

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

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT**

PAR MÉLODIE LAVIGNE

**ÉTUDE DU DÉVELOPPEMENT DE LA TOLÉRANCE AU REGARD DE LA
DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE CHEZ LES ÉLÈVES DU 2^E CYCLE DU
SECONDAIRE SUITE À UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT INSPIRÉE DE
L'ÉTHIQUE DU *CARE***

OCTOBRE 2016

À Malik, inépuisable source d'inspiration

REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai fut possible grâce à Mme Claude Gendron et M. Stéphane Martineau, professeurs au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ceux-ci m'ont apporté tout le soutien nécessaire pour réaliser ce projet en m'offrant leurs commentaires constructifs, leur rigueur et leur enthousiasme, toujours accompagnés d'un brin d'humour ! Ce fut un plaisir de vous avoir comme guides à travers ce périple !

Merci à mes collègues de la maîtrise avec qui j'ai partagé des moments instructifs et parfois avec qui je me suis liée d'amitié.

Merci aux élèves qui m'ont accueillie avec sourire et qui ont accepté de participer à mon projet. Merci à mes deux merveilleux enseignants associés qui m'ont fait confiance et qui m'ont inspirée et guidée merveilleusement dans mon entrée dans la profession d'enseignante. Vous avoir comme collègues fut grandement enrichissant.

Enfin, je dois accorder mes plus sincères remerciements à ma famille. Merci à mes parents qui ont cru en mon projet, qui m'ont soutenue et encouragée depuis le début. Merci à mon conjoint, Jean-Marie, qui chaque jour me pousse à m'épanouir et devenir une personne toujours plus accomplie. Merci à Kamille et Éliott d'enseigner mes journées. Mais surtout, merci à mon fils, Malik, car c'est toi qui m'a motivée à réaliser ce projet. Cette maîtrise, elle est pour toi, pour que tu saches que sans la persévérance, il n'y a pas de réussite. Merci à vous tous d'être ma source de bonheur au quotidien.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
TABLE DES MATIÈRES.....	5
INTRODUCTION.....	3
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
CHAPITRE II.....	7
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	7
2.1 Vivre-ensemble.....	8
2.2 Éducation interculturelle (composante de l'éducation au pluralisme).....	9
2.3 Le programme ÉCR et les compétences : « réfléchir sur des questions éthiques » (compétence 1) et « pratiquer le dialogue » (compétence 3).	10
2.4 La tolérance et l'apprentissage de la tolérance.....	12
2.5 L'éthique du <i>care</i> (aussi appelée éthique de la sollicitude).....	13
2.5.1 <i>Le dialogue</i>	16
CHAPITRE III.....	21
LA MÉTHODOLOGIE.....	21
3.1 Le type de devis de recherche.....	21
3.2 L'intervention.....	21
3.2.1 <i>Le contexte, la population et les participants</i>	21
3.3 La collecte de données.....	30
3.3.1 <i>Premier outil méthodologique : le questionnaire (appendices 1 et 2)</i>	30
3.3.2 <i>Deuxième outil méthodologique : l'évaluation</i>	31

CHAPITRE IV	32
RÉSULTATS ET ANALYSE	32
4.1 L'analyse des résultats du questionnaire (annexe 1 et 2)	32
4.1.1 <i>Le statut ethnoculturel des participants</i>	32
4.1.2 <i>Perception des limites de la tolérance de la société québécoise (associée principalement à la discussion sur les limites de la tolérance)</i>	32
4.1.2 <i>Les préjugés (associés principalement à l'activité Barnga et à l'histoire de perception)</i>	40
4.1.3 <i>Vision de l'immigration et de l'intégration des immigrants (associée principalement à la rencontre interculturelle)</i>	43
4.1.4 <i>Impact de la situation d'apprentissage et d'évaluation (ensemble de la situation d'apprentissage)</i>	45
4.2 L'analyse de l'évaluation sur les limites de la tolérance (appendice 5)	49
4.3 L'analyse des exposés relatifs à la rencontre interculturelle (appendice 8)	51
CHAPITRE V	53
SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION	53
RÉFÉRENCES	60
APPENDICE 1 – Questionnaire pré-SAE	65
APPENDICE 2 – Questionnaire post-SAE	67
APPENDICE 3 Évaluations de la SAE	69
APPENDICE 4 Pistes de réflexion « Discussion sur les limites de la tolérance »	70
APPENDICE 5 Évaluation du dialogue « Les limites de la tolérance »	72
APPENDICE 6 Histoire de perception	74
APPENDICE 7 Jeu de rôle Barnga	75
APPENDICE 8 Consignes Rencontres interculturelles	76

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Éléments du cadre conceptuel	5
Figure 2 - Question 4 : Selon toi, la justice devrait-elle condamner toute personne tenant publiquement des propos racistes ?.....	30
Figure 3 - Question 5 : Est-ce que les Québécois sont trop, juste assez ou pas assez tolérants à l'égard des us et des coutumes des différentes communautés culturelles du Québec?.....	30
Figure 4- Penses-tu qu'une lutte vigoureuse contre le racisme soit nécessaire au Québec ? Pourquoi ?.....	30
Figure 5 - Question 3: Toi, personnellement, à quel point te considères-tu raciste ?	33
Figure 6 - Question 7 : Es-tu favorable à la construction de mosquées, de synagogues ou de temples autres que chrétiens au Québec?	34
Figure 7 - Question 8 : Dans ta vie de tous les jours, trouves-tu cela plutôt enrichissant ou non d'être en présence de personnes d'une autre origine que la tienne ?	34
Figure 8 - Question 9 : Accepterais-tu d'être ami avec une personne d'une autre origine que la tienne ?	34
Figure 9 - Question 10 : Inviterais-tu dans une fête familiale une personne d'une autre origine que la tienne ?	35
Figure 10 - Question 11 : Accepterais-tu une invitation à une fête où la majorité des personnes seraient d'une autre origine que la tienne ?	35
Figure 11 - Question 13: Épouserais-tu une personne d'une autre origine que la tienne?..	35

Figure 12 - Question 2 : As-tu une très bonne, bonne, mauvaise ou très mauvaise opinion des membres des communautés suivantes ?	38
Figure 13 - Question 15 : De façon générale, trouves-tu que les membres des communautés suivantes sont plus, autant ou moins travailleurs que les Québécois ?.....	39
Figure 14 - Question 12 : Est-ce que nous devrions inciter davantage les immigrants à s'établir à l'extérieur de la grande région de Montréal ?	41
Figure 15 - Question 14 : Dirais-tu que la plupart des immigrants s'intègrent très facilement ; plutôt facilement ; plutôt difficilement ou très difficilement ?	41
Figure 16 - Question 16 : Quelle activité t'a le plus marqué pendant cette séquence d'enseignement sur la tolérance et pourquoi ?	42
Figure 17 - Question 17: Tes perceptions sur la diversité ont-elles changé pourquoi ?	43

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Objectifs pédagogiques de la SAE	21
Tableau 2 – Présentation générale de la SAE.....	22
Tableau 3 – Déroulement de la SAE.....	23

RÉSUMÉ

Cet essai est le résultat d'une expérimentation s'étant déroulée dans le cadre de la maîtrise en enseignement au secondaire (profil éthique et culture religieuse) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il s'agissait d'entreprendre une démarche de résolution de problème afin de répondre à une problématique du milieu et également développer nos compétences professionnelles en tant que future enseignante.

Tout au long de notre cheminement scolaire dans le domaine de l'éducation, nous avons pris conscience à travers des lectures du manque à combler à ce qui a trait à l'éducation interculturelle dans les écoles du Québec, et ce, particulièrement en région. Nous avons donc décidé d'entamer une démarche visant à cerner des moyens efficaces pour développer chez les jeunes une plus grande sensibilité morale face à la diversité ethnoculturelle qui compose le Québec actuel. Il fut alors question de trouver des moyens concrets pour instaurer une éducation interculturelle efficiente dans le programme d'*Éthique et culture religieuse* au secondaire (principalement au 2^e cycle). Nous avons immédiatement repéré l'éthique du *care* comme étant susceptible de stimuler la compétence interculturelle chez les élèves.

Une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) inspirée de cette éthique fut élaborée dans l'optique d'évaluer l'impact de celle-ci sur la perception des élèves en ce qui concerne la diversité ethnoculturelle. Plusieurs activités telles qu'un jeu de simulation et une rencontre interculturelle furent intégrées dans cette SAÉ. Afin de mesurer l'impact de notre séquence d'enseignement, nous avons administré aux élèves deux évaluations ainsi qu'un questionnaire pré et post SAÉ. L'analyse des données recueillies fut concluante et permet d'affirmer que notre démarche a eu un impact favorable sur l'ouverture à la diversité chez les élèves concernés. De plus, cette expérimentation fut l'occasion de développer plusieurs compétences professionnelles reliées à l'enseignement.

Descripteurs : tolérance, diversité ethnoculturelle, éthique du care, perceptions

INTRODUCTION

Comme la plupart des sociétés occidentales, confrontées de plus en plus aux multiples facettes du pluralisme, le Québec, en tant que société démocratique, se doit de reconnaître et respecter la diversité tout en la considérant comme un enrichissement. Afin que cela soit possible, il importe de proposer des solutions concrètes favorisant une meilleure cohésion sociale, et ce, malgré les différences, qu'elles soient ethniques, culturelles, religieuses ou linguistiques. L'éducation, plus particulièrement l'école, apparaît alors comme un moyen privilégié pour favoriser cette cohésion sociale puisqu'elle est le lieu où se forment les esprits et s'épanouissent les futurs citoyens. Comme le mentionne le Ministère de l'Éducation du Québec (2001) :

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement du sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes (...) (cité par Toussaint, 2010 p. 277).

Dans cette perspective, cet essai cherche à déterminer comment développer chez les jeunes une certaine sensibilité morale face à la diversité ethnoculturelle qui compose la société. L'essai traite d'une expérimentation s'étant déroulée auprès d'élèves de secondaire 4 et 5 d'une école sherbrookoise et est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre décrit la problématique entourant le fait qu'il y ait un manque à combler en ce qui a trait à l'éducation au pluralisme et que ce même manque génère des lacunes en ce qui a trait à la tolérance chez les élèves. Le deuxième chapitre permet de mieux définir les concepts rattachés à cette problématique et ainsi de mieux en saisir les tenants. Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée afin de répondre efficacement à notre question de recherche. Le quatrième chapitre dévoile les résultats de notre intervention ainsi qu'une brève analyse. Enfin, le cinquième chapitre vient clore l'essai en présentant une conclusion et des recommandations liées à notre développement professionnel.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

S'organisant autour de cinq domaines généraux de formation, le Programme de formation de l'école québécoise tente de répondre à la mission du ministère de l'Éducation particulièrement avec le domaine « Vivre-ensemble et citoyenneté » qui a comme intention éducative d'« amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2006, p. 13). Bien que tous les domaines d'apprentissage puissent participer à la sensibilisation des élèves au vivre-ensemble, certains y sont plus propices tels que l'univers social et le développement de la personne. Au secondaire et au primaire, c'est le programme libellé « histoire et éducation à la citoyenneté » qui prépare les élèves à assumer leur rôle de citoyen en assurant une compréhension des réalités sociales par une mise en perspective historique. Il est étonnant de constater que dans le cas du programme *Éthique et culture religieuse*¹, on ne trouve jamais une identification avec l'éducation à la citoyenneté puisque celui-ci est certainement le programme qui entretient les liens les plus significatifs avec le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » en répondant directement à son intention éducative par ses deux principales finalités que sont « la reconnaissance de l'autre » et « la poursuite du bien commun » (Duhamel et Estivalèzes, 2013). La « reconnaissance de l'autre » est « liée au principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité » et elle « contribue à la construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité » en prenant appui sur un dialogue empreint d'écoute et de discernement (MELS, 2007, p. 2). La « poursuite du bien commun » pour sa part se traduit par « la recherche avec les autres de valeurs communes; la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise » (MELS, 2007, p. 2). L'éducation au pluralisme (dont l'éducation interculturelle représente une

¹ Nous utiliserons pour la suite du texte l'acronyme ECR pour désigner *Éthique et culture religieuse*.

composante majeure) prend donc ici tout son sens. Le programme d'ECR serait même en soi de l'éducation au pluralisme, le « pluralisme normatif », qui concerne la diversité des « conceptions de la vie bonne, du bien et du désirable, autant sur le registre des convictions morales que sur celui des croyances religieuses et des positions séculières » (Leroux, 2012, p. 133). En effet, chaque société se construit en se fondant sur l'intégration des cultures différentes, et le pluralisme normatif consiste précisément à le reconnaître. (Leroux, 2012). Le programme d'ECR met en relief la volonté de construire un espace commun, au-delà des différences et des intérêts particuliers, et de rechercher des valeurs partagées par tous, dans une volonté de concilier le soi, l'autre et le nous (Estivalèzes et Lefebvre, 2012 citées par Duhamel et Estivalèzes, 2013).

Toutefois, une étude récente de la Chaire de recherche sur la sécurité et violence en milieu éducatif de l'Université Laval démontre qu'il y a une détérioration significative des conflits entre groupes ethniques dans les écoles secondaires québécoises (Beaumont, Frenette et Leclerc, 2016). Des études comme celle de Marylin Steinbach (2010) démontrent que cette conciliation entre le soi, l'autre et le nous n'est pas chose évidente pour plusieurs élèves, et ce, particulièrement en région. Cette étude révèle un discours assimilationniste et ségrégationniste chez les élèves d'origine québécoise, qui souhaitent que les élèves issus de l'immigration se comportent « comme nous autres » (Steinbach, 2010, p. 541). Plusieurs élèves adoptent une attitude de rejet envers les élèves issus de l'immigration et ne voient aucun intérêt à ce que les nouveaux arrivants soient intégrés dans leur école, et encore moins dans leur cercle d'amis (Steinbach et Grenier, 2013). Ces types de comportements assimilationnistes et ségrégationnistes génèrent des attitudes négatives envers les élèves issus de l'immigration et favorisent les conflits intergroupes (Steinbach et Grenier, 2013). Cela témoigne du manque à combler quant à l'éducation au pluralisme, et ce, plus particulièrement en région, où la densité immigrante est plus faible et les citoyens moins habitués à la diversité ethnoculturelle.

Puisque nous avons pris conscience qu'il existe chez les élèves, dans les écoles québécoises, une lacune à combler en ce qui a trait à l'éducation au pluralisme et que cette même lacune génère particulièrement en région, des difficultés en ce qui concerne la tolérance; et que le programme d'ECR est particulièrement propice à l'éducation au pluralisme, le problème suivant se pose : comment intégrer concrètement une éducation au pluralisme efficiente dans le programme *d'Éthique et culture religieuse* du secondaire?

Certaines approches didactiques inspirées de l'éthique du *care* pourraient selon nous, apporter des pistes de solutions à ce problème. L'approche de l'éthique du *care* apprend à l'élève à se soucier d'autrui et à prendre conscience des injustices subies par l'autre (Bouchard, 2006). Cette approche, initialement élaborée par la psychologue Carol Gilligan, a été par la suite développée dans le domaine de la philosophie de l'éducation par Nel Noddings en 1984, dans son ouvrage séminal *Caring* et dans ses nombreux ouvrages subséquents. Il s'agit d'une « approche réflexive à l'égard de soi-même et ; à l'égard du monde [...] elle repose sur une éthique relationnelle qui conçoit le mode relation comme étant au cœur de l'existence humaine » (Bouchard, 2006, p. 60). Élaborer une séquence d'enseignement inspirée de cette éthique et évaluer les impacts de celle-ci sur les élèves pourraient grandement influencer le développement de certaines compétences professionnelles reliées à notre idéal éthique en tant qu'enseignante (posture professionnelle) et à la capacité de piloter des situations d'apprentissage abordant des sujets « sensibles ».

Dans le cadre de cet essai, nous tenterons donc d'apporter des pistes de réponses à la question suivante :

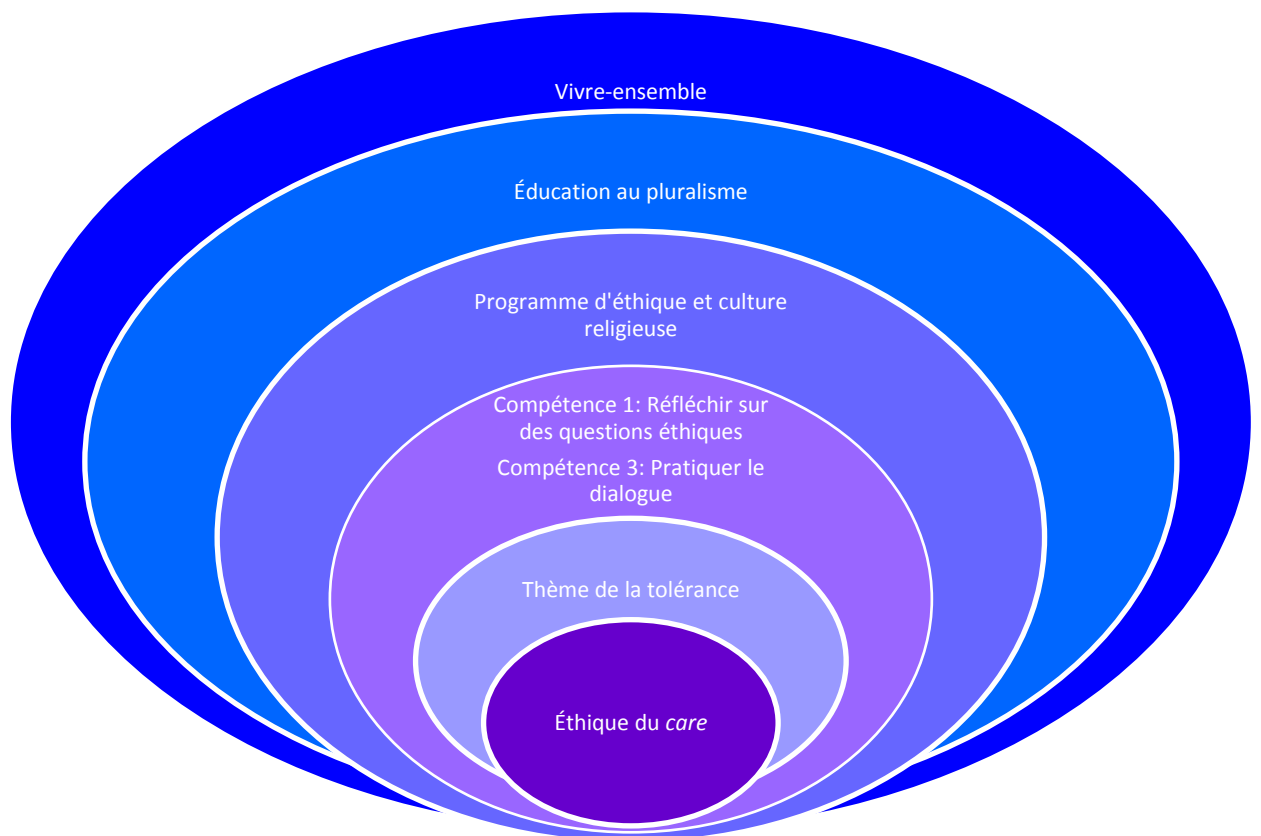
Les élèves ayant été confrontés à une démarche d'apprentissage inspirée de l'éthique du care semblent-ils avoir développé une attitude de tolérance au regard de la diversité ethnoculturelle ?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présentera les différents concepts utilisés dans l'élaboration de notre problématique. Le tableau suivant présente une vue d'ensemble des concepts définis dans ce chapitre, partant du vivre-ensemble jusqu'à l'éthique du *care*.

Figure 1. Éléments du cadre de référence



2.1 Vivre-ensemble

Les États généraux sur l'éducation tenus en 1996-1997 au Québec ont permis d'établir un consensus auprès des divers intervenants du monde de l'éducation quant aux orientations souhaitées pour le système éducatif québécois. Le concept de « vivre-ensemble » est alors mis de l'avant. De plus, nous remarquons dans les médias, depuis les dernières années, une récurrence et une prégnance de cette notion de vivre-ensemble qui accompagne les controverses et les débats publics des sociétés occidentales, concernant la laïcité, l'interculturalité, l'immigration et l'intégration (CELAT, 2012). Cette expression polysémique a été fortement avantagée lorsqu'il fut question de créer un programme éducatif visant la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Mais qu'en est-il exactement de cette formule du vivre-ensemble et comment devons-nous l'enseigner ? Selon Duhamel et Estivalèzes (2013), l'expression « vivre-ensemble » peut prendre cinq sens. Elle peut (1) soit nommer une réalité sociale (2) soit faire référence à un cadre normatif, qui vise à favoriser la cohésion sociale dans une société marquée par la diversité religieuse, et au modèle original d'interculturalisme. Elle peut également (3) désigner un cadre éthique qui se traduit dans le paradigme de la reconnaissance de l'autre lié à une exigence de réciprocité (4) soit encore référer à un projet politique qui se déploie à la fois dans une quête de valeurs communes ainsi que dans une quête commune de valeurs, ou enfin (5) souligner une pratique dialogique aux vertus éducatives.

Comme nous le constatons, les différentes définitions proposées par Duhamel et Estivalèzes sont en concordance avec les visées du programme ÉCR et supposent pour l'enseignement une certaine approche qui serait caractérisée par une vision interculturelle du vivre-ensemble, c'est-à-dire l'adoption d'une culture dominante, sans toutefois abolir les différences et en recherchant une identité commune à travers la pratique du dialogue.

2.2 Éducation interculturelle (composante de l'éducation au pluralisme)

Le ministère de l'Éducation affirme que la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement. La réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficultés d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée. L'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration.

Dans cette visée, le ministère a publié en 1998, suite aux États généraux de l'éducation, une nouvelle politique ministérielle sur l'éducation interculturelle intitulée : *Une école d'avenir, politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Le document en question dresse un portrait de la diversité de l'effectif scolaire, des principes d'action du gouvernement en la matière (la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise du français, et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste) et fait un exposé de la situation en ce qui a trait à la réussite scolaire, à la maîtrise du français et à l'éducation interculturelle. Cette éducation se rattache à :

toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité [nous soulignons] (...) l'éducation interculturelle n'est pas axée essentiellement, on le sait, sur la transmission de connaissances relatives aux autres cultures – ce que font déjà certaines disciplines -, mais plutôt sur une meilleure compréhension de la situation de la culture dans le contexte des sociétés pluralistes. Cette éducation suppose que chacun et chacune prennent conscience de ses appartenances culturelles et pose un regard sur sa propre socialisation pour surmonter ses préjugés quant à l'altérité, de quelque forme qu'elle soit, et ainsi mieux communiquer avec autrui (Ministère de l'Éducation, 1998, p. 2).

Les orientations de la politique ministérielle qui concernent l'éducation interculturelle se traduisent comme suit : l'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu; le français, langue commune de la vie publique et véhicule de la

culture, sera valorisé par la communauté éducative; le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire; le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise; la diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire (MEQ, 1998).

En intégrant le volet d'éducation interculturelle dans la politique d'intégration scolaire et en mettant l'accent sur le vivre-ensemble, le ministère souligne donc la réciprocité du processus d'intégration des élèves d'origine immigrante et le rôle de tous les élèves et enseignants de la société d'accueil (Steinbach, 2012). En d'autres termes, il accorde à l'éducation au pluralisme une place prépondérante dans l'intégration des nouveaux arrivants.

2.3 Le programme ÉCR et les compétences : « réfléchir sur des questions éthiques » (compétence 1) et « pratiquer le dialogue » (compétence 3).

Le programme ÉCR vise à éduquer les élèves au « pluralisme normatif » en mettant de l'avant l'idée de chaque société se construit en se fondant sur l'intégration des cultures différentes (Leroux, 2012, p.40). Comme le mentionne Estivalèzes (2009), le nouveau programme d'éthique et culture religieuse vise à assurer « une meilleure connaissance de l'autre, en particulier par la compréhension de la diversité des représentations du monde –spirituelles et séculières-, mais a également comme objectif de renforcer la recherche du bien commun, par exemple par l'attention particulière accordée à la pratique du dialogue » (p.54).

Ce programme a été créé dans un contexte propre au Québec. En effet, c'est dans les années 2000 que le gouvernement adoptera la *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*. Toutes les structures scolaires existantes seront dorénavant officiellement laïques. Le Québec choisit un modèle de laïcité ouverte où les « droits et libertés de la personne sont privilégiés, mais

la volonté de créer un espace commun organisé autour de valeurs partagées par tous est également forte » (Estivalèzes, 2009, p.54). Dans cette perspective, c'est en 2005 que la *Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation* prévoit de créer un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse visant à remplacer l'enseignement religieux traditionnel et à supprimer le cours d'enseignement non confessionnel. Le programme fera son entrée dans les écoles à l'automne 2008 (Estivalèzes, 2009). Ce programme est structuré autour de l'acquisition de trois compétences : réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux et, enfin, pratiquer le dialogue dans une perspective du vivre ensemble. Dans le cadre de cet essai, nous avons choisi de travailler avec deux de ces compétences, soient *Réfléchir sur des questions éthiques* et *Pratiquer le dialogue*.

La première compétence en ÉCR, *Réfléchir sur des questions éthiques*, s'organise autour de trois composantes que sont « analyser la situation d'un point de vue éthique, examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social, » et enfin « évaluer des options ou des actions possibles. » La discipline de l'éthique, selon le MELS, accorde une priorité à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui les soutiennent dans diverses situations (MELS, 2007). D'après le MELS, cette compétence permet la pratique d'un dialogue menant à l'adoption d'attitudes et de « comportements favorables au vivre-ensemble. » (MELS, 2007, p.24). L'objectif est d'engendrer un processus de réflexion quant à certains thèmes qui peuvent être porteurs de tensions ou de conflits de valeurs, tel que le thème de la tolérance.

La troisième compétence, *Pratiquer le dialogue*, s'organise autour de 3 composantes soient *organiser sa pensée*, *interagir avec les autres* et *élaborer un point de vue étayé*. La notion de dialogue n'est pas clairement définie dans le programme. Elle se décline en sept catégories que sont *discussion*, *narration*, *délibération*, *entrevue*, *débat* et *panel*. La deuxième composante, soit *interagir avec les autres* apparaît ici particulièrement pertinente en éducation interculturelle. Le MELS (2007) mentionne en effet à ce sujet que « lorsqu'ils sont empreints de respect et d'ouverture, les échanges interpersonnels

permettent de mieux comprendre la diversité des façons de penser, d'être ou d'agir associée à des traditions religieuses ou à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs » (p.25).

2.4 La tolérance et l'apprentissage de la tolérance

La tolérance consiste en l'attitude d'une personne qui admet chez les autres, des manières de vivre différentes des siennes propres (Dictionnaire français Larousse en ligne, s.d.). Le thème de la tolérance (thème de la compétence *réfléchir sur des questions éthiques*) abordé au 2^e cycle à l'intérieur du volet éthique a comme indications pédagogiques de « faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la tolérance » et de « prendre appui sur des cas particuliers puisés dans la littérature et dans l'actualité pour amener les élèves à réfléchir sur l'indifférence, la tolérance et l'intolérance ». Il faut amener les élèves « à considérer diverses réponses individuelles et collectives apportées à l'égard de ces situations, notamment au Québec » (MELS, 2007, p. 39). Ce thème est donc tout indiqué pour intégrer une éducation interculturelle en ECR car plusieurs exemples indicatifs (respect des différences, multiculturalisme, pluralisme, racisme, limites de la tolérance, intégration culturelle, etc.) proposés par le MELS pour traiter de ce thème ciblent des avenues spécialement propices à la mise en œuvre d'une pédagogie associée à une telle éducation.

L'apprentissage de la tolérance n'est certainement pas chose facile. En effet, la compétence culturelle suppose plusieurs attitudes telles que « le respect, l'ouverture, et la curiosité comme préalables aux connaissances et aux habiletés. Il faut développer ces attitudes avant de travailler sur les comportements d'empathie et sur l'adaptabilité nécessaire à la communication interculturelle » (Steinbach, 2012 p. 159). Cela peut représenter un obstacle considérable quand vient le temps d'éduquer à la tolérance. Les élèves n'ayant pas développé les attitudes mentionnées ci-dessus peuvent ne montrer aucun intérêt à ce type d'éducation interculturelle et même une réticence. Il faut donc, dans la mesure du possible, viser à développer ces attitudes par plusieurs moyens et approches.

2.5 L'éthique du *care* (aussi appelée éthique de la sollicitude)²

L'éthique du *care* tend à développer chez le sujet un plus grand sentiment de responsabilité face à soi et à autrui. Le *care* implique un haut niveau de réceptivité à l'autre, une attention morale (le « ressentir avec³»), un déplacement motivationnel (émergence d'un « je dois ») et enfin un raisonnement interpersonnel (Gendron, 2002). L'attention morale signifie concrètement que je reçois le sentiment expérimenté par la personne éprouvant un besoin avant de chercher à analyser la situation problématique vécue (Gendron, 2010). Le déplacement motivationnel se réalise par une décentration, « un déplacement de l'intérêt que je porte à ma réalité vers celle de l'autre ; appréhender la réalité de l'autre en tant que possibilité personnelle » (Noddings, 1995 citée par Gendron, 2003, p.109). La compétence éthique sous-tend ici une perception affinée. Nussbaum (1990) souligne que la morale est plus fondamentalement une affaire de perception et d'attention que d'argument. La psychologie morale doit être fondée sur une perception fine et intelligemment éduquée (Paperman et Laugier, 2005). Comment est-il possible d'éduquer la perception ou l'attention interpersonnelle ? « Alors que certaines philosophes ayant traité de l'attention interpersonnelle (ou attention morale) telles que Iris Murdoch et Simone Weil considèrent que c'est par la pratique des disciplines intellectuelles, par la méditation ou par le contact avec la nature, Noddings considère que ce type d'attention se développe par la pratique du *care* (ou sollicitude) » (Gendron, 2003, p. 219). Pour les raisons mentionnées, le développement de la perception morale et du « ressentir avec » ont constitué des éléments importants de la séquence d'enseignement expérimentée.

² Dans cette section, l'éthique du *care* est principalement présentée à travers des sources secondaires puisque les sources premières (les ouvrages de Noddings) n'ont pas été traduites en français et que nous ne maîtrisons pas parfaitement l'anglais.

³ Nous sommes cependant conscientes du fait que depuis, Noddings (2010) a élargi sa notion d'attention morale à laquelle elle ajoute désormais une dimension cognitive à l'œuvre dans la perception morale.

L'utilisation de l'approche du *care* apparaît tout à fait appropriée et pertinente dans le traitement du thème de la tolérance, car elle permet l'ouverture à de nouvelles perspectives, mais également la construction d'une base relationnelle saine (Bouchard, 2004). Dans cette perspective, la voie privilégiée pour se développer moralement correspond au développement d'un certain type de relation avec autrui (relation de sollicitude). Il n'est pas uniquement question de justifier ses choix et ses actions, mais aussi de réfléchir sur les conditions permettant la rencontre morale d'autrui (Gendron, 2002). La rencontre morale de l'autre est d'ailleurs l'objet primordial de l'éthique du *care*. Cette rencontre morale de l'autre exige un ancrage dans l'affectivité, la sensibilité, qui constitue en soi le cœur de la morale (Gendron, 2003). L'éthique du *care* sous-entend le questionnement « comment puis-je répondre » (Gendron, 2003, p. 112). La personne « *qui se soucie* » se demande : « De quoi l'autre a-t-il besoin ? Est-ce que répondre à ce besoin portera atteinte à d'autres personnes ? Suis-je compétent pour répondre à ce besoin ? Est-ce que cela exige un sacrifice trop important de ma part ? Est-ce que le besoin exprimé représente vraiment le meilleur intérêt de la part de l'autre ? » (Noddings, 1995 citée par Gendron, 2003, p. 102). Ces questionnements sont souvent négligés dans une société individualiste comme la nôtre et sont guidés par le désir d'entretenir une relation de sollicitude au lieu d'un impératif moral inspiré d'une éthique déontologique ; « alors que l'éthique de justice est fondée sur le principe de l'égalité – chacun doit être traité de la même manière -, l'éthique de la sollicitude repose sur le précepte de la non-violence-, il ne doit être fait de tort à personne » (Gilligan, 1982, p.263). Fischer et Tronto (1990) conçoivent la pratique du *care* comme « Une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et 'réparer' notre monde, de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie » (p. 40).

Dans le préambule du programme d'ECR, on dissocie la morale de l'éthique : « Le choix de parler d' 'éthique' plutôt que de 'morale' souligne la priorité que l'on accorde à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans diverses situations, les conduites humaines » (2007). Noddings, pour sa part, ne fait aucune différence entre l'éthique et la morale. Elle qualifie de *morale* une éducation où les éducatrices et éducateurs s'efforcent de rencontrer moralement toutes les personnes impliquées dans le processus éducatif, mais l'éducation peut également être considérée morale si elle se propose d'accroître l'idéal éthique des élèves afin qu'ils continuent à rencontrer moralement les autres (Noddings 1995 citée par Gendron, 2003). L'idéal éthique est une « représentation élaborée à partir de souvenir de ce que j'ai été [...] constituée d'une part de souvenirs d'expériences vécues comme enrichissantes en tant que *carer* et *cared for*, de situations au cours desquelles j'ai agi à mon meilleur et/ou j'ai été spécialement bien entouré-e de soins. » (Gendron, 2003, p.128). C'est pourquoi la connaissance de soi est primordiale. Noddings (1984) déclare que « lorsque nous acceptons honnêtement nos amours, notre férocité innée, notre capacité de haine, nous pouvons utiliser tout ceci à titre d'information pour construire les protections et les alarmes qui doivent faire partie de l'idéal » (citée par Gendron, 2003, p.128). C'est à travers le dialogue que se développe la connaissance de soi ; « nous avons besoin des autres pour mieux comprendre ce que nous sommes et nous développer moralement » (Gendron, 2003, p.21).

Une éducation fondée sur l'éthique de la sollicitude comprend principalement quatre composantes soit la pratique, la présence d'un modèle, la confirmation et enfin le dialogue, sur lequel nous allons en majeure partie baser notre expérimentation.

La pratique de la sollicitude se traduit par la présence d'occasions pour les élèves de pratiquer l'entraide et la coopération. La présence d'un modèle est primordiale pour éduquer à la sollicitude. Il faut que l'enseignant lui-même soit un modèle de sollicitude. Ainsi, l'enseignant doit à tout moment privilégier le dialogue moral encourageant un « authentique souci de l'autre » (Bouchard, 2006, p.61). Il doit se montrer devant ses

élèves comme un exemple concret de personne soucieuse des autres. Noddings mentionne à ce titre que les enseignantes et les enseignants ne doivent pas inciter oralement les élèves à faire preuve de sollicitude, ils doivent plutôt leur montrer comment celle-ci s'exerce en créant des relations de sollicitude avec eux (Bouchard, 2002). « Pour enseigner la tolérance, il faut donner aux jeunes l'assurance que leurs enseignants, à défaut de la société tout entière, sont résolus à édifier un avenir tolérable pour les générations à venir » (UNESCO, 1994, p.14). La confirmation est définie dans l'éthique de la sollicitude comme un acte d'affirmation et d'encouragement du meilleur chez les autres (Noddings, 2002). Enfin, la pratique du dialogue est fondamentale dans l'éthique de la sollicitude. Elle est centrale puisqu'elle est le lieu où se concrétise l'éthique relationnelle. Dans l'éthique du *care*, le dialogue peut « correspondre autant à une discussion entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves après la classe qu'à des échanges ayant lieu durant le cours » (Gendron, 2002, p.70).

2.5.1 *Le dialogue*

Le dialogue est appréhendé par Noddings comme étant le fondement de la vie morale, un échange ayant lieu entre des personnes et un échange où est mise de l'avant la considération du lien intersubjectif (Gendron, 2003). Noddings attribue deux principales significations au dialogue, soit le dialogue comme rencontre soit le dialogue portant sur des questions morales.

Noddings s'est inspirée du philosophe Martin Buber pour décrire le dialogue comme rencontre. Cependant, alors que Buber traite du dialogue dans le contexte d'une rencontre avec Dieu, Nodding traite du dialogue comme rencontre interpersonnelle. L'idée buberienne qu'elle adopte veut que « L'être humain ne puisse pas être transfiguré et accéder à la vie authentique que s'il entre dans la relation Je-tu, confirmant ainsi l'altérité de l'autre » (UNESCO, 2000). Le Je-tu exige un engagement total alors que le Je-cela n'en exige pas. Selon cette conception du dialogue, il doit y avoir un investissement complet des personnes, qui parlent et écoutent, partagent et répondent dans le but « d'entrer en contact avec les idées, de comprendre, rencontrer l'autre et de s'en soucier »

(Noddings, 1986 citée par Bouchard, 2006, p.61). Le dialogue comme rencontre morale de l'Autre se veut un moyen pour connaître l'Autre et se laisser émouvoir par les sentiments de celui-ci (Gendron, 2003).

La première conception du dialogue comme rencontre apportée par Noddings nous porte à croire que des programmes d'intervention en pédagogie interculturelle devraient prendre en considération non seulement les aspects cognitifs, mais également les aspects comportementaux et affectifs. Lorsqu'il s'agit d'aborder le thème de la tolérance en classe, plusieurs enseignants sont tentés de célébrer uniquement la diversité, ce qui se trouve à être le premier stade de l'éducation interculturelle (Steinbach, 2012). Malgré leur bonne volonté, les enseignants ont tendance à axer leurs interventions sur l'aspect cognitif. Ils transmettent des connaissances et valorisent ainsi les particularismes propres aux cultures, ce qui fait plutôt qu'ils ghettoïsent et excluent les diverses communautés ethniques (De Villiers, 2005 cité par Steinbach, 2012). Le dialogue comme rencontre de l'Autre, tel que défini par Noddings favoriserait une plus grande sensibilité de l'élève en prenant la voie de l'affect (Bouchard, 2004). En ce sens, intégrer une rencontre interculturelle dans la planification de notre projet pédagogique lié au développement de la tolérance inciterait les élèves « à rencontrer les autres de façon authentique, mais dans un espace sécuritaire où l'on essaie de comprendre la nature de nos interactions interculturelles » (Steinbach, 2012, p. 160). Il s'agirait ici de créer un moment de partage entre les élèves et une personne ayant vécu récemment le processus d'immigration au Québec. Lors de cette rencontre, l'élève devra s'intéresser à l'autre par le biais de questions ouvertes et diversifiées. Il devra également se demander s'il peut répondre à un besoin de l'autre et si oui, comment il peut faire. Il sera alors question de déplacement motivationnel au sens de « mettre son énergie motivationnelle à la disposition de l'autre » ou dit autrement « de se reconnaître une responsabilité d'aider l'autre » (Gendron, 2003, p. 122). Ensemble, l'élève et la personne immigrante devront tenter de trouver des solutions favorisant le vivre-ensemble.

Une étude de Steinbach (2012), menée avec une cohorte de futurs enseignants et impliquant des rencontres interculturelles répétées a démontré que

les échanges interculturels se sont révélés très efficaces parce que l'interaction avec une personne issue de l'immigration s'est avérée une expérience puissante dans l'apprentissage social et émotif (MacPherson, 2010) et dans la transformation des attitudes (Deardorff, 2006). Lors de ces échanges, l'interaction des aspects communicatifs/comportementaux, cognitifs et affectifs (Spitzberg et Changnon, 2009) était bien en place, ce qui menait à une véritable évolution du développement des perspectives interculturelles. Les échanges interculturels leur fournissaient des occasions d'établir un contact authentique avec les personnes provenant d'autres cultures (p. 165).

Ce type d'interventions pédagogiques prend en charge l'aspect affectif et vise le développement de l'attention morale telle que définie par Noddings. Il doit donc être privilégié par l'enseignant qui souhaite traiter de la tolérance en classe. Dans cette optique, nous choisissons de mettre au cœur de notre démarche la rencontre interculturelle en l'intégrant dans une pratique du dialogue conçue pour favoriser une « rencontre » de l'Autre.

La seconde définition du dialogue chez Noddings conçoit celui-ci comme discussion sur des questions morales. L'éthique du *care* considère nécessaire d'aborder des questions morales qu'elle identifie comme « conversations immortelles ». Ces dernières sont des conversations issues de questions philosophiques n'ayant pas de réponses définitives et qui prêtent par conséquent à controverse. Les questions controversées traitées en classe interrogeant, par exemple, les limites de la tolérance permettent aux élèves d'entrer en contact avec diverses visions de la vie, mais également de prendre conscience de leurs propres valeurs et opinions. Pour Noddings, le dialogue concernant les « questions éternelles » est la manière éducative par excellence pour cultiver la pensée critique. Elle définit la pensée critique comme un « usage diligent et judicieux de la raison concernant des sujets d'importance morale et sociale » (Noddings, 2006 citée par Bouchard et Gagnon, 2012, p.52). Bien que parfois la discussion puisse paraître sans issues, Noddings considère que même si les étudiants ne savent plus quoi penser, « l'esprit devient à ce

moment avide d'apprendre. Le travail de l'enseignant-e n'est pas alors de donner une réponse, mais de conduire l'investigation d'une manière justifiable » (Noddings, citée par Gendron, 2003, p. 198). Durant ce genre de conversation, Noddings souligne l'importance de la neutralité pédagogique. Cette neutralité suppose que lors d'un dialogue ouvert sur un sujet controversé, l'enseignant-e vise à présenter l'ensemble des points de vue « dans leur entière passion et meilleure argumentation » (Noddings, 1993, citée par Gendron, 2003, p.201). Ainsi un enseignant désirant susciter chez les élèves un dialogue portant sur une question controversée (par exemple les limites de la tolérance) devra d'une part s'efforcer de trouver dans la littérature les « meilleures arguments » ayant été énoncés à son avis sur ce sujet. Mais l'enseignant devra aussi d'autre part présenter aux élèves des éléments se rapportant à la question qui interpelle leur affectivité tout en ayant une valeur culturelle (dans le cas des limites de la tolérance, il pourrait s'agir par exemple de films illustrant la vie de personnalités politiques ayant vécu de l'intolérance et élaboré des réflexions personnelles sur la tolérance).

Cette neutralité n'est pas morale, mais signifie que l'enseignant peut exprimer son opinion qu'il doit cependant justifier et également présenter les plus forts contre-arguments qui existent à l'encontre de sa propre position. Il est à noter que cette perspective diffère de celle prescrite par le programme ÉCR qui mentionne que l'enseignant d'ÉCR ne doit pas « faire valoir ses croyances ni ses points de vue » (MELS, 2007, Préambule).

L'un des rôles importants de l'enseignant est de faire connaître à l'élève ce qui peut contribuer à maintenir ou accroître un soi éthique. Il est un aidant pour l'élève.

Un autre rôle majeur du dialogue consiste à développer le soi éthique des étudiant-e-s. Pour nourrir cet idéal, la philosophe propose que l'enseignant-e stimule, à travers le dialogue, la subjectivité de l'étudiant-e en l'encourageant à demeurer personnellement relié-e à ce qu'elle/il fait et dit. L'enseignant-e aide ainsi l'étudiant-e à prendre conscience de ce qui la/le touche moralement (Gendron, 2003, p.179).

Chez Noddings, le dialogue authentique est ouvert. Aucun des participants au dialogue ne détient la conclusion et il n'y a pas de méthode pour dialoguer. Le dialogue est la recherche

réci-proque d'éclaircissements, de perspectives et de moyens pour résoudre un problème (Noddings citée par Gendron, 2003). Puisque les fins du dialogue ne sont pas prédéterminées, Noddings qualifie ce dialogue d'exploratoire. Il n'est ici en aucun cas question de convaincre l'autre de la valeur supérieure de son analyse. Ce type de dialogue suppose que l'enseignant prenne le risque de s'interroger avec les étudiants sans chercher à conduire la discussion vers une direction particulière. Noddings mentionne que « ce dialogue ouvert sera potentiellement suscité par un énoncé du genre « Je me demande si » exprimé par l'enseignant-e ou l'étudiant-e et qu'il est dénué d'objectifs spécifiques » (citée par Gendron, 2003, p.190). Pour laisser place à l'émergence possible d'échanges spontanés avec l'Autre et pour développer l'esprit critique de nos élèves, nous intégrerons des dialogues ouverts portant sur des sujets controversés dans notre expérimentation et un espace au dialogue ouvert sera aussi proposé lors du dialogue associé à la rencontre interculturelle.

On qualifie l'éthique du *care d'éthique narrative* car elle se caractérise par la valeur épistémologique et morale reconnue au mode de pensée narratif. Les récits, personnels ou fictifs, nous relient aux autres et à nos propres histoires. Ils nous fournissent des conseils relatifs à ce qu'il faut faire de nos vies (Noddings et Whiterell, 1991, citées par Gendron, 2003). Voilà pourquoi nous ferons parfois usage de récits propres à développer une sensibilité morale à la diversité ethnoculturelle dans notre séquence d'enseignement.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

3.1 Le type de devis de recherche

Cette expérimentation a été conduite dans le cadre d'un stage d'enseignement pendant lequel nous avons à la fois le rôle de chercheuse et de stagiaire. Cette recherche-intervention est principalement un instrument de développement professionnel puisqu'elle vise à susciter des transformations et des apprentissages chez le chercheur. La recherche est de type quasi-expérimentale puisque le cadre de l'expérimentation ne nous permet pas d'avoir un groupe contrôle et un échantillon représentatif menant à de l'inférence statistique (Ministère de la Santé et des Services sociaux 2015).

3.2 L'intervention

3.2.1 Le contexte, la population et les participants

Cette recherche est l'aboutissement de la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'est déroulée dans le cadre du stage final d'une durée de 14 semaines. Ce stage a eu lieu à l'école secondaire de la Montée à Sherbrooke (Commission scolaire régionale de Sherbrooke) accueillant environ 1200 élèves dont un pourcentage élevé est issu de l'immigration. L'indice du seuil de faible revenu pour cette école est de 19,25 (rang décile de 8) et l'indice de milieu socio-économique est de 13,30 (rang décile de 6) (Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur et Recherche, 2015). Pour l'expérimentation, nous avons choisi deux groupes d'élèves sous notre responsabilité, dont un groupe de secondaire 5 constitué de 13 élèves et un groupe de secondaire 4 constitué de 30 élèves ; pour un total de 43 élèves.

Pour notre intervention, nous avons décidé d'opter pour une situation d'apprentissage et d'évaluation d'une durée de 6 périodes. Il nous a été fortement suggéré par l'enseignante associée de ne pas accorder plus de 6 périodes au thème de la tolérance puisque les groupes sélectionnés pour l'intervention n'ont que 2 périodes d'ECR par cycle de 9 jours et que le

temps accordé à chacun des thèmes doit être limité, et ce, dans l'optique de disposer de suffisamment de temps pour traiter de chacun de ces thèmes. Puisque les élèves de sec. 5 et de sec. 4 ont assisté exactement à la même séquence d'enseignement (l'enseignante associée nous a suggéré de donner le même enseignement, mais d'ajuster notre degré d'exigence lors des évaluations) et que cette recherche n'a pas de visée comparative, nous avons décidé de ne pas analyser les résultats en fonction des niveaux.

On peut considérer que la situation d'apprentissage et d'évaluation élaborée repose sur quatre éléments principaux : 1-Expérimentation du dialogue comme discussion sur la définition et les limites de la tolérance, à titre de sujet controversé. Cette expérimentation s'appuie à la fois sur la présentation d'un récit de vie (celle de Martin Luther King) de même que sur celle de diverses conceptions philosophiques de la tolérance. 2-Expérimentation du dialogue comme discussion traitant de la complexité de la vie morale en contexte de diversité ethnoculturelle à partir d'un récit (« histoire de perception »). 3-Expérimentation de ce que peut signifier concrètement le « ressentir avec l'autre » lorsque celui-ci est de culture différente par l'entremise d'un jeu (jeu de « Barnga »). 4-Expérimentation du dialogue comme conversation à partir de la participation des élèves à une rencontre interculturelle.

Lors de l'élaboration de la situation d'apprentissage et d'évaluation, nous avons fait face à un double défi. Il fallait tenir compte à la fois des intentions didactiques et pédagogiques ciblées par le programme d'ECR mais également tenir compte des intentions pédagogiques associées à l'éthique du *care*. À titre d'exemple, il fut plutôt ardu de favoriser un dialogue ouvert et exploratoire alors que le programme d'ÉCR privilégie un dialogue plutôt orienté vers l'apprentissage du raisonnement logique. Nous étions parfois tentées d'orienter le dialogue vers une direction particulière alors que les intentions pédagogiques associées à l'éthique de la sollicitude favorisent l'ouverture et l'exploration. Ainsi, nous avons opté pour la présentation de points de vue de philosophes comme déclencheur du dialogue et nous avons choisi une question ouverte afin d'entamer les

échanges. Nous désirions limiter les interventions ayant des objectifs précis ou ayant un impact sur l'orientation du dialogue.

Les trois tableaux suivants vous présentent les activités retenues et détailleront à la fois les objectifs de l'intervention, les intentions pédagogiques et didactiques reliées aux activités qui répondent aux critères établis par le ministère et enfin les intentions pédagogiques des activités plutôt associées à l'éthique du *care*.

Tableau 1. La situation d'apprentissage et d'évaluation

<i>Les objectifs généraux de l'intervention</i>	<i>Activités</i>
Comprendre que nous sommes constamment en relation avec les autres et conserver des relations saines et positives peut grandement favoriser le vivre-ensemble	Période 1 à 6 (Ensemble de la SAE)
Prendre conscience de l'enrichissement que peut représenter la rencontre interculturelle	Période 1 à 6 (Ensemble de la SAE)
Développer la capacité à se remettre en question afin d'avoir une attitude responsable devant autrui, développer un idéal éthique et une meilleure connaissance de soi.	Période 1 à 6 (Ensemble de la SAE)
Prendre conscience de la complexité de la notion de tolérance et de ses limites	Période 2 : Discussion sur les limites de la tolérance
Prendre conscience de certains obstacles liés à la communication interculturelle (dialogue) tels que les stéréotypes et les perceptions erronées.	Période 4 : Barnga Période 3 : Histoire de perception
Comprendre certains termes liés à la tolérance	Période 2 : Discussion sur les limites de la tolérance
Vivre une expérience de « choc culturel » par le jeu et prendre conscience des difficultés reliées à la communication interculturelle.	Période 4 : Barnga
Aller à la rencontre d'autrui et dialoguer avec lui dans le but d'élaborer avec lui une relation de sollicitude.	Période 5 et 6 : Rencontre interculturelle et exposé
Prendre conscience des effets de cette rencontre sur nos perceptions et nos émotions.	Période 5 et 6 : Rencontre interculturelle et exposé

Tableau 2. Présentation générale de la SAE

<p>1. <u>Intentions didactiques et pédagogiques.</u></p> <p>Amener l'élève à développer une sensibilité à la diversité culturelle.</p> <p>Apprentissages ciblés (PFEQ) : LA TOLÉRANCE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Définir des termes pouvant être associés à la tolérance ▪ Donner des exemples de sujets d'actualité qui suscitent des tensions relatives à la tolérance ▪ Formuler des questions éthiques sur la tolérance ▪ Établir des liens entre la tolérance et la reconnaissance de l'autre <p>2. <u>Compétences visées dans le projet.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Réfléchir sur des questions éthiques ▪ Pratiquer le dialogue : ▪ Exercer son jugement critique et son esprit d'analyse ▪ Actualiser son potentiel 	<p>3. <u>Modalités et stratégies pédagogiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Remue-méninges et dialogue (type discussion) • Exposé magistral • Apprentissage par les pairs • Travail collaboratif • Jeu de simulation • Dialogue (type conversation) interculturel • Présentations orales • Autoévaluation et évaluation du dialogue <p>4. <u>Étapes principales de la SAE :</u></p> <p>Cours pré-SAE : Questionnaire (cueillette de données)</p> <p>Cours 1 : Préparation</p> <p>Cours 2-3-4 : Réalisation des apprentissages</p> <p>Cours 5 : Intégration et réinvestissement</p> <p>Cours 6 : Évaluation (cueillette de données)</p> <p>Cours post-SAE: Questionnaire (cueillette de données)</p>
---	--

Tableau 3. Déroulement de la SAE

<i>Durée (min.)</i>	<i>Déroulement</i>	<i>Action de l'enseignant</i>	<i>Action de l'élève</i>	<i>Matériel nécessaire</i>	<i>Intentions pédagogiques en lien avec l'éthique du care</i>
95	Présentation du film SELMA sur la vie de Martin Luther King	Supervision	Écoute active	Projecteur et portable	<i>Présenter le récit d'un homme s'étant passionnément opposé à l'intolérable et ayant par la suite fait preuve de tolérance envers les anciens oppresseurs. Il s'agit ainsi de traiter de questions et concepts controversés (comme la tolérance) non seulement dans leur meilleure argumentation, mais aussi dans leur « entière passion » afin de sensibiliser l'élève à la complexité de la vie morale. Utiliser du matériel pédagogique relevant du paradigme narratif. Utiliser un récit de vie à portée culturelle.</i>

<i>Durée (min.)</i>	<i>Déroulement</i>	<i>Action de l'enseignant</i>	<i>Action de l'élève</i>	<i>Matériel nécessaire</i>	<i>Intentions pédagogiques en lien avec l'éthique du care</i>
40	<p>Discussion sur les limites de la tolérance</p> <p>Peut-on vraiment laisser libres les uns comme les autres d'affirmer leurs « vérités » et d'agir au nom des valeurs qu'ils défendent ? (appendice 4)</p>	<p>Définir à l'aide des élèves, ce qu'est la tolérance, l'intolérance et l'indifférence</p> <p>Présenter les points de vue de philosophes contemporains sur les critères des limites de la tolérance</p>	<p>Participer au remue-méninge</p> <p>Participer au dialogue comme discussion sur les limites de la tolérance</p> <p>Prise de notes</p>	<p>Projecteur</p> <p>Feuille à compléter</p>	<p><i>Expérimenter l'une des composantes essentielles de l'éthique du care : le dialogue. Expérimenter plus précisément le dialogue sur des sujets controversés en présentant ceux-ci « dans leur meilleure argumentation » afin de développer l'esprit critique de l'élève, l'une des finalités importantes de l'éthique du care.</i></p>
55	<p>Évaluation (dialogue) (appendice 5)</p>	<p>Supervision de l'évaluation, réponses aux questions</p>	<p>Produire un texte argumentatif relatif à la question éthique suivante : « est-il souhaitable de poser des limites à la tolérance ? » et autoévaluation de l'attention portée aux autres et à leurs propos durant la discussion</p>	<p>Feuille d'évaluation</p>	<p><i>Discerner si l'élève est en mesure de poser un regard critique sur le caractère paradoxal de la notion de tolérance et de justifier le choix de critères pour en fixer des limites. Développer la connaissance de soi au plan de sa capacité à être présent aux autres.</i></p>

<i>Durée (min.)</i>	Déroulement	<i>Action de l'enseignant</i>	<i>Action de l'élève</i>	<i>Matériel nécessaire</i>	<i>Intentions pédagogiques en lien avec l'éthique du care</i>
20	Lecture de l'histoire de perceptions (appendice 6)	Lecture à voix haute du texte et discussion	Écoute active et participation lors de la discussion	Texte : « histoire de perceptions »	<i>Rendre l'élève plus conscient du rôle joué par la perception morale. Utiliser le paradigme narratif.</i>
50	Barnga (appendice 7)	Explication des consignes du jeu et supervision Retour sur le jeu (Ppt en pièce jointe)	Participation active	Jeux de cartes Minuteurs Feuilles de consignes	<i>Développer le « ressentir avec » (« feeling with the other ») associé à l'engrossment ou attention.</i>
25	Explication du devoir et du projet à venir pour les 2 dernières périodes de la SAE <i>La rencontre interculturelle</i> (appendice 8)	Présentation de la feuille des consignes et questions	Lire les consignes et poser des questions s'il y a lieu	Feuille de consigne	<i>Expérimenter l'une des composantes essentielles de l'éthique du care : le dialogue. Expérimenter plus précisément le dialogue, sous forme de conversation, comme « rencontre » afin de développer la réceptivité, l'attention et le développement motivationnel.</i>
75	Préparation de l'exposé (laboratoire informatique)	Supervision et accompagnement dans la démarche	Élaborer son exposé	Feuille de consigne	<i>S.O.</i>

<i>Durée (min.)</i>	<i>Déroulement</i>	<i>Action de l'enseignant</i>	<i>Action de l'élève</i>	<i>Matériel nécessaire</i>	<i>Intentions pédagogiques en lien avec l'éthique du care</i>
65	Exposés	Écoute active et évaluation	Écoute active	Aucun	<i>Transmettre à la classe les résultats de la conversation entre élèves et jeunes issus de l'immigration concernant les besoins de ceux-ci, mais également les perceptions mutuelles et inquiétudes réciproques de même que les solutions envisagées. Partager la richesse potentielle de ces conversations pour favoriser le vivre-ensemble.</i>

3.3 La collecte de données

3.3.1 Premier outil méthodologique : le questionnaire (appendice 1 et 2)

Les différentes questions ont été inspirées d'un sondage de la firme *Léger Marketing* effectué en 2007 auprès de la population québécoise. Nous avons administré deux fois le questionnaire aux élèves soit avant de commencement de la SAE et à la toute fin.

Le questionnaire que nous avons élaboré nous a servi à récolter quatre principaux types d'informations. Le premier type concerne le statut ethnoculturel du participant (# 1). Cette question a pour objectif de connaître le statut de l'élève dans la société québécoise. Le deuxième type aborde les perceptions des limites de la tolérance de la société québécoise (# 4, 5 et 6). L'activité associée à ces questionnements est la discussion en classe sur les limites de la tolérance. Viennent ensuite les questions associées aux limites personnelles d'acceptation de l'étranger (# 3, 7, 8, 9, 10, 11, 13). Les interventions qui sous-tendent ces questions sont la discussion sur les limites de la tolérance ainsi que la rencontre interculturelle. Les deux derniers types de questions se rattachent aux *limites de la tolérance*, exemple indicatif du contenu obligatoire la *tolérance au Québec* prescrit dans le programme d'ECR au 2^e cycle. Deux autres questions concernent les préjugés (# 2 et 15) et sont en lien avec les activités Barnaga, les récits personnels ainsi que l'histoire de perception. Elles sont rattachées dans le programme d'ECR au 2^e cycle à l'exemple indicatif du *racisme*, élément de contenu obligatoire de *la tolérance, l'intolérance et l'indifférence*. Enfin, les deux autres questions (# 12 et 14) se rattachent à la vision de l'immigration en région et de l'intégration des immigrants. Elles sont en lien avec l'activité de la rencontre interculturelle et aborde l'exemple indicatif *des réponses individuelles et collectives : l'intégration culturelle* du contenu obligatoire *la tolérance au Québec*.

L'analyse du questionnaire consiste à comparer les réponses des élèves avant et après avoir vécu les activités pédagogiques inspirées de l'éthique du *care*. Deux courtes questions ajoutées au questionnaire post-SAE sont utiles afin de faire un retour global sur la démarche. Ces questions servent à comprendre quelles activités ont été le plus

marquantes pour les élèves et constater s'il y a eu ou non une modification des perceptions des élèves en ce qui concerne la diversité. Les résultats nous permettent d'obtenir des indices sur la portée de notre démarche d'apprentissage inspirée de l'éthique du *care*.

3.3.2 Deuxième outil méthodologique : l'évaluation

À la suite du film *Selma* (sur la vie de Martin Luther King) et de la discussion sur les limites de la tolérance, nous avons fait passer aux élèves une courte évaluation visant à cerner la compréhension des élèves de la notion de tolérance et de toute sa complexité. Cette courte évaluation concernait principalement les critères servant à déterminer les limites de la tolérance et a été utile pour évaluer principalement la compétence en éthique d'une part par le critère « *Traitement éthique d'une situation* » (élément « étude de repères») et d'autre part par le critère « *Évaluation pertinente des options* » (élément « proposition d'options liées à la situation ») et la compétence du dialogue à travers le critère *Pratique appropriée du dialogue*, tous trois rattachés au cadre d'évaluation des apprentissages.

Une autre évaluation a de plus été associée aux présentations orales des élèves faisant état des résultats du dialogue interculturel. Il s'agissait d'évaluer d'une part si le dialogue avait été conduit de façon appropriée et d'autre part si les élèves étaient en mesure de bien expliquer à leurs pairs la situation sociale souvent difficile des jeunes issus de l'immigration (critère « *Traitement éthique d'une situation* », élément « explication de la situation »). De plus, les éléments des questions 3a), b) et c) de l'exposé sur la rencontre interculturelle (appendice 9) ont été sources de données puisqu'ils nous ont servi à cerner l'impact de cette activité sur les élèves

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE

Les résultats présentés dans ce chapitre découlent en premier lieu des questionnaires pré-SAÉ (fin janvier) et post-SAÉ (fin mars). Par la suite, il sera question des résultats relatifs à l'évaluation sur les limites de la tolérance et enfin des résultats concernant les exposés reliés à la rencontre interculturelle.

4.1 L'analyse des résultats du questionnaire (appendices 1 et 2)

4.1.1 Le statut ethnoculturel des participants

Les données reliées au statut ethnoculturel des participants nous révèlent qu'une grande majorité des élèves (88%) sont nés au Québec de parents nés au Québec. Une minorité d'élèves (8%) ont immigré au Québec durant les dernières années. L'élève qui réside au Québec depuis plus longtemps a immigré en 2004. Enfin, seulement 3% des élèves sont nés ici de parents immigrés au Québec. Ce faible pourcentage pourrait être expliqué par le fait que le groupe de sec.4 qui contenait la grande majorité des élèves qui ont participé à cette recherche était un groupe à vocation santé globale et que très peu d'élèves issus de l'immigration se retrouvent dans ces groupes.

4.1.2 Perception des limites de la tolérance de la société québécoise (associée principalement à la discussion sur les limites de la tolérance)

Le premier type de question avait pour objectif de connaître les perceptions des élèves quant aux limites de la tolérance de la société québécoise tout en abordant la lutte au racisme et la tolérance des Québécois quant aux us et coutumes des communautés culturelles. Les trois figures ci-dessous permettent de comparer les résultats du questionnaire s'étant déroulé avant et après la séquence d'enseignement.

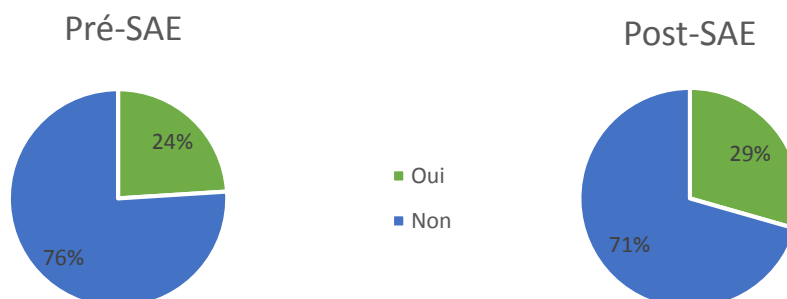
Figure 2. Question 4 : Selon toi, la justice devrait-elle condamner toute personne tenant publiquement des propos racistes ?



Figure 3. Question 5 : Est-ce que les Québécois sont trop, juste assez ou pas assez tolérants à l'égard des us et des coutumes des différentes communautés culturelles du Québec?



Figure 4. Question 6 : Penses-tu qu'une lutte vigoureuse contre le racisme soit nécessaire au Québec? Pourquoi?



La figure 2 nous permet de constater augmentation du nombre d'élèves (de 33% à 42%) qui croient que les propos racistes devraient être condamnés. Certains élèves qui ont modifié leur opinion apportent les raisons suivantes :

EQ⁴ : C'est comme de l'intimidation.

EQ : Car le racisme est intolérable malgré la liberté d'expression.

EQ : Car si la personne dit des choses publiquement, car elle incite d'autres personnes à être méchantes.

La plupart des élèves qui ont conservé leur opinion en faveur d'une condamnation mettent de l'avant des principes d'égalité et de respect, voire même de danger.

EI⁵ : Nous sommes tous pareils et tout le monde a droit d'être traité également.

EI : Parce que c'est enfreindre les droits de l'homme.

EQ : Il faut condamner, car les mots préparent des actions.

EQ : Car ce sont des gens comme tout le monde et ils ont droit au respect.

Enfin les élèves qui ne sont pas en accord avec une condamnation soulèvent pour la plupart des raisons relatives à la liberté d'expression et à la complexité que représenterait le fait de condamner toute personne tenant publiquement des propos racistes.

EPI⁶ : Chacun a droit à son opinion. Même si je ne comprends pas comment on pourrait être raciste, je ne crois pas que condamner toute personne raciste soit une bonne chose

EQ : La liberté d'expression est une valeur au Québec

EQ : Tout le monde serait donc condamné.

EQ : Trop de personnes seraient en prison.

La figure 3, quant à elle, fait ressortir une baisse du nombre d'élèves qui pensent que les Québécois sont trop tolérants (19% à 13%), une augmentation de ceux qui croient que

⁴ EQ = Élève né au Québec de parents nés au Québec

⁵ EI = Élève qui a immigré au Québec

⁶ EPI = Élève né au Québec de parents immigrants

nous le sommes juste assez (42% à 49%) et une baisse de ceux qui croient que nous ne le sommes pas assez (31% à 25%).

Enfin, la figure 4 présente une légère augmentation (24% à 29%) des élèves qui conçoivent qu'une lutte rigoureuse contre le racisme est nécessaire au Québec. Les élèves qui ont modifié leur opinion quant à la nécessité d'une lutte vigoureuse au racisme soulèvent diverses raisons :

EQ : Tous doivent vivre égaux, sans discrimination.

EQ : Je crois que le racisme devrait être combattu partout dans le monde, même si cela ne s'applique pas à cette région.

EQ : Surtout chez les vieilles personnes qui refusent d'évoluer et qui refusent de voir les gens d'autres cultures comme leurs égaux.

Les élèves ayant une opinion constante en faveur d'une lutte rigoureuse contre le racisme soulèvent des raisons relatives au manque de tolérance des Québécois et à l'injustice qu'engendre le racisme.

EI : Car il y a encore beaucoup de racisme et lorsque quelqu'un en est victime, c'est extrêmement blessant.

EQ : C'est important de ne pas avoir de préjugés contre les gens

EQ : C'est impensable de traiter les gens selon leur race.

EQ : Car beaucoup de gens ne tolèrent pas bien la différence.

Enfin, les élèves en défaveur soulignent que le racisme n'est pas très présent au Québec ou encore que cela semble être une cause désespérée. D'autres préféreraient que les efforts de lutte soient investis ailleurs qu'au Québec.

EI : Car il n'y a pas trop de racisme au Québec.

EQ : Les nouveaux arrivants s'intègrent mieux à la société québécoise qu'ailleurs au pays ou dans les autres pays.

EQ : Tout le monde réussit à s'entendre on est un pays ouvert.

EQ : Depuis longtemps, les gens essaient de faire disparaître le racisme, mais pourtant il y en a encore donc peu importe ce que l'on fait je crois que ça ne changera jamais.

Ces trois figures nous portent à croire que certaines activités pédagogiques telles que la discussion sur les limites de tolérance ont eu une influence positive sur la vision des élèves quant à la tolérance des Québécois. Globalement, on note une tendance positive vers l'ouverture à la diversité. Toutefois, la figure 3 fait ressortir quelques ambiguïtés puisque certains élèves ont modifié leur opinion en passant de « pas assez » à « juste assez ».

4.1.1 Limites personnelles d'acceptation de l'étranger (associées principalement à la discussion sur les limites de la tolérance et la rencontre interculturelle)

Les sept figures suivantes témoignent des limites personnelles des élèves en ce qui a trait à l'étranger. Diverses questions témoignent de leurs capacités à franchir ou pas certaines barrières reliées aux communautés culturelles.

Figure 5. Question 3: Toi personnellement, à quel point te considères-tu raciste ?



Figure 6. Question 7 : Es-tu favorable à la construction de mosquées, de synagogues ou de temples autres que chrétiens au Québec?

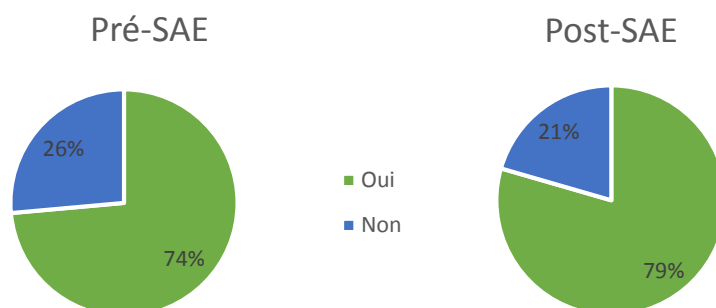


Figure 7. Question 8 : Dans ta vie de tous les jours, trouves-tu cela plutôt enrichissant ou non d'être en présence de personnes d'une autre origine que la tienne ?

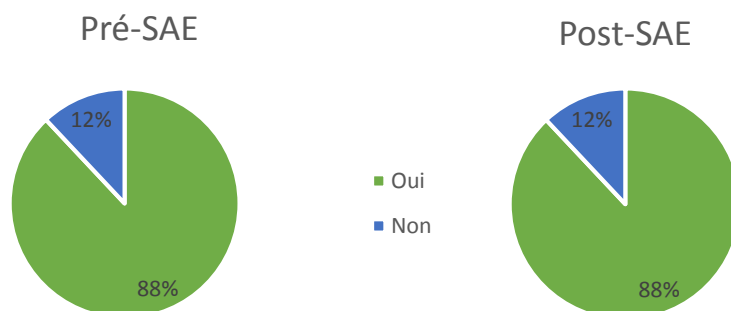


Figure 8. Question 9 : Accepterais-tu d'être ami avec une personne d'une autre origine que la tienne ?

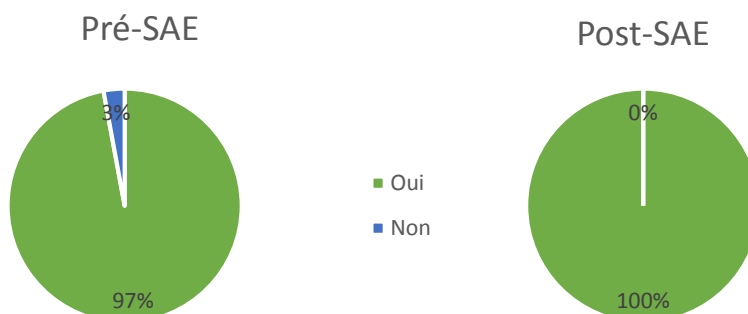


Figure 9. Question 10 : Inviterais-tu, dans une fête familiale, une personne d'une autre origine que la tienne ?

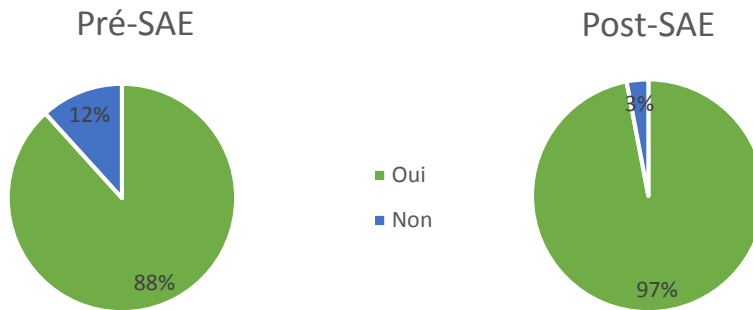


Figure 10. Question 11 : Accepterais-tu une invitation à une fête où la majorité des personnes seraient d'une autre origine que la tienne ?

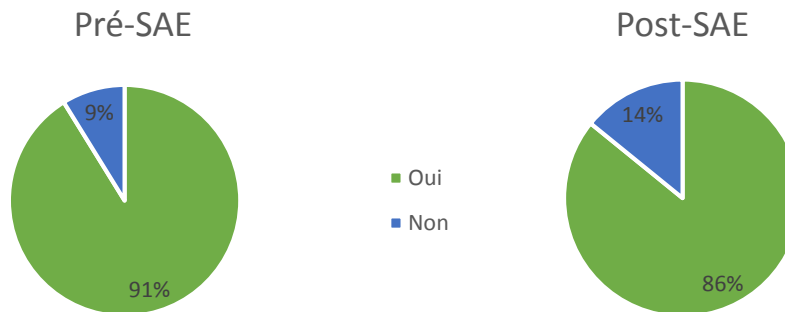
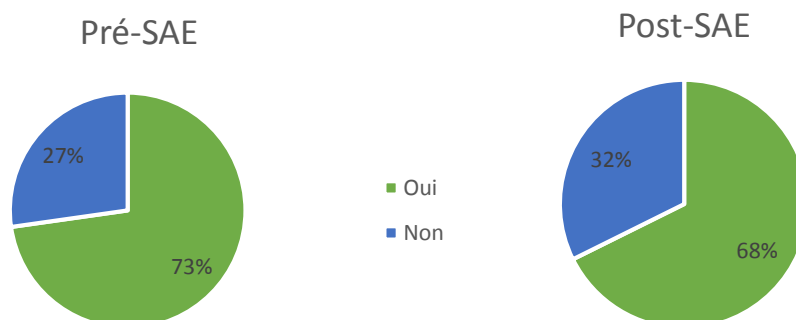


Figure 11. Question 13: Épouserais-tu une personne d'une autre origine que la tienne?



Les données qui ressortent de ces figures ne sont pas constantes. L'on peut constater une amélioration en ce qui a trait au racisme, à l'amitié et à présence d'une personne étrangère dans une fête familiale. Le taux d'élèves qui ne se considèrent pas du tout racistes est passé de 63% à 70%, ce qui représente une légère augmentation. Pour ce qui est de la présence des lieux de cultes autres que chrétiens au Québec, le pourcentage d'élèves en faveur a passé de 74% à 79%. De plus, les 3% d'élèves qui n'acceptaient pas d'être ami avec une personne d'une autre culture que la leur ont changé d'opinion et accepteraient maintenant de partager cette amitié. Enfin, les 88% des élèves étaient au préalable d'accord pour inviter une personne d'une autre origine que la leur dans une fête familiale alors que 93% étaient d'accord après la SAE. Ces chiffres représentent un changement de vision favorable à la diversité. Toutefois, les figures 10 et 11 viennent remettre en question cette affirmation puisqu'il est possible de constater une régression en ce qui a trait à leur désir d'être présent dans une fête ou la majorité des gens seraient d'une autre origine que la leur (91% à 86%) et à la volonté d'épouser une personne d'une autre culture (73% à 68%). Quoique très légères, ces diminutions nous poussent à nous questionner sur les raisons de ces changements. Il est possible que des événements personnels aient contribué à modifier la perception de ces élèves ou que ceux-ci n'aient pas répondu sérieusement au questionnaire. Nous considérons qu'il est difficile de fournir une explication parfaitement claire à ces changements. Nous expliquons difficilement ces changements. Enfin, notons que le taux d'élèves qui trouvent cela enrichissant dans leur vie de tous les jours d'être en présence de personnes issues d'autres cultures est demeuré stable. Les élèves qui considèrent leur présence enrichissante invoquent les bienfaits reliés à l'ouverture d'esprit et à la connaissance de nouvelles cultures.

EI : Pour avoir un autre point de vue sur la vie.

EPI : Car on apprend toujours plus sur de nouvelles traditions.

EQ : Car cela nous permet de voir le monde d'une autre perspective.

EQ : Plus on vit dans un environnement avec plusieurs cultures, plus on va apprendre à être tolérants

Pour leur part, les élèves qui ne considèrent pas enrichissant la présence de personnes issues d'une autre culture dans leur vie apportent les raisons suivantes :

EQ : Même si j'ai un ami noir, il ne m'apprend rien d'enrichissant.

EQ : Je n'ai pas envie d'en apprendre sur eux.

EQ : On est tous pareils.

EQ : Je n'ai pas d'intérêt particulier pour ça.

4.1.2 Les préjugés (associés principalement à l'activité Barnga et à l'histoire de perception)

Rappelons-nous que l'activité Barnga avait pour objectif de prendre conscience de l'importance de la communication non verbale ; considérer l'autre comme un partenaire égal dans la recherche d'une solution. Pour cela, les élèves devaient refuser les vérités définitives et accepter de se remettre en question (défaire ses conceptions) ; le but ultime étant de comprendre et réconcilier les différences pour pouvoir fonctionner adéquatement dans un groupe. L'histoire de perception pour sa part poursuivait l'objectif de faire prendre conscience à l'élève du rôle de la perception morale dans la communication.

Les quatre figures qui suivent témoignent des préjugés des élèves en ce qui concerne les différentes communautés culturelles présentes au Québec. La première figure présente une vision plus globale des communautés culturelles alors que la seconde cible principalement le travail des immigrants.

Figure 12. Question 2 : As-tu une très bonne, bonne, mauvaise ou très mauvaise opinion des membres des communautés suivantes ?

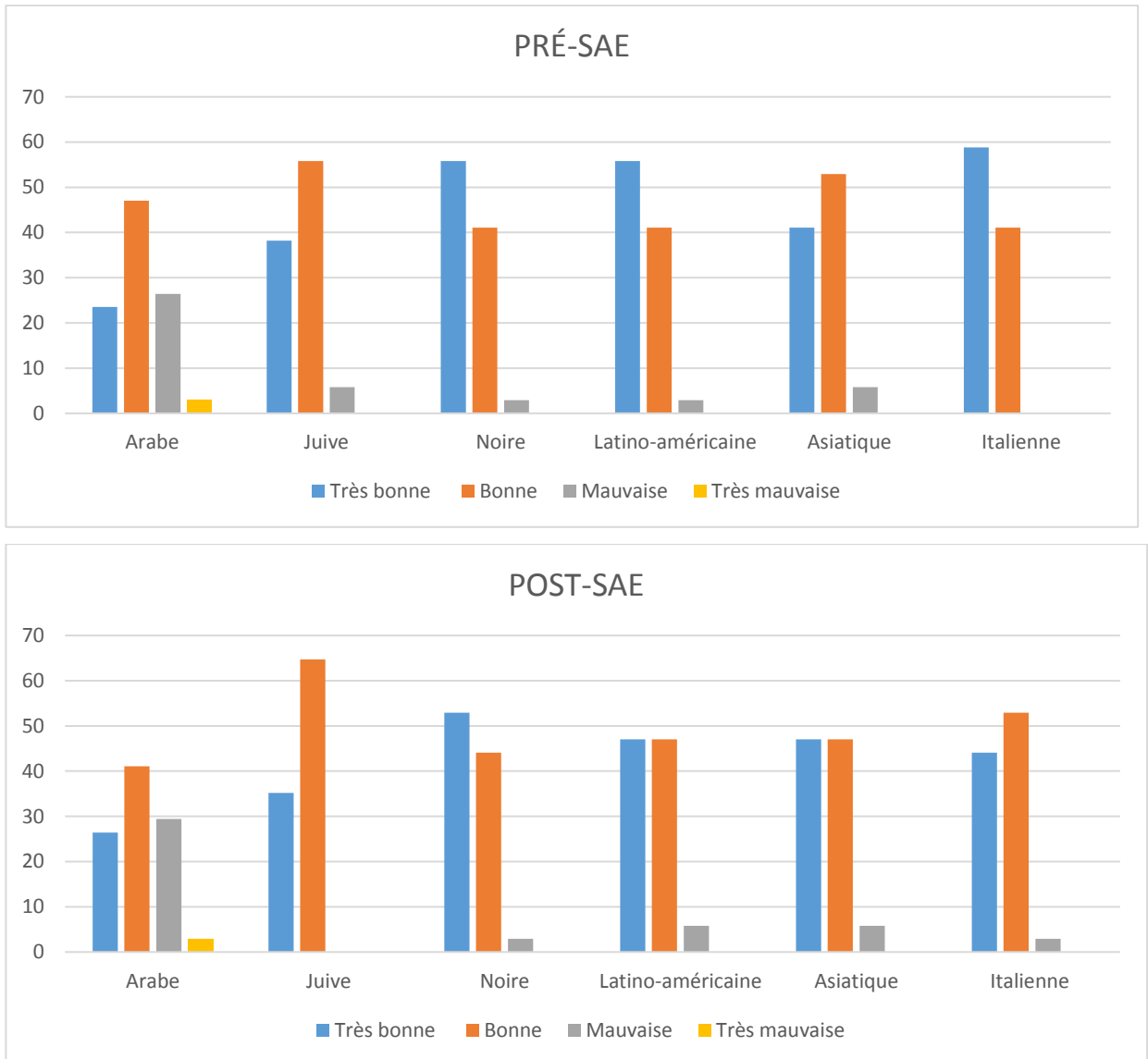
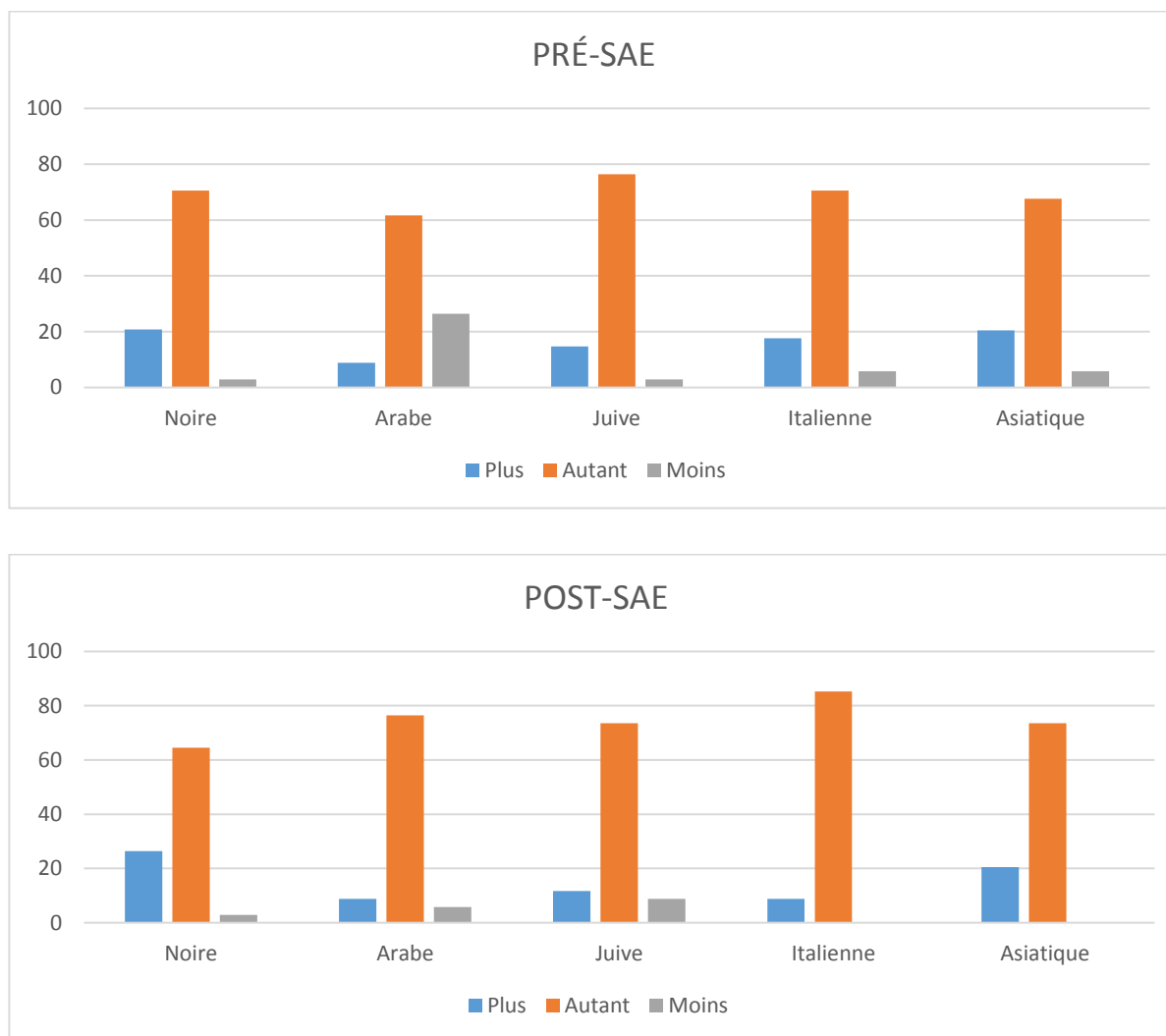


Figure 13. Question 15 : De façon générale, trouves-tu que les membres des communautés suivantes sont plus, autant ou moins travailleurs que les québécois ?



L'opinion des élèves concernant les communautés culturelles semble très variée. Avant la séquence d'enseignement, on dénote une tendance à exprimer une très bonne opinion générale concernant les communautés noire, latino-américaine et italienne. Les communautés arabe, juive et asiatique jouissent d'une bonne opinion générale, mais il est possible de constater qu'un pourcentage considérable témoignent avoir une mauvaise ou une très mauvaise opinion de la communauté arabe. Les résultats post-SAE sont sensiblement les mêmes puisqu'il est possible de constater que toutes les communautés

génèrent des opinions allant de très bonnes à bonnes, mais que la communauté arabe fait face à un pourcentage relativement élevé d'opinions négatives. Les changements mineurs relativement à l'opinion générale des élèves envers les différentes communautés ne nous permettent pas de tirer des conclusions marquantes.

En ce qui a trait aux perceptions des élèves quant à l'ardeur au travail des différentes communautés, les opinions pré-SAÉ portent à croire que les élèves considèrent généralement les membres des différentes communautés autant travailleurs que les Québécois et qu'un nombre considérable d'élèves attribuent aux Noirs et aux Asiatiques des qualités de travailleurs supérieures à celles des Québécois. Un très petit pourcentage considère chacune des communautés comme étant moins travaillantes que les Québécois. Une fois de plus, les Arabes souffrent d'une opinion défavorable puisque plusieurs élèves les considèrent moins travailleurs que les Québécois.

Toutefois, les opinions post-SAÉ témoignent d'une transformation des perceptions relativement au travail. En effet, le nombre d'élèves qui trouvent que les Arabes sont moins travailleurs a diminué considérablement et le nombre d'élèves qui pensent qu'ils le sont autant a augmenté significativement. De plus, le petit pourcentage d'élèves qui trouvaient que les communautés asiatique et italienne étaient moins travaillantes est passé à zéro.

4.1.3 Vision de l'immigration et de l'intégration des immigrants (associée principalement à la rencontre interculturelle)

Les deux figures ci-dessous concernent la vision de l'immigration qu'ont les élèves et leur opinion quant à l'intégration des immigrants.

Figure 14. Question 12 : Est-ce que nous devrions inciter davantage les immigrants à s'établir à l'extérieur de la grande région de Montréal ?

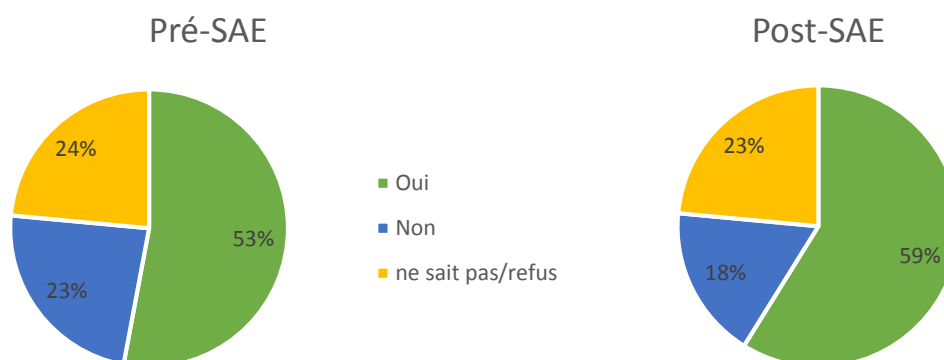


Figure 15. Question 14 : Dirais-tu que la plupart des immigrants s'intègrent très facilement ; plutôt facilement ; plutôt difficilement ou très difficilement ?

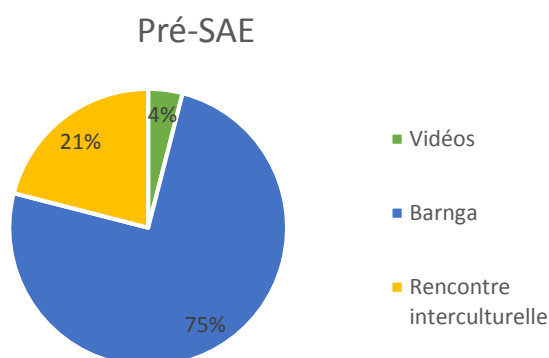


Lorsqu'il fut question de connaître les opinions relativement au lieu d'établissement des immigrants dans la province de Québec (figure 14), les élèves se sont déclarés généralement ouverts à ce que les immigrants s'établissent en région (53%). Un nombre d'élèves significatif (23%) s'est exprimé en défaveur de l'établissement des immigrants à l'extérieur de la grande région de Montréal et un nombre égal d'élèves (23%) a refusé de prendre position quant à cet aspect de l'immigration. Les résultats post-SAE ont légèrement changé puisque maintenant 59% des élèves sont en faveur et 18% en défaveur. Un nombre égal d'élèves s'est abstenu de répondre.

La figure 15 témoigne de l'opinion des élèves concernant la facilité d'intégration des immigrants. Il est pertinent de s'attarder plus longuement sur ces résultats puisque la rencontre interculturelle, activité au cœur de la SAÉ avait principalement pour objectif d'expérimenter l'une des composantes essentielles de l'éthique du *care* : le dialogue ; expérimenter plus précisément le dialogue, sous forme de conversation, comme « rencontre » afin de développer la réceptivité, l'attention et le développement motivationnel. Les 12% d'élèves qui croyaient de prime abord que les immigrants s'intégraient très facilement sont passés à 5% suite à la séquence d'enseignement. Le pourcentage d'élèves qui pensaient que les immigrants s'intègrent plutôt facilement est passé de 50% à 68% et le pourcentage d'élèves qui croient que les immigrants s'intègrent plutôt difficilement est passé de 38% à 29%. Ces changements pourraient être en lien avec le dialogue établi lors de la rencontre interculturelle. Les échanges concernant l'adaptation à la société d'accueil et à la relation avec la nouvelle société furent certainement l'occasion de s'ouvrir à des réalités inconnues de la part des élèves et ainsi de modifier la perception de l'intégration des immigrants.

4.1.4 Impact de la situation d'apprentissage et d'évaluation (ensemble de la situation d'apprentissage)

Figure 16. Question 16 : Quelle activité t'a le plus marqué pendant cette séquence d'enseignement sur la tolérance et pourquoi ?



Les rétroactions des élèves par rapport aux interventions furent également diversifiées. Une grande majorité d'élèves mentionnent que le jeu Barnga fût l'activité la plus marquante de la séquence d'enseignement. Les élèves soulignent que :

EQ : Même si ce n'est pas exactement comparable avec le vécu d'un immigrant, cela fait beaucoup réfléchir.

EQ : Cela m'a permis d'apprendre ce que vivaient les immigrants qui ne parlent pas français et qui arrivent ici.

EI : Avec ce jeu, les gens ont pu comprendre ce que nous vivons, nous les immigrants.

EQ : Le jeu m'a permis de prendre conscience des difficultés à s'intégrer.

EQ : Je n'avais jamais vu les choses sous cet angle, ça fait réfléchir.

EQ : On a vraiment pu se mettre dans la peau d'une personne immigrante.

21% des élèves considèrent que la rencontre interculturelle fut l'activité la plus marquante de la SAÉ. Ils justifient leur choix ainsi :

EQ : C'était amusant et enrichissant.

EQ : Je crois que c'est le meilleur moyen pour apprendre sur l'immigration.

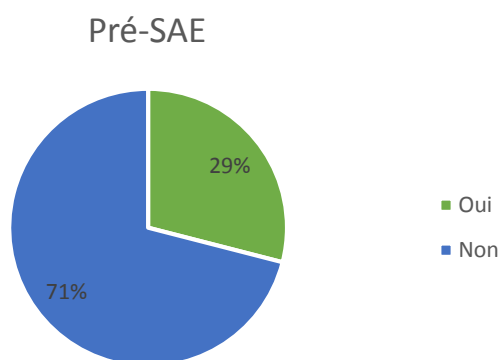
EQ : J'ai pu découvrir des facettes de l'immigration qui m'étaient inconnues.

EQ : On a appris beaucoup de choses au sujet des immigrants.

EQ : Ça m'a permis de découvrir une société différente de la nôtre.

Enfin, les 4% d'élèves qui ont préféré le film n'ont pas justifié leur réponse.

Figure 17. Question 17: Tes perceptions sur la diversité ont-elles changé ? Pourquoi ?



La majorité des élèves (71%) affirme que sa perception sur la diversité ne s'est pas modifiée suite à la séquence d'enseignement. Les élèves affirment ne pas avoir changé de perceptions depuis le début puisqu'au départ, leur perception était déjà positive.

EI : J'ai toujours été ouverte aux personnes différentes de moi et ça n'a pas changé.

EQ : J'ai toujours été ouvert à la diversité.

EQ : J'ai toujours pensé que tous les humains étaient égaux.

Les 29% qui affirment que leurs perceptions ont changé soulignent les points suivants :

EQ : Oui elles ont changé, car j'ai appris de nouvelles choses.

EQ : Pas beaucoup, mais je suis plus consciente de la situation des immigrants.

EQ : Maintenant je comprends mieux ce que les immigrants ressentent.

EQ : Je suis plus pour la diversité maintenant.

Il semble que le jeu de simulation Barnaga et la rencontre interculturelle aient eu un impact particulièrement significatif auprès des élèves. Les commentaires de ceux-ci concernant le jeu nous permettent d'affirmer que les objectifs pédagogiques furent atteints. En effet, ils témoignent d'une certaine prise de conscience des obstacles liés à la communication interculturelle (stéréotypes et perceptions) et mettent en relief le « ressentir avec » des élèves lié à l'attention. Par exemple, l'utilisation répétées des expressions « se mettre dans la peau » ou encore « comprendre mieux » sont significatives quant à l'effet de l'activité relativement à la perception de la diversité.

De plus, les réactions des élèves en lien avec la rencontre culturelle furent très positives. Toutefois, les élèves furent très peu éloquents à l'écrit concernant les effets de cette rencontre sur leur vision de la diversité. Les élèves ont plutôt axé leurs commentaires sur la découverte d'autres cultures et leurs apprentissages concernant les processus migratoires. Nous avons obtenu plus de données lors des exposés des élèves concernant cette rencontre. Dans une section ci-dessous, nous développerons davantage concernant la réaction des élèves relativement à la rencontre interculturelle.

Enfin, la question # 17 est sans doute celle qui est la plus signifiante pour répondre à notre question de départ puisqu'il est principalement question de savoir si les perceptions de la

diversité ont changé et pourquoi. Même si 71% des élèves affirment que leurs perceptions de la diversité n'ont pas changé, il n'en demeure pas moins que 29% d'entre eux ont vu leurs perceptions se modifier en faveur de la diversité. Les commentaires des élèves permettent d'affirmer que ceux-ci ont généralement beaucoup appris sur le contexte migratoire et ont eu l'occasion de se décentrer et ainsi développer une plus grande ouverture à l'autre.

Globalement, les données recueillies suite au questionnaire permettent de supposer que notre séquence d'enseignement a eu un impact positif sur la tolérance des élèves à la diversité ethnoculturelle. Le questionnaire comprenait dix-sept questions, dont seize permettant de mesurer les effets de la SAE. Les réponses des élèves concernant 12 de ces questions (#3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17) nous permettent de dresser un bilan positif des impacts de la SAE et les réponses des élèves concernant deux questions (#11,13) dénotent d'un changement défavorable à la tolérance. Deux autres questions (#2,8) font ressortir des résultats plutôt neutres ne permettant pas de tirer des conclusions.

Il est intéressant de constater que la communauté arabe fait face à plusieurs préjugés défavorables de la part des élèves. Cela peut certainement s'expliquer d'une part par l'influence des médias québécois qui depuis le débat sur les accommodements raisonnables et plus récemment le débat de la Charte des valeurs québécoises ont ciblé les communautés musulmanes et surtout les femmes voilées. Certains médias ont favorisé un discours islamophobe en donnant la parole à des personnes très peu nuancées et tenant un discours méprisant envers les musulmans. L'image du musulman intégriste et terroriste souvent présentée a favorisé un climat de peur au Québec (Zouaoui, 2015).

De plus, un article récent du journal *Le Devoir* daté d'août 2015 nous informe que la ville de Sherbrooke (ou s'est déroulée notre expérimentation) se classe dans le « top 10 » des villes canadiennes où a été recensé un haut taux de crimes haineux relativement à la race, à l'origine ethnique ou à la religion. Selon le criminologue Tony Brien, cela pourrait s'expliquer par le gros boom d'immigration qu'il y a eu à Sherbrooke au cours des dernières années. Suite à des programmes de régionalisation de l'immigration instaurés

par nos gouvernements, Sherbrooke est devenu une terre d'accueil. Un grand nombre d'immigrants en très peu de temps serait venu ébranler les coutumes et certaines personnes seraient portées à réagir plus brusquement (Deglise, 2015).

4.2 L'analyse de l'évaluation sur les limites de la tolérance (appendice 5)

Nous avons planifié que les élèves effectueraient cette évaluation suite au visionnement du film SELMA et à une discussion de groupe sur les limites de la tolérance. Toutefois, il est nécessaire de mentionner que ce qui devait être une discussion s'est plutôt transformé en exposé. Nous avons en effet eu énormément de difficulté à faire participer les élèves à cette discussion qui devait constituer un dialogue portant sur un sujet controversé (les limites de la tolérance). Possiblement, il aurait été préférable d'envisager cette discussion plus tardivement dans la SAE (cette discussion était prévue à la 2^e période de la SAE immédiatement après le visionnement du film) afin que les élèves aient eu davantage le temps d'établir un contact avec nous et alors être plus à l'aise de discuter ouvertement. Comme le mentionnent Hisch, Audet et Turcotte (2015), avant de traiter d'un sujet sensible avec les élèves, il est nécessaire de prendre en compte les caractéristiques de ceux-ci, mais également le climat social qui a été instauré dans la classe. Étant dans un contexte de stage, il aurait été plus pertinent de prendre quelques périodes avec les élèves afin d'instaurer dans la classe un espace où chacun peut se sentir à l'aise de s'exprimer librement et entendre les points de vue des autres.

Étant donné cette problématique, la discussion s'est plutôt transformée en exposé dans lequel j'ai eu l'occasion de présenter les points de vue de deux philosophes contemporains à propos des critères pour déterminer les limites de la tolérance. Les objectifs pédagogiques de cet exposé étaient de comprendre certains termes associés à la tolérance et prendre conscience de la complexité de la notion de tolérance et de ses limites. Comme il n'y a pas réellement eu de discussion, nous n'avons malheureusement pas pu demander aux élèves de remplir la deuxième section de l'évaluation qui consistait à réfléchir sur soi et sur sa capacité à être présent aux autres lors du dialogue.

À la lecture des évaluations, nous avons constaté que la grande majorité des élèves (97%) ont répondu positivement à la question « Est-il souhaitable de poser des limites à la tolérance ? ». Les principaux critères énumérés par les élèves sur lesquels devraient reposer les limites de la tolérance sont les droits et libertés, l'égalité, le respect, et le vivre-ensemble. La plupart des élèves utilisent le principe du tort occasionné de Baillargeon (2013) pour appuyer leurs réponses :

EQ : Lorsque quelqu'un subit du tort, que ce soit physique, psychologique ou social, la tolérance devrait alors s'arrêter.

EQ : La tolérance est bonne, mais il faut s'arrêter lorsque celle-ci pose problème à une ou plusieurs personnes. Par là, je veux dire qu'il est impensable de tolérer la discrimination, le racisme, la ségrégation et la xénophobie qui pourraient affecter le bien-être, seul ou en société, d'un individu ou d'un groupe de personnes ; la liberté de l'un se termine où celle des autres commence.

Certains élèves ont illustré leur propos en faisant référence au film SELMA ou en mentionnant l'idée qu'il faut s'opposer à l'intolérable, mais en faisant preuve de tolérance envers ses oppresseurs ;

EQ : Il ne faut pas tolérer ce qui fait du tort aux autres comme dans le film que nous avons vu où il y avait de la ségrégation raciale. Beaucoup de gens toléraient ce qui arrivait aux Noirs même si c'est quelque chose qu'il ne faut pas du tout tolérer.

EQ: Utiliser la violence contre un oppresseur n'amène que plus de violence et non le contraire.

Globalement, les élèves ont très bien réussi l'exercice de réflexion sur la tolérance qui leur a été proposé. Nous croyons que même si les élèves ont peu participé à la discussion, ils ont démontré dans l'évaluation qu'ils étaient en mesure de poser un regard critique sur le caractère paradoxal de la notion de la tolérance. Ils ont presque tous été en mesure de justifier leur réponse en énumérant leurs critères et en illustrant ceux-ci. Les élèves, à l'exception d'un seul, ont tous sélectionné des réponses favorisant le vivre-ensemble. Pour sa part, l'élève qui a choisi de ne pas poser de limite à la tolérance a justifié sa réponse en mentionnant que peu importe les limites et les règles qui seront fixées, il y aura toujours

des personnes pour les transgresser. Cet élève n'a pas pu élaborer davantage sa réflexion ni appuyer celle-ci par des arguments.

4.3 L'analyse des exposés relatifs à la rencontre interculturelle (appendice 8)

Les exposés concernant la rencontre interculturelle, et plus particulièrement les points 3 a) (émotions ressenties et perçues), b), (besoins de l'autre et manière d'y répondre) et c), (apprentissages) furent très éloquents en ce qui a trait aux changements de perception des élèves envers la diversité. En écoutant attentivement les exposés, nous avons pu entendre les élèves s'exprimer plus longuement par rapport à leurs perceptions et ainsi mieux saisir la portée de notre enseignement. Bien que certains élèves aient manifesté de l'indifférence durant leur rencontre et l'aient verbalisé à l'exposé, d'autres semblent avoir saisi l'occasion d'établir un réel dialogue. Plusieurs élèves ont utilisé le mot *empathie* pour décrire leurs propres émotions. D'autres ont utilisé les mots *admiration*, *colère* (vis-à-vis des personnes racistes) ou encore *incompréhension*. Le mot *empathie*, signifiant littéralement la capacité à se mettre à la place de l'autre, ressentir ce qu'il ressent, est en lien direct avec le « ressentir avec » privilégié dans le dialogue comme rencontre tel que défini par Noddings.

Pour ce qui est des émotions perçues, les élèves ont surtout évoqué la gêne ressentie par les candidats rencontrés qui devaient s'exprimer sur leur parcours. Quelques équipes ont souligné avoir ressenti de la part de la personne immigrante de la *reconnaissance* envers l'accueil des Québécois ou encore de la *nostalgie* par rapport au pays d'origine. D'autres ont plutôt ressenti de la *déception* par rapport aux Québécois ou encore de la *colère*. Il serait réellement intéressant d'étudier les raisons de ces différentes réactions et tenter de saisir les facteurs qui influencent les différentes perceptions des immigrants face aux Québécois.

Les élèves ont eu plus de difficulté à faire ressortir les besoins de l'autre. En général, les élèves ont plutôt ressorti ce qu'ils croyaient être les besoins des personnes immigrantes en général. La question ayant été mal comprise par les élèves, il est difficile de dresser un

portrait des réponses. Toutefois, il fut quand même pertinent d'entendre les élèves sur ce point. Plusieurs d'entre eux ont mentionné le besoin d'être respectés, d'être traités équitablement et d'être compris. L'expression « être compris » semble signifiante au sens où les élèves ont choisi le terme « compris » ou lieu par exemple de « entendus ». Afin de répondre à ce besoin d'être « compris », les élèves ont mentionné le besoin que s'établisse une réelle communication. Une élève a mentionné ceci ; « si tous les élèves de la province avaient la chance de vivre cette expérience de rencontre interculturelle, il y aurait beaucoup moins de problèmes de racisme envers les immigrants. Les gens comprendraient mieux ce qu'ils vivent et les jugeraient beaucoup moins. C'est mon cas à moi. J'ai vraiment fait une prise de conscience ». Un autre élève a mentionné : « La meilleure manière de répondre aux besoins des immigrants est de se parler. Si on ne se parle pas vraiment, on ne peut pas comprendre ce que l'autre vit et on reste avec nos perceptions et eux les subissent ». Bien qu'une minorité d'élèves aient verbalisé cette solution, il n'en est pas moins que certains l'ont fait et que leurs témoignages confirment clairement de l'impact que la rencontre interculturelle a eu sur eux.

Pour ce qui est des apprentissages, les élèves ont généralement mentionné avoir appris beaucoup sur le processus d'immigration et les difficultés rencontrées durant ce processus. Ils ont dit avoir appris également sur les coutumes du pays d'origine de la personne rencontrée, les valeurs, les traditions, etc.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION

À l'aube de cette recherche, nous désirions savoir si les élèves ayant été confrontés à une démarche d'apprentissage inspirée de l'éthique du *care* semblaient avoir développé une attitude de tolérance à la diversité ethnoculturelle. Pour répondre à cette question, nous avons opté pour une situation d'apprentissage et d'évaluation d'une durée de 6 périodes privilégiant diverses activités toutes inspirées de l'éthique du *care* et plutôt éloignées des pratiques pédagogiques traditionnelles. Par l'entremise d'évaluations et d'un questionnaire, nous souhaitions saisir l'impact de ces activités. De manière globale, les résultats tendent à confirmer que la séquence d'enseignement a eu un impact positif sur l'ouverture à la diversité chez les élèves puisque ceux-ci manifestent dans l'ensemble, de par l'énoncé des réponses post SAÉ au questionnaire, une modification des perceptions reliées à la diversité ethnoculturelle. Certaines interventions d'élèves laissent entendre une prise de conscience quant à l'enrichissement que peut représenter une rencontre interculturelle et des stéréotypes qui viennent mettre des obstacles à la communication interculturelle. Les élèves ont été en mesure de mettre de l'avant une réflexion concernant la complexité de la notion de tolérance et de ses limites. Ils ont, pour la plupart, instauré un réel dialogue avec autrui lors de la rencontre interculturelle et ont par la suite pris conscience des effets de cette relation de sollicitude sur leurs perceptions et leurs émotions. Selon nos résultats, l'éthique du *care* pourrait être bénéfique dans l'apprentissage de la tolérance chez les élèves du 2^e cycle du secondaire.

Toutefois, il est à noter que cette recherche ne s'est pas menée sans embûches méthodologiques et défis pédagogiques. Tout d'abord, notons que cette étude ne répond pas entièrement aux exigences d'une recherche qualitative valide. La validité de la recherche est légèrement remise en doute par la limite de temps pour dispenser la démarche d'apprentissage de même que par l'échantillonnage restreint de participants.

Toutefois, même si les résultats de cette recherche ne nous permettent pas de faire des généralités, ils nous permettent de dégager quelques indices des effets de notre enseignement sur le degré d'évolution de la pensée des élèves à propos de leur ouverture à la diversité. Tel est l'objectif de cette expérimentation.

Nous croyons toutefois que la présence de plusieurs activités a rendu difficile l'analyse puisqu'il est pratiquement impossible de faire ressortir l'activité ayant eu le plus d'impact sur les élèves ; l'activité les ayant le plus marqués n'étant pas nécessairement celle qui a eu le plus d'impact. Se concentrer uniquement sur la rencontre interculturelle, par exemple, nous aurait permis de tirer des conclusions plus précises.

De surcroît, des explications plus claires concernant l'exposé sur la rencontre interculturelle (question en lien avec les besoins de l'autre), auraient permis une meilleure compréhension et auraient donc généré plus de données concernant la capacité des élèves à être présent à l'autre. Dans cette même ligne de pensée, nous aurions souhaité que la discussion sur les limites de la tolérance soit plus facile et que les élèves puissent profiter de la section 2 de l'évaluation (appendice 5) pour réfléchir sur leur disponibilité aux autres.

N'oublions pas que ce projet de recherche a également été mené dans l'optique d'un développement des compétences professionnelles. À l'issue de notre séquence d'enseignement, nous constatons que nous avons réellement pu développer certaines de ces compétences. En l'occurrence, nous avons mis de l'avant la compétence 1 (Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions) puisque tout au long de notre démarche nous avons porté une attention à rendre les savoirs significatifs pour les élèves en établissant des liens entre les notions étudiées et leur culture propre. Nous avons opté pour des activités permettant aux élèves de porter un regard critique sur cette même culture en les amenant à s'ouvrir aux manifestations culturelles diversifiées. De plus, nous croyons avoir développé la compétence 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) et la

compétence 4 (Piloter 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), puisque nous avons, lors de la conception et du pilotage de notre SAE, pris en considération le niveau des élèves ciblés et nous avons élaboré nos activités en fonction des savoirs essentiels prescrits par le programme d'ÉCR du deuxième cycle du secondaire. Parallèlement à cela, nous avons mis en pratique la compétence 5 (Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre) puisque nous avons instauré dans notre séquence d'apprentissage des évaluations inspirées du cadre d'évaluation des apprentissages qui permettaient d'avoir une bonne vue d'ensemble de la progression des élèves. À l'avenir, nous voudrions être encore plus précis en ce qui a trait aux consignes et valider davantage la compréhension des élèves afin de s'assurer d'une évaluation stratégique et réellement pertinente. La compétence 6 (Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves) fut également mise à l'épreuve puisque nous avons eu à porter une attention particulière tout au long de la SAE au climat de classe qui devait être en tout temps empreint d'ouverture et de respect, particulièrement lorsqu'il s'agit d'aborder des sujets controversés comme la tolérance. De surcroît, notre démarche dans son ensemble fut l'occasion de mettre en pratique la compétence 11 (S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel) de par toutes les recherches effectuées afin de rendre cette intervention utile dans notre développement professionnel, mais également de par toutes les réflexions qu'elle a engendrées. Enfin, la compétence 12 (Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions) fut à l'honneur tout au long du processus par le biais de plusieurs de ses composantes puisque nous avons porté une attention particulière au respect et à l'équité à l'égard des différences, particulièrement celles qui sont liées à l'origine et que nous avons tenté de manifester de la sollicitude envers les élèves afin d'être un exemple en ce sens et de stimuler le développement de leur idéal éthique. Également, l'élaboration de cette

expérimentation fut l'occasion de réfléchir sur nos valeurs en tant qu'enseignant tout en utilisant l'analyse réflexive.

Nous croyons, en tant que professionnelle de l'enseignement de *l'Éthique et culture religieuse*, que l'éthique du *care* présente plusieurs avantages dans l'éducation à la tolérance, comme nous avons pu le constater lors de cette recherche. Néanmoins, cette approche apporte également un lot de défis pour les enseignants. Pensons par exemple à la question de neutralité pédagogique que nous estimons d'une importance cruciale lors de la pratique du dialogue sur des sujets controversés, lesquels sont spécifiquement fréquents en ÉCR comme l'illustre par exemple la question des limites de la tolérance. Comment se positionner quant à la posture impartiale et objective prescrite par le programme et la neutralité pédagogique suggérée par l'éthique du *care* ? L'objectivité morale absolue s'avère selon nous dans la pratique simplement utopique et même non souhaitable : « Il importe d'abdiquer devant l'évidence que les individus, élèves comme enseignants, sont empreints d'une subjectivité de facto marquée par un héritage propre » (Paradis, 2014, p.86). Il est en effet impossible de ne pas teinter nos propos de nos valeurs, croyances et convictions personnelles lorsqu'il s'agit de question éthique comme celle de la tolérance. De plus, les enseignants d'ÉCR demandent aux élèves de développer un jugement critique et plusieurs outils intellectuels leur permettant de porter un regard sur le monde qui contribue au mieux vivre-ensemble, et ce malgré leur point de vue initial ou les idées véhiculées dans leur milieu respectif. Si celui qui les accompagne dans cette quête est lui-même dépourvu de couleurs et qu'il se positionne nulle part, comment peut-il alors devenir un modèle pour ses élèves ? (Paradis, 2014). Tout est une question de jugement professionnel. Nous sommes conscientes que l'enseignement de l'éthique et des cultures religieuses révèle un fort potentiel polémique, car il touche à des valeurs et à des convictions qui peuvent être chères à chacun et l'enseignant doit agir avec précaution et circonscription afin de ne pas heurter les sensibilités familiales. (Paradis, 2014)

Selon Estivalèzes (2012), le programme n'oblige pas d'adopter une posture de neutralité à tout prix. Il importe plutôt que les enseignants gardent une certaine distance à l'égard de

leurs visions de monde afin de ne pas influencer les élèves et qu'ils respectent la liberté de conscience et de religion de chacun des élèves. L'enseignant doit en réalité « par la mise à distance de ses convictions personnelles, religieuses et philosophiques, par sa capacité à se décentrer de son propre système de référence » (p. 18) rendre possible l'expression des différents points de vue dans sa classe.

La « neutralité mesurée » serait selon Paradis (2014) la posture professionnelle à adopter pour l'enseignant d'*Éthique et culture religieuse*. Étant représentant de l'état, l'enseignant ne peut être foncièrement neutre (l'état ne l'est pas), il doit porter le projet social (laïcité ouverte) et promouvoir les valeurs communes tout en laissant émerger les différences. Il ne s'agit donc pas d'une neutralité sans mesure, mais plutôt de revêtir l'habit d'un arbitre impartial faisant la promotion d'un cadre commun de principes fondamentaux inspirés d'un cadre de valeurs partagées. (Gravel et Lefebvre 2012 citées par Estivalèzes et Lefebvre, 2012)

Nous adoptons la position de Leroux (2007), qui allie la franchise rigoureuse et le respect absolu de la croyance en contexte. Cela serait la clé pour permettre à l'enseignant d'être authentique tout en respectant les impératifs du programme (cité par Paradis 2014). Pour lui, la neutralité se reflète par le refus de toute forme de discrimination, par le respect absolu de la liberté de conscience et par la priorité du bien commun (Paradis, 2014). Ainsi, nous croyons qu'il est possible de concilier les exigences de l'état et celles de l'éthique du *care* en ce qui a trait à la neutralité pédagogique.

Comment nous le constatons, dans leur démarche respectives de neutralité pédagogique et d'objectivité; l'éthique du *care* et le programme ECR soulignent l'importance de présenter l'ensemble des points de vue. L'enseignant doit s'efforcer de trouver dans la littérature les meilleurs arguments et contre-arguments concernant les positions diverses sur des sujets éthiques controversés. Cependant, l'éthique du *care* va plus loin. Elle suggère d'ajouter à cela des éléments qui interpellent l'affectivité des élèves. L'enseignant doit donc fournir un effort supplémentaire afin de s'assurer de trouver du

matériel pédagogique susceptible de faire réfléchir les élèves sur leurs sentiments comme moteur des relations avec autrui. L'éthique du *care* demande d'appréhender les questions morales non seulement dans la perspective de la justice mais aussi dans la perspective de la sollicitude qui suppose notamment un souci de l' « Autre particulier ». Il ne s'agit pas ici de renier l'importance de la justice (valeur qui fait l'objet d'un thème obligatoire du programme) mais plutôt de faire coexister à ses côtés d'autres valeurs qui ont pris acte des acquis sociaux historiques liés à la revendication de justice, mais aussi de leurs limites pour comprendre la société sous le prisme des différences et de la pluralité des cultures. Il faut mettre de l'avant tout ce qui est oublié par la justice et qui relève pourtant de la morale et de la vie en société (Brugère, 2006). L'enseignant qui met de l'avant une éthique du *care* doit faire valoir un projet de mieux-être du lien social (privilégier l'entraide, lutter contre la précarité, défendre les minorités) (Brugère, 2006). Ce projet doit tenir compte du contexte particulier et des vulnérabilités de chacun. Il doit toujours garder à l'esprit cette orientation et souvent, adapter ou compléter les outils pédagogiques afin d'être en concordance avec cette approche.

Tout cela ne semble pas être une mince tâche considérant en plus que dans l'optique d'une éthique du *care*, l'enseignant doit lui-même se montrer en tout temps comme un exemple de sollicitude. Le contexte de l'enseignant d'*Éthique et culture religieuse*, qui est souvent confronté à avoir une quantité importante d'élèves, tend à diminuer les rapprochements (un à un) et les occasions de dialogue comme rencontre entre celui-ci et ses élèves. L'enseignant doit donc plutôt investir ses énergies à se montrer comme un idéal de sollicitude en prenant soin de bien préparer ses cours, en tenant compte des besoins différents de chaque groupe et des élèves, en étant présent et disponible pour les élèves et en adoptant une attitude générale de réceptivité envers ceux-ci. Il doit être continuellement en remise en question afin de s'assurer que ses comportements sont empreints de sollicitude et repenser constamment sa manière de considérer le dialogue dans un milieu où la sollicitude n'est pas réellement mise de l'avant.

Nonobstant le caractère particulièrement exigeant de l'approche, nous croyons que privilégier l'éthique de la sollicitude en éducation aurait un impact réellement positif sur notre société et nous souhaitons nous inspirer tout au long de notre carrière de celle-ci afin que les élèves puissent s'ouvrir au monde qui les entoure et mettre de l'avant des attitudes favorisant le vivre-ensemble dans cette société où le pluralisme est toujours grandissant. Par ailleurs, il serait intéressant d'investiguer davantage dans une recherche éventuelle les facteurs qui influencent les élèves à avoir une plus grande ou une moins grande sensibilité à la diversité ethnoculturelle.

RÉFÉRENCES

- Baillargeon, M. et Bouchard, N. (2004). Une si grande différence? Dans Bouchard, N. (dir) *Éduquer le sujet moral par des pratiques novatrices en enseignement et en animation* (p.61-94), Québec : Presse de l'Université du Québec
- Baillargeon, N. (2013). *Tolérance*. Récupéré du site du Réseau Voir : <https://voir.ca/chroniques/prise-de-tete/2013/11/21/tolerance/>
- Beaumont, C., Frenette, E. et Leclerc, D. (2016). *Violence à l'école 2013-2015*, résultats présentés lors du 6^e congrès biennal du comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement, s.l. Récupéré de : [file:///C:/Users/M%C3%A9lodie/Downloads/Faits saillants de l'enqu te-Portrait de la violence dans les e coles que be coises 2013-2015 1 %20\(1\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%A9lodie/Downloads/Faits%20saillants%20de%20l'enqu%C3%AAtre%20Portrait%20de%20la%20violence%20dans%20les%20%C3%A9coles%20qu%C3%A9bécoises%202013-2015%201%20-%20(1).pdf)
- Bouchard N. et Gagnon, M. (2012). *L'éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale : six approches contemporaines*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Bouchard, N. (2004). *Éduquer le sujet moral par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Québec : Presse de l'Université du Québec
- Bouchard, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brugère, F. (2006). La sollicitude. La nouvelle donne affective des perspectives féministes. *Esprit*. Récupéré de : https://iref.uqam.ca/upload/files/prog_3cycle/textes/Brugeres_Sollicitudes.pdf
- CELAT (2012). *Terrain du vivre-ensemble : émergence d'un concept*. Récupéré de : <http://www.celat.ulaval.ca/wp-content/uploads/2012/05/Programme-colloque-celat-2012-FINAL.pdf>
- Compte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.

- Deglise, F. (2015). Entre intégration et intolérance. *Le Devoir*. Récupéré de : <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/448196/sherbrooke-multiculturel-entre-integration-et-intolerance>
- De Villiers, J. (2005). *Entre injonctions contradictoires et bricolages identitaires: quelles identifications pour les descendants d'immigrés marocains en Belgique ?* Lien social et Politiques-RIAC, 53, 15-27.
- Duhamel, A. et Estivalèzes, M. (2013). «Vivre-ensemble et dialogue: du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 48, n° 1, p. 79-98. Récupéré de la base de données Érudit : <http://id.erudit.org/iderudit/1018402ar>
- Duvernay, A. (réalisatrice) Webb, P. (scénariste) (2015) *Selma* [Film cinématographique] [s.l.] : Plan B Entertainment
- Estivalèzes, M. (2009). Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison? *Revue Diversité urbaine*, vol. 9, no.1, p. 45-57. Récupéré de : <http://id.erudit.org/ierudit/037758ar>.
- Estivalèzes, M. (2012). Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre. Dans M. Estivalèzes, et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p.1-34). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fischer, B., et Tronto, J. (1990). Toward a Feminist Theory of Caring. Dans E. Abel et M. Nelson (dir.), *Circles of Care. Work and Identity in Women's Lives* (p.35-62). Albany, NY: The State University of New York
- Gendron, C. (2002). La sollicitude, une éthique relationnelle. Dans Bouchard, N (dir.). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale, six approches contemporaines* (p. 47-84). Québec : Presse de l'Université du Québec
- Gendron, C. (2003). *Éduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude*. Paris: L'Harmattan.
- Gendron, C. (2010). Perspectives éthiques sur la notion d'attention. Dans N. Bouchard et M-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p.101-116). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gravel, S. et Lefebvre, S. (2012). Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.),

Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous (pp. 191-213). Québec: Presses de l'Université Laval.

Lafortune, L. et Gaudet, É. (2000). *Une pédagogie interculturelle, pour une éducation à la citoyenneté*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Léger Marketing (2007). *La grande enquête sur la tolérance au Québec*. Récupéré de : <http://ddata.over-blog.com/xxxyyy/0/00/13/92/sondage-legermktg-racisme.pdf>

Georges Leroux (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue : arguments pour un programme*. Montréal : Fides.

Leroux, G. (2012). Pluralisme et neutralité. Dans Duhamel et Estivalèzes (dir) *Le programme d'éthique et culture religieuse, l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (p. 131-156). Québec: Presses de l'Université Laval.

MacPherson, S. (2010). Teachers' collaborative conversations about culture: Negotiating decision making in intercultural teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 271-286.

Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur et Recherche (2015). Indice de défavorisation 2014-15. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques/info_decisionnelle/Indices_defavorisation_ecoles_2014_2015.pdf

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle. Prendre le virage du succès. Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 1998-2002*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire premier cycle*. Récupéré de : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/index.asp?page=prformsec1ercycle>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Éthique et culture religieuse : Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la santé et des services sociaux (2015). La banque sur la recherche sociale et en santé. Récupéré sur le site de l'organisation : <http://msss.gouv.qc.ca/statistiques/brss/definiti/index.php>

- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1993). *Educating for intelligent belief or unbelief*. New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. Boulder, CO.: Westview Press.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkeley, CA: University of California Press
- Noddings, N. (2010). Complexity in caring and empathy, *Abstracta*, Special Issue V, 6-12.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. Oxford : Oxford University Press.
- Paperman P. et Laugier, S. (dir.) (2005). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Paradis, M. (2014). *Quelle posture professionnelle pour l'enseignant d'éthique et culture religieuse?* Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada) Récupéré de : [file:///C:/Users/PC/Downloads/30702%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/30702%20(1).pdf)
- Spitzberg, B. et Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Dans G. Deardorff (dir.). *The handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Steinbach, M., (2010). Eux autres versus nous autres: adolescent students' views on the integration of newcomers, *Intercultural Education*, Volume 21, Issue 6, p.535-547. Récupéré de la base de données Taylor & Francis Online : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2010.533035#.Uo1MhJl3vIU>
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170. Récupéré du site de la revue : <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/viewFile/8824/6812>
- Steinbach, M. et Grenier N. (2013). "Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture": les attitudes des élèves de la société d'accueil envers les élèves issus de l'immigration, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1): 183-202
- Tolérance (s.d.) *Dans Dictionnaire français Larousse en ligne*. Récupéré de <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tol%C3%A9rance/78312>

- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation, enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Unesco (2000). Buber, Martin. Dans *Encyclopédie de l'Agora*. Récupéré du site de l'encyclopédie : http://agora.qc.ca/dossiers/Martin_Buber
- Unesco (1994). *La tolérance, porte ouverte sur la paix. Manuel éducatif à l'usage des communautés et des écoles*. Récupéré de : http://www.unesco.org/education/pdf/34_57_f.pdf
- Wetherell, C., & Noddings, N. (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Zouaoui, N. (2015). *Islamophobie, apprendre des erreurs de l'Amérique*. Présentation des conférences ayant lieu lors de la semaine d'action contre le racisme : L'islamophobie au Québec, un racisme dont on ne peut prononcer le nom? Montréal. Québec. Récupéré de : <https://criec.uqam.ca/upload/files/R%C3%A9sum%C3%A9s.p>

APPENDICE 1 – Questionnaire pré-SAE⁷

Mon nom : _____

1. Je suis... : (coche la réponse)

- a) Né(e) au Québec de parents nés au Québec _____
- b) Mes parents ont immigré au Québec et je suis né ici _____
- c) J'ai immigré au Québec _____ Date d'arrivée au Québec : _____

2. **As-tu une très bonne, bonne, mauvaise ou très mauvaise opinion des membres des communautés suivantes ?**

Arabe _____
Juive _____
Noire _____
Latino-américaine _____
Asiatique _____
Italienne _____

Si tu es un(e) élève issu(e) de l'immigration (1^e ou 2^e génération), exprime aussi ton opinion sur la communauté:

Francophone de souche _____
Anglophone de souche _____

3. **Toi personnellement, à quel point te considères-tu raciste ?**

Fortement Moyennement Faiblement Pas du tout Ne sais pas/Refus

4. **Selon toi, la justice devrait-elle condamner toute personne tenant publiquement des propos racistes ?**

Non Oui
Pourquoi ?

5. **Est-ce que les Québécois sont trop, juste assez ou pas assez tolérants à l'égard des us et coutumes des différentes communautés culturelles au Québec ?**

Trop tolérants Juste assez Pas assez Ne sais pas/Refus

6. **Penses-tu qu'une lutte vigoureuse contre le racisme soit nécessaire ou non au Québec ?**

Non Oui Pourquoi ?

⁷ Ce questionnaire est administré par Mélodie Lavigne, étudiante à la maîtrise en enseignement à l'Université du Québec à Trois-Rivières en janvier 2016, dans le cadre de son essai. Il est inspiré d'un sondage réalisé par la firme Léger Marketing *La grande enquête sur la tolérance au Québec* administré à des milliers de Québécois en 2007.

7. Es-tu favorable ou non à la construction de mosquées, de synagogues ou de temples autres que chrétiens au Québec ?

Non Oui

8. Dans ta vie de tous les jours, trouves tu cela plutôt enrichissant ou non d'être en présence de personnes d'une autre origine que la tienne ?

Non Oui Pourquoi ?

9. Accepterais-tu d'être ami avec une personne d'une autre origine que la tienne ?

Non Oui

10. Inviterais-tu dans une fête familiale une personne d'une autre origine que la tienne ?

Non Oui

11. Accepterais-tu l'invitation d'aller à une fête où la majorité des personnes seraient d'une autre origine que la tienne ?

Non Oui

12. Est-ce que nous devrions inciter davantage les immigrants à s'établir à l'extérieur de la grande région de Montréal ?

Non Oui Ne sais pas/Refus

13. Épouserais-tu une personne d'une autre origine que la tienne ?

Non Oui

14. Dirais-tu que la plupart des immigrants s'intègrent très facilement, plutôt facilement, plutôt difficilement ou très difficilement à la société québécoise ?

Très facilement Plutôt facilement Plutôt difficilement Très difficilement

15. De façon générale, trouves-tu que les membres des communautés suivantes sont plus, autant ou moins travailleurs que les francophones de souche ?

Noire _____

Italienne _____

Arabe _____

Asiatique _____

Juive _____

MERCI POUR TA PARTICIPATION !

APPENDICE 2 – Questionnaire post-SAE⁸

Mon nom : _____

1. As-tu une très bonne, bonne, mauvaise ou très mauvaise opinion des membres des communautés suivantes ?

Arabe _____
Juive _____
Noire _____
Latino-américaine _____
Asiatique _____
Italienne _____

Si tu es un(e) élève issu(e) de l'immigration (1^e ou 2^e génération), exprime aussi ton opinion sur la communauté:

Francophone de souche _____
Anglophone de souche _____

2. Toi personnellement, à quel point te considères-tu raciste ?

Fortement Moyennement Faiblement Pas du tout Ne sais pas/Refus

3. Selon toi, la justice devrait-elle condamner toute personne tenant publiquement des propos racistes ?

Non Oui Pourquoi ?

4. Est-ce que les Québécois sont trop, juste assez ou pas assez tolérants à l'égard des us et coutumes des différentes communautés culturelles au Québec ?

Trop tolérants Juste assez Pas assez Ne sais pas/Refus

5. Penses-tu qu'une lutte vigoureuse contre le racisme soit nécessaire ou non au Québec ?

Non Oui Pourquoi ?

6. Es-tu favorable ou non à la construction de mosquées, de synagogues ou de temples autres que chrétiens au Québec ?

Non Oui

⁸ Ce questionnaire est administré par Mélodie Lavigne, étudiante à la maîtrise en enseignement à l'Université du Québec à Trois-Rivières en janvier 2016, dans le cadre de son essai. Il est inspiré d'un sondage réalisé par la firme Léger Marketing *La grande enquête sur la tolérance au Québec* administré à des milliers de Québécois en 2007.

7. Dans ta vie de tous les jours, trouves tu cela plutôt enrichissant ou non d'être en présence de personnes d'une autre origine que la tienne ?

Non Oui Pourquoi ?

8. Accepterais-tu d'être ami avec une personne d'une autre origine que la tienne ?

Non Oui

9. Inviterais-tu dans une fête familiale une personne d'une autre origine que la tienne ?

Non Oui

10. Accepterais-tu l'invitation d'aller à une fête où la majorité des personnes seraient d'une autre origine que la tienne ?

Non Oui

11. Est-ce que nous devrions inciter davantage les immigrants à s'établir à l'extérieur de la grande région de Montréal ?

Non Oui Ne sais pas/Refus

12. Épouserais-tu une personne d'une autre origine que la tienne ?

Non Oui

13. Dirais-tu que la plupart des immigrants s'intègrent très facilement, plutôt facilement, plutôt difficilement ou très difficilement à la société québécoise ?

Très facilement Plutôt facilement Plutôt difficilement Très difficilement

14. De façon générale, trouves-tu que les membres des communautés suivantes sont plus, autant ou moins travailleurs que les francophones de souche ?

Noire _____

Italienne _____

Arabe _____

Asiatique _____

Juive _____

15. Quelle activité t'as le plus marqué durant cette séquence d'enseignement sur la tolérance et pourquoi ?

16. Tes perceptions sur la diversité sont-elles changées et pourquoi ?

MERCI POUR TA PARTICIPATION

APPENDICE 3 Évaluations de la SAE

Pondération des évaluations	
1. Évaluations « Les limites de la tolérance »	40%
2. Élaboration du questionnaire (rencontre interculturelle)	10%
3. Exposé oral	50%
Total	/100%

Critères d'évaluation « Les limites de la tolérance » (40%)

Évaluation des composantes <i>Traitement éthique d'une situation, Évaluation pertinente des options et Pratique appropriée du dialogue</i>	
1. Utilise les thèmes associés à la tolérance de manière juste et appropriée	/2
2. Propose au moins deux arguments pour appuyer son point de vue	/2
3. Sélectionne des options qui favorisent le vivre-ensemble	/2
4. Auto-évalue correctement son attention aux autres et à leur propos	/2
Total	/8

Critères d'évaluation du canevas associé à la rencontre interculturelle (10%)

Évaluation de la composante <i>Pratique appropriée du dialogue</i>	
1. Le canevas comprend des questions relatives aux informations concernant la personne rencontrée	/1
2. Le canevas comprend des questions relatives au projet d'immigration et à l'adaptation à la société d'accueil	/1
3. Le canevas comprend des questions relatives à la relation avec la nouvelle société	/1
4. Le canevas comprend 2 autres questions au choix	/2
5. Le canevas comprend une question, une inquiétude, une perception quant à l'arrivée de jeunes immigrants dans votre ville ou votre école.	/1
6. Les questions formulées dans le canevas sont exprimées de manière à favoriser le vivre-ensemble.	/4
Total	/10

Critères d'évaluation de l'exposé (50%)

Évaluation de la composante <i>Pratique appropriée du dialogue et Traitement éthique d'une situation</i>	
1. L'élève nous transmet l'ensemble de l'information recueillie sur la personne rencontrée.	/2
2. L'élève fait preuve d'une bonne capacité à expliquer la situation de la personne rencontrée.	/1
3. L'élève nous fait part de la discussion générée par la question 2.	/1
4. L'élève nous transmet les solutions trouvées en lien avec la question 3 et les solutions trouvées favorisent le <i>vivre-ensemble</i>	/2
5. L'élève répond aux questions 3a), b) et c).	/3
6. L'élève utilise un langage respectueux et favorisant le vivre-ensemble.	/1
Total	/10

APPENDICE 4 Pistes de réflexion « Discussion sur les limites de la tolérance »

Questions de départ :

Peut-on vraiment laisser libres les uns comme les autres d'affirmer leurs "vérités" et d'agir au nom des valeurs qu'ils défendent ?

Questions de réflexion :

Sur quel(s) critère(s) doit-on se baser pour déterminer les limites de la tolérance ?

Sur quels critères se base la société québécoise actuelle ?

Les critères pour déterminer les limites de la tolérance selon :

André Compte Sponville (1995)

Critère de la menace à la liberté ou aux conditions de possibilité de la tolérance :

« Ce qui doit déterminer la tolérabilité de tel ou tel individu, de tel ou tel groupe ou comportement, n'est pas la tolérance dont ils font preuve (car alors il eût fallu interdire tous les groupes extrémistes de notre jeunesse, et leur donner raison par là), mais leur dangerosité effective : une action intolérante, un groupe intolérant, etc., doivent être interdits si, et seulement si, ils menacent effectivement la liberté ou, en général, les conditions de possibilité de la tolérance ».

« Tolérer c'est accepter ce qu'on pourrait ou voudrait combattre. C'est donc renoncer à une part de son pouvoir, de sa force, de sa colère... Et à l'opposé, une tolérance universelle serait une tolérance de l'atroce : atroce tolérance! Poussée à la limite, la tolérance finirait par se nier elle-même», puisqu'elle laisserait les mains libres à ceux qui veulent la supprimer. Tolérer l'intolérance c'est tuer la tolérance et l'ouverture. La tolérance ne vaut donc que dans certaines limites, qui sont celles de sa propre sauvegarde »

« L'une des raisons qui font que la tolérance est nécessaire, c'est notre amour de la vérité, principalement dans les domaines où la science est inefficace (c'est-à-dire dans les questions d'opinion). Mais pour cela il faut d'abord reconnaître qu'on ne connaît jamais absolument ni complètement et que les autres sont autant capables de vérités que nous. La tolérance se fonde ainsi sur notre faiblesse théorique, c'est-à-dire sur l'incapacité où nous sommes d'atteindre le savoir absolu. Bref, être tolérant c'est accepter et vivre son ignorance, c'est s'ouvrir à la possibilité que les autres puissent avoir de bonnes idées, tout en s'opposant au fanatisme, à l'autoritarisme, à l'imposition, bref... à l'intolérance. »

« Tolérer la souffrance des autres, tolérer l'injustice dont on n'est pas soi-même victime, tolérer l'horreur qui nous épargne, ce n'est plus de la tolérance : c'est de l'égoïsme, c'est

de l'indifférence ou pire. Tolérer Hitler, c'était se faire son complice, au moins par omission, par abandon, et cette tolérance était déjà de la collaboration. Plutôt la haine, plutôt la fureur, plutôt la violence, que cette passivité devant l'horreur, que cette acceptation honteuse du pire ! Une tolérance universelle serait tolérance de l'atrocité. »

« Le catholique peut bien, subjectivement, être certain de la vérité du catholicisme. Mais s'il est intellectuellement honnête (s'il aime la vérité plus que la certitude), il doit reconnaître qu'il est incapable d'en convaincre un protestant, un athée ou un musulman, même cultivé, intelligent et de bonne foi. Chacun, aussi convaincu qu'il peut être d'avoir raison, doit donc admettre qu'il est hors d'état de prouver, et dès lors sur le même plan que tels ou tels adversaires, tout aussi convaincu que lui et tout aussi convaincu que lui et tout aussi incapable de le convaincre... La tolérance, comme force pratique (comme vertu), se fonde ainsi sur notre faiblesse théorique, c'est-à-dire sur l'incapacité ou nous sommes d'atteindre l'absolu. »

Baillargeon (2013) :

Utiliser le principe du tort occasionné :

« Fixer ces limites [à la tolérance] et justifier qu'on les situe ici plutôt que là est un énorme problème pour la pensée politique et juridique. Une référence classique pour ce faire est le fameux *harm principle* d'un penseur phare du libéralisme classique, John Stuart Mill. Selon ce « principe du tort », c'est le fait de causer du tort à autrui qui doit servir de balise pour fixer les limites de la tolérance.

Toute la question devient alors de définir qui est exactement autrui, et aussi ce qui constitue ce tort—ou cette nuisance, comme on dit aussi parfois. »

Critère du déni de la liberté d'expression et particulièrement de l'expression de la critique :

« Ce passage contient une précieuse clé pour aider à fixer les limites de la tolérance : on doit pouvoir discuter librement de n'importe quelle pratique, institution, valeur. Ce faisant, on doit pouvoir les critiquer, même vertement. »

2. Réfléchis à la discussion qui vient d'avoir lieu. Utilise la légende suivante pour évaluer l'attention aux autres dont tu as fait preuve durant cette discussion (2 pts)

Légende :

A : un peu B : moyennement C : très

J'ai porté attention aux autres élèves (par le respect et l'écoute) lors de la discussion en classe sur les limites de la tolérance . Autoévaluation : _____

- ❖ Je peux expliquer ce qui m'encourage à porter attention aux autres

- ❖ Je peux expliquer ce qui m'empêche de porter une meilleure attention aux autres

APPENDICE 6 Histoire de perception⁹

La scène se déroule à Montréal dans un restaurant style buffet populaire. Une dame de 75 ans va se chercher un bol de soupe et s'installe à une table.

« Flûte! Se dit-elle, j'ai oublié le morceau de pain. »

Elle se lève, prend son pain et retourne à sa place. Elle trouve alors un Noir attablé devant son bol de soupe. Il est même en train de la manger.

« Alors ça, se dit-elle, c'est la meilleure ! Mais c'est sans aucun doute un pauvre homme. Je ne lui ferai pas de remarque, mais tout de même, je ne vais pas me laisser complètement faire. »

Elle s'empare d'une cuillère, s'assied en face du Noir et, sans dire un mot, mange aussi la soupe.

Et l'homme et la femme soupent ensemble en silence.

Puis le Noir se lève.

Il va chercher une assiette de spaghettis à la Bolognaise et la dépose devant la gentille dame, avec deux fourchettes!

Et ils mangent tous les deux, toujours en silence. Enfin, ils se quittent.

« Au revoir », dit la dame paisiblement.

« Au revoir », répond le Noir, avec une douce lueur dans les yeux. Il donne l'impression d'un homme qui est heureux d'avoir aidé son prochain...

Il s'en va, la dame le suit des yeux. Du même coup, elle voit sur la table d'à côté... un bol de soupe qui semble avoir été oublié.



Pixabay.com

⁹ Histoire inspirée de Bourque, René (1993) citée par Lafortune et Gaudet (2000) Un pédagogie interculturelle, pour une éducation à la citoyenneté, Édition du renouveau pédagogique, Québec, p.173

APPENDICE 7 Jeu de rôle Barnga¹⁰

Il est très difficile de comprendre ce que les immigrants et immigrantes ressentent lorsqu'ils se retrouvent devant des codes culturels qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils trouvent inappropriés, choquants et parfois même insultants. Que faire lorsque nous nous rendons compte que le message reçu par l'autre n'est pas celui que nous lui avons envoyé? Que faire lorsque nous ne parlons pas la même langue que l'autre, que nous n'avons pas les mêmes références culturelles que lui? Comment réconcilier ces différences et s'adapter aux différentes situations?

Le jeu Barnga est une simulation. Le jeu se joue en équipe de 4 ou 5. On divise donc la classe en fonction de cela. Des directives différentes sont données (format papier) à des groupes d'élèves. Ceux-ci croient tous, de prime abord, recevoir les mêmes consignes. Toutefois, puisque ce n'est pas le cas, les élèves se retrouveront dans une situation embarrassante et frustrante les obligeant à résoudre certains problèmes de communication nés de leur rencontre avec des personnes ne partageant pas les mêmes règles de jeu qu'eux. L'enseignant a préparé d'avance différentes versions (une par table) des règles du jeu de cartes (ex : dans un groupe le trèfle est le plus fort alors que dans l'autre c'est le cœur). Il se munit d'une sonnette pour débiter ou arrêter la partie. Il numérote les tables en ordre croissant à partir de 1. L'enseignant distribue un jeu de cartes par table, une feuille vierge et des crayons. L'enseignant présente le jeu comme une simulation de la communication non verbale. L'objectif est de remporter la victoire. Ceux qui se rendront à la table portant le numéro le plus élevé seront les gagnants.

L'enseignant lit les consignes suivantes :

Je distribuerai les règles du jeu dans quelques minutes. Vous devez les apprendre par cœur, car je les ramasserai 5 min après. À partir de maintenant, toute communication verbale ou écrite est interdite. Il y a aura plusieurs rondes. À la fin de chaque ronde, je sonnerai et le gagnant de chaque table se déplacera vers la table du chiffre supérieur. Le perdant de chaque table se déplace à la table inférieure. Les autres demeurent à la table (sauf exception pour les tables 1 et 10). Si deux joueurs obtiennent le même score, on les classe selon l'ordre alphabétique de leur prénom. Je distribue les règles à l'instant. Vous disposez de 5 minutes pour les apprendre.

¹⁰ Lafortune, L. & Gaudet, É. (2000). *Une pédagogie interculturelle, pour une éducation à la citoyenneté*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

APPENDICE 8 Consignes Rencontres interculturelles¹¹

Nous côtoyons chaque jour des personnes qui ont décidé, pour une raison ou une autre, de venir vivre ici au Québec. Sherbrooke, 4^e ville immigrante au Québec, est un endroit parfait pour faire des rencontres interculturelles. Durant ce projet, vous aurez l'occasion de découvrir non seulement différents modes de vie, différentes cultures, mais également de comprendre les obstacles que peut représenter l'intégration culturelle pour un immigrant. Vous aurez également la chance d'échanger et de vous exprimer à propos de vos perceptions.

1. En équipe de 2, vous devez, dans votre entourage, aller à la rencontre d'une personne qui a immigré au Québec. Vous devrez ensuite, lors d'un entretien avec cette personne, chercher à découvrir les diverses facettes de sa culture et de son intégration au Québec. Pour ce faire, vous devrez élaborer un questionnaire qui comprend des questions sur les thèmes suivants (minimum 25 questions)

Informations relatives à la personne rencontrée : âge, sexe, pays de naissance, date d'arrivée au Canada, profession, langue parlée, religion, etc.

Projet d'immigration et adaptation à la société d'accueil : raisons du départ, préparation au départ, choix du pays d'adoption, processus d'admission, recherche de logement, recherche d'un emploi, accueil dans la société hôte, apprentissages de la langue, etc.

Relation avec la nouvelle société : différences, ressemblances, points positifs et négatifs, intégration, perception des Québécois (comment cette personne perçoit les Québécois et pourquoi), contacts avec la société d'origine.

*Tu dois construire toi-même deux questions que tu aimerais poser à ton interlocuteur. **et demander à ton interlocuteur s'il a des questions à t'adresser.***

2. Ensuite, vous devez, de manière respectueuse et dans l'optique d'un échange positif, vous devez vous exprimer quant à vos perceptions, vos inquiétudes et vos interrogations concernant l'arrivée de jeunes immigrants dans votre ville.
3. À l'aide de la personne avec qui vous échangez, essayer de dégager des solutions favorisant le vivre-ensemble à l'école et dans la société en général.

Durant votre exposé, vous devrez nous partager l'information recueillie au # 1 et nous partager l'information transmise au #2. Vous devrez nous faire part des solutions apportées au #3 et finalement répondre aux deux questions suivantes ;

- a) Quelles émotions ai-je ressenties durant l'échange ? Quelles émotions ai-je perçues durant l'échange ?
- b) Qu'ai-je appris au sujet des immigrants ?

¹¹ Inspiré par Baillargeon et Bouchard (2004) p.80