

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
CLYDE PAQUIN

INTÉGRER LA TRANSMISSION DE CONNAISSANCES THÉORIQUES  
DANS LES COMMUNAUTÉS DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE

JUIN 2021

*« C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire  
dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice »*

*Hannah Arendt*

## REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier mon directeur de recherche Bruce Maxwell pour la très grande pertinence de ses commentaires et la confiance qu'il m'a démontrée tout au long du processus de recherche ayant mené à cet essai. Je tiens également à remercier Sandra Chiasson-Desjardins, qui fut superviseure lors de mes deux stages. Sa grande écoute et son authenticité m'ont permis d'avancer plus sereinement dans des conditions de stage où la sérénité était parfois difficile à trouver. J'aimerais de plus souligner la grande qualité du soutien de mon enseignant associé lors du deuxième stage, Sylvain Fournier, qui a été très ouvert, disponible et solidaire.

Je souhaite aussi remercier les enseignants du Collège Notre-Dame qui m'ont fait découvrir les communautés de recherche philosophique, notamment Marc-Olivier Toupin, qui fut mon enseignant associé pour le premier stage, et Marc-André Defoy.

Je voudrais ensuite remercier spécialement Normand Baillargeon pour sa généreuse disponibilité et ses précieux conseils durant ma maîtrise en éducation. Mais bien plus, il aura eu une influence considérable sur tout mon parcours académique et professionnel.

Enfin, j'aimerais exprimer toute ma reconnaissance à ma mère et mon père, qui m'ont toujours soutenu dans mes choix, et qui, tout au long de mes années d'études, m'ont encouragé à persévérer et démontré une confiance inconditionnelle.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	III
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	VII
RÉSUMÉ.....	8
INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE .....	11
CHAPITRE 2 – CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES .....	17
2.1 La philosophie pour enfants : Tour d’horizon.....	17
2.1.1 Les origines .....	17
2.1.2 Quelques définitions.....	18
2.1.3 Au Québec : Lipman via Sasseville.....	21
2.1.4 Du côté européen.....	25
2.2 Liens avec le programme de formation.....	26
2.2.1 Les objectifs du cours d’ECR.....	26
2.2.2 Le développement des compétences en ECR.....	27
2.2.3 Le développement de la pensée critique.....	27
2.3 Précision du cadre conceptuel et objectifs spécifiques .....	28
2.3.1 L’éducation libérale.....	28
2.3.4 Éthique du dialogue : L’élément manquant.....	31
2.3.5 Prendre position de façon plus éclairée.....	32
CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE .....	33
3.1 Description générale de l’intervention .....	34
3.1.1 Intervention et lien avec les objectifs et choix des groupes .....	34
3.1.2 Choix du thème.....	34
3.1.3 Explication du déroulement.....	35
3.1.4 Cahier de l’élève.....	36
3.2 Planification générale de l’intervention .....	37
3.2.1 Informations générales .....	37
3.2.2 Calendrier de l’intervention.....	39
3.2.3 CRP82.....	40
3.2.4 CRP86.....	40
3.3 Planification détaillée de la CRP82.....	41
3.3.1 Cours 1 : Déclencheur .....	41
3.3.2 Cours 2 : Attribution des questions et préparation des prises de parole.....	42
3.3.3 Cours 3 : Table ronde A .....	42
3.3.4 Cours 4 : Table ronde B.....	43
3.4 Planification détaillée de la CRP86.....	44
3.4.1 CRP86 : Cours 2.....	44
3.4.2 CRP86 : Cours 3.....	45
3.5 Méthodes et outils d’évaluation des élèves.....	47

3.5.1 Grille critériée.....	47
3.5.3 Évaluation des tables rondes .....	48
3.6 Méthodes et outils d'évaluation de l'intervention.....	49
3.6.1 Comparaison des résultats en pourcentage.....	49
3.6.2 Analyse de contenu des prises de parole .....	51
3.6.3 Sondage .....	52
CHAPITRE 4 – RÉSULTATS ET ANALYSE .....	55
4.1 Résultats de l'expérience.....	55
4.1.1 Premières observations .....	55
4.1.2 Analyse des résultats en pourcentage .....	55
4.1.3 Analyse de contenu des prises de parole des tables rondes A .....	56
4.1.4 Analyse de contenu des prises de parole des tables rondes B .....	58
4.1.5 Analyse des résultats du sondage .....	61
CHAPITRE 5 – SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION .....	63
5.1 Synthèse critique .....	63
5.1.1 Retour sur les méthodes et les outils d'évaluation de l'intervention.....	63
5.1.2 Limites et contraintes de l'intervention.....	65
5.2 Conclusion.....	67
5.2.1 Retour sur les objectifs de départ .....	67
5.2.2 Développement des compétences professionnelles.....	68
5.2.3 Perspectives .....	70
RÉFÉRENCES.....	72
ANNEXE A – CAHIER DE L'ÉLÈVE (82) .....	75
ANNEXE B – CAHIER DE L'ÉLÈVE (86) .....	80
ANNEXE C – RÉSULTATS DES CRP EN POURCENTAGE .....	93
ANNEXE D – ANALYSE DE CONTENU DES PRISES DE PAROLE.....	96
ANNEXE E – RÉSULTATS DU SONDAGE .....	127
ANNEXE F – BARÈME DE NOTATION .....	129

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Informations générales pour l'intervention .....	37
Tableau 2 : Calendrier de l'intervention .....	39
Tableau 3 : CRP82 .....	40
Tableau 4 : CRP86 .....	40
Tableau 5 : Grille critériée .....	48
Tableau 6 : Grille d'évaluation – Table ronde .....	48
Tableau 7 : Résultats du groupe 82 .....	49
Tableau 8 : Résultats du groupe 86 .....	50
Tableau 9 : Comparaison des moyennes des groupes .....	51
Tableau 10 : Analyse de contenu des prises de parole .....	52
Tableau 11 : Comparaison des réponses au sondage sur la CRP .....	53

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

BI : Baccalauréat international

CRP : Communauté de recherche philosophique

DVP : Discussion à visée philosophique

ECR : Éthique et culture religieuse

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

PEI : Programme d'éducation intermédiaire

PDP : Pratique du dialogue philosophique

PECR : Programme d'éthique et culture religieuse

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PPE : Philosophie pour enfants

PPEA : Philosophie pour enfants et adolescents

SAP : Situation d'apprentissage philosophique

## RÉSUMÉ

Cet essai décrit l'intervention pédagogique que j'ai effectuée lors de mon stage final à la maîtrise en enseignement de l'ECR au secondaire, qui consistait à intégrer la transmission de notions théoriques dans les communautés de recherche philosophique (CRP). Même si j'avais tout de suite adopté cette activité lorsque j'ai commencé à enseigner, réalisant tout le potentiel qu'elle pouvait avoir pour le développement de la pensée critique, je trouvais toujours qu'on manquait une belle occasion d'aller plus loin. Lors des CRP, les élèves doivent se positionner sur des enjeux qui touchent à des concepts philosophiques complexes, et bien qu'on leur transmettait des savoirs utiles sur la forme de l'argumentation rationnelle, on ne leur transmettait rien sur le fond, sur les concepts philosophiques du sujet même de la CRP. J'ai donc voulu savoir s'il serait avantageux, afin que les élèves puissent développer davantage leur pensée critique, d'inclure la transmission de notions théoriques sur le sujet de la CRP. Mon intervention consistait à comparer deux groupes de 4<sup>e</sup> secondaire : un groupe avec lequel j'allais organiser une CRP comme à l'habitude, et l'autre avec lequel j'ajouterais deux cours destinés à la transmission de connaissances théoriques. En somme, il semble que les élèves du groupe ayant reçu les notions théoriques sur le sujet de la CRP aient pris position de façon plus éclairée que les élèves qui ne les avaient pas reçues. Durant les tables rondes, leurs arguments étaient généralement mieux justifiés et plus directement en lien avec les enjeux éthiques soulevés par le sujet, ce qui laisse croire que l'activité leur a permis de développer davantage leur pensée critique.

## INTRODUCTION

C'est à l'automne 2020 que j'avais prévu effectuer le dernier stage de la maîtrise en enseignement de l'ECR au secondaire; mon stage s'est donc déroulé en pleine pandémie de COVID-19. Affirmer que l'intervention décrite dans cet essai s'est réalisée dans un contexte particulier serait donc un euphémisme. Tout juste avant le début du stage, comme j'étais associé à un enseignant de 4<sup>e</sup> secondaire, j'ai dû refaire entièrement la planification de l'intervention en raison des changements aux modes de fréquentation scolaire annoncés par le gouvernement. Cette nouvelle planification devait aussi rester assez flexible étant donné que nous ne savions pas exactement de quelle façon allait se dérouler la suite, quels jours seraient en présentiel et quels seraient en mode virtuel.

Sur le terrain, différents éléments étaient à considérer : enseigner avec un couvre-visage, à des élèves portant un couvre-visage, changer de local entre chacun des cours, mais aussi, avoir à prendre en charge des groupes au régulier très difficiles, où il y avait plusieurs cas d'élèves avec des problèmes d'apprentissage ou de comportements. Dans ces conditions, il va sans dire, créer des liens significatifs avec ces élèves était plutôt ardu. En revanche, les autres groupes auxquels j'enseignais faisaient partie du Programme d'éducation intermédiaire (PEI), réunissant les meilleurs élèves de l'école. Je passais donc des groupes au régulier très problématiques à des groupes très performants au PEI. La différence entre les deux profils était hautement marquée.

À travers tout cela, je devais réaliser une intervention pédagogique dans le but d'améliorer mes pratiques, de développer mes compétences professionnelles. Heureusement, mon intervention a finalement pu s'effectuer avec deux groupes du PEI, exactement le type de groupes pour lequel mon intervention avait été préparée. Comme j'ai commencé mon parcours professionnel dans un collège privé, c'est en enseignant à ce type de groupes que j'avais pris la décision de m'inscrire à la maîtrise qualifiante, c'est en enseignant à ce type de groupes que sont nés tous les questionnements à la base de cet essai.

J'ai découvert les communautés de recherche philosophique (CRP) lorsque j'ai commencé à enseigner au Collège Notre-Dame. Les enseignants d'ECR de l'établissement avaient intégré cette activité pédagogique de façon assez systématique, en réalisant quatre ou cinq par année. Comme je suis d'abord formé pour enseigner la philosophie au collégial, cela m'a tout de suite interpellé, et j'ai réalisé que je pourrais faire découvrir la philosophie aux adolescents. C'est avec ce grand objectif que je me suis tourné vers l'enseignement au secondaire, et que je me suis finalement décidé à entreprendre une deuxième maîtrise afin d'obtenir le brevet d'enseignement. Mais assez tôt je me suis rendu compte que tout était encore à faire pour les CRP, c'est-à-dire que c'était une activité relativement nouvelle pour plusieurs, que les enseignants les pratiquaient tous un peu à leur manière, et surtout qu'il y avait place à l'amélioration, à l'innovation. C'est donc avec cela à l'esprit que j'ai travaillé à cet essai.

## CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, je décrirai une situation que je considère comme étant problématique, non seulement dans ma pratique, mais dans le système d'éducation québécois en général. Depuis l'instauration de l'approche « par compétences », lors du renouveau pédagogique du début des années 2000, et l'adoption du socioconstructivisme comme paradigme éducationnel (Jonnaert, 2001; St-Onge, 2007), il est devenu compliqué d'intégrer des savoirs théoriques dans les activités d'apprentissage.

Bien que je ne puisse le quantifier exactement, l'implantation de cette réforme a donné lieu à un phénomène bien réel, que j'ai pu observer à plusieurs reprises tout au long de mes études en éducation et qui pourrait se traduire par l'expression d'une sorte de « hantise de la théorie<sup>1</sup> ». Dans les cours universitaires, lorsque les étudiants sont invités à exprimer leurs attentes aux débuts des sessions, j'ai souvent entendu : « je veux vraiment que ce soit *pratique*, je ne veux pas apprendre de grandes théories, je veux savoir quoi *faire* dans une classe... ». Bien sûr, ce ne sont pas tous les étudiants qui s'expriment ainsi, et pouvoir acquérir des compétences pratiques est certainement important pour les futurs enseignants, mais à l'évidence on voulait du concret, pas de « grandes théories ».

Même son de cloche du côté des professeurs. Depuis 2009, j'ai fréquenté les départements d'éducation de plusieurs universités québécoises (UQAM, UdeM, UL, UQTR) et très peu

---

<sup>1</sup> Baillargeon parle de « haine du savoir » (2009), Robichaud et al. parlent d'« anti-intellectualisme » (2018).

de cours favorisaient les apprentissages théoriques. Quand il devait y en avoir, les professeurs s'en excusaient presque, en disant par exemple : « le cours d'aujourd'hui sera pas mal théorique, mais ce sera le seul de la session, promis... ». Très simplement, comme Daniel Trottier le soulignait dans un article de 2006, on nous montrait surtout *comment* enseigner, mais très peu *quoi* enseigner (Trottier, 2006, p. 14). Le dernier exemple lié à cette réalité m'est venu assez récemment d'un professeur de l'UQTR. Alors qu'il insistait sur l'importance d'innover dans nos pratiques afin que les élèves aient toujours du plaisir, à toutes les activités, j'ai amené l'idée selon laquelle l'apprentissage demandait tout même un effort de la part de l'apprenant, que ce n'était pas toujours *facile* d'apprendre. À cela il a commenté que cette conception de l'apprentissage était vraiment « moyenâgeuse ».

Toutes ces impressions se sont ensuite passablement confirmées à la lecture de nombreux textes sur le sujet. Plusieurs voix s'étaient effectivement élevées contre les idées de cette réforme et faisaient état des problèmes que celles-ci inscrivait dans le PFEQ (par exemple, Boutin et Julien, 2000; Jonnaert, 2001; Baillargeon, 2009). L'objectif ici ne sera pas de replonger dans ces débats, mais simplement de tenter de dépasser cette « hantise de la théorie », qui s'est évidemment retrouvée dans le programme d'éthique et culture religieuse (PECR). Ce cours ayant été conçu pour cadrer dans les visées du PFEQ, il est donc directement lié à l'approche par compétences, il entre parfaitement dans le modèle du renouveau pédagogique.

Toutes ces influences se reflètent particulièrement dans les communautés de recherche philosophique (CRP). Alors que tous s'entendent pour affirmer que le développement de la pensée critique et l'apprentissage du dialogue sont profitables pour les jeunes, nous sommes toujours très prompts à spécifier qu'il n'est pas question de transmission de connaissances philosophiques théoriques, que nous voudrions que les élèves nous répètent tels des « perroquets ». Les écrits sur les communautés de recherche philosophique au Québec font toujours mention de cette préoccupation; l'influence du pragmatisme est toujours réaffirmée. Michel Sasseville, important contributeur en ce qui concerne la philosophie pour enfants au Québec<sup>2</sup>, va d'ailleurs constamment spécifier qu'il s'agit de la *pratique* de la philosophie (Sasseville, 2018a).

Quoiqu'on puisse mieux comprendre cette hantise des connaissances théoriques lorsqu'il est question de faire de la philosophie avec de jeunes enfants, qu'en est-il pour les adolescents? Selon mes expériences sur le terrain, les mêmes idées sont reprises pour le secondaire, toujours inspirées par Sasseville, qui dit que « la communauté de recherche est une théorie constructiviste de la pensée humaine. Participer à la création d'une communauté de recherche consiste à s'engager dans une activité visant la construction de la puissance de la pensée. » (Sasseville, 2020) La grande inspiration derrière les communautés de recherche philosophique est en fait la même que celle derrière le

---

<sup>2</sup> Michel Sasseville est notamment responsable de la création et du développement des programmes de formation en philosophie pour les enfants offerts à l'Université Laval depuis 1996. Entre autre, il est également membre du Comité scientifique de la Chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants », depuis 2015. <https://www.fp.ulaval.ca/notre-faculte/personnel/professeurs/michel-sasseville/>

renouveau pédagogique : le pragmatisme du philosophe américain John Dewey (Baillargeon, 2009; Sasseville, 2018b).

Ainsi, la philosophie pour enfants au Québec provient d'un mélange de deux courants qui s'entrecroisent : le pragmatisme et le socioconstructivisme. Dans les deux écoles secondaires où j'ai travaillé, et selon mes conversations avec des enseignants d'autres écoles, les CRP avaient été adoptées en ECR selon les écrits de Sasseville. Il y avait donné des formations, il y a quelques années. C'était donc dans le sens exact du nouveau pédagogique : « l'enfant au cœur de ses apprentissages », dans des « contextes signifiants », développe des « savoir-faire », des « savoir-agir ». (Sasseville et Gagnon, 2012, p. 47-54)

Dans ce nouveau pédagogique, on insiste beaucoup sur des idées comme « donner du sens » aux apprentissages, de les « ancrer » dans la vie des jeunes en partant de leurs intérêts. Mais j'ai souvent remarqué chez mes élèves, lorsque nous abordons des questions éthiques, que ce qui « donne du sens » pour eux, c'est quand ils apprennent que ce qui cause des tensions dans leur vie est presque toujours relié aux différentes façons de considérer certains concepts : liberté, justice, égalité, autonomie, etc. Réaliser que certains enjeux actuels peuvent être directement liés à ce que disait Aristote il y a 2 400 ans, Hobbes au 17<sup>e</sup> siècle ou Rousseau au 18<sup>e</sup> siècle est infiniment éclairant pour eux. Ce ne sont plus que des concepts vagues qui n'appartiennent à rien, ce sont des réflexions que les plus grands penseurs ont entamées, systématisées, et auxquelles ils peuvent maintenant

eux-mêmes contribuer. Le constat que des liens souvent directs peuvent se faire entre des enjeux actuels et des réflexions qui datent parfois de l'Antiquité est toujours significatif pour les élèves. Comment donner plus de sens à ce qu'ils vivent en société que de leur faire lire un segment d'Aristote qui démontre qu'on se pose ce genre de questions depuis toujours? Comment donner plus de sens à des apprentissages que de constater que de grands penseurs ont analysé et théorisé ces questions, et y ont même parfois proposé des réponses? Je pense qu'il y a là un sentiment très sain à susciter chez les élèves, celui où ils ont l'impression d'« embarquer dans la marche », de « faire partie de... ». Je suis donc porté à croire qu'il serait fort profitable que les questions éthiques actuelles abordées en CRP soient ancrées *d'abord* à leurs fondements philosophiques et aux penseurs qui les ont développés *avant* que les élèves se prononcent sur celles-ci. Ainsi, les CRP garderaient toujours leurs aspects pragmatiques et socioconstructivistes, dans la mesure où l'étape culminante est une discussion en table ronde. Je souhaite simplement y intégrer la transmission de connaissances philosophiques théoriques en lien avec les différents thèmes abordés.

Le problème de recherche est donc le suivant : est-ce que l'intégration d'apprentissages théoriques dans les CRP permet aux élèves de développer des arguments mieux justifiés? Je chercherai ainsi à intégrer la transmission de notions théoriques dans les CRP pour que les élèves puissent s'y référer durant leurs réflexions et puissent se positionner en les utilisant afin d'enrichir leurs discussions.

L'objectif plus général sera de permettre aux élèves de développer davantage leur pensée critique et d'apporter ma légère contribution en ramenant quelques facettes de l'enseignement « traditionnel » au goût du jour. Le dépouiller de ses connotations péjoratives en démontrant que la théorie n'est pas si « déconnectée de la réalité », mais qu'elle permet au contraire aux élèves de donner du sens au monde qui les entoure, et de prendre position sur des questions éthiques qui les touchent avec plus de confiance, sachant qu'ils sont embarqués dans la même recherche que les plus grands penseurs de l'histoire, qu'ils suivent en fait leurs traces, qu'ils poursuivent leurs travaux.

## CHAPITRE 2 – CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Dans ce deuxième chapitre, je délimiterai le cadre de référence de mon intervention. Je vais tout d'abord faire un tour d'horizon de la philosophie pour enfants : les origines, les différents auteurs et leurs approches. J'analyserai ces approches et j'établirai aussi quelques clarifications, quelques définitions conceptuelles importantes. J'aborderai ensuite les liens entre la philosophie pour enfants et le programme d'ECR et déterminerai en quoi je pourrai être plus en adéquation avec celui-ci. Je préciserai ensuite le cadre conceptuel et nous pourrons voir qu'il sera inspiré de différents courants, de différentes approches. Pour terminer, je présenterai les objectifs plus spécifiques de l'intervention et prendrai le temps d'émettre quelques hypothèses quant aux résultats possibles de celle-ci.

### ***2.1 La philosophie pour enfants : Tour d'horizon***

#### 2.1.1 Les origines

La philosophie pour enfants a pris naissance à la fin des années 60 aux États-Unis. C'est Matthew Lipman (1922-2010) et Ann Margaret Sharp (1942-2010) qui ont été les précurseurs et les plus importants contributeurs. Au Québec, nous l'avons abordé dans le chapitre précédent, c'est Michel Sasseville qui est la figure de proue en ce qui concerne le développement de la discipline.

Présente maintenant sur tous les continents et même sujet d'une chaire de recherche à l'UNESCO, la philosophie pour enfants s'est développée rapidement aux cours des dernières années. Dans la francophonie, autant au Québec qu'en France ou en Belgique,

les écrits se multiplient, et les approches également. Les grands objectifs tournent toutefois toujours sensiblement autour des mêmes idées : « aider les participants à penser par et pour eux-mêmes avec les autres; travailler à l'acquisition d'une plus grande autonomie intellectuelle et affective; adopter des dispositions essentielles à toute société inspirée par des valeurs associées à une forme ou à une autre de démocratie » (Gagnon et Yergeau, 2016, p. 1). Ainsi, les fins sont généralement le développement de la pensée critique et de l'autonomie intellectuelle (« penser par soi-même »), et l'idée d'éducation à la citoyenneté, ou à la démocratie.

### 2.1.2 Quelques définitions

Lorsqu'on commence à lire sur la philosophie pour enfants, on se rend compte rapidement qu'il y a plusieurs façons de nommer la discipline et ses pratiques. Tout d'abord, en ce qui concerne l'expression « philosophie pour enfants » (PPE), alors qu'elle est largement répandue au Québec et en France, on l'emploie beaucoup moins en Belgique, parce qu'elle exclut, en quelque sorte, que l'activité puisse être pratiquée par des adolescents ou des adultes (Tozzi, 2012). En ce sens, Gagnon et Yergeau utiliseront « philosophie pour enfant et adolescents » (PPEA).

Pour ce qui est de l'activité phare de la philosophie pour enfants, en France, on parlera de « discussion à visée philosophique » (DVP, expression de J.-C. Pettier), ou de « discussion à visées démocratique et philosophique » (DVDP, de Michel Tozzi). Au Québec, Gagnon et Yergeau parlent de « pratique du dialogue philosophique » (PDP).

Ainsi, nous voyons que la façon de nommer la discipline et les pratiques sont différentes selon les endroits, et il y aura même des différences entre chaque praticien d'une même région, selon la conception que celui-ci se fera de ses pratiques. Dans un cadre extrascolaire, on emploiera la plupart du temps l'expression « atelier-philo » ou « café-philo », pour les adultes. Pour la discipline en général, par souci de simplicité, j'utiliserai « philosophie pour enfants » (PPE) comme on l'entend au Québec et en France, comme une sous-discipline de la philosophie.

Dans les écoles du Québec, du moins dans les différents milieux où j'ai enseigné, quand on parle de l'activité phare de la philosophie pour enfants on parle de « communauté de recherche philosophique » (CRP). Cela va de soi, puisque c'était l'expression utilisée au départ par Lipman, elle a été reprise par Michel Sasseville et c'est celle qui a été adoptée en général au Québec. Après avoir considéré les autres appellations, toujours par souci de simplicité, mais aussi parce que j'y trouve beaucoup d'avantages et de justesse, je continuerai d'utiliser cette dénomination.

Voyons maintenant comment Sasseville définit ce qu'est une CRP :

« Une communauté de recherche, c'est un groupe de personnes engagées dans un processus conduisant à investiguer un sujet qui les intéresse. Le but est d'apprendre à penser par et pour soi-même. En philosophie pour les enfants, la démarche est collective. On apprend à penser par et pour soi-même, mais pas seul. On l'apprend avec les autres, en partageant la même activité qu'eux. » (Sasseville et Gagnon, 2012, p. 10)

Il faut ici mentionner que dans le but d'y intégrer l'acquisition d'apprentissages théoriques, je dois modifier la forme que prennent généralement les CRP. Ce que je veux changer demande en fait que je redéfinisse plus précisément l'expression afin d'éviter les confusions. On entend généralement par « communauté de recherche philosophique » l'activité précise qui consiste en une table ronde où les élèves prennent la parole sur une question éthique choisie. La discussion est généralement précédée d'un bref déclencheur qui présente le thème (courte histoire, œuvre d'art, vidéo, etc.). Dans mon milieu de travail, par exemple, ce qui précédait la discussion en table ronde était nommé « préparation à la CRP ». Mais il semble qu'il serait plus judicieux d'englober sous l'appellation « CRP » toutes les activités menant ou suivant la table ronde. En classe, dès que nous commençons à présenter le sujet, à soulever des questions éthiques, à chercher des réponses, des arguments, la « recherche » est déjà bel et bien commencée. Et elle est déjà en « commun », même si certaines activités peuvent se faire de façon individuelle, car le thème est lancé au groupe et que l'on a tous un objectif *commun*. Ainsi, je trouve plus adéquat et plus exact de considérer comme une communauté de recherche philosophique l'entièreté de ces activités, incluant la table ronde, qui devient le point culminant. D'ailleurs, dans le programme d'ECR la table ronde apparaît dans les formes de dialogue, nous sommes donc en adéquation avec le programme en nommant « table ronde » l'activité principale des CRP (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006, p. 48). J'entends donc « CRP » au sens global d'une série de cours comportant différentes activités qui consistent à faire une recherche en commun sur un

sujet. Le point culminant d'une CRP est la table ronde, où les participants prennent la parole sur une question éthique soulevée à partir du sujet présenté.

### 2.1.3 Au Québec : Lipman via Sasseville

C'est principalement à partir des travaux de Lipman et Sharp que Michel Sasseville a travaillé au développement de la philosophie pour enfants au Québec. Les formations offertes dans les écoles et les deux programmes universitaires en philosophie pour enfants au Québec<sup>3</sup> sont donc directement inspirés de ce courant pragmatique et socioconstructiviste. Sasseville l'écrit, ce programme est « l'occasion de poursuivre les travaux de Lipman et Sharp et d'approfondir, par la pratique, les manières par lesquelles nous pouvons faire de la philosophie avec les enfants dans le contexte social d'une communauté de recherche. » (Sasseville et Gagnon, 2012, p. 9) Je trouve d'ailleurs dommage que les quelques programmes universitaires destinés à la philosophie pour enfants au Québec soient à ce point cloisonnés dans une méthode et que l'on considère seulement les autres approches comme des alternatives intéressantes qui se développent « en parallèle » (Sasseville et Gagnon, 2012, p. 10). Ainsi, au Québec, dans les différents milieux où j'ai enseigné, c'est ce courant de la philosophie pour enfants qui prédomine.

Par ailleurs, en lisant Sasseville, on peut être frappé par l'absence totale de toute mention d'acquisition de connaissances philosophiques de base. En fait, les seules fois où il aborde

---

<sup>3</sup> L'Université Laval offre un certificat et un microprogramme depuis 1987. L'Université de Sherbrooke offre également depuis peu un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en enseignement par la philosophie pour enfants.

les écrits philosophiques c'est dans le but de les mettre à distance, comme ici, au sujet de la recherche philosophique :

« [...] loin d'être une somme de réponses déjà trouvées par des philosophes du passé, [la CRP] engage plutôt les enfants à produire eux-mêmes leurs questions, leurs idées, leurs réponses, leurs solutions et ainsi à vivre et revivre les processus créateurs qui, faisant appel à l'orchestration d'un ensemble d'activités mentales, produisent des résultats significatifs. » (Sasseville et Gagnon, 2012, p. 48)

Bien que je puisse comprendre une certaine mise à distance des « philosophes du passé », surtout puisqu'il s'agit de faire philosopher des enfants et que les apprentissages philosophiques sont souvent perçus comme très abstraits et complexes, j'ai toujours l'impression qu'on manque des occasions très pertinentes de transmettre des savoirs fondamentaux, et qu'un faux dilemme se cache derrière plusieurs remarques. Comme si nous ne pouvions développer des habiletés de pensée et transmettre des apprentissages fondamentaux à la fois. L'absence de nuances masque la possibilité bien réelle de transmettre des savoirs essentiels tout en développant les compétences au dialogue. En fait, ma position est justement qu'on néglige un aspect fondamental du dialogue démocratique quand on ne le fait pas. Sasseville poursuit :

« De plus, lorsque les enfants participent à une enquête philosophique, ils doivent penser par et pour eux-mêmes. Or, cette activité ne saurait se réaliser dans le vide. Elle doit s'appuyer et porter sur une expérience de vie, réelle ou fictive. Les romans utilisés en philosophie pour les enfants sont de bons exemples de quotidienneté à partir desquels les enfants peuvent être tentés de réfléchir. » (Sasseville et Gagnon, 2012, p. 48)

On le voit bien ici, quoique Sasseville reconnaisse qu'on ne peut philosopher « dans le vide », ce qui comblera l'espace ne sera qu'un bref déclencheur, la lecture d'un court

roman dont on partira et qui sera inscrit dans l'expérience de l'enfant, dans la « quotidienneté ». Il fait référence ici aux sept romans de Lipman, « qui théorisa cette pratique en montrant une confiance très pragmatique dans la possibilité de développer des “habiletés cognitives” et une “pensée critique” (“l'apprentissage du bien-penser”) chez des enfants dont le groupe de discussion viserait à se structurer en “communauté de recherche”. » (Fedi, 2012, p. 150)

En ce qui concerne le Québec, j'y ai fait référence dans le chapitre précédent, c'est finalement dans un livre de Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau que j'ai vraiment trouvé le plus d'informations et de réflexions utiles pour ma démarche, dans *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*. Non pas que les postulats de départ ou les méthodes promues correspondent aux miennes, Gagnon est un proche collaborateur de Sasseville, et les auteurs le disent d'emblée, la méthode proposée « demeure résolument arrimée au socle de la *pratique philosophique* [...] notre perspective s'appuie en premier lieu sur un cadre lipmanien » (Gagnon et Yergeau, 2016, p. 3), mais c'est qu'ils présentent également plusieurs autres méthodes possibles, provenant d'autres courants, et fournissent même sous forme de « situations d'apprentissage philosophique » (SAP) des mises en situation dont certaines s'apparentent fortement à ce que je veux faire. Ainsi, même s'ils ne choisissent pas la voie que je privilégie au final, ils décrivent tout de même les contours de plusieurs alternatives et démontrent beaucoup d'ouverture quant à l'arrimage entre un enseignement plus « traditionnel » et ce que se fait généralement dans les CRP.

« [...] il faut le dire, nous ne cherchons ni à démoniser, ni à discréditer l'importance des connaissances considérées comme plus stables ou de base. À l'instar de Montaigne, nous croyons qu'il n'est pas odieux en soi de souhaiter former des "têtes bien pleines". Nous serions même en droit de dire que cela est nécessaire. Mais, du coup, nous ne serions pas justifiés de dire que cela est suffisant. De fait, la formation d'une tête bien pleine devrait inévitablement avoir comme corolaire celle d'une tête bien faite... » (Gagnon et Yergeau, 2016, p. 4)

En fait, je peux comprendre pourquoi Gagnon et Yergeau veulent faire porter tout l'accent sur la forme, puisqu'on pourrait pratiquer la philosophie dans la plupart des cours au secondaire, peu importe la discipline, et ainsi que les CRP<sup>4</sup> deviennent une *méthode pédagogique* qui puisse s'appliquer à tout le programme de formation; c'est là leur principal objectif :

« [...] la philosophie doit être perçue comme complémentaire, comme un apport didactique ou encore comme une perspective ainsi qu'une méthode pédagogique non pas incompatible ou "à part", mais comme faisant partie intégrante de leur discipline d'attache et du domaine d'apprentissage dans lequel ils œuvrent. » (Gagnon et Yergeau, 2016, p. 14-15)

Je crois tout de même que la « forme » des CRP, peu importe la discipline où celles-ci auraient lieu, pourrait prévoir l'acquisition d'apprentissages fondamentaux dans cette discipline et la transmission d'informations importantes sur le sujet de la discussion. Mais dans le cours d'*éthique* et culture religieuse, il est vrai que nous sommes dans un cadre où l'arrimage entre les connaissances théoriques et la pratique de la philosophie est tout naturel, et c'est pourquoi je vois un problème à ne pas le faire. Je profiterai donc de cette parenté évidente afin d'améliorer mes pratiques.

---

<sup>4</sup> Ils utilisent plutôt « pratique du dialogue philosophique » (PDP).

#### 2.1.4 Du côté européen

Du côté de l'Europe, en France plus particulièrement, malgré que la philosophie pour enfants a commencé à se développer uniquement au tournant de l'an 2000, de très nombreux écrits développant plusieurs méthodes peuvent maintenant être recensés. Michel Tozzi, figure importante de la philosophie pour enfants en France, rassemble les différentes approches sur son blogue, dans une publication intitulée *Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants*. À partir de cette publication, et aussi avec l'aide d'un article de Laurent Fedi, nous pouvons faire ressortir quatre grandes approches : (1) celle de Lipman, donc, pragmatique, centrée sur les habiletés de pensée; (2) celle de Jacques Lévine, qui est plutôt d'inspiration psychanalytique; (3) celle de Michel Tozzi et François Galichet, plus orientée vers l'éducation à la citoyenneté; et (4) celle d'Anne Lalanne, de type cartésien, beaucoup plus près de l'éducation traditionnelle, selon une posture conceptuelle classique (Fedi, 2012, p. 150). Si je garde les bases pragmatiques des CRP de Lipman, je peux dire que mon intervention tendra beaucoup vers les deux dernières approches; celles de Tozzi et de Lalanne.

Je remarque qu'il y a tout de même beaucoup plus de diversité du côté européen, et que nous sommes, au Québec, plutôt cantonnés dans l'approche des CRP de Lipman via Sasseville.

## ***2.2 Liens avec le programme de formation***

### 2.2.1 Les objectifs du cours d'ECR

Dans le programme d'ECR, les deux grands objectifs du cours sont *la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun*. Pour la reconnaissance de l'autre, on affirme que « toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité, d'où l'importance pour chacune d'entre elles d'être reconnue, notamment dans sa vision du monde ». Ensuite, pour la poursuite du bien commun, on parle de la « promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise », de « favoriser la construction d'une véritable culture publique commune » selon les « principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006, p. 2)

Ainsi, en classe, les CRP doivent contribuer à atteindre ces deux objectifs, et il est relativement aisé de démontrer qu'elles le font en effet. Michel Sasseville et Mathieu Gagnon l'exposent d'ailleurs très bien (Sasseville et Gagnon, 2012, p. 47-54). Mais le problème que j'y vois est toujours le même, tout se passe au niveau de la forme, alors qu'on veut dépasser la simple opinion et développer la pensée critique, rien n'est prévu pour l'acquisition de contenus, aucun apprentissage théorique ne semble nécessaire pour dépasser l'opinion. Je crois pourtant que la compétence à dialoguer implique l'acquisition préalable de connaissances de base et d'informations sur le sujet du dialogue. Ainsi, en ajoutant ces éléments, je considère qu'on pourrait contribuer davantage à l'atteinte des deux grands objectifs du cours.

### 2.2.2 Le développement des compétences en ECR

Les trois compétences disciplinaires du programme d'ECR sont les suivantes : *réfléchir sur des questions éthiques* (C1), *manifestar une compréhension du phénomène religieux* (C2) et *pratiquer le dialogue* (C3). L'éthique (C1) étant une des grandes sous-disciplines de la philosophie, et la pratique du dialogue (C3) en étant une autre<sup>5</sup>, il va de soi que le cours d'ECR est tout indiqué pour la philosophie pour enfants et les CRP. Voici d'ailleurs ce que dit le programme au sujet de la première compétence : *réfléchir sur des questions éthiques*.

« Dans une société pluraliste comme la nôtre se côtoient une diversité de valeurs et de normes dont les individus tiennent compte lorsqu'ils s'interrogent sur des questions éthiques. Il importe, dans un tel contexte, d'acquérir une pensée autonome, critique et créatrice, de se prémunir contre les effets du laisser-faire et du moralisme et, enfin, de connaître et d'apprécier les valeurs fondamentales de la société québécoise. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006, p. 16)

Autrement formulé, pour être dans la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, il est primordial que les élèves développent leur pensée critique, leur autonomie intellectuelle. C'est la fameuse devise des Lumières, le « *Sapere aude!* » de Kant, ou plus simplement, « pense par toi-même ».

### 2.2.3 Le développement de la pensée critique

Dans le but de favoriser le vivre-ensemble et le bien commun, il est donc impératif de favoriser le développement de la pensée critique chez les élèves. Dans *Enseigner et*

---

<sup>5</sup> La logique, formelle et informelle, l'argumentation rationnelle, l'éthique de la discussion.

*comprendre*, Jacques Boisvert fait ressortir les dix conditions nécessaires à respecter afin de faire développer la pensée critique des élèves. J'ai souligné celles qui sont directement en lien avec l'acquisition de savoirs :

1. Axer l'enseignement de la pensée critique aussi bien sur les attitudes que sur les habiletés;
2. Poursuivre trois objectifs d'enseignement de la pensée complémentaires;
3. Favoriser le transfert de la pensée critique à d'autres situations.
4. Maîtriser la discipline ou la matière enseignée;
5. Savoir intégrer la discipline ou la matière enseignée dans un processus visant le développement de la pensée critique;
6. Avoir la motivation pour apprendre la matière à l'étude;
7. Étudier la matière en profondeur;
8. Assurer en milieu scolaire des manières d'agir cohérentes avec la pensée critique;
9. Contrer l'utilitarisme ambiant;
10. Persister dans la volonté de changer la situation pédagogique.

Ainsi, nous voyons que l'acquisition de savoirs et l'apprentissage de théories sont des éléments cruciaux pour le développement de la pensée critique.

### ***2.3 Précision du cadre conceptuel et objectifs spécifiques***

#### **2.3.1 L'éducation libérale**

Je l'ai déjà mentionné, ma principale critique à l'endroit des CRP telles qu'elles sont modélisées au Québec, et tel que je les pratique moi-même, est qu'elles ne prévoient pas d'apprentissages philosophiques théoriques, même que les auteurs et les formateurs au Québec spécifient que cet objectif *ne fait pas* partie de la philosophie pour enfants. Ainsi, avec l'optique de transmettre des savoirs disciplinaires fondamentaux, je suis bien sûr inspiré par le courant plus traditionnel de l'éducation, par ce qu'on nomme généralement

l'« éducation libérale ». J'utilise ici cette appellation au sens qu'y donnent Hirst et Peters, telle que synthétisée par Normand Baillargeon :

« L'éducation défendue par Hirst et Peters est une éducation libérale, au sens que l'on confère à ce mot en sciences de l'éducation. Une telle éducation cherche d'abord à libérer de l'ignorance et de la superstition, à soustraire à la contingence du présent et du particulier. Elle accorde pour cela une place prépondérante au développement de la pensée rationnelle, lequel est visé par la mise en contact avec des formes de savoirs historiques développés et adoptés parce qu'elles sont intrinsèquement valables plutôt qu'extrinsèquement opportunes, que ce soit sur le plan social, politique ou économique. » (Baillargeon, 2009, p. 27)

C'est donc un modèle plaçant l'importance sur l'acquisition de connaissances, des savoirs fondamentaux historiques, mais aussi sur le développement de la pensée rationnelle. Dans un article intitulé *L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale »?*, Denis Simard parle de l'éducation libérale comme celle ancrée dans les « arts libéraux », fondée sur la logique aristotélicienne. Il écrit :

« [...] rappelons que cette logique se divise à partir des divers rapports du discours de la raison à la vérité. Il y a d'abord le discours de la science ou de l'épistémè, qui permet de juger de la vérité avec certitude et qui fait l'objet de la partie appelée *Analytique*. Le deuxième discours sert à découvrir la vérité et il donnera lieu à la *Dialectique*. Pour persuader autrui de ce que l'on estime être vrai, on aura plutôt recours à la rhétorique, qui forme la troisième partie. Enfin, un quatrième discours dispose l'esprit à recevoir la vérité : c'est le discours sur lequel porte la *Poétique*. » (Simard, 2000, p. 35)

À la lecture de ces écrits sur l'éducation libérale, nous voyons que ce qu'ils contiennent n'est en rien contradictoire avec les objectifs des CRP tels qu'énoncés par Sasseville, Gagnon, et tous ceux qui promeuvent la philosophie pour enfants : développement de la

pensée critique, autonomie intellectuelle : « penser par et pour soi-même » (Sasseville et Gagnon, 2012, p. 10). Ces approches ne sont pas mutuellement exclusives.

C'est la thèse générale en filigrane de cet essai, je ne trouve aucune raison de rester cloisonné dans un seul modèle, d'utiliser une seule approche. Les deux modèles ne s'excluent pas l'un et l'autre. Au contraire, pour les CRP, je crois qu'ils devraient aller de pair, qu'ils devraient être complémentaires.

Mais il faudrait aussi greffer à tout cela un autre aspect important, un courant que décrit Vienneau qui est en lien direct avec la pratique de la philosophie pour adolescents, il s'agit du courant « critique et citoyen ». Voici comment il le définit :

« Le courant critique et citoyen vise donc la formation de citoyens responsables, respectueux et démocrates, engagés dans un processus personnel de conscientisation critique à l'égard d'eux-mêmes, de leur communauté, de leur société et du monde dans lequel ils évoluent. Cette citoyenneté critique, responsable et démocratique ne s'oppose pas à la conception traditionnelle de l'éducation civique, mais elle va certainement plus loin qu'une simple préparation de l'enfant à exercer passivement son futur rôle de citoyen. Cette dimension citoyenne vise à responsabiliser chaque apprenant à l'égard de son rôle présent dans un projet de société [...] ». (Vienneau, 2017, p. 294)

C'est en ce sens aussi que je rejoins les approches de Michel Tozzi et d'Anne Lalanne. Disons également que j'ai trouvé chez Claudine Leleux et Chloé Rocourt des façons de faire qui s'approchent beaucoup de ce que nous avons en tête pour l'aspect de l'éducation à la citoyenneté. Dans *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté*, les auteures présentent une didactique de la morale pour les adolescents avec l'objectif de faire

développer 3 compétences : l'autonomie intellectuelle (penser par soi-même), la coopération sociale (coopérer) et la participation publique (participer) (Leleux et Rocourt, 2017, p. 11-12). Malgré qu'elles adoptent une approche socioconstructiviste, Leleux et Rocourt ne relèguent pas les apprentissages philosophiques traditionnels aux oubliettes. La plupart des leçons fournies dans leur livre contiennent en effet des références aux grands philosophes : Aristote, Hobbes, Locke, Rousseau, Spinoza, Habermas, Sartre, etc. (Leleux et Rocourt, 2017, p. 119-287) Ces leçons me seront donc très précieuses afin d'élaborer mon intervention.

#### 2.3.4 Éthique du dialogue : L'élément manquant

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la difficulté d'enseigner la pensée critique aux enfants ou aux adolescents, puisqu'on est évidemment de prime abord dans un « savoir-faire ». On est dans le développement de *compétences*. Les attitudes d'ouverture d'esprit, le respect des autres opinions, la curiosité, etc., concernent évidemment la « forme », le « comment », ce sont des connaissances *procédures*. Nous pourrions en effet penser que la compétence « pratiquer le dialogue » du programme d'ECR ne demande pas qu'un élève ait acquis des contenus théoriques, mais bien qu'il développe des compétences à dialoguer. Mais les choses ne sont pas si simples, on ne peut pas vraiment distinguer clairement le « contenu » du « contenant » ici. C'est que le « contenant », les compétences dialogiques, sont déjà réglées par des valeurs, par des présupposés éthiques, dans la mesure où il y a selon le programme, selon le gouvernement québécois, des principes à promouvoir, par exemple, la recherche du bien commun, l'inclusion, l'égalité, la liberté, l'ouverture, etc. Il y a donc une *éthique du dialogue*, tout cela avec l'objectif de favoriser

le bien commun et la reconnaissance de l'autre. Et quoique l'éthique du dialogue concerne beaucoup la « forme », elle comprend un élément qu'on semble complètement mettre de côté actuellement pour les CRP au Québec : en connaître un minimum sur ce dont on parle et sur les concepts en jeu, s'être approprié des *contenus*. Un élève ne respecterait pas l'éthique du dialogue s'il exprimait constamment des faussetés, s'il inventait des faits ou des informations, et ce, même s'il le faisait avec respect. Surtout, en négligeant l'aspect « connaissance » de l'éthique du dialogue, il est très facile de rester dans des discussions superficielles, dans un formalisme vain, dans de simples échanges stériles d'opinions, et cela ne saurait contribuer réellement au développement de la pensée critique. Pour le dire simplement, le développement de la pensée critique implique l'acquisition de certaines connaissances fondamentales concernant le sujet sur lequel on veut réfléchir et dialoguer.

#### 2.3.5 Prendre position de façon plus éclairée

Au final, les objectifs spécifiques de mon intervention sont donc les suivants : je veux déterminer si l'apprentissage de notions théoriques permettra aux élèves de prendre position de façon plus éclairée, d'apporter des arguments mieux justifiés lors des CRP, tout cela pour qu'ils puissent développer davantage leur pensée critique.

Mon hypothèse principale est que cela aura effectivement une incidence positive sur les discussions et sur le développement des compétences 1 et 3. Je crois que les élèves seront plus confiants lorsqu'ils prendront la parole, qu'ils sauront mieux se positionner, que leurs arguments seront mieux justifiés et qu'ils seront ainsi plus en mesure de développer et d'exercer leur pensée critique; c'est du moins ce que je prévois.

### CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit le déroulement de mon intervention. J’aborderai les différentes étapes nécessaires à l’expérience, et la façon dont j’ai organisé les cours afin de pouvoir la réaliser le plus efficacement possible.

Dans la première partie du chapitre, je décrirai les éléments importants de l’intervention : les liens entre les choix et les objectifs de la recherche, et la façon dont je vais procéder afin d’atteindre ces objectifs. Je présenterai ensuite les différentes sections du cahier de l’élève, le document de base d’une CRP.

Dans la deuxième partie, je présenterai un tableau d’informations générales utiles à l’intervention, le calendrier, ainsi que des tableaux illustrant les différentes séquences de cours selon le groupe d’élèves. Puis, dans les troisième et quatrième parties, je présenterai la planification de chacun des cours de façon détaillée.

La cinquième partie sera consacrée aux méthodes et aux différents outils d’évaluation. Je décrirai tout d’abord de quelle façon j’évaluerai les élèves lors des CRP. Finalement, dans la sixième partie, je présenterai comment je prévois évaluer l’intervention en tant que telle, afin de déterminer si mes hypothèses ont été confirmées.

### ***3.1 Description générale de l'intervention***

#### 3.1.1 Intervention et lien avec les objectifs et choix des groupes

L'objectif principal de l'essai étant de déterminer si l'acquisition de connaissances théoriques philosophiques dans les CRP permet aux élèves de développer des arguments mieux justifiés, j'opterai pour une sorte d'étude comparative. J'organiserai une CRP avec deux groupes, 82 et 86, mais la ferai de façon différente avec chacun d'eux. Les groupes 82 et 86 sont deux groupes du PEI, le Programme d'éducation intermédiaire du Baccalauréat international (BI), deux groupes où les élèves réussissent bien, très comparables aux groupes auxquels j'ai enseigné au privé, avec lesquels j'ai de l'expérience. De plus, mon enseignant associé m'a informé que les moyennes générales des deux groupes étaient exactement les mêmes : 85 %. Ainsi, je ne pourrais trouver mieux dans ce contexte pour faire ce genre de comparaison.

Avec le groupe 82, ce sera donc une CRP habituelle, où je ne changerai rien, qui se déroulera de la même façon que toutes celles que j'ai organisées depuis que j'ai commencé à enseigner, et avec le groupe 86, j'ajouterai deux cours pour l'apprentissage des notions théoriques. Ainsi, je serai en mesure de comparer les deux méthodes afin de déterminer laquelle est la plus profitable pour les élèves.

#### 3.1.2 Choix du thème

Puisque je ferai l'expérience en 4<sup>e</sup> secondaire, j'ai choisi un thème qui se retrouve dans le programme de formation pour ce niveau : « L'ambivalence de l'être humain » (Ministère

de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006, p. 40). Plus précisément, j'aborderai *l'ambivalence de l'être humain face à l'autorité*. Ce sujet s'ancre dans les éléments de contenu « Des expressions de l'ambivalence » et « Des ambiguïtés de l'agir humain ». L'inspiration pour le sujet m'est venue du manuel d'ECR *Tête-à-tête* (Caron et Garber, 2009) où on aborde les côtés sombres de l'être humain via le cas d'Adolf Eichmann, haut fonctionnaire de l'Allemagne nazie sur lequel Hannah Arendt avait écrit. Ce qui caractérisait Eichmann, écrivait Arendt, « ce n'était pas de la stupidité, mais une curieuse et authentique inaptitude à penser ». Pour Eichmann, sous l'autorité d'Hitler, il n'aurait pu faire autrement que suivre les ordres. Arendt avait assisté à son procès en 1961, et l'analyse de la philosophe ne pouvait mener qu'à l'impératif suivant : *penser est un devoir* (Caron et Garber, 2009, p. 102-104). Il semble que ce sont là des sujets éminemment philosophiques qui font partie de la réflexion éthique de façon fondamentale, et que l'ajout d'éléments théoriques en lien avec ceux-ci sera très pertinent.

### 3.1.3 Explication du déroulement

Depuis que j'ai intégré les CRP dans mon enseignement, la séquence de cours est généralement toujours la même; elle s'échelonne sur quatre cours. Le cours 1 est le déclencheur et la présentation du cahier de l'élève. Le cours 2 est le cours où nous procédons au choix des questions et à la préparation des prises de parole. Le cours 3 est la table ronde A et le cours 4 la table ronde B. La rédaction de la réponse finale dans le cahier de l'élève est à faire en devoir. C'est donc de cette façon que se déroulera la CRP avec le groupe 82.

Pour la CRP avec le groupe 86, puisque je veux développer des apprentissages théoriques philosophiques avant d'en arriver au choix des questions éthiques et aux prises de parole des tables rondes, je vais opter pour une séquence de *six* cours. Ajouter deux cours après le déclencheur me semble approprié pour l'acquisition des notions théoriques, il suffira ensuite que je poursuive comme lors d'une CRP habituelle avec les autres cours.

#### 3.1.4 Cahier de l'élève

Le cahier de l'élève (Annexe A) est le document de base des CRP. Tout ce dont les élèves ont besoin s'y retrouve. Ce sont les enseignants du Collège Notre-Dame qui l'avaient élaboré, mais j'y ai grandement contribué par la suite, l'améliorant après chacune des CRP. Les deux principales sections sont toutefois restées relativement les mêmes : « Préparation » et « Schématisation ». La section « Préparation » contient les propositions de questions éthiques des élèves, les questions choisies pour la CRP, les prises de parole éventuelles, les arguments et les exemples à l'appui de ceux-ci. C'est tout ce qui précède les tables rondes. La section « Schématisation » est l'endroit où les élèves de l'équipe qui est en observation font une sorte de « carte conceptuelle » des prises de parole de la table ronde qui se déroule. La schématisation des prises de parole consiste à résumer en quelques mots clés ce que chacun des intervenants exprime par rapport à la question lors de la discussion. Les élèves inscrivent le nom de la personne qui prend la parole, dans une bulle, ils synthétisent la réponse qu'elle donne à la question éthique ainsi que ses arguments. C'est un très bon exercice qui faisait déjà partie des CRP à mon arrivée au Collège Notre-Dame. Non seulement les élèves doivent rester attentifs pour ne rien manquer de la discussion, mais cela leur permet de visualiser le dialogue dans son

ensemble, de voir les liens qui se font entre les différents intervenants, les arguments, les exemples, les contre-exemples, etc. Au niveau du développement de la réflexion, c'est un exercice fort profitable.

### 3.2 Planification générale de l'intervention

#### 3.2.1 Informations générales

**Tableau 1 : Informations générales pour l'intervention**

<b>École</b>	Jean-Baptiste-Meilleur, CSS des Affluents, Repentigny
<b>Semestre</b>	Automne 2020
<b>Type de milieu</b>	Classe moyenne/aisée
<b>Type de groupes</b>	Deux groupes du Programme d'éducation intermédiaire (PEI) du Baccalauréat international (BI)
<b>Matière</b>	Éthique et culture religieuse
<b>Niveau</b>	4 <sup>e</sup> secondaire (2 <sup>e</sup> cycle)
<b>Situation d'apprentissage</b>	Communauté de recherche philosophique (CRP)
<b>Thème, indications pédagogiques et éléments de contenu</b>	<p><b>L'ambivalence de l'être humain face à l'autorité</b></p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que chaque être humain est ambivalent dans ses sentiments, ses jugements ou ses comportements.</p> <p>Prendre appui sur des écrits, des faits historiques ou des cas de conscience pour amener l'élève à réfléchir sur la complexité de l'être humain et la cohérence, parfois difficile, entre ses actions, ses sentiments et ses idées dans certains contextes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des expressions de l'ambivalence</li> <li>• Des ambiguïtés de l'agir humain</li> </ul>
<b>Questions éthiques éventuelles pour la CRP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doit-on toujours respecter l'autorité?</li> <li>• Comment savoir si une autorité est légitime?</li> <li>• Quoi faire devant une autorité illégitime?</li> </ul>

<b>Compétences visées</b>	<b>C1</b> : Réfléchir sur des questions éthiques <b>C3</b> : Pratiquer le dialogue
<b>Objectifs</b>	Intégrer la transmission de connaissances théoriques philosophiques dans les CRP afin que les élèves s'appuient sur des arguments plus solides et qu'ils développent ainsi davantage leur pensée critique.
<b>Durée</b>	<b>4 cours</b> de 75 minutes (gr. 82) / <b>6 cours</b> de 75 minutes (gr. 86)
<b>Déclencheurs</b>	Visionnement du documentaire <a href="#"><i>Le Jeu de la mort</i></a>
<b>Documents de travail</b>	<b>Cahier de l'élève (gr. 82)</b> (Annexe A) <b>Cahier de l'élève (gr. 86)</b> (Annexe B)
<b>Autres ressources pertinentes</b>	<a href="#"><u>L'expérience de Milgram</u></a> <i>Tête-à-tête : Manuel de l'élève (2<sup>e</sup> cycle du secondaire)</i> <i>Tête-à-tête : Cahier de savoirs et d'activités (2<sup>e</sup> cycle du secondaire)</i> Hannah Arendt, <i>Eichmann à Jérusalem</i>
<b>Méthodes d'évaluation des élèves</b>	Observations actives, grilles d'évaluation, cahier de l'élève, sondage.
<b>Méthodes d'évaluation de l'intervention</b>	<b>Tableau comparatif : Résultats de la CRP</b> (Annexe C) Comparaison des résultats en pourcentage des élèves des groupes 82 et 86. <b>Tableaux d'analyse de contenu</b> (Annexe D) Tableaux analysant le contenu des prises de parole des élèves des groupes 82 et 86. <b>Tableau comparatif : Réponses au sondage</b> (Annexe E) Comparaison des réponses au sondage des élèves des groupes 82 et 86.

### 3.2.2 Calendrier de l'intervention

**Tableau 2 : Calendrier de l'intervention**

Cours	Date	Activité	Période
<b>Étape 1</b>			
<b>28 août – 11 décembre</b>			
<b>CRP : L'ambivalence de l'être humain face à l'autorité</b>			
<b>i-1</b>	26 octobre : gr. 86	Introduction à la CRP (1)	<b>P1</b>
	26 octobre : gr. 82	Tolérance (fin)	<b>P2</b>
<b>i-2</b>	30 octobre : gr. 86	Introduction à la CRP (2)	<b>P3</b>
	30 octobre : gr. 82	Halloween	<b>P4</b>
<b>1</b>	9 novembre : gr. 86	Déclencheur	<b>P1</b>
<b>i-1</b>	9 novembre : gr. 82	Introduction à la CRP (1)	<b>P2</b>
<b>2</b>	16 novembre : gr. 86	Théorie 1	<b>P3</b>
<b>i-2</b>	16 novembre : gr. 82	Introduction à la CRP (2)	<b>P4</b>
<b>3</b>	23 novembre : gr. 86	Théorie 2	<b>P1</b>
<b>1</b>	23 novembre : gr. 82	Déclencheur	<b>P2</b>
<b>4</b>	27 novembre : gr. 86	Choix des questions + Préparation	<b>P3</b>
<b>2</b>	27 novembre : gr. 82	Choix des questions + Préparation	<b>P4</b>
<b>5</b>	7 décembre : gr. 86	Table ronde A	<b>P1</b>
<b>3</b>	7 décembre : gr. 82	Table ronde A	<b>P2</b>
<b>6</b>	11 décembre : gr. 86	Table ronde B	<b>P3</b>
<b>4</b>	11 décembre : gr. 82	Table ronde B	<b>P4</b>
<b>Réponse finale et sondage à faire et à remettre en ligne avant le mercredi 16 décembre.</b>			
	EN CLASSE		
	EN LIGNE		

### 3.2.3 CRP82

**Tableau 3 : CRP82**

<b>Cours (75 min.)</b>	<b>Activités / Contenus</b>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déclencheur : <i>Le Jeu de la mort</i></li> <li>• Remise du cahier de l'élève</li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix des questions et préparation des prises de parole</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Table ronde A</li> </ul>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Table ronde B</li> </ul>
<b>En ligne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sondage</li> </ul>

### 3.2.4 CRP86

**Tableau 4 : CRP86**

<b>Cours (75 min.)</b>	<b>Activités / Contenus</b>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déclencheur : <i>Le Jeu de la mort</i></li> <li>• Remise du cahier de l'élève</li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce que l'autorité? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Survol</li> <li>- Les 3 sources de l'autorité</li> <li>- La légitimité</li> </ul> </li> </ul>

<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La désobéissance</li> <li>- Les formes de désobéissance</li> <li>- La désobéissance civile</li> </ul>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attribution des questions et préparation des prises de parole</li> </ul>
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Table ronde A</li> </ul>
<b>6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Table ronde B</li> </ul>
<b>En ligne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sondage</li> </ul>

### ***3.3 Planification détaillée de la CRP82***

Comme nous le remarquons dans les tableaux de la section précédente, la différence entre les deux méthodes sera l'ajout des deux cours théoriques lors de la CRP86. Afin de ne pas surcharger ce travail et pour ne pas simplement réécrire les mêmes informations, nous décrirons de façon détaillée les quatre cours de la CRP82, et ferons ensuite de même uniquement pour les deux cours ajoutés pour la CRP86.

#### **3.3.1 Cours 1 : Déclencheur**

Pour le premier cours de la CRP82 sur les dilemmes éthiques, je présenterai *Le Jeu de la mort*, un documentaire qui reprend la fameuse expérience de Milgram, mais dans le cadre d'un jeu télévisé. J'ai utilisé ce déclencheur une fois en 2<sup>e</sup> secondaire pour une CRP sur l'ordre social et je sais que le documentaire fait toujours fortement réagir, c'est un

excellent moyen pour susciter l'intérêt des élèves. Si l'on retire quelques parties un peu longues et moins pertinentes, la vidéo durera toute la période (75 min.).

### 3.3.2 Cours 2 : Attribution des questions et préparation des prises de parole

Le cours 2 est crucial, puisque c'est celui où les élèves préparent leurs prises de parole pour les tables rondes. Après les avoir questionnés sur leurs impressions à la suite du documentaire *Le Jeu de la mort*, je leur remettrai le cahier de l'élève (Annexe A) et leur annoncerai sur quelle question ils travailleront<sup>6</sup>. Les deux questions que j'ai choisies sont : A) « Comment savoir quand obéir et quand désobéir à l'autorité? » et B) « Quoi faire face à une autorité illégitime? » La dernière partie du cours est réservée à la complétion de la section « Préparation des prises de parole » du cahier de l'élève. (Annexe A, p. 76-77)

### 3.3.3 Cours 3 : Table ronde A

C'est le premier cours de table ronde, où les élèves prennent la parole sur la question A. C'est donc la moitié des élèves de la classe (équipe A) qui sont disposés en rond et qui tentent de répondre à la question A en justifiant leurs prises de position. Les élèves qui ont la question B, donc de la table ronde B, doivent faire la schématisation des prises de parole dans le cahier de l'élève. (Annexe A, p. 78)

---

<sup>6</sup> Il faut noter que normalement ce sont les élèves eux-mêmes qui choisissent les deux questions éthiques sur lesquelles portent les tables rondes (A et B). Dans ce cas-ci, pour que l'intervention fonctionne, je ne pouvais pas procéder de cette façon. Évidemment, les questions devaient être les mêmes pour les deux groupes afin qu'une comparaison puisse être valide.

Mon rôle lors de cette activité est celui d'un animateur, d'un médiateur, mais aussi d'un « guide philosophique », pourrait-on dire, au sens où je dois également amener les élèves à exprimer par eux-mêmes leurs idées de la meilleure façon possible. Donc, les questionner, les faire reformuler, leur demander de fournir des exemples, les faire préciser leurs arguments, leur faire prendre conscience des lacunes dans leur argumentaire ou souligner les forces, etc.

#### 3.3.4 Cours 4 : Table ronde B

Deuxième cours de table ronde, les élèves de l'équipe B répondent maintenant à la question B, et ceux de l'équipe A schématisent les prises de paroles dans le cahier de l'élève. Le cours se déroule exactement comme le précédent, mais les équipes A et B ont changé de rôle.

À la fin des tables rondes, je vais réserver au moins cinq minutes pour demander aux élèves de synthétiser les réponses à la question et les arguments qui sont ressortis le plus souvent. C'est moi qui ai rajouté cet élément à ce que faisaient mes collègues. (Annexe A, p. 79) Je trouve que ce simple ajout fait réaliser aux élèves que ces discussions mènent à quelque chose, qu'on trouve des réponses, et que ce ne sont pas simplement des échanges où tous disent ce qu'ils pensent sans qu'il n'y ait rien d'accompli. C'est un peu le sentiment qu'on aurait pu avoir sans cela. Mes collègues étaient du même avis et avaient adopté la méthode.

### ***3.4 Planification détaillée de la CRP86***

Comme nous l'avons mentionné, nous décrirons uniquement les deux cours ajoutés pour la CRP86, puisque les autres cours seront exactement les mêmes que pour la CRP82.

#### 3.4.1 CRP86 : Cours 2

C'est avec ce cours que commence concrètement l'expérience, c'est-à-dire que c'est ici où il y a un changement avec la façon habituelle de faire les CRP. C'est là où le lien entre la théorie et la pratique s'effectue, c'est le premier des deux cours théoriques qui découlent directement de mes objectifs de recherche. Le changement entre la façon de faire habituelle et cette CRP est évident dans le cahier de l'élève du groupe 86 (Annexe B), qui contient une dizaine de pages de plus que celui du groupe 82. Les textes et les exercices du cahier ont soit été écrits par moi à partir de différentes sources, toujours clairement indiquées, ou soit ils ont été tirés du manuel d'ECR *Tête-à-tête* (Beaulieu, 2016). C'est donc pour la création du cahier de l'élève que s'est effectué le plus gros du travail d'adaptation, les pages 2 à 10 sont entièrement dédiées à l'apprentissage des notions théoriques philosophiques.

Le cours 2 avec le groupe 86 sera consacré précisément à l'explication de la notion d'autorité. Après avoir questionné les élèves sur leurs impressions à propos du documentaire *Le Jeu de la mort*, je leur remettrai le cahier de l'élève. Après une brève référence à Platon, qui s'y était intéressé dans *La République*, on présente un petit historique de la notion d'autorité à la page 4; nous en ferons la lecture ensemble. L'objectif ici est de faire prendre conscience aux élèves que ces questions préoccupent les êtres

humains depuis des millénaires. Ce survol nous mène jusqu'à Hannah Arendt, qui avait particulièrement travaillé sur le sujet, notamment avec ses articles sur le procès de Jérusalem en 1961, sur l'autorité et l'obéissance. Je demanderai aux élèves de lire cette page individuellement, et prendrai leurs réactions par la suite.

Le « devoir de penser » d'Arendt fait une transition naturelle vers l'expérience de Milgram, que nous détaillons à la page 5. Ensuite, à la page 6 du cahier, je leur demande justement de répondre à deux questions au sujet du documentaire, une sur la légitimité de l'autorité de l'animatrice dans l'émission, et une autre sur les distinctions entre l'expérience du *Jeu de la mort* et celle de Milgram. Ces questions ont pour but d'amener la notion de légitimité, et que les élèves puissent identifier les éléments qui participent à accentuer le pouvoir de l'autorité. Toute cette partie provient du manuel *Tête-à-tête*.

Nous terminerons ce cours avec l'exercice de la page 7, un petit jeu où les élèves, en équipes, devront placer les lettres associées aux différentes personnes sous les bonnes « sources » d'autorité : pouvoir, fonction ou compétence. Par exemple, est-ce que l'autorité d'un policier est davantage une autorité de « pouvoir », de « fonction » ou de « compétence »? Et celle d'un gérant de restaurant? D'un scientifique? J'ai créé ce petit jeu, je crois que ce sera une façon amusante de terminer ce deuxième cours.

### 3.4.2 CRP86 : Cours 3

Deuxième cours d'apprentissages théoriques, nous aborderons la légitimité, la différence entre l'obéissance éclairée et la soumission aveugle, et la désobéissance civile. Dans le

cahier de l'élève, à la page 8, après avoir pris connaissance de ce que signifie la légitimité, je leur demande si l'autorité de l'animatrice dans le documentaire *Le Jeu de la mort* était légitime. Les élèves doivent justifier leur réponse. Je poursuis en abordant la différence entre l'autorité et la force puis la notion d'abus de pouvoir.

À la page 9, je leur présente ensuite la différence entre l'obéissance éclairée et la soumission aveugle, et leur parle du meilleur moyen afin d'être en mesure de faire la différence : la pensée critique. À la page 10 du cahier de l'élève, je leur présente finalement la notion de désobéissance, qui précède une mise en situation où les élèves devront choisir entre obéir et désobéir à l'autorité. J'ai écrit les pages sur ces différentes notions à partir d'un document que mes collègues du Collège Notre-Dame avaient produit.

Finalement, après avoir vu toutes ces notions théoriques, je crois qu'il sera avantageux de terminer ce cours avec une activité plus légère et amusante. Les élèves feront donc un *Kahoot!*, questionnaire en ligne pour lequel les élèves se servent de leur ordinateur portable afin de répondre en temps réel. C'est une excellente façon pour eux d'apprendre certaines notions tout en s'amusant; les élèves adorent les *Kahoot!*. Ils verront ainsi des concepts qui peuvent sembler abstrus d'une façon plus conviviale.

### ***3.5 Méthodes et outils d'évaluation des élèves***

L'évaluation du développement des compétences passera par diverses observations consistant à déterminer le niveau d'acquisition de critères précis associés à chacune des deux compétences (C1-C3).

En me servant du document *Progression des apprentissages au secondaire* du MELS (2011) et des grilles d'évaluation pour les CRP que j'avais déjà, j'étais arrivé à quelque chose d'assez complet en ce qui a trait aux CRP. Premièrement, ce qui est clair, c'est que je dois trouver deux critères d'évaluation à observer par compétence au maximum. Lors des tables rondes, les discussions vont souvent assez rapidement, nous devons animer, être « médiateur », aider chaque élève qui prend la parole à développer ses idées adéquatement, etc.

#### **3.5.1 Grille critériée**

En m'inspirant des tableaux du MELS contenus dans le document *Progression des apprentissages* (2011), j'ai produit une grille critériée qui me servira pour les tables rondes. J'ai réaménagé les tableaux et n'ai gardé que ce qui sera pertinent pour le thème de la CRP.

Tableau 5 : Grille critériée

Compétences / Critères	A	B	C	D	E
<b>C1</b> Nommer des repères qui soutiennent et enrichissent la réflexion éthique sur l'ambivalence de l'être humain.	L'élève nomme de <b>très bons</b> repères.	L'élève nomme de <b>bons</b> repères.	L'élève nomme des repères <b>passables</b> .	L'élève nomme des repères <b>faibles</b> ou <b>confus</b> .	L'élève nomme des repères <b>non pertinents</b> ou ne nomme <b>aucun</b> repère.
<b>C3</b> Utiliser la justification pour présenter de façon logique des raisons et des idées qui fondent un point de vue.	L'élève propose un point de vue <b>très bien</b> justifié.	L'élève propose un point de vue <b>bien</b> justifié.	L'élève propose un point de vue <b>plus ou moins</b> bien justifié.	L'élève propose un point de vue <b>peu</b> justifié.	L'élève ne propose <b>aucun</b> point de vue justifié.

### 3.5.3 Évaluation des tables rondes

Pour les grilles d'évaluation des tables rondes, la rapidité d'exécution, la simplicité et l'espace sont des facteurs très importants, puisque je dois suivre une discussion entre 15 ou 16 élèves. Je dois aussi pouvoir entrer un maximum de grilles d'évaluation individuelle sur une page afin de ne pas avoir à tourner des pages constamment. Il faut que je puisse en placer huit par page, de façon à avoir uniquement deux pages devant moi, en plus de la grille critériée.

Tableau 6 : Grille d'évaluation – Table ronde

Nom :													
Prises de parole :												Commentaires :	
C1	A++	A+	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D		E
C3	A++	A+	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D	E	Résultats : C1 :        %                    C3 :        %

Lorsque les élèves prennent la parole, je fais premièrement un crochet à « Prises de parole », j'entoure ensuite la lettre pour chacun des critères associés aux deux compétences et j'inscris de courts commentaires, s'il y a lieu. L'ordre de ces opérations dépend évidemment de ce que dit chaque élève, c'est donc assez variable. Le résultat final n'a pas besoin d'être calculé immédiatement, je me suis fait un fichier de calcul où je n'ai qu'à entrer les lettres afin d'obtenir la note en pourcentage. Le barème de notation que j'utilise se trouve à l'Annexe F.

### ***3.6 Méthodes et outils d'évaluation de l'intervention***

#### **3.6.1 Comparaison des résultats en pourcentage**

Afin d'évaluer les effets de mon intervention, je vais premièrement comparer les résultats en pourcentage des deux groupes. Pour ce faire, j'utiliserai différents tableaux. Les tableaux 7 et 8 établissent les résultats du groupe 82 et ceux du groupe 86 pour les prises de parole lors des tables rondes. Le tableau 9 établit une comparaison entre les moyennes des deux groupes. Ce processus pourra démontrer si l'intervention a pour effet de créer un écart significatif entre les résultats des deux groupes.

**Tableau 7 : Résultats du groupe 82**

Code d'élève	Table ronde %
1-0790816	
2-0601427	
3-0443721	
4-0452649	
5-0489500	
6-0438234	
7-0408005	

8-0482810	
9-0861807	
10-0652495	
11-0440636	
12-0445635	
13-0436725	
14-0835256	
15-0442244	
16-0837328	
17-0660936	
18-0653147	
19-0437939	
20-0457325	
21-0833400	
22-0448712	
23-0438143	
24-0458927	
25-0653956	
26-0460980	
27-0443580	
28-0438960	
29-0447102	
30-0457796	
31-0473694	
32-0471276	
<b>Moyenne gr.</b>	<b>%</b>

**Tableau 8 : Résultats du groupe 86**

<b>Code d'élève</b>	<b>Résultat %</b>
1-0541904	
2-0608505	
3-0596940	
4-0472035	

5-0446021	
6-0436923	
7-0454231	
8-0445262	
9-0584300	
10-0457507	
11-0744284	
12-0442517	
13-0455691	
14-0440198	
15-0449025	
16-0440875	
17-0440578	
18-0446757	
19-0769182	
20-0452474	
21-0602615	
22-0471508	
23-0458877	
24-0446518	
25-0440693	
26-0442905	
<b>Moyenne gr.</b>	<b>%</b>

**Tableau 9 : Comparaison des moyennes des groupes**

Description	Gr. 82	Gr. 86	Écart
Table ronde	%	%	%

### 3.6.2 Analyse de contenu des prises de parole

Afin d’aller plus en profondeur dans la comparaison des prises de parole, je vais demander l’autorisation des élèves afin d’enregistrer les tables rondes et pouvoir faire une analyse

de contenu par la suite. Avec les enregistrements sonores, je pourrai retranscrire chacune des prises de parole afin de voir s'il y a des différences notables entre les deux groupes.

**Tableau 10 : Analyse de contenu des prises de parole**

Prise de parole	Contenu	Élément(s) d'analyse
1		
2		
...		

### 3.6.3 Sondage

Finalement, pour les deux groupes, les élèves devront aller remplir un sondage en ligne qui leur permettra de porter un regard réflexif sur la CRP. En plus d'être un bon exercice métacognitif pour les élèves, j'aurai aussi des données à comparer en ce qui a trait à l'appréciation des élèves selon chacun des groupes. Je leur demanderai de compléter le sondage en ligne sur Microsoft Forms, le questionnaire comporte une dizaine de questions à choix multiples selon une échelle de gradation : 1- Pas du tout, 2- Plus ou moins, 3- Un peu, 4- Oui, 5- Absolument. Ce sondage n'aura aucune influence sur les résultats des élèves, mais il me sera utile pour l'analyse de mon intervention. Entre autres, il pourrait contrer un biais que je pourrais avoir quant à mes perceptions et mon évaluation du déroulement des activités.

**Tableau 11 : Comparaison des réponses au sondage sur la CRP**

Énoncé	Choix de réponse (pointage)	Gr. 82	Gr. 86	Écart
1. J'ai l'impression que j'ai bien compris le sujet de la CRP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas du tout (1 point)</li> <li>• Plus ou moins (2 points)</li> <li>• Un peu (3 points)</li> <li>• Oui (4 points)</li> <li>• Absolument (5 points)</li> </ul>			
2. J'ai aimé participer à la CRP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas du tout (1 point)</li> <li>• Plus ou moins (2 points)</li> <li>• Un peu (3 points)</li> <li>• Oui (4 points)</li> <li>• Absolument (5 points)</li> </ul>			
3. J'ai l'impression que j'avais de bons arguments lors de la CRP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas du tout (1 point)</li> <li>• Plus ou moins (2 points)</li> <li>• Un peu (3 points)</li> <li>• Oui (4 points)</li> <li>• Absolument (5 points)</li> </ul>			
4. J'ai trouvé la dernière CRP assez facile.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas du tout (1 point)</li> <li>• Plus ou moins (2 points)</li> <li>• Un peu (3 points)</li> <li>• Oui (4 points)</li> <li>• Absolument (5 points)</li> </ul>			
5. Je crois que ce que j'ai développé lors de la CRP me sera utile.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas du tout (1 point)</li> <li>• Plus ou moins (2 points)</li> <li>• Un peu (3 points)</li> <li>• Oui (4 points)</li> <li>• Absolument (5 points)</li> </ul>			
6. J'ai appris plusieurs choses lors de la CRP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas du tout (1 point)</li> <li>• Plus ou moins (2 points)</li> <li>• Un peu (3 points)</li> <li>• Oui (4 points)</li> <li>• Absolument (5 points)</li> </ul>			
7. J'ai pris la parole avec assurance lors de la CRP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas du tout (1 point)</li> <li>• Plus ou moins (2 points)</li> <li>• Un peu (3 points)</li> <li>• Oui (4 points)</li> <li>• Absolument (5 points)</li> </ul>			
8. J'ai trouvé que la CRP m'a demandé beaucoup d'efforts.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas du tout (1 point)</li> <li>• Plus ou moins (2 points)</li> <li>• Un peu (3 points)</li> <li>• Oui (4 points)</li> <li>• Absolument (5 points)</li> </ul>			

9. Je crois que mon esprit critique s'est amélioré grâce à la CRP.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pas du tout (1 point)</li><li>• Plus ou moins (2 points)</li><li>• Un peu (3 points)</li><li>• Oui (4 points)</li><li>• Absolument (5 points)</li></ul>			
10. Je crois que j'aurai un bon résultat pour la CRP.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pas du tout (1 point)</li><li>• Plus ou moins (2 points)</li><li>• Un peu (3 points)</li><li>• Oui (4 points)</li><li>• Absolument (5 points)</li></ul>			

## CHAPITRE 4 – RÉSULTATS ET ANALYSE

Dans ce quatrième chapitre, je présenterai les résultats de mon intervention tout en faisant l'analyse de ceux-ci. Je débiterai avec mes premières observations, et je montrerai ensuite la comparaison des résultats en pourcentage des deux groupes. Je poursuivrai en dévoilant les résultats de l'analyse de contenu des prises de parole pour les deux groupes. Enfin, j'analyserai les résultats du sondage que j'ai fait passer aux élèves après la CRP.

### *4.1 Résultats de l'expérience*

#### 4.1.1 Premières observations

Mon premier constat est le suivant : au moment des prises de parole des élèves, lors des tables rondes, je n'ai pu remarquer aucune différence évidente entre les deux groupes. J'ai certainement remarqué que quelques élèves du groupe 86 ont fait référence aux notions théoriques ici et là, mais rien qui ait vraiment distingué les deux groupes de façon radicale. De prime abord, j'ai en fait été surpris par les connaissances générales des élèves du groupe 82. Peut-être que ces impressions sont attribuables au fait que, inconsciemment, je m'attendais à moins du groupe 82... Dans tous les cas, je n'ai pu déceler aucune différence évidente entre les deux groupes au moment même où les tables rondes se déroulaient.

#### 4.1.2 Analyse des résultats en pourcentage

Pour les résultats en pourcentage des élèves de chacun des groupes (Annexe C), qui reposent justement sur les observations faites au moment même où se déroulent les tables rondes, l'analyse montre un écart de 1,04 % entre les deux groupes, et cela en faveur du

groupe 86, le groupe ayant reçu les notions théoriques. Malgré le fait qu'il y ait cet avantage, celui-ci est évidemment beaucoup trop mince pour pouvoir conclure quoi que ce soit. Il apparaît donc que les élèves ayant abordé les notions théoriques avant les tables rondes A et B n'ont pas obtenu un résultat en pourcentage supérieur à ceux ne les ayant pas abordées, du moins, pas de façon significative.

Toutefois, pour ce type d'expérience, où ce que l'on compare est principalement *qualitatif*, et puisque l'évaluation « en temps réel » des prises de parole est toujours un défi important en CRP, il pourrait y avoir des éléments distinctifs importants au niveau des contenus qui m'aient échappé. Après avoir retranscrit les enregistrements audios des prises de parole, j'ai pu les comparer afin de déterminer s'il y avait des différences notables.

#### 4.1.3 Analyse de contenu des prises de parole des tables rondes A

La question éthique que j'avais choisie pour les tables rondes A des groupes 82 et 86 était : « Comment savoir quand obéir et quand désobéir à l'autorité? » Alors qu'il n'y avait pas vraiment de différence au niveau des résultats en pourcentage entre les deux groupes, résultats qui reflétaient l'évaluation en temps réel, une analyse plus en profondeur des réponses données lors des tables rondes démontre qu'il y a des différences notables en ce qui a trait au contenu des réponses. Pour les tables rondes A, les différences relevées sont principalement liées à deux éléments des notions théoriques présentées au groupe 86 : (1) la réflexion et (2) les abus de pouvoir. En effet, en comparant les prises de parole des deux groupes pour la table ronde A, j'ai réalisé que *six élèves* du groupe 86 ont directement fait référence à des notions théoriques pour appuyer leurs prises de position (Annexe D).

Et l'utilisation de ces notions n'est pas anodine, dans la mesure où elles font ressortir l'importance d'utiliser son esprit critique afin de rester à l'affût des abus de pouvoir. Pour le premier élément, celui de la réflexion (ou exercer sa pensée critique), les élèves ont utilisé : « réfléchir », « se questionner », « quand tu te poses des questions et que tu réfléchis », « si à un certain point on réfléchit », etc.

Une des prises de parole qui résument bien le constat est la suivante :

« Je pense que si à un certain point on réfléchit et qu'il y a peut-être un abus de pouvoir, je pense que ça amènerait à se questionner, parce que si quelqu'un abuse de son pouvoir, est-ce que lui obéir serait la bonne chose à faire? » (Annexe D, p. 100)

Toute cette ligne de pensée sur la remise en question de l'autorité afin d'éviter les abus de pouvoir a été utilisée uniquement lors de la table ronde A du groupe 86, et cela malgré le fait que les deux groupes avaient visionné *Le Jeu de la mort*, où il est clairement démontré les conséquences néfastes d'obéir aveuglément à une autorité, mais où l'on n'aborde jamais explicitement la notion d'abus de pouvoir. Pour le groupe 82, les élèves semblent justement avoir fait référence surtout au documentaire, puisqu'ils ont principalement répondu qu'il fallait désobéir à l'autorité lorsque la demande allait à l'encontre de nos valeurs personnelles, réponse qui est revenue une dizaine de fois. (Annexe D, p. 96-99)

Après une analyse plus en profondeur des prises de parole des tables rondes A, il s'est avéré que les élèves du groupe 86, ayant pu bénéficier des notions théoriques au sujet de l'autorité, ont eu davantage recours à l'idée de *réflexion*, le « devoir de penser » d'Hannah Arendt, face à l'autorité, donc à l'importance d'exercer sa *pensée critique*. Suivant cela,

ils se sont également montrés beaucoup plus sensibles aux risques d'*abus de pouvoir*. Pour les élèves du groupe 82, pour la même question éthique, on a plutôt tourné autour du message général du déclencheur, de l'idée qu'il ne fallait pas obéir à une autorité lorsque ce qu'elle nous demandait était abject, lorsque la demande de cette autorité allait à l'encontre de nos valeurs personnelles. Ce type de réponse n'est évidemment pas « mauvais », mais il démontre tout de même que les élèves n'ayant pas abordé les notions théoriques sont surtout restés au message général et relativement convenu de la vidéo, qui devait seulement servir de déclencheur à une réflexion éthique plus approfondie.

#### 4.1.4 Analyse de contenu des prises de parole des tables rondes B

La question éthique que j'avais choisie pour les tables rondes B des groupes 82 et 86 était :  
« Que devrait-on faire face à une autorité illégitime? »

Malgré que je sois très satisfait et même surpris du niveau de réflexion du groupe 82 pour la table ronde B, considérant qu'ils n'avaient pas eu accès aux notions théoriques, les prises de parole du groupe 86 ont encore démontré certains éléments de réflexion plus avancés, qui sont complètement absents du côté du groupe 82. Pour le groupe 86, premièrement, comme pour la table ronde A, plusieurs élèves ont directement répondu à la question en disant qu'il fallait d'abord *réfléchir*, l'accent a donc encore été porté sur l'idée du « devoir de penser ». Aussi, deux élèves ont directement fait référence aux notions théoriques pour appuyer leurs positions. Un élève a fait référence aux définitions d'autorité et de légitimité en disant : « l'autorité de quelqu'un repose sur la coopération des gens qui lui obéissent, et quand on désobéit à cette personne-là, elle a juste plus

d'emprise sur nous. » Un autre élève a fait directement référence au développement de la pensée critique puis à l'utilisation de la parole :

« D'abord avant de s'exprimer face à une autorité illégitime, je pense qu'il faut savoir développer notre esprit critique pour pouvoir analyser puis évaluer la gravité de la situation face à l'autorité. Puis il faut agir en fonction de nos valeurs et de nos opinions, et il faut aussi analyser le degré de fiabilité si on veut de l'émetteur ou de la personne qui est en position d'autorité. Tout ça, c'est pour avoir un bon jugement sur la situation, et à partir de ça, après qu'on ait développé notre esprit critique, là on peut s'exprimer parce que d'après moi c'est primordial, à part dans les situations dangereuses extrêmes, dans ces cas-là c'est mieux d'obéir, mais ça dépend de la situation. Mais en général, je pense qu'il faut s'affirmer. » (Annexe D, p. 120)

À noter qu'une élève du groupe 82 a aussi fait référence à l'importance de la remise en question, elle a affirmé :

« Moi je m'étais dit que la première chose qu'il faut faire [face à une autorité illégitime] c'est se demander pourquoi c'est illégitime. Par exemple, dans l'exemple d'un gouvernement, ça pourrait être parce que c'est pas la démocratie, que c'est une dictature, il faudrait réfléchir à la façon qu'on peut la modifier ou la remplacer. Par exemple dans une dictature on peut faire une démocratie, ou si c'est juste une décision dans une entreprise avec laquelle on n'est pas d'accord, avoir une discussion. [...] c'est pas parce que nous on n'est pas d'accord que c'est illégitime pour autant. » (Annexe D, p. 106)

En fait, les élèves du groupe 82 ont été beaucoup plus participatifs et loquaces pour la table ronde B que ceux du groupe 86, sans que je ne puisse vraiment expliquer pourquoi. C'est qu'il y a tellement de facteurs possibles : élèves ayant choisi la question B généralement moins participatifs, premières prises de parole qui font moins réagir, etc. Même le moment de la journée pourrait avoir eu une influence importante : était-ce le premier cours du matin ou le troisième cours de suite, avant le dîner? Avaient-ils eu un examen important avant? En avaient-ils un après? Sur toutes leurs prises de parole, 39 au

total, il y a eu de très bonnes remarques, j'ai été surpris par le niveau de réflexion de certains élèves, mais le problème général c'est que la discussion partait dans tous les sens : Corée du Nord, Révolution française, Venezuela, Black Lives Matters, etc. Nous étions souvent dans l'énonciation de cas, d'exemples précis, sur les détails de ceux-ci, plutôt que dans la réflexion éthique sur le concept de l'autorité et les autres notions associées : légitimité, abus de pouvoir, justice, « devoir de penser », etc. Je peux ainsi constater un élément important que je n'avais pas anticipé; l'absence de balises quant à ce qui est important pour la réflexion éthique sur un sujet occasionne aussi beaucoup de dispersion lors de la discussion. Placés dans cette situation où ils doivent discuter de notions éthiques qu'ils n'ont jamais apprises, les élèves semblent avoir tendance à recourir naturellement à leurs connaissances générales en histoire, en politique, en sociologie, etc. Encore une fois, c'est loin d'être « mauvais », mais cela nous éloigne tout de même de la réflexion éthique et du dialogue à proprement parler.

À l'évidence, donc, ces deux groupes du PEI étaient formés d'élèves brillants, ayant des connaissances générales très avancées pour leur âge. Mais suite à l'analyse de contenu des prises de parole des deux groupes pour les tables rondes A et B, il est clair pour moi que les arguments des élèves du groupe 86 étaient plus recherchés, mieux fondés, puisqu'ils se sont servis de façon autonome des éléments théoriques que je leur avais présentés dans le cahier de l'élève. J'avais choisi ces notions parce qu'elles étaient directement en lien avec le sujet : l'ambivalence de l'être humain face à l'autorité. En ce sens, je crois que les élèves du groupe 86 ont pu davantage développer leur pensée critique, tout en ayant acquis

des connaissances directement en lien avec le programme qui leur seront sûrement très utiles pour la suite de leur parcours. Le contenu théorique a très certainement enrichi leurs réflexions sur le thème de la CRP. Sur ce constat, je peux donc conclure que mon intervention a démontré que l'apprentissage de notions théoriques permet aux élèves de prendre position de façon plus éclairée, d'apporter des arguments mieux justifiés lors des CRP. Tout cela laisse croire qu'ils ont pu ainsi développer davantage leur pensée critique.

#### 4.1.5 Analyse des résultats du sondage

Pour le sondage, qui servait davantage à évaluer la perception des élèves par rapport à différents éléments de la CRP, je n'ai rien pu constater de très différent entre les réponses des deux groupes (Annexe E).

On peut d'abord remarquer que les élèves des deux groupes ont bien apprécié la CRP, ce qui est tout de même encourageant et positif. Au premier énoncé du sondage, « J'ai aimé participer à la CRP », les élèves des deux groupes ont majoritairement répondu « Oui », 48 % pour le groupe 82 et 52 % pour le groupe 86. Pour le deuxième énoncé, en lien avec la compréhension du sujet, « J'ai l'impression que j'ai bien compris le sujet de la CRP », les élèves du groupe 82 ont majoritairement répondu « Absolument » (58 %) alors que les élèves du groupe 86 ont majoritairement répondu « Oui » (56 %). Il est donc clair que les élèves des deux groupes ont l'impression d'avoir bien compris le sujet de la CRP. Il y a un léger avantage de 2 % en intensité pour le groupe 82, mais il y a aussi 3 % des élèves de ce groupe qui a répondu « Plus ou moins », alors qu'aucun élève n'a donné cette réponse dans le groupe 86.

Plus généralement, il ressort du sondage que les élèves du groupe 82 semblent beaucoup plus confiants. À titre d'exemple, ils ont répondu « Absolument » en plus grand nombre à chacune des questions. Cela pourrait certainement expliquer leur participation plus soutenue. Mais c'est surtout un élément qui va à l'encontre de ce à quoi je m'attendais. Dans mes hypothèses, j'avais effectivement prévu que les élèves ayant abordé les notions théoriques prendraient la parole avec plus de confiance; il semble que ce ne fut pas le cas. Par contre, nous sommes ici face à des impressions subjectives quant à un aspect qui ne touche que très partiellement aux objectifs principaux de l'intervention. Ce sondage a été complété par la plupart des élèves en quelques secondes, à la fin du dernier cours de CRP. On pourrait ajouter que le fait que les élèves du groupe 86 n'aient pas réagi négativement alors qu'ils ont abordé des contenus beaucoup plus abstraits et qu'ils avaient des textes théoriques à lire est très encourageant, considérant ce qu'on disait au départ à propos de la vision négative généralement répandue au sujet de l'apprentissage théorique.

Au final, je n'ai pas l'impression que je puis tirer des conclusions vraiment significatives du sondage, du moins pas des conclusions qui affecteraient les constats établis suite à l'analyse de contenu. Je suis tout de même satisfait que les élèves des deux groupes aient apprécié l'activité, mais surtout que les élèves du groupe 86 aient autant apprécié l'activité que ceux du groupe 82.

## CHAPITRE 5 – SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION

Dans ce dernier chapitre, je porterai un regard critique sur l'intervention que j'ai effectuée. Même si j'ai déjà exprimé que je considère l'expérience comme ayant été réussie, avec le recul, je peux maintenant revenir sur les points forts et sur ce qui a peut-être fait défaut, ou ce qui aurait pu être réalisé autrement. Je décrirai aussi les limites et les contraintes à considérer en ce qui a trait à l'interprétation des résultats obtenus. Enfin, je présenterai les perspectives de développement en lien avec cette nouvelle façon d'organiser les CRP.

### *5.1 Synthèse critique*

#### 5.1.1 Retour sur les méthodes et les outils d'évaluation de l'intervention

Pour ce qui est de la comparaison entre les résultats en pourcentage des élèves, je crois que ce processus était essentiel, même s'il n'a pu établir quoi que ce soit par rapport à mes objectifs. Ce processus était essentiel pour deux raisons principales. Premièrement, pour des questions d'ordre purement pratique, je n'aurais jamais pu effectuer une intervention sur une période d'environ un mois et demi sans fournir de résultats à mon enseignant associé. Surtout considérant les remaniements en lien avec les bulletins dus à la pandémie. Ensuite, parce que les élèves n'auraient jamais été sérieusement impliqués tout au long de l'activité si celle-ci n'avait pas « compté ». Dans les circonstances, avec l'alternance présentiel/virtuel, les règles sanitaires, les « bulles-classes », même pour les travaux évalués, c'était déjà un défi de faire en sorte qu'ils s'investissent et participent.

Toutefois, cette méthode a fait ressortir un réel problème : la difficulté que j'ai eue à évaluer les élèves de façon exacte au moment où les tables rondes se déroulaient. Je savais que l'évaluation des tables rondes était habituellement assez difficile, je l'ai quelque peu évoqué dans le troisième chapitre, puisqu'on est constamment en train de jouer différents rôles et tout va très vite. On est à la fois animateur, médiateur, on doit questionner les élèves, leur demander des exemples, leur faire préciser leurs arguments, reformuler leurs idées, etc. Malgré j'étais assez habitué à cette réalité, jamais je n'aurais pensé qu'il y aurait eu une si grande différence entre mon évaluation sur le moment et mon analyse de contenu faite a posteriori. Même si l'objectif réel est que les élèves prennent position de façon plus justifiée et non qu'ils aient de meilleurs résultats, il reste un réel problème : les résultats devraient refléter le développement de cette compétence. Puisqu'il semble assez évident que le problème n'était pas dans les critères formulés, ce n'était pas un problème avec l'outil, mais plutôt avec l'utilisation de cet outil dans ce contexte. L'espace manquerait ici pour développer cet aspect davantage, la question de l'évaluation des CRP pourrait facilement faire l'objet d'une thèse, mais il est certain que ce sera le point auquel je devrai accorder une importance considérable pour la suite de mon parcours professionnel.

Suivant cela, je peux donc sans crainte affirmer que l'analyse de contenu des prises de parole a été la méthode d'évaluation la plus pertinente pour mon intervention. Si je n'avais pas pris soin d'enregistrer les prises de parole afin d'en faire l'analyse, j'aurais été plutôt en mauvaise posture pour la conclusion de cet essai. C'était l'outil idéal afin de déterminer ce genre d'objectifs. Bien sûr, procéder par analyse de contenu afin d'évaluer les élèves

serait pratiquement impossible, avec le temps qui nous manque déjà pour arriver à tout faire, mais peut-être qu'une méthode « hybride » serait une expérience à faire. Par exemple, je pourrais enregistrer les CRP et évaluer lors de la réécoute. Ainsi, je n'aurais qu'un rôle à jouer lors de la réécoute : l'évaluation.

Pour le sondage, je savais dès le départ qu'il n'allait pas peser nécessairement très lourd lors de l'interprétation des résultats. Mais je crois que j'aurais dû le perfectionner afin de faire en sorte que les résultats soient plus significatifs, justement. J'ai sûrement manqué là une occasion de récolter des données plus importantes. Ensuite, j'aurais dû insister beaucoup plus auprès des élèves sur l'importance de prendre le temps de répondre sérieusement, de lire les questions attentivement. Mais voilà, nous étions déjà bousculés dans le temps, et je n'avais que la fin d'un cours... la plupart des élèves l'ont fait en moins de 20 secondes. Idéalement, je l'aurais fait passer au début du cours suivant, afin que les élèves ne soient pas pressés de le terminer et aient l'énergie pour se concentrer.

#### 5.1.2 Limites et contraintes de l'intervention

Évidemment, les résultats de mon intervention ne démontrent pas de façon *scientifique* que les élèves prennent position de façon plus justifiée et qu'ils développent davantage leur pensée critique lorsqu'on leur a transmis des notions théoriques a priori. L'expérience n'avait pas pour objectif principal de faire avancer l'état des connaissances en sciences de l'éducation, mais plutôt de me permettre d'améliorer mes pratiques en tentant de résoudre un problème auquel je faisais face. Pourtant, même à ce niveau, il est important que je

relève les limites et les contraintes qui ont certainement pu affecter, d'une façon ou d'une autre, les résultats auxquels je suis parvenu.

La première limite à mettre en relief est bien sûr ma propre subjectivité, mes biais. À cet égard, même si ma position et mes hypothèses étaient clairement affirmées dès le début de cet essai, je crois être resté objectif durant l'intervention. Par exemple, jamais je n'ai demandé aux élèves du groupe 86 de se servir des notions théoriques pour répondre préparer leurs prises de parole. À l'inverse, j'ai plutôt mentionné que je préférais qu'ils réagissent spontanément à ce que les autres élèves exprimaient. Je voulais ainsi m'assurer que les élèves pourraient recourir aux éléments théoriques par eux-mêmes, parce qu'ils les auraient assimilés. Aussi, lors des tables rondes, j'ai voulu garder le même caractère spontané habituel des CRP, les éléments aléatoires, les questions de relance improvisées de ma part, la reformulation des réponses des élèves, etc. Je crois donc avoir été assez rigoureux à ce niveau, assez pour ne pas avoir influencé les résultats de l'expérience.

La deuxième limite se situe au niveau du faible échantillon. Même si le but n'était pas d'arriver à démontrer un phénomène de façon scientifique, comparer seulement deux groupes demande bien sûr de rester prudent quant aux résultats. Au départ, comme j'enseignais à six groupes du PEI, je voulais comparer trois groupes avec trois autres. Mais dû aux circonstances complètement imprévisibles causées par la pandémie, l'alternance présentiel/virtuel, les groupes en isolement, etc., c'était le plus que je pouvais faire. En rétrospective, je dois quand même admettre que j'aurais été complètement surchargé si

j'avais dû retranscrire et analyser les prises de parole d'environ deux-cents élèves. Au final, c'était sans doute une bonne décision.

Les contraintes qui me semblent les plus importantes sont liées au contexte exceptionnel dans lequel j'ai fait mon intervention, en pleine pandémie de COVID-19. La contrainte qui nous éloignait le plus des conditions normales d'une CRP, c'est le fait que les quatre tables rondes ont dû se dérouler à distance, en classe virtuelle. Il est évident que ce n'est pas la même expérience, mais comme c'était la même chose pour les deux groupes... Mais la contrainte la plus importante est la perte d'un cours avec le groupe 86, le deuxième cours de théorie. Je n'ai donc pu donner qu'un seul des deux cours théoriques prévus, et j'ai dû demander aux élèves de terminer le cahier de l'élève en devoir avant le cours des tables rondes. Suivant cela, je n'ai pas pu faire une synthèse des notions abordées, ni le *Kahoot!* que j'avais aussi prévu en ce sens. De plus, puisque les deux cours de tables rondes se déroulaient ensuite en virtuel, et que c'était les deux derniers cours de mon stage, les probabilités que plusieurs élèves du groupe 86 n'eussent pas complété les exercices et lu les textes du cahier avant les tables rondes sont plutôt élevées. Tous ces facteurs ont certainement affecté, à différents niveaux, les résultats de mon intervention.

## ***5.2 Conclusion***

### **5.2.1 Retour sur les objectifs de départ**

En conclusion, avec toutes ces contraintes, ces difficultés et ces imprévus, il est presque paradoxal d'affirmer que mon intervention s'est bien déroulée... mais c'est le cas. En

retournant aux objectifs de départ qui étaient de déterminer si l'apprentissage de notions théoriques permet aux élèves de prendre position de façon plus éclairée, d'apporter des arguments mieux justifiés lors des CRP, je réalise que j'y suis arrivé. Je crois sincèrement que les élèves ont pu davantage développer leur pensée critique en abordant des notions pertinentes en lien avec le thème de l'ambivalence face à l'autorité, et que certains se souviendront du nom d'Hanna Arendt, du « devoir de penser ». Certains se souviendront de l'importance de remettre en question, d'évaluer la légitimité de l'autorité. Certains pourront aussi faire la distinction entre l'autorité, la force et la loi. D'autres seront plus aptes à repérer les abus de pouvoir et sauront ce qu'est la désobéissance civile.

### 5.2.2 Développement des compétences professionnelles

Toute cette expérience avait bien sûr pour but le développement de mes compétences professionnelles. Bien que la plupart des 12 compétences professionnelles ont été développées durant toute mon intervention, j'ai pu identifier trois compétences importantes qu'il m'a fallu développer afin de mener à bien ce projet :

1. Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de mes fonctions;
  3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
  6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
- (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2014, p. 59)

La compétence professionnelle 1 est bien entendu directement en lien avec les objectifs de cet essai. Cette compétence est celle qui découle le plus de la vision « traditionnelle » de l'éducation, celle qui est le plus en lien avec la transmission de connaissances. J'ai eu à développer cette compétence en étant « critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture » lors de la création du matériel, plus particulièrement pour rédiger les pages de notions théoriques du cahier de l'élève du groupe 86. Choisir des contenus pour aborder l'ambivalence de l'être humain et l'autorité, les adapter pour qu'ils soient accessibles à des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire m'a évidemment permis de développer cette compétence. Mais aussi, j'ai développé cette compétence quand je menais les discussions en table ronde, puisqu'il faut constamment être « critique et interprète » lorsque les élèves argumentent en ayant recours à des exemples historiques, politiques ou philosophiques. Il faut reformuler leurs propos, les nuancer, les mettre en contexte, etc.

Ensuite, toujours directement en lien avec les objectifs de mon essai, la compétence professionnelle 3 est celle qui concernait mon intervention de façon concrète, c'est-à-dire la conception d'une nouvelle situation d'enseignement-apprentissage (CRP). Bien sûr, je ne suis pas parti complètement de zéro, j'ai plutôt modifié et réaménagé une situation d'enseignement-apprentissage que je connaissais déjà afin d'y intégrer la transmission de connaissances théoriques. Je suis maintenant en mesure de constater l'étendue du développement de cette compétence, surtout pour la conception du cahier de l'élève du groupe 86 (Annexe B). Alors que le développement de la compétence professionnelle 1 m'a permis d'être un héritier « critique » et « interprète » des « objets de savoirs » lors du

choix des contenus théoriques, le développement de la compétence 3 m'a permis de rendre ces choix concrets, de les matérialiser à l'intérieur d'un cahier, sous différentes formes : textes, images, exercices, jeux, etc.

Finalement, j'ai certainement développé la compétence professionnelle 6 lors de la phase de planification de l'intervention; tout le chapitre 3 de cet essai y était consacré. Mais surtout, c'est le contexte particulier dans lequel j'ai effectué l'expérience qui a le plus sollicité le développement de cette compétence. Les nombreux changements qu'il y a eu pour l'alternance présentiel/virtuel m'ont demandé de tenir une planification extrêmement rigoureuse, mais qui devait en même temps demeurer flexible, puisque nous ne savions jamais quand d'autres directives gouvernementales allaient survenir, et quelles elles allaient être. Sans compter les changements de locaux, les mesures sanitaires, la fermeture de certaines classes, etc. Il n'y a aucun doute, toutes ces conditions ont fait en sorte que la compétence professionnelle concernant la planification, l'organisation et la supervision a été très largement développée.

À ce stade, considérant chacune des étapes de l'intervention et les résultats obtenus, je peux constater que ces compétences ont bel et bien été développées de façon considérable à différents moments de l'expérience.

### 5.2.3 Perspectives

À partir de maintenant, je vais donc opter pour cette nouvelle façon de procéder; j'ajouterai la transmission de notions théoriques philosophiques aux CRP que

j'organiserai. Évidemment, comme pour les CRP « conventionnelles », je crois que cette nouvelle formule sera toujours à peaufiner, à réajuster, à perfectionner. Comme nous l'avons constaté, il y a certainement beaucoup à faire afin d'améliorer l'évaluation des élèves au moment même où ils s'expriment. Malgré cela, l'objectif est avant tout qu'ils puissent bénéficier des meilleurs éléments possibles afin de pouvoir exercer leur jugement. Il est maintenant clair pour moi que la nouvelle façon de procéder favorisera tout cela davantage. En fait, après tout ce parcours, je réalise aussi que ce que je veux que les élèves développent ultimement est très difficilement mesurable, très difficilement quantifiable. C'est surtout d'acquérir des notions de base quant à l'argumentation rationnelle et de développer le goût de la philosophie, le goût d'aller aux fondements des concepts afin de mieux comprendre le réel.

En terminant, un mot en lien avec la « révision en profondeur » annoncée du programme d'ECR. En ce qui a trait aux communautés de recherche philosophique, il est à espérer qu'elles pourront rester pertinentes dans le cadre de ce nouveau programme, puisque la philosophie pour enfants et adolescents est bien installée dans plusieurs établissements d'enseignement au Québec. En ce sens, puisqu'il semble y avoir un assez large consensus quant à la pertinence des CRP, j'ai bon espoir que la réflexion éthique et le dialogue feront partie des choses « à garder » du programme d'ECR.

## RÉFÉRENCES

- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme : La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Beaulieu, M.-F. (2016). *Tête-à-tête : Cahier de savoirs et d'activités (4e secondaire)*. Laval : Éditions Grand Duc.
- Caron, G. et Garber, P. (2009). *Tête-à-tête : Manuel de l'élève (2e cycle du secondaire)*. Laval : Éditions Grand Duc.
- Fedi, L. (2012). Lipman contre Piaget : Une mauvaise querelle à propos de la philosophie pour enfants. *Le Telemaque*, n° 42(2), 149-162. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-2-page-149.htm>
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université Laval. Repéré à <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqtr-ebooks/detail.action?docID=4856821>
- Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : Un trompe l'œil épistémologique? *Canadian Journal of Math, Science&Technology Education*, 223-230.  
doi:10.1080/14926150109556463
- Leleux, C. et Rocourt, C. (2017). *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté : Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*. Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éthique et culture religieuse*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/ethique-et-culture-religieuse/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2014). *La formation à l'enseignement : Orientations et compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/>

Sasseville, M. (2018a). *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : Entre rupture et continuité*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Sasseville, M. (2018b, 17 août). Quelques influences ayant marqué la route de la philosophie pour enfants. *Philosophie pour les enfants à l'Université Laval*. Repéré à <https://philoenfant.org/2018/08/17/quelques-influences-ayant-marque-la-route-de-la-philosophie-pour-enfants/>

Sasseville, M. (2020, 7 février). Comment mesurer le progrès en philosophie pour enfants? *Philosophie pour les enfants à l'Université Laval*. Repéré à <https://philoenfant.org/2020/02/07/comment-mesurer-le-progres-en-philosophie-pour-enfants/>

- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (2e édition). Québec : Presses Université Laval.
- Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale »? *Revue française de pédagogie*, 132(1), 33-41. doi:10.3406/rfp.2000.1031
- St-Onge, M. (2007). *Analyse des fondements conceptuels et théoriques de la réforme de l'éducation au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal).  
Repéré à  
[https://www.academia.edu/22148331/Analyse\\_des\\_fondements\\_conceptuels\\_et\\_th%C3%A9oriques\\_de\\_la\\_r%C3%A9forme\\_de\\_l%C3%A9ducation\\_au\\_Qu%C3%A9bec\\_-\\_m%C3%A9moire\\_de\\_ma%C3%A9trise](https://www.academia.edu/22148331/Analyse_des_fondements_conceptuels_et_th%C3%A9oriques_de_la_r%C3%A9forme_de_l%C3%A9ducation_au_Qu%C3%A9bec_-_m%C3%A9moire_de_ma%C3%A9trise)
- Tozzi, M. (2012, 15 août). Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants [Philotozzi]. Repéré à <https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>
- Trottier, D. (2006). Autonomie professionnelle, vraiment? *Formation et profession (Bulletin du CRIFPE)*, 12(1), 13-23. Repéré à  
<http://www.crifpe.ca/formationprofessions/index/10>
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal (Québec) : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.

**Communauté de recherche philosophique**

**CRP :**

**L'ambivalence de l'être humain...**

**FACE À L'AUTORITÉ**

**Cahier de l'élève**

Nom : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_



Éthique et culture religieuse  
4e secondaire

## CRP : L'ambivalence de l'être humain

**1- Propositions de questions éthiques** (Mots-clés : Pourquoi...? Est-il bien de...? Devrait-on...? Faut-il...?).

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

**2- Questions éthiques choisies pour la CRP :**

A- \_\_\_\_\_

B- \_\_\_\_\_

**3- Dans l'encadré ci-dessus, encercle la lettre de la question éthique à laquelle tu devras répondre.**

**4- Prépare tes prises de parole : Que répondras-tu à cette question?**

Justifie ton point de vue en donnant des raisons et en faisant des liens avec ce que tu as appris dans les pages précédentes. (je crois que... selon moi... parce que... car... puisque...)

1<sup>re</sup> prise de parole : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2<sup>e</sup> prise de parole : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 5- Exemples concrets

Quels exemples concrets pourrais-tu donner pour illustrer ton point de vue?

1<sup>er</sup> prise de parole :

Exemple(s) concret(s) : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2<sup>e</sup> prise de parole :

Exemple(s) concret(s) : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 6- Définition

Selon toi, quel mot devrait être défini afin de mieux comprendre le sujet, la question ou ton point de vue? Utilise un dictionnaire pour trouver la définition.

Mot à définir : \_\_\_\_\_

Définition : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 7- Notes durant la CRP

\_\_\_\_\_

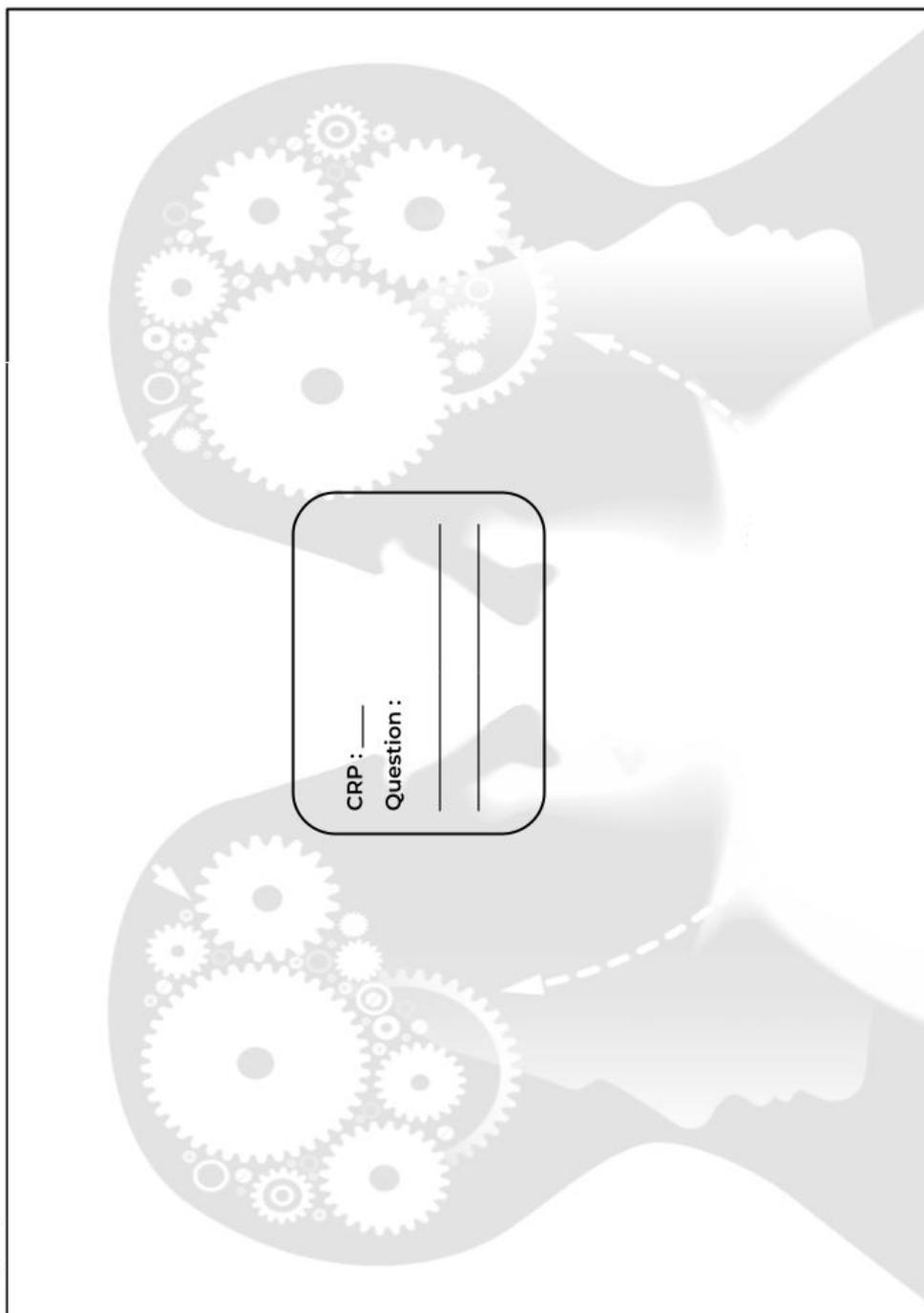
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### SCHEMATISATION DES PRISES DE PAROLE DE LA CRP.

1. Dans des bulles, résume en quelques mots les prises de parole de la CRP. 2. Écris le nom des panélistes de chacune des prises de parole au-dessus des bulles. 3. Fais des flèches entre les bulles lorsqu'un panéliste fait un lien.



## Pistes de réponses

- Réponses trouvées à la question de la CRP-A :

- 
- \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_

- Réponses trouvées à la question de la CRP-B :

- 
- S'assurer de l'illégitimité
  - Se regrouper
  - Utiliser la voix démocratique
  - Dans certaines situations précises, violence devient nécessaire



**Communauté de recherche philosophique**

**CRP :**

**L'ambivalence de l'être humain...**

**FACE À L'AUTORITÉ**

**Cahier de l'élève**

Nom : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_



Éthique et culture religieuse  
4e secondaire

## L'ambivalence?

L'être humain est un être complexe qui a parfois de la difficulté à faire preuve de cohérence entre ses actions, ses sentiments et ses idées. C'est dans ces situations qu'on dit qu'il éprouve de l'ambivalence. À l'origine de l'ambivalence de l'être humain, on trouve souvent certains éléments qui, lorsqu'ils sont présents dans un même contexte, sont très difficiles à concilier : la raison et la passion, la vérité et le mensonge, le bien et le mal, la moralité, l'immoralité et l'amoralité.<sup>1</sup>



Illustration de Robert Neubecker

### Ambivalence

De latin *ambo* qui signifie « les deux à la fois » et *valere*, qui veut dire « avoir de la valeur », l'ambivalence fait référence à l'état d'une personne qui fait l'expérience, dans ses idées, ses valeurs ou ses sentiments, d'impressions contradictoires face à une même chose.

### Cohérence

Absence de contradiction, harmonie entre les divers éléments.

1. Beaulieu, Marie-France (2016), *Tête-à-tête, Cahier de savoirs et d'activités (4e secondaire)*, Laval : Éditions Grand Duc, p. 80.

## L'ambivalence sous toutes ses formes

### La raison et la passion

L'ambivalence d'une situation où la tête et le coeur s'opposent, où la décision logique à prendre n'est pas celle dont on a envie.

### La vérité et le mensonge

L'ambivalence où, dans certains cas, dire la vérité entraîne des conséquences négatives alors que mentir, même si c'est un comportement considéré comme moralement inacceptable, pourrait éviter des problèmes.

### Le bien et le mal

L'ambivalence peut se vivre lorsque ce qu'il faut faire s'oppose à ce qui est considéré comme moralement convenable. Est-il acceptable de faire quelque chose de « mal » (emprisonner une personne contre son gré) pour un « bien » (protéger son entourage)?

### La moralité, l'immoralité et l'amoralité

La société dans laquelle nous vivons nous dicte des règles de conduite. Ce sont des normes morales qui guident nos actions et qui peuvent être différentes d'une société à l'autre.<sup>2</sup>

#### Moral

Caractère de ce qui est conforme aux règles de conduite (valeurs, principes moraux) en usage dans une société.

#### Immoral

Caractère de ce qui va à l'encontre des règles de conduite (valeurs, principes moraux) d'une société, de la morale établie.

#### Amoral

Caractère de ce qui est indifférent ou « extérieur » aux règles de la morale établie.

## L'ambivalence de l'être humain... FACE À L'AUTORITÉ

### **Autorité : Petit historique**

La notion d'autorité peut être retracée jusqu'aux origines de la pensée occidentale, la **philosophie politique de Platon** (428-347 AEC) a apporté une contribution décisive. Pour Platon, l'autorité est **inscrite dans l'ordre supérieur de la Raison** (Logos), seule à pouvoir garantir la pleine légitimité de son exercice sans s'exposer à la tyrannie des opinions. Les conduites des gouvernés se règlent alors sur des **normes transcendantes\*** qui seront politiquement tenues par la classe des gouvernants, les rois-philosophes. Placés au-delà des petits désirs humains individuels, ces principes suprêmes remplacent la simple pratique du pouvoir en un type d'autorité incontestable dont l'exercice ne demande **ni force brutale ni violence** de la part de ses détenteurs, auxquels on se pliera non pas par contrainte, mais librement, **par devoir d'obéissance**.

Tout au long de l'histoire, les penseurs, les auteurs, les philosophes, se sont intéressés à cette notion d'autorité : sa véritable signification, ses caractéristiques, ses limites, etc. Faisons maintenant un bond de géant pour nous transporter plus de deux-mille ans plus tard, à la fin de la Deuxième Guerre mondiale.

### **Hannah Arendt : « Penser est un devoir »**

Hannah Arendt (1906-1975) est une philosophe allemande d'origine juive. Elle a assisté aux procès nazis en s'interrogeant sur la capacité de l'être humain à faire le mal et à banaliser les effets de ses actions.

Devant cette redoutable question, divers travaux, parmi lesquels l'analyse du procès à Jérusalem de l'officier nazi Adolf Eichmann, l'ont conduite à voir dans le devoir de penser la plus significative prévention du mal. On pourrait résumer ainsi son enseignement : « Penser est un devoir ». Puisque, ce qui caractérisait Eichmann, écrit Arendt, « ce n'était pas de la stupidité, mais une curieuse et authentique inaptitude à penser ».<sup>3</sup> Pour Eichmann, officier responsable de la déportation vers les camps de concentration de millions de Juifs, il n'avait fait qu'obéir aux ordres. L'autorité d'Hitler n'avait pas à être remise en question.

Mais comment avait-il été possible que tant d'êtres humains participent à cette barbarie? C'est ce qu'a voulu savoir le psychologue Stanley Milgram quelques années plus tard...

3. Beaulieu, Marie-France (2016), *Tête-à-tête, Cahier de savoirs et d'activités (4e secondaire)*, Laval : Éditions Grand Duc, p. 96.

## L'expérience de Milgram

Plusieurs expériences ont été réalisées dans l'histoire pour tenter de percer la complexité de l'être humain, de parvenir à mieux le comprendre. L'une des plus célèbres est celle du psychologue américain Stanley Milgram. Au cours des années 1960, à l'Université de Yale, il a mené des recherches expérimentales sur la soumission à l'autorité.

### Le protocole de l'expérience

Dans le cadre de ses recherches, Milgram a fait paraître une annonce dans le journal afin de recruter des sujets volontaires, en échange de quelques dollars, pour une expérience scientifique sur la mémoire. La mémoire, ici, bien que nécessaire, ne présente aucun intérêt. L'expérience a plutôt pour but de mesurer la capacité qu'ont les sujets à obéir à l'autorité. Pour la mener à bien, Milgram s'entoure de partenaires qui devront jouer des rôles bien définis, comme le feraient des acteurs. Milgram explique alors aux sujets volontaires qu'une théorie en psychologie soutient que les enfants développent une meilleure capacité d'apprentissage si l'on utilise avec eux des méthodes punitives. L'expérience consiste donc à mesurer scientifiquement, sur des sujets adultes, le dosage idéal de punition à administrer à un sujet pour favoriser son apprentissage. Le sujet volontaire, appelé « moniteur », doit d'abord lire une série de 30 mots, chacun d'eux étant associé à un adjectif. Il doit ensuite donner un mot à la personne qui joue le rôle de l'élève et lui demander de lui redire ce mot, ainsi que celui qui lui est associé, par exemple : pour « jour », l'élève doit répondre « jour frais ».

Lorsque l'élève se trompe ou ne connaît pas la réponse, le moniteur doit lui donner une punition qui consiste à lui administrer une décharge de 15 volts, jusqu'à un maximum de 450 volts. À ce niveau, le sujet pourrait y perdre la vie et les élèves sont informés de ce danger. Évidemment, l'étudiant en expérimentation est un partenaire et donc un acteur qui feint de souffrir à chaque envoi de décharge électrique. D'ailleurs, aucune décharge véritable ne lui est transmise. Par ailleurs, le moniteur croit véritablement qu'il émet de telles décharges à chaque mauvaise réponse et que, en conséquence, l'élève en souffre.

### Les résultats de l'expérience

En moyenne, l'expérience dévoile que **plus de 63 %** des sujets ont obéi à l'autorité en infligeant jusqu'à **450 volts** à quelqu'un malgré les manifestations évidentes de souffrance de cette personne.<sup>4</sup>

5 4. Beaulieu, Marie-France (2016), *Tête-à-tête, Cahier de savoirs et d'activités (4e secondaire)*, Laval : Éditions Grand Duc, p. 97-98.

## Le Jeu de la mort et l'expérience de Milgram :

L'ambivalence des humains face à l'autorité



Dans le documentaire *Le Jeu de la mort*, qui incarnait le rôle de l'autorité?

---

Qu'est-ce qui a influencé les choix des participants? Relève au moins 3 éléments qui ont contribué à « mettre de la pression » sur eux.

---



---



---



---

Selon toi, y a-t-il des différences entre *Le Jeu de la mort* et l'expérience de Milgram? Explique ta réponse.

---



---



---



---



# Qu'est-ce que l'autorité?

## Étymologie

Le mot autorité vient du nom latin *auctoritas*, qui pourrait se définir comme la qualité propre à celui qu'on appelle l'*auctor*. En latin, le nom *auctor* signifie « celui qui augmente la confiance » ou « celui qui pousse à agir ». Au sens étymologique, l'autorité est donc ce qui augmente la confiance ou qui pousse à agir.

## Définition

**Autorité** : Pouvoir de décider ou de commander, d'imposer ses volontés à autrui.

- *Dictionnaire de français Larousse*

## Les 3 sources de l'autorité

**1- Autorité de pouvoir** : Elle provient des lois (règlements, règles, etc.).

**2- Autorité de fonction** : Elle provient des structures (poste occupé, hiérarchie, etc.).

**3- Autorité de compétence** : Elle provient des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'une personne ou d'un organisme (domaine d'études, expertise, talent, etc.).

**Place les lettres associées à ces personnes (ou groupes de personnes) sous les bonnes sources d'autorité, ci-dessus.**

**A)** Système judiciaire **B)** Criminologue **C)** Gérant de restaurant **D)** Enseignant  
**E)** Philosophe **F)** Gardien de prison **G)** Armée **H)** Patron d'entreprise **I)** Parents  
**J)** Hubert Reeves **K)** Entraîneur de hockey **L)** Directeur de banque **M)** Chef d'un parti politique  
**N)** État **O)** Carey Price **P)** Chef cuisinier **Q)** La Croix-rouge **R)** Président d'un OSBL  
**S)** Commandant de bord **T)** Madonna **U)** Spécialiste en aéronautique **V)** Police  
**W)** Historien **X)** Juge **Y)** Médecins sans frontières **Z)** Nutritionniste

# Légitimité...

## Définition

**Légitimité** : Qualité de ce qui est équitable, fondé en justice.

- Dictionnaire de français Larousse

Une autorité légitime est donc une autorité juste et bien fondée.

Crois-tu que l'autorité de l'animatrice dans *Le Jeu de la mort* était légitime?  
Justifie ta réponse.

---



---



---



---

## **Autorité ≠ Force ≠ Loi**

Le pouvoir de l'autorité se distingue du pouvoir de **la force** ou de celui de **la loi**, puisqu'il implique nécessairement **la reconnaissance**. Alors que la force ou la loi demeurent, même si elles s'appliquent à des individus qui ne les reconnaissent pas, pour l'autorité, c'est différent : **celle-ci cesse d'exister au moment même où elle cesse d'être reconnue**. Donc, contrairement à la domination, l'autorité constitue un pouvoir qui n'agit que moyennant la participation de celui sur lequel il s'exerce.

Et lorsqu'une autorité est considérée comme étant **illégitime**, qu'elle n'est pas ou plus reconnue, elle devient **domination**, c'est **un abus d'autorité (ou de pouvoir)**.



## Désobéir?



Dans la très grande majorité des cas, après avoir fait preuve d'esprit critique, obéir à l'autorité sera le choix le mieux justifié. Par contre, il arrivera quelquefois où désobéir sera l'option la mieux justifiée, lorsqu'il y a domination et abus de pouvoir.

### Désobéissance civile

Le terme fut créé par l'américain Henry David Thoreau dans son essai *La Désobéissance civile*, publié en 1849, à la suite de son refus de payer une taxe destinée à financer la guerre contre le Mexique. Si la désobéissance civile est une forme de résistance, elle se distingue pourtant de la révolte. La révolte consiste à s'opposer à la violence par la violence. Même si la désobéissance civile est illégale (par définition) elle est très généralement non violente. C'est le refus d'être complice d'un pouvoir jugé **illégitime**, le refus de le cautionner\* en y participant.

L'idée de la résistance à une loi injuste a existé bien avant le 19<sup>e</sup> siècle. On peut la faire remonter à la *jus resistendi* (« droit de résistance ») du droit romain et on peut dire que La Boétie, dès le 16<sup>e</sup> siècle, a démontré l'efficacité du procédé. Dans le *Discours de la servitude volontaire*, il montre que le pouvoir ou l'autorité d'un État repose entièrement sur la coopération de la population. Ainsi, dès l'instant où la population refuse d'obéir, l'État n'a plus de pouvoir. Un peuple peut donc résister sans violence par la désobéissance civile et provoquer l'effondrement d'un État illégitime.

## CRP : L'ambivalence de l'être humain

**1- Propositions de questions éthiques** (Mots-clés : Pourquoi...? Est-il bien de...? Devrait-on...? Faut-il...?).

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

**2- Questions éthiques choisies pour la CRP :**

A- \_\_\_\_\_

B- \_\_\_\_\_

**3- Dans l'encadré ci-dessus, encercle la lettre de la question éthique à laquelle tu devras répondre.**

**4- Prépare tes prises de parole : Que répondras-tu à cette question?**

Justifie ton point de vue en donnant des raisons et en faisant des liens avec ce que tu as appris dans les pages précédentes. (je crois que... selon moi... parce que... car... puisque...)

1<sup>re</sup> prise de parole : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2<sup>e</sup> prise de parole : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5- Exemples concrets**

Quels exemples concrets pourrais-tu donner pour illustrer ton point de vue?

1<sup>er</sup> prise de parole :

Exemple(s) concret(s) : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2<sup>e</sup> prise de parole :

Exemple(s) concret(s) : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6- Définition**

Selon toi, quel mot devrait être défini afin de mieux comprendre le sujet, la question ou ton point de vue? Utilise un dictionnaire pour trouver la définition.

Mot à définir : \_\_\_\_\_

Définition : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7- Notes durant la CRP**

\_\_\_\_\_

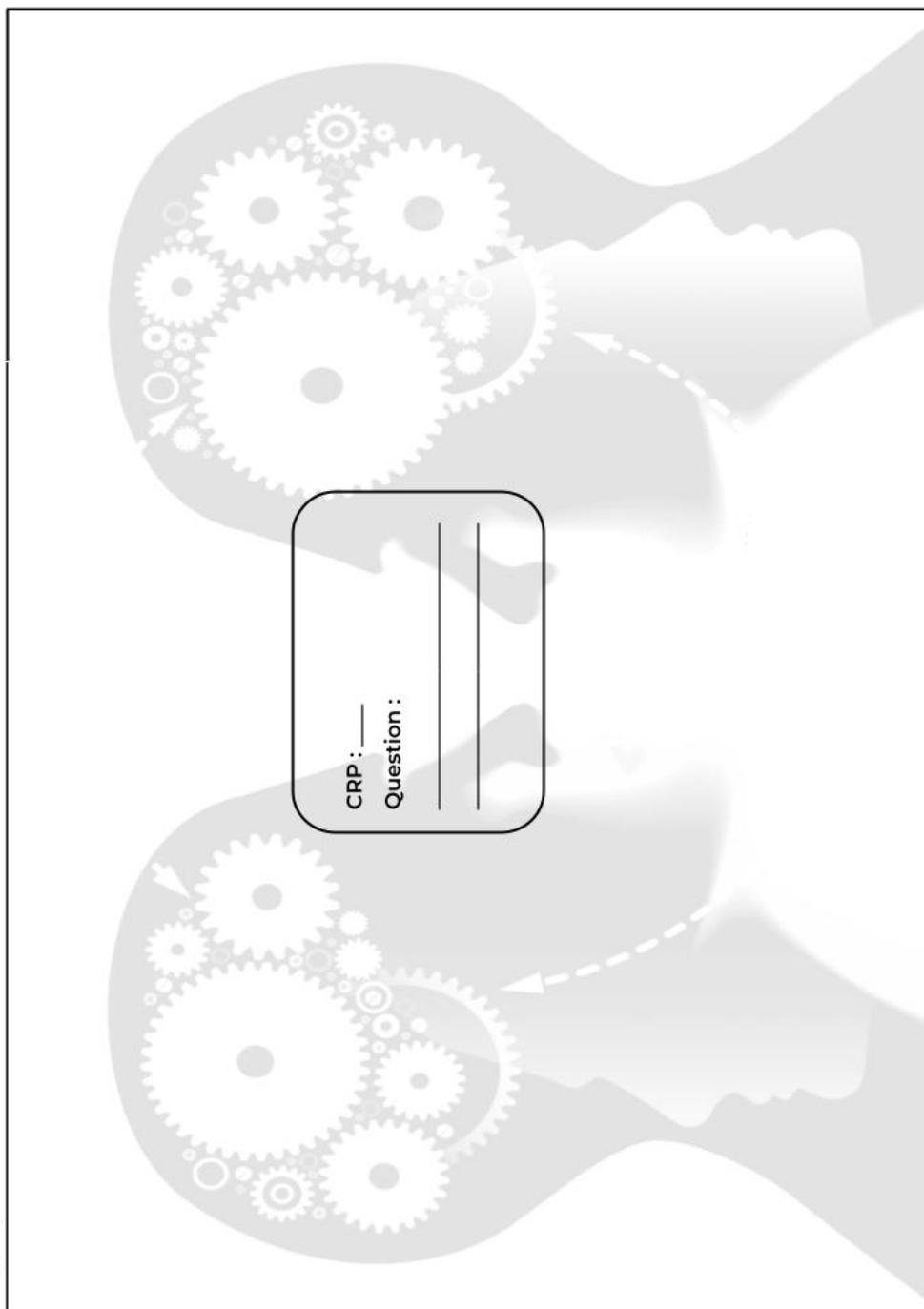
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 53 SCHEMATISATION DES PRISES DE PAROLE DE LA CRP.

1. Dans des bulles, résume en quelques mots les prises de parole de la CRP. 2. Écris le nom des panélistes de chacune des prises de parole au-dessus des bulles. 3. Fais des flèches entre les bulles lorsqu'un panéliste fait un lien.



## Pistes de réponses

- Réponses trouvées à la question de la CRP-A :

---

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

- Réponses trouvées à la question de la CRP-B :

---

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



## ANNEXE C – RÉSULTATS DES CRP EN POURCENTAGE

**Résultats du groupe 82**

<b>Code d'élève</b>	<b>Table ronde (%)</b>
1-0790816	96
2-0601427	96
3-0443721	84
4-0452649	96
5-0489500	96
6-0438234	76
7-0408005	84
8-0482810	88
9-0861807	84
10-0652495	92
11-0440636	84
12-0445635	84
13-0436725	88
14-0835256	96
15-0442244	100
16-0837328	88
17-0660936	92
18-0653147	84
19-0437939	84
20-0457325	96
21-0833400	88
22-0448712	88
23-0438143	92
24-0458927	72
25-0653956	84
26-0460980	84
27-0443580	100
28-0438960	76
29-0447102	88
30-0457796	84
31-0473694	88

32-0471276	100
<b>Moyenne gr.</b>	<b>88,50 %</b>

### Résultats du groupe 86

Code d'élève	Résultat (%)
1-0541904	96
2-0608505	100
3-0596940	92
4-0472035	84
5-0446021	88
6-0436923	96
7-0454231	88
8-0445262	84
9-0584300	84
10-0457507	84
11-0744284	80
12-0442517	88
13-0455691	92
14-0440198	76
15-0449025	88
16-0440875	100
17-0440578	88
18-0446757	96
19-0769182	84
20-0452474	96
21-0602615	84
22-0471508	100
23-0458877	100
24-0446518	88
25-0440693	84
26-0442905	88
<b>Moyenne gr.</b>	<b>89,54 %</b>

**Comparaisons des résultats**

<b>Description</b>	<b>Gr. 82</b>	<b>Gr. 86</b>	<b>Écart</b>
<b>Table ronde</b>	88,50 %	89,54 %	<b>1,04 %</b>

## ANNEXE D – ANALYSE DE CONTENU DES PRISES DE PAROLE

## Analyse de contenu des prises de parole de la table ronde A – 82

Question : Comment savoir quand obéir et quand désobéir à l'autorité?		
Prise de parole	Contenu	Élément(s) d'analyse
1	– Selon moi on devrait désobéir à l'autorité quand la décision que tu vas prendre ça va juste faire du mal à quelqu'un d'autre ou à toi.	Quand ça va <b>faire du mal</b> à quelqu'un ou à toi.
2	– Quand c'est une question de vie ou de mort, on est totalement justifié de désobéir, aussi quand quelqu'un serait blessé, physiquement ou mentalement.	Quand c'est une <b>question de vie ou de mort</b> , quand quelqu'un serait blessé, physiquement, mentalement.
3	– Selon moi, on devrait désobéir quand la sécurité ou la santé d'un individu est en jeu. Car là les répercussions sont graves. Par exemple durant la pandémie.	Quand la <b>sécurité</b> de quelqu'un est en danger.
4	– On peut désobéir si ça va à l'encontre de tes valeurs personnelles, mais faut quand même faire preuve de jugement, mais si ça va à l'encontre des droits d'une autre personne ou tu mets une autre personne en danger ou lui manque de respect, c'est pas vraiment justifié.	Quand la demande va à <b>l'encontre de tes valeurs personnelles</b> .
5	– On peut désobéir si ça va à l'encontre de tes valeurs personnelles, si moi je ne fais pas ça en général, je vois pas pourquoi on m'obligerait de faire ça... ou si c'est immoral, je vais faire du mal à quelqu'un.	Quand la demande va à <b>l'encontre de tes valeurs personnelles</b> .
6	– Moi comment j'avais défini l'autorité, c'est quelqu'un disons qui te guide et t'enseigne la moralité, donc dans la mesure où cette autorité-là joue l'inverse de son rôle, et enseigne l'immoralité, ex. un parent qui encourage son enfant à voler, un policier qui est violent avec un Noir sans motif, dans ce contexte-là c'est super important de désobéir, pour pas laisser une personne comme ça guider la société.	Quand une autorité te demande des choses <b>immorales</b> , elle joue l'inverse de son rôle.
7	– Faut respecter nos valeurs nos principes, en autant qu'on passe pas dans l'illégalité dans ce qu'on veut faire respecter. – <b>Aurais-tu des exemples?</b> – C'est un exemple un peu extrême, mais disons que ta fille s'est fait violer, tu voudrais bien aller tuer cette personne-là, mais si tu réfléchis à deux fois avant de le faire, parce que là tu vas basculer dans l'illégalité. [Exemple de l'homme qui veut sauver sa femme avec un médicament qu'il n'a pas les moyens d'acheter] Je pense que je le ferais pas... on peut trouver d'autre moyen de le faire, en restant dans la légalité.	Faire respecter <b>nos valeurs</b> , mais <b>ne pas aller dans l'illégalité</b> .
8	– On devrait obéir quand l'autorité est fiable, et quand ce qu'elle nous demande est moral, par exemple Arruda avec la gestion de la pandémie de COVID-19, lui c'est le directeur de la Santé publique, contrairement à un anti-masque complotiste qui nous demanderait de faire	On devrait <b>obéir quand l'autorité est fiable</b> , quand ce qu'elle demande est <b>moral</b> .

	<p>n'importe quoi, donc on devrait respecter l'autorité quand c'est moral et que l'autorité est fiable.</p> <p>– Et comment tu définirais « fiable »?</p> <p>– Quelqu'un qui s'y connaît en la matière... un professionnel qui est en lien avec ce qu'il demande. Par exemple un docteur pourrait nous prescrire un médicament, mais une personne qui s'y connaît pas ne pourrait vraiment le faire.</p>	
9	<p>– C'est pas parce qu'une personne a une certaine autorité qu'il faut obéir. Par exemple Trump, qui dit qu'il faut s'injecter du désinfectant. Oui c'est le Président, mais médicalement, et tout... on sait que c'est pas logique, donc il ne faut pas obéir.</p>	<p>Ce n'est pas parce qu'une personne a une certaine autorité qu'il faut lui obéir. <b>Ne pas obéir quand la demande n'est pas logique.</b></p>
10	<p>– Y'a des gens qui disent qu'il ne faut faire du mal à une autre personne, et je suis d'accord, mais y'a des gens qui n'ont pas les mêmes valeurs, par exemple une personne qui est très attachée à l'argent, bien elle va tout faire pour y arriver même si ça met les autres personnes en danger. Aussi si une personne hésite à faire quelque chose, parce qu'elle ne sait pas si elle devrait respecter l'autorité ou pas, elle devrait pas le faire, mais si t'es à l'aise de le faire.</p> <p>– Donc, est-ce que tu dis que si tu n'es pas à l'aise c'est le signe que tu ne devrais pas le faire?</p> <p>– Oui, c'est signe qu'il y a un problème parce que c'est contre tes valeurs à toi.</p>	<p>Nous n'avons <b>pas tous les mêmes valeurs.</b></p> <p>+</p> <p>Quand il y a <b>hésitation</b>, c'est signe qu'il y a un <b>problème</b> (qu'on ne devrait pas obéir).</p>
11	<p>– Si je me fais imposer une loi par une autorité, mais que je trouve que ça fait aucun sens, j'aurai pas le goût de respecter cette autorité et je vais comme être découragée, par exemple les masques, pour moi c'est justifié, mais comme au primaire de respecter le silence dans les corridors, j'ai jamais respecté cette règle-là parce que pour moi ça n'avait pas de sens et y avait pas de raison pourquoi et il faudrait révéifier un peu cette chose-là.</p> <p>– Donc, toi quand tu ne vois pas la logique derrière une autorité tu vas être beaucoup moins portée à la respecter?</p> <p>– Oui parce que si ça fait aucun sens, je comprendrais pas pourquoi il faudrait respecter ça.</p> <p>– Je te prends un peu aux mots, mais, justement dans le cas des masques, beaucoup justement disent que les mesures n'ont pas de sens, par exemple on ferme les restaurants, mais on laisse ouverts les Costco, qu'ils ferment certaines classes, mais que les autres jours on soit tous quand même collés les uns sur les autres... la logique derrière tout ça a souvent été remise en cause...</p> <p>– C'est aussi du cas par cas, et c'est selon chaque personne, selon ce que ces personnes-là ont comme valeurs.</p>	<p>Si la demande n'est <b>pas justifiée</b> logiquement pour moi, je n'aurai <b>pas envie de respecter l'autorité.</b></p> <p>+</p> <p>Selon chaque personne, cas par cas, nous n'avons <b>pas tous les mêmes valeurs.</b></p>
12	<p>– Je pense que désobéir à l'autorité c'est correct, mais je pense qu'il faut pas le faire du premier coup et s'emporter, parce que des fois juste réfléchir à la situation et en discuter ça peut éviter d'autres problèmes encore plus graves.</p>	<p>Ne pas désobéir nécessairement sur le coup, mais <b>réfléchir et discuter.</b></p>
<p><b>Question de relance : Est-ce qu'il vaut mieux obéir et éviter les conséquences [d'une arrestation], ou désobéir et assumer les conséquences [d'une arrestation]?</b></p>		

13	<p>– Moi je trouve une situation où on devrait accepter les conséquences, ce serait comme dans une manifestation, quand il y a tous les policiers, les barricades et tout, mais si tu as vraiment un message à faire passer, tu vas utiliser la violence, par exemple, aux États-Unis, il y a des afro-américains innocents qui se sont fait tuer par la police, c'est sûr que toute la population s'est révoltée. Donc, ils ont continué à manifester, ils ont utilisé la violence pour faire passer leur message, mais ça, c'est pour la bonne cause, à leur point de vue.</p>	<p>Il vaut mieux <b>désobéir et assumer les conséquences</b>, si c'est <b>pour une bonne cause</b>.</p>
14	<p>– Pour l'exemple que vous avez donné tantôt de la femme qui était très malade, tu le sais que tu vas faire de la prison, mais tu le sais que tu vas sauver ta femme... donc tu vas assumer les conséquences, donc ça dépend de chaque situation, des valeurs de la personne, comme si une personne évalue qu'elle ne vaut pas aller en prison et qu'elle va laisser sa femme mourir, c'est qu'elle a ces valeurs-là, alors que si elle a des valeurs familiales, elle va peut-être désobéir et assumer les conséquences de ses actes, mais au moins ça va avoir servi à quelque chose.</p>	<p>Si c'est <b>pour sauver une personne que t'aimes</b>, tu devrais <b>désobéir et assumer les conséquences</b>.</p>
15	<p>– Moi si je me faisais arrêter par la police et que ce ne serait pas justifié, je me révolterais, mais après... parce que je trouve que ça sert à rien de le faire sur le moment parce que t'es contre une personne et y'a personne d'autre qui peut voir ce qui s'est passé...</p>	<p>Cela <b>ne sert à rien de protester</b> si nous ne sommes pas d'accord avec un policier, personne d'autre n'a pu voir ce qui s'est passé.</p>
16	<p>– Ça dépend un peu de chaque situation... chaque situation a ses propres conditions. Ça dépend toujours de ce qui est en jeu, des conséquences, on peut pas juste dire il faut assumer les conséquences ou il faut jamais assumer les conséquences.</p>	<p>Cela dépend de chaque situation, de <b>ce qui est en jeu</b>.</p>
17	<p>– Moi aussi je pense que c'est aussi du cas par cas, mais en général, je pense que c'est toujours plus bénéfique de trouver une solution à long terme que de désobéir sur le coup, en portant plainte, ou par des manifestations, ou par voter aux élections pour un parti qui représente tes valeurs... en plus si tu attends par après, pour une solution à long terme, tu rends service à toutes les autres personnes qui auraient pu être comme victimes de cette injustice-là plutôt que juste comme te rendre justice à toi sur le coup, je pense.</p> <p>– Donc tu dis que ce serait comme un peu plus égoцентриque de réagir sur le coup de l'émotion alors qu'en attendant d'utiliser les moyens légaux tu pourrais agir aussi pour les autres...</p> <p>– Peut-être pas « égoцентриque », mais c'est sûr que c'est plus bénéfique pour tout le monde si tu le fais comme après coup...</p>	<p>C'est du <b>cas par cas</b>. Mais en <b>général</b> c'est mieux de trouver <b>une solution à long terme</b> que de protester sur le coup. <b>Plus bénéfique pour le plus grand nombre si tu utilises des moyens adéquats, moyens légaux</b>.</p>
18	<p>– C'était juste pour réagir à ce que X avait dit, que si ça met en danger une personne qu'on aime, par exemple, on n'aurait pas le choix de désobéir, mais on a quand même des moyens, des moyens légaux pour éviter que ces choses là arrivent... comme les services sociaux, comme on a quand même la possibilité de se mettre en danger, si on peut le faire.</p>	
19	<p>– Moi je pense vraiment que ça dépend du genre d'arrestation, mais je pense vraiment que c'est</p>	<p>Ça dépend des circonstances de l'arrestation, mais c'est <b>plus bénéfique</b> si tu utilises les <b>moyens</b></p>

	plus réfléchi si, au lieu de réagir sur le coup de l'impulsivité, parce que si tu te révoltes directement, ça va plus passer en dessous de la table, tandis que si tu portes plainte, ta déposition va être prise en considération, et en plus si tu te révoltes sur le coup, là elle a une raison de t'arrêter (si elle n'en avait pas).	<b>légaux</b> à ta disposition. Si tu réagis sur l'impulsivité, <b>là la police aura des raisons</b> de t'arrêter.
20	– C'est un peu faux de te dire qu'il faut désobéir à l'autorité quand ça va à l'encontre de nos valeurs, parce qu'une personne pourrait juste dire j'ai volé parce que ne pas le faire allait à l'encontre de mes valeurs.	<i>Soulève la problématique de la <b>subjectivité des valeurs</b> et la distinction à faire entre ce qui est moral et ce qui est légal. Que les lois doivent avoir un caractère général, objectif, universel.</i>
21	– Non seulement ça dépend de chaque situation, mais ça dépend du degré... du degré des conséquences, du degré de la personne en autorité. Par exemple, si je désobéis à l'école, on s'entend qu'une retenue sur l'heure du midi, ça me dérange pas trop alors que jamais je me verrais désobéir à la police par exemple, parce que je sais que ça pourrait avoir des impacts à long terme sur ma vie.	Cela dépend du <b>degré des conséquences</b> de la désobéissance : <b>retenue à l'école vs prison.</b>
22	– Moi c'est plus pour la question en général, moi je ne crois pas vraiment qu'on devrait réagir selon nos valeurs, mais plus selon la moralité, parce que la moralité c'est quelque chose d'universel qu'on peut définir vraiment. – Alors que tes valeurs sont nécessairement subjectives, elle ne l'a pas dit, mais ce qu'elle tentait de dire... peut-être que souvent nos valeurs correspondent à la moralité, mais dans le cas où cela ne correspondrait pas, de privilégier la moralité parce que c'est plus universel? – Exactement. Je pense que la moralité devrait passer avant les valeurs. Parce que chacun a droit d'avoir ses propres valeurs et opinions, mais la moralité, c'est juste pour toute la société, pour garder comme un ordre.	On ne devrait <b>pas se fier à nos valeurs</b> , mais selon ce qui est <b>considérer comme moral</b> de façon <b>universelle</b> . La <b>moralité devrait primer</b> sur les valeurs parce que les <b>valeurs</b> sont <b>subjectives</b> .
23	– Sur ce point-là, j'aimerais juste dire que c'est très difficile de mettre ses valeurs de côté parce qu'on est tous humains et j'ai l'impression que les valeurs font partie de nous, c'est vrai que dans un monde idéal on se baserait juste sur la moralité.	<b>Difficile de mettre nos valeurs de côté</b> : on est des êtres humains.
24	– Moi je pense que la moralité et nos valeurs... c'est un peu la même chose. Parce que, par exemple, une personne peut penser que tuer un criminel qui a tué plein de gens, c'est une chose morale parce qu'il ne va plus être là, mais y en a qui peuvent penser qu'il faut le laisser en vie même s'il a fait ça... donc je pense que la notion de moralité dépend vraiment de chaque individu.	Les <b>valeurs</b> et la <b>moralité</b> c'est un peu la <b>même chose</b> . La notion de <b>moralité</b> dépend de <b>chaque individu</b> .
25	– Oui je suis d'accord, mais par « moralité » je voulais dire la justice pour tout le monde... ce qui est le mieux pour le bien-être de tout le monde dans la société.	Par moralité je voulais dire une <b>moralité générale, universelle</b> .

## Analyse de contenu des prises de parole de la table ronde A – 86

Question : Comment savoir quand obéir et quand désobéir à l'autorité?		
Prise de parole	Contenu	Élément(s) d'analyse
1	<p>– On le sait quand on est convaincu que c'est pas la bonne chose à faire... quand on commence à se questionner... quand c'est contre nos valeurs, quand on se sent pas bien avec ce que l'autorité nous demande de faire...</p> <p>– <b>Donc, toi tu dis quand on commence à se poser des questions sur l'autorité, ça nous indique déjà qu'il y a peut-être un problème?</b></p> <p>– Oui exactement.</p>	<p>Quand on est <b>convaincu</b> que c'est pas la bonne chose à faire. Quand c'est <b>contre nos valeurs</b>. Quand il y a <b>hésitation</b>, c'est signe qu'il y a un <b>problème</b> (qu'on ne devrait pas obéir).</p>
2	<p>– Moi je pense qu'il faut prendre en considération le contexte. Donc si désobéir à l'autorité ça peut te mettre en situation de danger, c'est peut-être pas la bonne chose à faire...</p> <p>– <b>Et est-ce que t'aurais un exemple?</b></p> <p>– Oui, la personne qui s'est placée devant les tanks [référence à Tiananmen Square] c'était peut-être la bonne chose, mais en même temps ça le met en situation de danger donc...</p> <p>– <b>Et y a-t-il une situation où toi dans ta vie tu dirais là je désobéirais pas parce que ça pourrait me mettre en danger?</b></p> <p>– Bah... supposons commettre un vol ou un crime...</p>	<p>Cela dépend du contexte. Si désobéir te place en situation de danger, pas la bonne chose à faire.</p>
3	<p>– Pour revenir un peu à ce que X disait [prise de parole 1] je pense que quand tu te mets à douter de tes valeurs (quand ça met en jeu tes valeurs), je pense que tu devrais aller vers tes valeurs, mais il faut pas non plus être impulsif, faudrait désobéir seulement sur un coup de tête parce que sur le moment ça semble être une bonne chose, pour éviter comme disait X [prise de parole 2] de se mettre dans des situations de danger. Comme trouver le juste milieu... réfléchir, pas prendre une décision trop impulsive. Parce que des fois sur le coup ça pas l'air correct, mais quand tu te poses des questions et tu réfléchis plus t'es comme ah... mais si je fais ça ça va amener telle conséquence...</p>	<p>Oui, écouter tes valeurs, mais <b>pas être impulsif</b>. Trouver un juste milieu entre <b>réagir</b> et <b>réfléchir</b>. <b>Te poser des questions, réfléchir</b>.</p>
4	<p>– Moi je pense quand on trouve ça pas éthiquement correct, faut pas obéir, si le respect des autres ou le bien des autres n'est pas respecté, ou appliqué, je pense qu'il faut savoir quand s'arrêter.</p>	<p>Quand ce n'est pas éthiquement correct, ne pas obéir. Bien des autres, respect des autres.</p>
5	<p>– En lien avec ce que X disait [prise de parole 3], sur quoi elle se questionnait un peu, je pense que si à un certain point on réfléchit et qu'il y a peut-être un abus de pouvoir, je pense que ça amènerait à se questionner... parce que si quelqu'un abuse de son pouvoir, est-ce que lui obéir ce serait la bonne chose à faire? Compte tenu du fait qu'il n'est plus nécessairement dans ce qui devait faire... dans son domaine...</p> <p>– <b>Dans quelle situation tu ferais comme... là ce n'est plus légitime...?</b></p> <p>– Disons... mais là on entre peut-être un peu dans la question B, à savoir quoi faire face à une</p>	<p><b>Réfléchir, abus de pouvoir, se questionner.</b></p>

	<p>autorité illégitime, mais disons un exemple assez simple, un professeur qui va abuser de son autorité, en faisant ou en disant quelque chose qu'il aurait pas dû dire, à ce moment-là est-ce qu'on devrait lui obéir...?</p>	
6	<p>– On devrait désobéir quand quelque chose engendre [va à l'encontre de] nos droits... et vu que nos droits nous protègent, on devrait avoir le pouvoir de les reprendre avec des actions...</p> <p>– La question que je te poserais c'est... parfois on a le choix entre obéir sur le coup et après faire valoir nos droits, ou... aussitôt que ça va à l'encontre de nos droits on n'obéit pas... disons qu'un policier t'arrête et tu le sais très bien, c'est très clair pour toi qu'il a tort, est-ce que tu refuserais de te faire arrêter et t'obstinerais, ou tu te dirais comme OK là j'accepte l'autorité, j'obéis, et je verrai après pour dire ça c'était contre mes droits, etc?</p> <p>– Moi je verrais après, pour dire que c'est contre mes droits, parce que sur le coup, de désobéir je me mettrais dans une situation de danger.</p>	<p>Désobéir quand quelque chose va à l'encontre de <b>nos droits</b>.</p> <p>+ Réagir et <b>protester par la suite</b>, par les <b>moyens légaux</b>.</p>
7	<p>– Moi mon opinion c'était que quand ta réputation est en jeu, en tant que personne, quand tout le monde te regarde à la télé, peuvent te juger... quelque chose qui fait que ta réputation est en jeu, je dirais qu'il faut obéir jusqu'à tant que ta réputation est en jeu... quand tu vois que ça pourrait te nuire...</p>	<p>Désobéir <b>quand ta réputation est en jeu</b>.</p>
8	<p>– Je pense que dès que selon toi ce qu'on te demande n'est pas bien, tu peux désobéir à l'autorité...</p> <p>– Dès que c'est contre tes valeurs? Mais est-ce qu'il y a des moments où tu saurais que c'est contre tes valeurs, mais je vais tout de même obéir pour éviter les conséquences?</p> <p>– Mais ça dépend de la gravité... si tu me demandes de tuer quelqu'un, là je vais désobéir...</p>	<p>Dès que ce n'est <b>pas bien</b> selon toi : désobéir.</p>
9	<p>– X tantôt a dit [prise de parole 7] quand ça va contre ta réputation faudrait éviter de désobéir, mais je pense que c'est plus de décider ce qui a le plus d'importance pour toi. Comme on l'a vu dans l'effet du public dans le reportage, je pense simplement qu'il faut que tu décides que ta réputation dans ce contexte-là est plus importante, ou tes valeurs, donc je pense que ceux qui ont arrêté le jeu voulaient plus respecter l'acteur... celui qui hurlait... et arrêter ça pour avoir comme meilleure conscience et la réputation était moins importante. On peut avoir plusieurs valeurs qui nous guident, et je pense que de savoir obéir et désobéir c'est aussi de savoir quelle valeur est prioritaire, et quelle autre pourrait passer ensuite.</p> <p>– Et c'est vraiment ce qui fait que c'est très difficile dans ces cas-là, l'ambivalence c'est vraiment quand t'es en train d'évaluer au fond entre deux valeurs... laquelle là que je priorise? Je pense que t'as mis le doigt sur sur qu'est l'ambivalence.</p> <p>– C'est comme un conflit de valeurs.</p>	<p>Contre-exemple à la prise de parole 7 : Parfois tu dois <b>mettre de côté ta réputation</b> (vouloir plaire, se conformer) pour privilégier ce qui est « bien ».</p> <p>+ <i>Lorsqu'on est dans un dilemme éthique, on est dans une situation où on évalue quelles valeurs ont plus d'importance que d'autres pour nous.</i></p>
10	<p>– L'autorité doit être reconnue par la population pour être acceptée sinon elle devient automatiquement de la domination ou de l'abus</p>	<p>L'autorité doit <b>faire consensus pour être légitime</b>, sinon : <b>domination, abus de pouvoir</b>.</p>

	de pouvoir... en conséquence à ça, il faudrait qu'il y ait de la désobéissance civile ou même des renversements de gouvernement.	Solution : <b>désobéissance civile</b> , voire des <b>renversements de gouvernement</b> .
11	– Moi je pense que pour savoir quand obéir ou désobéir il faut savoir nos droits. Disons qu'un policier t'interpelle dans la rue, et qu'il veut vérifier tes affaires dans ton téléphone, tu vas pas comme te laisser faire et accepter ça vu que le policier n'a pas le droit de faire ça.	Pour savoir quand obéir ou désobéir, il faut <b>connaître nos droits</b> .
12	– Faudrait pas obéir quand on trouve ça immoral. Je pense que c'est mieux d'être bien avec ce qu'on fait pour pas avoir des remords le restant de nos jours. – T'apportes un élément qu'on n'a pas vraiment abordé... on touche vraiment là un aspect plus émotionnel... ne faudrait-il pas toujours écouter notre « instinct » ou « ressenti » où, aussitôt qu'on n'est pas bien avec quelque chose c'est faudrait écouter ses émotions? Il y a souvent ce débat-là dans la vie : sentiments versus raison... est-ce qu'on devrait écouter nos émotions, si, disons on vit de l'injustice, est-ce que vous croyez qu'on devrait tout de suite réagir à cela ou est-ce qu'on devrait plutôt penser et évaluer les conséquences possibles de nos actes?	Il ne faut pas obéir quand on trouve la demande <b>immorale</b> .
13	– Moi je pense qu'on devrait réagir. Si on fait rien ça ne va pas changer, sinon ça va rester pareil, y'a rien qui va changer.	Il faut <b>écouter nos émotions</b> et <b>réagir</b> .
14	– Moi je dis qu'il faut vraiment juste se fier à l'instinct... si l'autorité est illégitime, il n'y a aucune raison de l'écouter. – Est-ce que tu pourrais me donner des exemples? – Comme dans la vidéo, ils disaient de donner des décharges extrêmement hautes, juste pour la télé, donc dans ce cas il faudrait désobéir il n'y aurait aucun problème. – Pourquoi selon toi l'autorité dans la vidéo est illégitime? – Parce que c'était pas vraiment juste... c'était seulement pour l'argent, ils voulaient tester un concept pour faire un maximum d'argent.	Il faut <b>écouter son instinct</b> si l'autorité est <b>illégitime</b> .
<b>Question de relance : Est-ce qu'il y aurait un type d'autorité, selon vous, qui serait toujours légitime?</b>		
15	– Je pense qu'il n'y a pas vraiment d'autorité ultime, mais en général quand t'es un enfant, tes parents veulent le mieux pour toi et c'est comme... peut-être que quand t'es enfant tu trouves ça injuste, mais quand tu grandis tu vas trouver que c'était légitime ce qu'ils faisaient. – Donc pour toi la réponse ce serait les parents? – Oui.	Généralement, l'autorité <b>des parents</b> est « toujours » légitime.
16	– Moi je dirais pas que certaines autorités sont toujours légitimes, je dirais que certaines personnes dans certaines situations ont des droits, disons que tu te fais arrêter par la police parce que tu roulais trop vite, c'est légitime parce que c'est la loi, mais y'a pas quelqu'un qui est plus important qu'un autre... – OK... est-ce que quelqu'un voudrait s'opposer à cela, d'une façon ou d'une autre?	Il n'y a <b>pas d'autorité toujours légitime</b> , <b>certaines personnes dans certaines situations ont des droits</b> .
17	– Moi je dirais un juge... à la cour... – Et pourquoi? – Parce qu'il doit se montrer juste...	Un <b>juge à la cour</b> est toujours légitime.

18	<p>– Moi je pense qu’il n’y a pas vraiment d’autorité comme ça [toujours légitime] parce qu’on sait jamais ce qu’une autorité va faire si elle a trop de pouvoir et qu’elle peut faire ce qu’elle veut... Donc faut toujours utiliser son jugement pour savoir si la personne abuse de son pouvoir...</p> <p>– <b>Donc tu dirais même un juge de la Cour suprême, quand il donne son jugement, ça se pourrait qu’il soit illégitime?</b></p> <p>Ça se peut... s’il se fait payer ou autre chose, on sait jamais...</p>	<p>Il n’y a <b>pas d’autorité toujours légitime</b>. Il faut <b>utiliser son jugement</b> pour savoir si la personne <b>abuse de son pouvoir</b>.</p>
19	<p>– Évidemment, dans le meilleur des mondes, un juge serait toujours juste, mais je pense qu’il faudrait un peu dissocier notre idée préconçue qu’un juge est toujours juste, de la même façon que croire que la police l’est toujours, parce qu’elle pourrait être corrompue, et par exemple un juge quand il remplit son poste c’est une chose, mais quand la personne quitte ce siège-là, il n’a plus son autorité... quand il est chez lui il pourrait pas comme abuser de cette autorité-là... donc oui le juge est important, mais le juge personnage et non pas la personne.</p>	<p>Un juge n’est pas nécessairement <i>toujours</i> juste, comme un policier n’est pas <i>toujours</i> juste.</p> <p>+</p> <p>Il y a une différence entre le moment où une personne doit remplir <b>une fonction</b> et la même personne <b>quand elle n’est pas en fonction</b>. Il faut donc se méfier des <b>abus de pouvoir</b> de ces personnes lorsqu’elles ne sont pas en fonction.</p>
20	<p>– Je pense que premièrement il faut se demander d’où vient la source d’autorité, et c’est quoi son pouvoir sur la situation. Parce que dans certaines situations, son autorité elle aura plus de pouvoir quand dans une autre, et il faut la comparer avec notre propre pouvoir sur la situation, comparer avec son esprit critique, pour savoir si on doit obéir et désobéir à l’autorité.</p>	<p>Il faut se demander <b>d’où vient la source de l’autorité</b>. Quel est son <b>degré pouvoir</b> dans cette situation. <b>Utiliser son esprit critique</b> pour évaluer si on doit obéir ou non.</p>
<p><b>[Mise en situation d’Éducaloi]</b>  <b>Question de relance : Est-ce que vous croyez que Thomas devrait pouvoir refuser d’aller à la messe, ou est-ce que l’autorité de ses parents devrait primer, et qu’ils devraient pouvoir « forcer » Thomas à assister à la messe?</b></p>		
21	<p>– Moi je trouve que Thomas a l’âge pour pouvoir décider s’il veut aller à la messe, qu’il a l’âge d’avoir assez de jugement pour savoir si c’est bien pour lui ou non d’y aller. Donc, oui Thomas a le droit de ne plus y aller, il pourrait décider si oui ou non il veut y aller.</p>	<p>Thomas a l’âge pour avoir assez de <b>jugement</b> pour décider, donc <b>il a le droit</b>.</p>
22	<p>– Moi je pense que comme X a dit (prise de parole 21) je pense que Thomas a le droit de décider si oui ou non simplement que... les arguments qu’il apporte de pourquoi il ne veut pas y aller sont pas très bons, sont pas très valides, dans le sens qu’il trouve ça juste ennuyant et qu’il veut jouer aux jeux vidéos. Peut-être que s’il avait plus de points, et s’il avait développé son idée, je serais plus en accord, mais là on dirait que... c’est juste que ça ne lui tente pas.</p>	<p>Thomas <b>a le droit</b>, mais <b>ces arguments ne sont pas vraiment valides</b>. S’il avait <b>de meilleurs arguments, les développait</b>, ce serait plus justifié.</p>
23	<p>– Je voulais juste dire que je suis d’accord totalement, moi aussi j’avais remarqué que les arguments n’étaient pas très forts...</p> <p>– <b>Tu dis que t’es d’accord que les arguments sont pas solides, est-ce que la légitimité de l’autorité pourrait donc dépendre des arguments? Que dans ce cas-là les parents de Thomas devraient pouvoir le forcer à aller à la messe?</b></p>	<p><b>Les arguments</b> de Thomas ne sont <b>pas très forts</b>.</p>
24	<p>– Si Thomas veut faire autre chose qu’aller à la messe, que si pour lui aller à la messe, il n’y croit plus ou ça ne lui tente plus, il veut juste plus y aller parce que ce n’est pas quelque chose</p>	<p>Si les arguments de Thomas étaient <b>plus solides</b>, si c’était parce qu’il <b>ne croit plus</b>, son refus d’y aller serait <b>plus justifié</b>.</p>

	que lui il croit, dans ce temps-là, il devrait pas y aller... plus que parce qu'il veut jouer à des jeux vidéos.	
25	– Si Thomas n'y croit plus, à son âge il a quand même assez de jugement pour avoir le droit de ne pas y aller... peu importe ses arguments.	<b>Peu importe ses arguments, il devrait avoir le droit</b> de ne pas y aller.
<b>Question de relance : Est-ce qu'il y a des situations où vous refuseriez catégoriquement de vous soumettre à l'autorité d'un policier?</b>		
26	– Personnellement moi je pense que non... parce qu'en général, si un policier demande de faire quelque chose, selon moi, il sait ce qu'il fait, c'est son travail.	Non, <b>il sait ce qu'il fait, c'est son travail.</b>
27	– Moi je dirais qu'à certains moments un policier pourrait ne pas avoir raison, par exemple s'il est 11 h le soir et tu fais ton <i>stop</i> un peu vite, mais c'est dans un quartier où il n'y a vraiment personne, y a pas d'enfants, y a pas de risque, de danger, je veux dire... que tu fasses ton <i>stop</i> moins longtemps ça change pas grand-chose... ce que je veux dire c'est que c'est une question de morale, est-ce que t'es capable de juger que c'est pas si grave, que ça va pas avoir un impact sur la vie de personne... – Alors est-ce que tu refuserais de payer la contravention s'il t'en donnait une? – Je dirais pas que je refuserais, mais je vais être un peu contre, parce que c'était pas un problème, tu mets pas la vie de personne en danger. – Donc toi, une loi qui dit que tu dois t'arrêter deux secondes à un <i>stop</i> , elle pourrait être flexible selon les circonstances? – Bah oui... ce que je voulais dire c'est quand l'infraction met pas la vie de personne en danger, je pense pas que c'est une raison valable pour t'arrêter.	Oui, <b>si le policier n'a pas « raison »</b> , s'il est trop rigide compte tenu de la situation, s'il n'utilise pas son « bon sens », dans des situations où ce n'est pas si grave de ne pas respecter la loi à <b>la lettre</b> .
28	– Mais le policier a quand même le <i>droit</i> de t'arrêter. Parce que si la loi dit que tu dois faire un <i>stop</i> de deux secondes, si t'en fais un d'une seconde, techniquement, t'es hors la loi, donc le policier il a raison de t'arrêter, parce que ça va t'empêcher de le refaire plus tard à un endroit plus peuplé. – Donc là on voit qu'on a deux théories morales différentes... il en a un qui dit que c'est relatif au contexte, et une qui dit si c'est écrit dans la loi... on n'entrera pas dans ça, mais ça représente bien deux théories morales fort connues...	Le policier a le <b>droit de t'arrêter</b> dans la mesure où <b>tu ne respectes pas les lois</b> .
29	– Si un policier veut regarder dans ton téléphone, ou s'il veut entrer dans ta maison sans mandat, là je refuserais parce qu'il a pas le droit de faire ça. Mais s'il me donne une bonne raison, par exemple une contravention, si j'ai fait quelque chose de mal, même si moralement tu nuis à personne et tout... je sais que je devrai de toute façon la payer, même si j'ai pas fait tant de mal que ça... donc ça sert à rien.	Je désobéirais à un policier si ce qu'il me demande <b>va à l'encontre de mes droits</b> , mais pas si j'ai fait quelque chose <b>d'illégal</b> . Même si ce que j'ai fait n'est <b>moralement pas si grave</b> , je sais que je devrai payer la contravention de toute façon.
30	– Moi je veux revenir sur l'exemple du <i>stop</i> , où on a dit que si ça mettait la vie de personne en danger, c'était pas grave, mais c'est pas parce que ça mettait pas de vie en danger que c'est bien et que t'as le droit de le faire dans le sens qu'il y a un <i>stop</i> là et qu'il y a une raison pourquoi. Donc moi je dis tu fais ton <i>stop</i> et le	Les lois sont là pour de bonnes raisons, ce n'est pas parce que tu mets la vie de personne en danger que tu as le droit de faire ce que tu veux. <b>Donne un bon contre-exemple</b> : si on attend à une lumière rouge, ce ne serait pas logique qu'on puisse se dire « ah... il y a personne, alors je peux passer! »

	policier oui, c'est dans son droit de t'arrêter parce que fallait que tu le fasses ton <i>stop</i> . C'est comme s'il y a une lumière rouge, mais il n'y a personne qui passe dans l'autre sens, mais il y a une raison pour laquelle la lumière rouge est là et tu dois t'arrêter, pas juste continuer comme si elle était verte juste parce qu'il n'y a personne.	
<b>Question de relance : Et est-ce qu'il y a des situations où vous refuseriez catégoriquement de vous soumettre à l'autorité de vos parents?</b>		
31	– La seule situation où je refuserais ce serait si moi je trouve ça immoral. Une autre situation ce serait s'il y aura des conséquences négatives... en même temps si des personnes n'ont pas vraiment d'esprit critique et qui se disent seulement que ça leur tente pas... c'est pas mieux.	<b>Je refuserais</b> de me soumettre à l'autorité de mes parents si ce qu'ils me demandent est <b>immoral</b> . + Si des personnes <b>n'utilisent pas leur esprit critique</b> , mais qu'ils disent seulement que ça ne leur tente pas [référence à Thomas], ce n'est pas justifié.
32	– Moi je les écouterais parce que normalement ils veulent ce qu'il y a de mieux pour toi, donc y a aucune raison de désobéir.	<b>Non, je les écouterais toujours</b> , ils veulent ce qu'il y a de mieux pour moi.
33	– Moi aussi je suis d'accord, parce que tes parents voudront jamais te faire du mal, me faire faire des choses complètement immorales.	<b>Non, je les écouterais toujours</b> , ils veulent ce qu'il y a de mieux pour moi, ne voudront jamais te faire du mal, ou te faire faire des choses immorales.
34	– Mes parents, ils m'ont mis au monde, donc je vois pas pourquoi leur but ce serait de me faire faire quelque chose de mauvais... donc faudrait que je les suive malgré tout.	<b>Non, je les écouterais toujours</b> , ce sont eux qui <b>m'ont mis au monde</b> , donc aucune raison de me faire faire quelque chose de mauvais.
35	– Moi je pense que même si tes parents ils veulent ton bien, c'est des humains et eux aussi peuvent se tromper... donc faut s'opposer genre si on n'est pas d'accord.	Même si tes parents veulent ton bien, ils <b>sont des êtres humains</b> , donc <b>peuvent se tromper</b> . Il faut donc <b>s'opposer si on n'est pas d'accord</b> .
36	– La majorité du temps oui, il faut que tu les écoutes, mais faut aussi que tu apprennes à dire non, à savoir quand il y a une limite ou, si ça dépasse ce qui est normal de faire... dans le monde il existe tout type de personne, donc il y a des familles qui sont pas très bien. Je sais qu'il y a des enfants qui subissent des abus... quand c'est immoral, il faut apprendre à pas respecter l'autorité parentale.	La majorité du temps, tu dois les écouter, mais tu dois aussi <b>apprendre à dire non</b> , si cela dépasse ce qu'il est normal de faire, il y a des parents qui <b>abusent de leurs enfants</b> , il faut donc apprendre à <b>s'opposer à l'autorité parentale</b> quand c'est <b>immoral</b> .

### Analyse de contenu des prises de parole de la table ronde B – 82

<b>Question : Quoi faire face à une autorité illégitime?</b>		
<b>Prise de parole</b>	<b>Contenu</b>	<b>Élément(s) d'analyse</b>
1	– Je pense que face à une autorité qui nous obligerait à faire quelque chose qu'on considère comme mal, on devrait dire non, donc les confronter, mais tout en restant poli.	Si c'est <b>immoral</b> selon nous : dire <b>non</b> , la <b>confronter</b> .
2	– Alors moi j'ai analysé cette question-là sous l'angle de si l'autorité illégitime c'est un gouvernement, donc après je me suis dit « qu'est-ce que serait l'autorité non légitime si c'était un gouvernement? ». J'ai répondu à la question en disant que ce serait une dictature. Puisqu'elle n'est pas élue démocratiquement par la population, je me suis dit qu'elle serait forcément déconnectée des problèmes de la population, parce qu'elle ne peut pas prendre le pouls de la population, elle peut pas comprendre	L'autorité illégitime d'un <b>gouvernement</b> : Une autorité illégitime c'est une <b>dictature</b> . Un gouvernement qui n'est <b>pas élu démocratiquement</b> n'est pas au fait des problèmes de la population. Socialement, cela donnera une morale périmée.

	<p>ses problématiques, et donc cela va donner des problématiques soit économiques soit sociales. Donc sociales ce serait des problèmes au niveau de la gouvernance, une morale périmée un peu, ou alors économiques, c'est-à-dire vu que le dictateur ou la dictatrice ne peut pas comprendre les problèmes économiques de la population, ils meurent de faim ou je sais pas quoi. Il sera forcément renversé par la suite par une révolution, mais je me suis dit que pour des problématiques sociales ça ne serait pas suffisant, puisqu'il y aura toujours des personnes qui pourront soutenir le gouvernement, par exemple aux États-Unis, même si Donald Trump a peut-être une morale périmée par rapport à notre époque, il y a quand même à peu près la moitié de la population qui le soutient. Donc ça ne serait pas suffisant – mettons que ce soit une dictature – pour faire une révolution. Mais des problèmes économiques, si tout le monde meurt de faim ça touche tout le monde, donc tout le monde veut se débarrasser du gouvernement, donc je me suis dit que s'il n'y a pas de conditions économiques pour faire une révolution et se débarrasser du gouvernement, ça ne sert à rien de se révolter, donc il faut attendre, puisque forcément, vu qu'il est déconnecté de la réalité, il aura des problèmes qui vont survenir.</p> <p>– OK, donc la révolution finalement, dans la mesure où on parle d'un gouvernement illégitime, le moyen auquel tu penses c'est la révolution.</p> <p>– Oui.</p> <p>– D'accord, merci.</p>	
3	<p>– Moi je m'étais dit que la première chose qu'il faut faire c'est se demander pourquoi c'est illégitime. Par exemple, dans l'exemple d'un gouvernement, ça pourrait être parce que c'est pas la démocratie, que c'est une dictature, il faudrait réfléchir à la façon qu'on peut la modifier ou la remplacer. Parce exemple dans une dictature on peut faire une démocratie, ou si c'est juste une décision dans une entreprise avec laquelle on n'est pas d'accord, avoir une discussion.</p> <p>– Dans le fond tu pensais esprit critique déjà pour s'assurer que c'est bien une autorité illégitime peut-être?</p> <p>– Oui exactement, parce que c'est pas parce que nous on n'est pas d'accord que c'est illégitime pour autant.</p>	<p><b>Pourquoi c'est illégitime? Réfléchir</b> à la façon d'effectuer des changements.</p> <p>+</p> <p>Pas parce qu'on est pas d'accord que c'est illégitime.</p>
4	<p>– Dans le fond moi je vais continuer un peu sur le point de [Prise de parole 2]. Dans le fond ma réponse c'était que quand il y a une dictature, j'ai pris cet exemple-là aussi, une personne qui se lève et qui dit « moi je suis pas d'accord », ça pourrait pas bouger les choses beaucoup. Mais mettons que toute une population, un groupe de personnes qui s'unissent, ils ont certainement plus de chances de trouver une autorité juste et légitime, parce que comme le proverbe le dit, « l'union fait la force ». J'ai fait quelques recherches, et en Pologne dans les années 60, il y a eu une autorité illégitime, et la population,</p>	<p>Dans une dictature, il <b>vaut mieux s'unir</b> avec d'autres personnes pour faire changer les choses. <b>L'union fait la force.</b></p> <p>+</p> <p>Les gens en Corée du Nord ne croient pas vraiment que le gouvernement est légitime mais ils sont obligés de le considérer comme légitime.</p>

	<p>l'armée et les habitants et la police, tout le monde ensemble s'est uni contre l'autorité. Donc l'autorité elle-même n'a pas eu le choix de céder son pouvoir à la population, qui ont après eu une autorité légitime. Mais par exemple en Corée du Nord, ils sont pas capables de gérer la dictature parce que les gens sont en accord avec le dictateur, et se prosternent devant lui, donc c'est sûr que s'il y a pas de révolte comme le disait [Prise de parole 2], les choses bougeront pas.</p> <p>– Est-ce qu'on pourrait dire – là on s'engage dans un débat qui va peut-être sortir du sujet – que la Corée du Nord est un gouvernement actuellement légitime dans la mesure où son peuple le trouve légitime?</p> <p>– Je pense que le peuple a pas le choix de trouver légitime, alors qu'il l'est pas. Parce qu'on sait qu'en Corée du Nord, quand t'es pas en accord avec le gouvernement qui est illégitime, quand t'es pas d'accord tu te fais tuer ou tu te fais mettre en prison. Les gens dans leur tête ils sont pas en accord, parce qu'ils savent que c'est illégitime, mais ce qu'ils rejettent c'est « Oh oui on aime ça, etc. » parce qu'ils veulent pas aller en prison ou se faire tuer. Donc je pense pas que c'est un gouvernement légitime, mais les gens sont obligés de faire comme si.</p>	
5	<p>– En parlant de la Corée du Nord, moi j'avais déjà vu une vidéo YouTube par rapport à la dictature là-bas, et je sais pas à quel point on peut être 100 % au courant de ce qu'il se passe et comment les gens pensent là-bas parce que y'avait des gens qui étaient partis en voyage en Corée du Nord, elle avait réussi, et beaucoup... c'est pas si intense... la façon dont les médias le projettent comme si le gouvernement faisait peur à la société et tout, mais quand tu vas là-bas ça paraît que c'est pas tant que ça... il est beaucoup applaudi et tout, mais c'est pas aussi intense qu'on pourrait le croire.</p>	En Corée du Nord, ce n'est pas si intense qu'on pense.
6	<p>– Moi je pense qu'on devrait arrêter d'obéir quand c'est contre nos valeurs, et puis on pourrait essayer de trouver un moyen que ça soit pas trop extrême, pour disons une petite autorité, et ça ferait du bien pour le plus grand nombre de personnes.</p>	On devrait arrêter d'obéir <b>quand c'est contre nos valeurs</b> .
7	<p>– Je pense que ça dépend l'autorité c'est quoi et ce qu'elle nous demande de faire dans la situation du début. Si elle nous demande de faire de quoi, qui est pas nécessairement à l'encontre de nos valeurs, mais qui ont pas d'affaires à dire ça, on devrait leur dire, pas méchamment, mais quand même le faire, mais si c'est contre nos valeurs, si je peux m'exprimer ainsi, faudrait probablement pas le faire, en plus si ça vient d'une autorité illégitime.</p>	Cela dépend de l'autorité. Si ce qu'on nous demande ne va <b>pas vraiment à l'encontre de nos valeurs</b> , mais qu'elle provient d'une <b>autorité illégitime, on devrait leur dire</b> . Si ce qu'on nous demande va <b>en plus à l'encontre de nos valeurs</b> , on ne devrait <b>pas le faire</b> .
8	<p>– Ça dépend quand même de si ce qu'on vous demande est moral ou non pour le plus grand bien de tous, parce qu'une autorité illégitime, c'est surtout une autorité qui n'a aucune raison de pouvoir donner cet ordre, mais ça peut aussi être par exemple un vendeur dans une boutique qui demande de porter le masque. Techniquement c'est une autorité illégitime parce qu'il n'a pas de connaissances dans la médecine ou quoi que ce</p>	Cela dépend de la <b>moralité</b> de la demande pour le <b>plus grand bien de tous</b> . Une autorité illégitime c'est une autorité qui n'a aucune raison de pouvoir donner cet ordre.

	<p>soit, mais c'est quand même la bonne décision d'accepter l'ordre. Il faut surtout désobéir quand c'est quelque chose qui va à l'encontre de la morale et du bien de tous. C'est surtout qu'il faut pas se fier juste à soi-même et ce qu'on pense être une autorité illégitime, mais plus pour tout le monde.</p> <p>– <b>Bien commun. Merci.</b></p>	
9	<p>– Pour moi ce que j'ai écrit c'est que, sûrement je dirais qu'il faut s'opposer à cette autorité dans le respect et dans les règles, mais aussi par tous les moyens possibles, dépendamment du degré d'autorité parce que, par exemple, il y a une situation en classe et on va dire que la majorité des élèves remarque que l'enseignant a tel comportement désagréable, et on va pas par exemple appeler le gouvernement pour dire que l'enseignant a mal fait son travail. Il faut par exemple aller voir le directeur de l'école pour en parler d'abord, avant d'utiliser des grands moyens.</p> <p>– <b>Donc tu dirais moyens adéquats ou moyens justifiés à cette situation-là?</b></p> <p>– <b>Oui.</b></p> <p>– <b>Merçi.</b></p>	<p><b>S'opposer à cette autorité</b> dans le respect et <b>dans les règles</b>. Réagir de façon proportionnelle à la situation.</p>
10	<p>– Je voulais rajouter quelque chose à propos de la Corée du Nord, j'aimerais juste dire que dans la réalité en fait c'est pas si dur d'aller en Corée du Nord, et probablement que tout le monde ici serait accepté si on demandait d'aller en Corée du Nord. Cependant quand tu arrives tu vas pas où tu veux. Tu restes généralement à Pyongyang et tu vois pas l'extérieur de la ville, et même à Pyongyang tu peux pas faire ce que tu veux, c'est-à-dire que les guides qui vont te suivre, ils vont te suivre vraiment à 2 mètres et tu pourras rien faire vraiment selon ta volonté. Et aussi il faut comprendre que les gens qui habitent à Pyongyang c'est un peu les cadors de la nation, ce sont des personnes qui ont été acceptées pour venir vivre là. Ce sont des personnes qui sont à peu près toutes d'accord avec le régime, et donc les gens à l'extérieur on les voit jamais.</p> <p>– <b>Je voudrais pas qu'on passe tout un cours sur la Corée du Nord, mais ce sont de bons exemples pour qu'on comprenne. Par rapport à ce que disait X, par exemple, on pourrait dire que vu qu'ils sont élevés, éduqués en fait, à adorer, aimer ou respecter l'autorité gouvernementale en place, je sais pas si on peut dire qu'ils savent que c'est pas correct, mais qu'ils veulent pas parler. Bref, je pense que c'est un mélange de plein de facteurs, donc ça rend la situation très complexe là-bas.</b></p>	<p>Ce n'est pas si difficile d'aller en Corée du Nord, seulement quand tu es là-bas, tu ne peux pas aller où tu veux. Les gens qui habitent à Pyongyang ont été choisis, donc ils sont à peu près tous d'accord avec le régime.</p>
11	<p>– Je pense que si on croit qu'une autorité pourrait être illégitime, ça serait pertinent de questionner la personne sur ses demandes. Donc par exemple dans les vidéos où il y avait le jeu où les participants devaient électrocuter une personne, ç'aurait été pertinent de demander à l'animatrice pourquoi elle lui demande de donner des chocs électriques.</p> <p>– <b>Donc, remettre en question?</b></p>	<p><b>Questionner</b> une autorité si on croit qu'elle est illégitime.</p>

	<p>– Oui, pour être sûre que l'autorité est vraiment illégitime et qu'il y a pas une raison pertinente derrière la demande.</p>	
12	<p>– Pour moi une autorité illégitime à la base c'était quelqu'un qui utilisait son autorité dans le mauvais sens, c'est-à-dire qu'il a forcé quelqu'un à agir contre ses valeurs. Mais après, quand j'ai écouté le point de vue des autres, je me suis rendu compte que lorsqu'on disait qu'on devait pas écouter une autorité selon nos valeurs, que les personnes peuvent extrapoler ce contexte, dans un sens que, quand on parle par exemple de la loi 21 ou en France la discrimination avec les musulmans et surtout les femmes avec le voile, je comprends par exemple avec la loi 21 que les femmes seraient à l'encontre avec cette autorité parce que ça va à l'encontre de leur droit à la religion et aux croyances. Donc elles ne devraient pas suivre la loi en gardant leur voile, puisque c'est quelque chose qui leur tient à cœur. Mais après on pourrait extrapoler ça en disant par exemple moi je suis en classe, on me demande d'aller au local de retrait parce que j'ai par exemple été irrespectueuse, après quelqu'un pourrait dire « ça va à l'encontre de mes valeurs, parce que pour moi le respect est très important et je trouve que j'ai pas montré un manque de respect », c'est-à-dire on pourrait commencer à exagérer. Mais honnêtement je trouve que c'est du cas par cas, parce qu'on est maître de nos décisions et c'est nous qui devrions décider, selon chaque cas de chaque personne, en étant sérieux par rapport à la question, pas des trucs de gamins, et si ça va vraiment à l'encontre de notre sécurité et de ce qu'on pense, et si c'est important pour nous on ne devrait pas écouter l'autorité, mais d'une façon quand même respectueuse parce que, comme on dit, c'est une autorité, ça veut dire qu'ils ont plus de pouvoir que nous et à la fin, si on utilise une autre manière que la manière intelligente, c'est nous qui allons nous retrouver perdants.</p> <p>– Merci. C'est vrai ce que tu dis, c'est-à-dire que la situation d'autorité, la légitimité de l'autorité peut être transposée à plusieurs degrés. On parle d'un État illégitime, autant qu'on peut parler d'un professeur illégitime ou d'un parent, donc l'autorité dans le fond elle peut être autant à grande échelle, à l'échelle d'un État, qu'à l'échelle personnelle. C'est une bonne observation, et puis tu amènes aussi le point de la subjectivité de l'individu, c'est-à-dire que pour certaines personnes une autorité dans certains cas va être illégitime, alors que peut-être pour une autre personne, d'après ses valeurs à elle, ce sera pas nécessairement illégitime.</p>	<p>Une autorité illégitime est une personne qui en force une autre à <b>agir contre ses valeurs</b>. Mais les gens pourraient exagérer en disant que certaines demandes vont à l'encontre de leurs valeurs.</p> <p>+</p> <p>C'est du cas par cas, donc on devrait décider selon chacun des cas, en étant sérieux, et si la demande va à <b>l'encontre de notre sécurité</b>, ou <b>contre nos valeurs</b>, on ne devrait pas écouter. Mais <b>de manière respectueuse, intelligente</b>, sinon cela se retournera contre nous, car la <b>personne a du pouvoir sur nous</b>.</p>
13	<p>– Une autorité illégitime c'est une autorité qui n'est pas légale. Elle est là cette autorité parce qu'elle a eu quelque chose en retour, genre elle a payée quelque chose, ou soit que même les gens ne savent pas, ils ont pas voté ou quelque chose comme ça. Alors je pense qu'on devrait pas du tout écouter cette autorité parce que, sur papier genre, ils ont aucun droit à nous donner...tout ce qu'ils aiment, mettons tout ce</p>	<p>Une autorité <b>illégitime</b> c'est une autorité qui n'est pas légale. Elle a été payée, on l'a payée, les gens ne savent pas, ils n'ont pas voté [confus].</p> <p>+</p> <p>On <b>ne devrait pas écouter cette autorité</b> puisqu'elle n'est pas en droit de nous demander quoi que ce soit.</p> <p>+</p>

	qu'ils disent. Et puis si une personne mettons décide de pas écouter cette autorité, ça va pas marcher parce que c'est une minorité, alors il faut un mouvement de masse, comme plusieurs personnes qui pensent la même chose pour faire changer en fait, pour changer et que tout le monde soit respecté.	Pour y faire face, une personne seulement n'est pas suffisante, il faut <b>un mouvement de masse</b> .
14	<p>– Alors je voulais rajouter à ça que, pour avoir justement ce mouvement de masse, j'avais dit que les meilleures manières d'y arriver c'était les raisons économiques parce que les raisons sociales sont insuffisantes... Je sais plus ce que je veux dire...</p> <p>– Je sais pas si c'est à ça que tu fais référence, mais les raisons économiques c'est souvent... ça donne la motivation disons au peuple pour agir en tout cas, si on pense par exemple à la Révolution française et ce genre de choses, évidemment quand on parle de se nourrir à sa faim, etc. c'est là où je pense que le peuple se soulève encore plus ou plus facilement.</p> <p>– Oui, et je rajouterais également que par exemple la Révolution française, les gens se sont débarrassés du roi, et bien après, vu que le gouvernement, qui était plus démocratique, n'a pas réussi à régler les problèmes économiques, au final le régime démocratique a été renversé par Napoléon, qui a réinstauré une dictature, qui est devenu empereur par la suite. Donc même s'il y a un régime démocratique, le plus important c'est qu'il règle les problèmes économiques, parce que c'est pour ça qu'il a été mis en place par la population.</p>	Pour aller chercher justement ce « mouvement de masse », <b>les raisons sociales ne sont pas suffisantes</b> , il faut des <b>raisons économiques</b> . Même s'il y a un changement de régime politique vers une démocratie, si les problèmes économiques persistent, la dictature reviendra.
<b>Question de relance : Pour relancer la question, quels sont ces moyens-là, pour faire face à l'autorité, qui existent?</b>		
15	<p>– Ça dépend, si c'est la sécurité des gens qui est mise en danger, là il faut prendre des moyens plus grands, comme des révolutions, mais si c'est des choses avec lesquelles on n'est pas d'accord, mais qu'il y a pas d'impact à court terme qui vont vraiment mettre en danger les gens, on peut faire des manifestations, ou juste exprimer son point de vue et en parler beaucoup.</p> <p>– OK, manifestation, en parler...</p>	Si la <b>sécurité des gens</b> en dépend, il faut prendre les <b>grands moyens</b> : révolution. Si la sécurité des gens n'est pas en danger : manifestation, exprimer son point de vue.
16	<p>– Je suis d'accord, tout dépend de la grandeur de l'autorité. Si par exemple c'est un gouvernement, ça peut être les manifestations. Sinon on peut aussi faire appel à une autorité supérieure que celle qui est illégitime.</p> <p>– Oui c'est vrai que parfois l'autorité qui est au-dessus de nous elle-même a une autorité supérieure, dans certains contextes, par exemple peut-être au travail ou à l'école ou dans les structures hiérarchiques.</p>	<b>Manifestations</b> , avoir recours à l' <b>autorité supérieure</b> à celle qui est illégitime.
17	– Ça dépend aussi de la grandeur de l'autorité : tu vas pas faire une révolution si c'est juste pour protester un professeur qui est trop sévère, mais même à l'échelle de tout un pays, une révolution, ça fonctionne assez rarement dans l'histoire, donc c'est souvent en faisant les protestations et tout ça que ça marche, parce qu'en faisant des révolutions, si ça rate, ça peut aussi détruire le pays et dégoûter la nation des idées que tu avais, avec toute la violence qu'il y a eu, et la plupart	Cela dépend de l' <b>importance de l'autorité</b> , la <b>réponse doit être proportionnelle</b> , dans l'histoire les <b>révolutions fonctionnent rarement</b> . Les <b>protestations c'est mieux</b> . Les révolutions peuvent aussi détruire le pays, dégoûter la nation des idées derrière la révolution.

	<p>du temps ça finit juste par un gouvernement qui est juste aussi mauvais que celui d'avant.</p> <p>– C'est vrai qu'historiquement on a vu que les révolutions n'apportaient pas nécessairement des changements positifs dans les pays où ça se déroulait.</p>	
18	<p>– Moi je voulais ajouter comme tout le monde ce que vous avez dit, les protestations à la fin qu'est-ce que ça va faire, ça va mettre de la pression sur le gouvernement et les autorités supérieures pour apporter du changement, c'est pour ça que quelqu'un a dit avant que les protestations, ça ne marche pas si bien que ça parce que techniquement il n'y a pas de assurance évoquée là-dedans.</p>	[confus]
19	<p>– Moi je pense que mettons, pour que ça ait de l'impact de revendiquer l'autorité, ce serait bon d'avoir plusieurs personnes qui appuient ton point, de te servir, de rejoindre les personnes qui ont la même opinion que toi.</p> <p>– Rassembler, avec l'effet du groupe c'est ça?</p> <p>– Oui.</p> <p>– Est-ce tu pourrais nous donner par exemple des enjeux ou des exemples où des gens se regroupent pour certains enjeux, certaines questions?</p> <p>– Les manifestations, y'a plein de gens qui se regroupent pour revendiquer l'autorité.</p> <p>– Mais pour revendiquer quoi? Est-ce que tu peux nommer un enjeu social, quelque chose du genre, où on s'est rassemblés pour faire des manifestations?</p> <p>– Le droit des femmes.</p> <p>– Effectivement...</p>	Doit <b>se réunir, se rassembler</b> pour avoir un plus grand impact.
20	<p>– Quand on se regroupe pour quelque chose, on a l'exemple des manifestations Black Lives Matter pour revendiquer les droits des personnes de couleur devant les autorités de la police.</p> <p>– Black Lives Matter c'est un très bon exemple de contestation de l'autorité, oui.</p>	Par exemple <b>Black Lives Matter</b> .
21	<p>– Moi un exemple de regroupement ce serait les manifestations qu'il y a eu contre le régime de l'apartheid par exemple. C'est comme si on prend Nelson Mandela, il voulait se battre contre le fait que justement les Blancs en Afrique étaient au-dessus des Noirs, il voulait faire pour que tout le monde soit égal.</p> <p>– Oui, Nelson Mandela est un exemple très pertinent pour la résistance non violente même, la désobéissance civile, la résistance pacifique.</p>	<b>Manifestations</b> contre l'apartheid, Nelson Mandela.
22	<p>– Moi c'est pour donner un exemple que les rassemblements on peut voir que ça a de l'importance parce que tellement les manifestations anti-masques il y a eu à Montréal, et bien c'est vraiment pas beaucoup de gens, et c'est tellement une opinion qui était juste entre eux de pas vouloir mettre de masque, que ça n'a rien changé, ça pas changé aucune mesure mise en place, parce que c'était pas un avis partagé par une grande quantité de personnes.</p> <p>– Et est-ce qu'il pourrait y avoir des sujets ou des enjeux où une très très grande partie de la population adhère à cette vision-là, mais qu'il y a pas de changements quand même?</p>	<p>Les <b>rassemblements</b> ont de l'importance, par exemple, il n'y avait pas beaucoup de gens aux manifestations anti-masques à Montréal... donc ça n'a rien changé parce qu'il n'y avait pas une grande quantité de personnes.</p> <p>+</p> <p>Dépend des <b>personnes qui sont au pouvoir</b>, parfois des lois sont votées <b>malgré le désaccord de la population</b>.</p>

	<p>– Euh... je sais pas, j'ai pas d'exemple qui me vient en tête en ce moment, mais si on peut prendre par exemple que ça dépend du pouvoir des personnes, en Alberta ils avaient fait voter une loi contre l'avortement, et même si y avait beaucoup de femmes qui étaient pas d'accord avec ça.</p> <p>– L'avortement?</p> <p>– Parce qu'ils ont fait voter pour empêcher que les femmes puissent se faire avorter, mais c'était pas l'opinion de la majorité des gens, aux États-Unis probablement, mais puisque c'était des hommes de pouvoir qui avaient voté cette loi-là, elle est restée en place.</p> <p>– Probablement des exemples aussi du côté de l'environnement, ceux qui défendent les causes environnementales, il y a pas beaucoup de changements qui se produisent, je vous montrerai un article tantôt.</p>	
23	<p>– Moi je voulais parler des moyens plus petits de désobéir, comme par exemple ça pourrait être signer des pétitions, parler des gestes immoraux que l'autorité a faits aux autres comme ça il y a plus de personnes qui peuvent savoir, ce qui peut aider à faire des manifestations.</p> <p>– Donc, dénoncer?</p> <p>– Oui, ou des choses comme ça, des petits gestes.</p> <p>– Des petits gestes qui peuvent parfois faire des grandes différences, des pétitions c'est un moyen qui est utilisé fréquemment, dénoncer aussi ce qu'on pense qui est pas correct.</p>	Signer des <b>pétitions</b> , <b>parler</b> des gestes immoraux posés par des personnes en autorité comme ça <b>la population peut savoir</b> et cela aide à <b>rassembler plusieurs personnes pour faire des manifestations</b> .
24	<p>– Aussi quand c'est des grands mouvements, il peut y avoir aussi des dons pour supporter les causes, comme par exemple le mouvement de Black Lives Matter, des fois il y avait des grandes communautés qui faisaient des gestes et demandaient des dons.</p> <p>– Donc appui économique?</p> <p>– Oui. Et aussi s'informer sur l'histoire, juste s'informer parce que des fois on te demande un geste, mais juste le fait d'avoir des connaissances de ce qu'il se passe peut faire la différence.</p> <p>– S'informer sur les sujets d'actualité qui soulèvent des enjeux.</p>	Il y a aussi <b>des dons</b> qu'on peut faire aux groupes contestataires, <b>les financer</b> . + <b>S'informer</b> sur l'histoire, <b>acquérir des connaissances</b> sur le sujet.
25	<p>– Moi je voulais revenir sur les mouvements pacifiques pour se débarrasser d'une autorité illégitime. J'aimerais dire que, par exemple l'autorité légitime avec l'apartheid, ça a fini par l'élection des gouvernements qui étaient contre l'apartheid. Cependant, il faut rappeler que ça a été élu, donc si c'était une dictature comme la Corée du Nord où toute l'information qui est traitée est filtrée selon la propagande du régime, il n'y a aucune information qui est... donc s'ils font un génocide personne ne saura, à part ceux qui en ont été victimes, et qu'aucun mouvement pacifique de moindre ampleur peut se former, la seule manière de se débarrasser du gouvernement ça serait justement la révolution, et même si elle est pas très sanglante, si tout le monde se met contre le gouvernement, ça reste par définition une révolution.</p> <p>– Donc une révolution n'implique pas nécessairement la violence?</p>	[confus]

	– Oui.	
<p><b>Question de relance : Ce que j'ai le goût de vous renvoyer comme question ce serait la suivante, puisque vous en parlez, est-ce qu'il y a des contextes, des situations, où elle serait justifiée justement cette violence-là? Est-ce qu'il y a des situations où la violence est justifiée, et si oui lesquelles?</b></p>		
26	<p>– Je pense pas que la violence serait justifiable, mais ça dépend toujours de qu'est-ce que la personne a connu comme crime. Comme par exemple quelqu'un qui a... comment on appelle ça... qui est entré dans l'école et qui a tiré partout sur plein d'élèves, etc., attentat terroriste et tout, genre je pense qu'il devrait être pris de façon plus violente que quelqu'un qui a loupé son <i>stop</i> ou qui voulait pas donner une amende ou qui voulait se rebeller face à la police, parce qu'il croit pas que ce qu'il a fait c'est grave. Je crois qu'avec l'histoire qu'il s'est passé au mois de mars, en confinement avec George Floyd, je pense qu'il faudrait que les policiers ils apprennent à contrôler leur violence afin que ça impacte pas trop la vie de quelqu'un qui était même pas nécessairement coupable ou avec la violence, la peine de mort, je pense que juste que la peine de mort c'est genre pas... c'est pas humain d'enlever la vie à quelqu'un, même s'il a commis un crime. Je pense qu'il a le droit de vivre, même si c'est en prison.</p> <p>– Dans le fond tu parles de la relation entre la conséquence et puis l'acte commis, qui quand l'autorité utilise sa violence, c'est souvent démesuré, c'est ça que tu veux dire?</p> <p>– Oui.</p> <p>– Merci, oui effectivement j'avais pas pensé dans ce sens-là. Dans le fond ma question c'était est-ce qu'il y a des fois où, contre l'autorité, la violence est justifiée? Pas de la part de l'autorité, mais contre l'autorité.</p>	<p>Cela <b>dépend</b> de ce que la personne a commis comme <b>crime</b>.</p> <p>+</p> <p>Dans certaines situations les policiers devraient apprendre à contrôler leur violence.</p> <p>+</p> <p>La <b>peine de mort</b> ce n'est <b>pas humain</b>.</p>
27	<p>– Je pense que dans la plupart des cas la violence ça ne va rien changer et ça va juste rendre l'état encore pire. Y'a des cas très rares où la violence est meilleure que le gouvernement actuel parce que la sécurité des gens est déjà en péril. En cas très exagéré, il y a aussi pendant la Seconde Guerre mondiale, dans l'Est, où il y avait énormément de génocides contre les Ukrainiens, Russes, etc., manifester contre l'envahisseur nazi ça changeait rien, car il n'écoutait pas un peuple qu'il jugeait inférieur, donc c'est le cas où tu pouvais soit choisir entre te révolter ou laisser le génocide continuer, parce que pendant la guerre même les manifestations finissaient toujours par des fusillades.</p> <p>– Donc il y aurait certaines situations où la violence serait nécessaire?</p> <p>– Oui.</p>	<p>Dans la plupart des cas <b>la violence ne changera rien</b>. Il y a certains cas très rares de régime où la violence de la population est justifiée, quand la <b>sécurité</b> des gens est <b>déjà en péril</b>.</p>
28	<p>– Moi aussi je pense que dans certaines situations la violence est nécessaire par contre je crois que c'est des gens qui sont en danger, parce que souvent pendant des années les personnes vont avoir essayé pacifiquement d'arranger les choses, mais que personne va y avoir porté attention, et c'est juste au moment où tu commences à faire des vraies actions, pas des vraies actions, mais des actions qui ont plus</p>	<p><b>Dans certaines situations</b> la violence est nécessaire. <b>Quand cela fait des années</b> que les gens tentent d'apporter des changements de façon pacifique et que cela ne fonctionne pas.</p>

	de conséquences, que là les gens portent attention à ce qui est fait.	
29	<p>– Moi je pense que ça dépend quand, mais ça dépend aussi comme... Si on doit utiliser la violence ça doit être comme un gros dernier recours, parce que par exemple si on revient au mouvement du Black Lives Matter, y avait des gens dans des pays comme aux États-Unis où ils utilisaient la violence, mais c'est parce que c'était une situation qui durait trop longtemps sur les communautés concernées, les communautés de couleur, donc ils décidaient d'agir avec violence parce que déjà ça dure depuis longtemps, mais en même temps George Floyd c'est ce qui a provoqué tout ça donc c'est comme si la communauté voulait vraiment parler parce que le fait qu'ils aient fait plusieurs manifestations dans l'histoire et qu'ils étaient plus pacifiques ne changeait pas grand-chose, c'est peut-être vraiment en dernier recours comme dans le cas de Black Lives Matter, mais encore il faut faire attention parce que des fois ça peut aller contre le message du mouvement en tant que tel, par exemple il y avait les manifestations à Montréal et y'en a qui profitaient de ces manifestations pour faire comme du vandalisme, ce qui était vraiment pas le message premier du mouvement.</p>	<p>En dernier recours, oui. Avec Black Lives Matter, certains ont utilisé la violence, mais c'est parce que c'est une situation qui dure depuis trop longtemps.</p> <p>+</p> <p>Par contre, il faut <b>faire attention parce que ça peut aller à l'encontre du message</b>. Certaines personnes en profitent pour faire du vandalisme, alors que ce n'est <b>pas le premier message</b>.</p>
30	<p>– Moi je crois qu'en démocratie la violence n'est pas justifiée pour résoudre les problèmes puisqu'il y a des moyens plus pacifiques et même plus efficaces de régler les problèmes. Cependant ça peut être plus compliqué si la démocratie est quelque peu défaillante, par exemple aux États-Unis, créer disons un nouveau parti pour défendre je ne sais pas quelle cause, c'est pas vraiment possible tellement les coûts sont élevés. Du coup tout le monde doit se ranger dans le panier Parti démocrate ou républicain, et derrière ça des mouvements plus extrémistes, moins centristes, pourront très difficilement peut-être élire un candidat à la présidence, puisque vu que c'est une grande coalition, les personnes les plus proches, disons de la droite, et non du Parti démocrate, vont plutôt préférer dans ce cas-ci le Parti républicain. Donc il pourra pas être élu, donc dans ce cas-là c'est plus complexe.</p> <p>– Oui et puis on peut probablement parler de la difficulté d'apporter de réels changements justement quand les partis sont un peu bloqués dans une dualité. On pourrait prendre aussi en exemple au Québec c'est souvent « Québécois versus Canada », c'est ceux qui veulent se séparer, ceux qui ne veulent pas, etc. donc on a souvent dit que les votes étaient dans le fond séparés selon cette idée-là, donc tous les autres changements sociaux qu'on voulait apporter étaient très dur à passer parce qu'il y avait deux partis finalement, ou deux options qui s'échangeaient le pouvoir.</p>	<p><b>En démocratie</b> la violence n'est <b>pas justifiée</b>. Il y a des <b>moyens pacifiques plus efficaces</b> pour régler les problèmes. Si ce n'est pas possible, c'est que la <b>démocratie est défaillante</b>.</p>
31	<p>– Moi c'est par rapport à la violence, j'ai l'impression que les personnes quand on parle de violence elles regardent ça d'un point de vue trop extrémiste. Mais moi quand on parle de</p>	<p>Il y a <b>deux types</b> de violence : il y a la <b>violence des gestes</b> et il y a la <b>détermination</b>. Il y a certaines manifestations où si on n'avait <b>pas été agressifs</b>, il n'y aurait eu <b>aucun changement</b>.</p>

	<p>violence je trouve qu'il y a deux types : y'a la violence des gestes et y'a la violence c'est-à-dire la détermination. Y'a certaines manifestations comme les Noirs aux États-Unis, que si on n'avait pas été agressifs, et consistants par rapport aux manifestations, et prouver que notre point était le bon point, contre les policiers qui ont commis des actes qui méritent d'être jugés par la loi, n'auraient pas eu les conséquences qu'ils méritent. C'est-à-dire que la violence pour moi, quand on dit violence et qu'on dit « ah on pourrait utiliser une autre manière », on n'a pas tous une voix. On parle de démocratie, mais ma voix vaut moins qu'une voix d'un politicien, et c'est vrai, mais mon avis peut-être de temps en temps plus intelligent que celui d'un politicien qui défend une cause qui n'est pas noble. C'est-à-dire que j'ai l'impression que la violence dans certains cas peut être la réponse, mais ça dépend comment on voit la violence, parce que honnêtement sans ces manifestations et sans le fait que, peut-être brûler des choses c'était pas la bonne chose, mais ça a permis quand même des changements, parce qu'à un moment ils ont essayé d'être gentil, ils ont essayé d'en discuter, leur parole ne servait à rien, ils ont fait ça ils ont eu des réponses alors... Comme je dis c'est du cas par cas, mais j'ai l'impression que le monde n'est pas rose, et quand on dit « oh y'a une autre manière que la violence », de temps en temps c'est pas le cas puisqu'on sait très bien que la parole n'est pas la réponse à tout dans certaines situations.</p>	<p>Nous n'avons <b>pas tous une voix, ma voix vaut moins que celle d'un politicien</b>, alors que parfois mon avis est plus intelligent. Peut-être que brûler des choses n'est pas bien, mais <b>cela a permis des changements</b>.</p> <p>+</p> <p><b>Parfois il n'y a pas d'autres solutions</b> que la violence, car on a <b>déjà essayé les moyens pacifiques</b>.</p>
32	<p>– C'est juste pour répondre, je trouve pas ça encore justifié parce qu'en utilisant la violence c'est surtout ça que vont utiliser les politiciens pour décourager les protestations et c'est surtout, quand tu es à une manifestation, ce que tu veux c'est le support du public parce que si tu es tout seul et que tu fais de la violence ça va rien changer tu vas juste te faire arrêter. Il faut que le public en général soit avec ta manifestation sinon elle va échouer. Et c'est surtout en utilisant la violence que les politiciens peuvent vraiment concentrer l'attention de tout le monde sur les dégâts que font les manifestations, et ça va juste finir par des manifestations qui vont être stoppées ou par ceux qui participent à tout cela se faire arrêter.</p> <p>– Toi tu disais dans le fond que les autorités vont se servir justement de ceux qui ont fait des actes de violence pour délégitimer le mouvement au complet?</p> <p>– Oui, surtout pour faire peur à la population à certaines contestations, pour montrer que soi-disant ça ne va que propager la haine et la violence.</p> <p>– On le voit souvent que c'est ce que font les autorités d'ailleurs.</p>	<p>Je ne suis <b>pas d'accord</b>, puisque les <b>politiciens vont justement se servir des actes de violence</b> pour décourager les protestations et contrecarrer le <b>support de la population envers la cause</b>. Les politiciens vont faire porter l'attention de la population sur les dégâts causés afin que les manifestants <b>perdent l'appui du public</b>.</p> <p>+</p> <p><b>Pour faire peur à la population.</b></p>
33	<p>– Moi j'aimerais revenir sur ce qu'a pu dire quelqu'un avant. En France, il y a pu avoir des manifestations sur Black Lives Matter ou d'autres mouvements, et pour l'instant tout ce qu'ils ont réussi à obtenir c'est la loi sur la</p>	<p>En France, avec Black Lives Matter et d'autres mouvements, <b>tout ce qu'ils ont réussi à obtenir c'est la loi sur la sécurité globale</b> qui empêche les gens de filmer des policiers, donc cela n'a <b>pas été très utile</b>.</p>

	<p>sécurité globale qui empêche les gens de filmer des policiers, donc ça n'a pas mené à grand-chose et même... Donc le gouvernement a été élu en 2017 et même après ça, les intentions de vote pour le parti d'extrême droite</p> <p>Rassemblement national est en avance, et même au second tour, il est proche de gagner. Ça n'a pas changé grand-chose.</p>	<p>+ Les intentions de vote pour le parti d'extrême droite ont augmenté.</p>
34	<p>– Moi j'ai l'impression que les personnes qui tiennent cet avis ne voient pas la vision assez loin, c'est-à-dire que, à la base le monde est rempli d'inégalités, et on dit que si on agit avec violence les politiciens vont seulement nous voir de cette manière. Mais certaines personnes agissent avec violence sur des personnes noires depuis tout le temps et eux ne sont pas vus comme des « oh! regardez la violence, regardez... », mais comme des personnes qui vont vouloir défendre leur point de vue va être considéré comme des personnes qui ne font aucun sens, car ils ne savent pas parler. Mais quand on parle calmement on n'est pas entendus. Y'a des personnes qui disent « t'as pas besoin de crier pour qu'on t'entende », mais dans certains cas si je ne crie pas tu ne vas pas entendre mon point de vue. Et je dis pas d'agir avec violence d'une manière euh... Je dis pas que les violences vont nous amener loin loin loin, on va changer tout le gouvernement en une manifestation, mais si on regarde, on a quand même fait tellement de pas. On ne peut pas changer le gouvernement, il faudrait tout changer le gouvernement et c'est pas possible. Mais il y a quand même des petites mesures qui ont été prises, juste le fait que des policiers ont été jugés par la loi c'est une grosse action, et petit à petit ça va s'améliorer. Je dis pas que... Y'a plein de mesures qui font aucun sens, mais si on regarde plus loin, les petites manifestations vont pas changer le monde, mais ça va nous aider à avoir un monde meilleur parce que la population va se faire entendre.</p>	<p>Ce n'est pas voir assez loin... <b>certaines personnes agissent avec violence à l'endroit des personnes noires depuis toujours et on ne s'en offusque pas.</b> On leur reproche de ne pas savoir parler, mais quand on parle on n'est pas entendus.</p> <p>+ <b>Certaines actions ont donné des résultats : certains policiers ont été jugés par la loi.</b> C'est petit à petit que les choses vont s'améliorer, qu'on aura un monde meilleur.</p>
35	<p>– Moi c'était pour appuyer [Prise de parole 34] parce que je suis pas tout à fait d'accord avec ce que les autres ont dit. Même si on le voit vraiment souvent dans l'actualité que mettons une autorité qui est violente ça a pas des aussi grosses conséquences que quand c'est juste quelqu'un d'autre. Par exemple les policiers peuvent tuer les Noirs, et parfois ça va être « justifié », et parfois mettons une femme qui va avoir tué son agresseur, là elle va être en prison à vie, tandis que c'est le même geste, genre la défense dans les deux cas. C'est sûr que parfois c'est pas tout à fait de la défense, mais comme, si on y va globalement, on peut être sûr que parfois c'est comme si c'est le même geste, mais ça n'a pas les mêmes conséquences après pour la personne. Et aussi, même si on parle pas d'autorité issue des gens, si on parle d'autre chose, d'un autre sujet complètement, au Québec il y a déjà eu des manifestations violentes parce que le gouvernement voulait hausser les frais scolaires, et y'a eu des manifestations pacifiques le jour et des manifestations plus violentes le soir, et</p>	<p>[confus]</p> <p><b>Les actes violents des personnes en autorité</b> n'ont souvent <b>pas les mêmes conséquences</b> que ceux des personnes qui ont moins de pouvoir.</p> <p>+ <b>Les manifestations contre la hausse des frais de scolarité ont mené à quelque chose.</b> On ne peut pas s'attendre à défaire une autorité légitime juste en faisant une journée de manifestation [pacifique], cela n'a jamais fonctionné.</p> <p>+ Qu'est-ce qui est mieux : obtenir des résultats à long terme pour le bien de plein de gens, ou ne rien faire face à une autorité illégitime par peur des conséquences?</p>

	<p> finalement ça a mené à quelque chose, et je pense qu'on peut pas s'attendre à ce qu'on puisse défaire une autorité illégitime juste en faisant une journée de manifestation et là tout le monde se rend. Ça n'a jamais fonctionné comme ça et c'est sûr que ça a tout le temps des conséquences mon geste, mais c'est qu'à un moment donné c'est quoi qui est mieux : avoir des conséquences à long terme pour le bien de plein de gens, ou juste laisser continuer une autorité que tout le monde est d'accord qu'on sait que c'est illégitime, continuer à faire ce qu'ils veulent juste parce qu'on veut pas avoir des conséquences?</p> <p>– Oui. En fait vous soulevez les deux avis. Vous soulevez un enjeu éthique et philosophique et social qu'on se pose « depuis la nuit des temps », pour être cliché, mais c'est quand est-ce que la violence devient justifiée devant un État illégitime? Le problème c'est que je pense que ce que votre camarade voulait dire c'est que le pouvoir en place, l'État, va se servir – et c'est pas légitime de le faire – mais va se servir de ça pour faire peur à la population, et on va se retrouver un peu avec l'effet inverse. Mais c'est pas dire que c'est bien que ce soit ainsi, mais c'est peut-être remarquer que les politiciens vont souvent faire ça, malheureusement.</p>	
36	<p>– Moi je voulais revenir sur toute l'affaire avec la hausse des frais de scolarité au Québec. Au final ce qu'il s'était passé c'est que le gouvernement n'a pas été réélu et ce fût Pauline Marois qui fût élue, et elle a supprimé, enfin, fait oublier le projet de loi. Au final si on se rend compte, les manifestations qu'il y avait c'était des centaines de milliers de personnes, on en parlait dans le monde entier tellement c'était gros. C'était déjà assez impressionnant comme ça, il n'y avait peut-être pas besoin d'ajouter de la violence en plus pour se faire entendre.</p>	<p>Pour les manifestations contre la <b>hausse des frais de scolarité</b>, ce qui s'est passé c'est que Pauline Marois a été élue et elle a fait oublier le projet de loi. C'était des manifestations de centaines de milliers de personnes et on en parlait dans le monde entier, il n'y aurait pas eu besoin de violence pour qu'on en parle.</p>
37	<p>– Juste pour finalement résumer ça, moi j'ai l'impression que certains camarades ont la vision plutôt optimiste du monde et le fait que tout le monde est égaux et que leur parole est entendue, et j'ai l'impression qu'avec d'autres on est plus réalistes. Honnêtement, moi j'aimerais que le monde soit décrit comme ils le décrivent, c'est-à-dire que le gouvernement ne représente pas la population. La population ne peut tout de même pas soutenir leurs pensées. Même si on dit « oh la violence, oh le gouvernement », le monde n'est pas comme ça, il faut penser vraiment actuellement en 2020 la réalité de la chose, que même si c'est nous qui élisons des personnes haut placées et que c'est la majorité de la population, à la fin les décisions qui sont prises représentent rarement ce que nous on pense, et à la fin même si on les élit, notre parole n'est pas représentée. Parce que par la suite tu les élis pour une fois, et tout le long pendant quatre ans par exemple, tu peux rien faire, c'est lui, c'est lui qui est élu, c'est-à-dire que s'il représente pas ce qu'il a dit dans ses speeches, tu peux rien faire, il est élu, donc ta parole elle est importante une fois lors de l'élection et ils te font croire que c'est un</p>	<p>Mes collègues ont une <b>vision plutôt optimiste</b> du monde <b>où tout le monde est entendu également</b> et j'ai l'impression que l'autre point de vue est plus réaliste.</p> <p>+</p> <p>Même si nous sommes dans une démocratie, <b>les décisions qui sont prises représentent rarement ce que la population pense</b>, la parole des gens n'est pas représentée.</p> <p>+</p> <p>Oui, <b>les politiciens sont élus, mais pendant quatre ans, on ne peut rien faire</b>. S'ils ne font pas ce qu'ils ont dit dans leurs discours, tu ne peux rien faire, ils sont élus. Même s'ils disent des choses, ils <b>peuvent faire totalement le contraire</b>. <b>C'est là où l'autorité illégitime et les inégalités entre les personnes apparaîtront réellement.</b></p>

	<p>choix tellement important, mais à la fin si la personne ne représente pas le public, tu ne peux rien y faire. J'ai l'impression que la réalité de la chose c'est que même si les gens disent des choses, le gouvernement dit des choses, ils peuvent faire totalement le contraire, c'est-à-dire que toi ce que tu penses, tes actions vont servir à rien. C'est-à-dire que c'est là que l'autorité illégitime et l'inégalité entre les personnes vont avoir vraiment existé, parce que moi mon avis va moins compter qu'une personne qui est dans la politique, même si elle ne devrait pas être dans la politique.</p> <p>– C'est là que la remise en question même du système démocratique, en tout cas du système électoral est souvent mis en question, c'est-à-dire est-ce que ça change vraiment quelque chose quand je vais mettre mon « X » quelque part, et puis là on parle de démocratie qui serait plus directe. On s'éloigne un peu du sujet, mais merci d'avoir exprimé vos positions comme ça.</p>	
38	<p>– Après, quand je parlais de violence dans les manifestations ou quoi, je parlais plus dans le point de vue de ... dans les pays qui sont déjà démocratiques et tout ça. Et aussi par violence, ça dépend aussi de l'intensité. Moi je parlais plus de révolution et de guerre civile tout ça.</p> <p>– Dans les pays et dans les dictatures qui sont très oppressives, etc?</p> <p>– Oui c'est ça, et aussi dans les révolutions c'est rarement le peuple qui détruit le gouvernement ou qui renverse le gouvernement plutôt, c'est surtout l'armée qui laisse le gouvernement être renversé, et c'est pour ça que dans beaucoup de cas les révolutions finissent par des dictatures militaires.</p> <p>– Parce que l'armée finalement prend le mécontentement du peuple, renverse le gouvernement, puis là c'est finalement l'armée qui devient le gouvernement.</p> <p>– Oui c'est pour ça que par exemple au Venezuela il y a pas eu de révolution, car l'armée reste encore fidèle au gouvernement. Je parlais plus justement dans les démocraties, c'est juste... c'est pour ça que beaucoup de leaders dans les manifestations restent... ne veulent pas que ça devienne violent pour ne pas dégoûter la population et le meilleur moyen c'est surtout que la plupart du temps, c'est quand les leaders ont de la sympathie avec les mouvements, c'est sûr que par exemple dans beaucoup de cas ça marche pas, et surtout quand c'est dans des dictatures, là la violence peut être préférable et peut être bien, mais dans les pays qui sont déjà démocratiques, s'il n'y a pas de changement c'est surtout, car la démocratie n'est pas bonne, ou surtout très corrompue. Dans ce cas, c'est là où la violence peut être justifiée, mais les révolutions ne vont très probablement jamais réellement marcher, c'est surtout à petite échelle que ça peut faire réagir.</p>	<p>Quand je parlais de violence dans les manifestations, <b>je parlais des pays où il y a des dictatures très oppressives</b>, là où il y a des <b>guerres civiles</b>.</p> <p>+</p> <p>Lors des révolutions, c'est <b>rarement le peuple</b> qui détruit le gouvernement, mais c'est <b>surtout l'armée</b>. C'est pourquoi souvent les révolutions <b>finissent par des dictatures militaires</b>.</p>
39	<p>– Moi j'aimerais bien comprendre de quoi on parle quand on parle de violence, parce qu'au final, les seules violences qu'il y a dans les manifestations c'est un peu après, les gens</p>	<p><b>Les seules violences</b> qu'il y a lors des manifestations ce sont des <b>voitures qui brûlent et des vitres cassées</b>. Cela ne me décourage pas, mais m'encourage plutôt à y participer.</p>

	<p>brûlent des voitures, cassent les vitres et au final ça c'est un peu près les seules violences qu'il y a. Et aussi quand moi je me réveille le matin et que je vois aux informations qu'il y a eu une manifestation et qu'il y a eu du grabuge après, moi ça me révolte pas pour faire partie du mouvement, plutôt ça me tente de participer. Voilà.</p> <p>– J'ai laissé ça vague un peu volontairement, c'est-à-dire qu'effectivement, pour certaines personnes la violence ça peut être à la limite des... ce qu'on appelle maintenant des micro-agressions que les gens vont vivre tous les jours. Ça pour certaines personnes ça va être de la violence alors que pour d'autres personnes à l'autre opposé ça sera pas de la violence tant que c'est pas de la violence physique. Donc effectivement c'est ça aussi dont vous vous rendez compte, c'est que souvent on va avoir des débats, on va avoir des idées différentes sur des sujets, mais on n'a pas encore défini – et t'as bien fait de le soulever – on n'a pas parlé de c'est quoi qu'on entend par violence et c'est quoi qu'on entend par là, c'est quoi ta définition de violence et c'est quoi la mienne, c'est peut-être là où ça fonctionne pas. Mais je voudrais quand même qu'on s'éloigne, on parle d'une chose très précise depuis tantôt, mais peut-être revenir au sujet de base de l'autorité.</p>	
--	--	--

### Analyse de contenu des prises de parole de la table ronde B – 86

Question : Quoi faire face à une autorité illégitime?		
Prise de parole	Contenu	Élément(s) d'analyse
	<p>[Premières minutes de l'enregistrement manquantes]</p> <p>– Parce qu'on dit que c'est pas tout noir ou tout blanc, mais j'ai envie de dire non, c'est pas vrai, parfois c'est vraiment tout noir. Parfois l'illégitimité est quand même assez évidente. Si je vous donnais par exemple – là je donne un exemple vraiment extrême pour qu'on comprenne – si tu te faisais arrêter pour un meurtre, et t'as jamais été sur les lieux du crime, t'as aucun rapport avec ça, et tu te fais arrêter et tu te retrouves en prison, je veux dire, est-ce qu'il y a du bien dans cette illégitimité-là, ou est-ce qu'il y a un peu légitimité, il me semble que non.</p>	
1	<p>– Moi je trouve aussi que ça dépend du nombre de personnes. Si tu trouves qu'une autorité est illégitime, mais t'es tout seul à penser ça c'est peut-être parce que t'as pas raison et l'autorité est légitime en fait. C'est quand t'es plusieurs à manifester, ça va avoir un plus gros impact, y'a peut-être plus de chance d'être écouté par l'autorité que tu trouves illégitime que si t'étais tout seul à te présenter à la manifestation.</p> <p>– Oui, c'est sans doute pour ça que les humains se rassemblent souvent en groupe, parce que justement ça créé un poids. Par contre est-ce que tu penses que c'est possible que tu sois tout seul devant le pouvoir, mais que tu as tout de même raison dans ça?</p> <p>– Oui ça se pourrait, mais genre ça serait... je sais pas dans quel cas ça pourrait arriver, mais mettons comme mon camarade disait avec les</p>	Doit <b>se réunir, se rassembler</b> pour avoir un plus grand impact.

	<p>impôts, si toi tu trouves que tu devrais pas avoir à les payer, t'as pas raison parce que t'es un petit peu tout seul à pas vouloir les payer.</p> <p>– Oui c'est vrai que souvent le fait qu'un grand nombre de personnes fait quelque chose et a une opinion, souvent ça correspond avec ce qui est légitime. Mais faites quand même attention, parce que l'histoire nous a montré que c'était quand même pas tout à fait... pas toujours le cas. Mais je pense que comme on dit dans le document que vous avez lu, la grande majorité du temps, l'autorité est somme toute légitime, mais il faut rester sur ses gardes, c'est peut-être la façon de le dire.</p>	
2	<p>– Pour répondre à la question, je crois que l'idéal ça serait de directement en parler, de dire son avis, de chercher l'adhésion des autres autour de toi sur la situation, si bien entendu ça va à l'encontre de tes valeurs. Par exemple, un patron d'un restaurant demande à son employé d'aller servir différemment une cliente à cause de son ethnicité, à la serveuse, toi t'as le droit de refuser si ça touche tes valeurs.</p>	<p>Directement <b>en parler, donner son avis</b>, chercher <b>l'adhésion des autres</b>, si cela va à l'encontre de <b>nos valeurs</b>.</p>
3	<p>– Bon on a déjà abordé pas mal tous les points que je voulais dire, mais je vais quand même ajouter. Je vais dans le même sens un peu que ce qui a été déjà dit. D'abord avant de s'exprimer face à une autorité illégitime, je pense qu'il faut savoir développer notre esprit critique pour pouvoir analyser puis évaluer la gravité de la situation face à l'autorité. Puis il faut agir en fonction de nos valeurs et de nos opinions, et il faut aussi analyser le degré de fiabilité si on veut de l'émetteur ou de la personne qui est en position d'autorité. Tout ça, c'est pour avoir un bon jugement sur la situation, et à partir de ça, après qu'on ait développé notre esprit critique, là on peut s'exprimer parce que d'après moi c'est primordial, à part dans les situations dangereuses extrêmes, dans ces cas-là c'est mieux d'obéir, mais ça dépend de la situation. Mais en général, je pense qu'il faut s'affirmer, puis si ce qui nous est demandé va à l'encontre de nos valeurs il faut absolument le dire et puis pas obligé d'y aller par le moyen de la violence, on peut y aller poliment, de façon civilisée, parce que c'est immoral. Et on le sait, c'est notre instinct, ça va sûrement, probablement, briser la chaîne de toutes les personnes qui se seront soumises à l'autorité et qui ont pas eu le courage de s'exprimer, donc ça peut faire une grande différence. Par exemple, le cas de Rosa Parks dans les années 50, elle a décidé de s'asseoir dans l'autobus, sur un siège réservé à un Blanc, puis ce petit geste-là, qui était en fait grandiose, a fait une énorme différence, puis elle a manifesté ses droits, elle s'est exprimée, elle s'est affirmée.</p> <p>– Je vais rebondir sur ce que tu as dit, est-ce qu'il y aurait des situations, est-ce qu'il y a des cas où nous opposer à l'autorité, l'utilisation de la violence serait justifiée selon vous?</p> <p>– Selon moi, la violence est jamais justifiée, y'a toujours un moyen de le faire pacifiquement et de faire passer un message sans violence.</p>	<p>Il faut savoir <b>développer son esprit critique</b>, <b>analyser</b> la gravité de la situation face à l'autorité, et <b>agir en fonction de nos valeurs et de nos opinions</b>.</p> <p>+</p> <p><b>Analyser le degré de fiabilité</b> de la personne en position d'autorité, pour avoir un <b>bon jugement</b> de la situation.</p> <p>+</p> <p><b>Après avoir développé son esprit critique</b>, on peut <b>s'exprimer</b>. Pas obligé d'utiliser la violence, de façon civilisée.</p> <p>+</p> <p>Cela va probablement <b>briser la chaîne de toutes les personnes qui se sont soumises</b> à l'autorité et qui n'ont pas eu le courage de s'exprimer, cela peut donc faire <b>une grande différence</b>.</p> <p>+</p> <p>S'exprimer, <b>s'affirmer</b>.</p>
4	<p>– Selon moi, la violence est jamais justifiée, y'a toujours un moyen de le faire pacifiquement et de faire passer un message sans violence.</p>	<p>La violence n'est <b>jamais justifiée</b>.</p>

5	<p>– Moi non plus je comprendrais pas trop le fait de répondre à la violence par la violence parce qu'en faisant ça tu prends le rôle de ton ennemi en même temps. Tu peux pas défaire l'opprimant en l'opprimant.</p> <p>– Donc un peu comme ceux qui s'opposent à la peine de mort disent « c'est pas logique de mettre quelqu'un à mort alors qu'on veut le punir d'avoir tué quelqu'un » par exemple?</p> <p>– Oui, à moins que, disons on peut prendre l'exemple de la Révolution française où ils ont mis à mort le dirigeant, eux ils ont fait justice eux-mêmes, ils ont pas fait un vrai domaine... enfin pas une vraie cour, ils ont juste décidé « bon on est tannés, on le tue », et au final ça n'a pas réglé les problèmes dans leur pays, ça a pris encore du temps pour les régler.</p> <p>– Donc œil pour œil, dent pour dent c'est non pour toi.</p>	<p>Je ne <b>comprends pas</b> le fait de <b>répondre à la violence par la violence</b>. Tu ne <b>peux pas défaire l'opprimant en l'opprimant</b>.</p> <p>+</p>
6	<p>– Moi je suis totalement d'accord que la violence c'est jamais vraiment une bonne solution là, et je trouve que les mots ça aide beaucoup plus et ça a beaucoup plus d'impact à la longue, sauf que, je reviens encore avec mon cas extrême, je pense qu'à un moment donné si ta vie est en danger, t'as le droit de te défendre. Je veux dire, si tu te fais attaquer... Si c'est pour se défendre, ou pour sauver la vie de quelqu'un, je pense que ça justifie un peu la violence, mais dans d'autres cas, je pense que les mots c'est mieux, qu'il y a toujours moyen de régler ça de manière pacifique.</p> <p>– Donc la grande majorité du temps tu dirais que c'est pas justifié, mais il y a certaines situations très précises où ce serait justifié la violence.</p> <p>– Exactement.</p>	<p>La violence ce n'est <b>jamais vraiment une bonne solution</b>, les <b>mots</b> aident beaucoup plus et ont un plus grand impact à <b>long terme</b>. A moins des cas extrêmes où ta vie ou la vie d'un autre est en danger.</p>
7	<p>– Moi ça va dans le même sens, y'a des situations où t'as pas vraiment le choix, mais cela dit, là on dit qu'on peut pas répondre à la violence par la violence quand c'est pas nécessaire, quand c'est pas un cas extrême, mais y'a beaucoup de gens qui sont par exemple impulsifs, et quand on agit violemment envers eux, ils vont avoir une réaction très rapide et très violente parce qu'ils sont impulsifs, et c'est pas nécessairement parce qu'ils veulent se venger ou quelque chose de même, c'est juste vraiment leur caractère.</p> <p>– Est-ce que tu penses à quelque chose en particulier, avais-tu une situation en tête quand tu parles de ça?</p> <p>– Oui, mais ça serait pas un bon exemple justement, parce que si c'est pas justifié... Mais par exemple quelqu'un dans la rue OK? T'as ton sac, tout le kit, et tes affaires dedans, et après il vient pour te prendre ton sac et il commence à t'énervé, à te harceler. Après, toi, on s'entend un sac dans la vie ça vaut pas grand-chose, la personne peut être dangereuse, mais y'a des gens qui vont réagir vite, qui vont... Si la personne sait se défendre elle va sauter sur l'autre, ça va commencer à taper et après il va partir parce que pour elle c'est normal, elle s'est juste défendue genre.</p> <p>– Tu parles des réactions instinctives de défense quand on a peur?</p>	<p>Parfois répondre à la violence par la violence c'est instinctif.</p>

	- Oui.	
<p><b>Mise en situation : Pour la violence, disons que je vous mets en situation. Par exemple les révolutions dans les pays, par exemple le Printemps arabe, ces affaires-là, beaucoup de gouvernements oppressifs ont été délogés par la violence, c'est-à-dire que le peuple parfois a pris les armes, parfois l'armée a participé à un coup d'État, est rentrée au gouvernement, est rentrée au Parlement avec des armes et tout, c'est comme ça que beaucoup de régimes autoritaires ont terminé. Un autre exemple très gros, si on pense au régime nazi ces choses-là, ils ont été renversés par la violence. Est-ce qu'il y en a qui reviendraient sur « la violence n'est jamais justifiée » ou dans certaines situations ça le serait?</b></p>		
8	<p>- Je pense qu'avec le régime nazi la violence était justifiée parce qu'ils avaient quand même essayé de régler ça pacifiquement, mais ils voulaient pas écouter, donc... Et ils continuaient de prendre des pays en Europe et de tuer des gens peut-être innocents qui voulaient pas se battre ou quelque chose du genre. Donc, c'est vraiment dans ce cas-là la violence était peut-être justifiée.</p> <p>- Parce que si on prend violence au sens large aussi du terme, on pourrait dire que les personnes qu'on met en prison, le système pénitencier, utilise un peu la violence en un sens, c'est-à-dire qu'on prive quelqu'un physiquement de liberté pour pas qu'il nous fasse violence.</p>	Parfois la violence est justifiée, quand on a déjà tenté de régler les conflits pacifiquement.
9	<p>- Dans le fond moi je trouve que la violence c'est quand même une bonne défense, mais il faut que tu te sentes attaqué. Si tu te sens pas attaqué, ça sert à rien de te défendre. Moi je me dis « si quelqu'un t'attaque, t'as le droit de te défendre », c'est ça le principe de la légitime défense, mais la seule limite où est-ce qu'il y a un bémol, c'est comment ils vont t'attaquer? S'ils t'attaquent de façon violente, ou de façon verbale, tu peux pas répliquer de la même façon. Si quelqu'un t'attaque verbalement, tu vas pas commencer à lui donner un coup de poing. Alors que si quelqu'un t'attaque physiquement, dans ce cas-là tu pourras pas répondre avec des mots. C'est là où il y a une différence.</p> <p>- Donc ça serait un peu le même principe, si on mettait ça plus général, que par exemple un État qui opprime son peuple avec la violence physique, là ça devient de la légitime défense si le peuple se révolte, c'est ça?</p> <p>- Exact, c'est là où la révolution est entre guillemets « permise », si le peuple est attaqué, ils ont le droit de répliquer.</p>	La violence est justifiée quand on t'attaque. + Si le peuple est attaqué, il a le droit de répliquer.
10	<p>- Mes réponses ressemblent un peu à ce que les autres ont dit. Des fois désobéir c'est une bonne chose dans une autorité illégitime parce que des fois c'est pas logique... Mais aussi obéir dans certaines situations c'est une bonne chose... euh, je sais pas trop quoi dire...</p> <p>- OK, mais est-ce que tu avais noté des exemples pour appuyer tes arguments?</p> <p>- J'avais pas eu trop le temps de finir, mais ce que je pourrais rajouter, c'est que parfois les autorités illégitimes c'est jamais 100 % illégitime ou légitime, c'est comme entre les deux, comme un peu ce que les autres ont dit.</p>	Parfois désobéir est une bonne chose, quand la demande n'est pas logique.
11	<p>- Par rapport à ce que quelqu'un avait dit, et aussi par rapport à une autorité illégitime, de parler, d'expliquer ses points genre, pourquoi on n'écoute pas l'autorité, je pense que c'est assez intéressant parce que ça permet à la personne qui te donne l'ordre qui est illégitime, de réaliser son</p>	Parler, expliquer... c'est intéressant parce que cela permet à la personne dont l'ordre est illégitime de réaliser son erreur, de réaliser qu'elle abuse probablement de son pouvoir. Il est donc important d'expliquer pourquoi tu désobéis, comme cela, ce sera justifié.

	<p>erreur, qu'il abuse probablement de son pouvoir ou quelque chose comme ça. Donc je pense qu'il serait important d'expliquer pourquoi tu n'écoutes pas ou pourquoi tu désobéis, comme ça ça va être justifié et il va pas pouvoir s'énerver contre toi, donc les conséquences risquent d'être moins graves je pense.</p> <p>– Donc pour faire prendre conscience à l'autre personne aussi de tes raisons c'est ça?</p> <p>– Exactement.</p>	
<p><b>Question de relance : Et puis si je vous disais ce serait quoi les moyens qu'on aurait pour contrer une autorité illégitime, ça serait quoi les différents moyens de défense disons qu'on aurait devant cette autorité illégitime là devant laquelle on se dresse?</b></p>		
12	<p>– Ça pourrait être une rébellion, une révolution, un coup d'État. Ça pourrait être aussi juste une attaque en justice, tout dépend de l'attaque de l'autorité, genre si c'est une personne, si c'est une ou un représentant de l'autorité ou d'une entreprise. Donc ça serait directement y aller d'une manière civile ou non, je suppose. Civile ce serait justement d'aller en cour, ou de faire même un accord privé entre les deux parties, ou sinon de carrément y aller vraiment fort en faisant un renversement.</p>	<p>Une <b>rébellion</b>, une <b>révolution</b>, un <b>coup d'État</b>. Une <b>attaque en justice</b>, cela dépend de l'autorité. D'y aller de manière civile ou non, <b>d'aller en cour</b>, de faire un <b>accord privé entre les deux parties</b>, ou de carrément y aller fort avec un <b>renversement</b>.</p>
13	<p>– Moi je dirais que ça peut-être mettons, je sais pas comment expliquer, mais comme, tant que ça te met pas en danger évidemment, si ça atteint tes valeurs ou si ça atteint ta liberté, je pense que t'as le droit de te défendre, que ce soit en faisant des manifestations, je sais pas, aller à la cour, je sais pas, des trucs comme ça.</p> <p>– Manifestations?</p> <p>– Oui si c'est plus gros, plus avec des gouvernements des choses comme ça.</p> <p>– La manifestation est un classique, et puis de ce qu'on voit, ça n'a pas nécessairement besoin d'être gros, le peuple descend souvent dans la rue pour différentes causes. Je vais vous montrer un article tantôt justement concernant l'environnement dans le fond, la protection de l'environnement.</p>	<p><b>Manifestations, aller en cour.</b></p>
14	<p>– Ça dépend de l'ampleur, mais je dirais déjà faire une plainte c'est déjà un bon début, mettons pour une société publique ou privée. On peut aussi faire, mais ça c'est plus pour le gouvernement, une réélection, des nouvelles élections, on peut faire des pétitions, des moyens de pression comme l'école fait à chaque 4-5 ans.</p> <p>– Tu parles des élections?</p> <p>– Non je parle des moyens de pression pour négocier.</p> <p>– Oui oui, les syndicats dans le fond?</p> <p>– Oui.</p> <p>– D'autres moyens? On a sorti manifestation, on a sorti rébellion, révolution, action en justice, syndicat, donc associations de défense des employés, plainte, vote, pétition – des pétitions, il en passe souvent en ligne là, sur Facebook ces choses-là, sur différents sujets.</p>	<p><b>Porter plainte, réélection, pétitions, moyens de pression, les syndicats.</b></p>
15	<p>– Je pensais que quelqu'un l'avait nommé, mais en fait ça revient un peu à ce que d'autres disaient un peu avant, mais la parole c'est vraiment, juste de parler avec la personne et de dire « moi je suis pas d'accord avec ce que tu m'imposes », des fois la personne a pas réalisé que pour toi c'était pas</p>	<p><b>La parole : s'exprimer.</b> Parfois la personne n'a pas réalisé que pour toi ce n'était pas correct. <b>Le pouvoir de l'autorité repose sur la coopération des personnes qui lui obéissent. Référence aux notions théoriques, à la distinction entre le pouvoir de l'autorité, de la force et de la loi,</b></p>

	<p>correct ce qu'elle te demandait et... Il me semble que j'ai vu quelque chose genre « l'autorité de quelqu'un repose sur la coopération des gens qui lui obéissent, et quand on désobéit à cette personne-là, elle a juste plus d'emprise sur nous », sauf dans quelques cas extrêmes évidemment, mais quand c'est vraiment juste quelqu'un qui dit « oh fais ça » et que tu t'opposes je pense que le problème est réglé là, des fois juste s'expliquer ça va régler le problème et c'est ça.</p> <p>– C'est un super bon point, c'est tellement simple que des fois on oublie de le nommer, la parole, l'expression finalement de nos arguments, effectivement, juste de dire que t'es contre et d'amener les arguments finalement c'est un des pouvoirs dans le fond fondamental de l'être humain, et c'est pour ça que c'est dans la liberté d'expression, liberté de conscience, etc. Et puis oui, probablement ce à quoi tu fais référence, dans les documents que je vous ai donnés on dit en fait que ce qui définit l'autorité finalement, c'est qu'elle demande la participation de la personne, donc aussitôt qu'on refuse une autorité, aussitôt qu'elle devient illégitime, elle devient plus une autorité en fait, elle deviendrait de la force ou de l'abus de pouvoir.</p>	cahier de l'élève, p. 8 (Annexe B). Donc, <b>s'opposer.</b>
16	<p>– Y'avait les manifestations sur les anti-masques, les gens qui veulent rester sans masques parce qu'ils trouvaient que le gouvernement Legault il faisait quelque chose d'illégitime en obligeant le port du masque dans les magasins et tout.</p> <p>– Et puis toi, est-ce que tu trouves que c'est une demande légitime de leur part?</p> <p>– Moi je trouve que c'est pas correct, moi je trouve qu'il a bien fait de passer cette loi-là.</p> <p>– Donc il pourrait y avoir des manifestations, des gens qui descendent dans la rue et qui protestent pour des raisons que toi tu trouves pas légitimes?</p> <p>– Oui.</p> <p>– Donc c'est pas toutes les fois que le peuple descend dans la rue que ce serait justifié peut-être?</p> <p>– Oui.</p>	Les <b>manifestations</b> anti-masques.
17	<p>– Je sais qu'on en a parlé un peu avec Jacob Blake et tout, mais je pense que l'autorité de la police, et Black Lives Matter, George Floyd et tout.</p> <p>– <b>Absolument, très bons exemples.</b></p>	L'exemple de <b>Black Lives Matter.</b>
<p><b>Question de relance : La question que je voudrais vous poser c'est, disons que vous êtes arrêté par les policiers dans une manifestation pour un acte que vous certain de jamais avoir posé, donc vous êtes certain et vous avez raison, c'est-à-dire que vous n'avez pas commis l'acte qu'on vous reproche, mais le policier vous arrête. Est-ce que votre désir de justice ferait en sorte que vous refuseriez de vous faire arrêter et vous résisteriez, ou vous coopéreriez très adéquatement et vous diriez « je vais par la suite me défendre avec les moyens légaux », c'est-à-dire prendre les moyens qui sont à notre disposition légalement, qui sont reconnus finalement, pour vous défendre? Est-ce que vous iriez avec l'émotion ou par les moyens légaux et pourquoi?</b></p>		
18	<p>– Moi je dirais que, de se débattre sur le moment et de faire face aux émotions ça peut juste devenir pire, parce que si on est fâché et là on insulte le policier ou n'importe quoi, on blesse quelqu'un, on pourrait avoir des répercussions quand même graves, et même si c'est pas des répercussions graves, je trouve que ça servirait à rien de se débattre, ça serait même une perte de temps parce que si toi-même tu sais que t'as rien à te reprocher et que y'a aucune raison que tu te</p>	Réagir sur le coup peut juste faire empirer les choses. Ce serait une perte de temps, parce que si tu sais toi-même que tu es innocent, tu risques de te faire relâcher, surtout si tu as un alibi, des preuves concrètes.

	fasses arrêter, y'a pas de raison que tu te fasses arrêter justement et tu risques de te faire relâcher, surtout si t'as un alibi, des preuves concrètes, tous les moyens qui permettraient de prouver ton innocence.	
19	– À part pour notre honneur, je dirais qu'il n'y a aucun avantage de lutter sur le moment même, ça peut juste attirer des problèmes, un peu comme ce qui vient d'être dit. Mais je rajoute juste du côté légal il n'y a pas vraiment d'intérêt à se débattre. Parce que si t'opposes plus de résistance, ils vont t'emmener avec plus de force et après ça sera le même problème sauf que tes charges pourraient être encore plus grandes si jamais y'a un problème. C'est pour ça que je pense qu'il faut coopérer jusqu'à ce que tu sois conduit en cour ou au moins avec ton avocat, que tu puisses avoir une défense valide, et là à ce moment-là ton nom soit « <i>cleared up</i> ».	Sauf pour <b>sauver son honneur</b> , il n'y a <b>aucune raison de lutter sur le moment</b> , cela peut juste t'attirer des problèmes. Au <b>niveau légal</b> , il n'y a <b>pas vraiment d'intérêt à se débattre</b> , si tu opposes <b>plus de résistance</b> , ils vont t'emmener avec <b>plus de force</b> . Le problème sera toujours là, mais <b>tes charges pourraient être plus grandes</b> . C'est pour cela que je trouve qu'il faut <b>coopérer</b> , jusqu'à ce que tu sois <b>en cour</b> , où là <b>avec ton avocat</b> tu puisses avoir <b>une défense valide</b> .
20	– Ça revient un peu je trouve comme tantôt, c'est juste une phrase, mais quand on disait que parler c'était mieux que la violence. C'est un peu ça dans le fond, tu vas régler le problème du côté légal en jasant, et plutôt qu'avec la violence on va essayer en écoutant les policiers dans le fond.	Avec les policiers, c'est la même chose qu'on disait plus tôt, de régler les problèmes <b>en parlant</b> , et non <b>pas par la violence</b> .
<b>Question de relance : Et pourquoi vous croyez que dans les manifestations en tout cas souvent, on le voit dans les médias, il y a tant de personnes qui résistent à leur arrestation? Parce que c'est courant que les policiers rencontrent des gens qui résistent...</b>		
21	– Moi ce qui me semble le plus plausible c'est qu'ils essaient de défendre leur propre honneur, genre ils essaient de se convaincre qu'en fait dans leur tête ils ont rien fait et du coup ils sont prêts à essayer de lutter juste pour dire qu'ils sont innocents, alors que, qu'ils soient innocents ou pas, ils se feront arrêter, alors autant juste que ça se passe discrètement et que tout aille bien.	Le plus plausible c'est que c'est <b>pour défendre leur propre honneur</b> . Mais <b>qu'ils soient innocents ou pas, ils se font arrêter</b> , alors autant <b>que tout se passe bien</b> .
22	– C'est sûr que ça revient un peu au même que ce qui vient d'être dit, genre y'a aucune raison que tu te fasses arrêter et genre les gens ils sont comme blessés par ça et ils sont sur les émotions et ils sont sous le choc, et leur honneur quand même qui est très important pour eux, ils veulent justement pas se faire arrêter, et ils veulent être libres et garder leurs droits, donc ils sont sous le coup des émotions, et ça fait tout ça. Et un autre point par rapport à tantôt, moi pourquoi aussi je collaborerais c'est que le policier – mais ça dépend du policier et tout ça, mais – le policier il a sa famille, il a ses enfants, et il fait juste sa job, il veut passer une belle journée, et son but c'est pas être méchant avec toi, t'arrêter, il veut pas faire de mal il veut juste faire sa job, et justement si t'as rien fait de mal, tu vas prouver ton innocence. Si tu décides de te débattre, de donner des coups ou tout le kit, là tu vas empirer ta situation, émotionnellement tu vas être pire que ce que t'étais avant, tu vas peut-être faire un « <i>down</i> » dans la journée du policier ou des policiers, donc juste collaborer et au final si c'est juste un malentendu c'est plate, mais il se passera rien, et c'est ça. – Est-ce que vous croyez que c'est facile de faire ça?	Parce qu'ils sont <b>blessés, sous le choc</b> , et leur <b>honneur</b> est important, ils <b>veulent être libres</b> et <b>garder leurs droits</b> , ils sont donc sous le coup de <b>l'émotion</b> . + <b>Pourquoi je collaborerais</b> c'est que le <b>policier fait seulement son travail, son but n'est pas d'être méchant</b> avec toi, il veut <b>pas faire de mal</b> , justement, <b>si tu n'as rien fait, tu prouveras simplement ton innocence</b> . <b>Si tu résistes</b> , tu vas <b>empirer la situation, émotionnellement aussi</b> ce sera pire pour toi.
23	– C'est sûr que quand t'es sous le coup des émotions tu réfléchis moins et tu vas plus	J'ai l'impression que ce n'est <b>peut-être pas facile pour tout le monde, dépendamment de ta</b>

	<p>directement, donc c'est facile de tomber là-dedans et de ne pas collaborer. Et ça doit dépendre de ta personnalité et aussi de la situation, et de ce que t'es accusé, mais ça doit pas être facile non. Oui j'ai l'impression que c'est pas facile non. En tout cas quand on voit des gens réagir on se dit que oui ils sont dans l'émotion et ça doit pas être facile. Disons que tu te fais accuser de quelque chose que t'as pas fait, tout de suite t'es porté à réagir, et j'ai comme l'impression que c'est un peu naturel et c'est assez difficile de faire comme « OK pour l'instant je fais rien, pour l'instant je me débats pas », donc cette espèce de recul là semble assez difficile, je pense, à faire, semble assez rationnel de faire par exemple.</p>	<p><b>personnalité, c'est facile de ne pas collaborer.</b> Cela dépend aussi de <b>la situation</b> et de <b>ce que tu es accusé</b>. Quand on voit des gens réagir, on le voit qu'ils sont <b>dans l'émotion</b>. Si tu te fais <b>accuser de quelque chose que tu n'as pas fait</b>, tu es tout de suite <b>porté à réagir</b>, et j'ai l'impression qu'il y a quelque chose de <b>naturel</b> dans cela. Il serait <b>plus rationnel de prendre du recul</b>, mais cela doit être difficile à faire.</p>
--	---	---

## ANNEXE E – RÉSULTATS DU SONDRAGE

Énoncé	Éléments d'analyse	Choix de réponse	Gr. 82	Gr. 86	Écart
1. J'ai aimé participer à la CRP.	<b>Plaisir</b> : Les deux groupes ont aimé participer à la CRP et ont majoritairement répondu la même chose : « Oui ». Aucune différence significative à ce niveau.	Pas du tout	0 %	0 %	0 %
		Plus ou moins	13 %	4 %	9 %
		Un peu	10 %	20 %	10 %
		<b>Oui</b>	<b>48 %</b>	<b>52 %</b>	4 %
		Absolument	29 %	24 %	5 %
2. J'ai l'impression que j'ai bien compris le sujet de la CRP.	<b>Compréhension du sujet</b> : Il est clair que les deux groupes ont l'impression d'avoir bien compris le sujet de la CRP. Il y a un léger avantage de 2 % en intensité pour 82, mais il y a aussi 3 % qui ont répondu « Plus ou moins », alors qu'aucun élève a répondu cela dans 86. Donc, aucune différence notable.	Pas du tout	0 %	0 %	0 %
		Plus ou moins	3 %	0 %	3 %
		Un peu	3 %	4 %	1 %
		<b>Oui</b>	35 %	<b>56 %</b>	21 %
		<b>Absolument</b>	<b>58 %</b>	40 %	18 %
3. J'ai l'impression que j'avais de bons arguments lors de la CRP.	<b>Compétence</b> : Pour le sentiment de compétence, aucune différence notable. Les élèves des deux groupes ont majoritairement répondu « Oui ».	Pas du tout	3 %	4 %	1 %
		Plus ou moins	6 %	0 %	6 %
		Un peu	13 %	28 %	15 %
		<b>Oui</b>	<b>61 %</b>	<b>64 %</b>	3 %
		Absolument	16 %	4 %	12 %
4. J'ai trouvé la CRP assez facile.	<b>Difficulté</b> : Aucune différence vraiment notable en ce qui a trait à la perception des élèves quant au degré de difficulté de l'activité.	Pas du tout	3 %	0 %	3 %
		Plus ou moins	10 %	12 %	2 %
		Un peu	16 %	28 %	12 %
		<b>Oui</b>	<b>48 %</b>	<b>52 %</b>	4 %
		Absolument	23 %	8 %	15 %
5. Je crois que ce que j'ai développé lors de la CRP me sera utile.	<b>Utilité</b> : Les élèves des deux groupes croient généralement que ce qu'ils ont développé lors de la CRP leur sera utile. Par contre,	Pas du tout	3 %	0 %	3 %
		Plus ou moins	0 %	16 %	16 %
		Un peu	26 %	24 %	2 %
		<b>Oui</b>	29 %	<b>36 %</b>	7 %
		<b>Absolument</b>	<b>42 %</b>	24 %	18 %

	16 % des élèves du groupe 86 ont répondu « Plus ou moins ».				
6. J'ai appris plusieurs choses lors de la CRP.	<b>Apprentissage :</b> 40 % des élèves du groupe 86 ont l'impression d'avoir appris plusieurs choses, mais 39 % ont répondu « Absolument » pour les élèves du groupe 82.	Pas du tout Plus ou moins Un peu <b>Oui</b> <b>Absolument</b>	3 % 3 % 23 % 32 % <b>39 %</b>	4 % 16 % 20 % <b>40 %</b> 20 %	1 % 13 % 3 % 8 % 19 %
7. J'ai pris la parole avec assurance lors de la CRP.	<b>Confiance :</b> Le sentiment de confiance semble plus marqué chez les élèves de 82, qui ont répondu « Absolument » à 32 %.	Pas du tout Plus ou moins Un peu <b>Oui</b> Absolument	6 % 13 % 13 % <b>35 %</b> 32 %	4 % 8 % 24 % <b>44 %</b> 20 %	2 % 5 % 11 % 9 % 12 %
8. J'ai trouvé que la CRP m'a demandé beaucoup d'efforts.	<b>Efforts :</b> Aucun écart vraiment significatif pour les impressions des élèves quant aux efforts demandés.	Pas du tout <b>Plus ou moins</b> Un peu Oui Absolument	13 % <b>42 %</b> 32 % 10 % 3 %	8 % <b>48 %</b> 28 % 16 % 0 %	5 % 6 % 4 % 6 % 3 %
9. Je crois que mon esprit critique s'est amélioré grâce à la CRP.	<b>Esprit critique :</b> Différence tout de même marquée pour la réponse « Plus ou moins ». C'est ce qu'ont répondu 28 % des élèves du groupe 86.	Pas du tout Plus ou moins Un peu <b>Oui</b> Absolument	3 % 6 % 23 % <b>45 %</b> 23 %	0 % 28 % 28 % <b>32 %</b> 12 %	3 % 22 % 5 % 13 % 11 %
10. Je crois que j'aurai un bon résultat pour la CRP.	<b>Réussite :</b> Différence tout de même marquée pour l'anticipation d'obtenir un bon résultat. Les élèves du groupe 86 ont répondu « Oui » à 72 %. C'est 58 % pour les élèves du groupe 82.	Pas du tout Plus ou moins Un peu <b>Oui</b> Absolument	3 % 10 % 16 % <b>58 %</b> 13 %	4 % 4 % 12 % <b>72 %</b> 8 %	1 % 6 % 4 % 14 % 5 %

## ANNEXE F – BARÈME DE NOTATION

<b>Note littérale</b>	<b>Note numérique</b>
<b>A++</b>	<b>100 %</b>
<b>A+</b>	<b>96 %</b>
<b>A</b>	<b>92 %</b>
<b>A-</b>	<b>88 %</b>
<b>B+</b>	<b>84 %</b>
<b>B</b>	<b>80 %</b>
<b>B-</b>	<b>76 %</b>
<b>C+</b>	<b>72 %</b>
<b>C</b>	<b>68 %</b>
<b>C-</b>	<b>64 %</b>
<b>D</b>	<b>60 %</b>
<b>E</b>	<b>Échec</b>