# L'éducation morale à l'école

## *Une approche par le jeu dramatique et l'écriture*

# *L'éducation morale à l'école*

## *Une approche par le jeu dramatique et l'écriture*

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : secretariat@puq.uquebec.ca • Internet : www.puq.uquebec.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**

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone: 33 1 43 54 49 02
Télécopieur: 33 1 43 54 39 15

**SUISSE**

GM DIFFUSION SA
Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse
Téléphone : 021 803 26 26
Télécopieur : 021 803 26 29

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

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 »

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

NANCY BOUCHARD

# *L'éducation morale à l'école*

## *Une approche par le jeu dramatique et l'écriture*

**2000**

**Presses de l'Université du Québec**
2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

*Données de catalogage avant publication (Canada)*

Bouchard, Nancy, 1961-

L'éducation morale à l'école : une approche par le jeu dramatique et l'écriture

Présenté à l'origine comme thèse (de doctorat de l'auteur – Université Laval), 1997 sous le titre : L'approche narrative des conflits moraux par une démarche de jeu dramatique.
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1060-3

1. Éducation morale (Enseignement secondaire). 2. Développement moral. 3. Jeu de rôle. 4. Création littéraire. 5. Expérience. I. Titre. II. Titre : Approche narrative des conflits moraux par une démarche de jeu dramatique.

LC269.B68 2000 373'.01'14 C00-940287-X

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à une subvention du Service d'aide à la publication de l'université du Québec à Montréal.

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

Nous remercions le Conseil des arts du Canada de l'aide accordée à notre programme de publication.

Mise en pages : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Conception de la couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ2000 9 8 7 6 5 4 3 2 1

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*
© 2000 Presses de l'université du Québec

Dépôt légal – 1er trimestre 2000
Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

# Préface

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

*L'une des visées de l'enseignement devrait être, entre autres, de former des êtres qui affirment leur singularité à l'intérieur de matières et de contenus variés. Voilà tout un défi surtout auprès des adolescents. En effet, nous pouvons nous demander s'il existe de nombreux adolescents qui souhaitent vraiment se démarquer des autres. À cette étape de la vie, être semblable aux autres procure certains avantages comme celui de faire partie du groupe, de la bande. Étrange situation que nous venons de décrire mais, ô combien, réelle!*

*Lorsqu'un enseignant rencontre des adolescents en classe avec l'objectif de les amener à exprimer leurs différences, mais aussi de soulever des questions personnelles à travers un événement de leur vie, c'est loin d'être une sinécure. Pour y parvenir, il est essentiel de recourir à une stratégie pédagogique adéquate afin qu'une ouverture puisse se manifester chez les jeunes. Il faut donc que l'enseignant prenne aussi sa part de risque puisque c'est bien ce qu'il demande aux jeunes. Il doit surtout favoriser le respect de tous et chacun, et créer un climat de confiance pour qu'ils puissent se révéler à eux-mêmes et aux autres.*

*Le parti pris du jeu dramatique tel qu'il est présenté ici est des plus convaincants. Il a un double effet sur l'élève, à savoir de le mettre à distance par le jeu, à travers une fiction et un personnage, tout en lui permettant de s'engager personnellement, puisqu'il ne peut improviser qu'à partir de son expérience et de ses connaissances de la thématique proposée. Cet ouvrage est ancré dans la réalité du milieu scolaire. Comme l'auteure, Nancy Bouchard, a côtoyé les jeunes en classe, elle connaît très bien les adolescents avec lesquels elle a développé sa réflexion sur le développement moral et l'éducation morale à travers le jeu dramatique et l'écriture. Son travail, inscrit dans une démarche progressive, permettra aux enseignants soucieux d'éduquer moralement les jeunes de découvrir une nouvelle avenue et d'accueillir l'expression des réalités des jeunes gardées secrètes faute d'occasion de prise de parole.*

Francine **CHAÎNÉ**
*Université Laval*

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

# Table des matières

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

PRÉFACE ..... VII

INTRODUCTION ..... 1

**Chapitre 1**

UNE DÉMARCHE VISANT À FAVORISER
LE DÉVELOPPEMENT MORAL DE L'ÉLÈVE ..... 5

1.1. Le développement moral ..... 7

1.2. Se développer moralement par la narration de son expérience morale vécue ..... 7

1.2.1. Qu'entend-on par « expérience morale » ? ..... 9

1.2.2. En quoi consiste la « narration de l'expérience morale » ? ..... 12

1.3. L'utilisation de l'approche narrative de l'expérience morale en classe ..... 15

L'entrevue ..... 15

La dramatisation ..... 15

L'écriture ..... 16

1.3.1. Le jeu dramatique ..... 17

1.3.2. Le programme d'études en art dramatique au secondaire de 1983 ..... 18

Première étape : la perception ..... 19

Deuxième étape : l'exploration ..... 19

Troisième étape : l'actualisation ..... 21

Quatrième étape : la rétroaction ..... 21

1.3.3. L'approche narrative de l'expérience morale par une démarche de jeu dramatique et d'écriture, démarche empruntée au programme d'art dramatique ..... 22

L'étape de perception ..... 23

L'étape d'exploration ..... 24

L'étape d'actualisation ..... 24

L'étape de rétroaction ..... 25

1.3.4. Le jeu dramatique et le psychodrame ..... 28

Conclusion ..... 30

Une démarche qui rejoint la personne de l'élève ..... 30

L'approche narrative et le jeu dramatique : deux manières de se raconter ..... 32

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

## Chapitre 2

APPLICATION PÉDAGOGIQUE ..... 35
2.1. Activité d'appropriation du journal de l'élève (septembre-octobre) ..... 38
2.2. Activités d'initiation au jeu (septembre-décembre) ..... 40
2.3. Ateliers de jeu dramatique et d'écriture pour une approche narrative de l'expérience morale ..... 46
2.3.1. Quatre illustrations d'ateliers ..... 46
2.3.2. L'activité d'écriture dans le journal de l'élève : comment l'enseignant peut-il relancer l'élève dans sa narration ? ..... 53
Variante à propos de la rétroaction écrite ..... 56
Une mise en garde ..... 56
2.3.3. Remarques à propos de l'élaboration d'un atelier ..... 57
Variantes dans la construction de l'atelier ..... 57
2.4. Activité de clôture du journal de l'élève ..... 58
2.5. Des compétences requises chez l'enseignant ..... 59
2.6. Des compétences à développer chez l'élève ..... 60

EN GUISE DE CONCLUSION ..... 61

BIBLIOGRAPHIE ..... 65

## Annexe 1

POUR UNE NOUVELLE THÉORIE DU DÉVELOPPEMENT MORAL ..... 71
Former à l'autonomie ..... 73
Revisiter la théorie cognitive-développementale ..... 73
Une approche globale ..... 74
Être l'auteur de sa propre perspective morale ..... 75
Une autre conception de l'agent moral ..... 76
L'expérience vécue ..... 77
Bibliographie ..... 78

## Annexe 2

L'INSERTION DE L'ATELIER DE JEU DRAMATIQUE DANS LE COURS D'ENSEIGNEMENT MORAL ..... 81

## Annexe 3

EXEMPLES ILLUSTRANT COMMENT L'ENSEIGNANT PEUT RELANCER L'ÉLÈVE DANS SA NARRATION ..... 85

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

# Introduction

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Faire de l'enseignement un lieu propice au développement moral et social du jeune, un lieu dynamisant et stimulant pour le jeune, tel est l'objectif du présent ouvrage. À travers mon expérience d'enseignante de morale du secondaire et de chercheure en didactique de l'éducation morale, j'ai été à même de constater que les élèves sont davantage rejoints par les cours qu'ils reçoivent lorsqu'ils ont l'occasion d'entrer en relation avec les autres élèves (en l'occurrence, à travers la dramatisation d'une problématique morale) et de se raconter (en l'occurrence, par un échange avec l'enseignant à travers l'écriture), plutôt que de se limiter à une approche cognitiviste.

Ainsi, l'approche que je propose s'intéresse non seulement à l'être pensant, mais aussi à l'être qui a des émotions et qui vit des expériences, afin de mieux rejoindre l'élève auquel cet enseignement s'adresse, en l'inscrivant véritablement dans un processus pouvant favoriser sa maturité morale. En effet, lorsque les élèves ont l'occasion de vivre des cours différents, cours à travers lesquels ils ont la possibilité de s'engager avec tout leur être, ils semblent découvrir quelque chose de nouveau sur eux-mêmes et sur leur relation aux autres. Il ne s'agit plus alors de seulement apprendre à débattre de questions théoriques mais plutôt de faire l'apprentissage du « comment vivre avec soi-même et avec les autres ». Le cours devient alors le lieu d'une expérience plus significativepour eux.

Pour rejoindre l'élève dans toutes ses dimensions, on doit le considérer comme un agent moral qui vit des expériences, qui est en constante relation avec autrui, avec son environnement, avec le monde. C'est pourquoi j'ai cherché à développer une démarche de jeu dramatique et d'écriture qui permet la narration de l'expérience morale de l'élève.

Je tiens à préciser d'emblée qu'il s'agit d'une démarche qui, d'une part, doit être intégrée à l'enseignement, à travers les problématiques et les thèmes qui y sont traités, et qui, d'autre part, peut permettre à l'enseignant de travailler avec le même contenu, les mêmes objectifs, mais en y ajoutant une touche créative et dynamique. Cette démarche ne doit donc pas être poursuivie en parallèle avec ce qui se fait déjà mais plutôt enrichir l'enseignement régulier.

Bien qu'elle s'adresse plus particulièrement aux élèves du secondaire, car c'est avec ce groupe d'âge que je l'ai développée en classe de morale, elle peut alimenter l'imagination et la créativité des enseignants du primaire qui souhaitent utiliser le jeu et l'écriture pour éduquer moralement.

Le présent ouvrage se divise en deux parties. Il expose d'abord les fondements théoriques d'une démarche de jeu et d'écriture pour éduquer moralement et s'attarde ensuite à l'application concrète de la démarche en classe en décrivant de façon détaillée des activités pouvant

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

être réalisées au cours d'une année scolaire. Notons que les exemples d'écrits d'élèves rapportés sont tirés des journaux de mes élèves de première et de deuxième secondaire (âgés de 12 à 15 ans). Je les remercie chaleureusement pour leur précieuse collaboration. Des pseudonymes sont toutefois utilisés dans le but de préserver leur anonymat.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

# Une démarche visant à favoriser le développement moral de l'élève

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

## 1.1. LE DÉVELOPPEMENT MORAL

La démarche de jeu dramatique et d'écriture proposée ici est beaucoup plus qu'une simple technique d'enseignement. Il est question véritablement d'une démarche qui s'appuie sur une nouvelle théorie du développement moral et une approche en éducation morale, celle des deux chercheurs américains Mark B. Tappan et Lyn Mikel Brown[1]. Il s'agit d'une théorie du développement moral qui tient compte des dimensions cognitive, affective et conative de l'agent moral, conçu comme un être-en-relation, qui a à devenir l'auteur de sa propre vie morale et qui considère que l'expression narrative de l'expérience morale favorise ce développement. Elle s'intéresse tout particulièrement à l'expérience morale de la personne et à sa manière d'en découvrir le sens et d'en tirer profit, à travers la narration qu'elle lui propose de faire de ses expériences morales en présence d'un auditoire attentif avec lequel il lui est possible d'entrer en dialogue.

Tappan et Brown considèrent que les idées, les connaissances, les instincts, les pulsions, les sentiments, le désir de faire, les décisions et actions concrètes ne peuvent pas être séparés quand on étudie le développement moral, pas plus que lorsque l'on cherche à éduquer moralement. Ils portent un intérêt particulier à l'expérience vécue, à l'expérience morale vécue plus particulièrement encore, qui font nécessairement intervenir toutes les dimensions de la personne. « L'expérience vécue est une perception interne qui donne un savoir immédiat permettant l'analyse et la connaissance du monde. Elle est la base à partir de laquelle on peut donner *sens* à l'existence. » Cette théorie peut apporter un nouveau souffle à l'éducation morale à l'école en comblant des manques observés dans d'autres théories et approches plus strictement cognitives et en proposant un nouveau mode d'interaction avec les élèves.

Pour plus de précisions à propos de cette théorie, le lecteur trouvera à l'annexe 1 un article qu'il m'a été donné de publier dans la revue belge *Éduquer* qui en reprend les grandes idées. Cet article permet de mieux saisir les enjeux fondamentaux de l'option d'une telle théorie.

## 1.2. SE DÉVELOPPER MORALEMENT PAR LA NARRATION DE SON EXPÉRIENCE MORALE VÉCUE

À l'instar de Tappan et Brown, je considère que pour développer sa propre voix morale, pour être de plus en plus en mesure de parler et d'agir selon ses propres voix et non pas selon une autorité qui lui est extérieure, la

1. Voir Tappan et Brown, 1989, 1996; Tappan, 1989, 1990, 1991a, 1991b, 1992a, 1992b, 1996; Brown *et al.*, 1988; Day et Tappan, 1996.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

personne doit avoir l'occasion de se raconter, de faire la narration de ses expériences vécues de conflit moral. En effet, par une narration soutenue et encouragée à travers le dialogue, la personne peut apprendre graduellement à tirer profit de son expérience morale et à affirmer son autorité et sa responsabilité sur celles-ci.

Cela m'apparaît répondre à une difficulté qui surgit fréquemment en classe et plus particulièrement encore dans le cours de morale : Que faire avec l'expérience vécue des élèves ? En effet, à la pratique de l'enseignement au secondaire, on constate d'emblée que les élèves se réfèrent non seulement à ce qu'ils pensent devant une situation, mais aussi à ce qu'ils vivent et éprouvent concrètement. L'enseignant ne peut ignorer ces moments, car c'est alors que quelque chose de particulier se produit dans la classe, que chacun se sent concerné, engagé. Mon expérience se confirme au-delà du contexte québécois de l'enseignement moral. Furnelle et Mazzù, deux philosophes et professeurs de morale en Belgique, abordent la question de l'importance de la narration de l'expérience dans le cours de morale de la manière suivante :

> Il arrive régulièrement lors d'un cours que le professeur ou un élève, à propos du sujet abordé, se mette à raconter une histoire qu'il a vécue personnellement. Il est frappant de s'apercevoir qu'à ces moments un silence d'une autre nature que d'habitude s'installe dans la classe. [...] À ces moments, « quelque chose d'autre » se passe dans la classe. Ce qui se joue là est décisif et on aurait tort de le négliger. [...] L'enjeu de telles histoires personnelles est essentiel pour un cours de morale : des débats et des réflexions morales ne peuvent prendre sens pour chacun d'entre nous qu'à prendre fond dans la trame de notre vécu. (Furnelle, Mazzù, Genard et Leleux, 1995)

L'expérience vécue de l'élève est bien plus qu'une simple motivation servant à sensibiliser les élèves à un thème[2] ou pis encore qu'une expérience parmi tant d'autres que les élèves s'empressent de relever à titre d'anecdote croustillante. Cette expérience vécue doit être le lieu par excellence où se trame, se tisse la personne en sa qualité d'être moral. C'est pourquoi je propose une démarche qui vise à donner l'occasion à l'élève d'en faire la narration. Mais avant d'aborder en quoi consiste la démarche que j'ai développée, il importe de s'attarder aux concepts qui la sous-tendent. Deux questions d'ordre théorique se posent à propos de cette narration de l'expérience morale pour éduquer moralement : 1) Qu'entend-on par « expérience morale » ? 2) En quoi consiste la « narration de cette expérience » ? Une fois cela bien établi, il nous sera possible de passer à la question d'ordre praxéologique : Comment utiliser cette approche en classe ?

2. Comme il est suggéré dans le programme d'études en enseignement moral au Québec pour introduire un module.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

### 1.2.1. Qu'entend-on par « expérience morale » ?

Dans le domaine de la psychologie morale, l'expérience morale est conçue comme étant celle « d'une personne placée devant une situation, un conflit ou un dilemme qui requiert de sa part une décision morale et une action morale – celle d'une personne placée devant la question "quelle est la meilleure chose, la chose la plus morale à faire dans cette situation ?"[3] » Ainsi, l'expérience morale ferait référence à un vécu particulier, soit celui où la personne a une décision difficile à prendre. Une telle expérience possède la particularité d'être déstabilisante. En effet, la personne se retrouve devant une situation où elle ne sait pas quelle est la meilleure chose à faire dans les circonstances et où pour prendre une décision, pour y répondre, s'engage en elle un questionnement à propos du bien à faire, de la chose la plus morale à faire dans la situation. Il s'agit donc d'une expérience vécue de conflit moral intrapersonnel. Alain nous donne un exemple de ce type d'expérience : « J'étais avec trois autres gars à la cafétéria. Alors que l'un des gars s'était levé de table, l'autre lui a volé son sandwich. Je ne savais pas si je devais le dire ou pas… »

Cependant, selon mon expérience d'enseignante ayant utilisé l'approche narrative des conflits moraux en classe et suivant l'analyse que j'en ai faite en tant que chercheure, je considère que cette définition de l'expérience morale est beaucoup trop restreinte. Bien que l'expérience vécue de conflit moral intrapersonnel présente l'avantage de mettre en évidence le fonctionnement moral de la personne, elle n'est pourtant pas la seule qui puisse nous intéresser lorsque l'on cherche à utiliser une telle approche en classe. L'expérience de conflit moral intrapersonnel n'est qu'un sous-ensemble de l'expérience vécue à partir de laquelle l'élève peut se découvrir et évoluer en sa qualité d'être moral.

En effet, j'ai constaté dans la recherche-action que j'ai effectuée auprès d'élèves de 12 à 15 ans[4], que d'autres types d'expériences peuvent aussi permettre à l'élève d'affirmer et de soutenir sa perspective morale, de développer sa propre voix morale. Il s'agit de l'expérience de conflit moral interpersonnel, de l'expérience où le bien à faire apparaît évident pour l'auteur, et de l'expérience de réaction spontanée à une situation.

À la différence du conflit moral intrapersonnel, le conflit moral interpersonnel est une situation où le bien à faire, selon l'auteur, est questionné par une voix qui lui est extérieure, par une autre personne. Catherine nous en donne un exemple : « Mercredi passé, c'était le lancement de disque du frère d'une de mes copines au Black Café. Mon père

3. Tappan et Brown, 1989, traduction libre.

4. Bouchard, N. (1997). Thèse de doctorat inédite.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

ne voulait pas vraiment que j'y aille mais, moi, j'y tenais ... » La narration de ce type de conflit moral est à prendre en considération puisqu'il s'agit d'une prise de position de l'élève en rapport avec une autorité extérieure, expérience fréquente à ces âges.

En ce qui a trait à la narration d'une expérience où le bien à faire n'est pas questionné avant l'action (c'est-à-dire l'expérience où le bien à faire apparaît évident et l'expérience de réaction spontanée à une situation), celle-ci peut permettre à l'élève d'affirmer son autorité sur son action après le fait, d'assumer la responsabilité des conséquences de son acte, d'envisager d'autres possibilités d'actions dans des circonstances similaires. Marie-Claude nous donne un exemple d'expérience où le bien à faire est apparu évident pour elle :

> Je gardais Andrée et Mario. Ils n'arrêtaient pas de pleurer. Je ne savais même pas pourquoi. Alors, je suis allée les voir chacun leur tour pour leur demander ce qu'il y avait. Andrée m'a répondu qu'elle s'ennuyait de sa maman. Je lui ai dit qu'elle était partie avec une amie et qu'elle reviendrait vers 11 heures et je lui ai souhaité une bonne nuit. Ensuite, je suis allée voir son frère. Il disait qu'il avait peur et qu'il voulait voir sa maman. Je lui ai dit qu'elle n'était pas là, puis je me suis couchée près de lui pour le rassurer et le consoler.

Caroline nous donne un exemple d'expérience de réaction spontanée à une situation :

> Nous étions à Montréal en voyage de fin d'année scolaire. Alors que j'étais aux toilettes avec une amie, une fille a commencé à la harceler. J'étais tellement fâchée et écœurée que je lui ai donné un coup de poing dans le ventre...

Je considère, tout comme Sichel, que le rôle de telles actions sur la vie morale est sous-estimé alors qu'elles contribuent au climat moral de nos vies et de nos communautés.

> La vie morale n'est pas simplement ponctuée d'une suite de dilemmes moraux discordants, demandant une profonde réflexion et une analyse des alternatives de jugements moraux et les conséquences respectives. La moralité doit aussi être jugée par la qualité des relations ordinaires, par les relations intimes avec les amis, les rencontres fortuites avec des connaissances, les rencontres non prévues avec des inconnus, les pourparlers d'affaires habituels et le travail avec les collègues. Ces échanges d'apparence triviale sont rarement questionnés ou analysés. La moralité, dans ces cas, arrive sans tambour ni trompette et demande une réponse intuitive instantanée. Plusieurs actions d'une simple journée sans événement particulier ont aussi une importance morale certaine. Plus souvent qu'autrement, ces actions instantanées sont oubliées par la suite, mais elles contribuent

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

> au climat moral de nos vies et de nos communautés. De telles actions intuitives instantanées peuvent être attribuées au caractère de l'agent moral et de ce fait en partie aux premières leçons scolaires, vestiges oubliés du monde de rêves de l'agent moral. (Sichel, 1988, p. 26, traduction libre)

Restreindre l'expérience morale à celle du conflit moral où la personne se demande quelle est la meilleure chose à faire ne permettrait pas de satisfaire au principe de réalisme psychologique minimal (PRPM5) tel qu'il est présenté par Flanagan (1996a). Dans la réalité, les élèves se réfèrent non seulement à des expériences de conflit moral intrapersonnel, mais aussi à d'autres types d'expériences morales. Si l'on choisit d'ignorer l'apport de ces dernières, on risque de ne rejoindre qu'une partie de la réalité des élèves.

Pour que l'approche de Tappan et Brown soit utilisable en classe de morale, elle doit être élargie à une approche narrative plus globale de l'expérience vécue, c'est-à-dire une approche où l'auteur affirme et soutient sa perspective morale à partir de l'évaluation d'une action qui relève de son histoire morale (MacIntyre, 1984). Si on limite l'expérience morale à celle de la résolution de conflits moraux, on risque de passer outre à une variété d'expériences pouvant potentiellement permettre un apprentissage moral, pouvant aussi permettre à la personne de se découvrir en tant qu'être moral, en tant qu'agent ayant à développer des « excellences morales », comme dirait Sichel (1988), des « vertus morales », comme dirait Aristote, pour vivre sa vie morale. La vie morale de la personne concerne sa vie d'être relationnel. Toute expérience subjective de relation au monde (qu'elle soit conflictuelle, harmonieuse, évocatrice, provocatrice, etc.) est pour ainsi dire « vécue ».

Suivant cela, je définis donc l'expérience morale comme étant *l'expérience vécue qui permet à la personne de découvrir quelle est son action, sa responsabilité dans le monde*.

Est-ce que toute expérience vécue comporte nécessairement une dimension morale ? Dans son livre *Une morale de la responsabilité*, le philosophe Blais souligne que « les problèmes moraux ne sont pas des problèmes parmi les autres problèmes : problèmes économiques, problèmes militaires... Le problème moral est un aspect de n'importe quel problème [...]. On soulève un problème moral quand on considère une chose du point de vue de la morale » (Blais, 1984, p. 242). Et le point de vue de la morale consiste à se demander si une action, une décision

5. « Lorsqu'on construit une théorie morale ou qu'on projette un idéal moral, on doit s'assurer que le caractère, le traitement des décisions et le comportement prescrits sont possibles, ou perçus comme possibles, pour des êtres ordinaires comme nous. » (Flanagan, 1996a, p. 43)

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N
Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

contribuent ou nuisent à l'épanouissement de la personne. Cela dit, il m'apparaît tout à fait opportun de s'intéresser non seulement à l'expérience de conflit moral mais également aux expériences vécues des jeunes et à la dimension morale de celles-ci, aux expériences où un apprentissage sur le bien et le mal est possible en termes de découverte et de mise en œuvre de sa propre perspective morale et de son autorité d'auteur sur sa propre vie.

### 1.2.2. En quoi consiste la « narration de l'expérience morale » ?

Pour affirmer sa propre perspective morale, pour établir son autorité et sa responsabilité sur sa propre vie morale, la personne doit faire la narration de son expérience morale. Plus la personne aura d'occasions de faire la narration de ses expériences morales, plus elle aura de chances d'affirmer sa perspective morale et de se développer moralement. Mais, dans ce contexte, que signifie « faire la narration de son expérience » ?

Faire la narration de son expérience morale consiste à raconter, à travers le dialogue, une expérience morale en exprimant le sens donné à cette expérience, pour éventuellement en tirer un apprentissage. Cette narration est une représentation de l'expérience vécue. Il s'agit d'un mode particulier de narration qui se distingue de la simple anecdote, dépassant la description d'une série d'incidents et la nomenclature des divers éléments d'une situation vécue, parce qu'elle demeure en relation avec une perspective morale particulière à travers laquelle la personne peut y établir son autorité. Par cette narration, la personne tente donc d'établir son autorité sur sa propre vie. Nous entendrons donc par la *narration de l'expérience morale* l'expression narrative de l'autorité morale du sujet sur son expérience[6].

Plus spécifiquement, pour qu'il y ait « narration », c'est-à-dire « expression narrative de l'autorité morale » :

- La personne doit tout d'abord faire référence à une expérience qu'elle a vécue. Suivons l'exemple de Josianne, une élève de 2e secondaire : « Lorsque je suis seule avec mon petit copain, tout va bien, mais lorsque nous sommes avec un ou plusieurs de ses amis, on dirait qu'il ne m'aime plus. Il me parle bête, il m'insulte devant les autres, ou quelquefois il parle de nos choses personnelles. Cela me dérangeait beaucoup et ça me faisait mal. Mais je ne savais pas comment lui dire. De façon directe et impolie ou de façon quand même assez directe mais doucement en essayant de lui faire comprendre… »

6. Activité que Tappan et Brown désignent sous le vocable d'authoring.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

- Ensuite, cette expérience doit être racontée de sorte que la perspective morale de l'auteur soit clairement affirmée, c'est-à-dire qu'il affirme ce qu'il a fait (ou décidé de faire) et qu'il en fasse une évaluation. Josianne : « Finalement, j'ai décidé de lui parler et de lui dire doucement et de prendre le temps. Heureusement pour moi, il s'est rendu compte de ses torts, s'est excusé et n'a plus recommencé. D'après moi, c'était vraiment la meilleure chose à faire... »
- Enfin, l'auteur doit soutenir l'évaluation de son action à travers une réflexion sur l'expérience racontée (où il justifie l'évaluation de sa décision et/ou il tire un apprentissage pour sa vie). Josianne : « En faisant le contraire et en me choquant, je n'aurais pu qu'aggraver les choses. Souvent, quand on est en colère, on dit des choses qu'on ne pense pas vraiment et il y a énormément de chances que l'autre le prenne mal. En fin de compte, j'aurais pu avoir des remords. Je peux conclure que j'ai bien fait d'agir ainsi et que prendre le temps a arrangé bien des choses. »

Ce dernier aspect de la narration – l'expression narrative de l'autorité morale du sujet sur son expérience – mérite une attention particulière. À ce stade de la narration, la personne doit exprimer le sens qu'elle donne à son expérience, c'est-à-dire qu'elle doit affirmer la perspective morale au nom de laquelle elle raconte cette expérience en particulier. Par l'expression de sa perspective morale, la personne a l'occasion d'affirmer son autorité d'auteure et, par conséquent, de la développer puisque cette expression entraîne un apprentissage sur sa vie.

> Lorsqu'un individu est invité et encouragé à conter une histoire a propos d'une expérience morale de sa propre vie, deux événements reliés surviennent. En premier lieu, parce que la conception d'un récit implique nécessairement une moralisation, basée sur une perspective morale particulière, conter une histoire morale nécessite de son auteur qu'il autorise cette perspective – de ce fait la description d'une histoire morale fournit aussi l'occasion d'exprimer son autorité d'auteur. En second lieu, conter une histoire morale implique aussi nécessairement une réflexion sur l'expérience contée, encourageant de ce fait son auteur à en apprendre encore plus sur son expérience – en affirmant plus d'autorité et en assumant plus de responsabilités vis-à-vis de ses pensées, sentiments et actions – que si l'auteur s'était contenté de lister ou de décrire les événements en question. Par conséquent, l'autorité d'auteur est à la fois exprimée et développée via des occasions de raconter ses propres histoires morales. (Tappan et Brown, 1989, p.192-193, traduction libre)

Cet apprentissage, ce soutien de la perspective morale affirmée, peut être présent dans une réflexion sur l'expérience racontée suivant deux formes :

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

1. L'auteur peut réfléchir sur son expérience en *justifiant* pourquoi il évalue sa décision comme étant la meilleure ou non. Cette justification peut se faire, par exemple, à partir de l'analyse ou de la prise en considération des conséquences immédiates de sa décision dans ses relations avec les personnes impliquées dans le conflit.

   Philippe, un élève de 2e secondaire, nous en donne un exemple :

   > Quand mon cousin volait de l'argent a l'ami de sa mère. Je ne savais pas si je devais le dire ou pas. Alors je n'ai rien dit, mais j'aurais dû *parce qu'une semaine après sa mère l'a découvert et il a maintenant une dette de 200 $. Tout simplement parce que je ne voulais pas passer pour un « stooler ». Je me demandais si je devais le dire et perdre la confiance de mon cousin, mais j'aurais dû le dire. Je lui aurais sauvé une dette de 200 $. Peut-être qu'il se serait fait parler, mais pas plus.*

2. L'auteur peut aussi réfléchir sur son expérience, en prenant une distance par rapport à l'événement comme tel, pour en *tirer un apprentissage* plus global pour sa vie, un apprentissage plus large qu'une réflexion sur les conséquences immédiates de sa décision dans ses relations avec les personnes impliquées, par exemple. En fait, il s'agit d'une réflexion qui peut prendre la forme d'un énoncé sur ce que l'auteur retire de cette expérience. Sophie, une élève de 2e secondaire nous en donne un exemple : « [...] Je me rends compte qu'il serait préférable de bien connaître une personne avant de lui raconter quoi que ce soit. Les apparences sont souvent trompeuses. »

La présence d'une réflexion sur l'expérience morale vécue – qu'elle soit plus immédiatement liée à l'expérience ou plus globale – permet donc à l'auteur de justifier son point de vue moral et ainsi de soutenir sa perspective morale.

Cependant, cette forme de narration ne peut pas se réaliser sans la présence de l'autre, sans la présence d'un auditoire attentif et réceptif. Raconter son expérience à travers le dialogue, en relation avec une ou d'autres personnes est essentiel pour établir son autorité et sa responsabilité sur sa propre perspective morale. Je reviendrai d'ailleurs sur le rôle de l'enseignant (auditeur) dans la progression de l'expression narrative de l'autorité morale de l'élève sur son expérience dans la deuxième partie, en donnant un schéma précis à l'enseignant qui veut encourager cette activité tout en respectant l'élève dans son intimité et dans son développement.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

## 1.3. L'UTILISATION DE L'APPROCHE NARRATIVE DE L'EXPÉRIENCE MORALE EN CLASSE

Dans l'approche narrative des conflits moraux en éducation morale, Tappan et Brown proposent aux enseignants d'utiliser l'entrevue individuelle ou la dramatisation, ou encore l'écriture, sans toutefois en avoir fait l'expérience avec des groupes-classe. Pour ma part, je propose une approche narrative de la vie morale par une démarche de jeu dramatique qui utilise l'écriture comme moyen de rétroaction et qui s'ouvre à l'expérience morale au sens large, c'est-à-dire non seulement au conflit moral mais à toute l'expérience dont il est possible de tirer un apprentissage moral.

En éducation morale, l'expression narrative de l'autorité d'auteur prendrait la forme d'une approche narrative de l'expérience morale, où l'élève serait placé dans un contexte narratif particulier lui permettant de raconter son expérience vécue devant un auditoire attentif et réceptif. Dans l'approche narrative de l'expérience morale en éducation morale, Tappan et Brown proposent aux enseignants d'utiliser l'entrevue individuelle ou la dramatisation, ou encore l'écriture. Examinons ces suggestions des auteurs en ne perdant pas de vue qu'elles doivent pouvoir se réaliser dans le contexte de l'enseignement à l'école.

### L'entrevue

Selon Tappan et Brown, fournir l'occasion aux élèves d'être interviewés suivant le protocole qu'ils ont eux-mêmes utilisé pourrait constituer un moyen pouvant permettre une approche narrative des conflits moraux en éducation morale. À mon avis, l'entrevue individuelle n'apparaît pas une stratégie répondant aux exigences du milieu de l'enseignement. Il me semble difficilement envisageable qu'un enseignant puisse effectuer de telles entrevues avec chacun de ses élèves. Et même si cela lui était possible, il ne s'agirait pas d'une approche utilisée en contexte d'enseignement mais en à autre moment. Quant à l'entrevue individuelle réalisée d'élève à élève, elle m'apparaît poser problème au regard de la capacité de l'élève-auditeur à comprendre l'approche et à mener l'élève qui se raconte vers l'expression narrative de son autorité d'auteur. De plus, l'élève-auditeur risque d'être affecté par certaines histoires. Enfin, leur suggestion d'utiliser une personne extérieure pour interviewer les élèves me semble sortir du cadre de l'enseignement en milieu scolaire.

### La dramatisation

Tappan et Brown suggèrent en outre d'inciter les élèves à jouer leurs propres histoires morales en classe. Une telle pratique m'apparaît risquée, d'abord parce que les élèves seraient ainsi amenés à étaler leur vie privée

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

et, ensuite, parce que cela pourrait se transformer en psychodrame[7], procédé développé par le psychiatre Moreno. Les conditions du psychodrame relevées par Ryngaert viennent confirmer ce rapprochement.

> Au sein d'un groupe, un enfant ou un adolescent propose une situation qui vient directement de son vécu, passé ou présent, ou une situation « future » qui touche directement son vécu (ou s'en empare) ; il distribue lui-même les protagonistes de l'action, soit parmi ses camarades, soit parmi les adultes présents ; il vit son rôle avec intensité, il y exprime ses sentiments avec force. (Ryngaert, 1991, p. 26)

Le psychodrame est une technique thérapeutique visant à traiter un problème, un conflit refoulé, ce qui n'est pas l'objet de l'approche narrative dans le cadre scolaire. Dans le contexte d'une approche narrative orientée vers le développement moral de l'élève et utilisée par un enseignant et non par un thérapeute, cette démarche n'apparaît pas souhaitable. Ultérieurement, le psychodrame fera d'ailleurs l'objet d'une mise en garde.

### L'écriture

Une autre suggestion des auteurs consiste à donner l'occasion aux élèves de raconter leurs histoires de conflit moral à travers l'écriture. L'enseignant sert alors d'auditeur. Il reçoit les histoires des élèves et y réagit sous forme orale ou écrite. Une telle démarche d'écriture m'apparaît respecter le caractère privé des expériences racontées, si l'élève consent librement à ce type d'échange. Toutefois, plusieurs problèmes peuvent se poser. Par exemple, on peut se demander comment l'enseignant pourra stimuler l'intention d'écriture, car, dans la pratique de l'enseignement, on constate d'emblée que l'activité d'écriture est pénible et inintéressante pour la plupart des élèves ; ou comment il sera possible de travailler avec plus d'une expérience par élève sans que l'activité d'écriture devienne redondante et monotone pour celui-ci ; ou encore comment l'élève pourra profiter de l'apport des pairs s'il n'a pas l'occasion d'entrer en contact avec eux.

Ainsi, une limite de cette approche à laquelle je me suis heurtée d'entrée de jeu est qu'aucun des moyens suggérés par Tappan et Brown ne m'apparaissait convenir au contexte de l'enseignement en milieu

7. « Le psychodrame est une technique d'investigation psychologique et psychanalytique qui cherche a analyser les conflits intérieurs en faisant jouer a quelques protagonistes un scénario improvisé à partir de quelques consignes. L'hypothèse est que c'est dans l'action et dans le jeu, plus que dans la parole, que les conflits refoulés, les difficultés des rapports interpersonnels et les erreurs de jugement sont susceptibles de se révéler avec le plus de netteté. » (Pavis, 1987, p. 307-308)

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

scolaire. Il me fallait donc explorer d'autres avenues pour éviter les écueils soulignés. Mon choix s'est porté sur une adaptation de la démarche proposée dans le programme d'études de 1983 en art dramatique pour le secondaire au Québec.

### 1.3.1 . Le jeu dramatique

J'ai remarqué à travers mon enseignement que l'utilisation des jeux de rôles, de mises en situation, donne une tout autre dimension à l'enseignement. J'ai observé que l'utilisation de telles stratégies permet à l'élève de s'exprimer autrement que par le débat tout en lui permettant de mieux se découvrir en tant qu'être en relation. J'ai donc exploré plus avant l'utilisation du ludique en classe (jeu dramatique, *drama,* expression dramatique, expression théâtrale). À travers mes lectures, j'ai remarqué que certains auteurs référaient à des expériences visant une éducation « morale ou civique ». Les auteurs anglais O'Neill *et al.* (1990) et Neelands (1990a) qui proposent différents ateliers de *drama,* en présentent quelques-uns élaborés dans une optique d'éducation morale. De son côté, l'auteure française Meirieu fait état de son expérience vécue avec des enfants « ordinaires » et « extraordinaires » (handicapés mentaux). Elle affirme que le jeu théâtral à l'école peut servir de « structure d'approche d'une éducation aux droits des personnes » (Meirieu, 1996, p. 3). En Belgique, la Compagnie du P'tit Thomas, créée en 1989 et composée de professeurs de morale, traite de problèmes moraux actuels à travers la technique du théâtre-forum.

Bref, j'ai constaté que l'utilisation d'une approche ludique pour un apprentissage « moral » faisait déjà l'objet de quelques pratiques. Cependant, ces expériences ne me semblaient pas reposer sur une réflexion de fond à propos du développement moral et de l'éducation morale. De nombreux ouvrages sont consacrés à la question du jeu dramatique[8] en éducation (Way, 1967; Bolton, 1979; Linnell, 1982; Heathcote, 1984; Demuynck, 1985; Ryngaert, 1991; Héril et Mégrier, 1994; Page, 1997), mais c'est davantage en termes plus généraux de développement de la personne que cette pratique est proposée.

Comme le précise Way, le jeu dramatique peut jouer un rôle central dans le développement de la personnalité en stimulant l'élève dans la découverte de son bien-être et de son bonheur.

> L'activité dramatique encourage l'originalité et aide a un certain accomplissement de l'aspiration personnelle, et cela est important pour le plein développement de la personnalité. Ultimement, long-

8. Le terme jeu dramatique est celui que j'ai préféré bien qu'il englobe ici des pratiques différentes du jeu en éducation.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

> temps après qu'un jeune ait quitté l'école, une certaine part de son bonheur et de son bien-être humain est dépendante de son développement en tant que personne unique, lequel, à son tour, est dépendant de la question de l'aspiration personnelle. Les facteurs de bonheur et de bien-être sont-ils moins importants que les prouesses physiques et les accomplissements intellectuels ? Dans la négative, peuvent-ils être atteints par chance ou ont-ils besoin d'être enseignés ? Ils sont fondamentalement dépendants des ressources intérieures, mais les ressources elles-mêmes sont atrophiées si elles ne sont pas en usage constant. (Way, 1967, p. 4, traduction libre)

Selon Way (1967), la personne doit être amenée à vivre et à savoir quelle est la sensation d'utiliser la part créative d'elle-même quand elle est jeune. Ainsi, à travers le jeu dramatique, la personne se découvre unique en mettant en lumière ses aspirations personnelles qui seront pour elle ses facteurs de bonheur et de bien-être.

Tout comme dans l'approche narrative, le jeu dramatique suppose que la personne est fondamentalement créative, qu'elle a sa propre voix à développer. Les liens entrevus entre le jeu dramatique et l'approche narrative m'ont mise sur la piste d'une utilisation particulière d'une démarche ludique. Une telle démarche devait cependant être bien structurée pour être utilisable avec profit en classe. J'en suis donc venue à utiliser la démarche proposée dans le programme d'art dramatique de 1983 pour le secondaire, discipline faisant l'objet d'un cours optionnel dans le domaine de l'enseignement des arts au Québec. Avant de présenter l'utilisation de cette démarche pour la narration de l'expérience morale, examinons en quoi elle consiste.

### 1.3.2. Le programme d'études en art dramatique au secondaire de 1983

Le programme d'études en art dramatique au secondaire de 1983 vise « à favoriser le développement de l'élève en lui faisant vivre une diversité d'expériences ». Le but premier de cet enseignement est de « rendre l'élève apte à utiliser le langage dramatique comme moyen d'expression, de communication et de création tant sur le plan individuel que collectif » (Gouvernement du Québec, 1983/1992, p. 5). Dans ce programme d'études, il est précisé que l'approche du langage dramatique

> [...] naît du sujet, à partir de son vécu, à travers le personnage et la situation dramatique. Ce courant axé sur le ressenti et le vécu s'est développé à partir d'exercices et d'improvisations qui permettent à l'acteur d'investir sa sensibilité personnelle dans une variété de situations. Le personnage devient support permettant à l'acteur de dire, de se dire. L'acteur n'est plus seulement un interprète : il devient un créateur. (Gouvernement du Québec, 1983/1992, p. 8)

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

La démarche préconisée par le programme de 1983 mérite donc une attention particulière puisque la vision de l'utilisation du langage dramatique, qui naît de l'expérience vécue et qui permet à l'acteur de devenir créateur, entre tout à fait dans la vision de l'approche narrative de Tappan et Brown. Par sa démarche disciplinaire, ce programme veut donner l'occasion aux élèves « de prendre contact avec leurs images intérieures et de développer leurs capacités d'invention et leur esprit critique, à travers une utilisation consciente du langage dramatique » (Gouvernement du Québec, 1983/1992, p. 9). La démarche comporte quatre étapes, soit la perception, l'exploration, l'actualisation et la rétroaction. Voyons de plus près en quoi elle consiste.

Bien qu'en art dramatique le nouveau programme d'études cherche maintenant à ouvrir sur la théâtralisation (Gouvernement du Québec, 1999), il n'en demeure pas moins que la démarche du programme de 1983 reste toujours valable puisque mes résultats de recherche[9] confirment que l'expérience qu'elle suscite rend possible la narration de la vie morale de l'élève, comme il est souhaité ici pour l'enseignement moral.

### **Première étape** : **la perception**

L'étape de perception, qui amorce la démarche, est une « phase préalable où l'élève prend (ou reprend) contact avec lui-même et renouvelle (enrichit) sa perception du monde » (Gouvernement du Québec, 1983/1992, p. 11). Cette étape, précise Chaîné, « vise à créer un état de disponibilité en vue de s'engager dans une activité de jeu dramatique. C'est un passage d'une activité scolaire habituelle à l'atmosphère ludique » (Chaîné, 1990, p. 65). Bref, il s'agit d'une étape de démarrage où il y a prise de contact avec les élèves et où ils ont à «entrer dans le jeu par un éveil sensoriel » (Gouvernement du Québec, 1983/1992, p. 38).

### **Deuxième étape** : **l'exploration**

L'étape d'exploration est une étape d'apprentissage du langage dramatique par l'utilisation du corps, de la voix, de l'espace et des objets dans un contexte ludique. « Par l'exploration, l'élève cherche avant tout à adapter les différents éléments du langage dramatique à sa personnalité, à ses désirs. » (Gouvernement du Québec, 1983/1992, p. 11) C'est le lieu, par exemple, où l'animateur peut favoriser « des exercices de passage de la personne au personnage ».

9. J'en ai fait l'expérience en classe d'enseignement moral au Québec de même que dans le cadre du cours de morale en Belgique francophone (avec la collaboration de deux enseignantes belges, Mesdames Muriel Quenon et Annie Préaux).

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

**TABLEAU ILLUSTRANT LA DÉMARCHE EN ART DRAMATIQUE**

| Étapes (objectifs) | Démarche disciplinaire | Démarche pédagogique |
|---|---|---|
| PERCEPTION | | |
| Développer sa capacité de percevoir les sensations et les émotions qu'il éprouve au contact de son environnement physique et humain. | – éveil aux plans physique, intellectuel et imaginaire;<br>– état de disponibilité et de réceptivité (détente, concentration);<br>– écoute de soi et de l'environnement (perceptions sensorielles, interactions). | – activités pertinentes et stimulantes selon l'état du groupe, l'âge et l'expérience des élèves;<br>– présence inspirant le calme, l'intériorisation;<br>– activités physiques ou mentales préparant les activités subséquentes. |
| EXPLORATION | | |
| Préciser sa connaissance du langage dramatique afin de pouvoir nuancer ses modes d'expression et de communication. | – expérimentation du langage dramatique (corps, voix, espace, objets...);<br>– expression personnelle, communication, interpersonnelle;<br>– rapports réalité/ fiction. | – activités adaptées à l'âge et à l'expérience des élèves;<br>– diversité des expériences;<br>– activités permettant l'utilisation du corps, de la voix, de l'environnement;<br>– participation de l'enseignant afin de venir appuyer la pertinence des éléments retenus pour l'exploration. |
| ACTUALISATION | | |
| Réaliser, sous forme d'improvisations et /ou de créations, des séquences dramatiques exprimant ses émotions, idées et opinions. | – exploitation globale du langage dramatique (improvisations, créations);<br>– communication interne/ communication extérieure au groupe. | – progression à établir par une diminution du support apporté à l'élève;<br>– progression à établir dans le nombre de variables à contrôler;<br>– place à l'action élaborée le plus possible par les élèves. |
| RÉTROACTION | | |
| Établir des liens entre son expression, l'expression d'autrui et l'utilisation du langage dramatique dans différentes situations Personnelles, culturelles. | – réflexion et retour sur l'expérience vécue dans l'action;<br>– analyse des données expérimentées et relance de la démarche. | – parole donnée aux participants;<br>– climat d'écoute, de respect des différences à établir afin de permettre la réflexion et l'échange sur ce qui a été vécu, exprimé. |

Source : Tiré du guide pédagogique en art dramatique au secondaire (Gouvernement du Québec, 1984, p. 7).

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

**Troisième étape** : **l'actualisation**

L'étape d'actualisation vise à « permettre aux élèves de manifester d'une manière active leur assimilation et leur compréhension du langage dramatique ». À ce moment de l'atelier, une plus grande liberté est laissée à l'élève pour qu'il puisse improviser (improvisation non verbale, verbale, gestuelle et verbale). L'étape d'actualisation « est au cœur de l'apprentissageproposé en art dramatique ; elle doit permettre à l'élève de vivre des rapports de communication, d'émettre son point de vue par l'intermédiaire du jeu, d'exprimer activement sa conscience des réalités individuelles et sociales » (Gouvernement du Québec, 1983/1992, p. 39). « C'est l'étape des choix, de l'organisation, de la mise en forme spontanée ou planifiée ; c'est l'instant où la création émerge des circonstances proposées ou inventées. »(Gouvernement du Québec, 1983/1992, p. 12) Il s'agit d'une étape où l'animateur doit se faire discret pour que les élèves aient l'opportunité d'actualiser à leur manière le contenu proposé. Il est précisé qu'à la suite d'une première improvisation, les joueurs et les spectateurs peuvent échanger et reprendre le jeu (on parle alors de re-jeu) en réponse aux suggestions faites.

**Quatrième étape** : **la rétroaction**

Finalement, l'étape de rétroaction se veut un retour sur ce qui a été vécu et actualisé. « Cette phase de réflexion et de retour sur l'action permet une confrontation entre le vécu et le " senti " de l'individu et certaines valeurs esthétiques, sociales et culturelles. Elle peut se faire à partir d'intériorisations, d'une verbalisation simple ou d'un échange impliquant l'ensemble du groupe. » (Gouvernement du Québec, 1983/1992, p. 12) La verbalisation en groupe est privilégiée comme activité de rétroaction, mais celle-ci peut aussi se réaliser par d'autres moyens d'expression tels que l'écriture, l'expression graphique, l'expression non verbale.

Comme dans l'approche narrative, on peut constater que l'art dramatique présentée ci-desus permet une ouverture sur le monde de l'affectivité et privilégie le rapport aux autres. L'élève peut exprimer « dans l'action » ses émotions et ses pensées, mettant ainsi en jeu toute sa personne. De plus, tout comme dans l'approche narrative, la démarche en art dramatique recherche le développement chez l'élève d'un langage qui lui est propre.

> Au premier cycle du secondaire, la pensée divergente est privilégiée. À ce stade de croissance, l'élève est souvent tenté d'emprunter à quelqu'un d'autre une forme unique et stéréotypée de production et de réalisation, afin de se hisser, en apparence, le plus rapidement possible dans le monde des adultes. Aussi, faut-il l'encourager à chercher des solutions personnelles et multiples en lui proposant des activités appropriées à son âge et à son milieu. (Gouvernement du Québec, 1983/1992, p. 15)

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

L'art dramatique rejoint ce que Tappan nomme la représentation de l'expérience vécue. Cette représentation peut prendre diverses formes, soit : « Une histoire, un poème, une peinture, un film, une danse, un morceau de musique, une idée – toute chose qui exprime l'expérience vécue des êtres humains » (Tappan, 1990, p. 245, traduction libre). L'art dramatique peut donc être considéré comme étant l'une des formes de *représentation* de l'expérience vécue.

Cependant, même en admettant que la démarche en art dramatique constitue une forme de représentation de l'expérience vécue, comment peut-elle permettre à l'élève de faire la narration de son expérience morale ? Comment cette démarche, qui ne met pas directement en jeu la vie réelle des participants mais plutôt des personnages dans une situation imaginaire, peut-elle donner l'occasion à l'élève de raconter sa propre histoire morale ? Voyons l'utilisation de la démarche que j'ai développée à cet effet.

### 1.3.3. L'approche narrative de l'expérience morale par une démarche de jeu dramatique et d'écriture, démarche empruntée au programme d'art dramatique

Précisons d'emblée que je préférerai l'appellation « jeu dramatique » à celle « d'art dramatique ». L'appellation « jeu dramatique » me semble plus appropriée puisque je retiens le caractère ludique de la démarche d'art dramatique plutôt que son caractère esthétique (ou artistique), et ce, même si je suis consciente qu'en utilisant la même démarche cet aspect est tout aussi présent. En utilisant cette expression, je veux mettre en évidence l'idée d'une démarche qui privilégie l'action par le jeu. Le « jeu, rappelle Ryngaert (1977), vise au remplacement d'une situation réelle par une situation ludique ».

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. Toutefois, l'utilisation qui en est faite prend une forme particulière; le tableau ci-dessous en donne une vue d'ensemble.

On peut remarquer que la démarche de jeu dramatique pour une approche narrative de l'expérience morale devrait traiter d'une problématique morale particulière. Cette problématique, introduite à travers une situation imaginaire, permet aux élèves de jouer l'histoire, de la développer, de lui faire connaître un dénouement à travers des personnages improvisés. Attardons-nous maintenant sur chaque étape de la démarche.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

TABLEAU ILLUSTRANT LA DÉMARCHE EN ART DRAMATIQUE ET LA DÉMARCHE DE JEU DRAMATIQUE POUR UNE APPROCHE NARRATIVE DE L'EXPÉRIENCE MORALE

| Étapes | Démarche en art dramatique | Démarche de jeu dramatique pour une approche narrative de l'expérience morale |
|---|---|---|
| Perception | Sensation, émotions éprouvées au contact de l'environnement physique et humain. | Introduction en filigrane de la problématique morale, par une attention particulière aux sensations et aux émotions qu'elle peut engendrer. |
| Exploration | Exploration du langage dramatique (corps, voix, espace, objets). Passage de la personne au personnage. | Personnages dont les caractéristiques favorisent une diversité de réactions à la situation problématique qui sera éventuellement proposée en actualisation. |
| Actualisation | Séquences dramatiques exprimant les émotions, idées et opinons. | Personnages plongés dans une situation où ils doivent évoluer et qui peut amener le questionnement: «Que dois-je ou devrais-je faire? Comment réagir? Quelle est la meilleure chose à faire?» |
| Rétroaction | Retour et réflexion sur l'expérience vécue dans l'action. | Rétroaction verbale sur la situation jouée. Activité d'écriture par une rétroaction écrite dans le *Journal de l'élève* recherchant l'expression narrative de l'expérience vécue. Rétroaction sur le jeu visant l'amélioration de la pratique. |

## L'étape de perception

À l'étape de perception, où l'accent est mis sur la variété des sensations et des émotions éprouvées en réaction à l'environnement physique et humain, l'enseignant imagine comment introduire l'atelier. Il peut utiliser « des images, des thèmes, des circonstances qui font appel à la mémoire sensorielle et affective de l'élève ainsi qu'à son imagination ». Plus spécifiquement, dans le cadre d'une approche narrative de l'expérience morale, cette étape permet d'introduire en filigrane la problématique, par une attention particulière aux sensations et aux émotions qu'elle peut engendrer. Cette étape doit être présente en début d'atelier. Une activité similaire peut être proposée dans le cours précédant celui de l'atelier (pour préparer les élèves à l'atelier ou tout simplement entretenir la forme des joueurs).

Cependant, au moment de l'atelier, l'étape de perception doit être présente même si des exercices liés à cette étape ont été abordés à d'autres moments. Si la démarche ne s'inscrit pas dans le cadre d'un cours de jeu ou d'art dramatique, jouer demeure inhabituel pour les

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

élèves et l'étape de perception (qui permet le passage d'un cours plus habituel à une activité de jeu) favorise cette transition d'un cours plus traditionnel à celui utilisant le jeu dramatique. Ces exercices, pour permettre d'introduire le thème de l'atelier, seront courts et effectués seuls ou en micro-groupes.

### L'étape d'exploration

À l'étape d'exploration, l'enseignant imagine les types de personnages à présenter aux élèves. Il est préférable de proposer aux élèves des personnages ayant des caractéristiques leur permettant de réagir différemment à la situation qui sera éventuellement proposée en actualisation. Par exemple, dans l'atelier portant sur l'intimité et le groupe (en page 43), je propose trois types de journalistes, soit un jeune qui aime tout ce qui pétille, un autre qui est fatigué et plus préoccupé par ses problèmes personnels que par son travail et un troisième expérimenté devenu prudent mais toujours combatif. Je propose aussi trois membres d'un groupe rock très différents.

Une fois tous les types de personnages bien campés, l'enseignant prépare quelques activités dirigées permettant à l'élève de passer de la personne au personnage à travers le langage dramatique (par des exercices utilisant la voix, le corps, l'espace, l'objet) et de le développer au contact des autres personnages.

### L'étape d'actualisation

À l'étape d'actualisation, l'enseignant imagine la situation à partir de laquelle la problématique choisie sera mise en jeu par les élèves sous forme d'improvisation verbale, non verbale ou gestuelle et verbale. Rappelons qu'à cette étape de la démarche l'improvisation permet aux personnages de réagir et d'interagir devant la situation problématique proposée et de faire évoluer cette situation. Le choix de cette situation déterminera le succès de l'atelier. Elle ne doit pas être trop tragique pour que le plaisir de jouer ne s'estompe pas et doit être adaptée à l'âge des joueurs pour qu'ils s'y intéressent. Cependant, elle ne doit pas être trop près de leur quotidien afin qu'elle crée la distance nécessaire au jeu. Par exemple, jouer une journée de travail dans une usine n'a pas rejoint les préoccupations des jeunes de 12 ans, alors que jouer une émission de télévision où des journalistes interrogent les membres d'un groupe rock apparaît beaucoup plus près d'eux. Cette remarque est corroborée par les propos de Ryngaert à propos du jeu dramatique.

> **Il me semble, en fait, que ce que les participants jouent ne présente d'intérêt (pour eux et pour les autres) que lorsqu'ils mettent en cause**

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

> une image du monde qui les concerne directement, où ils peuvent s'inclure. Je m'explique : les bons sentiments peuvent trouver leur compte dans un jeu qui parle de racisme d'une façon générale et à coups de clichés. Mais le jeu n'offre de réel intérêt que s'il parle du racisme à travers l'expérience que les joueurs ont, avec les doutes, les contradictions, les interrogations (et aussi l'imagination) qui leur appartiennent. Le jeu devient productif lorsqu'il est précis, qu'il laisse parler des subjectivités et prend en compte les désirs profonds des participants. Ce qui est d'ailleurs une condition indispensable pour qu'il y ait plaisir. Le plaisir réside aussi dans l'intérêt que chacun prend à jouer ce qui l'intéresse et à faire partager ses intérêts. (Ryngaert, 1981, p. 28)

En revanche, jouer la rencontre d'un élève avec le directeur pour un problème de comportement a de fortes chances d'être trop près de l'élève. Le jeu risque de devenir très stéréotypé et, comme il est directement lié à la réalité de certains élèves, il peut glisser dans le psychodrame. Il faut retenir que le jeu dramatique doit être une expérience épanouissante pour les élèves. Même s'ils réclament parfois de jouer la « vraie vie », c'est-à-dire de reproduire des situations qu'ils vivent, il faut éviter de tomber dans ce piège. Enfin, la connaissance que l'enseignant a de ses élèves peut faire toute la différence quant à la pertinence du choix d'une situation. Plus l'enseignant connaît ses élèves, plus la situation qu'il aura choisie a de chances de convenir au groupe. Notons que tous les élèves, généralement en équipes de 3 à 5, improvisent en même temps et non pas devant les autres élèves. L'enseignant circule d'une équipe à l'autre pour veiller à ce que les consignes soient bien comprises des élèves et que le tout se déroule bien.

## L'étape de rétroaction

Après cet éveil ludique à une problématique morale, la rétroaction peut s'avérer un lieu privilégié pour faire la narration d'une expérience à propos d'une problématique similaire à celle jouée. Comment ? En utilisant l'écriture. En art dramatique, l'écriture est souvent utilisée comme moyen de rétroaction sur le jeu[10]. Chaîné (1990), dans sa recherche doctorale portant sur la rétroaction écrite en art dramatique, regroupe les différentes formes de retour sur la pratique en éducation sous trois pôles, soit celui de la formation (où il y a questionnement sur la pratique sous forme d'échange en groupe par exemple), celui de la connaissance

10. « Le passage par l'écriture est aussi très fréquemment relevé dans la pratique de dramatisation ; qu'il s'agisse d'une écriture libre ou scénique, on peut dégager une même intention centrale : situer les mots (paroles ou textes) dans un espace-temps jouable. Selon l'importance accordée à la forme écrite, celle-ci peut être utilisée comme support simple pour renouveler le jeu ou encore elle peut apparaître comme un défi de mise en espace. » (Maréchal, 1993)

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

de soi (où un retour sur soi s'exprime par écrit sous forme de bilan ou de journal personnel) et celui de la création (où une auto-évaluation d'une création réalisée sous de multiples formes permet une progression de la pratique)[11].

Dans le cadre d'une approche narrative de l'expérience morale, la rétroaction écrite, sous forme de journal personnel, pourrait servir éventuellement d'invitation à la narration d'une expérience chez l'élève. D'ailleurs, comme le précise Chaîné, « dans la catégorie portant sur la connaissance de soi, le bilan et le journal personnel ont un caractère expressif et font tous deux appel à l'écriture. Les formes du journal personnel ne touchent pas directement une activité ou une pratique d'atelier comme dans la catégorie de formation; elles se rapportent plutôt à la vie et à l'expérience du participant » (1990, p. 96).

De la perception à l'actualisation, l'atelier de jeu dramatique permettrait donc d'être un soi différent devant les autres, que même le participant découvre, qui réagit à une situation imaginaire concernant une problématique morale. À l'étape de rétroaction, un retour écrit sur l'expérience morale vécue est engagé. À la lumière de ce qui a été vécu en groupe[12], l'élève est donc retourné à lui-même, à sa propre expérience. Martin-Smith qualifie ce mouvement de transformateur de l'image de soi en utilisant la métaphore suivante :

> Assumer un rôle dans un atelier de jeu dramatique en classe peut être décrit à juste titre comme étant le bond qui permet à l'enfant de franchir le fossé séparant l'image qu'il a de lui-même de son image à titre de joueur. Ce saut requiert de l'encouragement, de la confiance et de l'énergie, mais la réussite de ce saut est gratifiée par une image transformée de soi-même, où sont incorporées de nouvelles découvertes de soi. [...] le bond de sa propre image à celle du joueur, et du monde fictif au monde virtuel, représentent les équivalents métaphoriques du bond quantique d'un électron excité lorsqu'il passe d'une orbite à l'autre autour du noyau d'un atome. Lorsque l'électron retourne à son orbite originelle, il libère une énergie sous forme de lumière. Je suggère que similairement, lorsque l'enfant termine le *drama* et sort de son rôle, l'énergie requise pour assumer un rôle est libérée, et irradie de façon visible les yeux de l'enfant. Le rôle du professeur dans le soutien et l'encouragement de

11. O'Neill *et al.* précisent que « Les élèves seront stimulés à écrire ou a dessiner, pendant ou après l'atelier de ***drama***, de même qu'à lire, observer et rechercher a la suite du ***drama***. Des domaines particuliers peuvent être explorés et éclairés par le ***drama***. Le ***drama*** permet l'accès à une autre conception du matériel didactique, et devrait étendre le raisonnement des élèves au-delà de leurs connaissances actuelles » (O'Neill *et al.*, 1990, p. 7, traduction libre).

12. « L'art dramatique, par une utilisation de ***mises en action*** concrètes, questionne le rapport qui s'établit entre l'individu et son milieu social et culturel. » (Gouvernement du Québec, 1983/1992, p. 3)

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

> ce bond est de fournir un environnement sûr ainsi qu'un renfort positif à l'égard du risque pris par l'enfant... Les enfants peuvent développer leur conscience en découvrant par eux-mêmes les modes quantiques de pensée qui vont les aider à résoudre un problème donné. (Martin-Smith, 1995, p. 34 et 40, traduction libre)

Cependant, l'activité d'écriture doit s'inscrire dans le contexte d'une relation où la personne se sent écoutée, comprise et où elle reçoit la réponse de l'autre. Une telle activité doit favoriser un contact privilégié avec autrui.

> L'activité de narration prend toujours place dans le contexte de la relation, dans le contexte d'un dialogue suivi entre soi et les autres. Les déclarations qu'un auteur produit, sous la forme de mots, de textes, de pensées, de sentiments ou d'actions, ne proviennent pas *ex nihilo* d'un esprit simple et solitaire. De telles déclarations émergent plutôt d'une relation dialogique qui doit alors être la base primaire de l'analyse. Bakhtin soutient de plus que l'« autorité d'auteur » de tout texte, qu'il s'agisse d'un texte littéraire ou d'un texte constituant un discours ou une déclaration de la vie courante, est nécessairement partagée entre soi et les autres. (Tappan, 1991b, p. 12, traduction libre)

> La présence d'un auditoire réel sert a encourager la narration... Son rôle en tant qu'auteur est de convaincre l'auditoire aussi bien de la légitimité de sa perspective morale que de la droiture de ses actions dans l'histoire qu'il conte. (Tappan et Brown, 1989, p. 195, traduction libre)

Lorsque l'élève a terminé son écrit, le rôle de l'enseignant consiste non seulement à être sensible et sympathique mais aussi à fournir à l'élève une réponse à son histoire indiquant qu'il l'a écouté et compris. L'enseignant doit le supporter, l'encourager et lui permettre d'engager un dialogue à propos de son expérience morale. À propos du retour sur la pratique en éducation, Chaîné (1990) précise que « dans tous les cas, le type de rétroaction est supporté et encouragé par un animateur ou un enseignant qui est identifié comme principal interlocuteur ».

Finalement, l'étape de rétroaction prend une importance toute particulière au moment de l'atelier. En effet, c'est à travers celle-ci que la narration de l'expérience morale peut, être réalisée après l'éveil provoqué par les étapes qui la précèdent. À cette fin, j'ai subdivisé la rétroaction en trois temps, soit une rétroaction verbale sur la situation jouée, une rétroaction écrite et une rétroaction sur le jeu.

***Rétroaction verbale.*** Premièrement, pour permettre aux élèves d'exprimer leurs impressions immédiates et faire ressortir la problématique, une courte rétroaction verbale portant sur l'ensemble de la situation jouée est prévue. À ce moment, l'enseignant recueille les commentaires

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

des élèves. Ensuite, il met en évidence la problématique morale du jeu pour la sortir du contexte dans lequel elle a été présentée, afin que chaque élève puisse la ramener à sa propre expérience morale vécue[13]. La problématique posée est alors formulée de manière à rechercher d'abord l'expérience vécue évoquée par la situation jouée à propos de cette problématique ou encore à déterminer un moment du jeu particulièrement révélateur pour l'élève.

***Rétroaction écrite.*** Dans un deuxième temps, une rétroaction écrite, qui prend la forme d'un journal personnel, s'amorce afin que l'élève puisse raconter l'expérience que lui rappelle la situation jouée et la problématique soulevée ou décrire le moment du jeu le plus évocateur pour lui. Notons que l'élève devrait toujours avoir la possibilité de procéder soit à la narration de son expérience personnelle, soit à la narration de son expérience de jeu afin de respecter sa liberté de choix. Par le journal, l'élève a l'occasion de se raconter, de faire la narration de son expérience morale (qui peut relever de son expérience personnelle antérieure au jeu ou de son expérience de jeu dramatique en classe).

Une fois l'écrit dans le journal terminé, l'enseignant en prend connaissance personnellement. Après une lecture attentive, l'enseignant relance l'élève par écrit dans son journal afin de l'encourager à poursuivre la narration de son expérience. Le retour écrit de l'enseignant devient très important, car il met l'élève en présence d'un « auditeur », dans un contexte de dialogue essentiel à l'expression narrative de l'autorité morale. L'enseignant est ici le seul lien interpersonnel offert à l'élève lui donnant l'occasion de procéder explicitement à l'expression narrative de son autorité morale[14].

### 1.3.4. Le jeu dramatique et le psychodrame

Comme il a été précisé précédemment, le psychodrame doit être évité dans l'utilisation de cette approche en classe. C'est pourquoi je privilégie l'utilisation du jeu dramatique. En effet, contrairement au psycho-

13. Dans le programme d'art dramatique de 1983, cette première rétroaction correspond à l'objectif intermédiaire 4.2.1 « Faire part de son expérience personnelle en tenant compte du contexte général de la présentation », de l'objectif terminal 4.2 « Exprimer les impressions, les émotions, les sentiments suscités par la présentation / participation à une improvisation ou à une création ».

14. Étant donné que j'ai évité d'utiliser l'apport des pairs à ce niveau, j'évite aussi de le proposer ici, et ce, pour trois raisons. Tout d'abord, j'ignore si cela peut s'avérer un véritable apport, car j'ignore si un autre élève est en mesure de relancer une narration de manière à ce que l'auteur affirme et soutienne sa perspective morale. Ensuite, j'ai souvent constaté le caractère tragique des expériences racontées et j'estime qu'un autre élève risquerait d'outrepasser ses compétences ou de prendre sur lui-même le problème en question. Finalement, je pense que le caractère confidentiel de certaines expériences pourrait être entaché.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

drame, le jeu dramatique crée une distance entre la personne et sa situation réelle par le personnage et le récit. Le jeu dramatique, tel que l'a défini Ryngaert, « ne vise pas à une reproduction fidèle de la réalité, mais à une analyse de celle-ci à partir d'un discours tenu dans un langage artistique original qui s'éloigne du naturalisme » (Ryngaert, 1991, p. 8). La personne est sous le couvert d'un personnage et ainsi quelque chose d'« autre » peut se dire. Cette expérience ludique permet de risquer sans risque. Ce passage par l'indirect offre des avantages qui permettent non seulement d'éviter le psychodrame mais, comme le présente ici Ryngaert, donnent une liberté accrue au participant.

> Le jeu constitue un essai sans risques parce qu'il vise « au remplacement d'une situation non conventionnelle (réelle) par une situation conventionnelle (ludique) »... Ce passage du réel au ludique offre à l'enseigné une série d'avantages que nous allons examiner. En premier lieu, le jeu permet tous les essais, il permet de recommencer, et comme le dit Lotman, de « refaire un coup, de passer ». La situation de fiction n'est jamais inexorable comme pourrait l'être la situation réelle inscrite dans une durée invariable et indépendante du sujet. L'enseigné garde le pouvoir de maîtriser le temps, d'arrêter une situation qu'il ne se sent pas prêt à poursuivre [...]. Le second avantage de la double nature du jeu, c'est que « l'enseigné apprend à modéliser dans sa conscience cette situation, puisque sous l'aspect du jeu il représente un système amorphe de la réalité, dont les règles peuvent et doivent être formulées ». Le troisième avantage réside dans la signification magique du jeu; « il aide à surmonter la peur face à des situations identiques et forme une structure d'émotions pour l'activité pratique ». (Ryngaert, 1991, p. 12-14)

Ainsi, utiliser le jeu dramatique pour une approche narrative de l'expérience morale ne consiste en aucun cas à jouer l'histoire tragique et non résolue d'un élève. Il consiste à jouer une situation imaginaire, dans un contexte ludique. De plus, dans le jeu dramatique, le réel et l'imaginaire sont simultanément présents et c'est là la force de cette activité par rapport au psychodrame ou au simple sketch. Si l'un de ces deux aspects s'estompe, il ne s'agit plus du jeu dramatique. Comme le précise Ryngaert,

> C'est pourtant le rapport métaphorique que le jeu dramatique entretient avec le monde qu'il s'agit de préserver à chaque moment du travail. Sa réussite s'estime par rapport à la force de la métaphore; mais pour cela il faut que chacun des deux termes (le monde, la convention) soit présent avec la même intensité. Que l'un des deux s'affaiblisse et le jeu se confond avec le psychodrame ou s'enferme dans la saynète complaisante ou esthétisante. (Ryngaert, 1991, p. 18)

D'un autre côté, étant donné que dans le jeu dramatique, le joueur fait lui-même naître son personnage, il y a nécessairement quelque

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

chose qui vient de la personne qui est mis en jeu. Le *drama,* nous dit Neelands, « est une voie sociale (interactive) pour créer et interpréter la pensée humaine à travers l'action et le langage imaginé, mais qui stimule une part de la réalité dans la vie des participants » (Neelands, 1990a, p. 6, traduction libre). Le joueur peut parler de lui-même d'un lieu autre, son personnage. Ce n'est pas lui, mais cela vient de lui ! Ce n'est pas de l'aveu, comme dans le psychodrame, mais une « expression » de lui-même qui est médiatisée à travers un langage artistique.

Enfin, même s'il ne cherche pas à recréer des situations réelles ou à faire jouer la vie des participants, le jeu dramatique n'est pas à confondre avec une démarche de théâtralisation. À la différence du théâtre, le jeu dramatique fait naître des personnages de la réalité des joueurs. Le joueur est le seul maître de la naissance et de l'évolution de son personnage. Les participants sont des « joueurs » et non pas des « acteurs ». De plus, alors que dans le théâtre tout est inventé pour le bénéfice de l'auditoire, en classe, le jeu dramatique est inventé pour le bénéfice des apprenants (Way, 1967).

***Rétroaction sur le jeu.*** Pour clore l'atelier de jeu dramatique, une rétroaction sur le jeu est réalisée sous forme d'échange en groupe. Cette rétroaction permet de faire ressortir les points forts et les points faibles du jeu afin d'améliorer la pratique de l'atelier suivant. Dans le programme d'études en art dramatique de 1983, cette dernière rétroaction poursuit les deux objectifs intermédiaires suivants : 1) confronter son expérience personnelle aux différents éléments du langage dramatique; 2) donner son appréciation sur le déroulement général de l'activité.

## Conclusion

### Une démarche qui rejoint la personne de l'élève

L'expérience de jeu dramatique est une expérience jugée agréable, motivante par la très grande majorité des élèves. Le plaisir qu'éprouvent les jeunes à prendre part à une telle activité est un aspect souvent abordé dans les ouvrages portant sur la pratique du jeu dramatique en milieu scolaire. Pour Page, par exemple, c'est principalement sa préoccupation personnelle de mettre en place des activités agréables pour les élèves qui l'a amenée à cela : « En me formant dans le domaine de la pédagogie des activités dramatiques, j'étais animée par la conviction qu'il était primordial de proposer aux enfants et aux jeunes des activités qu'ils prennent plaisir à faire, car, aimant ce qu'ils font, ils le font le mieux possible. » (Page, 1997, p. 11) Elle explique l'attirance particulière de l'adolescent pour ce type d'activité en partie par cette période particulière de conflit dans laquelle la personne se trouve à cet âge.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

> L'adolescence, temps de conflit où le jeune se replie sur lui, rejette un monde dont il se croit rejeté, développe sa volonté de s'affirmer en s'opposant. C'est en partie ce qui explique l'attirance des adolescents pour les activités dramatiques... L'activité déployée est alors l'occasion d'une recherche intentionnelle, constructive, organisée. L'activité de Jeu Dramatique devient l'instrument dialectique de cette réalisation de soi dans un produit sensible et extérieur a soi (mais où ils auront mis toute leur intériorité). (Page, 1997, p. 29)

Selon Ryngaert, les participants ne prennent plaisir à jouer que si certaines conditions du jeu sont respectées, c'est-à-dire

> [...] que lorsqu'ils mettent en cause une image du monde qui les concerne directement, où ils peuvent s'inclure... le jeu n'offre de réel intérêt que s'il parle du racisme à travers l'expérience que les joueurs en ont, avec les doutes, les contradictions, les interrogations (et aussi l'imagination) qui leur appartiennent. Le jeu devient productif lorsqu'il est précis, qu'il laisse parler des subjectivités et prend en compte les désirs profonds des participants. Ce qui est d'ailleurs une condition indispensable pour qu'il y ait plaisir. Le plaisir réside aussi dans l'intérêt que chacun prend à jouer ce qui l'intéresse et a faire partager ses intérêts. (Ryngaert, 1981, p. 28)

L'approche narrative de l'expérience morale par une démarche de jeu dramatique que je propose met en jeu toute la personne : « ses potentialités cognitives et affectives, ses désirs et ses tendances, sa façon d'être aux autres, ses intérêts et ses raisons d'être, ses expériences et son héritage socioculturel ». Une telle démarche peut permettre à l'élève de stimuler le « processus actif où interagissent sa personnalité et les stimulations de l'environnement, pour en dernier ressort déterminer le sens et la portée de son vécu ». Il en résulte un apprentissage de sa réalité, car l'élève peut se dire à travers le jeu.

> Il [le jeu dramatique] autorise l'individu à se placer volontairement dans des situations qui n'appartiennent pas a la réalité mais qui lui sont homothétiques ; elles lui apprennent, par l'intermédiaire d'une activité simulée, ce qu'il doit reconnaître du réel pour assurer son propre développement. Ses facultés psychiques opèrent ainsi « a blanc », hors des normes qui régissent le monde véritable et sans lui faire courir de risques sérieux; « Le jeu ne s'oppose jamais à la connaissance: au contraire, il est un des moyens les plus importants d'acquisition des différentes situations vitales, d'apprentissage de types de comportement[15] ». (Ryngaert, 1977, p. 34)

Utiliser le jeu seul m'apparaissait insuffisant pour une approche narrative de la vie morale. C'est pourquoi j'y ai ajouté un échange avec l'enseignant à travers l'écriture dans un journal. De la même manière,

15. Ryngaert fait ici référence à Lotman (1973).

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

utiliser l'écriture seule m'apparaissait tout aussi insuffisant. Que ce soit par le jeu ou autrement, l'intention d'écriture doit être précisée, stimulée. Mais le jeu qui précède l'écriture ne joue pas que ce rôle secondaire, il permet d'ouvrir à tous les sens, il permet à l'être social d'évoluer au sein d'un groupe. Par 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.

### L'approche narrative et le jeu dramatique : deux manières de se raconter

Bien plus qu'une simple stratégie pédagogique, le jeu dramatique m'apparaît véritablement une démarche de choix pour une approche narrative de l'expérience morale. En effet, la proximité entre la démarche de jeu et l'approche narrative me semble difficilement contestable à plusieurs égards.

- Toutes deux cherchent à ce que l'élève se développe à titre d'auteur. Dans l'approche narrative, l'élève a à devenir l'auteur de sa propre voix morale. Dans le jeu dramatique, l'élève doit chercher à « éviter les stéréotypes pour chercher des solutions personnelles et multiples », il doit être l'auteur de son personnage.
- Toutes deux se veulent une « représentation » de l'expérience vécue. Tant par la narration que par le jeu, l'élève donne sens à son expérience. Il exprime une part de sa réalité de manière originale.
- Pour être possibles, toutes deux exigent un contexte particulier. Le jeu, aussi bien que l'approche narrative, n'est possible qu'à travers le mode relationnel. La personne se découvre à travers la relation, à travers la réponse de l'autre face à son expression d'elle-même. Le jeu dramatique permet de jouer *avec* un groupe de personnes qui s'écoutent dans l'action et non pas de jouer *devant* un groupe de personnes qui écoutent, qui reçoivent un message et restent muettes.

Qui plus est, l'expérience de jeu dramatique pourrait être le lieu d'un apprentissage sur la manière de concevoir le bien et le mal, une occasion pour l'élève de découvrir sa perspective morale, de l'affirmer, de la soutenir. Construit sur la base d'une problématique morale, le jeu dramatique pourrait donner lieu à une expérience stimulant le fonctionnement moral du joueur à travers son personnage et la situation problématique imaginée. Cette expérience provoquerait, similairement

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

à l'expérience éthique, un « sentiment d'étonnement et de surprise qui ouvre les yeux et dévoile une imperceptibilité qui échappe au premier regard de la conscience superficielle, domestiquée » (Fortin, 1992), de telle sorte que le joueur, une fois sorti de son personnage, s'habiterait autrement (Martin-Smith, 1995).

Jeu de rôles, sketch, mise en situation, ces termes sont régulièrement utilisés pour désigner une certaine utilisation du ludique en enseignement. J'ai remarqué que les enseignants en enseignement moral semblent intuitivement attirés par une telle pratique. Cette intuition trouve ici son fondement : le jeu dramatique, construit sur la base d'une question morale, pourrait permettre de stimuler le fonctionnement moral de l'élève et même lui permettre d'en tirer un apprentissage plus large pour sa vie. Comme le précise Demuynck,

> [...] si jouer, c'est engager une part de soi dans des situations, des personnages, ce travail dramatique met en jeu la personne. Puiser en soi, pour animer un personnage, c'est aussi se découvrir – découvrir et se mettre à découvert. Expérience riche, capitale pour chaque individu, si elle est conduite avec une attention aiguë de ce qui est mis à jour, qui peut être supporté, exprimé, maîtrisé. (Demuynck, 1985, p. 53)

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

# Application pédagogique

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Les aspects théoriques de la démarche ayant été développés, passons maintenant à la question de la pratique de cette démarche en classe. Cette deuxième section constitue une illustration concrète de l'utilisation et de l'insertion de la démarche de jeu dramatique et d'écriture en classe au secondaire. J'ai choisi de la présenter en fonction d'activités que l'enseignant peut insérer dans son enseignement sur une année scolaire.

Dans un premier temps, une activité d'appropriation du journal de l'élève, journal qui lui servira de support matériel à la narration de ses expériences morales, est proposée. Dans un deuxième temps, on retrouve des exemples d'activités d'initiation au jeu. En effet, dans les premiers mois de l'année scolaire, de courts exercices de perception et d'exploration par le jeu (d'une durée de 10 minutes environ) sont suggérés afin d'éveiller les élèves à l'apprentissage par la dramatisation. Des rétroactions écrites peuvent être consignées dans le journal de l'élève après chaque exercice, le journal se voulant un outil de communication particulier entre l'enseignant et l'élève. Dans un troisième temps, on trouve des exemples d'ateliers complets pour montrer en quoi cela consiste. En effet, quatre ateliers de jeu dramatique (d'une durée de un ou deux cours environ chacun) sont proposés. Ceux-ci seront adaptés par l'enseignant suivant les thèmes ou les problématiques traitées à l'intérieur de ses cours. Chaque jeu dramatique comprend une activité d'écriture, c'est-à-dire une rétroaction écrite dans le journal de l'élève, rétroaction à partir de laquelle l'enseignant encouragera l'élève à dépasser l'anecdote et à apprendre à tirer un apprentissage de ses expériences. Des indications à propos de la relance écrite de l'enseignant dans le journal de l'élève feront d'ailleurs l'objet d'une attention particulière. Enfin, une activité de clôture du journal de l'élève est suggérée au terme du parcours afin de permettre à l'élève de faire le bilan des apprentissages réalisés.

**SUGGESTION DE CALENDRIER DES ACTIVITÉS À RÉALISER**

| | |
|---|---|
| Septembre-Octobre | Activité d'appropriation du journal de l'élève |
| Septembre-Décembre | Activités d'initiation au jeu |
| Décembre-Janvier | 1er atelier de jeu dramatique |
| Février-Mars | 2e atelier de jeu dramatique |
| Avril-Mai | 3e atelier de jeu dramatique |
| Juin | 4e atelier de jeu dramatique |
| Juin | Activité de clôture du journal de l'élève |

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

## 2.1. ACTIVITÉ D'APPROPRIATION DU JOURNAL DE L'ÉLÈVE (SEPTEMBRE-OCTOBRE)

Pour la réussite de la démarche proposée, il importe que l'élève perçoive la rétroaction écrite comme une occasion de réflexion sur sa propre vie morale et non pas comme une simple exigence scolaire. C'est pourquoi je privilégie l'utilisation du journal personnel, mon expérience d'enseignante m'ayant déjà permis de constater que cette façon de procéder permet à l'élève de s'investir davantage. Dans le cadre de la démarche que je propose ici, le journal sert spécifiquement d'outil de communication entre l'enseignant et l'élève pour rendre viable l'approche narrative de l'expérience morale.

Afin que l'élève considère son journal comme étant un lieu d'échange particulier avec l'enseignant, il est préférable que cet outil s'apparente à un journal personnel[1]. Une activité d'introduction permettant une appropriation du journal par l'élève, de même qu'un premier contact avec l'enseignant, peut favoriser l'ouverture nécessaire au dialogue.

### Activité d'appropriation du journal de l'élève suggérée

L'enseignant décrit une série d'images et demande aux élèves de verbaliser les types de personnes que chaque image pourrait représenter :

- un oiseau en cage (ne se sent pas libre; est incapable de voler de ses propres ailes...)
- une bombe (est révoltée; mal dans sa peau ...)
- un bébé phoque (est sensible, douce, vulnérable ...)
- un coucher de soleil (est en paix; est romantique ...)
- etc.

2. L'enseignant présente aux élèves une image, un dessin le représentant et leur dit pourquoi une telle image le représente.
3. L'élève imagine à son tour ce qui pourrait le représenter. « Moi, je suis comme ... » Puis, il dessine sur la couverture de son journal l'image qu'il a en tête. Ensuite, il explique à l'intérieur du journal pourquoi cette image le représente.
4. Après avoir pris connaissance du travail de l'élève, l'enseignant donne ses impressions, ses réactions par écrit. Le retour accueillant de l'enseignant est très important pour engager un dialogue écrit par la suite.

1. Cela peut prendre la forme d'un cahier réservé à leurs réflexions sur leurs expériences et non pas d'une feuille mobile, rangée ici et là parmi les notes de cours.

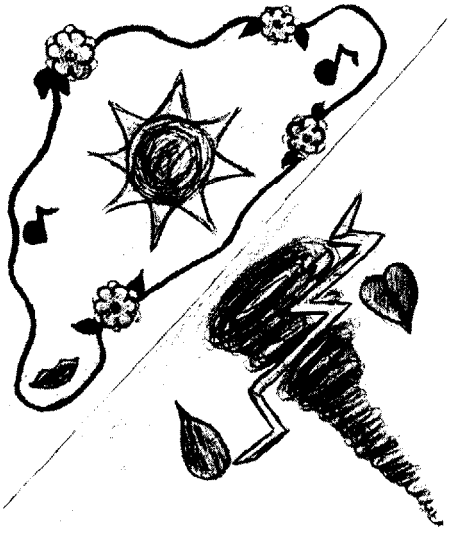
© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Une telle activité doit être menée avec beaucoup de sérieux de la part des élèves et doit être très personnalisée. De même, le retour écrit de l'enseignant doit s'adresser personnellement à chaque élève en évitant les formules toutes faites. À titre d'illustrations, voici quelques exemples de résultats de cette activité que j'ai réalisée avec mes élèves.

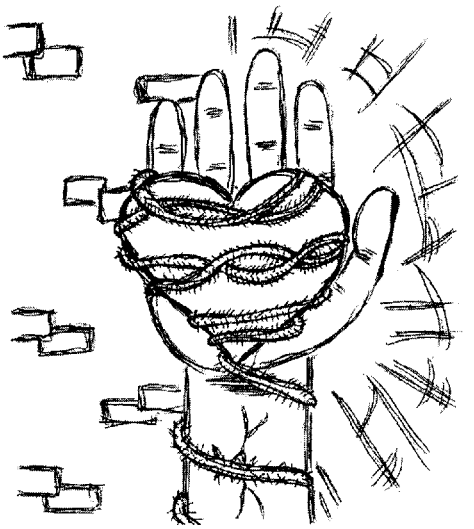
*JOURNAL DE CAROLINE*

*Je peux m'emporter facilement même si quelques minutes avant j'étais heureuse et joyeuse. Lorsque je m'emporte, je suis pire qu'un ouragan et je rafle tout sur mon passage !*

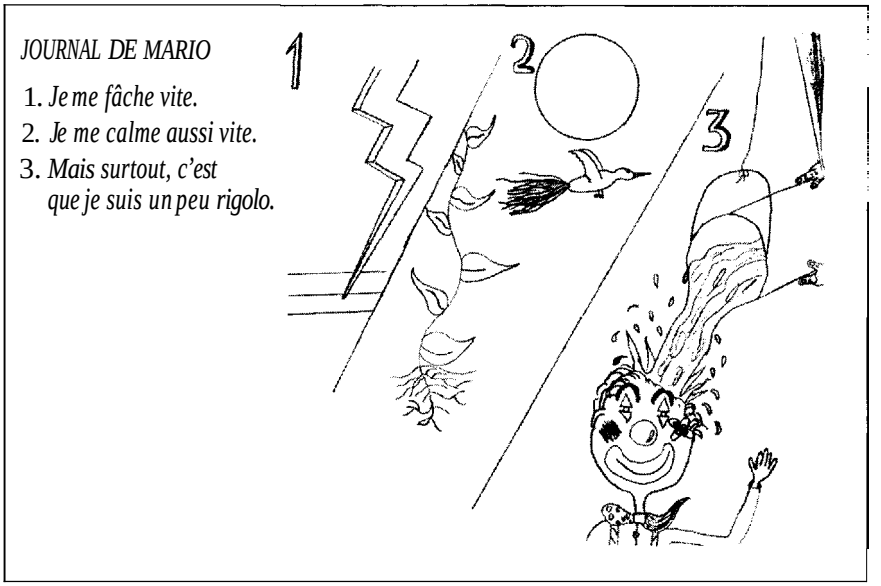


*JOURNAL DE JULIA*

*Il y a des moments où je sens que mon cœur est emprisonné et je me sens seule. Cela arrive très rarement, mais quand ça arrive, ça fait vraiment mal!*



© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N
Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés




## 2.2. ACTIVITÉS D'INITIATION AU JEU (SEPTEMBRE-DÉCEMBRE)

Pour initier progressivement l'élève au jeu, de courtes activités peuvent être réalisées au cours de la première moitié de l'année scolaire. Ces activités doivent être intégrées à l'enseignement et non pas se situer en dehors de ce qui est traité dans le cours. L'activité (perception ou d'exploration) peut être rattachée soit à une problématique, à une question, à un thème, à un élément de contenu ou, encore, à un objectif du cours régulier. S'il n'y a pas de lien avec l'enseignement régulier, les élèves considéreront le jeu comme un temps d'amusement, un temps où « on ne fait rien ». Les élèves doivent saisir dès le départ qu'il s'agit plutôt d'une manière particulière d'apprendre.

Cinq ou six activités d'une durée de 10 minutes environ, suivies à chaque fois d'une courte rétroaction, devraient permettre aux élèves de comprendre l'esprit de telles activités et de les familiariser avec l'idée d'utiliser l'espace, leur corps, leurs sens, leur imagination et leur créativité, leur relation à eux-mêmes, à l'autre, aux autres et à l'environnement, etc. Par ces activités, l'enseignant doit insister sur : 1) le respect des consignes pour le bon déroulement et la réussite de l'activité; 2) les liens à faire avec le cours (ce n'est pas de l'amusement mais du travail agréable); 3) la rétroaction comme lieu de réflexion (en groupe et/ou en dialogue écrit avec l'enseignant) sur l'expérience de jeu et/ou l'expérience personnelle. À titre d'illustration, voici quelques exemples d'activités d'initiation au jeu.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N
Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

L'enseignant devra adapter ces activités à son propre cours ou en imaginer de nouvelles. Les documents sur le jeu dramatique cités à la fin du présent ouvrage pourront éventuellement nourrir son imagination.

### 1. L'ascenseur

Lien avec le cours : Activité de perception visant à aborder la question du besoin d'espace vital.

Un coin de la classe, fermé par deux tables, simule un ascenseur. Un à un, les élèves sont invités à entrer dans l'ascenseur aux différents étages où il s'arrête.

Note : Les élèves (inconsciemment ou volontairement) se placent d'abord calmement aux extrémités. Plus l'ascenseur se remplit, plus ils deviennent agités, parlent fort et cherchent à agrandir l'espace.

*Rétroaction verbale* : Quels étaient vos sentiments au fur et à mesure que l'ascenseur se remplissait ? Y a-t-il eu des changements ?

*Rétroaction écrite dans le journal de l'élève* : En te remémorant l'exercice que nous venons de vivre, qu'est-ce que l'expérience t'a permis d'apprendre sur ton besoin d'espace vital ou sur le besoin d'espace vital chez les gens ?

Note : L'enseignant collecte les journaux et donne un retour écrit à l'élève.

#### *Exemple d'échange écrit*

– Anick : J'ai aimé faire cette expérience. Elle m'a appris que je n'apprécie pas que les gens me touchent quand ils ne sont pas mes amis et quand je ne les connais pas. Quand ce sont mes amis, cela ne me dérange pas du tout. On se rapproche naturellement.

– Enseignant : Cette découverte est très intéressante. Tu vois, nous avons tendance à nous rapprocher non seulement dans le dialogue avec les personnes que nous aimons, mais nous nous en rapprochons aussi physiquement. À l'inverse, nous avons besoin de garder plus de distance des gens avec lesquels nous n'avons pas de liens.

### 2. Le face à face

Lien avec le cours : Activité de perception visant aussi à aborder la question du besoin d'espace vital.

Les élèves se placent deux à deux, à distance, l'un en face de l'autre. Tout en ne se quittant pas du regard et en demeurant silencieux, un élève (A) avance vers l'autre (B). L'élève B dit « stop » lorsqu'il souhaite que A cesse d'avancer. A s'arrête puis fait encore quelques pas. L'exer-

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N
Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

cice est répété en inversant les rôles. L'exercice est aussi répété entre des élèves qui se connaissent moins.

*Rétroaction écrite dans le journal :* Que s'est-il passé de particulier pour toi dans cet exercice du face à face ? Qu'as-tu découvert ?

### 3. Des images de groupes !

Lien avec le cours : Activité d'exploration visant à découvrir les rôles que peuvent jouer les membres d'un groupe de même que différents types de rapports qui peuvent unir (ou désunir) un groupe.

Les élèves sont regroupés en équipes de cinq ou six. Des images leur sont présentées (images pouvant qualifier un groupe ou images pouvant illustrer comment on peut se sentir dans un groupe) : un cheveu dans la soupe, une macédoine de légumes, une note manquante, des lumières intermittentes, une salade de fruits, une sauce piquante, une planète rose bonbon, un bouton sur le bout du nez, un tango, un bouquet de fines herbes, un régime de bananes, une dose de chloroforme. Lorsque l'enseignant présente une image à une équipe, les élèves doivent prendre une position permettant de visualiser l'image en question.

*Rétroaction verbale en groupe* : Quelle image avez-vous préférée ? Pourquoi ? Quelle image n'avez-vous pas aimée ? Pourquoi ? À quels types de groupes ou de personnes membres d'un groupe ces images peuvent-elles être associées ? (Exemples : Un groupe qui se compare à des lumières intermittentes peut être un groupe très agité. Un membre d'un groupe qui se compare à un bouton sur le nez peut représenter un membre rejeté du groupe. On ne veut pas de lui.)

*Rétroaction écrite dans le journal:* Choisis un groupe dont tu fais partie puis sélectionne l'image qui caractérise le mieux ce groupe (ou l'image qui caractérise le mieux ta place dans ce groupe). Explique ton choix.

### 4. Vive la différence ![2]

Lien avec le cours : Activité de perception s'inscrivant dans la problématique de la discrimination et ayant pour but de saisir l'apport de la différence dans la perception du monde qui nous entoure.

L'enseignant demande aux élèves de bien écouter tous les sons qui viennent de l'extérieur de l'école. Après un moment de silence et d'écoute, rétroaction verbale en groupe : « Combien de sons chacun

2. Activité pouvant avoir une durée de 45 à 60 minutes.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

a-t-il entendus ? Trois, quatre … Quels sont ces sons ? Combien de sons le groupe a-t-il entendus ? » L'exercice est ensuite repris avec les sons qui viennent de l'intérieur de l'école.

Par la suite, l'enseignant présente aux élèves pendant cinq secondes une affiche couverte de petites images (objets de toutes sortes, personnalités, marques de commerce, activités de loisirs, animaux, nourriture, etc.). En silence, les élèves prennent quelques instants pour mémoriser les images présentées. Deux à deux, les élèves tentent de reproduire l'image (sur une feuille blanche ou un petit carton). ils vont ensuite rejoindre une autre équipe de deux pour compléter leur reproduction. Chaque équipe présente le résultat de leur travail.

Une rétroaction verbale en groupe suit les présentations afin de mettre en évidence la question de l'apport de la différence dans la perception de ce qui nous entoure. Enfin, l'affiche de départ est présentée à nouveau aux élèves afin de comparer ce que le groupe avait perçu et ce qu'il perçoit plus en détails en disposant de plus de temps. L'activité peut se prolonger par un questionnement à propos des images de l'affiche et faire ainsi ressortir d'autres différences quant à notre manière de percevoir le monde (à propos de la provenance d'une image, de la manière de reconnaître une couleur, de la beauté d'une image, des valeurs véhicuIées, etc.).

*Rétroaction écrite dans le journal:* Qu'as-tu appris par cette activité de jeu ? Concrètement, dans la vie de tous les jours, dans la société, dans l'histoire … choisis un moment où être différents les uns des autres t'apparaît (ou t'est apparu essentiel). Exprime bien pourquoi tu as choisi ce moment.

## 5. L'inconnu(e)

Lien avec le cours : Activité d'exploration pouvant servir à développer le thème des stéréotypes et à s'interroger sur le fait que l'apparence sert souvent de premier point de repère pour juger de l'attitude à adopter à l'égard d'une personne inconnue.

Les élèves sont assis en cercle et une chaise vide est placée au centre de la classe. Nous imaginons la situation suivante :

> Nous sommes un groupe d'enfants d'une garderie en sortie dans un parc. Nous sommes en train de nous reposer sur l'herbe quand nous apercevons une personne assise sur un banc (la chaise vide) qui retient notre attention. Cette personne ne nous voit pas, ne nous entend pas. Nous réagissons à sa vue, nous en parlons entre nous. Comment cette personne est-elle physiquement ? Que fait-elle ? Comment les enfants (entre eux) réagissent-ils à sa vue ?

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Note : Les élèves ont tendance à imaginer une personne laide, mal vêtue et dont les enfants doivent se méfier. Mais l'exercice peut tout aussi bien fonctionner si les élèves imaginent un autre genre de personne. L'enseignant peut aussi ajouter un élément de progression dans cet exercice : « Quelqu'un arrive, s'approche de cette personne (sur le banc) et l'embrasse. Nous réagissons à nouveau. » Généralement, cet ajout donne une orientation différente aux réactions premières.

*Rétroaction verbale* : Dans l'exercice que nous venons de vivre, que pensez-vous des réactions des enfants ?

*Rétroaction écrite dans le journal:* Voici quelques expressions liées à la question de l'apparence : « L'habit ne fait pas le moine. On ne doit pas se fier aux apparences. Prendre l'apparence pour la réalité. Tout ce qui brille n'est pas or. » Choisis l'une de ces expressions et explique ce qu'elle signifie selon toi. Puis, suivant l'expérience que tu viens de vivre en classe ou suivant ton expérience de vie personnelle, dis ce que tu penses de cela.

## 6. Fais-moi signe !

Lien avec le cours : Activité pouvant servir à aborder la question du besoin de communiquer et des différentes formes de langage chez l'être humain.

Au tout début d'un cours, avant même que les élèves n'entrent dans la classe, l'enseignant place des affiches (sur la porte d'entrée et au tableau par exemple) parlant la consigne suivante : « Vous devez garder le silence absolu dans la classe. » Dès qu'un élève entre en parlant, l'enseignant lui fait signe de garder le silence en désignant les affiches et en restant lui-même muet.

Note: Les élèves ont généralement beaucoup de difficultés à respecter la consigne. Ceux qui la respectent cherchent à communiquer par signes avec leurs amis. L'enseignant attend silencieusement en observant les élèves (ce qu'ils se disent et les signes qu'ils se font).

L'enseignant invite les élèves à prendre quelques instants pour se remémorer tout ce qu'ils avaient le goût de dire en entrant (qu'ils n'ont pas dit ou qu'ils n'ont pas pu s'empêcher de dire).

*Rétroaction verbale en groupe:* La consigne était-elle difficile à respecter ? Pourquoi ? (En s'adressant à ceux qui n'ont pas pu s'empêcher de parler...) Ce que vous aviez à dire était-il si important, si urgent? [généralement ce sont des banalités]. (En s'adressant à ceux qui ont communiqué par signes...) Quels étaient ces signes et quelle est leur signification ?

Chaque élève choisit ensuite personnellement un signe, une expression du visage, une attitude du corps, un geste qu'il utilise souvent pour

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

exprimer une pensée ou une opinion, un sentiment ou une émotion, un désir, etc. Puis, debout et en mouvement constant, les élèves se déplacent pêle-mêle. Lorsque leurs yeux croisent ceux d'une autre personne, ils transmettent leur signe et continuent à se déplacer jusqu'à la prochaine rencontre, etc.

***Rétroaction verbale;*** Quels signes vous a-t-on faits ? Que signifient-ils d'après vous ? Échange.

***Rétroaction écrite dans le journal*** : Choisis un signe puis dessine-le (décris-le si cela t'apparaît d'une trop grande difficulté). Qu'est-ce que ce signe exprime pour toi ? Pourquoi l'as-tu choisi ?

L'enseignant ramasse les journaux pour donner un retour écrit à l'élève. Les élèves pourraient aussi présenter leur réflexion au groupe.

## 7. Le départ impromptu

Lien avec le cours : Activité visant à mettre en évidence la diversité dans la hiérarchie des valeurs des personnes.

Chaque élève doit avoir préalablement apporté trois images, photos ou dessins de choses qui lui apparaissent essentielles à son épanouissement (autres que répondant aux besoins primaires de l'être humain). Le groupe est divisé en équipes de quatre ou cinq. Chaque élève doit présenter aux autres ce qu'il a apporté et exprimer en quoi ces objets sont essentiels à son épanouissement. L'enseignant peut en ajouter (alcool, encyclopédie, photos de famille, disques, cigarettes, trousse de premiers soins, etc.) et laisser les élèves s'exprimer sur l'importance ou non des objets en question.

Ensuite, la situation suivante est proposée aux élèves :

> Vous êtes les passagers d'un vaisseau qui quitte la Terre définitivement et il y a trop de bagages. Chaque gramme et chaque centimètre comptent. Les passagers doivent rapidement se mettre d'accord sur les deux seules choses qu'ils peuvent emporter.

***Rétroaction verbale*** : Chaque équipe présente les objets conservés. À quel(s) besoin(s) ceux-ci répondent-ils ? Les membres de l'équipe étaient-ils tous d'accord sur ce choix ? Sur quoi portaient les désaccords ?

***Rétroaction écrite dans le journal;*** Parmi toutes les choses emportées lors de l'exercice, quelle est celle qui te semble la plus importante à conserver dans la situation ? Pourquoi cela a-t-il autant de valeur pour toi ?

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N
Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

## 2.3. ATELIERS DE JEU DRAMATIQUE ET D'ÉCRITURE POUR UNE APPROCHE NARRATIVE DE L'EXPÉRIENCE MORALE

L'atelier est ici entendu comme étant un jeu dramatique qui comprend les quatre étapes de la démarche. Sa durée est d'environ 90 minutes. Un premier cours complet doit permettre de travailler les quatre étapes jusqu'à la première rétroaction écrite de l'élève. Avant le cours suivant, l'enseignant prendra soin de donner un retour écrit à l'élève dans chaque journal. Le lendemain (ou le cours suivant celui de l'atelier dans le cadre du cours d'éducation morale, c'est-à-dire quatre à six jours plus tard), l'enseignant remet les journaux aux élèves et ceux-ci poursuivent leur narration écrite. L'enseignant recueille à nouveau les journaux pour répondre une dernière fois à l'élève et fermer l'activité d'écriture à propos de cette narration. Ensuite, le groupe procède à la rétroaction verbale sur le jeu dramatique pour clore l'atelier. Les ateliers doivent être intégrés au cours. L'annexe 2 donne un exemple d'insertion d'un atelier en enseignement moral. Regardons maintenant quatre illustrations d'ateliers de jeu dramatique.

### 2.3.1. Quatre illustrations d'ateliers

**L'intimité et le groupe** (Décembre-janvier)

**Problématique de l'atelier** : Il arrive que l'on soit placé devant la décision de garder une chose (un événement, une situation, etc.) secrète ou de la révéler (c'est-à-dire de la garder pour soi ou de la dévoiler à un ami, à sa famille, ou encore de la rendre publique).

Afin de mieux introduire les élèves au jeu, l'exercice de perception suivant peut être réalisé le cours précédant celui de l'atelier.

- En équipes de trois, un élève joue Pierre, l'autre Pierrot et l'autre Pierrette. Pierre imagine une nouvelle qu'il aurait besoin d'annoncer à son groupe d'amis. Puis, il en fait l'annonce à Pierrot et Pierrette avec l'intonation et les gestes appropriés. Les deux autres membres de l'équipe réagissent gestuellement, non verbalement. À son tour, Pierrot imagine une nouvelle qu'il aurait besoin d'annoncer, mais à sa famille plutôt qu'à des amis. Puis, il en fait l'annonce. Finalement, Pierrette fait la même chose mais en imaginant une nouvelle qu'elle aurait besoin d'annoncer à tout le monde, de rendre publique.
- Dans un second temps, Pierre s'imagine très âgé (papi Pierre), Pierrot un jeune enfant (Pierrot le fils à papa) et Pierrette un parent (tati Pierrette). Puis, chacun imagine une nouvelle qu'il aurait besoin de garder secrète à cet âge, de la confier seulement à son meilleur ami.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

À tour de rôle, Pierre, Pierrot et Pierrette annoncent leur nouvelle et les autres réagissent verbalement. Courte rétroaction verbale en groupe.

**1. Perception**

Des potins de journaux sont remis aux élèves. Chacun choisit un potin et le lit au groupe de différentes manières : une dictée, la nouvelle du siècle, une histoire d'horreur, un enfant timide, une histoire dont on se régale, une chronique nécrologique. Échange verbal sur le caractère intime ou public des nouvelles lues et sur la manière de les considérer, d'en parler.

**2. Exploration**

Dans les médias, la nouvelle suivante fait la manchette : « Un des quatre membres du groupe rock "The Blues" le batteur Jimmy, a été hospitalisé d'urgence hier soir. Pour l'instant l'on ignore tout des motifs de son hospitalisation. » Des journalistes réagissent et les membres du groupe The Blues réagissent également. C'est sur cela que les élèves auront à improviser. Pour ce faire, l'enseignant remet à chaque élève une carte de personnage[3] sur lequel est décrit un journaliste ou un membre du groupe The Blues. Puis, il annonce la suite de la nouvelle aux élèves : « Ce soir, les trois autres membres du groupe "The Blues" seront les invités spéciaux de l'émission *Sur la sellette* où nos journalistes et animateurs habituels les recevront. » Les journalistes-animateurs de l'émission se préparent à recevoir les membres du groupe et les membres du groupe discutent entre eux de ce qui est arrivé à Jimmy. Ils ne doivent pas montrer la carte du personnage qu'ils ont reçue. ils doivent le faire découvrir par leur façon de parler entre eux (journalistes d'un côté et membres du groupe de l'autre) de la nouvelle.

**3. Actualisation**

L'émission *Sur la sellette* va débuter dans une minute. Sur le plateau, chacun s'installe et se prépare. Silence, on tourne ! (Les élèves improvisent en même temps en équipes de six, soit trois journalistes et trois musiciens.)

---

3. Cartes de personnages: JOURNALISTE 1 : Jeune, 22 ans. Débute dans le métier. Aime tout ce qui pétille. Rien ne l'arrête. La carrière, c'est tout ce qui compte pour lui. C'est son premier emploi comme journaliste-animateur à la télévision. JOURNALISTE 2 : 50 ans. Beaucoup de problèmes personnels le préoccupent. Santé : n'est pas a son meilleur. Fume énormément et boit 15 cafés par jour. Aime son travail mais se sent trop fatigué. JOURNALISTE 3 : Près de l'âge de la retraite. Le meilleur journaliste de l'heure. L'expérience du métier l'a rendu prudent, mais il est toujours aussi combatif. THE BLUES 1 : Chanteur du groupe. Aime l'argent, la célébrité. Ne connaît rien a la musique. THE BLUES 2 : Bassiste du groupe. Meilleur ami de Jimmy. Se connaissent depuis leur enfance. Timide. Tendance à la dépression. Musicien dans l'âme. La musique est un ressourcement pour lui. THE BLUES 3 : Guitariste du groupe, pris à l'essai pour quelque temps. Espère être accepté dans le groupe. Se sent bien avec eux. Grave problème de consommation.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

**4. Rétroaction**

*Rétroaction verbale:* Que pensez-vous d'une telle situation où des personnes sont placées devant la décision de garder secrète une chose ou de la révéler ?

*Rétroaction écrite* **:** Le jeu te rappelle-t-il une expérience où tu n'étais pas certain si tu devais ou non parler d'un événement et où tu as choisi de le révéler ? Une expérience où tu ne savais s'il était préférable de garder un secret ou d'en parler à tes amis, tes parents... Décris cette situation, puis relis ce que tu as écrit et complète s'il y a lieu. Ou encore : Que penses-tu de la situation que tu viens de jouer ? Les élèves procèdent à l'activité d'écriture dans le journal à partir d'une de ces deux questions. Puis, l'enseignant collecte les journaux.

***Fin de la première période de cours:*** Pour savoir comment s'effectue la suite de l'activité d'écriture, voir 2.3.2. aux pages 50 à 53.

***Le cours suivant:*** Suite et fin de l'atelier

*Rétroaction écrite dans le journal* **:** L'élève reprend son journal et poursuit sa narration écrite. Puis, l'enseignant ramasse à nouveau les journaux pour donner un dernier retour.

*Rétroaction verbale sur le jeu* (sur le déroulement du jeu) : Qu'est-ce qui vous a ému, frappé, étonné, surpris, déplu, embêté, questionné... ? Qu'est-ce qui serait à retenir pour le prochain atelier ?[4]

**Jean dit** ... (Février-mars)

**Problématique de l'atelier** : Constamment, au cours de notre vie, nous avons à réagir à une autorité quelconque (à l'école, dans la famille, dans la société, etc.). Comment réagir devant l'autorité ?

Note : Avant le début de l'atelier, l'enseignant fait un bref rappel de ce qui était à retenir au moment de la rétroaction sur le jeu du dernier atelier.

**1. Perception**

L'enseignant fait avec les élèves le jeu du « Jean dit » que tous connaissent déjà. Mais ses demandes doivent être de plus en plus difficiles à exécuter (jean dit de se lever, de sauter, de lever un pied ..., de sourire à son voisin, de lui dire un mot gentil, de danser avec lui, etc.). Court échange verbal.

4. Ces questions sont celles utilisées par Chaîné au cours de l'étape de rétroaction en vue de l'amélioration de la pratique du jeu (Chaîné, 1990, p. 177-178).

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

**2. Exploration**

Le groupe est divisé en quatre équipes. Chaque équipe reçoit une consigne de personnage sur une carte qu'elle ne doit pas divulguer aux autres équipes. Équipe 1 : Les anges. Équipe 2 : Les petits démons. Équipe 3 : Les caméléons. Équipe 4 : Les maîtres en horticulture. Consigne : « Choisissez-lui un nom. Puis, imaginez ensemble l'expression du visage la plus appropriée pour votre personnage. » Une fois que les élèves ont terminé, l'enseignant ajoute d'autres consignes: « Imaginez maintenant sa démarche; une phrase qu'il dit souvent et le ton de la voix approprié pour prononcer cette phrase; un geste qu'il ferait souvent. »

**3. Actualisation**

Une fois les personnages bien campés, les équipes se séparent pour former de nouvelles équipes composées d'un ange, d'un petit démon, d'un caméléon et d'un maître en horticulture. Puis, la situation suivante est présentée aux élèves : «Vous vous retrouvez dans une école d'horticulture. Votre maître se présente et vous demande d'exécuter différents travaux pratiques. Que demande-t-il ? Quelles sont les réactions de ses apprentis ? » Chaque équipe improvise en même temps à partir de cette situation.

**4. Rétroaction**

*Rétroaction verbale:* Comment votre personnage a-t-il réagi à la situation ? Quel personnage a eu le plus d'autorité sur les autres ? Quelle forme d'autorité a-t-il exercée ?

*Rétroaction écrite:* Quelle expérience te rappelle la situation jouée ? Une expérience où tu as eu à réagir face à la demande d'une personne en autorité et où tu ne savais pas quelle était la meilleure chose à faire dans la situation ? Une expérience où l'on a fait pression sur toi et où tu ne savais pas quelle était la meilleure chose à faire? Ou encore : Face à la demande d'une personne en autorité comme celle que tu viens de jouer, quelle serait la meilleure chose à faire selon toi ? Les élèves procèdent à l'activité d'écriture dans le journal à partir de l'une de ces questions. L'enseignant relève les journaux.

***Fin de la première période de cours :*** Voir la suite de l'activité d'écriture aux pages 50 à 53.

***Le cours suivant :*** Suite et fin de l'atelier

*Rétroaction écrite dans le journal:* L'élève reprend son journal et poursuit sa narration écrite. Puis, l'enseignant ramasse à nouveau les journaux pour donner un dernier retour.

*Rétroaction verbale sur le jeu* : Qu'est-ce qui vous a ému, frappé, étonné, réalisé, écarté ... ? Qu'est-ce qui est à retenir pour le prochain atelier ?

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

## Quelles familles ! ? (Avril-mai)

**Problématique de l'atelier :** Comment affirmer son mécontentement ou son désaccord lors d'un litige, un conflit ?

Note : Avant le début de l'atelier, l'enseignant fait un bref rappel de ce qui était à retenir au moment de la rétroaction sur le jeu du dernier atelier.

### 1. Perception

En équipes de deux, les élèves imaginent une phrase exprimant la joie (J'avais si hâte de te voir !) et une autre exprimant la colère (Qu'est-ce que tu as encore fait !). Ils les expriment à tour de rôle (toujours deux à deux) sans les prononcer, puis en les prononçant avec l'intonation correspondante, et enfin avec l'intonation contraire. L'exercice est repris avec d'autres types de mots. Par exemple : un mot rieur, un mot pleureur, un mot doux, un mot méchant, un mot qui félicite, un mot qui gronde, un mot moqueur, un mot flatteur, etc.

### 2. Exploration

Le groupe est divisé en familles. La famille Velours qui sait seulement parler doucement. La famille Venin qui sait seulement parler violemment. La famille Mélancolie qui sait seulement parler en pleurant, en se lamentant. La famille Dilatelarate qui sait seulement parler dans la bonne humeur. La famille Bravo qui sait seulement dire des paroles d'encouragement. La famille Tonnerre qui sait seulement parler pour gronder, réprimander, faire des reproches. Selon le nombre d'élèves il y aura quatre ou six familles différentes.

Chaque élève détermine qui il est dans sa famille : Papa Velours, grand-maman Velours, fiston Velours, cousin Velours, tante Velours, etc. Puis, chacun fait découvrir son personnage à sa famille par sa voix, sa démarche, son attitude, à partir de la situation suivante :

Un couffin est placé au centre de l'espace de jeu. Les familles viennent voir le bébé à tour de rôle en lui adressant quelques mots. L'enseignant peut ajouter quelques consignes si nécessaire : « Le bébé sourit, pleure, etc. Ils réagissent. Ils parlent au bébé. Ils parlent du bébé. Le bébé s'est sali. »

Puis, ils se préparent pour une photo de famille. ils se parent et se placent. Une fois que tout le monde est prêt, le photographe (un élève ou l'enseignant) passe pour prendre la photo.

### 3. Actualisation

À cette étape, une famille va rejoindre une autre famille. Puis, ils improvisent à partir de la situation suivante : « Nos familles ont un point en commun. Elles pratiquent toutes le même sport familial (le jeu de dards ou de sacs de sable par exemple). Un tournoi a lieu dans la région et elles se retrouvent face à face en compétition (une famille

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

contre une autre famille). Une des deux familles a triché. L'autre famille s'en aperçoit. Mais est-ce vrai ? Que s'est-il passé ? Le conflit se règlera-t-il ? » Improvisation famille contre famille.

Lorsque les échanges stagnent ou qu'ils deviennent trop houleux, l'enseignant ajoute la consigne suivante : « Statue ! Le temps s'arrête. Chacun garde sa position et demeure silencieux. Chacun se demande en lui-même : Que devrait-on dire ou faire dans cette situation ? On est maintenant dans un monologue où chacun fait entrer les autres dans la pensée de son personnage. Tout en restant immobile, les yeux fermés, chacun laisse parler son personnage à sa façon, dans ses mots. il s'agit d'un monologue. » II n'y a pas de dialogue, d'échange, d'opinion émise sur les pensées des autres. ils ne font qu'exprimer leur propre pensée.

**4. Rétroaction**

*Rétroaction verbale* : Que pensez-vous des différentes réactions des personnages face à la situation ?

*Rétroaction écrite* : La situation jouée te rappelle-t-elle une expérience où tu ne savais pas de quelle manière il fallait parler ou agir pour affirmer, montrer ton mécontentement, manifester ton désaccord ? Quelle était la situation ? Ou encore : Lorsqu'il y a un tel désaccord, de quelle manière est-il préférable de parler ou d'agir pour affirmer, montrer notre mécontentement, exprimer notre désaccord ?

***Fin de la première période de cours:*** Voir la suite de l'activité d'écriture aux pages 50 à 53.

***Le cours suivant:*** Suite et fin de l'atelier

*Rétroaction écrite dans le journal:* L'élève reprend son journal et poursuit sa narration écrite. Puis, l'enseignant collecte à nouveau les journaux pour donner un dernier retour.

*Rétroaction verbale sur le jeu* **:** Qu'est-ce qui vous a ému, frappé, étonné, réalisé, écarté ... ? Qu'est-ce qui est à retenir pour le prochain atelier ?

## 4 Voyage dans un labyrinthe (Juin)

**Problématique de l'atelier** : Certaines situations nous placent devant la question « quelle est la meilleure chose à faire ? » et nous obligent à peser le pour et le contre avant de prendre une décision. Et cette décision est parfois difficile à prendre.

Note : Avant le début de l'atelier, l'enseignant fait un bref rappel de ce qui était à retenir au moment de la rétroaction sur le jeu du dernier atelier.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

**1. Perception**

L'enseignant aborde le lieu exploré sous la forme d'une image représentant un labyrinthe. La classe devient ce lieu. Différents labyrinthes sont présentés en projection (acétates) pour finalement s'arrêter sur un en particulier où l'on pourrait se retrouver. Les élèves, les yeux fermés, imaginent différentes rencontres qu'ils pourraient faire dans un tel lieu lorsque le temps est pluvieux, en pleine nuit, en temps de guerre, un beau jour d'été, etc.

**2. Exploration**

Les élèves circulent dans le labyrinthe (la classe). Lorsqu'ils arrivent face à quelqu'un, ils doivent s'arrêter et échanger une idée à partir des éléments suivants : J'ai le goût de… (partir en voyage, par exemple). Et l'autre doit répondre : Oui, mais moi, on me dit que ... (tu n'as pas le temps, par exemple). Puis, chacun poursuit sa route jusqu'au prochain face à face.

Les élèves doivent maintenant former le personnage à trois têtes suivant : D'un côté, il y a la tête « J'ai le goût de ... », de l'autre côté, il y a la tête « Mais, moi, on me dit que ... », et au centre se trouve la tête qui décide de l'action à prendre. La tête du centre est la seule à pourvoir prendre les décisions, mais elle est incapable de le faire sans d'abord consulter ses deux autres têtes. Les élèves, regroupés par trois, découvrent ensuite ce personnage à trois têtes en le jouant de la manière suivante : S'ils se retrouvent spontanément devant un précipice, devant une table bien garnie, avant un saut en parachute.

**3. Actualisation**

L'enseignant propose ensuite la situation suivante : « Votre personnage se retrouve dans un labyrinthe. Dans son voyage, il fait des rencontres particulières. » Puis, il éparpille dans la classe des petits cartons derrière lesquels se trouvent des rencontres particulières que feront les personnages à trois têtes dans le labyrinthe.

*Cartes de rencontres* :

- Une vieille dame est endormie. Elle tient un sac qui retient ton attention. Que fais-tu ? Consulte tes têtes, puis poursuis ta route.
- Tu rencontres un bouffon qui se moque de tes têtes. Que fais-tu ? Qu'en pensent tes têtes ? Poursuis ta route.
- Un colosse te pointe du doigt et dit: « Arrête ta route, de toute manière tu ne feras jamais rien de bon dans la vie. » Consulte tes têtes. Que réponds-tu ?
- Un enfant très malade te regarde. S'il ne sort pas du labyrinthe avec l'aide de quelqu'un, il mourra. Il est contagieux. Que fais-tu ? Qu'en pensent tes têtes ? Consulte-les, décide, puis poursuis ta route.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

- Un personnage étrange t'offre la richesse et la santé à condition que tu lui donnes tes deux têtes. Tu ne pourras plus décider par toi-même. Que fais-tu ? Que disent tes têtes ? Décide, puis, poursuis ton chemin.
- Tu as 73 ans. Tu as acquis beaucoup de sagesse, mais tu n'es plus jeune. Une voix t'offre la vie éternelle, si tu demeures dans le labyrinthe. Si tu as encore tes deux têtes, écoute ce qu'elles en pensent puis décide. Si tu n'as plus tes têtes, demande à la voix de décider pour toi. Puis poursuis ton chemin.

**4. Rétroaction**

*Rétroaction verbale:* Les choix étaient-ils faciles/difficiles ? Pourquoi ?

*Rétroaction écrite* : Tout comme le personnage à trois têtes, tu as vécu des expériences où tu devais faire un choix et où pour prendre une décision tu as pesé le pour et le contre et envisagé différentes possibilités d'action. Je t'invite donc à raconter une de tes expériences où tu as dû faire un choix. Ou encore : Dis ce que tu penses d'une des décisions prises par ton personnage à trois têtes dans le labyrinthe.

***Fin de la première période de cours:*** Voir la suite de l'activité d'écriture aux pages 50 à 53.

***Le cours suivant:*** Suite et fin de l'atelier

*Rétroaction écrite dans le journal:* L'élève reprend son journal et poursuit sa narration écrite. Puis, l'enseignant relève les journaux pour donner un dernier retour.

*Rétroaction verbale sur le jeu* : Qu'est-ce qui vous a ému, frappé, étonné, réalisé, écarté... ? Qu'est-ce qui est à retenir pour le prochain atelier ?

### 2.3.2. L'activité d'écriture dans le journal de l'élève : comment l'enseignant peut-il relancer l'élève dans sa narration?

Comment l'enseignant peut-il relancer l'élève dans sa narration au moment de la rétroaction écrite dans son journal ? Tout d'abord, l'enseignant doit encourager l'élève à procéder à l'expression narrative de son autorité morale en accueillant globalement l'écrit de l'élève. Il m'apparaît évident qu'avec des élèves de 12-15 ans et dans le contexte de l'enseignement régulier, l'enseignant se doit d'être attentif à toute expérience racontée. L'élève y révèle quelque chose de lui-même, il exprime une part de sa réalité et cela doit être pris en considération. Ce retour de l'enseignant a avantage à être personnalisé plutôt que de ressembler à

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N
Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

une formule toute faite appliquée à tous. À titre d'illustration, voici quelques exemples.

> Je te remercie pour ta confiance. C'est vraiment une expérience a la fois riche et intense.
>
> J'ignorais que tu étais nouvelle dans cette école. Tu sembles t'être tout de même fait beaucoup d'amis.

Après cet accueil, l'enseignant ajoute une question – une seule respectant l'évolution de l'élève – pour relancer la narration.

> Je te remercie pour ta confiance. C'est vraiment une expérience a la fois riche et intense. *Je te propose, si tu en as le goût, de relire ce que tu as raconté et de poursuivre ta réflexion à partir de la question suivante : Crois-tu que c'était la meilleure chose à faire dans la situation ?*
>
> J'ignorais que tu étais nouvelle dans cette école. Tu sembles t'être tout de même fait beaucoup d'amis. *Si tu en as le goût, tu peux poursuivre ta réflexion à partir de la question suivante: Qu'est-ce que tu as appris de cette expérience ?*

J'entends par « respect de l'évolution de l'élève » que l'enseignant le relance là où l'élève en est dans sa narration. Si, dans son premier passage à l'écrit, l'élève ne fait qu'exposer le problème, alors l'enseignant le relance pour qu'il ait l'occasion d'affirmer la décision qu'il a prise. Si, dans son premier passage à l'écrit, l'élève va jusqu'à évaluer la décision prise, alors l'enseignant peut le relancer pour l'amener à justifier l'évaluation de la décision prise. Autrement dit, l'enseignant relance l'élève en fonction de la structure narrative qu'exige une telle approche, c'est-à-dire suivant l'un des deux schémas suivants.

**Lorsque l'élève se réfère à une expérience personnelle qu'il a vécue** :

1. Questions de départ : « Quelle expérience vécue te rappelle la situation jouée ? Plus particulièrement, une expérience où tu ne savais quelle était la meilleure chose à faire dans la situation et où tu as dû faire un choix. Ou encore une expérience où tu savais quelle était la meilleure chose à faire dans la situation mais où une autre personne n'était pas d'accord avec toi. » L'élève doit donner une vue sommaire de l'expérience vécue évoquée[5].

5. À la différence de Tappan et Brown, je considère qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une description détaillée de l'histoire. Le présent contexte diffère de celui de l'entrevue individuelle dans le cadre d'une recherche en psychologie morale. Ce qui peut paraître acceptable dans le cadre d'une telle entrevue ne l'est pas nécessairement dans celui de l'enseignement. J'estime que de trop insister sur la situation de départ peut briser la confiance de l'élève en devenant presque du voyeurisme. J'ai d'ailleurs constaté qu'il n'était pas nécessaire d'avoir une vue détaillée de la situation de départ pour que l'élève puisse affirmer son autorité morale.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

2. Question de relance : « Qu'as-tu décidé de faire ? Pourquoi ? » L'élève doit affirmer la décision qu'il a prise (dans le cas d'une expérience de conflit moral) ou affirmer son action (dans le cas d'une expérience où le bien à faire n'est pas questionné).
3. Question de relance: « Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances ? Pourquoi ? » L'élève doit donc évaluer cette décision (ou action) et justifier son point de vue.
4. Question de relance: « Que retires-tu de cette expérience ? Comment vois-tu les choses maintenant ? » L'élève peut tirer de son expérience un apprentissage plus global sur sa vie.

**lorsque l'élève se réfère à l'expérience de jeu dramatique** :

1. Question de départ : « Que penses-tu de la situation que tu viens de jouer ? » L'élève peut porter sa réflexion sur un moment du jeu ou sur le problème posé à l'étape d'actualisation.
2. Après avoir donné un retour sur l'écrit de l'élève, l'enseignant le relance en fonction de cet écrit. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'un moment du jeu : « Que peux-tu retirer de cette expérience de jeu dramatique? » Lorsqu'il s'agit d'une réflexion plus globale, la relance peut reprendre un élément de cette réflexion pour que l'élève l'approfondisse.

Après cette relance écrite de l'enseignant, le journal est remis à l'élève afin qu'il puisse poursuivre sa narration. J'ai remarqué que les élèves avaient hâte de ravoir leur journal afin de lire le commentaire de l'enseignant. A la suite de cette deuxième phase de narration de l'élève, les journaux sont à nouveau ramassés pour donner un dernier retour écrit à l'élève et clore la narration. J'ai constaté qu'il devient désagréable pour l'élève de s'attarder plus longuement sur une narration. Les élèves de cet âge apprécient la nouveauté et le changement. Si l'on s'attarde trop sur une expérience, ils ont tendance à se désintéresser de la tenue du journal. Il y a aussi le fait que l'élève n'est pas toujours en mesure d'affirmer et de soutenir sa perspective morale. En certains moments, il est capable d'affirmer sa perspective morale (d'énoncer son jugement, sa décision) mais peut-être moins en mesure de la soutenir (de justifier son jugement, sa décision). En d'autres moments, il peut justifier l'évaluation de sa décision et parfois il n'est peut-être pas apte à le faire. L'enseignant doit être très attentif à cela. Il a avantage à respecter l'évolution de l'élève. S'il cherche à pousser trop loin la narration, au-delà des capacités de l'élève, il n'y a plus de dialogue.

Toujours à titre d'illustration, voici un exemple de dernier retour de l'enseignant :

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

**Tu es une fille douce et solide. Tu sais ce que tu veux et ce que tu ne veux pas et tu as le courage de l'affirmer. C'est pour cela que, même si tu vis des choses difficiles, tu es capable d'y faire face.**

Note : Pour plus de clarté encore concernant la relance écrite de l'enseignant, le lecteur trouvera des exemples concrets à l'annexe 3.

### Variante à propos de la rétroaction écrite

Au lieu de se référer à une expérience vécue évoquée par la situation jouée, l'enseignant pourrait seulement proposer aux élèves d'écrire à partir de l'expérience de jeu pour les amener à tirer profit de cette expérience. Comme dans la démarche présentée précédemment, l'enseignant réalise tout d'abord une brève rétroaction verbale pour mettre en évidence la problématique morale de la situation jouée, puis il invite tous les élèves à faire une rétroaction écrite sur cette expérience de jeu à partir de questions comme celles mentionnées précédemment.

J'ai constaté que l'expérience de jeu construit sur la base d'une expérience de conflit moral suscite un questionnement à propos du bien à faire dans la situation. En effet, le jeu est une expérience dans laquelle un rapport différent à soi-même et aux autres peut provoquer une certaine déstabilisation pouvant stimuler le fonctionnement moral. L'élève devient l'auteur de son personnage, qu'il fait évoluer au contact des autres personnages. Procéder à l'expression narrative de cette expérience vécue peut aussi lui permettre de faire un apprentissage sur sa vie morale.

### Une mise en garde

Il peut arriver que l'élève raconte dans son journal un problème moral troublant qu'il est en train de vivre; l'enseignant doit alors éviter de poursuivre la démarche. Il risquerait de tomber dans ce que j'ai voulu éviter, c'est-à-dire la thérapie. Cela ne relève ni de son rôle comme enseignant, ni de ses compétences. Parler de « problèmes » moraux entraîne parfois ce type de confidence. Que ce soit par l'utilisation d'un journal ou autrement, les élèves sentent parfois le besoin de confier à leur enseignant leurs problèmes immédiats souvent graves, compromettants pour leur développement. Lorsque cela se produit, l'enseignant doit agir comme il le ferait dans un autre contexte de pratique pédagogique. Par exemple, en accueillant la confidence et en amenant l'élève à rencontrer une personne spécialisée qui pourra intervenir selon sa compétence. Ce danger est d'ailleurs souligné par Tappan et Brown : « Le pouvoir de cette approche vient du fait que l'autorité des étudiants peut augmenter par la narration de leurs histoires morales et le partage de celles-ci avec un auditoire; le danger de cette approche est

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

la vulnérabilité qui va de pair avec le partage d'histoires difficiles, pénibles et peut-être même tragiques.» (Tappan et Brown **1989,** traduction libre)

### 2.3.3. Remarques à propos de l'élaboration d'un atelier

Deux éléments doivent être respectés dans l'élaboration d'un atelier de jeu dramatique visant une approche narrative de l'expérience morale. Premièrement, il importe de respecter les quatre temps de la démarche en art dramatique (perception, exploration, actualisation et rétroaction) pour que l'élève puisse s'ouvrir progressivement à la problématique proposée. Deuxièmement, l'atelier ne doit pas être construit sur la base d'un thème mais plutôt sur celle d'une problématique morale (faisant référence au conflit moral intrapersonnel ou interpersonnel). Si l'enseignant a un thème précis à traiter (celui de la violence par exemple), il a avantage à identifier une problématique morale que cela peut poser (Comment réagir devant la violence ?). La problématique morale peut être mise en lumière lorsque la personne est placée devant un choix difficile, lorsqu'elle fait face à un problème qui soulève la question « quelle est la meilleure chose (la plus morale) à faire dans la situation ? » La problématique morale doit servir de fil conducteur quant au choix des activités à réaliser à chaque étape de la démarche. Présente en filigrane, elle permet le passage d'une étape à l'autre de façon harmonieuse. Autrement, il y a un manque de liens entre les étapes, ce qui risque de briser le rythme de l'atelier et, par conséquent, de diminuer l'enthousiasme des joueurs. On peut remarquer que les ateliers que j'ai présentés sont construits sur la base de problématiques morales et ce sont ces mêmes problématiques qui servent à la narration de l'expérience morale.

### Variantes dans la construction de l'atelier

Élargir l'approche narrative des conflits moraux à une approche narrative de l'expérience morale permet d'offrir d'autres possibilités quant à l'atelier de jeu dramatique. J'ai précisé que la problématique morale devait être présente en filigrane dans la préparation de l'atelier. Par exemple, l'atelier pourrait être construit de manière à restreindre le bien à faire à quelque chose qui apparaît « évident », de manière à obtenir facilement le consensus dans les équipes de joueurs et à le remettre en question à l'étape d'actualisation et dans l'activité d'écriture. L'atelier pourrait aussi être construit à partir d'expérience de réaction spontanée à une situation. Ainsi, à la problématique morale, on pourrait substituer la question de la spontanéité d'une action aux conséquences multiples. À travers la narration de l'expérience vécue de réaction spontanée, il y aurait alors possibilité pour l'élève de prendre conscience de certaines de ses «intuitions morales » qui, selon Ferry (1991, p. 143-147), doivent être

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

problématisées. Cependant, autant je réfute une éducation morale qui ne tiendrait compte que du raisonnement, autant je réfute une éducation morale qui ne prendrait en considération que l'intuition.

## 2.4. ACTIVITÉ DE CLÔTURE DU JOURNAL DE L'ÉLÈVE

Cette dernière activité permet de boucler la boucle. Elle sert à refermer le journal et à éviter que le tout se termine trop brusquement. Après avoir donné un retour écrit à tous les élèves dans le journal (sur l'expérience et sur tout le contenu du journal), l'enseignant invite les élèves à une dernière réflexion qui peut prendre la forme d'une carte d'invitation avec l'inscription suivante :

> Ton journal, une page de ta vie !
>
> Prends le temps de te relire. De relire ton journal de la couverture à la dernière ligne. Qu'as-tu le goût d'ajouter sur cette page de ta vie pour fermer ton journal ? En paroles, en dessin...
>
> Enfin, je te remercie pour tout. Ce que tu es, ce que tu deviens, ce que tu m'as apporté par ton passage dans ma vie. J'espère t'avoir donné l'occasion de te découvrir et de découvrir les autres d'une autre manière. Je te répondrai une dernière fois dans ton journal lorsque je t'aurai lu.

L'enseignant recueille les journaux et donne un dernier commentaire personnalisé (sous forme de lettre à l'élève par exemple).

J'ai observé que le journal permet de rejoindre l'élève de bien des manières. Le journal permet, affirment les élèves, de s'exprimer, comprendre, se comprendre, réfléchir, faire découvrir, développer, apprendre, se connaître, communiquer, créer une plus grande relation, etc. Leurs commentaires en témoignent.

> J'ai très apprécié au cours de l'année échanger des choses avec toi. (Josianne)
>
> Je tenais fortement à te dire que ce journal m'aura souvent permis de m'évaluer moi-même. Tes réflexions et tes commentaires, tu peux en être sûre, n'ont pas été pris à la légère. (Sophie)
>
> Je pense qu'en t'écrivant, j'ai découvert que je pouvais en savoir beaucoup sur les gens sans les connaître. J'ai aussi compris que j'avais de grosses sautes d'humeur. C'est la première fois que je remarque tout ça. (Rose)
>
> Après avoir relu mon journal, j'ai découvert plein de choses sur moi et tu m'as beaucoup aidé à les reconnaître. Et je suis sûre que s'il arrivait une autre situation comme une de celles que j'ai vécues, je

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

> la surmonterais sans difficultés, car après chacune d'elles, je pensais comment j'aurais pu agir en arrangeant tout pour moi sans me faire de peine et sans laisser s'empirer la situation. (Caroline)
>
> J'ai aimé faire cette expérience. Raconter mes aventures, ce que j'ai vécu et tout ça. J'ai aimé faire le jeu dramatique. (Mario)
>
> Ce dessin [dessin d'un oiseau qui sort de sa coquille] est pour te dire que j'ai eu le courage de voler de mes propres ailes. (Alain)

De tels témoignages reflétent la résonance que peut avoir une telle démarche avec le vécu et les besoins de l'élève. Ils plaident en faveur d'une forme d'éducation qui, tout en les rejoignant là où ils et elles sont, les amène plus loin dans la découverte d'eux-mêmes et des autres à travers la matière enseignée.

## 2.5. DES COMPÉTENCES REQUISES CHEZ L'ENSEIGNANT

Élaborer un atelier de jeu dramatique pour une approche narrative de l'expérience morale requiert diverses compétences chez l'enseignant. L'enseignant aurait avantage à bien comprendre la théorie de Tappan et Brown et l'approche qui en découle pour éviter de faire de cette démarche une « stratégie pédagogique » parmi tant d'autres. Ainsi, il lui sera plus aisé d'adapter la démarche à sa personnalité tout en gardant l'objectif visé, soit l'expression narrative de l'expérience morale. L'enseignant doit être conscient que l'expérience vécue de l'élève est bien plus qu'une simple motivation servant à lancer un thème ou, pis encore, qu'une expérience parmi tant d'autres que les élèves s'empressent de relater pour épater les autres. Cette expérience vécue devient le lieu par excellence où se forme la personne en sa qualité d'être moral.

De plus, bien qu'étant dans une position d'autorité par rapport à l'élève, l'enseignant a avantage à développer une attitude d'ouverture et d'empathie favorisant l'émergence de l'autorité morale de l'élève. L'enseignant devrait être constamment à l'affût pour ne pas imposer sa propre voix morale à l'élève, en particulier à travers l'échange dans le journal.

L'enseignant devrait aussi bien saisir la démarche proposée en art dramatique. Il ne s'agit pas de sketchs, de simples jeux de rôles, d'un simple exercice d'expression, etc., mais bien d'une démarche qui possède un élément de progression permettant d'ouvrir graduellement à la problématique traitée. Elle permet l'élaboration d'un personnage, l'évolution libre d'une situation. Comme nous l'avons vu, la démarche devient le lieu d'une expérience singulière.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Enfin, l'enseignant devrait développer une habileté à élaborer et à animer un atelier de jeu dramatique. Il devrait être en mesure d'imaginer le jeu, de l'élaborer de manière à orienter toute l'activité pour servir l'approche narrative. Il devrait acquérir une certaine habileté à animer un atelier de manière à en permettre l'évolution tout en s'effaçant, à motiver ses élèves pour leur donner le goût de jouer. Bref, animer une démarche de jeu dramatique pour une approche narrative de l'expérience morale demande une certaine polyvalence chez l'enseignant.

## 2.6. DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER CHEZ L'ÉLÈVE

Cette démarche exige aussi de l'élève qu'il acquière de nouvelles compétences. Il a à développer une compétence à la fois à titre de joueur et à titre d'auteur. Jouer est inhabituel pour la plupart des élèves. L'élève doit vaincre sa timidité ou son extraversion pour entrer dans un personnage et faire évoluer la situation en relation avec les autres personnages. En classe, l'élève a surtout l'habitude de s'exprimer par le verbal et il doit apprendre à utiliser davantage son corps, l'espace et l'objet comme moyens d'expression. Il doit aussi utiliser l'écriture pour se raconter. J'ai été à même de constater que les élèves écrivaient peu mais qu'ils touchaient les éléments essentiels. J'ai également remarqué que ce ne sont pas les élèves qui ont une meilleure connaissance de la langue écrite qui écrivent généralement le plus. Deux facteurs m'ont semblé influencer l'écriture : le rapport entre le vécu de l'élève et la problématique soulevée par le jeu, et la qualité du dialogue qui peut s'établir entre l'enseignant et l'élève à travers le journal.

La démarche que je propose vise à faire découvrir à l'élève l'importance d'apprendre à tirer profit de l'expérience vécue, en particulier de sa propre expérience liée au monde vécu. Bien que cette expérience puisse être prise au sens large d'expérience de l'humanité, dans la présente démarche, l'accent sera mis sur l'expérience subjective propre à chaque élève.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

# En guise de conclusion

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

L'éducation doit préparer les jeunes à être critiques à l'égard des modèles imposés dans la société et les amener à résister, au besoin, à la répression sociale et culturelle. Pour y parvenir, les jeunes doivent apprendre à mieux se connaître, à découvrir leurs valeurs, leur perspective morale, à l'affirmer, à la soutenir devant les autres, à entrer en dialogue, à argumenter, ce que l'approche narrative leur permet.

Rendue viable par une démarche de jeu dramatique et d'écriture, cette approche ne peut qu'être enrichie par la créativité et la personnalité de chacun qui s'y révèle. L'enseignant le constatera d'emblée : une telle démarche permet vraiment de rejoindre les élèves, car elle les place en situation de questionnement à travers le ludique et l'imaginaire, au contact d'autres personnages et attire leur attention sur la dimension morale de leurs expériences vécues.

L'approche narrative de l'expérience morale par une démarche de jeu dramatique et d'écriture offre l'avantage de pouvoir s'insérer dans la structure scolaire déjà en place sans exiger de changement radical. Jointe à d'autres approches qui lui sont compatibles, elle ne peut que favoriser le développement moral des élèves en leur permettant d'acquérir une autorité de plus en plus grande sur leur propre perspective morale et un sens plus aigu de leur responsabilité devant l'agir. Si l'éducation vise le développement de la personne dans toutes ses dimensions, cette approche s'avère pertinente, car la personne dans son entièreté y est mise à contribution.

Je demeure toutefois consciente que la narration des expériences morales des élèves, même si elle est stimulante, n'est pas suffisante pour éduquer moralement. En effet, l'école devrait aussi permettre à l'élève de s'ouvrir aux voix morales transmises à travers l'histoire, les arts, la littérature, les médias, de les comprendre et se les approprier pour développer son sens critique et sa responsabilité par rapport à celles-ci. Cette ouverture sur le monde vécu, celui de l'élève et celui de l'humanité, permettrait d'atteindre un équilibre en nous gardant de sombrer dans le conformisme social ou encore dans le relativisme des valeurs.

Enfin, j'espère que les enseignants et leurs élèves découvriront dans cette nouvelle pratique que, bien qu'elle exige beaucoup d'investissement de part et d'autre, le jeu en vaut vraiment la chandelle !

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

# Bibliographie

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

ARISTOTE, *Éthique* à *Nicomaque*, traduit par J. B. SAINT-HILAIRE et revu par A. GOMEZ-MULLER (1992), Paris, Librairie Générale Française.

BLAIS, M. (1984). *Une morale de la responsabilité*, Montréal, Fides.

BOLTON, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*, Londres, Longman.

BOUCHARD, N. (1997). « Pour une nouvelle théorie du développement moral », *Éduquer*, 20, p. 32-35, périodique mensuel de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, Belgique.

BOUCHARD, N. (1997). *L'approche narrative des conflits moraux par une démarche de jeu dramatique : une nouvelle avenue pour l'enseignement moral au secondaire*, thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

BOUCHARD, N. (1998). « L'approche narrative des conflits moraux : Résultats d'une recherche effectuée auprès d'élèves du secondaire en classe de morale », *Le CD-Rom de l'Éducation et de la Formation : Débats sur les recherches et les innovations*, 4e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, APRIEF (publication à venir).

BOUCHARD, N., L. ROY BUREAU et F. CHAÎNÉ (1997). « L'approche narrative des conflits moraux par une stratégie de jeu dramatique : une nouvelle avenue pour l'enseignement moral », *Le CD-Rom de l'Éducation et de la Formation : Débats sur les recherches et les innovations*, article publié dans le cadre de la 3e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, APRIEF, Efficience.

BROWN, L.M., D. ARGYRIS, J. ATTANUCCI, B. BARDIGE, C. GILLIGAN, K. JOHNSTON, B. MILLER, R. OSBORNE, J. WARD, G. WIGGINS et D. WILCOX (1988). *A Guide to Reading Narratives of Conflict and Choice for Self and Moral Voice*, L.M. BROWN (dir.), Monograph 1, Cambridge, Mass., Center for the Study of Gender, Harvard University.

CHAÎNÉ, F. (1990). *La rétroaction écrite en art dramatique dans un contexte de dramatisation : étude descriptive*, thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

DAY, J.M. et M.B. TAPPAN (1996). « The narrative approach to moral development : From the epistemic subject to dialogical selves », *Human Development*, 39, p. 67-82.

DEMUYNCK, M. (1985). « L'excessive prudence ? », dans R. MONOD et J.-P. RYNGAERT (dir.), *Théâtre-Education : Une aventure de jeu*, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, Services des publications, collection « Jeux dramatiques et pédagogie ».

DILTHEY, W. (1947). *Monde de l'esprit*, traduit par M. REMY, Paris, Aubier.

DILTHEY, W. (1977). « The understanding of other persons and their expressions of life », dans W. DILTHEY, *Descriptive Psychology and Historical Understanding*, traduit par R. ZANER et K. HEIGES, The Hague, Martinus Nijhoff, p, 121-144.

FERRY, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience*, tomes I et II, Paris, Les Éditions du Cerf.

FLANAGAN, O. (1996a). *Psychologie morale et éthique*, Paris, Presses universitaires de France.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

FLANAGAN, O. (1996b). « Psychologie morale », dans M. CANTO-SPERBER (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale,* Paris, Presses universitaires de France, p. 1220-1229,

FORTIN, P. (1992). « Par quel chemin accéder a soi-même ? Essai sur l'expérience éthique. L'expérience éthique », dans *Réseaux,* revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique (64, 65, 66), p. 61-70.

FURNELLE, V., A. MAZZÙ, J.-L. GENARD et C. LELEUX (1995). « Récit, morale et idéal », *Entrevue,* 26, p. 8-38.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1983/1992). *Programme d'études: art dramatique au secondaire,* Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). *Guide pédagogique: art dramatique, secondaire,* Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1986). *Programme d'études: enseignement moral, secondaire, deuxième cycle,* Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1990). *Programme d'études* : *enseignement moral, primaire et secondaire* 1er *cycle,* Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999). *Programme de formation de l'école québécoise, primaire,* Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes.

HEATHCOTE, D. (1984). *Collected Writings on Education and Drama,* L. JOHNSON et C. O'NEILL (dir.), Londres, Hutchison.

HÉRIL, A. et D. MÉGRIER (1994). *Entraînement théâtral pour les adolescents,* Paris, Editions Retz.

LINNELL, R. (1982). *Approaching Classroom Drama,* Londres, Edward Arnold Publishers.

LOTMAN, I. (1973). *La structure du texte artistique,* Paris, Gallimard.

MACINTYRE, A. (1984). *After of Virtue,* 2e éd., Notre-Dame, University of Notre-Dame Press.

MARÉCHAL, A. (1993). *Art dramatique, Repères pédagogiques* : *... une suite de fragments dans une brève continuité...,* textes réunis et présentés par H. BEAUCHAMP et F. CHAÎNÉ, Québec, Presses collégiales du Québec.

MARTIN-SMITH, A. (1995). « Quantum drama : Transforming consciousness through narrative and roleplay », *The Journal of Educational Thought,* 29 (1), p. 34-44.

MEIRIEU, M. (1996). *Se (re)connaître par le théâtre: Outils pour l'école, la formation, l'éducation spécialisée,* Lyon, Les Editions de la Chronique sociale.

NEELANDS, J. (1990a). *Making Sense of Drama,* Oxford, Heinemann Educational Books.

NEELANDS, J. (1990b). *Structuring Drama Work,* T. GOODE (dir.). Cambridge, Cambridge University Press.

O'NEILL, C., A. LAMBERT, R. LINNELL et J. WARR-WOOD (1990). *Drama Guidelines,* Oxford, Heinemann Educational Books and London Drama.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

PAGE, C. (1997). *Éduquer par le jeu dramatique*, Paris, ESF éditeur, collection « Pratiques et Enjeux pédagogiques ».

PARÉ, A. (1984). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec.

PAVIS, P. (1987). *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Éditions sociales.

RYNGAERT, J.-P. (1977). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, textes et non-textes, Paris, Cedic.

RYNGAERT, J.-P. (1981). *Le jeu dramatique en milieu scolaire (suite)*, Le Français Aujourd'hui, 55, p. 27-31.

RYNGAERT, J.-P. (1985). *Jouer, représenter*, textes et non-textes, Paris, Cedic.

RYNGAERT, J.-P. (1991). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, nouvelle édition, Bruxelles, De Boeck.

SICHEL, B.A., (1988). *Moral Education* : *Character, Community, and Ideals*, Philadelphia, Temple University Press.

TAPPAN, M.B. (1989). « Stories lived and stories told: The narrative structure of late adolescent moral development », *Human Development*, 32, p. 300-3 15.

TAPPAN, M.B. (1990). « Hermeneutics and moral development : Interpreting narrative representations of moral experience », *Developmental Review*, 10, p. 239-265.

TAPPAN, M.B. (1991a). « Narrative, authorship, and development of moral authority », dans M.B. TAPPAN et M.J. PACKER (dir.), *Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development*, New Directions for Child Development, 54, San Francisco, Cal, Jossey-Bass, p. 5-26.

TAPPAN, M.B. (1991b). «Narrative, language and moral experience », *Journal of Moral Education*, 20 (3), p. 243-256.

TAPPAN, M.B. (1992a).Texts and contexts : « Language, culture and the development of moral functioning », dans L. WINEGAR et J. VALSINER (dir.), *Children's Development within Social Context*, 1, p. 93-117.

TAPPAN, M.B. (1992b). « Commentary », *Human Development*, 35, p. 376-383.

TAPPAN, M.B. (1996). « Language, culture and moral development : A Vygotskian perspective », *Developmental Review*.

TAPPAN, M.B. et L.M. BROWN (1989). « Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral education », *Harvard Educational Review*, 59, p. 182-205.

TAPPAN, M. et L.M. BROWN (1996). « Envisioning a postmodern moral pedagogy », *Journal of Moral Education*, 25 (1), p. 101-109.

WALKER, L. (1986). « Experiential and cognitive sources of moral development in adulthood », *Human Development*, 29, p. 113-124.

WALKER, L. (1995). «Whither moral psychology ? », *Educational Forum, 20* (1), p. 1-8.

WAY, B. (1967). *Development Through Drama*, Londres, Longman.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

*Annexe 1*

# Pour une nouvelle théorie du développement moral

**Article publié dans la revue *Éduquer*, nº 20, octobre 1997**

**Périodique de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente1**

1. Article reproduit avec l'autorisation de l'éditeur.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Précisons d'emblée que le domaine de recherche dans lequel je me situe est celui de la didactique de l'éducation morale[2]. Dans le présent article, je remets en question l'exclusivité accordée à la théorie cognitive-développementale en enseignement moral.

## FORMER À L'AUTONOMIE

Pour tenter d'éviter, d'un côté, l'endoctrinementet, de l'autre, le relativisme des valeurs, l'enseignement moral, au Québec à tout le moins, est structuré suivant deux pôles : un pôle de centration, où l'agent moral est conçu comme étant un être individuel qui doit faire des choix et qui, pour y parvenir, doit apprendre à bien raisonner moralement de manière impartiale; et un pôle de décentration, où l'agent moral est conçu comme un être social qui doit agir de manière responsable en assumant son devoir d'être solidaire envers l'humanité (Gouvernement du Québec 1986, 1990). Les deux étant inscrits dans un rapport de force, le pôle de centration semble primer et la formation d'un individu autonome devient le but ultime visé. « Même si la nécessité de l'autre y est sans cesse rappelée, la formation d'un individu autonome reste le but visé. » (Gouvernement du Québec, 1986, p. 18) L'autonomie est ici entendue comme l'opposé de l'hétéronomie (le fait de dépendre des autres) puisque le processus de développement moral généralement admis et recherché est celui de Kohlberg (1970, 1981,1984) qui veut que le développement de l'autonomie passe par celui du jugement moral selon six stades moraux; la personne parvenue à maturité morale étant vue comme celle qui a développé son autonomie rationnelle. En éducation morale, Kohlberg suggère d'offrir l'occasion aux élèves de réfléchir et de discuter à partir de dilemmes moraux hypothétiques pour favoriser ce développement.

## REVISITER LA THÉORIE COGNITIVE-DÉVELOPPEMENTALE

À mon avis, bien que le raisonnement moral hypothétique soit une dimension de la personne qu'il faille développer chez l'élève, on ne peut restreindre l'éducation morale et l'enseignement moral à cela. En effet, les jeunes devraient aussi avoir l'occasion d'apprendre à tenir compte de

2. En didactique des disciplines, nous pouvons identifier trois secteurs : l'épistémologie, l'axiologieet la praxéologie. « Le secteur de l'épistémologieconcerne les conditions de production des savoirs et leurs représentations. [...] Le deuxième grand secteur de la didactique est désigné sous le terme d'axiologie [...]. La didactique rejoint ici le champ social et idéologique. Elle procède à l'analyse critique des enjeux et finalités des matières scolaires. Dans sa démarche axiologique, la didactique prend en considération à la fois l'idéal humain et les attentes de la société et des divers groupes

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

leur manière d'aborder une situation dans son intégralité (c'est-à-dire à tenir compte de «leurs désirs et leurs tendances, leur façon d'être aux autres, leurs expériences.. . »). À la suite de Flanagan, je considère que les théories morales « ont de nombreuses fonctions et l'évaluation morale peut porter sur différents objets » et que « la morale suppose l'évaluation de vies, de styles de vie, de traits de caractère, de motivations, d'actions, de décisions, voire de formes de vies entières » (Flanagan, 1996a, p. 49). Nous retrouvons ici tout l'héritage de la philosophie morale grecque, celle d'Aristote entre autres, telle qu'il l'a exprimée dans sa célèbre *Éthique* à *Nicomaque*.

Comment sortir de la vision dichotomique de l'agent moral pour éviter que centration et décentration s'affrontent (autonomie, liberté, autoréalisation, créativité éthique…, d'un côté; échange, négociation, consensus minimal, exigences fondamentales, contenu, responsabilisation, vivre-ensemble..., de l'autre) et faire en sorte que ces deux mouvements se traduisent en termes d'interdépendance pour éviter un enseignement qui serait tantôt libertaire, tantôt répressif ? Du point de vue de la psychologie morale, je pense que, pour y parvenir, nous devons revoir la prédominance accordée à la théorie cognitive-développementale de Kohlberg en matière d'éducation morale[3].

## UNE APPROCHE GLOBALE

Je considère que, pour éduquer moralement, il est nécessaire de tenir compte de tout un réseau de significations entre les dimensions de la personne, entre les personnes et leur action dans le monde, et je soutiens, tout comme Flanagan, que « le seul endroit où l'on peut chercher des valeurs morales, c'est dans la vie humaine, dans le monde » (Flanagan, 1996b, p. 1227). En conséquence, j'estime que l'enseignement moral devrait s'appuyer sur des théories et des approches en éducation morale qui tiennent compte d'un tel réseau de significations nécessaire au développement de l'agent moral, comme celles de Mark B. Tappan et Lyn Mikel Brown.

Selon Tappan et Brown (Tappan et Brown, 1989, 1996; Tappan, 1990, 1991a, 1991b, 1996; Day et Tappan, 1996), deux chercheurs américains en psychologie morale et en éducation morale, le choix

qui la composent. Le dernier secteur touche les pratiques de l'enseignement d'une discipline. Par rapport aux deux autres secteurs qui s'occupent d'établir la problématique de tel enseignement, la praxéologie relève de la méthodologie, de la mise en œuvre de la problématique…» (Simard, 1993).

3. La théorie de Kohlberg est la plus connue et la plus utilisée dans les facultés d'éducation aux États-Unis, au Canada et dans plusieurs autres pays (voir Guindon, 1989, p. 16).

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

de Kohlberg de tenir surtout compte de la dimension cognitive de la personne ne permet pas de comprendre la complexité de l'expérience morale[4] non plus que celle du développement moral. Sans pour autant s'objecter à l'existence d'un développement cognitif, ces auteurs considèrent que le cognitif[5], l'affectif[6] et le conatif[7] sont trois dimensions de la vie psychique interreliées, que nous ne pouvons pas isoler lorsqu'on étudie le développement moral et qu'on cherche à éduquer moralement. Dans le domaine de la *psychologie morde,* Tappan et Brown sont les premiers chercheurs à élaborer une théorie du *développement moral* qui prenne en considération toutes les dimensions de la personne (cognitif, affectif et conatif), plutôt que de mettre l'accent sur une seule dimension, la dimension cognitive (avec Piaget, 1932, et Kohlberg, 1984)[8] ou la dimension affective (avec Gilligan, 1986, 1988)[9].Notons que du point de vue de la philosophie morale, l'idée selon laquelle la décision morale s'accompagne toujours d'une réponse cognitive et d'une réponse affective à un événement n'est pas nouvelle. D'emblée, la référence sera faite ici à « l'intellect désirant et au désir raisonnant » d'Aristote.

## ÊTRE L'AUTEUR DE SA PROPRE PERSPECTIVE MORALE

D'après Tappan et Brown, plus il y a cohésion entre ces trois dimensions lorsque la personne prend une décision devant un problème moral, plus elle est développée moralement, le développement moral étant ici

4. Notons que par « expérience morale », les auteurs entendent l'expérience vécue de conflit moral, c'est-à-dire une expérience où la personne est devant une situation, un conflit ou un dilemme qui requiert une décision et une action morale de sa part.
5. Dimension qui « permet à un individu de traiter de façon cognitive une expérience particulière ou un événement donné. Elle se compose des perceptions, des idées et de la connaissance, souvent dénommée "intelligence'' » (Tappan, 1990, p. 242, traduction libre).
6. Dimension qui « consiste en la réponse affective de l'individu à l'égard de l'expérience ou de l'événement. Dilthey inclut dans cette dimension les instincts ou les pulsions, en plus des sentiments, et il soutient qu'à plusieurs égards cette dimension se situe au centre du *psychic nexus* » (Tappan, 1990, p. 242, traduction libre).
7. Dimension qui « regroupe à la fois *le désir de faire* de l'individu et *ce qu'il fait réellement,* en réponse à l'expérience ou à l'événement. Dilthey l'appelle aussi "activité de la volonté'' et soutient qu'elle est étroitement liée aux deux autres dimensions » (Tappan, 1990, p. 243, traduction libre).
8. Pour Piaget comme pour Kohlberg, le cognitif et l'affectif vont de pair et ne sauraient être dissociés. Toutefois, il n'en demeure pas moins que le développement cognitif prime manifestement pour ces chercheurs.
9. Bien que Gilligan ne s'objecte pas à la présence et à l'importance de la dimension cognitive dans le développement moral de la personne, elle cherche incontestablement à mettre l'accent sur l'importance de la vie affective dans la vie morale de la personne.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

compris en termes d'authorship, terme que je traduis autorité d'auteure : être l'auteur de sa propre perspective morale et avoir autorité sur ce que l'on pense, ressent, fait devant un problème moral, et être en mesure de l'affirmer et de le défendre[10]. La personne qui développe son autorité d'auteure est celle qui développe sa propre voix morale en étant de plus en plus à la source de ses décisions et actions morales. Elle est de plus en plus en mesure d'affirmer son autorité et sa responsabilité pour ses propres pensées, sentiments et actions. Elle parle et agit selon ses propres voix (qui doivent être fondamentalement intériorisées).

## UNE AUTRE CONCEPTION DE L'AGENT MORAL

Cependant, lorsque la personne est en quête d'une telle autorité et qu'elle la développe, elle ne constitue pas pour autant un individu isolé. Plutôt que de considérer le langage dans le monde socioculturel comme une entrave dont il faut apprendre à se défaire pour parvenir à maturité morale, cette théorie considère, suivant Bakhtin et Vygotsky, que le langage est le véhicule par excellence pour le développement et l'affirmation du soi moral; que c'est avec le langage que les voix morales se transmettent, se rencontrent, s'influencent, s'entrechoquent, se remodèlent et se retransmettent. Les personnes, précise Tappan, « sont responsables de leurs actions et doivent en répondre, non pas parce qu'elles sont des agents indépendants, autonomes qui agissent pour eux-mêmes dans le monde, mais plutôt parce que c'est seulement à travers le dialogue et les relations avec les autres que l'autorité et la responsabilité de chacun peuvent se constituer » (Tappan, 1991a, p. 13, traduction libre). Une nouvelle conception de l'agent moral est donc en jeu ici. Dans la théorie cognitive-développementale, la personne moralement mature est un agent moral libre et indépendant qui a développé son autonomie rationnelle, qui peut se faire observateur impartial pour raisonner et juger d'une situation à partir de principes universalisables[11]. Suivant Tappan et Brown, et bien d'autres (Gilligan, 1986; Noddings, 1984 et 1992; Sichel, 1988; Day, 1991 et Walker, 1995, par exemple), l'agent moral est conçu comme un soi-en-relation qui ne peut se développer moralement qu'à travers le mode relationnel, qui ne peut raisonner et juger moralement qu'en tenant compte des relations en jeu. Dans ce cas, le telos du développement moral n'est plus l'autonomie morale d'un

10. Précisons que le terme « authorship » est traduit par celui « d'auteurité » chez Giroux (1988) mais qu'il nous a semblé opportun de le traduire par « autorité d'auteur » afin que le double aspect dont il est question dans cette théorie soit vraiment identifié.

11. Nous pensons ici à la théorie de Kohlberg que nous pouvons relier à celle de Kant à ce propos.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

être séparé, isolé des autres, mais l'autorité morale d'un être lié aux autres, responsable de lui-même et des autres. En plus de la composante cognitive, cette théorie rend nécessaire la prise en considération des composantes affective, conative, expérientielle, relationnelle et sociale. On comprendra ainsi qu'avec une telle théorie, la problématique de centration/décentration ne se pose plus en termes de dichotomie mais plutôt en termes de complémentarité et d'interdépendance.

## L'EXPÉRIENCE VÉCUE

Du point de vue théorique, je suis en faveur d'une éducation morale qui passe par la relation à l'autre, qui tient compte de la personne dans son intégralité et qui s'intéresse à l'expérience vécue. Cependant, la notion d'expérience vécue doit être comprise en termes de « relation au monde vécu », comme l'entend Dilthey (Dilthey, 1947,1977; Plantinga, 1979; Zaccaï-Reyners, 1995). En effet, l'enseignement moral doit être le lieu où une variété de voix morales (celles de notre culture et des autres cultures) transmises à travers le monde vécu (à travers l'histoire, les arts, la littérature, les médias, etc.) sont entendues, remises en question, critiquées, intériorisées ou, encore, rejetées. Présentés ainsi, les langages liés au monde vécu (Dilthey, 1947, 1977; Ferry, 1991) peuvent permettre aux jeunes de développer leur perspective morale à travers leur expérience personnelle et celle de l'humanité. L'élève se situe dans un espace-temps où il est précédé d'un monde vécu sur lequel ses éducateurs ont la responsabilité de faire porter son regard pour qu'il soit plus en mesure de saisir sa propre expérience. Comme l'exprime si bien Taylor,

> [...] la vie est quelque chose que vous « menez »… ce qui implique à la fois l'idée que notre vie va quelque part, peut-être dans plusieurs directions simultanées, et que nous nous efforçons de guider dans une certaine mesure ce (ou ces) mouvement(s). La vie en ce sens est donc une catégorie dont nous ne pouvons pas nous passer dans la pensée morale, elle est, pourrait-on dire, un registre indispensable de cette pensée morale. (Taylor, 1997, p. 300)

En conclusion, j'estime que nous devons remettre en question la vision traditionnelle de l'éducation morale et de l'enseignement moral pour évaluer dans quelle mesure les nouvelles théories et approches en éducation morale (comme celle de Tappan et Brown) peuvent être pertinentes, pour revisiter la théorie cognitive-développementale et pour profiter des réflexions contemporaines en philosophie morale (Flanagan, Ferry, Taylor, MacIntyre, Arendt et Ricoeur, par exemple) afin d'enrichir cet enseignement.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

## BIBLIOGRAPHIE


BOUCHARD, N. (1997). *L'approche narrative des conflits moraux par une démarche de jeu dramatique : une nouvelle avenue pour l'enseignement moral au secondaire,* thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

BOUCHARD, N., L. ROY BUREAU et F. CHAÎNÉ (1997). «L'approche narrative des conflits moraux par une stratégie de jeu dramatique : une nouvelle avenue pour l'enseignement moral », *Le CD-Rom de l'Éducation et de la Formation: Débuts sur les recherches et les innovations,* 3e Biennale de l'éducation et de la formation, Sorbonne 1996, Paris, APRIEF, Efficience.

DAY, J.M. (1991). « Role-taking revisited : Narrative and cognitive-developmental interpretations of moral growth », *Journal of Moral Education, 20* (3), p. 305-315.

DAY, J. M. et M.B. Tappan (1996). « The narrative approach to moral development: From the epistemic subject to dialogical selves », *Human Development, 39,* p. 67-82.

FERRY, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience. Tomes I et II,* Paris, Les Éditions du Cerf.

FERRY, J.-M. (1996). « L'Allocation universelle », Collection *Humanités,* Paris, Les Éditions du Cerf.

GILLIGAN, C. (1986). *Une si grande différence,* Paris, Flammarion, traduction de *In a different voice,* 1982.

GILLIGAN, C., J.V. WARD et J.M. TAYLOR (dir.) (1988). *Mapping the Moral Domain: a Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education,* Cambridge, Harvard University Press.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1996a). *Exposé de la situation. Les États généraux sur l'éducation 1995-1996,* ministère de l'Éducation du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1996b). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation 1995-1996,* ministère de l'Éducation du Québec.

KOHLBERG, L. (1985). «The Just Community Approach to Moral Education », dans M.W. BERKOWITZ et F. OSER (dir.), *Moral Education : Theory and Application.* (27-87), Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

KOHLBERG, L. et C. DANIEL (1984). «The relationship of moral judgment to moral action », dans W. M. KURTINES et J.L. GEWIRTZ, *Morality, Moral Behavior, and Moral Development,* (52-73), John Wiley & Sons Inc.

LELEUX, C., (1997). « Repenser l'éducation civique », Collection *Humanités,* Paris, Les Editions du Cerf.

NODDINGS, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education,* Berkeley, University of California Press.

NODDINGS, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools : An Alternative Approach to Education,* New York, Teachers College Press, Colombia University.

SICHEL, B.A., (1988). *Moral Education : Character, Community, and Ideals,* Philadelphia, Temple University Press.


© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

SIMARD, C. (1993). « Prolégomènes a la didactique », *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée, 15* (1), p. 59-73.

TAPPAN, M.B. (1990). « Hermeneutics and moral development : Interpreting narrative representations of moral experience », *Developmental Review, 10,* p. 239-265.

TAPPAN, M.B. (1991a). <<NarrativeAuthorship, and development of Moral Authority», dans M.B. TAPPAN et M.J. PACKER (dir.), *Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development,* (5-26), New Directions for Child Development, 54, San Francisco, Ca., Jossey-Bass Inc.

TAPPAN, M.B. (1991b). «Narrative, language and moral experience », *Journal of Moral Education, 20* (3), p. 243-256.

TAPPAN, M.B. (1992). «Textsand contexts: Language, culture and the development of moral functioning », dans L. WINEGAR et J. VALSINER (dir.), *Children's Development within Social Context,* 1, p. 93-117.

TAPPAN, M.B. (1996). « Language, culture and moral development : A Vygotskian perspective », *Developmental Review.*

TAPPAN, M.B. et L.M. BROWN (1989). « Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral education », *Harvard Educational Review, 59,* p. 182-205.

TAPPAN, M. et L.M. BROWN (1996). « Envisioning a postmodern moral pedagogy », *Journal of Moral Education, 25* (1), p. 101-109.

WALKER, L. (1986). « Experiential and cognitive sources of moral development in adulthood », *Human Development, 29,* p. 113-124.

WALKER, L. (1995). « Whither moral psychology ? », *Educational Forum, 20* (1), p. 1-8.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

*Annexe 2*

# L'insertion de l'atelier de jeu dramatique dans le cours d'enseignement moral

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Bien que l'approche narrative des conflits moraux par le jeu dramatique suppose une tout autre manière de concevoir l'agent moral que celle promue traditionnellement en enseignement moral, j'ai pu constater qu'une telle approche peut être intégrée à cet enseignement et l'enrichir.

Peu importe les changements qui peuvent survenir dans les programmes du ministère, l'exercice du jugement moral sur une problématique (hypothétique ou réelle) aura toujours sa place. Ainsi, avant même de traiter une problématique morale, il est indiqué de réaliser d'abord un atelier de jeu dramatique sur la base de cette problématique pour permettre à l'élève de puiser dans son expérience un choix qu'il a déjà fait dans la réalité et d'en tirer profit. L'atelier rend alors possible une appropriation particulière de la problématique, par l'expérience du jeu et la réflexion dans le journal personnel. L'atelier de jeu dramatique permet aux élèves de percevoir par une voie « autre », la leur, la problématique soulevée. Avant d'émettre des hypothèses par la discussion, l'élève met à contribution son imagination et sa créativité par le jeu dramatique. Il est ainsi rejoint dans toutes ses dimensions, ce qui permet une ouverture, une réceptivité, qu'il est habituellement difficile de susciter.

Par exemple, après avoir exploré la question du besoin d'intimité chez l'être humain, l'élève peut découvrir une problématique que cette réalité peut poser à travers l'atelier de jeu dramatique, soit celle d'être placé devant la décision difficile de garder secrète ou non une information, un événement, une pensée, de la dévoiler à certaines personnes, de la rendre publique, etc. Au terme de cet atelier, dans une rétroaction écrite, l'élève a l'occasion de raconter une telle expérience qu'il a vécue à travers un échange, une correspondance avec son enseignante pour tirer profit de son expérience et affirmer son autorité d'auteur. De retour à la démarche de jugement moral, l'élève dégage plus largement les principales difficultés qu'il rencontre dans sa recherche d'intimité. Les difficultés que vivent la plupart des jeunes adolescents sont mises en évidence et une problématique morale plus particulière à ce groupe d'âge est alors posée. Dans sa réponse à cette nouvelle problématique, l'élève peut utiliser l'apprentissage qu'il a fait dans la narration de son expérience et réaffirmer ainsi son autorité d'auteur.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

# *Annexe 3*

# Exemples illustrant comment l'enseignant peut relancer l'élève dans sa narration

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 2000 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

**1. D'abord, accueillir la narration de l'élève.**

Rose écrit :

Tantôt, j'ai vu quelqu'un de ma classe qui était très triste. Je suis allée le voir et je lui ai parlé. Je lui ai posé des questions et, finalement, il m'a tout raconté. C'était comme s'il ne voulait pas me le dire et qu'en même temps il voulait se défouler. Je lui ai peut-être mis un peu trop de pression mais peut-être aussi qu'il était content de parler à quelqu'un.

L'accueil de l'enseignant :

Tu es très sensible aux autres. C'est une belle qualité. S'il t'a parlé, c'est peut-être qu'il te reconnaît cette qualité !

**2. Après cet accueil, relancer l'élève à partir d'une *seule* question en respectant la structure suivante, puis, après que l'élève y a répondu, donner un dernier retour.**

*Si l'élève rapporte une expérience personnelle qu'il a vécue mais...*

– se limite à exposer la situation de départ sans dire ce qu'il a décidé de faire et pourquoi, alors l'enseignant le relance à partir de la question suivante: « Qu'as-tu décidé de faire? Pourquoi? » En voici un exemple.

Ève écrit :

J'étais chez une amie. Celle-ci est partie aux toilettes et, pendant ce temps, sa cousine lui a volé les 15$ qu'elle avait dans son portefeuille. Elle m'a dit que si je parlais, elle me battrait. Je ne savais pas quoi faire !

Accueil et relance de l'enseignant :

Chère Ève, tu parles ici d'une expérience de choix et cela n'est pas toujours très facile. Je te propose, si tu le veux, de poursuivre ta réflexion à partir de la question suivante : Finalement, qu'as-tu décidé de faire et pourquoi?

Ève répond :

J'ai tout dit à mon amie parce que, moi, je n'aime pas ça me faire voler. Ensuite, mon amie l'a répété à la mère de sa cousine. La mère était fâchée et elle a demandé à sa fille de lui redonner son argent. Elle ne m'a pas battue. En fin de compte, je pense que lorsque l'on voit quelqu'un voler, il ne faut pas croire en ses menaces et le dénoncer.

Dernier retour de l'enseignant :

Je remarque que tu as pris la décision qui te semblait la meilleure dans la situation. Je suis heureuse que le tout ce soit bien terminé pour toi et pour ton amie. Je remarque aussi que tu as su retirer

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N
Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

quelque chose de ton expérience de choix en élaborant ta manière de voir cet événement. C'est une belle réflexion !

– après avoir affirmé ce qu'il a fait et pourquoi, il n'évalue pas son action et ne justifie pas son point de vue, alors l'enseignant le relance à partir de la question suivante : « Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances ? Pourquoi ? » En voici un exemple.

Dominique écrit :

Moi, un jour, j'ai eu à choisir entre aller garder dans une famille où j'avais l'habitude de garder les enfants ou dans une famille que je ne connaissais pas. J'ai beaucoup hésité avant de décider. J'ai fait le pour et le contre. Où j'avais l'habitude d'aller, je ne me faisais vraiment pas beaucoup d'argent et l'autre payait plus cher. C'est pourquoi j'ai décidé d'aller chez la famille que je ne connaissais pas.

Accueil et relance de l'enseignant :

Chère Dominique, je remarque que tu as pris le temps de bien réfléchir avant de prendre ta décision. Mais, selon toi, était-ce la meilleure chose à faire? Si tu le veux bien, poursuis ta réflexion à partir de cette question et je te répondrai à nouveau.

Dominique répond :

Aujourd'hui, je le regrette et je ne le regrette pas parce que dans la famille où j'avais l'habitude d'aller garder, on me donnait peu d'argent et je travaillais tard la semaine de même que le samedi et le dimanche. Mais je le regrette aussi parce que maintenant je ne travaille plus. En fin de compte, je pense que j'ai eu raison d'aller là-bas.

Dernier retour de l'enseignant :

Les conséquences de nos décisions ne sont pas toujours celles que l'on souhaiterait. Cependant, étant donné que tu as pris le temps de réfléchir à ta décision, de peser le pour et le contre, tu es davantage en mesure d'en assumer la responsabilité. De telles expériences sont enrichissantes. Belle réflexion !

– après avoir affirmé ce qu'il a fait et pourquoi, et évalué son action en justifiant son point de vue, il ne tire pas de son expérience un apprentissage plus large pour sa vie, alors l'enseignant le relance à partir d'une question telle que : « Que retires-tu de cette expérience ? ou Comment vois-tu les choses maintenant ? » En voici un exemple.

Sophie écrit :

Je devais expliquer à quelqu'un que son comportement m'avait blessée. Je le lui ai dit avec des mots simples. Je ne crois pas avoir

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école,* Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

été très vulgaire, mais j'étais quand même fâchée. En fin de compte, on se parle encore, mais on ne se voit plus. Je crois que c'est mieux ainsi. Je crois qu'elle n'a pas bien compris ce que je lui ai expliqué, ou peut-être qu'elle y est restée indifférente. Je crois que j'ai fait ce que je devais faire. Je me sentais bien d'avoir dit ce que je ressentais, mais la colère a bientôt refait surface quand je me suis rendu compte que ce que je lui avais dit était passé dans le vide.

Accueil et relance de l'enseignant :

Belle réflexion ! Ta sensibilité est riche. Tu es une fille qui cherche à comprendre l'autre tout en demeurant elle-même. Je te propose de poursuivre ta réflexion avec la question qui suit: Quand tu repenses à tout cela, que peux-tu en retirer ?

Sophie répond :

Je me rends compte qu'il serait préférable de bien connaître une personne avant de lui raconter quoi que ce soit. Les apparences sont souvent trompeuses. Mais, je ne lui en veux pas. J'avais aussi une grosse part de la faute. J'ai trop cru en elle.

Dernier retour de l'enseignant :

Tu vois, nos expériences nous apprennent beaucoup sur nous-même et sur les autres. Quand on prend le temps de les regarder après coup, on peut découvrir ce qui est le mieux pour notre bien-être. Tu as fait une réflexion très riche en ce sens. Continue !

*Si l'élève se réfère à son expérience de jeu dramatique...*

Si l'élève se réfère à son expérience de jeu dramatique, l'enseignant le relance en fonction de la réflexion. Si l'élève se limite à raconter un moment du jeu, l'enseignant le relancera de manière à lui permettre de tirer de son expérience de jeu un apprentissage plus large pour sa vie, à partir d'une question telle que : *Que peux-tu retirer de cette expérience?* Si, par contre, l'élève fait une réflexion globale à partir de la problématique morale traitée dans le jeu, l'enseignant le relancera à partir d'un des éléments de la réflexion. En voici un exemple.

Sophie écrit :

Je crois qu'à tous les jours on est tous confrontés à des situations sans même s'en rendre compte. Notre instinct nous suit et nous guide. Pour ma part, je suis depuis longtemps confrontée à moi-même, et a tout ce qui m'entoure. Je balance entre l'acceptation ou le refus de moi-même. C'est une lutte dans mon intérieur qui attend sa fin.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Accueil et relance de l'enseignant:

En effet, Sophie, nous ne réfléchissons pas à tous les gestes que nous posons. Il y a cependant des moments où l'on doit prendre le temps de bien réfléchir, où la meilleure chose à faire dans la situation est difficile à évaluer. Qu'en penses-tu ?

Sophie répond :

Pour moi, l'instinct c'est quelque chose au-dedans de nous qui nous guide et qui nous pousse à nous comporter, à agir, à être différent des autres. Et dans les moments où un choix important ou non s'impose à nous, il faut bien entendu prendre le temps de bien réfléchir parce que, dans ces cas-là, l'instinct ne peut pas aider. C'est en quelque sorte comme un enfant à qui on prend la main pour l'aider à cheminer, mais qu'il faut laisser tôt ou tard pour qu'il puisse marcher seul. Bien entendu, dans ma vie, j'ai souvent eu à prendre une décision.

Dernier retour de l'enseignant :

Chère Sophie, ta réflexion est très intéressante. Je comprends mieux maintenant ce que tu entends par « instinct ». Dans les situations où nous nous interrogeons sur la meilleure chose à faire, cela peut nous être utile de peser le pour et le contre et d'imaginer les conséquences possibles.

© 2000 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *L' éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard, ISBN 2-7605-1060-3 • D1060N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés