intitulé **Vois qui je suis**, en laissant entendre que le dehors représente le dedans. Les élèves sont fébriles; ils vont se dire tels qu'ils se regardent être. Ils vont jouer au miroir.

Entre-temps, l'animateur, qui a travaillé avec chaque groupe de créateurs, a repéré les contradictions qui ont surgi durant la discussion ouverte et leur a demandé d'inscrire ces contradictions dans leur œuvre. Voici trois exemples: 1) illustrer à la fois que les vêtements sont chers et que beaucoup de jeunes n'ont pas d'argent de poche; 2) sur une autre image, voir plusieurs adultes en train de couper leur gazon tandis qu'un groupe de jeunes marchant dans cette rue, tous habillés de la même manière et portant tous une planche à roulettes sous le bras, se rient du comportement mimétique des adultes; 3) des jeunes sont fiers de porter tel style de vêtements, mais quelqu'un en profite pour les « taxer ».

La vie collective est riche d'une diversité « contradictoire ». Elle représente un outil précieux pour l'animateur qui doit maintenant entreprendre la phase délicate de la **conscientisation**. Après avoir demandé aux élèves leurs réactions aux diverses œuvres qui leur sont présentées, l'animateur doit savoir interroger le groupe sur les contradictions illustrées. Il doit saisir au vol les nouvelles contradictions qui émergent au cours de la discussion ouverte. Il doit savoir transformer ces contradictions en problèmes à résoudre. « "Vois qui je suis"; est-ce vrai? », peut-il demander, en faisant valoir le thème de l'identité et de l'authenticité. En agissant ainsi, l'animateur procède au **décodage**. Il sollicite la **conscience critique** des participants. Il aide à faire la phase du **Relire**, proposée par le processus centré sur l'action (MEQ, 2001), que nous avons mentionnée plus haut<sup>8</sup>. « Devons-nous laisser les contradictions miner notre besoin d'être nous-mêmes? », peut-il encore

8. Voir, dans l'introduction à la deuxième partie du présent ouvrage, le sous-titre *Un processus éducatif propre au service d'animation spirituelle et communautaire*.

demander. Toute solution novatrice, dépassant ce qui est qualifié de « situation-limite » dans le vocabulaire de la conscientisation, permet au groupe de se recréer une culture qui peut mieux lui convenir.

L'éveil qui survient peut prendre forme à deux niveaux de conscientisation. Si les arguments pour résoudre les problèmes soulevés par l'animateur se classent sous la **conscience primaire**<sup>9</sup>, il y a de grandes chances que ce soit une **conscience critique intégratrice** qui soit en train de se former. Par exemple, les arguments sont de type « primaire » si l'on dit : « Si nous dépensons beaucoup pour nos vêtements, nous faisons rouler l'économie et tout le monde profite d'une économie qui roule bien. » La conscience intégratrice qui fait écho à cet argument admet que les styles vestimentaires des ados sont un fait social ; elle ne cherche donc pas à le changer. Elle visera plutôt à minimiser les conséquences néfastes des groupes s'identifiant à des styles particuliers de vêtements, par exemple en refusant les styles qui sont associés à l'expression de la violence, en faisant campagne pour diminuer le taxage, peut-être même en prônant le port de l'uniforme scolaire... Il s'agit ici de ne pas modifier de fond en comble les principales habitudes de sa culture. Le questionnement y repère les travers manifestes et les corrige<sup>10</sup>. Alice, le personnage du conte merveilleux, ne se regarde plus dans le miroir ; elle est allée voir derrière ce qu'il cachait.

Mais l'animateur peut se faire l'instigateur d'une **conscience libératrice**. Pour relancer l'activité de conscientisation sur la tenue vestimentaire au-delà du savoir immédiat du groupe et pour l'engager dans une perspective communautaire qui dépasse les frontières de l'école, il pose alors des questions plus radicales (au sens étymologique du terme : « à la racine<sup>11</sup> »).

9. Cette conscience qui perçoit les problèmes avec une grille externe est décrite par G. Ampleman *et al.*, en termes assez sévères : c'est « la conscience de bien des professionnels qui ne doutent pas qu'ils soient capables de dominer les faits de l'extérieur, à partir d'un savoir institutionnalisé où le champ des réponses possibles aux multiples situations sociales est réduit à un schéma d'interventions standardisées et bureaucratisées. La croyance en l'efficacité et en la pertinence des schémas déjà connus les exempte de s'interroger sur la nature réelle et la spécificité des situations devant lesquelles ils se trouvent placés. » (1983, p. 272).

10. C'est manifestement le niveau de la réglementation scolaire.

11. Étymologie de « radical » : latin « *radix* », signifiant racine. Cette expression est inspirée de la façon de travailler de l'animateur social américain Saul Alinsky, dans son livre intitulé *Rules for Radicals*. Il est à noter toutefois qu'Alinsky n'avait pas d'intention subversive à l'égard de l'État américain mais seulement le désir concret de lui faire rendre tout le potentiel démocratique qu'il proclame.

- « Quel marché représentez-vous pour l'économie?<sup>12</sup> »
- « Comment vous incite-t-on à adhérer à telle ou telle marque de vêtements? »
- « Quel est le bilan "social" de ces grandes compagnies? »
- « Combien gagnent les vendeurs des boutiques où vous achetez vos vêtements? »
- « Où sont fabriqués vos vêtements? Par qui? »

Il y a dans ces questions des contradictions cachées, qui révèlent la véritable causalité du marché « ado ». Elles impliquent « le passage de la perception des phénomènes d'exploitation et d'aliénation au repérage des mécanismes de domination socioéconomico-politique jusqu'à la découverte des structures profondes qui déterminent le fonctionnement de la société<sup>13</sup> ». Alice, du conte merveilleux, est maintenant entrée dans l'image du miroir!

### ■ ÉTAPE 5 – Discuter n'est pas assez

L'éducation pour Freire n'a de fondements que dans l'action collective, nous l'avons dit plus haut. Voici le moment venu de mettre cette vision à l'épreuve. Les élèves peuvent maintenant être conviés à découvrir la « loi du milieu » industriel du vêtement.

Des jeunes du groupe de conscientisation seront intéressés à s'adresser à des vendeurs de vêtements pour connaître leur salaire, le chiffre d'affaires approximatif de l'entreprise pour l'année, les intentions annoncées des fabricants pour la prochaine saison. Ils peuvent voir s'il y a des usines de vêtements sur le territoire et les visiter. D'autres jeunes préféreront faire une recherche sur Internet pour trouver une information abondante sur le marché national et international du

- 
12. Un livre récent d'Elissa Moses étudie cette question de 100 milliards de dollars US. Il n'est pas sans intérêt de souligner que ce livre est annoncé sur le site Web <meansbusiness.com>. On peut également citer la compagnie de recherche TRU (Teenage Research Unlimited) qui évalue plutôt à 141 milliards de dollars US le marché des 30 millions d'adolescents aux États-Unis. Sur son site <<http://www.teenresearch.com>> la compagnie TRU proclame: « Nous comprenons comment pensent les adolescents, ce qu'ils veulent, ce qu'ils aiment, ce qu'ils aspirent à être, ce qui les stimule et ce qui les préoccupe. Nous comprenons ce à travers quoi ils ont à passer et ce qui les motive. Alors, nous sommes capables de mieux comprendre comment ils voient la publicité, les produits, leur promotion, les médias et les nouvelles idées. Et nous comprenons comment ils perçoivent les marques de fabrique et interagissent avec elles. »
  13. G. Ampleman *et al.*, 1983, p. 275.

vêtement pour les jeunes<sup>14</sup>. Ils peuvent sûrement découvrir au passage les discussions que la communauté internationale des organisations non gouvernementales (ONG) a suscitées sur la fabrication de certains vêtements dans des usines de travailleurs surexploités en pays en développement. Les ONG leur fourniront volontiers des vidéos et de la documentation qui traitent du sujet. Les élèves réaliseront probablement aussi qu'ils constituent une cible publicitaire de choix pour un monde commercial totalement voué à capter leur intérêt et leur argent.

Cette riche collecte de renseignements sera partagée par la suite afin que les « conscientisateurs » se refassent une image plus globale de ce que signifie « choisir ses vêtements le matin » dans le but d'« être soi ». Ils forment ainsi ce que Freire nomme un « cercle de culture ». Encore faut-il que ce cercle se pose la question : « Sachant ce que nous connaissons maintenant, qu'allons-nous faire à l'avenir ? » L'animateur se prépare donc à accompagner son groupe dans la phase du **Réinvestir**.

Il y a deux degrés possibles dans le réinvestissement de conscientisation. Le premier degré d'engagement concerne l'élève face à lui-même ou elle-même ainsi que l'élève face à son milieu immédiat. Le cheminement que nous avons décrit jusqu'à présent incite l'élève à mieux axer la conduite de sa propre vie sur son désir de liberté et d'autonomie personnelle. Par exemple, il peut décider de ne plus s'identifier à un seul style vestimentaire, mais à plusieurs, pour ne pas être le client captif d'une marque commerciale. Il peut décider de porter une attention plus grande à ce qui lui sied très bien, indépendamment de la marque du vêtement. Il peut décider de rompre avec la coutume de fréquenter principalement sinon exclusivement tel gang d'amis d'un même style vestimentaire pour s'ouvrir à plusieurs groupes. Il peut se soucier de la part de budget que ses parents consacrent aux vêtements et planifier des économies pour eux. Il peut économiser lui-même pour investir son épargne dans un autre objet de valeur : disques, livres, instrument de musique, cause humanitaire... Tout cela constitue des engagements de l'élève vis-à-vis de lui-même.

L'élève peut élargir son engagement et vouloir propager dans l'école, ou même dans sa communauté (par un stand d'information à l'école ou au centre commercial, par exemple), ce qu'il vient de découvrir et qui lui donne une vision plus large de la vie. Un groupe de soutien peut naître autour de cette nouvelle dimension culturelle pour que les membres s'aident, par exemple, à vivre dans une sorte de « No style » libre. Suivant la suggestion d'Ampleman *et al.* (1983), les élèves peuvent

---

14. Par exemple, le site Internet nommé Transnationale, à l'adresse <<http://www.transnationale.org/enquetes/enquete1.htm>>, compile les réponses de ses visiteurs sur les marques de fabrication, les lieux et dates d'achat ainsi que les types de vêtements achetés, dans quatre pays d'Europe.

apprendre à « vivre maintenant, dans les limites du possible, en cohérence avec les principes de société alternative pour laquelle on se bat » et à « faire l'effort d'aller " jusqu'à la limite du possible"<sup>15</sup> » à l'intérieur de leur propre organisation (ici, l'école et la famille).

### ■ ÉTAPE 6 – Changer le monde

Le second degré d'engagement communautaire semble plus utopique. Mais l'audace peut bien nous habiter quand le MEQ lui-même ose titrer son document cadre sur les orientations du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde*. Changer le monde suppose une vision globale, soit spirituelle, soit sociopolitique. Des lieux politiques et des causes défendues par les organisations humanitaires ou religieuses peuvent devenir une excellente occasion de radicaliser (« faire pousser des racines ») la nouvelle option des élèves. Ces derniers prendront sûrement plaisir à faire contrepoids à la mondialisation du marché des ados (*Global Teen Market*; voir Moses, 2000). En apprenant à mieux se respecter eux-mêmes, ils feront de petits gestes pour que d'autres, qui fabriquent les vêtements convoités, soient également mieux respectés : signer et faire circuler une pétition pour la défense des droits des travailleurs des pays en développement, s'intéresser au relèvement du salaire minimum dans sa propre société, etc.

### ■ ÉTAPE 7 – En chemin même si le terme du voyage demeure inconnu

Le monde changeant dans lequel notre vie se déroule fait en sorte que le chemin qu'auront parcouru les élèves ne sera pas fixé en habitudes indéracinables pour toujours. Les références pour la conduite d'une vie se modifient tout au long des âges de la vie. Et la culture dans laquelle nous baignons suit aussi de grands courants idéologiques. L'élève d'aujourd'hui deviendra le cégépien ou l'universitaire de demain. Il sera l'adulte qui aura des responsabilités familiales et sociales et une vie professionnelle à assumer au milieu des influences mondiales de la production. Peut-être sera-t-il lui-même propriétaire ou directeur d'un commerce ou d'une entreprise qui se fera offrir de bonnes affaires au détriment des droits de certains travailleurs! Peut-être sera-t-il tenté d'avoir une auto plus luxueuse et plus polluante parce que le standing social de son emploi ou de son voisinage l'y incite! Il aura donc régulièrement besoin de se rebrancher sur les orientations profondes de sa vie pour demeurer fidèle à lui-même et redéfinir son projet culturel

---

15. Voir G. Ampleman *et al.*, 1983, p. 270.

d'être au monde. C'est en ces moments qu'il se souviendra de l'animateur qui, un jour, a écrit sur une affiche « *Étais-tu libre ce matin quand tu as choisi le style de vêtements que tu portes aujourd'hui ?* ».

### 3. PERSPECTIVE DÉONTOLOGIQUE

L'animateur, qui aura su marquer ainsi la vie de ses anciens élèves par un processus libérateur de questionnement, aura fait preuve de maîtrise professionnelle dans l'approche conscientisante. Tant dans la manipulation de l'instrument que dans l'esprit qui permet d'en user efficacement, il aura suivi ce que nous pourrions nommer un code de déontologie du praticien de la conscientisation. Nous en rassemblons ici les grandes lignes.

L'animateur de l'approche conscientisante doit :

- éviter de se poser en « expert de la conscientisation », en créant de la dépendance chez les élèves qui doivent demeurer les premiers acteurs de leur propre histoire ;
- porter une grande attention à la culture de l'école et de la communauté d'appartenance des élèves ;
- s'impliquer lui-même dans la démarche de conscientisation, puisqu'il est lui-même un être « inculturé » pouvant être « libéré » au cours du processus qu'il entreprend avec les élèves ;
- développer une solidarité effective avec les élèves, en respectant ses engagements auprès d'eux, en prenant au sérieux une intervention qui revêt une grande importance pour eux ;
- clarifier pour lui-même sa situation, sa motivation et ses centres d'intérêt ainsi que les différences socioculturelles qui le séparent des élèves sur le thème abordé ;
- maintenir une pratique de recherche continue, en se donnant un outillage pertinent pour l'action (éviter le travail approximatif) :
  - étude objective de la réalité changeante du milieu (degré de développement du milieu, rapports de force, principales caractéristiques de la culture de l'école et de la population qui la compose),
  - étude subjective du milieu (la perception de leur situation telle que les élèves l'expriment et leur façon de l'expliquer),
  - plan d'action,
  - bonne connaissance et manipulation de la codification-décodification d'univers symboliques, des mots clés et du langage symbolique, transformation des contradictions en problèmes à résoudre... ;

- écouter avec patience et curiosité les élèves se raconter, au lieu de leur apporter un message, afin de saisir ce qui dans leurs contradictions vécues peut « les prendre aux tripes » et les mobiliser en faveur d'une vision renouvelée d'eux-mêmes et du monde, grâce aux informations additionnelles découvertes au cours de leur démarche;
- s'autoévaluer régulièrement, car le chemin à parcourir dans une problématique n'est jamais le même que le précédent, en se penchant sur :
  - les bilans d'actions dressés,
  - ses aptitudes, ses outils,
  - ses attitudes (dialogue, solidarité),
  - ses valeurs personnelles et culturelles,
  - l'importance du cheminement de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire.

## CONCLUSION

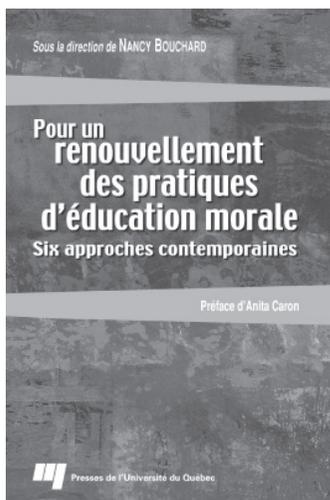
« L'élève est le premier agent de son développement », disions-nous au début, en accord avec la visée fondamentale du ministère de l'Éducation pour le renouvellement de la pédagogie qu'il promet. Notre présentation de l'approche conscientisante a voulu faire la démonstration qu'il est possible d'animer un groupe d'élèves dans cet esprit à propos d'une problématique qui concerne leur vécu. Mis à part l'élément déclencheur qui déstabilise les élèves, toutes les activités qui ont constitué la démarche décrite pouvaient leur donner l'initiative : discussion libre, construction d'images « miroir », réinterprétation de leur vécu à la lumière de la problématique qui surgit du miroir, approfondissement de leur réalité, élargissement de sa relecture, engagement à petite échelle, puis à grande échelle. Tout en étant en retrait dans ces démarches, l'animateur agit dans son champ propre à titre de professionnel de l'animation spirituelle et de l'engagement communautaire, par sa lecture des univers symboliques exprimés par les élèves et par leur reconfiguration sous forme de problématiques qui alimentent leur désir d'autonomie. Une telle relation avec les élèves s'obtient difficilement dans le cadre des cours. Elle peut cependant se combiner avec la classe et la compléter par une dynamique qui relève davantage de la compétence de l'animation.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALINSKY, Saul David. *Rules for Radicals: A Practical Primer for Realistic Radicals*. New York, Vintage Books, 1972, 196 p. Traduit de l'américain par Odile Hellier et Jean Gouriou : *Manuel de l'animateur social: une action directe non violente*, présenté par Jean Gouriou, Paris, Éditions du Seuil, 1976.
- AMPLEMAN, Gisèle. *La conscientisation: définition et principes d'action*, Québec, Collectif québécois d'édition populaire, coll. « Les cahiers de la conscientisation », n° 1, 1994, 21 p.
- AMPLEMAN, Gisèle. *Pratique de conscientisation 2: logement, alphabétisation, féminisme, aide sociale, syndicalisme, santé, politique*, Saint-Sauveur (Québec), Collectif québécois d'édition populaire, 1987, 366 p.
- AMPLEMAN, G., G. DORÉ, L. GAUDREAU, C. LAROSE, L. LEBOEUF et D. VENTELOU. *Pratiques de conscientisation. Expériences d'éducation populaire au Québec*, Montréal, Nouvelle Optique, 1983, 309 p.
- BOAL, Augusto. *Legislative Theatre* (traduit par Adrian Jackson), Londres, Routledge, 1998.
- BOAL, Augusto. *Theatre of the Oppressed* (traduit par Adrian Jackson), Londres, Pluto Press, 1995.
- BOAL, Augusto. *The Rainbow of Desire* (traduit par Adrian Jackson), Londres, Routledge, 1995.
- BOAL, Augusto. *Games for Actors and Non-Actors* (traduit par Adrian Jackson), Londres, Routledge, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*; with notes by Ana Maria Araújo Freire, New York, Continuum, 2002, 240 p.
- FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés*; suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero, 1974, 205 p.
- FREIRE, Paulo. *Education for Critical Consciousness*, Londres, Sheed and Ward, 1974, 164 p.
- FREIRE, Paulo. *L'éducation: pratique de la liberté*; préface de Francisco C. Weffort, Paris, Cerf, 1971, 154 p.
- HUMBERT, Colette. *La pensée et le cheminement de Paulo Freire*, Québec, Collectif québécois d'édition populaire, coll. « Les cahiers de la conscientisation », n° 2, 1994, 16 p.
- HUMBERT, Colette et Jean MERLO. *L'enquête conscientisante: problèmes et méthodes*, Paris, L'Harmattan, 1978, 86 p.
- HUMBERT, Colette (dir.). *Conscientisation: expériences, positions, dialectiques et perspectives*, Paris, IDOC-France, L'Harmattan, 1976, 166 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (2002-01-00484), 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Cadre ministériel*, Document de travail du ministère de l'Éducation, SAR-DASSC (32-5405), 2001.
- MOSES, Elissa. *The \$ 100 Billion Allowance: Accessing the Global Teen Market*, New York, John Wiley & Sons, Inc., 2000.

# À découvrir

Prix sujets à changement sans préavis



## POUR UN RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES D'ÉDUCATION MORALE

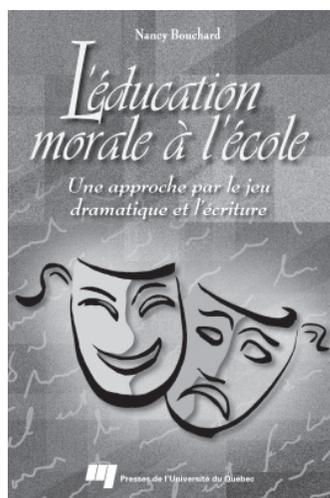
**Six approches  
contemporaines**

*Nancy Bouchard*

ISBN 2-7605-1151-0, 222 pages

**24\$**

Une référence de choix pour les professeurs et les étudiants en éducation, de même que pour tous les formateurs soucieux d'éduquer le sujet éthique, préoccupés d'une éducation « morale », d'une éducation à « mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être ».



## L'ÉDUCATION MORALE À L'ÉCOLE

**Une approche par le jeu  
dramatique et l'écriture**

*Nancy Bouchard*

ISBN 2-7605-1060-3, 104 pages

**15\$**

Une méthode originale qui amène le jeune à se raconter et à entrer en relation avec les autres par la dramatisation d'une problématique morale et par l'échange à travers l'écriture. Pour ajouter créativité et dynamisme à l'intervention éducative en enseignement moral et en enseignement religieux.