

Culture Éducation Écologie - Une approche contemporaine de l'enseignement

CULTURE ÉDUCATION ÉCOLOGIE - UNE APPROCHE CONTEMPORAINE DE L'ENSEIGNEMENT

Manuel d'autoformation en lien avec une approche culturelle de l'enseignement qui intègre la sphère écologique des rapports au monde.

MÉLANIE CHAMPOUX; MARIANNE HOMIER; ALEXANDRA BERNIER;
PATRICIA-ANNE BLANCHET; KARA EDWARD; LOUIS GOSSELIN;
KASSANDRA L'HEUREUX; BARBARA MEILLEUR; CHRISTOPHE POINT;
GENEVIÈVE PAQUIN; ET ALEXANDRA GUITÉ

EMIE LABRANCHE ET SAMUEL ENRIGHT

Université de Sherbrooke
Sherbrooke



Culture Éducation Écologie - Une approche contemporaine de l'enseignement Droit d'auteur © 2024 par *Mélanie Champoux; Marianne Homier; Alexandra Bernier; Patricia-Anne Blanchet; Kara Edward; Louis Gosselin; Cassandra L'Heureux; Barbara Meilleur; Christophe Point; Geneviève Paquin; et Alexandra Guité* est sous licence [License Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Partage dans les mêmes conditions 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), sauf indication contraire.

CONTENTS

Page titre	ix
À propos de la ressource	xi
Présentation du collectif	xiv
Pourquoi cet ouvrage ? Mélanie Champoux	xxii
Ode aux champignons Guylaine Duval	xxvii
Versions PDF téléchargeables	xxviii

Module 1 : Fondements théoriques et pratiques

Chapitre 1.1 - Fondements pour une approche culturelle de l'enseignement conçue au prisme des rapports écologiques au monde Mélanie Champoux	3
Chapitre 1.2 - Vers une pédagogie de la rencontre - Une contribution au réenchantement de nos rapports au monde Mélanie Champoux	13

Module 2: Le français comme rapports écologiques au monde

Chapitre 2.1 - Exploration spiralaire de mon identité écologique Patricia-Anne Blanchet et Kara Edward	31
---	----

Module 3: L'univers social comme rapports écologiques au monde

Chapitre 3.1 - La multiperspectivité pour enseigner l'histoire et la géographie selon une approche culturelle et écologique 47

Louis Gosselin

Module 4: Les sciences comme rapports écologiques au monde

Chapitre 4.1 - Contextualiser les sciences par le récit de vie et la pédagogie du lieu 71

Kassandra L'Heureux

Module 5: Les mathématiques comme rapports écologiques au monde

Chapitre 5.1 - Imaginer les futurs possibles : saisir les occasions de faire des mathématiques dans et pour le monde 89

Marianne Homier

Chapitre 5.2 - Changer notre rapport aux maths pour changer notre rapport au monde: à la rencontre de la température 106

Marianne Homier

Module 6: La citoyenneté comme rapports écologiques au monde

Chapitre 6.1 - Choisir un album jeunesse pour aborder les rapports écologiques au monde avec les élèves 111

Christophe Point

Module 7: Les arts comme rapports écologiques au monde

Chapitre 7.1 - L'art en chemin	133
Barbara Meilleur	
Chapitre 7.2 - Apprécier des oeuvres d'art pour enrichir notre rapport écologique au monde	147
Alexandra Bernier	
Chapitre 7.3 - Apprécier des illustrations d'albums sans texte avec les enfants pour prendre conscience de nos rapports au monde	167
Alexandra Bernier	

Module 8 : Éducation physique et à la santé comme rapports écologiques au monde

Chapitre 8.1 - Développer une relation au monde à travers l'expérience sensorielle et affective en éducation physique et à la santé	187
Geneviève Paquin	

Module 9 : Approche culturelle et écologique en enseignement au collégial

Chapitre 9.1 - Cultiver l'attention : vers une pédagogie des vertus épistémiques et de la sollicitude dans les cours de philosophie au collégial	209
Alexandra Guité	
Quatrième de couverture	245

Culture Éducation Écologie

Une approche contemporaine
de l'enseignement



À PROPOS DE LA RESSOURCE

C'est avec enthousiasme que le collectif Éco-Lier offre aux personnes enseignantes du Québec cette deuxième version qui inclut quatre nouveaux chapitres et un enrichissement, par l'apport de la philosophie pour enfants, de certaines activités déjà présentées dans la version précédente. Deux nouveaux modules ont été ajoutés. Il s'agit du module en éducation physique et à la santé et du module qui concerne la pédagogie collégiale. Nous vous souhaitons une bonne découverte. N'hésitez pas à écrire à nous écrire pour nous faire part de vos commentaires ou de vos questions. Pour ce faire, il vous suffit de joindre la coordonnatrice du collectif à l'adresse champoux.melanie@uqam.ca

Auteures et auteurs :

Mélanie Champoux
Marianne Homier
Alexandra Bernier
Patricia-Anne Blanchet
Kara Edward
Louis Gosselin
Alexandra Guité
Kassandra L'Heureux
Barbara Meilleur
Geneviève Paquin
Christophe Point

Comité de rédaction :

Mélanie Champoux
Marianne Homier

Couverture :

Maude Pelletier, « L'éveil », crayon graphite et crayons de couleurs sur papier texturé, 35.6×35.6 cm, 2015

Personnes contributrices :

Maude Pelletier, artiste <https://www.dessinmaudepelletier.com/>

Guylaine Duval, artiste et mycologue <https://champignonssauvagesdenosbois.com/>

Émie Dufresne, musicienne et compositrice, École de musique de l'Université de Sherbrooke

Samuel Enright, graphiste et directeur des communications

Pour citer cette ressource :

Champoux, M., Homier, M., Bernier, A., Blanchet, P-A., Edward, K., Gosselin, L., Guité, A., L'Heureux, K., Meilleur, B., Paquin, G., Point, C., (2025). Culture Éducation Écologie – Une approche contemporaine de l'enseignement. Université de Sherbrooke, 270 pages.

Pour toute question, écrire à Champoux.melanie@uqam.ca



BY = Vous pouvez retenir, réutiliser, réviser, remixer et redistribuer. L'auteur doit être cité

NC = Vous pouvez retenir, réutiliser, réviser, remixer et redistribuer pour usage non commercial

SA = Les versions dérivées de l'ouvrage doivent conserver la licence originale ou compatible.

La réalisation de cette ressource d'autoformation a reçu l'appui de l'Université de Sherbrooke, la Fabrique REL et les Fonds de recherche du Québec



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES





PRÉSENTATION DU COLLECTIF



**Mélanie
Champoux**

Professeure en
éducation relative
à l'environnement,
Faculté des
sciences de
l'éducation,
Université du
Québec à Montréal



**Marianne
Homier**

Doctorante en
éducation et
chargée de cours
Faculté
d'éducation,
Université de
Sherbrooke



**Patricia-Anne
Blanchet**

Doctorante en
éducation et
conseillère
pédagogique
Faculté
d'éducation,
Université de
Sherbrooke



Barbara Meilleur

Doctorante en
Études et
pratiques des arts
(UQAM) et
chargée de cours
Faculté
d'éducation,
Université de
Sherbrooke et
UQAM



Kara Edward
Doctorante en
éducation et
chargée de cours
Faculté
d'éducation,
Université de
Sherbrooke



Christophe Point
Professeur
Faculté
d'éducation,
Université de
Sherbrooke



**Kassandra
L'Heureux**
Doctorante en
éducation et
chargée de cours
Faculté
d'éducation,
Université de
Sherbrooke



Louis Gosselin
Doctorant en
éducation et
chargée de cours
Faculté
d'éducation,
Université de
Sherbrooke



Alexandra Bernier

Doctorante en éducation à l'Université Laval et chargée de cours à la faculté d'éducation, Université du Québec à Rimouski



Alexandra Guité

Candidate au doctorat en philosophie
Département de philosophie –
Université de Montréal



Geneviève Paquin

Enseignante en éducation physique et à la santé Étudiante à la maîtrise en sciences de l'activité physique Université de Sherbrooke



Samuel Enright

Directeur des communications, graphiste et maîtrisard en études politiques appliquées Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke



Guylaine Duval

Artiste et
mycologue
Illustratrice



Maude Pelletier

Artiste, créatrice
des œuvres des
chapitres



Émie Dufresne

Musicienne et
compositrice École
de musique de
l'Université de
Sherbrooke

POURQUOI CET OUVRAGE ?

Mélanie Champoux

INTRODUCTION

Bonjour,

Mon nom est Mélanie Champoux. Je suis doctorante en éducation à l'Université de Sherbrooke où j'enseigne les fondements de l'éducation en quatrième année du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Mes travaux de recherche s'ancrent dans l'éducation contemporaine qui est traversée par des enjeux relatifs aux problématiques socioécologiques tels que les changements climatiques, le déclin massif de la biodiversité et l'augmentation criante des inégalités sociales, économiques et environnementales.

Notre époque est caractérisée par l'exacerbation d'une crise socioécologique dont le dénouement exige une **transformation culturelle**, soit une **transformation de nos rapports au monde**.

Afin de contribuer à l'intégration de ces enjeux importants dans les milieux universitaires de formation à l'enseignement et dans les milieux scolaires au primaire comme au secondaire, je m'intéresse donc à l'**approche culturelle de l'enseignement** qui constitue un pilier fondateur du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

L'approche culturelle de l'enseignement a été conçue dans la foulée des travaux qui ont accompagné la dernière réforme du curriculum de l'école québécoise au tournant des années 2000. Elle constitue une prescription du ministère de l'Éducation. De fait, le PFEQ stipule que la réalisation de la mission d'instruction et de socialisation de même que l'atteinte des trois visées de l'école québécoise, soit la **structuration de l'identité**, la **construction d'une vision du monde** et le **développement d'un pouvoir-agir** des enfants



et des adolescents et adolescentes, reposent sur la mise en œuvre d'une approche culturelle par les personnes enseignantes.

Pour rendre plus tangible cette prescription, le PFEQ met de l'avant la notion de repère culturel. En effet, dans les différents documents du PFEQ, pour chaque domaine d'apprentissage, on trouve des listes de repères culturels servant à orienter la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement. Il faut bien reconnaître toutefois que ces repères culturels ont été définis il y a près de 25 ans.

En outre, le caractère prescriptif de l'approche culturelle s'incarne dans une compétence professionnelle à l'enseignement – une compétence dite fondatrice. C'est la compétence 1, qui est celle du pédagogue héritier, critique, interprète et médiateur d'éléments de culture.

Depuis le début des années 2000, plusieurs études tendent à montrer que l'approche culturelle de l'enseignement et la compétence 1 qui y est associée demeurent peu connues ou mal comprises des personnes enseignantes (Larouche et coll., 2022; Laroui, 2007; Manseau et Dezutter, 2007; Nadeau, 2020; Portelance, 2007; Raymond et Turcotte, 2012; Simard, 2010). Pour plusieurs, cette compétence paraît floue, nébuleuse, abstraite. Pour certaines, elle peut paraître « compliquée et même sans importance particulière » (Nadeau, 2020, p.16). Cette situation peut s'expliquer par de nombreux facteurs. D'abord, la culture – il faut bien le reconnaître – est une notion que l'on dit polysémique, c'est-à-dire qu'elle peut revêtir une grande variété de sens, ce qui complique notre compréhension commune de la notion. Ensuite, parce que les formations initiales et continues à l'enseignement contribuent en réalité très peu à former les personnes enseignantes à cette approche.

Pourtant, l'approche culturelle comporte le potentiel de rendre les savoirs plus significatifs, plus concrets et plus pertinents pour une éducation humaniste tournée vers un **meilleur vivre-ensemble** et l'avènement d'une **société plus juste**, plus viable, plus **démocratique, plus écologique**. De plus, cette approche favorise la mise en œuvre de **processus d'enseignement-apprentissage** interdisciplinaires, voire **transdisciplinaires**, c'est-à-dire qui traversent toutes les disciplines et qui vont même au-delà de celles-ci en intégrant et en valorisant d'autres types de savoirs que les savoirs disciplinaires – comme les savoirs expérientiels qui impliquent plusieurs dimensions de l'être au monde; bien sûr, la dimension cognitive, mais également les dimensions affective et sensible.

Toutefois, je suis d'avis que dans le contexte actuel, marqué par de profondes problématiques socioécologiques, il devient nécessaire de transformer la vision que nous nous faisons généralement de la culture, à commencer par la notion de culture en contexte scolaire. Celle-ci est comprise, le plus souvent, comme un objet de savoir extérieur à soi que la personne enseignante est responsable de transmettre ou de médier auprès des élèves. Elle est aussi comprise comme rapport, mais dans ce cas, elle est le plus souvent envisagée comme l'expression des rapports qui se tissent exclusivement entre des êtres humains, au sein de sociétés. Il est en effet souvent question du patrimoine culturel comme la réalisation des grandes œuvres de l'humanité dans le domaine des arts, de la littérature, de l'architecture et des sciences.

Effectivement, dans notre conception moderne et occidentale de la culture, les autres qu'humains, que ce soit les animaux, les végétaux, les minéraux, les forêts, les rivières, les montagnes, le soleil et le vent, sont expulsés

de la sphère culturelle pour être relégués dans la sphère dite naturelle. Lorsqu'il est question de culture, ils sont soit rendus invisibles – alors on n'en parle pas, on ne les considère pas – ou alors ils sont compris comme faisant partie d'un décor, inactif, inerte, où se déroulent les actions des humains en relation entre eux. Dans cette représentation du monde, les animaux, les plantes, des écosystèmes entiers se voient attribuer un rôle passif, exclusivement destiné à servir les intérêts des êtres humains et des sociétés. Ils ne sont pas considérés comme des entités sensibles, dotées d'une agentivité particulière, avec lesquelles nous sommes en relation réciproque, mais le plus souvent comme faisant partie de ce qu'on appelle la nature ou l'environnement. Les concepts de nature et d'environnement tendent à modeler une vision du monde que l'on dit anthropocentrée, soit centrée sur l'humain. C'est alors notre identité et notre pouvoir-agir qui sont à leur tour influencés par cette vision du monde dans laquelle nous, les êtres humains, serions radicalement séparés des autres qu'humains. Cette vision du monde est insuffisante, car elle échoue à reconnaître les processus de coévolution historiques entre humains et autres qu'humains de même que leurs relations d'interdépendance actuelles et futures.

Les défis socioécologiques contemporains appellent donc à une réflexion approfondie concernant l'altérité; l'altérité entre humains bien sûr, mais aussi l'altérité vis-à-vis des autres qu'humains. Cette dimension de l'altérité, des relations à l'Autre, est essentielle à une réflexion sur les rapports au monde. Il nous faut réfléchir et mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement qui contribue de manière pertinente à la structuration de l'identité, au développement d'une vision du monde et à la construction d'un pouvoir-agir qui soient orientés vers un horizon de justice pour tous les humains et les autres qu'humains, leurs intérêts étant en réalité intrinsèquement liés.

Pour cela, il nous faut notamment construire une vision du monde et structurer nos identités de manière à comprendre les êtres humains comme des êtres de nature et de culture, comme des êtres entretenant d'étroites relations, passées, présentes et futures, avec des humains et des autres qu'humains. Donc, une approche culturelle de l'enseignement pertinente dans le contexte contemporain devrait nous aider à nous situer comme des êtres écologiques, soit **des êtres reliés au monde**.

C'est à cette visée que notre équipe interdisciplinaire de personnes formatrices en enseignement travaille de manière collaborative. *Culture – écologie – éducation. Une approche contemporaine de l'enseignement* est une ressource d'autoformation qui propose des **stratégies pédagogiques** et des **situations d'apprentissage concrètes** afin de mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement qui intègre la sphère des rapports écologiques au monde, et ce, de manière transversale à l'ensemble du programme de formation de l'école québécoise. C'est avec plaisir que nous vous offrons cette [ressource éducative libre](#). Nous vous invitons à vous l'approprier et à la modifier afin qu'elle réponde à vos besoins, et ce, selon votre propre contexte. Vous pouvez aussi la partager avec vos collègues sans aucune limitation.

L'ouvrage est structuré par module et par chapitre. Le module 1 aborde les fondements d'une approche culturelle et écologique de l'enseignement. Il vise à situer les enjeux socioécologiques auxquels l'approche proposée dans cet ouvrage souhaite répondre. Les modules 2 à 8 proposent des repères théoriques et des pistes pédagogiques concrètes afin de mettre en œuvre une approche culturelle et écologique de l'enseignement à partir de différents domaines d'apprentissage prescrits par le PFEQ pour les niveaux primaire et secondaire:

français langue d'enseignement, géographie et histoire, sciences, mathématique, culture et citoyenneté québécoise, arts et éducation physique et à la santé. Enfin, le module 9 concerne l'intégration d'une approche culturelle et écologique de l'enseignement au niveau collégial. La ressource Culture Éducation Écologie est un ouvrage collectif évolutif. D'autres chapitres pourront l'enrichir au cours des prochains mois et des prochaines années.

C'est à partir de leur double posture de personne apprenante et de personne formatrice que les auteurs et auteures qui ont collaboré à la conception de cette ressource d'autoformation s'adressant aux futures personnes enseignantes ainsi qu'aux personnes enseignantes en exercice. Leur objectif commun est de vous permettre de saisir les fondements de l'approche culturelle conçue au prisme des rapports écologiques au monde, telle que nous la proposons, afin de vous aider à construire votre autonomie professionnelle. Les pistes pédagogiques concrètes qui vous sont proposées permettent d'illustrer cette réflexion fondamentale et de vous donner un coup de pouce pour faire vos premiers pas.

En terminant, je voudrais vous souhaiter que la lecture de cet ouvrage numérique vous conduise à des réflexions fécondes et porteuses pour votre pratique enseignante et pour votre propre culture écologique. N'hésitez surtout pas à nous écrire pour nous faire part de vos questionnements, de vos réflexions et de vos expériences pratiques avec vos élèves en lien avec l'approche culturelle de l'enseignement.

Pour nous écrire: Champoux.Melanie@uqam.ca

RÉFÉRENCES

- Larouche, M-C., Monthuy-Blanc, J., Point, M., Touré, F., Fillion, P-F., Lemieux, V. et Akpedje, T. (2022). Être médiateurs culturels à l'UQTR : apprendre à apprécier et à intégrer des ressources culturelles à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Dans A. Araujo-Oliveira et Tremblay-Wragg, E., *Des pratiques inspirantes au coeur de la formation à l'enseignement*. (p.179-200). Presses de l'Université du Québec
- Laroui, R. (2007). L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire dans le Bas-Saint-Laurent, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 371-381.
- Manseau, S. et Dezutter, O. (2007). La compétence culturelle en formation initiale des enseignants de français au secondaire : état d'une expérience à visée intégrative. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 305-320.
- Nadeau, A. (2020). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).
- Portelance, L. (2007). Les savoirs partagés par l'enseignant associé et la stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 321-337.
- Raymond, C. et Turcotte, N. (2012). Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école. *Éducation et francophonie*, 40(2), 119-138.

Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75-101). Les Presses de l'Université Laval

ODE AUX CHAMPIGNONS

Guylaine Duval

Par Guylaine Duval, mycologue

[Ode aux champignons \(Version PDF\)](#)



On les remarque au tournant d'un sentier, sur un arbre, dans la mousse, dans l'humus des feuilles mortes, ou encore dans le jardin, le compost, parfois même dans les plantes d'intérieur. Les champignons!

Les attributs qu'ils nous montrent varient en formes, en couleurs, en textures multiples. De plus près, si nous prenons le temps de les sentir ou les goûter, nous découvrons une panoplie de parfums et

de saveurs, parfois doux et subtils, exquis et délectables, parfois carrément horribles et répugnants. D'ailleurs, certains champignons comme les truffes et les phalles utilisent leurs parfums prononcés pour attirer les insectes et les petites bêtes qui dispersent leurs spores et assurent leur pérennité.

Qu'ils soient petits et discrets ou spectaculaires et colorés, tous les champignons ont une partie souterraine qu'on appelle mycélium. Celui-ci se compose de filaments qui peuvent s'étendre sur une très grande surface et qui s'immiscent partout dans le sol forestier pour former un réseau complexe et interconnecté. En fait, le mycélium est la partie principale du champignon. Le champignon que l'on voit est, en réalité, la fructification, l'organe reproductif du mycélium.

Les mycéliums des champignons investissent le sol forestier, les mousses, les roches, les plantes, les racines des arbres, sans oublier les insectes et la faune qui les entourent.

Ce réseau souterrain ainsi créé travaille sans relâche afin de transmettre des informations essentielles d'un bout à l'autre de la forêt. Comme les fibres nerveuses du cerveau, les filaments du mycélium transmettent des signaux chimiques et électriques qui forment une chorégraphie invisible mais vitale pour la survie de l'écosystème.

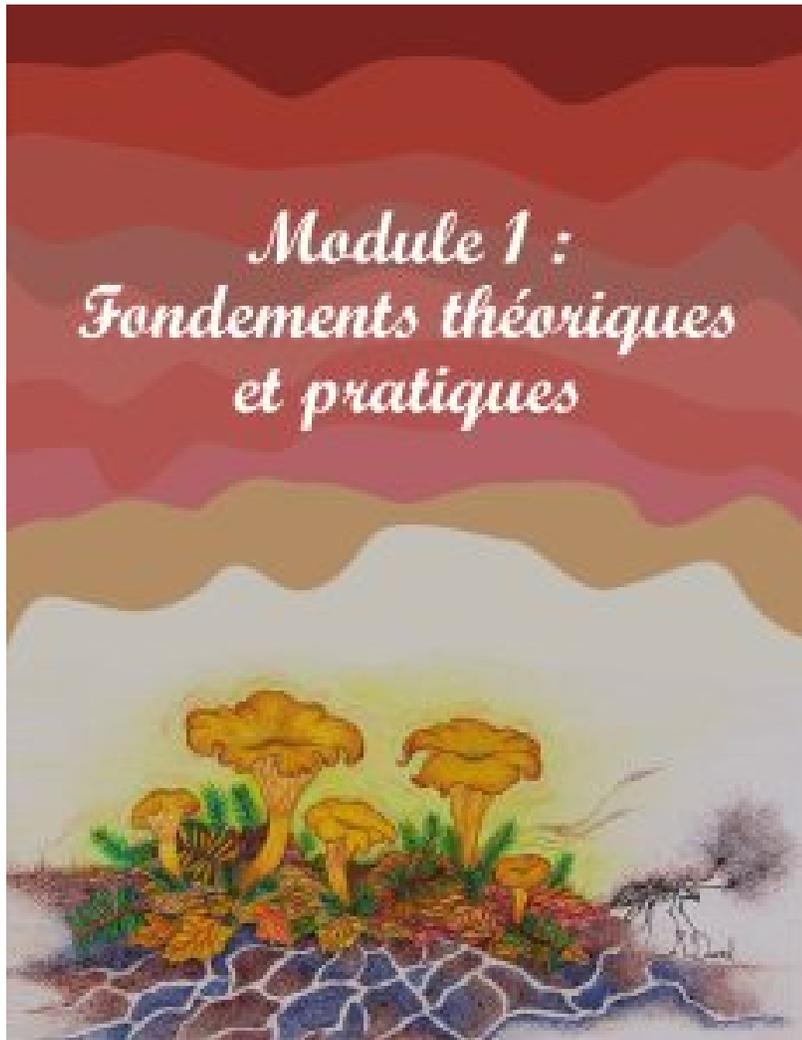
La véritable richesse des champignons réside dans ces liens invisibles et complexes qui les relie à leur environnement. Ainsi, on peut les comparer aux disciplines scolaires qui représentent un réseau interconnecté de savoirs formalisés qui doivent être mis en dialogue avec l'immense diversité des savoirs expérimentiels. À la manière du mycélium, enseigner selon une approche culturelle contribue à la (re)composition de la grande toile du vivant.

VERSIONS PDF TÉLÉCHARGEABLES

[Édition d'avril 2024](#)

[Édition de mars 2025](#)

MODULE 1 : FONDEMENTS THÉORIQUES ET PRATIQUES



Mélanie Champoux

Par Mélanie Champoux

Présentation de l'auteure

De mon enfance, des écoles et des cours de récréation, je conserve un souvenir ambigu. Un souvenir à la fois triste et rempli d'espoir. Curieuse et bonne élève, j'aimais apprendre et j'aimais être félicitée. Je suis allée à l'école comme on attend le jour de son anniversaire, ou celui de Noël. Je ne ménageais pas les efforts dans l'espoir qu'un jour adviendrait, enfin, la récompense tant attendue. Sauf que je n'avais qu'une vague idée de la récompense que j'attendais. Était-ce des collants brillants dans mon cahier? Était-ce de bonnes notes dans mon bulletin? Est-ce que j'espérais que ma « maitresse » dise à ma mère combien j'étais travaillante et « à mon affaire »? Est-ce que j'attendais simplement un regard de connivence dans les yeux de celles et ceux qui m'ont enseigné? Un regard qui semblait dire: tu as bien compris, tu es brillante. Tout cela, je l'ai reçu. Pourtant, l'impression d'aller à l'école en attendant mon jour d'anniversaire ne m'a jamais quittée, même lors de mes études de maîtrise. D'où me venait cette impression d'espoirs déçus? C'est la question qui m'a guidée jusqu'à la formulation de mon projet de



recherche doctorale. J'ai peu à peu réalisé que ce que j'attendais avec tant de ferveur de l'école c'est qu'elle me permette de me mettre en relation avec le monde. Je caressais depuis toujours l'idée que dans un lieu comme l'école, un espace rempli de savoirs et de personnes qui apprennent ensemble, je pourrais me tisser à la grande toile de la vie. Dans un coin de mon âme, je souhaitais que grâce à cette mise en relation, je puisse enfin devenir moi-même et apporter ce que j'ai de meilleur au monde. L'école devait me permettre d'exister et de créer en relation avec les autres, que ces autres soient des humains, des animaux, des plantes, des forêts, des rivières, un

voilier de bernaches ou un coucher de soleil. C'est de cette vision de l'éducation qu'est née l'idée d'une approche culturelle conçue au prisme des rapports écologiques au monde.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.etsmtl.ca/aculture/?p=5#oembed-1>

Qu'est-ce que l'approche culturelle de l'enseignement dans le Programme de formation de l'école québécoise?

L'approche culturelle de l'enseignement (ACE) constitue un pilier fondateur du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Conçue dans la foulée des travaux qui ont accompagné la dernière réforme du curriculum de l'école québécoise au tournant des années 2000, cette approche constitue une prescription du ministère de l'Éducation. Le PFEQ stipule que la réalisation de la mission d'instruction et de socialisation de même que l'atteinte des trois visées de l'école québécoise, qui concernent la structuration de l'identité, la construction de la vision du monde et le développement du pouvoir agir (gouvernement du Québec, 2006), reposent sur la mise en œuvre d'une approche culturelle par les personnes enseignantes. Pour rendre plus tangible cette prescription, le PFEQ met de l'avant la notion de repère culturel. Les personnes enseignantes peuvent trouver dans les documents du PFEQ relatifs aux domaines d'apprentissage (DA) des listes de repères culturels à « exploiter » dans leur pratique enseignante. L'ACE est également assortie de balises contenues dans un guide qui a été publié en 2003. Ce guide, intitulé L'intégration de la dimension culturelle à l'école, propose plusieurs définitions de la culture et formule des critères pour la sélection et l'exploitation de repères culturels dits signifiants. Ces critères imposent notamment que les repères culturels « s'inscrivent dans l'évolution de l'une ou l'autre des disciplines scolaires » (p. 15), rappelant que « [l]es domaines des langues, des arts, de la mathématique, de la science et de la technologie, de l'univers social ainsi que du développement personnel correspondent à des composantes majeures de la culture avec lesquelles l'élève doit être mis en contact au cours de sa formation » (p.26). Par ailleurs, le caractère prescriptif de l'ACE s'incarne dans une compétence professionnelle à l'enseignement dite fondatrice (compétence 1) qui est celle du pédagogue héritier, interprète et médiateur d'éléments de culture. En outre, bien qu'il ne fasse pas partie des prescriptions concernant l'ACE, depuis 2023, un nouveau domaine d'apprentissage a été ajouté au PFEQ : le programme Culture et citoyenneté québécoise. Celui-ci repose sur une progression des apprentissages passant de l'exploration de réalités culturelles, à leur examen puis à la réflexion critique sur celles-ci. Enfin, le programme Culture-éducation facilite la tenue de rencontres, d'activités et de sorties culturelles et artistiques en contexte scolaire.

Pourquoi nous croyons qu'il faut aujourd'hui concevoir et

mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement qui intègre les rapports écologiques au monde ?

1er élément à considérer : Nous époque est caractérisée par l'exacerbation d'une crise socioécologique dont le dénouement exige une transformation culturelle, soit une transformation de nos rapports au monde.

À des degrés divers, nous sommes tous et toutes interpellés par les problématiques sociales et environnementales qui marquent de plus en plus le 21^e siècle. Les problématiques relatives aux changements climatiques, au déclin massif de la biodiversité, aux divers phénomènes de pollution de l'air, de l'eau et du sol de même qu'à l'accroissement des inégalités sont intrinsèquement liées entre elles : ce sont des problématiques socioécologiques complexes. C'est-à-dire qu'on ne peut pas les comprendre et tenter de les résorber sans considérer les manières par lesquelles elles rétroagissent les unes les autres. Par exemple, l'augmentation des épisodes de sécheresse et de chaleur accablantes dus à l'augmentation des gaz à effet de serre exerce un impact sur la santé et la sécurité des plantes et des animaux, humains y compris, qui en sont affectés. Considérant le rôle important que jouent les animaux et les plantes dans le maintien des équilibres écosystémiques, la perte de biodiversité animale et végétale qui y est associée peut contribuer, en retour à l'exacerbation des changements climatiques de même qu'à la pollution des sols et de l'eau.

De plus, il faut bien reconnaître que tous les êtres humains ne sont pas égaux face à ces détériorations environnementales. Certaines populations plus pauvres sur le plan économique vivent souvent dans des lieux plus fortement touchés par les sécheresses ou les inondations et elles disposent de moins de ressources pour s'en prémunir. L'augmentation des phénomènes relatifs aux changements climatiques contribue de ce fait à l'augmentation des inégalités économiques, sociales et environnementales. Par ailleurs, les populations qui sont le plus durement frappées par les dérèglements climatiques et les problèmes de pollutions environnementales sont aussi très souvent celles qui en sont le moins responsables. En effet, par leur mode de vie plus frugal, les populations moins aisées économiquement, exercent une plus faible empreinte écologique. Et que dire des animaux et des végétaux qui sont sans doute les plus grandes victimes des détériorations des conditions de vie sur Terre et qui n'en sont nullement responsables.

Ainsi, les problématiques socioécologiques sont marquées par des phénomènes d'injustice à l'égard de certains groupes d'humains et d'autres qu'humains. Aux fondements de ces problématiques, nous sommes amenés à reconnaître l'existence de rapports au monde dévoyés, basés sur des dynamiques d'exploitation, de domination et d'invisibilisation (Chancel et coll., 2022; Fernández-Llamazares et coll., 2019; Larrère, 2017; Martinez Alier, 2016; Rosa, 2018). Par la surexploitation des autres qu'humains (que l'on désigne trop souvent, et de manière inconsidérée, par l'appellation de ressources naturelles), par l'exploitation de certaines populations humaines au profit d'une industrie capitaliste, s'installe des formes de dominations de certains groupes d'humains sur d'autres humains et d'autres qu'humains. La nature (humaine et autre qu'humaine) est mise au service de certains modes de vie. De tels rapports mortifères et injustes sont rendus possibles par leur

invisibilisation. Effectivement, le mode de vie associée à la culture de consommation ne reconnaît pas d'emblée que pour se maintenir il faille exploiter et dominer d'autres humains et détruire les conditions de vie sur Terre.

La reconnaissance des problématiques socioécologiques ne devrait pas contribuer à un sentiment de désespoir ou d'apathie. Je crois qu'en tant que personnes éducatrices, ni le fatalisme ni le déni ne sont des options acceptables. Je considère plutôt que notre responsabilité repose dans le courage dont nous devons faire preuve afin d'interroger, de manière critique et éthique, nos rapports au monde. C'est de cette manière, il me semble, que nous pourrions nous engager individuellement et collectivement dans une transformation culturelle visant la construction d'une société plus juste et plus soutenable.

Repenser nos rapports au monde pour imaginer et contribuer à la coconstruction d'un monde plus désirable, basé sur des relations de réciprocité, de respect, de *care* (prendre soin), voilà d'importants défis culturels qui interpellent au premier plan le monde l'éducation. Ils invitent à réfléchir à l'actualisation des curriculums scolaires en vue de contribuer à l'harmonisation du réseau de relations personne-société-environnement, et ce, en favorisant la construction d'une identité écologique fondée sur une conscience critique et le développement d'un pouvoir-agir écocitoyen (Sauvé et coll., 2018). Afin de relever ces défis, le PFEQ dispose d'un levier puissant : l'approche culturelle de l'enseignement qui constitue un pilier fondateur du curriculum.

2e élément à considérer : L'approche culturelle de l'enseignement dominante paraît insuffisante pour accompagner la transformation culturelle qui doit être envisagée par nos sociétés modernes.

Les recherches empiriques effectuées ces dernières années auprès du personnel enseignant au Québec indiquent que le pilier culturel du PFEQ demeure flou et nébuleux pour les personnes enseignantes qui peinent à comprendre comment mettre en pratique cet aspect important du curriculum (Nadeau, 2020). Par ailleurs, l'analyse critique des documents prescriptifs relatifs à l'ACE dans le système d'éducation québécois permet de constater que la culture y est présentée en termes anthropocentrés (Champoux et Agundez, accepté). C'est-à-dire que la sphère des relations entre les humains et les autres qu'humains n'est que très faiblement abordée, elle est presque invisibilisée. En l'occurrence, pour les personnes enseignantes qui se saisissent des outils prescriptifs relatifs à l'ACE, il demeure difficile d'étendre leur conception de la culture à la sphère écologique de nos rapports au monde. Dans le contexte contemporain marqué par des problématiques socioécologiques majeures, il paraît donc pertinent de prendre un pas de recul pour imaginer ensemble comment l'ACE pourrait s'actualiser et s'enrichir d'une dimension écologique de nos rapports au monde.

Le renouvellement de cette réflexion sur l'ACE ne peut aucunement faire l'économie d'une réflexion approfondie concernant l'altérité, l'altérité entre humains et avec les autres qu'humains. Cette dimension de l'altérité, des relations à l'Autre, est essentielle à une réflexion sur les rapports au monde. Les besoins de culture qui sont impulsés par la crise socioécologique interpellent le monde de l'éducation afin qu'il contribue pertinemment à la structuration de l'identité, au développement de la vision du monde et à la construction d'un pouvoir agir orientés vers un horizon de justice pour tous les humains et les autres qu'humains. Dans l'optique de contribuer à l'enrichissement des conceptions et des pratiques relatives à l'ACE, un déplacement

de l'attention devrait être opéré afin de mieux prendre en compte les liens étroits qui se tissent entre nature et culture, ces liens insécables, car constitutifs des existants. Il nous faudrait dès lors troquer la vision ontologique dualiste, dans laquelle la nature est vue comme étant extérieure à la culture, pour une vision dialectique dans laquelle les êtres humains sont à la fois des êtres de nature et de culture.

En ce sens, il paraît primordial que ce qui lie la culture et l'éducation, sur le plan théorique et sur le plan pratique, s'imprègne d'une vision plus écologique du monde que ce qui prévaut actuellement : dans les prescriptions relatives à l'ACE, les autres qu'humains brillent par leur absence. Sur le plan théorique du moins, tout semble se passer comme si les sociétés humaines vivaient dans un monde qui n'est plus redevable au reste du vivant, ce que Plumwood (2002) a reconnu comme l'« illusion de la désinscription » (p.99). Le monde qui est dépeint est celui des humains, pensé et acté par les humains et pour les humains. La culture est comprise comme réponse des humains aux grands problèmes de l'humanité et les ressources environnementales sont associées à des lieux tels que les musées, les galeries d'art et les salles de spectacles, invisibilisant du même coup les autres types de milieux pouvant favoriser la rencontre directe (« im-médiate ») avec des humains et d'autres qu'humains. On peut penser à divers milieux « naturels » et milieux de vie tels que les parcs, les jardins, les rives des cours d'eau, les comités de citoyens, etc. En éducation, il paraît plus que jamais pertinent d'interroger avec criticité la rupture entre nature et culture pour mieux éclairer les phénomènes d'engendrement entre humains et autres qu'humains qui, dans le régime de rationalité moderne occidentale, sont pour une bonne part invisibilisés (de Sousa Santos, 2016). Comme le dénonce Sauvé (2007), en l'absence d'une dimension écologique de nos rapports au monde dans le curriculum, la construction de la vision du monde s'en trouve étriquée et celle de l'identité, tronquée.

Le discours éducationnel officiel précise que la culture devrait contribuer à l'atteinte des trois visées de l'école québécoise qui, je le répète, sont celles de développer la vision du monde, de structurer l'identité et de développer le pouvoir agir. Pourtant, on remarque que ces finalités ne sont pas autrement explicitées : on ne sait pas quels principes et quelles valeurs cette triple finalité devrait soutenir. Or, pour concevoir et mettre en oeuvre une ACE apte à soutenir ces visées, il est essentiel que les personnes enseignantes puissent les envisager de manière moins abstraite, qu'elles puissent s'y référer en fonction du contexte socioécologique contemporain et qu'elles soient amenées à construire une réflexion critique et éthique en lien avec les rapports au monde dominants (Sauvé et Orellana, 2008).

À quoi pourrait ressembler une approche culturelle de l'enseignement conçue au prisme des rapports écologiques au monde?

Nous n'en sommes encore ici qu'à l'étape d'imaginer d'autres possibles. Nous ne prétendons aucunement livrer des stratégies pédagogiques infaillibles qui ont fait leurs preuves sur le terrain de la pratique. Plutôt, nous faisons l'exercice de mettre en commun des pistes éducatives et pédagogiques qui nous paraissent porteuses

pour contribuer à une éducation culturelle et écologique. Ces propositions prennent racine dans une mouvance contemporaine d'éducation relative à l'environnement qui est elle-même nourrie de riches traditions éducatives et pédagogiques. Les lignes qui suivent proposent en ce sens des valeurs, des principes et des avenues éducatives à privilégier pour cheminer ensemble vers une ACE conçue au prisme des rapports écologiques au monde. En tant qu'éducateurs et éducatrices vous êtes invités à vous approprier ces quelques idées et à les contextualiser à votre propre pratique enseignante. En tant que propositions fondamentales, elles vous paraîtront peut-être abstraites au premier abord. Il s'agit en effet de pistes qui amènent à réfléchir et qui ont pour fonction d'alimenter vos propres idées de processus d'enseignement et d'apprentissage. Les six autres chapitres qui forment cet ouvrage collectif proposent justement des pistes d'atterrissage concrètes pour mettre en œuvre les fondements proposés dans ce premier chapitre.



Maude Pelletier –
Interliés,
Linogravure et
rehauts au crayon
de couleur 30X30
cm 2021

Une pédagogie de la rencontre et de la relation

Au 21^e siècle, concevoir et mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement pourrait être résumée dans ces mots : apprendre à nous situer comme des êtres écologiques, soit des êtres reliés au monde. Pour cela, il

devient indispensable d'être capables de rencontrer le monde de manière dialogique (Plumwood, 1997), c'est-à-dire de sujet à sujet et non plus de sujet à objet. Pour entretenir un dialogue avec les autres humains ainsi qu'avec les autres qu'humains, nous devons apprendre à les voir, les reconnaître et les respecter. L'incommensurabilité des formes d'existence qui cohabitent sur Terre devrait en effet s'accompagner d'une éthique interespèces. C'est-à-dire que plutôt que de focaliser notre attention uniquement sur ce qui différencie les êtres humains et des autres formes de vie (les discontinuités et les ruptures mises de l'avant dans la conception dominante de la culture et qui contribuent à faire de nous une espèce exceptionnelle), nous pourrions également porter notre attention sur ce que nous partageons en commun, sur ce qui fait de nous des semblables, des vivants parmi les vivants. Il nous serait en effet salvateur d'arriver à mieux percevoir les continuités qui sous-tendent le déroulement des multiples formes d'existences enchevêtrées, différentes et semblables à la fois, toutes nécessaires au développement de la vie.

Des valeurs relationnelles, une conscience critique et des habiletés de cocréation

À partir de cette vision plus ouverte et généreuse, moins autoritaire, dominante et anthropocentrique, nous pouvons imaginer des manières différentes de mettre en oeuvre une approche culturelle de l'enseignement. Les valeurs d'humilité, d'autocritique, de respect, d'ouverture, de réciprocité devraient soutenir des pratiques davantage fondées sur le *care* (une pratique qui consiste à prendre soin), l'écoute, l'attention, l'émerveillement et la communication dialogique. Le développement d'habiletés en lien avec l'imagination, la créativité et la cocréation pourrait être combiné avec le développement d'une conscience critique et l'éveil au désir d'un engagement actif, incarné dans le tissu de la vie sociale et écologique.

Des stratégies pédagogiques transdisciplinaires, expérientielles, affectives et sensibles

Pour soutenir une ACE conçue au prisme des rapports écologiques au monde, nous pouvons mettre en oeuvre des stratégies d'enseignement et d'apprentissage transdisciplinaires. La transdisciplinarité fait ici référence à la construction de savoirs qui traversent les disciplines (transversal à toutes les disciplines) et qui peuvent aussi les dépasser (extérieur aux disciplines). En ce sens, on peut notamment recourir à la poésie et à des narratifs culturels écologiques comme ceux produits par certains porteurs de savoirs traditionnels autochtones et un nombre de plus en plus important d'auteurs provenant d'une diversité d'horizons disciplinaires (par exemple, Despret, 2019; Morizot, 2020; Pierron, 2023; Tassin, 2020; Wall Kimmerer, 2021, Zhong Mengual, 2021).

Nous aurions aussi intérêt à recourir à des approches expérientielles et sensibles qui favorisent le contact direct avec des humains et d'autres qu'humains qui cohabitent au sein d'un territoire, tous dignes d'être rencontrés de manière dialogique en tant que sujets éthiques dotés d'une certaine forme d'agentivité (soit des êtres intentionnels qui possèdent des capacités). Ainsi, plutôt que d'évaluer la valeur des autres formes de vie en les comparant avec l'être humain, il s'agit de reconnaître l'incommensurabilité des formes d'existence sur Terre et d'ouvrir notre perception à la richesse et à l'incroyable diversité des manières d'être-au-monde et de faire l'expérience du monde.

Pour favoriser la prise de conscience de la présence agissante des autres humains et des autres qu'humains dans nos vies, l'approche par les histoires de vie paraît pertinente. En faisant le récit de son histoire de vie et

en portant attention à nos rencontres avec des humains et avec d'autres qu'humains (animaux de compagnie, animaux sauvages, paysages, climat, arbres, etc.), il devient plus facile de prendre conscience des manières par lesquels les autres (humains et autres qu'humains) ont pu influencer nos parcours individuels, familiaux et sociaux faisant de nous ce que nous sommes aujourd'hui. De manière parallèle, mais plus distancée, la personne enseignante peut éclairer les savoirs enseignés à partir d'une perspective historique qui inclut la présence des autres qu'humains dans l'évolution des sociétés humaines. Comprendre nos histoires coévolutives (entre humains avec les autres qu'humains) peut vraisemblablement aider à instaurer des rapports au monde basés sur le respect, la réciprocité, la reconnaissance mutuelle et le *care*. Enfin, il est très probable que l'éclairage des savoirs à partir d'une perspective historique de coévolution entre espèces humaines et autres qu'humaines a toutes les chances d'instiller le sens de l'émerveillement pour ce monde partagé sur Terre.

Conclusion

Ce chapitre avait pour objectif principal de poser les termes d'une réflexion renouvelée concernant l'ACE dans le curriculum scolaire québécois. Il s'agit de nous demander comment ce pilier fondateur du PFEQ pourrait mieux soutenir les trois visées de l'école québécoise dans le contexte actuel marqué par une crise socioécologique majeure. La dernière partie du chapitre s'est employée à ouvrir certaines avenues éducatives qui paraissent prometteuses. Il s'agit ici de pistes générales qui doivent ensuite être traduites concrètement dans chacun des domaines d'apprentissages (DA) prévus au PFEQ. L'ACE devrait être transversale à l'ensemble du curriculum. En ce sens, elle s'accommode assez mal d'une approche monodisciplinaire, elle devrait favoriser le tissage de liens entre les différents DA prévus au PFEQ. Plus encore, comme la culture en tant que rapports au monde implique toutes les dimensions de notre être au monde (cognitive, affective, sensible et spirituelle), l'ACE peut difficilement se contenter de recourir uniquement aux savoirs disciplinaires : il lui faut aller au-delà des disciplines, ce qui signifie adopter une approche transdisciplinaire. Les six autres modules qui composent cette ressource de formation professionnelle numérique proposent une réflexion théorique et pratique autour de l'ACE selon les différents DA du PFEQ. D'autre part, chaque chapitre met en exergue les possibilités d'enseignement et d'apprentissage transdisciplinaire. Ainsi, il devient possible d'imaginer des pistes d'atterrissage concrètes pour mettre en œuvre une ACE conçue au prisme des rapports écologiques au monde, et ce, à partir de tous les DA prévus au PFEQ, sans pour autant se restreindre à un enseignement monodisciplinaire.

Références

Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. et Zucman, G. (2022). *Rapport sur les inégalités mondiales*. https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/Summary_WorldInequalityReport2022_French.pdf

Champoux, M. et Agundez Rodriguez, A. (2024). Repenser l'approche culturelle de l'enseignement au prisme des rapports écologiques au monde. Dans I. Orellana, L. Brière, H. Asselin, A. Agundez Rodriguez (Coord.). *Éducation relative à l'environnement. Trajectoires, perspectives et défis contemporains*. Presses de l'Université du Québec.

De Sous Santos, B. (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Desclée de Brouwer.

Despret, V. (2019). *Habiter en oiseau*. Actes Sud.

Fernández-Llamazares, A., Garteizgogea, M., Basu, N., Sonnewend Brondizio, E., Cabeza, M., Martínez-Alier, J., McElwee, P. et Reyes-García, V. (2019). A State-of-the-Art Review of Indigenous Peoples and Environmental Pollution. *Integrated Environmental Assessment and Management*, 6(3), 324–341.

Gouvernement du Québec. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf

Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf

Larrère, C. (2017). *Les inégalités environnementales*. Presses universitaires de France.

Martínez-Alier, J. (2016). Global Environmental Justice and the Environmentalism of the Poor. Dans T. Gabrielson, C. Hall, J.M. Meyer et D. Schlosberg. *The Oxford Handbook of Environmental Political Theory*. Oxford University Press.

Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant. Enquêtes sur la vie à travers nous*. Actes Sud.

Nadeau, A. (2020). *Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise*. [Thèse de doctorat], Université du Québec à Montréal.

Pierron, J-P. (2023). *Pour une insurrection des sens: danser, chanter, jouer, pour prendre soin du monde*. Actes Sud.

Plumwood, V. (2002). *Environmental Culture. The Ecological Crisis of Reason*. Routledge.

Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.

Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, (4), 31-47. <https://ise.unige.ch/isdd/IMG/pdf/SauveUQAM.pdf>

Sauvé, L., Asselin, H., Marcoux, C. et Robitaille, J. (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté. Défis, visions et pistes d'action*. Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement (Centr'ERE). UQAM. <https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/wp-content/uploads/2019/07/Strategie-Edition-complete.pdf>

Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, 7. <https://doi.org/10.4000/ere.3303>

Tassin, J. (2020). *Pour une écologie du sensible*. Odile Jacob.

Truong, N. (2023). *Les penseurs du vivant*. Actes Sud.

Wall Kimmerer, R. (2021). *Tresser les herbes sacrées. Sagesse ancestrale, science et enseignements des plantes*. Le lotus et l'éléphant.

Zhong Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir. Le point de vue du vivant*. Actes Sud.

CHAPITRE 1.2 - VERS UNE PÉDAGOGIE DE LA RENCONTRE - UNE CONTRIBUTION AU RÉENCHANTEMENT DE NOS RAPPORTS AU MONDE

Mélanie Champoux

Par Mélanie Champoux

Penser écologique pourrait bien être très différent de toutes nos hypothèses à ce sujet. Il ne s'agit pas seulement des sciences de l'écologie. Penser écologique a à voir avec l'art, la philosophie, la littérature, la musique et la culture. [...] L'écologie inclut toutes les voies imaginables du vivre ensemble. Au fond, l'écologie parle de coexistence. L'existence est toujours coexistence.

Timothy Morton, *La pensée écologique*, 2021, p. 17

Je voudrais faire des poèmes à partir d'objets réels. Le citron qui serait un citron que le lecteur pourrait trancher ou presser ou porter à ses lèvres – un vrai citron, comme une page de journal dans un collage est une vraie page de journal. Je voudrais que, dans mes poèmes, la lune soit une vraie lune, qu'elle soit soudain obscurcie par un nuage qui n'a rien à voir avec le poème – une lune entièrement indépendante des images. Je voudrais pointer du doigt le réel, le dévoiler, faire un poème qui ne porte pas en lui d'autres sons que celui d'un doigt qui pointe.

Jack Spicer (1925-1965)

Retour du le chapitre 1.1

Ce chapitre s'inscrit en continuité avec le chapitre 1.1 intitulé *Fondements pour une approche culturelle de l'enseignement conçue au prisme des rapports écologiques au monde*. Dans ce premier chapitre, j'ai d'abord attiré l'attention sur les particularités de la crise écologique contemporaine qui présente tous les signes d'une détérioration généralisée de nos rapports au monde : des rapports au monde dévoyés, marqués par des dynamiques d'instrumentalisation, d'appropriation, d'exploitation, de domination, etc. Fortement sous-tendue par le dualisme

inhérent à une vision du monde moderne¹, la crise écologique est une crise culturelle spécifique à la modernité tardive dans laquelle nous nous trouvons (Plumwood, 2024). Si nos rapports au monde sont dévoyés, ils sont par ailleurs désenchantés : le monde ne nous parle plus ou si peu (Abram, 2013; Rosa, 2018).

Aux propos contenus dans le chapitre 1.1, il faudrait ajouter que la crise écologique est comprise par plusieurs comme une crise de notre sensibilité au vivant, à ce qui supporte la vie sous toutes ses formes (Morizot, 2020). Nos vies modernes au cœur de sociétés industrielles avancées nous imposent non seulement de vivre selon une vitesse qui va sans cesse s'accroissant (Rosa, 2010), mais qui de plus impose, entre nous et le monde vivant, diverses barrières qui font écran, qui limitent notre contact direct ou notre expérience immédiate du monde (Abram, 2013). Face aux dégradations, de surcroît inévitables, des conditions de vie sur Terre, nos capacités d'agir, de réagir et de répondre adéquatement, bref d'être responsable, semblent s'amenuiser constamment et cela s'expliquerait par une forme d'insensibilité croissante, une sorte d'état d'anesthésie (Giraldo et Toro, 2020).

Inspirée par l'éthique de l'espoir de Lucie Sauvé (2009), dans le chapitre 1.1, j'ai aussi affirmé qu'en tant que personnes enseignantes, responsables d'introduire les enfants et les jeunes au monde, il importe de construire activement l'espoir en ne cédant pas aux attitudes de déni, de fatalisme ou de cynisme et en s'engageant avec sensibilité et créativité dans une transformation culturelle utopique. L'utopie doit être comprise comme un état des lieux qui n'est pas actualisé, mais qu'il est possible de faire advenir. Il s'agit d'un meilleur lieu vers lequel nous engager, le contraire étant la dystopie.

J'ai ensuite souligné en quoi l'approche culturelle de l'enseignement (ACE), pilier fondateur du Programme de formation de l'enseignement du Québec (PFEQ), constitue un levier essentiel pour relever les défis éducatifs et pédagogiques de notre temps, contribuant de manière intégrée à la poursuite des trois visées de l'école québécoise, soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir-agir². Après quoi, j'ai relevé les limites de l'ACE telles que décrites actuellement dans les divers documents officiels mis à la disposition des personnes enseignantes au Québec. Nous avons surtout remarqué que la culture y est décrite en des termes anthropocentrés, faisant ainsi l'impasse sur la sphère des rapports écologiques au monde, ignorant les interactions et relations d'interdépendance entre les êtres humains et les êtres autres qu'humains. L'oubli des relations dans ce paradigme éducatif dominant conduit à une forme d'aliénation du monde vivant et animé (c'est-à-dire que les individus s'y sentent radicalement étrangers), ce qui pourrait bien avoir partie liée avec

la crise de notre sensibilité au vivant et qui ne concourt pas à la transformation culturelle plus que jamais nécessaire.

Afin de contribuer à une éducation plus pertinente dans le contexte culturel contemporain, j'ai proposé quelques repères éducatifs et pédagogiques pour penser et mettre en œuvre une approche culturelle **et écologique** de l'enseignement (ACEE) valable pour tous les ordres d'enseignement en contexte formel au Québec. Parmi ces pistes, il a été rapidement question d'une pédagogie de la rencontre. J'y indiquais que pour relever les défis écologiques, l'éducation doit participer à la formation d'êtres humains consciemment reliés au monde. J'invitais alors à mettre en œuvre un enseignement qui favorise la prise de conscience de nos continuités (traits partagés) avec les autres êtres humains et les êtres autres qu'humains, de ce qui nous relie, de ce qui nous permet de nous identifier à l'Autre. Par le biais des activités d'enseignement-apprentissage, j'invitais à rencontrer l'Autre en tant que sujet digne de respect, de considération et de reconnaissance plutôt que d'envisager l'apprentissage comme une médiation entre un sujet (l'élève) et un objet (un savoir chosifié). En bref, il s'agissait de promouvoir un apprentissage « avec » les autres et non seulement « à propos » des autres.

Dans ce deuxième chapitre, je propose une esquisse d'un modèle théorique d'une pédagogie de la rencontre. Ce modèle émerge d'une réflexion approfondie concernant une approche culturelle et écologique de l'enseignement (ACEE) telle qu'elle tend à se développer et à se préciser à travers les différents chapitres de cet ouvrage collectif. Il s'agit d'un modèle pédagogique ouvert, flexible et adaptable à tous les niveaux d'enseignement des ordres préscolaire, primaire, secondaire³ et qui convient pour l'enseignement de tous les domaines d'apprentissages prévus au Programme de formation de l'école québécoise. Il contient trois moments principaux d'une rencontre, au sens pédagogique que nous souhaitons lui donner : a) la présentation, b) la représentation, c) l'expression. Chacun de ces moments implique la mise en œuvre de différentes approches et stratégies pédagogiques complémentaires qui seront explicitées dans la troisième partie du chapitre.

Dans la première partie du chapitre, j'élabore une vision anthropologique de la notion de culture comprise comme don en lieu et place d'une culture comprise comme objet. Cette manière de concevoir la culture puise son inspiration dans la théorie anthropologique du don de Marcel Mauss et dans une certaine vision de l'éducation portée par plusieurs peuples autochtones. Dans la deuxième partie, j'expose la conception de la rencontre comprise dans une vision du monde écologique en remplacement de celle qui prévaut dans une vision du monde marquée par le dualisme de la modernité. La troisième partie du chapitre explicite les approches et stratégies pédagogiques à mettre en œuvre à chacun des trois moments d'une pédagogie de la rencontre, précise les articulations séquentielles possibles entre ces moments et met en exergue la synergie qui s'en dégage.

La culture comme don *versus* la culture comme objet

Pour réfléchir aux contours de la rencontre dans le cadre d'une ACEE, il importe d'abord de clarifier ce que l'on entend par le terme « culture ». Comme souligné dans le chapitre 1.1, la notion de culture est polysémique, c'est-à-dire qu'elle revêt une pluralité de sens selon les personnes, dans le temps et dans l'espace. C'est pourquoi il est nécessaire de nous doter d'un éclairage spécifique pour, premièrement, nous « donner » à penser⁴ et pour, deuxièmement, faciliter une compréhension commune. Ensuite, il nous faut proposer des éléments de compréhension autour du phénomène de la rencontre que nous envisagerons à travers la lentille d'une éducation culturelle et écologique.

Avant de clarifier ce que j'entends par l'expression « la culture comme don », je souhaite attirer l'attention sur la conception dominante de la culture dans le système d'éducation québécois lorsqu'il est fait référence à l'approche culturelle de l'enseignement. Dans nos sociétés modernes occidentales, de manière traditionnelle, la culture en éducation a été principalement envisagée en tant que contenu à transmettre, comme « contenu substantiel de l'éducation » (Forquin, 1989, p. 12). Pour Simard (2002), « la culture devrait être la source, le contenu et le sens de l'enseignement en milieu scolaire ». Objet de débats houleux, la culture à transmettre a pu, à travers l'histoire du système d'éducation québécois, revêtir



Maude Pelletier – « Je suis ici », dessin numérique, 2023

un caractère plus ou moins élitiste ou plus ou moins populaire. Pour Sorin, Pouliot et Dubois Marcoin (2007, p. 277), « l'éducation est une voie privilégiée de transmission et d'épanouissement de la culture d'un peuple comme d'un individu, et l'école demeure la première institution sociale dont la mission est l'éducation ». Toujours selon Sorin et ses collègues (2007, p. 278), les « savoirs essentiels que sont les langues, le champ de la technologie, de la science et des mathématiques, l'univers social, les arts et le développement personnel, constituent un ensemble de connaissances et de pratiques, formant le noyau de la culture ». Aux côtés des études interculturelles qui s'intéressent à la question de la socialisation des élèves dans le cadre d'une société pluraliste, la conception de la culture comme objet, soit un « ensemble de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils perfectibles que les hommes ont élaborés au fil du temps afin de répondre [...] à des problèmes, à des intérêts et à des besoins » (Simard, 2002, p. 5), mobilise abondamment les préoccupations des théoriciens et théoriciennes de la culture en éducation.

Comprendre ainsi la culture principalement en tant qu'objet de savoir à transmettre ou à médier par des pédagogues que l'on souhaiterait être cultivés (Simard, 1995) impose une certaine vision de l'acte éducatif qui ouvre peu à l'idée de dialogue et de coconstruction des savoirs. Dans ce cadre, il paraît en effet plutôt difficile de dépasser l'idée selon laquelle l'enseignement est essentiellement un processus par lequel un agent transmet

un objet à un sujet. Cette conception réductrice de l'enseignement oblitère tout un pan de la construction des savoirs qui se vit dans la réciprocité entre les savoirs détenus par les personnes enseignantes, les élèves, la communauté et les autres qu'humains qui prennent part, eux aussi, aux processus de construction des savoirs. Dans une conception écologique de l'enseignement, on cherche à reconnaître la complexité intrinsèque des processus de coconstruction de savoirs qui s'élaborent à travers la trame de vie, elle-même enchevêtrée dans un réseau complexe de relations entre êtres humains et êtres autres qu'humains.

Pour mieux éclairer cette complexité et en tenir compte dans ce qui serait une ACEE, je propose de comprendre la culture comme don. Le don est pris ici dans son double sens : comme ce qui est reçu et ce qui est donné, le don et la réception étant intrinsèquement liés. Il s'agit d'une notion éminemment réciproque, donc relationnelle. Marcel Mauss, sociologue et historien de la culture, dans son essai sur le don (1923-1924), montre que sur le plan anthropologique, le don est paradoxal, car il implique que la personne donatrice fait une offrande sans attente de rétribution équivalente, mais que le don implique toujours une forme de réciprocité, puisque le don appelle le contredon. Dans un ouvrage remarqué, la biologiste, poétesse et philosophe d'origine potéouatami Robin Wall Kimmerer (2021), traduit de manière narrative cette réciprocité du don. Dans son œuvre intitulée *Tresser les herbes sacrées*, l'auteure exprime la culture de son peuple qui est tout entière tournée vers la gratitude pour ce qui est reçu de la part des esprits, des animaux, des plantes, des rochers, bref pour tout ce que la Création offre aux humains. La gratitude éprouvée pour ces dons reçus implique de la part des humains une attitude de respect, de révérence et de reconnaissance. Les formes de ressentis, profondément humains, qui sont associés à la gratitude chercheraient à s'exprimer à travers des actes de réciprocité ou, si l'on veut, par des contredons. La gratitude ouvre grande la porte du cœur et rend la personne généreuse : recevoir donne envie de donner et vice-versa. Wall Kimmerer (2021) souligne admirablement cette vérité anthropologique à la fois simple et complexe : les êtres humains ont reçu des dons, des dons personnels et des dons collectifs. Ces dons prennent vie, se transforment et s'expriment par des talents, des attributs, des aptitudes dont les personnes sont porteuses dans la singularité de leur être-au-monde et dont le potentiel peut être développé à la faveur de processus éducatifs. En reconnaissance de ces dons, un sentiment de gratitude enjoins les personnes à donner à leur tour en soignant leurs relations et en faisant usage de leurs dons d'une manière honorable. Les dons particuliers à chaque personne peuvent être compris comme des inclinaisons subjectives qui, lorsque soutenues par des processus éducatifs, sont appelées à s'actualiser en capacités interactives.

La culture peut ainsi être comprise comme l'expression multiple et diverse des dons personnels à chaque individu et des dons communs à l'humanité; dons qui servent à entretenir un dialogue avec l'univers. En cultivant ces dons, c'est-à-dire en prenant conscience de ceux-ci, en les chérissant, en les faisant s'épanouir davantage, en les mettant au service de plus grand que soi, l'être humain et les sociétés humaines vivent et fabriquent la culture en tant que rapport de réciprocité cosmologique avec l'univers. On voit que dans cette conception anthropologique de la culture, l'éducation culturelle n'est pas qu'une simple affaire de transmission; c'est une manière d'être au monde (Ingold, 2018). Cette conception généreuse de la culture comme don s'accorde bien avec la visée de l'éducation relative à l'environnement qui est celle de favoriser

l'harmonisation du réseau de relations entre personne, société et environnement (Sauvé, 1997). Une ACEE envisage la culture comme dimension spécifiquement humaine, et ce, sans extraire l'humanité de la sphère de la nature. Au contraire, la culture contribue à l'enrichissement et à l'harmonisation des relations qui composent le passé, le présent et le devenir des sociétés, lesquelles accueillent des êtres humains et des êtres autres qu'humains.

On comprend maintenant que mettre en œuvre une ACEE ne se limite pas à sélectionner, transmettre et médier des contenus dits culturellement signifiants, mais implique en grande partie de savoir mettre en place les conditions favorables à la rencontre. En effet, dans une conception anthropologique de la culture comprise comme don qui circule entre humains et entre humains et autres qu'humains, dans une vision du monde portée par une ontologie relationnelle et en accord avec une vision écologique de l'éducation culturelle, l'enseignement-apprentissage ne peut se réaliser pleinement qu'à la faveur de rencontres signifiantes.

La rencontre dans une vision du monde écologique

Tout comme la notion de don à laquelle elle est étroitement reliée, la notion de rencontre est éminemment relationnelle; elle implique une forme de réciprocité. D'un point de vue qui se situe au plus près du vécu sensible, la rencontre authentique est « l'expression d'une double intentionnalité [qui consiste à] faire quelque chose, se diriger vers autrui pour le saisir – et faire don de soi-même de manière à ce que quelque chose puisse nous arriver » (Buytendijk, 1952, p. 25).

Dans nos représentations culturelles dominantes, lorsqu'on évoque le terme « rencontre », on songe souvent à une rencontre entre deux êtres humains, donc à une rencontre entre des sujets. On comprend la rencontre comme le moment initiateur d'une relation (Pépin, 2021). On imagine aisément la rencontre comme un évènement qui ouvre à la possibilité de l'établissement d'une relation qui pourrait prendre des formes multiples et qui pourrait s'installer dans un temps plus ou moins long. On peut aussi facilement imaginer qu'une rencontre ne débouche finalement pas sur l'établissement d'une relation. Cependant, de manière générale, on envisage la rencontre comme quelque chose d'un peu plus important qu'une simple mise en contact temporaire : on n'aurait pas tendance à parler d'une rencontre lors d'une transaction entre un client et un caissier de grand magasin, à moins bien sûr que cette mise en contact initiale débouche sur une autre forme de rencontre qui donnerait ensuite lieu à une relation. Dans nos conceptions ordinaires, on pressent assez bien qu'une rencontre se conçoit comme un phénomène qui va au-delà d'une mise en contact entre un objet et un sujet, mais que cela implique bien plutôt une rencontre entre deux sujets. En effet, on ne rencontre pas son vélo lorsque l'on part au travail comme on ne rencontre généralement pas son sandwich sur l'heure du midi. Pourquoi cela? La réponse la plus simple consiste à reconnaître que dans une vision du monde dualiste (vision du monde dominante de la modernité), les existants sont catégorisés en sujets et en objets. Les premiers sont dotés d'une intériorité, c'est-à-dire d'une subjectivité ou d'une âme, tandis que les seconds en sont dépourvus. Dans cette vision du monde, les êtres humains sont des sujets dotés d'intériorité et les seules rencontres possibles sont avec d'autres sujets dotés, eux aussi, d'une intériorité. Ainsi, les valeurs de respect,

de considération, d'empathie, de réciprocité ne s'appliquent qu'aux relations entre des êtres considérés comme des sujets, dans la vision du monde dominante. On voit bien comment cette vision du monde imprègne la vision dominante de l'ACE que nous avons critiquée plus tôt : des élèves (sujets) sont mis en relation entre eux (socialisation) dans une activité commune qui est celle d'acquérir des savoirs (objets). Le sol, les animaux, les plantes, les minéraux, le vent, le soleil, le feu, les planètes, les bactéries ne sont pas des sujets que l'on peut rencontrer dans une relation réciproque : ils sont muets. Par la croyance qu'ils ne peuvent pas s'adresser à chaque élève directement, dans le cadre de l'enseignement occidental, c'est à la personne enseignante (l'agent) de les faire parler et elle le fait par le biais de savoirs représentés. La personne enseignante transmet le sens.

Cette conception du monde et de l'éducation n'est cependant pas universelle. D'autres manières de voir le monde et l'apprentissage ont existé, continuent d'exister et d'être valorisées aujourd'hui un peu partout à travers le monde. Dans le contexte actuel au Québec, les personnes enseignantes peuvent se familiariser avec ces autres visions du monde et de l'éducation en se formant au contact des savoirs portés par les Premiers Peuples. Plusieurs des chapitres de cet ouvrage valorisent des savoirs ancestraux, des savoirs notamment acquis, portés, chéris et transmis par les Premiers Peuples de l'île de la Tortue. Au cœur de l'élaboration de ces savoirs, il existe une vision du monde qui est non dualiste, une vision du monde que l'on pourrait qualifier d'écologique. Dans cette cosmovision, le monde n'est pas divisé entre des sujets et des objets : tous les êtres sont impliqués dans des rapports de continuités et de discontinuités (Descola, 2005). C'est-à-dire que la diversité et l'unicité de chaque être sont célébrées et intégrées dans la vision holistique d'un Tout. C'est l'idée de la multiplicité dans l'unité et de l'unité qui rassemble la multiplicité. Dans cette vision du monde, les êtres autres qu'humains sont dotés d'une intériorité et d'une histoire de vie : ils peuvent être rencontrés au plein sens du terme. Si les êtres humains peuvent rencontrer des êtres autres qu'humains, c'est donc dire qu'ils peuvent apprendre « d'eux », apprendre « avec » eux; et non seulement apprendre « à propos » d'eux. Pour apprendre avec l'autre et de l'autre, il faut savoir s'impliquer soi-même : il faut d'abord se connaître pour ensuite se présenter à l'autre et s'ouvrir à ce que cet autre a à nous apprendre en retour. Pour Martin Buber, philosophe humaniste qui a grandement influencé la vision de l'éducation au 21^e siècle, la vie, la vraie, est rencontre (Buber, 2012 [1923]).

Les trois moments d'une pédagogie de la rencontre

Cette troisième partie du chapitre expose de manière succincte trois moments saillants d'une pédagogie de la rencontre, comprise comme manière de mettre en œuvre une ACEE dans le contexte de l'éducation formelle. Le modèle ouvre à l'articulation d'une **diversité d'approches et de stratégies pédagogiques complémentaires** qui s'enrichissent mutuellement et qui permettent la mise en œuvre d'une **éducation globale** qui tient compte de toutes les dimensions de l'être-au-monde (cognitive, sensible, affective et spirituelle). Elle favorise par ailleurs une **éducation transversale** qui assure une continuité dans la construction de sens qui s'effectue tout au long des processus d'enseignement-apprentissage.



Maude Pelletier – « Fragment d'un ailleurs », techniques mixtes numériques, 2025

Ces approches et stratégies s'ancrent dans plusieurs courants de l'éducation contemporaine : l'éducation par le milieu et le territoire (*place-based education*) (Deringer, 2017; Gruenewald et Smith, 2007), l'éducation autochtonisée (Campeau, 2021), l'éducation par et pour la nature (Boelen et Nicolas, 2024), l'écoformation (Pineau et coll., 2023), l'éducation à l'écocitoyenneté (Meunier et Roelens, 2024; Sauvé, 2016), l'éducation esthétique (Kerlan, 2004, 2013, 2021; Morizot et Zhong Mengual, 2018). Il importe de reconnaître que, malgré le regain de popularité dont ils jouissent actuellement, ces courants s'inscrivent dans le sillage de traditions éducatives millénaires. Les méthodes pédagogiques qui y sont privilégiées étaient déjà présentes dans les

sociétés traditionnelles partout sur Terre : une éducation à l'attention, une éducation sensible et attentive à la texture du monde et aux réseaux de réciprocité inhérents à nos identités personnelles et collectives en coévolution (Abram, 2013; Betasamosake Simpson, 2014; Ingold, 2018; Zhong Mengual, 2021).

Dans le modèle qui est proposé, la personne enseignante se fait hôte ou intermédiaire en **mettant en place les conditions de rencontre** entre les élèves et des sujets d'apprentissage mutuel. En ce sens, la pédagogie de la rencontre peut aussi être comprise comme une pédagogie de l'hospitalité (Paquot, 2019). En effet, bien que la rencontre puisse s'effectuer par hasard et ainsi devenir une occasion d'enseignement et d'apprentissage que la personne enseignante saisit et organise, celle-ci peut aussi prévoir la rencontre et l'organiser de manière volontaire et programmée. Les trois moments d'une pédagogie de la rencontre sont ceux de la **présentation, de la représentation et de l'expression**. Chacun de ces moments et les articulations possibles entre eux sont expliqués dans les lignes qui suivent.

A- La présentation

Comme dans toute rencontre, les sujets mis en présence par l'intermédiaire du monde doivent se présenter l'un à l'autre. Le moment de la présentation est en réalité un moment de **présentations réciproques**. Il s'agit d'une mise en contact direct, d'un **contact immédiat** (non médiatisé) avec un ou des fragments du monde : des êtres vivants, des minéraux, des matériaux, des œuvres d'art, des œuvres littéraires, des lieux, etc. Aucune distinction n'est faite sur la base de la nature ou de la culture : tout fait partie du monde.

Au cours de ce moment initial de rencontre, la personne enseignante présente le monde à l'élève en le mettant en présence. Cela fait appel aux **approches immersives**. Ces approches peuvent se réaliser à l'extérieur ou à l'intérieur, que ce soit à l'école ou dans un autre lieu de la communauté. Ce qui caractérise le contact

immédiat, c'est que la personne enseignante ne cherche pas à interpréter le sens de la rencontre pour les élèves, mais les laisse plutôt vivre pleinement ce moment afin qu'ils et elles prennent conscience du sens que cette rencontre a pour eux-mêmes. Des **stratégies pédagogiques contemplatives, affectives, sensorielles, réflexives et expérientielles** peuvent soutenir la personne enseignante dans l'organisation de ce moment pédagogique.

Puisque la rencontre implique une réciprocité entre l'élève et le monde, il importe par ailleurs que la personne enseignante incite et accompagne l'élève dans sa tâche de se présenter lui-même au monde, plus particulièrement au sujet d'apprentissage qui est au centre de la rencontre. Cette présentation peut prendre diverses formes d'expression. On peut proposer l'écriture de courts textes adaptés à l'âge des élèves, comme l'acrostiche, le poème, le récit de vie et l'autofiction. Ces créations littéraires pourraient être offertes au cours d'une cérémonie plus ou moins élaborée. On peut alors imaginer une variété d'installations temporaires permettant aux élèves d'offrir leurs textes : les déposer au creux d'un arbre, les enterrer dans une boîte secrète, les épingle sur une corde tendue entre deux arbres, les tisser à une clôture, etc. La présentation pourrait aussi prendre bien d'autres formes : une prestation puisant aux divers registres de l'oralité (chanson, poème, déclamation), la collection d'objets significatifs qui représentent la personne et son histoire de vie, l'incarnation théâtrale d'un animal totem, la danse, etc.

Cette présentation de soi implique une préparation en amont de la rencontre. Se préparer à une rencontre peut soutenir l'engagement et la présence de l'élève au moment du contact direct. Pour réaliser cette étape, la personne enseignante peut puiser au large répertoire des approches réflexives, comme le **récit de vie** ou la **philosophie pour enfants** (voir chapitre 6.1 de cet ouvrage, par Christophe Point), ainsi que des **approches somatiques**, comme celles qui font intervenir la danse (Zimmermann et Point, 2021). L'idée est que, préalablement à la rencontre, l'élève se questionne sur sa relation passée et présente avec le sujet dont il va faire incessamment la rencontre : l'a-t-il déjà rencontré? Si oui, était-ce directement ou indirectement? Dans quelles circonstances? Que s'est-il passé? Comment s'est-il senti? Dans quel état d'esprit est-il présentement, sachant qu'il va faire la rencontre de ce sujet bientôt? Est-il nerveux, excité, curieux, craintif, blasé, etc.? Pourquoi? Que croit-il déjà connaître de ce sujet et qu'a-t-il envie d'apprendre de plus? Peut-il penser en avance à des questions qu'il aimerait lui poser? A-t-il lui-même des savoirs et des expériences de vie qu'il aimerait partager avec le sujet dont il va faire la rencontre? Peut-il préparer quelque chose, comme une petite composition à lire ou à narrer, un dessin, un objet personnel à offrir?

B- La représentation

Ce deuxième moment réfère davantage aux approches et stratégies pédagogiques qui sont habituellement déployées dans l'école traditionnelle où il s'agit le plus souvent de (re)présenter le monde pour l'élève. Ainsi, le monde ou le sujet d'apprentissage est rencontré par l'élève à travers le prisme de l'interprétation que d'autres ont pu réaliser avant lui. La personne enseignante se fait alors médiatrice d'éléments de culture. Dans ce rôle, elle pourra s'appuyer sur divers **médias** textuels, audiovisuels, graphiques, etc. La lecture d'un **conte**, l'écoute

d'une **chanson**, l'appréciation d'une **œuvre visuelle**, l'analyse d'une **photographie** ancienne des lieux où se tient l'école, la lecture d'une **minibiographie** d'un personnage célèbre pourront aussi nourrir la curiosité des élèves et ouvrir à une enquête ou une démarche de recherche-action⁵.

Dans le cadre d'une pédagogie de la rencontre, la personne enseignante pourra prendre appui sur des représentations diverses du monde pour soutenir l'apprentissage, mais elle ne se contentera pas de transmettre ces savoirs de manière unilatérale, elle valorisera plutôt une **pédagogie de la découverte** soutenue par des **stratégies d'enquête** telles que défendues par les approches expérientielles dans la lignée de Dewey. La personne enseignante soutiendra les élèves dans leur démarche d'enquête qui sera alimentée par diverses sources de savoirs. L'enquête permettra de valoriser le rôle des **bibliothécaires scolaires** et des **médiateurs culturels** œuvrant notamment dans les musées. Les savoirs détenus par divers acteurs de la **communauté** (parents, porteuses et porteurs de savoirs traditionnels, personnel municipal, notaires, organismes communautaires, artistes, etc.) pourront aussi être valorisés et mis à contribution dans l'enquête menée par les élèves.

C- L'expression

Le troisième moment d'une pédagogie de la rencontre est celui de l'expression. Il s'agit plus précisément d'une expression culturelle. Ce moment, vécu comme troisième et dernière phase du processus d'enseignement-apprentissage, consiste en une forme de **célébration** de la rencontre. Il s'agit pour les élèves et pour la personne enseignante d'exprimer gratitude et reconnaissance pour les savoirs coconstruits à travers la ou les rencontres qui ont été vécues⁶. Pour s'inspirer dans la conception et la mise en œuvre de ce troisième moment d'une pédagogie de la rencontre, la personne enseignante pourra notamment puiser à même le vaste répertoire des **approches artistiques** et des **pédagogies par projets**.

L'expression culturelle est ce moment du processus d'apprentissage au cours duquel les élèves développent leur créativité et mettent à profit leur imagination créatrice en s'engageant activement dans une production culturelle qui témoigne de leurs apprentissages intellectuels, affectifs et sensibles avec le ou les sujets d'apprentissage rencontrés. L'expression culturelle peut prendre des formes diverses et se vivre individuellement ou collectivement : écriture d'un poème ou d'une chanson, prose dans un journal intime, sculpture, écriture et performance d'une saynète dramatique, aménagement d'un lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, lettre à un-e élu-e municipal-e, minirapport de recherche, exposition scientifique, etc.

D- Articulations possibles entre les trois moments

Comme dans tout modèle, si nous distinguons les trois moments de manière aussi marquée, c'est pour en faciliter la compréhension, mettre en évidence les interactions entre plusieurs approches et stratégies complémentaires et interreliées ainsi que pour aider les personnes enseignantes à établir une planification pédagogique. Il importe cependant de garder à l'esprit que dans la réalité, les interactions sont plus fluides et peuvent se chevaucher. En effet, dans la fluidité du monde vécu, nous sommes constamment mis en présence

de fragments du monde de façon immédiate (directe) ou médiatisée. Il serait par conséquent artificiel (peut-être même vain) de tenter d'imposer un ordre logique et linéaire à ces deux moments de la rencontre. Cependant, il paraît difficile d'imaginer le moment de l'expression culturelle, compris comme une forme de célébration de la rencontre, autrement qu'en troisième lieu : on ne saurait célébrer une rencontre qui n'a pas encore eu lieu. Je précise que selon le contexte et l'intérêt des élèves, les séquences peuvent se déployer sur un temps plus ou moins long. Il revient à chaque personne enseignante de les planifier selon ce qu'elle juge le plus approprié et selon les contraintes qui lui sont imposées. Ainsi, à un moment de l'année, une séquence pourra se vivre sur trois jours, alors qu'à un autre moment, elle pourrait se déployer sur une étape scolaire entière.

L'articulation des trois moments d'une pédagogie de la rencontre ouvre à une forme de dialogue entre les élèves et le monde. Cette pédagogie se veut émancipatoire, car elle cherche à développer les puissances d'agir de l'élève et permettre leur déploiement. Ces puissances d'agir dépendent à la fois de la possibilité qui est accordée à l'élève de construire lui-même le sens d'une rencontre et de témoigner de sa propre subjectivité par un mouvement créateur. Une sorte de grande respiration ou de circulation devient possible : le monde qui est donné parle à l'élève, qui parle au monde en lui redonnant à son tour. Le monde chante et l'être humain, devenu capable de l'entendre, chante à son tour en réponse. Une pédagogie de la rencontre est une pédagogie de la vie; elle contribue au réenchantelement du monde.

Conclusion

Ce chapitre avait pour objectif de présenter les grandes lignes d'une pédagogie de la rencontre, conçue en tant que modèle pour penser et mettre en œuvre une approche culturelle et écologique de l'enseignement. Une telle approche cherche à rompre avec l'anthropocentrisme dominant de nos schèmes culturels modernes dont la vision du monde est reconduite dans nos modèles éducatifs dominants. Apprendre « sur » l'autre devient apprendre « de » et « avec » l'autre. L'autre « objet » devient l'autre « sujet ». Le sujet humain s'ouvre pour intégrer le sujet autre qu'humain, et grandir ainsi.

En outre, une ACEE reconnaît qu'une pratique de représentation du monde, lorsqu'elle échoue à tirer sa justification d'une présentation directe primordiale, peut conduire à une forme d'aliénation intellectuelle et affective (Gusdorf, 1982; Marcuse, 1979) : comme si le monde ne nous était connu qu'à travers les lunettes des autres et que nous ne pouvions pas en faire nous-mêmes l'expérience. Lorsque le sens de ce qui est appris a été entièrement construit par d'autres et exprimé par d'autres, l'établissement d'un rapport au monde sain, harmonieux et « responsif » (Rosa, 2018) paraît sans doute plus difficile pour la personne ainsi exposée à des savoirs construits de manière entièrement extérieure à elle-même. Dans le modèle proposé, la transmission culturelle et la médiation culturelle se voient complétées par deux dimensions importantes d'une éducation globale, soit celle de la mise en présence directe et réciproque et celle de l'expression culturelle, qui est une dimension créatrice fondamentale de l'être humain. D'autre part, elles se voient améliorées par l'intégration d'une démarche d'enquête qui soutient l'engagement des élèves dans leur processus d'apprentissage individuel et collectif.

Apprendre de l'autre en s'impliquant soi-même dans une rencontre authentique favorise une meilleure connaissance de soi et du monde. Cela permet de prendre conscience, de manière sensible, de sa « reliance » au monde humain et autre qu'humain, soit de ressentir pleinement que l'on est reliés au monde par la tête, le cœur, le corps et l'esprit. La rencontre mutuelle avec un sujet d'apprentissage peut effectivement aider à prendre conscience de notre apparentement (*kinship*) aux êtres humains et aux êtres autres qu'humains. Une telle prise de conscience nous rappelle que nous grandissons au contact des autres, que les rencontres nous forment et nous transforment mutuellement. La philosophie traditionnelle africaine *Ubuntu* exprime cette sagesse par la formule suivante : « Je suis parce que tu es. Je suis parce que nous sommes. » Nous devenons parce que nous rencontrons.

La prise de conscience écologique qui est visée par une ACEE se décline selon différentes temporalités, à l'échelle de la personne aussi bien qu'à celle de la collectivité. Il s'agit de prendre conscience que nous coexistons avec d'autres au présent, dans l'ici et maintenant. Nous réalisons alors que nos existences sont interconnectées. Il s'agit aussi de prendre conscience que nos existences sont la résultante d'interconnexions passées : nos histoires de vie individuelles et collectives sont engendrées par de multiples rencontres qui ont forgé les « devenirs » de chaque personne et des sociétés dans lesquelles elles ont coévolué (Morizot, 2020). Enfin, il importe aussi de reconnaître que nos existences futures sont interdépendantes. Nos relations présentes influencent nos relations futures, ce qui implique une transformation dans l'ordre du monde. Nous sommes le fruit de nos relations, passées et présentes, enchevêtrées dans un flux temporel qui implique un devenir sans cesse renouvelé, un devenir en train de se faire à tout instant. Si nous voulons contribuer à un monde plus juste et plus harmonieux, il importe donc de soigner nos relations, d'ajuster nos rapports au monde.

Les trois grands moments d'une pédagogie de la rencontre exposés dans ce chapitre permettent aux personnes enseignantes de puiser à même le vaste répertoire d'approches et de stratégies pédagogiques qui se situent à la confluence de l'éducation autochtone et de l'éducation relative à l'environnement afin d'orienter leur pratique vers la poursuite des trois visées de l'école québécoise. Il importe de ne pas voir ce modèle comme une recette à appliquer, mais bien comme un guide qui inspire une pratique enseignante contextualisée, flexible et adaptable aux besoins, intérêts et affinités culturelles des élèves. Ces éléments de contexte ne sont en aucun cas indissociables du contexte dans lequel évoluent les êtres autres qu'humains avec qui chaque être humain apprend à grandir. Une pédagogie de la rencontre, en tant que modèle privilégié par une approche culturelle et écologique de l'enseignement, met de l'avant une éducation globale de l'être-au-monde. Elle se présente avant tout comme une réponse éducationnelle à la crise de nos rapports au monde dans le contexte socioécologique contemporain.

Notes de bas de page

1 – Le dualisme est une manière de concevoir le monde selon un schème de ruptures et de discontinuités radicales entre deux ordres de réalités : corps/âme, matière/esprit, émotions/raison; sujet/objet, nature/culture, etc.

2 – Il importe de garder en tête ces trois visées auxquelles une proposition de pédagogie de la rencontre, élaborée dans la partie 3 de ce chapitre, permet de répondre.

3 – Il est même possible pour des personnes formatrices en contexte collégial et universitaire de trouver des éléments d'inspiration pertinents pour leur pratique d'enseignement supérieur.

4 – La proposition d'une pédagogie de la rencontre pour faire vivre une approche culturelle et écologique de l'enseignement se veut heuristique. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une proposition ouverte à la réflexion, qui peut être mise en débat, et qui a pour fonction de stimuler la créativité éducative et pédagogique.

5 – Pour une illustration du potentiel éducatif des stratégies de recherche-action dans le contexte scolaire, je recommande le visionnement du documentaire *Les porteurs d'espoir* de Fernand Dansereau.

6 – Effectivement, si j'ai parlé d'une rencontre au singulier jusqu'ici, c'était par souci de simplicité. Reconnaissant qu'aucun être humain ni qu'aucun être autre qu'humain ne vit de manière isolée, la rencontre avec un être ouvre à la possibilité d'une rencontre avec d'autres êtres avec lesquels celui-ci est interconnecté. Bien que l'intention de la personne enseignante soit dirigée surtout vers la rencontre d'un sujet en particulier, il importe de faire preuve d'une certaine flexibilité pour permettre aux élèves de vivre une rencontre signifiante pour eux-mêmes. En effet, il est possible qu'à travers le processus, un ou des élèves développent une curiosité et un intérêt pour apprendre avec un autre sujet connexe. Dès lors, la personne enseignante devra se montrer ouverte et agile pour accompagner les élèves sur ce chemin d'apprentissage qu'ils se sont proposé spontanément.

Références

Abram, D. (2013). *Comment la terre s'est tue : pour une écologie des sens*. [The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-than-Human World] (D. Demorcy et I. Stengers, trad.). La Découverte. (Ouvrage original publié en 1997.)

Betasamosake Simpson, L. (2014). Land as Pedagogy: Nishnaabeg Intelligence and Rebellious Transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-25.

Boelen, V. et Nicolas, L. (dir.) (2024). *L'éducation par la nature : théorie, pratique, formations*. Le Manuscrit.

Buber, M. (2012). *Je et Tu*. Aubier. (Ouvrage original publié en 1923.)

Buytendijk, F. J. J. (1952). *Phénoménologie de la rencontre*. (J. Knapp, trad.). Desclée de Brouwer.

Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52-70. <https://doi.org/10.7202/1077001ar>

Deringer, S. A. (2017). Mindful Place-Based Education: Mapping the Literature. *Journal of Experiential Education*, 40(4), 333-348.

Descola, P. (2005). *Par delà nature et culture*. Gallimard.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck.

- Giraldo, O. M. et Toro, I. (2020). *Afectividad Ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Ecosur. Universidad Varacruzana.
- Gruenewald, D. A. et Smith, G. A. (dir.) (2007). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. (1re éd.) Routledge.
- Gusdorf, G. (1982). *Fondements du savoir romantique*. Payot.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation* [Anthropology and/as Education] (M. Pinton, trad.). Presses universitaires de Rennes. (Ouvrage original publié en 2017.)
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique: contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A. (2013). À la source éducative de l'art. *Staps*, 4(102), 17-30.
- Kerlan, A. (2021). *Éducation esthétique et émancipation: la leçon de l'art, malgré tout*. Hermann.
- Marcuse, H. (1979). *La dimension esthétique: pour une critique de l'esthétique marxiste* [The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics] (D. Coste, trad.). Seuil. (Ouvrage original publié en 1977.)
- Mauss, M. (1923-1924). Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, *Année sociologique*, 2e série. http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.html (Ouvrage original publié en 1902-1903.)
- Meunier, A. et Roelens, C. (2024). Les musées, la participation citoyenne et l'écocitoyenneté. Dans I. Orellana, H. Asselin, L. Brière et A. Agundez Rodriguez (dir.), *Éducation relative à l'environnement. Trajectoire, perspectives et défis contemporains* (p. 119-138). Presses de l'Université du Québec.
- Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant: enquêtes sur la vie à travers nous*. Babel.
- Morizot, B. et Zhong Mengual, E. (2018). *Esthétique de la rencontre: l'énigme de l'art contemporain*. Seuil.
- Morton, T. (2021). *La pensée écologique* [The Ecological Thought] (C. Wajsbrot, trad.). Zulma Essais. (Ouvrage original publié en 2010.)
- Paquot, T. (2019). Pédagogie de l'hospitalité. *Diversité*, 196, 59-64.
- Pépin, C. (2021). *La rencontre: une philosophie*. Allary.
- Pineau, G., Cottureau, D., Galvani, P., Lafitte, J. et Bischoff, O. (2023). *Genèse de l'écoformation: du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements*. L'Harmattan.
- Plumwood, V. (2024). *La crise écologique de la raison*. [Environmental Culture. The Ecological Crisis of Reason] (P. Madelin, trad.). Presses universitaires de France et Éditions Wildproject. (Édition originale publiée en 2002.)
- Rosa, H. (2010). *Accélération: une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Rosa, H. (2018). *Résonance: une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement: éléments de design pédagogique*. Guérin.
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre: enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 37(2), 1-10. <https://doi.org/10.7202/038812ar>
- Sauvé, L. (2016). L'engagement écologique au cœur de la cité. *Relations*, 786, 17-19.

Simard, D. (1995). *Considérations sur le pédagogue cultivé*. Publications des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, 124, 5-8.

Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.

Wall Kimmerer, R. (2021). *Tresser les herbes sacrées. Sagesse ancestrale, science et enseignements des plantes* [Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants] (V. Minder, trad.). Le lotus et l'éléphant. (Ouvrage original publié en 2013.)

Zhong Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir : le point de vue du vivant*. Actes Sud.

Zimmermann, C. et Point, C. (2021). Philosophie, corps et danse : face à la crise, croiser les regards. Dialogue entre la phénoménologie, le pragmatisme et l'écoféminisme pour une compréhension complexe de la danse somatique. *Noesis*, 37, 79-94. <https://doi.org/10.4000/noesis.5449>

MODULE 2: LE FRANÇAIS COMME RAPPORTS ÉCOLOGIQUES AU MONDE



CHAPITRE 2.1 - EXPLORATION SPIRALAIRE DE MON IDENTITÉ ÉCOLOGIQUE

Patricia-Anne Blanchet et Kara Edward

Par Patricia-Anne (Patchane) Blanchet et Kara Edward

Présentation des Auteurs

À la rencontre de Patchane

Il y a des rencontres qui laissent plus de marques que d'autres. La rencontre de Patchane, c'est une rencontre qui laisse des traces indélébiles. Patricia-Anne Blanchet est une acrobate aux mille talents, passionnée de culture et de nature! Elle jongle entre autres avec les multiples chapeaux qu'elle porte – conseillère en pédagogie autochtone, chargée de cours, doctorante, artiste, mère... La regarder faire tourner ces différents chapeaux melons, lapons et hauts-de-forme dans le but de former une ronde, c'est inspirant, voire hypnotisant. Malgré tout, ce qui reste le plus impressionnant, c'est de la voir jongler avec les torches brulantes de sa passion. Patricia-Anne, ta grâce presque équestre, déployée dans ta personnalité extravertie, fouguese, enflammée et rebondissante, n'a d'égal que ta sensibilité et ta conscience des ondes, des éléments invisibles qui nous entourent. Ta vie, chère collègue, me semble être le pourtour d'une scène circulaire infinie dessinée par les mains de la lumineuse guide de cérémonie que tu es.

Une voix pour dire les récits à transmettre

Des mots pour écrire les pas à suivre

Le sentier qui me guide vers ton enseignement

Apprendre la paix

(Joséphine Bacon, Kau minuat, Une fois de plus, 2023, p. 98)

À la rencontre de Kara

Kara est une littéraire de haute voltige, une véritable arialiste de la langue française. Sa passion pour la lecture et la littérature de jeunesse, ses dons de communicatrice et sa dévotion de pédagogue humaniste font de chaque collaboration un feu d'artifice! Dans ses mains agiles, les pages des albums jeunesse défilent, laissant jaillir des

univers aux multiples possibles. D'apparence parfois timide, elle garde plus d'un tour dans son chapeau de clown intrépide! Pour cette circassienne émérite, la prouesse la plus périlleuse demeure assurément l'exercice du doctorat en éducation. Dument entraînée par son héritage en didactique du français, elle peut aussi compter sur ses multiples compétences comme chargée de cours ou coordonnatrice de projets de recherche qui brillent comme autant de paillettes sous un chapiteau en fête.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.etsmtl.ca/aculture/?p=122#oembed-1>

1- Ode hélicoïdale à nos relations!

– Hélicoïdal : « Se dit d'une inflorescence se ramifiant en alternance de part et d'autre de la tige principale, ce qui donne une forme en hélice à la disposition des pédicelles floraux » (Smyth, 2016).



Crédit: Maude Pelletier

Voilà un bien imposant vocable technique emprunté à la botanique pour ouvrir cette discussion autour des potentialités de l'approche culturelle en français et de sa didactique. Pour le dire plus simplement, nous pourrions parler d'un déploiement rotatif en forme de colimaçon, ce qui rappelle la place de la spirale à la gouverne des lois de l'univers! Sans nous épivarder davantage dans cette tentative métaphorique, nous pourrions dire que la tige de la fleur, soit l'axe central de notre hélice, est constituée de l'intention partagée de faire place à l'oralité et que la force inductive de son mouvement de croissance est la culture dans toutes ses ramifications qui concourent à la construction identitaire.

1.1 Ancrages de nos partages

L'activité pédagogique que nous proposons ici puise ses assises conceptuelles au confluent des didactiques du français et des arts vivants, tout en adoptant une approche culturelle s'inspirant, avec humilité, des fondements de l'éducation autochtone (Battiste, 2013). Cette contribution se veut une offrande à la collectivité en vue d'engendrer des pratiques empreintes d'holisme, c'est-à-dire qui tiennent compte de toutes les dimensions de la personne (tête, corps, cœur, âme) dans ses relations d'interconnectivité et d'interdépendance avec tous les

êtres vivants, animés et inanimés, et tous les mondes, visibles comme invisibles (Graveline, 1998). Comme le préconise la huitième compétence professionnelle de la profession enseignante (gouvernement du Québec, 2020), notre proposition est résolument soutenue par le plaisir d'apprendre (plaisir de la langue, plaisir de la rencontre, plaisir du partage). Elle s'incarne sous la forme dialogique d'un échange épistolaire, qui s'appuie sur une relation d'amitié sincère entre nous, Patchane et Kara, deux collègues réunies autour d'une connivence avouée.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.etsmtl.ca/aculture/?p=122#audio-122-1>

1.2 Comme un seul cœur battant pour la langue et la culture

Nous nous efforçons donc, dans ce chapitre, de ramener à l'avant-scène les dimensions orales et appréciatives, en valorisant leur apport pour la mise en œuvre de l'approche culturelle en enseignement du français.

Comme didacticiennes du français, nous soutenons une vision holistique de l'apprentissage qui évolue au long et au large de la vie (Battiste, 2013; Conseil canadien des apprentissages, 2009). Nous adoptons en ce sens une posture d'humilité culturelle pédagogique (Blanchet et coll., sous presse; Devarenes, 2021) basée sur la reconnaissance des réalités des Premiers Peuples et la valorisation de leurs savoirs ancestraux en éducation. Dans une visée de réciprocité, nous nous efforçons d'inclure leurs voix de manière culturellement pertinente. Nous nous engageons en ce sens à poser un regard réflexif et autocritique sur nos propres biais culturels en vue de les déconstruire.



Maude Pelletier – «
L'instant et l'infini
», sable blanc sur
carton noir,
21,6×28 cm, 2023

Devant ce postulat, nous demeurons pour le moins ferventes défenderesses de notre discipline d'appartenance, « le français ». Cette conception propulse l'interconnectivité des trois compétences en français que sont « communiquer oralement », « lire des textes variés » et « écrire des textes variés ». Nous y préconisons le déploiement de stratégies permettant la synergie attendue par le développement de la compétence « apprécier des textes variés [oraux ou écrits] ». Nous croyons que cette complémentarité entre les compétences est essentielle, dans une optique où les compétences langagières et culturelles sont transversales à toutes les autres disciplines scolaires et qu'elles constituent les deux compétences fondatrices de la profession enseignante (gouvernement du Québec, 2020).

L'idée est ici d'aborder le français en imaginant, de manière hélicoïdale, le travail autour des compétences langagières pour soutenir la construction de l'identité écologique d'élèves du primaire. Cette conception de la langue favorise aussi l'ancrage et la mobilisation des apprentissages langagiers dans d'autres disciplines scolaires et contextes éducatifs. Simplement, on pourrait par exemple penser à la mobilisation de la compétence « communiquer oralement » pour apprécier une œuvre artistique dans le contexte de la discipline des arts.

Nous proposons une activité d'apprentissage ludique qui prend appui sur un support appelé *Fiche signalétique de l'identité culturelle et écologique*. Cet outil pédagogique a initialement été élaboré dans le cadre d'une recherche-action décoloniale en éducation portant sur la théâtralisation de récits de vie d'étudiantes autochtones (Blanchet et coll., (sous presse). Cette contribution permet d'entrevoir l'ampleur des possibilités pédagogiques que recèle notre champ de recherche, de pratique et de formation, et ce, au-delà des prescrits établis. Nous cherchons ici à voir l'apport d'une telle proposition pédagogique inédite pour soutenir le développement identitaire dans une approche culturelle au sein de la discipline français. Voici le pari qui sous-tend notre démarche :

*Et si la lecture, l'écriture et l'oral s'alliaient pour coconstruire une approche culturelle en français, enracinée dans des rapports écologiques à soi, à l'Autre et au monde naturel, autant visible qu'invisible?*¹

2- Repères essentiels sur la dimension culturelle de l'enseignement du français

Bien que l'intégration de la dimension culturelle figure aux programmes de formation de l'école québécoise, l'actualisation concrète de l'approche culturelle de l'enseignement demeure évasive. Elle relève certes de la responsabilité de la personne enseignante qui doit d'abord se l'approprier pour la transmettre à travers des choix de référents qu'elle transpose en activités d'apprentissage (Nadeau, 2021). À l'instar de Nadeau (2021), nous partons ici d'une conception sociologique de la culture comme objet et comme rapport. « La culture comme objet désigne essentiellement un héritage collectif » (Falardeau et Simard, 2007, p. 133) qui renvoie à un « ensemble de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils perfectibles [...] élaborés au fil du temps afin de répondre à des questions sur le monde, à des problèmes, à des intérêts et à des besoins » (Simard, 2002, p. 5). La culture comme rapport (à soi, à l'autre, au monde) renvoie pour sa part à un « ensemble organisé de relations

dynamiques d'un sujet situé avec des savoirs, des acteurs, des objets et des pratiques culturelles » (Falardeau et Simard, 2007, p. 134).

2.1 Vision holistique de la culture dans ses rapports multiples

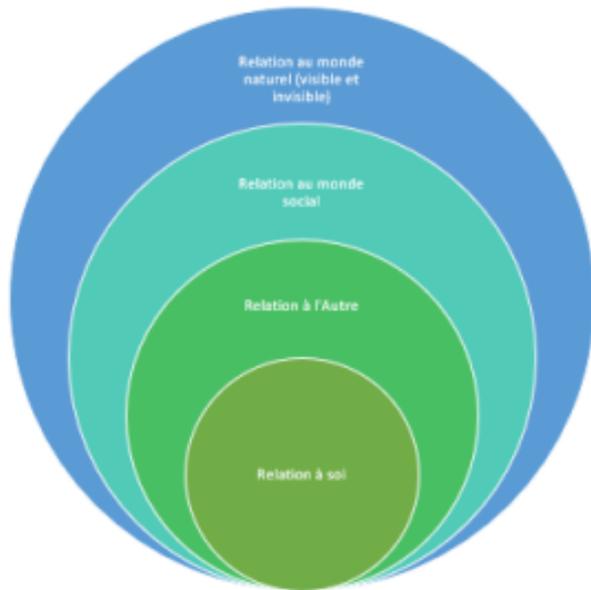


Figure 1. Multidimensionnalité des relations culturelles
Figure inspirée de Absolon (2010), CCA (2009),
Graveline (1998) et Toulouse (2016).

Selon la conception à laquelle nous adhérons et qui s'inscrit dans les visions autochtones du monde (Toulouse, 2016), la culture se développerait à la manière de cercles concentriques dont les contours poreux évoquent les liens relationnels qui se tissent entre les différents niveaux de rapports, que nous préférons ici désigner en termes de relations réciproques et évolutives. Par ailleurs, on peut remarquer dans la représentation schématique ci-dessous (figure 1) que les cercles ont tous la même base, ce qui met en lumière l'aspect de l'interrelation plutôt qu'une vision où une dimension engloberait une autre. Les relations doivent avoir la même base dans le but de soutenir le développement de l'identité. Cette représentation n'est pas sans rappeler les œuvres miroirs, fenêtres et portes qui sont les œuvres soutenant les individus à cheminer

vers la justice sociale, dans une perspective d'inclusion des différences (Bothello et Kabakow Rudman, 2009). Les œuvres miroirs permettent de voir son reflet dans les personnages et leur vécu. Les œuvres fenêtres permettent de poser un regard sur les réalités de l'autre et finalement, les œuvres portes mobilisent les apprentissages acquis par les premières et les deuxièmes dans le but de se positionner et de faire le choix de franchir la porte, d'entrer dans l'action vers la justice sociale.

2.1 Ancrage en didactique du français, volet oral

En didactique du français, à l'écrit comme à l'oral, l'approche par genres formels est souvent privilégiée en ce qu'elle permet de travailler en séquence à partir d'une approche d'enseignement explicite (Dolz et Schneuwly, 2009).





Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.etsmtl.ca/aculture/?p=122#audio-122-2>

2.2 Quelques éclairages conceptuels

Comme nous l'avons mentionné, la compétence « communiquer oralement » est assurément la moins mobilisée en classe, ce qui nécessite de la camper théoriquement. Cette compétence orale doit être comprise dans son acception large, c'est-à-dire autant en production (parler) qu'en réception (écouter). Elle correspond à « [l']aptitude à exprimer ses pensées et ses émotions, la maîtrise des usages langagiers en contexte, la connaissance des scripts situationnels, la maîtrise des genres oraux et l'aptitude à manier l'implicite en production comme en réception (Gagnon, 2005, p. 39) ». Le genre oral renvoie quant à lui à une pratique langagière socialisée, contextualisée et ritualisée qui peut se définir selon un ensemble de caractéristiques, tel que présenté dans le tableau placé en annexe A et inspiré des travaux de Lanctôt (2020) et du référentiel de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015). Sans prescrire l'utilisation de cet outil, nous avons cru bon de le rendre disponible afin qu'il puisse être utilisé par les personnes enseignantes qui souhaiteraient approfondir l'activité avec leurs élèves. Ces repères concrets pour enseigner l'oral aident à coconstruire avec les élèves leur conception du genre oral à travailler en classe. Nous les avons mobilisés pour développer notre activité d'apprentissage.

3- Exploration collective et spiralaire de nos identités culturelles et écologiquesⁱ

Réfléchir à son identité, c'est comme tenter de saisir l'esprit qui habite un arbre. Comment définir quelque chose d'aussi intangible? Des équipes de recherche ont réfléchi à la question et certaines ont tissé des connexions avec l'environnement : « L'identité, c'est un arbre aux floraisons multiples : ses racines transmettent le flux de la vie, et ses rameaux, feuilles et fleurs se marquent chaque année des caprices du temps et du climat. Loin d'une plante éphémère, l'arbre a un cycle de vie lent et long qui suit et survit aux générations humaines » (Lieberherr-Gardiol, 1987). Cette citation met en lumière que l'arbre se définit non seulement par son essence, mais également par tout ce qu'il a vécu, les vents qu'il a rencontrés et la richesse de la terre dans laquelle il réussit à s'enraciner. La compréhension de ce qu'est l'identité d'une personne s'avère tout aussi riche et multidimensionnelle.

L'activité que nous proposons s'inscrit certes dans une approche par genre, mais dépasse des caractérisations déjà formalisées dans les cadres de référence de la didactique du français, afin de rejoindre la vision holistique qui guide notre conception de la dimension culturelle dans un travail de construction identitaire. La notion de circularité est également au cœur des principes en pédagogie autochtone, en ce qu'elle met de l'avant les connexions entre les personnes et leur environnement, inscrits dans des cycles de vie millénaires (Chilisa, 2012). Mode ancestral de communication basé sur l'oralité, le cercle de parole favorise la rencontre et les partages authentiques, équitables et sans interférence (Servigny et Chapelle, 2017).

Notre proposition pédagogique s'intitule *Apprendre ensemble à se (re)connaître et se (re)situer!* Elle comporte cinq étapes de développement dont la progression peut être imaginée sur trois périodes d'enseignement. Elle prend appui sur un outil pédagogique appelé la fiche signalétique écoréflexive² de nos identités culturelles, laquelle peut être consultée à l'annexe B. La figure suivante présente une modélisation flexible des étapes à suivre pour guider les apprentissages.

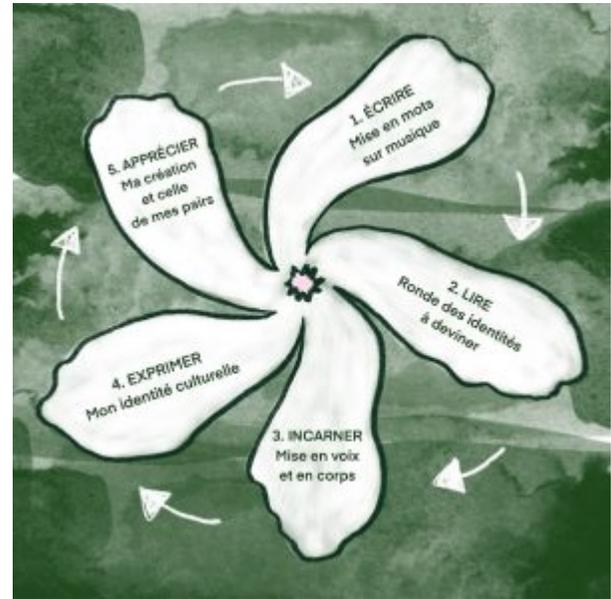


Figure 2. Fleur pédagogique pour l'exploration spiralaire de nos identités culturelles. Crédit: Maude Pelletier

3.1 ÉCRIRE – Mise en mots sur musique : relation à soi

Le point de départ de cette activité pourrait mobiliser une question philosophique. Par exemple, il serait possible d'inviter les élèves à se demander quels sont leur place et leur rôle dans le monde. Dans le but de vous outiller adéquatement pour produire cette question de départ, nous vous recommandons la lecture du [chapitre de Christophe Point](#) qui aborde avec brio les éléments de philosophie pour élèves.

La première étape de l'activité est en lien avec la compétence « écrire ». Les personnes participantes seront appelées à remplir une fiche signalétique préconstruite et propice au développement et à l'expression de l'identité culturelle et écologique. Cette fiche se retrouve à l'annexe B du présent chapitre. Une de ses grandes forces réside dans le fait qu'elle est adaptable en fonction des besoins et des envies des personnes enseignantes. Il s'agit d'une étape d'introspection et de réflexion qui concernent nos relations au monde. Nous invitons les personnes enseignantes à instaurer un environnement musical propice à la rédaction. Pour ce faire, il est possible de proposer une liste de lecture composée de trames musicales dans lesquelles sont aussi présentes des ondes gamma, ondes reconnues pour soutenir la concentration³.

Un moment d'interaction est ensuite prévu pour que les élèves circulent et aillent à la rencontre de leurs pairs, afin de continuer de remplir leur fiche à partir de leurs échanges. L'exercice est à terminer à la maison en

questionnant les membres de la famille ainsi que d'autres proches ou camarades qui pourraient apporter de la profondeur, de la nuance et de la richesse aux éléments retenus dans la rédaction de la fiche signalétique.

Piste de prolongement interdisciplinaire par Christophe Point

Proposition d'activité relative au programme de *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ)

Pour la 5e année, avec la réalité culturelle « Dimensions de l'identité », ou avec la 6e année avec « Différentes affiliations ».



1. Installer les enfants en cercle dans un espace confortable et où ils pourront tous et toutes se voir et s'entendre.
2. Leur présenter trois plantes vertes d'allures différentes, leur expliquer qu'elles ont des besoins différents en eau et en soleil.
3. Demander aux enfants quelles sont les autres différences entre ces trois plantes. Certaines sont-elles plus importantes que d'autres? Pourquoi?
4. Leur proposer d'imaginer pouvoir se transformer en plante : sur laquelle s'arrêterait leur choix? Et pour quelles raisons?
5. Leur demander si une plante représente davantage l'étape de vie de l'enfance, une autre, l'âge adulte et encore une autre, la vieillesse? Si oui, pourquoi?
6. À leur avis, est-ce qu'une des trois plantes aimerait se transformer en une autre des trois plantes? Qu'est-ce qui la pousserait à formuler ce souhait?
7. Leur demander : si on coupe des racines ou des feuilles d'une des plantes et qu'on les plante dans un autre pot, est-ce qu'il s'agira toujours de la même plante? Sinon, pour quelles raisons?
8. Si, par analogie, on dit que les humains sont comme les plantes, pourquoi dit-on que les racines sont importantes aux deux? Que veut-on dire par là?

9. Est-ce que, comme c'est le cas pour les plantes, notre identité en tant qu'humains dépend de la façon dont nous grandissons et nous développons? Qu'est-ce qui dépend de nous et qu'est-ce qui dépend de notre environnement?
10. Si nous changeons de place dans le monde, restons-nous la même personne?

La façon de poser ces questions et d'animer la discussion dépend de vos élèves et de leur habitude à dialoguer. Pour évaluer la durée du dialogue, la qualité de vos relances et la précision de l'argumentation demandée, vous pouvez vous rapporter aux outils de la philosophie pour enfants, présentée au chapitre 6.1 relatif au programme de CCQ.

3.2 LIRE – Ronde des identités à deviner : tracer sa relation à l'autre

Toujours dans l'idée que l'activité mobilise toutes les compétences en français et que nous reconnaissons tant l'importance de l'écoute que de la parole dans la compétence orale, cette portion de l'activité permet un échauffement pour la composante de l'écoute. Comme l'expose Archibald Q'um Q'um Xiiem (2020), l'écoute à trois oreilles, soit avec les deux oreilles et le cœur, a toute sa place dans une activité où on doit livrer une partie de qui nous sommes à nos pairs. Sensibiliser les élèves à adopter une posture d'écoute consciente s'avère essentiel.

Concrètement, dans cette étape, la personne enseignante est invitée à distribuer, de manière aléatoire, les fiches signalétiques aux élèves, qui pourront ensuite lire, à voix haute de manière expressive, la fiche d'un de leurs pairs. Les personnes enseignantes pourront ensuite octroyer du temps de préparation aux élèves afin de les laisser s'approprier divers éléments du texte de leur collègue. À la suite d'une lecture expressive spontanée, la classe tente de découvrir l'identité de la personne qui a rédigé la fiche signalétique lue. Cette étape permet entre autres de sensibiliser les élèves à l'importance de l'écoute. Elle leur permet aussi de commencer à réfléchir à différents éléments d'expressivité qui seront nécessaires lors de la mise en voix et en corps de leur propre fiche.

3.3 INCARNER – Mise en voix et en corps

Cette troisième étape de l'activité est un moment où on invite les élèves à faire un échauffement complet, autant en ce qui a trait aux compétences en français qu'en ce qui concerne les besoins relatifs à la théâtralité.

D'abord, les élèves devront reprendre leur propre fiche signalétique et puiser dans la séance d'écoute pour mener cette étape de l'activité. Grâce à leurs connaissances et leur créativité, les élèves devront indiquer des

intentions dramatiques dans la marge de leur travail. Cela pourrait, par exemple, se traduire par l'élève qui inscrirait en marge de sa feuille de faire un mouvement ondulatoire du bras lorsqu'il est question du vent qui caresse les feuilles d'un arbre.

Une fois cette annotation terminée, les personnes enseignantes sont invitées à animer un échauffement vocal et corporel afin de soutenir la capacité des élèves à théâtraliser et à préparer une prestation orale dans laquelle leur identité écologique pourra être incarnée. Le tableau 1 réunit des exemples d'exercices que la personne enseignante pourra sélectionner à sa guise.

Tableau 1. Exercices variés pour réaliser un échauffement vocal et corporel

Échauffement vocal	Proposer divers exercices ludiques et rapides visant à développer la projection, l'articulation, la prononciation, le rythme et la modulation de la voix : vocalises, virelangues, respiration abdominale, sifflement de serpent, bourdonnement d'abeille, bruit d'un moteur de voiture, etc.
Échauffement corporel	Proposer divers exercices ludiques et rapides visant à développer l'aisance et l'amplitude corporelles, la présence scénique et la détente : visualisations, alignement de la colonne vertébrale, ancrage de l'algue ou du roseau, postures de yoga, centres d'énergie, équilibre de plateau, etc.

Source : Blanchet (sous presse)

Les personnes enseignantes sont encouragées à permettre le travail en dyade dans le cadre de cette étape. En collaborant avec leurs collègues de la classe, les élèves seront en mesure de développer leur répertoire expressif. Il leur sera possible de répéter leur texte à la maison. Dans le cadre de la prestation devant la communauté composée de membres de la famille et camarades des élèves, les costumes et les accessoires sont autorisés (sur une base volontaire, il n'y a aucune obligation à en utiliser). À cet effet, il convient de faire parvenir aux parents quelques recommandations pour soutenir leur enfant.

3.4 EXPRIMER – Les richesses de mon identité écologique

Pour terminer la séquence, nous invitons les personnes enseignantes à planifier une prestation théâtralisée engagée vers la décolonisation où les élèves présenteront les éléments de leur fiche signalétique de manière vivante et animée. La communauté élargie sera conviée à cette présentation qui se déroulera en cercle. Si l'emplacement le permet, et dans le but de mettre en lumière l'importance du monde qui nous entoure dans le développement de notre identité, les personnes enseignantes peuvent inviter les élèves et le public à se positionner en cercle autour d'un arbre pour produire cette prestation et l'offrir en cadeau à l'arbre. Une activité comme celle proposée par Louis Gosselin dans [le chapitre concernant l'approche culturelle en univers social](#) pourrait tout à fait s'inscrire en prolongement à cette activité. En complémentarité à cette activité où la présentation est offerte à un arbre, nous proposons aux personnes enseignantes de faire une lecture interactive de l'album *Debout comme un grand cèdre* de Nicola I. Campbell, auteure nle?kepmx, syilx et Métis, qui met en relief, de façon douce et imagée, l'importance que le territoire revêt dans la construction identitaire.

Pour mener à bien la prestation et pour illustrer l'importance de l'individu dans la communauté ainsi que

l'importance de la communauté dans la construction de son identité écologique, les personnes enseignantes peuvent planifier des phrases pivots évolutives, travaillées dans un chœur vocal qui reviendrait de manière séquentielle et récurrente lors de la déclamation. On pourrait penser, par exemple, qu'après cinq phrases dites de manière individuelle, une phrase en chœur serait prononcée. Ces phrases pourraient, par exemple, être libellées ainsi : *Je suis unique, je suis sensible, je suis conscientisé-e, je fais preuve d'ouverture, je suis moi*, etc.

3.5 APPRÉCIER – Ma création et celle de mes pairs

Avec la communauté qui se sera déplacée pour l'évènement, les personnes enseignantes pourraient partager une infusion locale pour échanger sur les différentes présentations. Cet échange avec les personnes venues assister à cet évènement permet une première itération du processus appréciatif de l'activité.

Il est important de reconnaître la valeur de l'expérience vécue lors de cette activité, mais nous invitons les personnes enseignantes à réfléchir à un moment de partage intégrateur avec les élèves. En plus de revenir sur leur expérience, il leur serait alors possible d'exprimer leur appréciation selon cette proposition : « Quelles présentations ont le plus résonné (raisonné⁴) dans ta tête, ton corps, ton cœur et ton âme, bref, dans tout ton être? » Toujours dans une optique de manifester leur appréciation de leur propre production, mais également de celle des autres, les élèves pourraient conclure leur expérience en réalisant une représentation visuelle (dessin, peinture, collage, etc.) de leur identité écologique.

Prolongement

Dans le but de donner un accès pérenne aux élèves à leur production construite de manière collaborative dans le cadre de cette activité, un prolongement envisagé serait de produire un enregistrement audio ou vidéo de leur déclamation. Cet enregistrement peut se faire soit sous un format audio ou encore vidéo. Cela permettrait d'intégrer la compétence professionnelle à travailler avec les différentes technologies. Si les ressources le permettent, pourquoi ne pas envisager un enregistrement par drone pour avoir une trace à vol d'oiseau de cette production?

Transdisciplinarité

L'activité proposée dans ce chapitre permet non seulement à l'élève de prendre conscience de sa perception comme individu dans cet infini qu'est le monde qui l'entoure, mais aussi de la manière dont il ou elle trace la nature de ses relations à l'autre et au monde. Pour parvenir à tracer les différents cercles (voir figure 1), il faut comprendre ce qui constitue l'essence de chacun de ces cercles. À notre avis, cette prise de conscience est au fondement de toutes les disciplines scolaires en plus de permettre de tisser des liens entre les ramifications de toutes ces disciplines. Nous croyons donc que notre activité est fondamentalement transdisciplinaire et

qu'elle peut être conduite dans toutes les classes et que les apprentissages qu'elle permet peuvent soutenir les apprentissages en lien avec toutes les disciplines, mais aussi les transcender et permettre aux élèves de construire leur identité écologique.

Fermer le cercle... ou le retracer?

*Jamais une statue ne sera assez
grande
Pour dépasser la cime du moindre
peuplier
Et les arbres ont le cœur infiniment
plus tendre
Que celui des hommes qui les ont
plantés*



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici :

<https://pressbooks.etsmtl.ca/aculture/?p=122#audio-122-3>

Renaud, Fatigué, 1985



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous

pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.etsmtl.ca/aculture/?p=122#audio-122-4>

Notes de bas de page

1- Le monde naturel visible renvoie à tous les règnes qui coexistent sur la Terre mère (animal, minéral, végétal) et aux éléments (eau, terre, air, feu), alors que le monde naturel invisible renvoie à l'intangible qui ne peut être perçu par les cinq sens (rêves, visions, esprits gardiens, ancêtres, etc.) (Absolon, 2010).

i- De nombreux albums de littérature de jeunesse portant sur la question de l'identité peuvent être mobilisés en parallèle pour mener cette activité. Nous pensons entre autres à l'album *Wowgwis de la tête aux pieds* de Rebecca Thomas, auteure mi'gmaq.

2- Une fiche signalétique menant à réfléchir à son identité en tenant compte de la multiplicité des rapports écologiques à soi, à l'Autre, au monde social, au monde naturel visible et invisible.

3- Sur les différentes plateformes musicales, des pièces qui sont de durées et de genres variés mobilisent ces

ondes. Il suffit d'inscrire « musique avec ondes gamma » dans la barre de recherche pour avoir accès à une grande variété de pièces.

4- L'utilisation des deux termes mis en commun vise à illustrer que des éléments dans la classe peuvent trouver écho chez les élèves, mais qu'ils peuvent également les faire réfléchir.

Annexes

[Annexe A – Caractérisation du genre oral](#)

[Annexe B – Fiche signalétique écoréflexive de mon identité culturelle et écologique](#)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Absolon, K. (2010). Indigenous Wholistic Theory: A Knowledge Set for Practice. *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 74-87. <http://journals.sfu.ca/fpcfr/index.php/FPCFR/article/view/95>

Archibald Q'um Q'um Xiiem, J.-A. (2020). Finding the Bone Needle through Indigenous Storywork. Dans E. Sumida Huaman et N. D. Martin (dir.), *Indigenous Knowledge Systems and Research Methodologies: Local Solutions and Global Opportunities* (p. 18-36). Canadian Scholars.

Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Press.

Blanchet, P.-A. (sous presse). *Ashtam ntotacinan/Viens nous écouter: modèle pédagogique basé sur la théâtralisation de récits de vie d'étudiantes autochtones comme vecteur de mieux-être holistique*, (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke).

Blanchet, P.-A., Dana-Schaefer, L.-M. et McKenzie, K. (sous presse). *Ashtam ntotacinan/Viens nous écouter! Pour la guérison des sept prochaines générations : théâtralisation de récits de vie par, pour et avec la jeunesse autochtone*. D. Campeau (dir.). *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone : réflexions pour une pédagogie du XXIe siècle*. Réverbère.

Bothello, M.J. et Kabakow Rudman, M. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature*. Routledge.

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Conseil canadien sur l'apprentissage.

Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrançais.fse.ulaval.ca

Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. Sage.

Devarenes, H. (2021). L'humilité culturelle : pour cheminer vers une école post-pandémique plus culturellement sûre et inclusive. Dans *Le réseau ÉdCan*. <https://www.edcan.ca/articles/humilite-culturelle-ecole-sure-et-inclusive/?lang=fr>, 26 novembre.

Dolz J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels* (4^e édition). ESF. (Ouvrage original publié en 1998)

Falardeau, É. et Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 131-150. <https://doi.org/10.7202/1018167ar>

Gagnon, R. (2005). Analyse comparative de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale au secondaire, (Mémoire (M.A.), Université de Genève).

Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.

Graveline, F. J. (1998). *Circle Works: Transforming Eurocentric Consciousness*. Fernwood Publishing.

Lanctôt, S. (2020). Aider les étudiants à mieux lire et écrire dans notre discipline en s'appropriant le concept de genre textuel, *Pédagogie collégiale*, 33(3), 24-20. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38074/lanctot-33-3-20.pdf>

Lieberherr-Gardiol, F. (1987). L'identité culturelle, source et ressource de l'homme. Dans Y. Preiswerk et J. Vallet (dir.). *L'homme inachevé*. (p.45-48). Cahiers de l'IUED.

Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128-153. <https://doi.org/10.7202/1076350ar>

Servigny, P. et Chapelle, G. (2017). *L'entraide, l'autre loi de la jungle*. Les Liens qui libèrent.

Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, 124, 5-8.

Smyth, D. R. (2016). Helical Growth in Plant Organs: Mechanisms and Significance. *Development*, 143(18), 72-82. <https://doi.org/10.1242/dev.134064>

Toulouse, P. R. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones : proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. People for Education.

MODULE 3: L'UNIVERS SOCIAL COMME RAPPORTS ÉCOLOGIQUES AU MONDE



CHAPITRE 3.1 - LA MULTIPERSPECTIVITÉ POUR ENSEIGNER L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE SELON UNE APPROCHE CULTURELLE ET ÉCOLOGIQUE

Louis Gosselin

Par Louis Gosselin

Présentation de l'auteur

« Que diraient les arbres si on les écoutait? » (Laurent Tillon, 2021)

Originaire d'une famille enracinée à différents endroits du Québec, j'ai développé une ouverture qui me permet aujourd'hui d'apprécier la richesse des particularités culturelles existantes sur le territoire. Fils

d'une mère et d'un père enseignants, d'aussi loin que je me souviens, j'ai été témoin d'échanges et de réflexions sur l'enseignement et le fonctionnement du système d'éducation québécois.

Mis à part avoir considéré brièvement une ou deux autres possibilités de carrière, mon alignement avec le monde de l'enseignement n'a jamais fait de doute, plus précisément en ce qui concerne mon intérêt pour l'histoire et la géographie du Québec et du monde en général. J'ai enseigné 12 ans en Abitibi¹ à l'école secondaire de la ville d'Amos, la ville qui m'a vu naître et grandir. Poussé par une volonté de m'ouvrir à d'autres perspectives pour enrichir la mienne, j'ai ensuite saisi l'opportunité d'enseigner dans une école francophone à Campbell River sur l'île de Vancouver. Pendant quatre ans, j'ai été immergé dans un environnement où les liens entre la culture et la nature sont sans équivoque. En proximité avec une nature immense et fragile, j'ai vécu une expérience transformatrice à la fois sur les plans personnel et professionnel. J'ai côtoyé des êtres humains (collègues, ami-e-s, concitoyens et concitoyennes) et autres qu'humains (étoiles de mer, saumons, pruche occidentale, baleines, cèdre rouge, orques, pygargues, montagnes, neige, sol, air salin, pluie) qui m'ont permis de développer une sensibilité et une prédisposition au maintien de l'équilibre des écosystèmes qui enrichissent ma perspective de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.



Au fil des années, j'ai eu le privilège de parcourir les territoires québécois et canadien de long en large. Cette expérience me permet aujourd'hui d'apprécier encore davantage les diversités culturelles localisées et ancrées dans l'environnement, liées à celui-ci. Malheureusement, ces diversités sont dévalorisées et invisibilisées par une société et un système d'éducation dont les mécanismes servent avant tout l'unité et l'uniformité de la société. Ainsi, j'ai la conviction qu'un rapport écologique à notre environnement repose sur la reconnaissance et le respect de ces diversités pour que les élèves considèrent d'autres perspectives pour enrichir leur manière de voir le monde.

Ma contribution au Collectif Éco-Lier s'inscrit dans une visée d'éducation à l'écocitoyenneté faisant la promotion du vivre-ensemble dans une communauté où l'on vise l'équilibre dans nos rapports avec nos concitoyennes et concitoyens humains et autres qu'humains.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.etsmtl.ca/aculture/?p=153#oembed-1>

Un témoin du passé qui est bien vivant

Quand je marche dans mon quartier, j'aime bien faire un détour pour saluer le Grand Sage du quartier. Le Grand Sage est un arbre immense. Il faut être au moins trois adultes pour l'encercler avec nos bras. C'est un érable majestueux!

Je ne pourrais pas dire depuis combien de temps il habite à cet endroit, mais à mon avis, il est plus vieux que la ville. Au fait, il faudrait que je sache quel âge a la ville parce que le Grand Sage est peut-être même encore plus vieux. Je pense qu'il a 200, peut-être 300 ans. Il est encore debout et bien vivant. Un jour, après quelques passages, j'ai remarqué qu'on l'avait muni d'un hauban pour l'aider à soutenir ses grosses branches qui frôlent le ciel. Des humains avaient pris soin de lui.

Quand je le croise, j'éprouve un profond respect et une admiration pour cet arbre citoyen. Parce que oui, c'est un citoyen. Il fait partie de la communauté. Il m'apparaît évident qu'il ait été considéré dans la transformation du quartier. C'est comme si les humains lui avaient demandé son avis sur le plan des rues et l'implantation des maisons. Probablement que d'autres membres de sa famille n'ont pas eu droit au même traitement que lui. En rafale, plusieurs questions traversent mon esprit. Est-ce que d'autres êtres vivants, humains et autres qu'humains, apprécient sa présence? Suis-je le seul à lui avoir donné un nom? Pourquoi, lui, n'est-il jamais tombé lors d'une tempête? Personne n'a-t-il jamais eu l'intention de l'abattre pour construire une maison ou faire un meuble?

Sa présence est un marqueur du temps qui passe et de la société qui se transforme. De sa position, il a vu le monde se construire autour de lui. À mes yeux, il est une référence, un témoin de l'histoire, un repère culturel. Je suis prêt à l'écouter.

Et vous?

Présentation de la démarche

Dans ce chapitre, je vous propose une démarche réflexive et critique qui s'orchestre en cohésion avec une approche culturelle de l'enseignement des sciences humaines, dont les disciplines sont rassemblées dans le programme sous l'appellation du domaine de l'univers social.

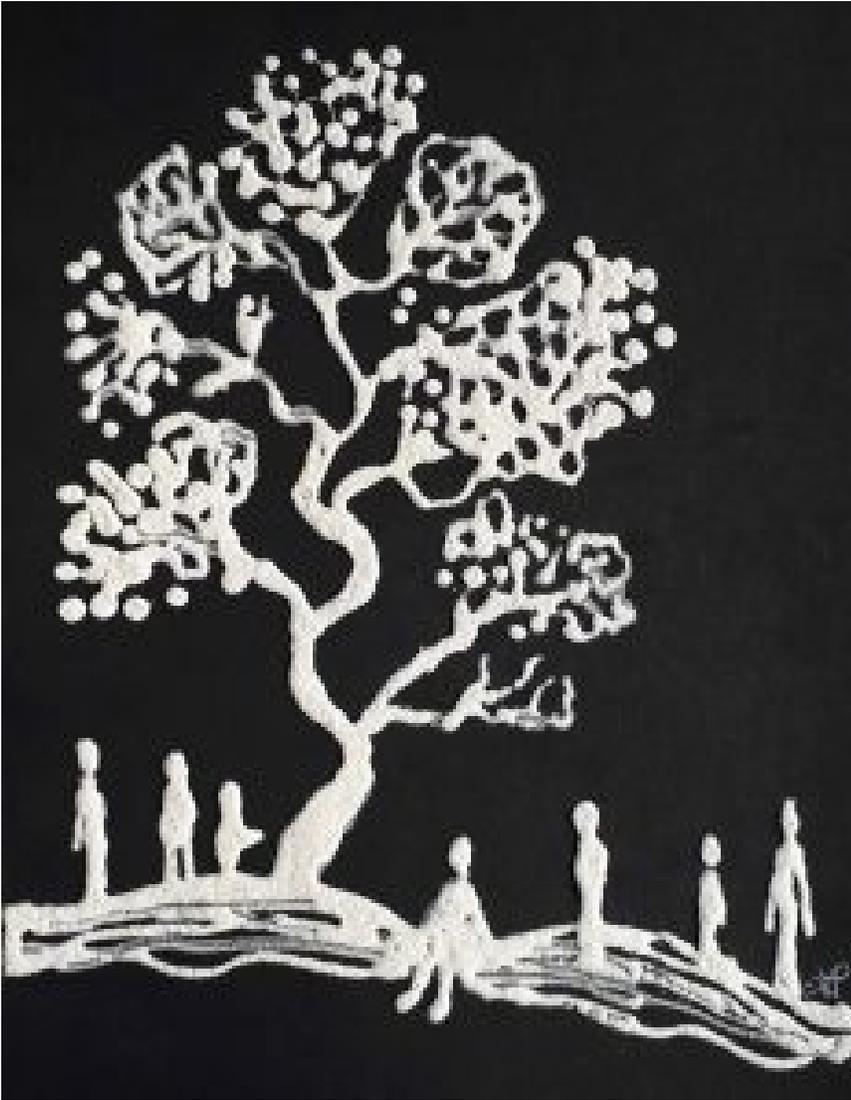
Les activités suggérées vous invitent à aller à la rencontre d'un arbre qui vit dans l'environnement de votre école. En s'appuyant sur le principe d'éducation située, les personnes apprenantes sont amenées à mobiliser l'empathie historique pour inclure une pluralité de perspectives (Stradling, 2003). Le processus vise à rendre les élèves responsables de la construction du récit de leur communauté sur la base des différentes perspectives, dont celle de l'arbre. Vous devez comprendre, que dans une perspective écologique de nos rapports au monde, les activités situent l'arbre comme un citoyen portant une ou des perspectives, ayant acquis des connaissances et pouvant enseigner des savoirs aux élèves. Enraciné dans son milieu de vie, l'arbre peut alors être vu comme un passeur culturel pour les êtres humains et les autres qu'humains, un témoin de l'histoire et un gardien du territoire.

Une écocitoyenneté qui évolue dans l'espace et dans le temps

Les enjeux de société que vivent (et vivront) vos élèves nécessitent une formation à l'écocitoyenneté qui permet de réfléchir à leur rapport à la communauté et à l'environnement. Qu'il s'agisse de réfléchir aux enjeux liés aux changements climatiques, aux situations d'injustice ou aux inégalités sociales maintenues par le colonialisme et le système capitaliste, une approche culturelle en sciences humaines aide les élèves à se situer pour mieux comprendre les valeurs, les normes et les traditions qui construisent notre société. En vous appuyant sur des repères culturels signifiants aux yeux des élèves, il leur sera possible de développer leur pensée critique, d'accorder une place à la diversité et d'envisager des solutions à visée transformatrice pour faire face aux enjeux locaux, régionaux, nationaux et planétaires.

Le rôle des repères culturels dans l'apprentissage des élèves

Dans les programmes du domaine de l'univers social, le concept de repère culturel est présent de manière explicite dans les contenus de formation. En fait, pour chaque réalité sociale observée, les repères culturels permettent aux personnes apprenantes de construire et d'enrichir leurs visions du monde. La sélection des repères culturels par les personnes enseignantes revêt une grande importance pour l'actualisation d'une éducation à l'écocitoyenneté.



Maude Pelletier – «
Recueillement »,
sable blanc sur
carton noir,
21.6x28cm, 2023

Cependant, le PFEQ présente une conception des repères culturels qui entretient un rapport anthropocentrique et colonial avec le monde. C'est-à-dire que les repères culturels visent surtout à valoriser et consolider une expression de la culture qui fait abstraction de nos rapports écologiques avec le monde. Au primaire, on fait référence aux « réalités culturelles » comme des caractéristiques détachées des autres aspects de la société, notamment le territoire (gouvernement du Québec, 2006a). Au secondaire, il est précisé que les repères culturels peuvent prendre diverses formes « pourvu qu'ils revêtent une signification particulière sur le plan culturel » (gouvernement du Québec, 2006b, p.350). On peut se demander quels sont ces éléments qui « revêtent une signification particulière ». De quel « plan culturel » s'agit-il? Or, la définition de la culture est orientée vers les représentations des êtres humains. À titre d'exemples de repères culturels, le programme réfère à « un événement, un produit médiatique, un objet de la vie courante [...] aussi à des personnages, à une réalisation artistique, à une

référence territoriale, à une œuvre littéraire, à une découverte scientifique, à des modes de pensée, etc. » (Ibid., p. 350).

Réflexion

L'arbre est un repère culturel qui m'est apparu porteur pour une approche culturelle et écologique de l'enseignement en contexte québécois.

Pensez-vous à d'autres suggestions de repères culturels permettant de réfléchir à la manière dont nous construisons nos rapports au monde ?

La multiperspectivité pour enrichir notre vision du monde

La multiperspectivité se veut avant tout une approche inclusive qui permet de considérer un phénomène, un évènement ou un enjeu en prenant en considération une pluralité de perspectives venant ainsi nuancer notre compréhension et enrichir la construction de notre vision du monde (Smits et Tanghe, 2023). Plus précisément, la multiperspectivité s'exprime par une volonté de se détacher de sa propre perspective pour en considérer d'autres. En tant que personnes enseignantes, vous devez être vigilantes au fait que les perspectives personnelles sont influencées par leur contexte culturel (Smits et Tanghe, 2023).

Pour mieux comprendre la multiperspectivité, vous devez être en mesure de reconnaître l'idée de perspective. Je propose ici de comprendre la perspective comme le regard que nous portons sur un objet d'étude ou l'angle avec lequel nous l'abordons. La perspective est donc partielle (subjective), partielle (incomplète) et située (appartenant à un contexte) (Haraway, 1988). En prenant l'arbre comme repère culturel, vous pouvez imaginer plusieurs perspectives à l'aide desquelles diriger votre regard. Ces perspectives peuvent notamment être de nature esthétique, utilitaire, émotionnelle, sociale ou écologique. La perspective se manifeste entre autres par le rapport que nous entretenons avec le repère, par la signification que nous lui donnons. L'oiseau, l'écureuil, l'enfant, la grand-mère, l'habitant de la ville, le forestier : tous portent leur propre regard sur l'arbre. Quant à l'arbre, quel regard porte-t-il sur l'Autre?

Il faut s'attarder ici sur la nature située de la perspective, qui signifie qu'elle s'inscrit dans un contexte et qu'elle est nourrie des expériences vécues par les personnes (Mottier Lopez, 2016). Dans notre contexte, nous pouvons étendre la perspective située aux êtres vivants, humains et autres qu'humains. La perspective située nous amène alors à considérer l'élaboration d'activité selon le principe d'éducation située. Ce principe soutient que le contexte spécifique d'apprentissage et l'expérience concrète des élèves exercent une influence sur la nature des

savoirs, ce qui rejoint en partie l'intention visée par l'approche culturelle de l'enseignement. En poursuivant avec l'exemple de l'arbre, on peut comprendre que les perspectives sont situées en fonction de l'angle d'observation. Est-ce que notre perspective à l'égard de l'arbre sera la même pour l'arbre de la forêt que pour l'arbre dans notre cour arrière? Est-ce que l'arbre de la ville a la même perspective de ses relations avec les êtres vivants que celui qui est situé dans un territoire protégé? C'est pourquoi il semble essentiel, dans la volonté d'inclure de multiples perspectives, de prendre une distance quant à la nature des perspectives soutenues en classe, que ce soit par les personnes enseignantes ou par les élèves.

Réflexion

Prenez quelques instants pour réfléchir aux perspectives qui nourrissent votre vision du monde, la manière dont vous envisagez votre relation aux autres humains et aux autres qu'humains. Tentez de prendre conscience des perspectives qui orientent votre enseignement de l'histoire. Par vos expériences et par vos pratiques enseignantes, quelle vision particulière du monde contribuez-vous à construire chez vos élèves?

Le Choix des perspectives à l'étude

Afin d'inclure plusieurs perspectives dans l'enseignement, je propose de nous inspirer de la stratégie de comparaison meanwhile, qu'on peut traduire par « au même moment » (Stradling, 2003, p. 19). Dans le but de construire une version plus juste de l'histoire, cette stratégie invite à inclure des perspectives complémentaires à la perspective dominante, habituellement la seule présentée. Elle fait entre autres appel au développement de l'empathie historique, habileté qui est imagée par l'expression « se mettre dans les souliers de quelqu'un d'autre » [traduction libre] (Stradling, 2003, p.14). Ainsi, dans une visée culturelle et écologique de l'enseignement, la stratégie de comparaison permet de donner une voix aux perspectives des « autres », qui sont rendues invisibles par la trame du récit adoptée par le programme officiel. En misant sur le repère culturel de l'arbre, vous amenez les élèves à se demander, au même moment, quelles perspectives sont portées par l'arbre. Dans le contexte où vous souhaitez amener les élèves à réfléchir à leur rapport au monde en tant que membres de la communauté des vivants, votre posture enseignante revêt une importance cruciale. Avant même d'envisager la mise en œuvre de la multiperspectivité en classe, vous devriez d'abord réfléchir à votre position à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, et ce, plus spécifiquement en lien avec les enjeux qui seront abordés. Puis, en tant que guides, vous devriez offrir l'opportunité aux élèves de reconnaître l'existence de cette diversité de perspectives. Il sera possible ensuite pour vos élèves et vous-mêmes de mobiliser

la multiperspectivité dans une situation d'enseignement-apprentissage visant une transformation de notre vision du monde.

Réflexion

Quelle est votre posture à l'égard de l'inclusion d'autres perspectives? Présentez-vous celle qui est privilégiée par le programme officiel? Vous arrive-t-il de remettre en question certaines perspectives ou d'en prioriser d'autres? Dans le cas où vous tenez compte de plusieurs perspectives, quels critères orientent votre sélection de perspectives? Dans l'enseignement de l'histoire, quelle place accordez-vous aux perspectives de vos élèves?

Réunir nature et culture dans la construction de nos rapports au monde

Pour l'enseignement au primaire, le programme Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté invite à « l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement » (gouvernement du Québec, 2006a, p.170). Or, les contenus du programme supportent, sans l'identifier comme tel, l'héritage culturel d'une vision coloniale sur le plan politique dont les principaux changements s'inscrivent dans une visée économique d'exploitation des ressources. En enseignant les contenus du programme sans adopter une distance par rapport à ce que ceux-ci supportent, vous risquez d'entretenir une logique de reproduction des savoirs issus de l'héritage colonial, contribuant à maintenir les élèves dans un rapport de domination de l'humain sur la nature, en particulier sur les êtres vivants autres qu'humains. Par exemple, notre rapport aux végétaux, aux animaux et à l'eau est forgé par une vision extractiviste des ressources, qui est soutenue dans le programme par des associations entre la construction de bateaux, de maisons ou d'objets dans une perspective économique, dans sa fonction « utile » pour l'humain. En histoire ou en géographie, la forêt n'est pas présentée comme un milieu de vie dans une perspective écologique. En effet, dans la perspective anthropocentrée et spéciste (soit celle qui considère l'humain comme un être supérieur aux autres êtres vivants), l'arbre est considéré comme un objet. Une approche culturelle et écologique invite à considérer l'arbre comme un être vivant doté de subjectivité.

Dans l'intention de nous situer comme des êtres écologiques partageant l'environnement avec une communauté de vivants, je vous invite à considérer une diversité de perspectives via les repères culturels que vous choisissez de présenter aux élèves. Dans le processus vous guidant dans la sélection des repères culturels, une réflexion s'impose quant aux perspectives (les vôtres,

celles des humains et des autres qu'humains et celles véhiculées par le programme officiel) et ce qu'elles soutiennent quant à nos rapports au monde.

Réflexion

Sur le plan de la construction de la vision du monde, de l'identité et du pouvoir-agir, quelles limites percevez-vous dans les perspectives majoritairement adoptées par le programme officiel en ce qui concerne les rapports entre les arbres et les humains?

Quelques pistes d'activités

Activité 1 : Réfléchir à sa perspective située

Cette première activité a pour intention de vous amener (vos élèves et vous) à vous situer par rapport à l'idée de communauté des vivants et interroger vos perspectives quant aux rapports que vous entretenez avec l'arbre. En d'autres termes, il s'agit de réfléchir à votre ouverture à considérer d'autres perspectives que la vôtre ou que celle supportée dans le PFEQ. Prenez un instant pour réfléchir à :

- votre perspective
- celle du PFEQ
- celles des autres
- celles qui ne sont pas considérées

Je propose ici une réflexion guidée, qui peut être réalisée en groupe de discussion, de façon individuelle ou en combinant les deux. Vous devez prendre en considération les paramètres de votre groupe pour adapter l'intervention en fonction de l'intention visée.

Plan de questionnement pour les personnes enseignantes et les élèves.

- Est-ce que l'arbre est important dans ta vie? Pourquoi?
- Quelle est ta relation avec l'arbre? A-t-il un ou des rôles précis? Avez-vous la même importance?
- As-tu un arbre préféré? Penses-tu à un arbre en particulier?
- Crois-tu que l'arbre a toujours été comme tu le vois maintenant?

- Qu'est-ce qui a changé? Qu'est-ce qui est resté pareil?
- Quel âge a l'arbre? Comment le sais-tu?
- Pourquoi et pour qui l'arbre est-il important? *Amener les élèves à considérer d'autres humains et d'autres qu'humains, comme les gens qui font un pique-nique, les oiseaux, les insectes, etc.
- Quelle relation entretiennent ces êtres vivants avec l'arbre?
- Lorsque tu regardes un arbre, que vois-tu? *Explorer les représentations des élèves.
- À qui offrirais-tu un arbre en cadeau? Pourquoi?

Activité 2 : L'arbre, mon concitoyen

Cette activité amène les élèves à prendre conscience de la présence d'êtres vivants autres qu'humains comme témoins de l'histoire et habitants des lieux. Elle permet de considérer une perspective qui accorde un rôle ou une fonction autre que celle de ressource. Chaque personne choisit un arbre qui fait partie de sa communauté; avec lequel il ou elle entretient une relation, une histoire.

Vous devez maintenant identifier un arbre qui fait partie de votre communauté et qui est important pour vous. Chaque personne (enseignante et apprenante) peut identifier l'arbre de son choix. Pour certaines des questions, vous n'aurez peut-être pas la réponse précise. C'est normal. Vous pouvez alors formuler une hypothèse (je pense que) ou avancer une approximation (environ...).

A) Ce qui définit mon arbre concitoyen

- Où est situé cet arbre (sur le terrain de ta maison, dans la forêt, dans un parc)?
- À quel moment le rencontres-tu?
- Est-ce que cet arbre a un nom?
- Est-ce un feuillu ou un conifère?
- Connais-tu son essence?
- Pourquoi cet arbre est-il important pour toi?
- Y en a-t-il d'autres comme lui?
- Quelles sont ses caractéristiques? Ses qualités? Ses défauts? Qu'a-t-il de particulier pour que tu lui accordes une place spéciale?

B) L'arbre est un repère de temps

- À quel stade de sa vie est cet arbre (enfant, adolescent, adulte, aîné)?
- Quel âge a-t-il? 5 ans, 50 ans, 500 ans?
- Crois-tu qu'il soit né à cet endroit? Comment le sais-tu?

- Est-ce que cet arbre est un arbre-parent? Pourquoi penses-tu cela?
- Qu'est-ce que cet arbre a vu ou a pu voir dans sa vie? De quel événement a-t-il été témoin dans le passé de la communauté?

1. Je pense que... parce que...

1. J'imagine que... parce que...

- Pourquoi crois-tu que cet arbre a pu vivre aussi longtemps? Vivra-t-il encore longtemps selon toi? Est-il en sécurité? En danger? Pourquoi?
- Qu'est-ce qu'il aime de la communauté dans laquelle il vit? Qu'est-ce qu'il aime moins?

C) Représentez votre arbre concitoyen à l'aide d'un dessin

On vous invite maintenant à dessiner votre arbre concitoyen. Vous pouvez ajouter autant de détails que vous le souhaitez : son écorce, ses feuilles, ses branches, un nid d'oiseau, un trou, une branche cassée, etc.

N'oubliez pas d'ajouter des informations qui permettent de l'identifier.

Activité 3 : Réfléchir à la ou aux perspectives existantes

Vous devez identifier les différentes perspectives présentes dans nos rapports avec l'arbre.

Quelles perspectives l'être humain peut-il porter sur l'arbre?

Quelles perspectives l'arbre peut-il porter sur l'être humain et sur les autres qu'humains?

Est-ce que ces perspectives ont toujours existé? Est-ce que certaines perspectives naissent en fonction de l'évolution de nos rapports au monde?

Comment les perspectives et les regards que l'on porte aux autres, aux événements et aux phénomènes arrivent-ils à évoluer ou à changer?

Activité 4 : Une sortie sur le terrain pour aller à la rencontre de l'arbre

Cette activité nécessite une préparation en amont afin d'obtenir les autorisations exigées pour une sortie à l'extérieur du terrain de l'école.

A) Avant la sortie : identifiez un arbre

Impliquez les personnes apprenantes dans le processus de décision permettant de choisir un arbre. Différentes options s'offrent à vous :

- Effectuez une première sortie avec les élèves pour faire une exploration permettant d'identifier des arbres qui provoquent une attraction, qui suscitent un intérêt. Cette démarche amène les personnes apprenantes à justifier leur choix. Pourquoi cet arbre?
- Avant la leçon, vous pouvez prendre des photos de quelques arbres situés dans le quartier environnant de l'école et les présenter en classe pour faire le choix d'un arbre. Cependant, cette option fait moins appel aux sens et aux émotions que peut générer l'expérience en contexte avec l'arbre avec lequel vous invitez les personnes apprenantes à entrer en relation.
- Dans le cas où le temps est une contrainte majeure, il demeure possible de passer sur l'étape « Identifiez un arbre », en choisissant vous-même l'arbre pour la classe. Il demeure pertinent que vous expliquiez votre choix. Vous pouvez également demander aux élèves : « Pourquoi croyez-vous que j'ai choisi cet arbre? »

Dans un contexte où plusieurs arbres sont accessibles (forêt, boisé, etc.), la même démarche peut être effectuée de manière individuelle, c'est-à-dire pour chaque personne apprenante. Évidemment, cette démarche nécessite plus de temps et d'organisation sur le terrain.

B) Le jour de la sortie

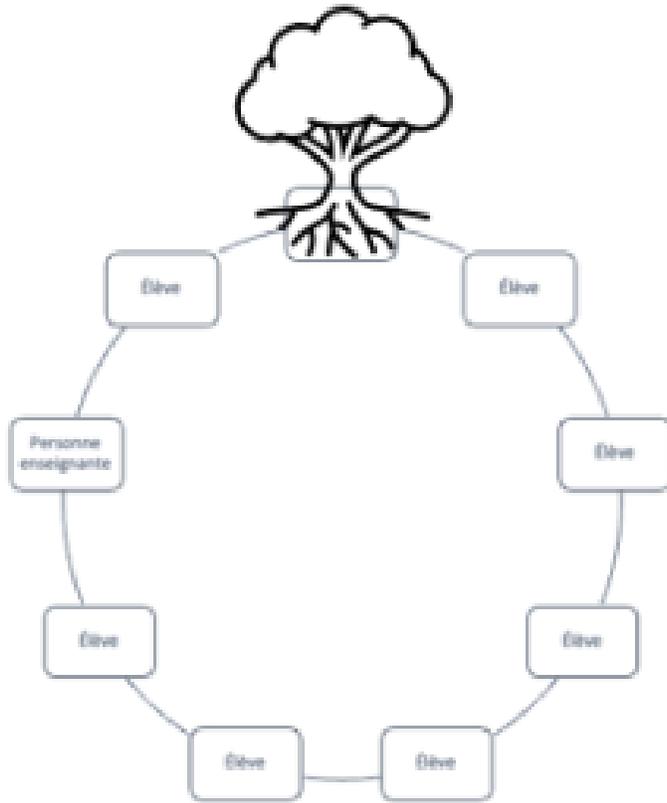
Vous devez amener les personnes apprenantes à l'endroit où se trouve l'arbre.

Être à l'écoute de l'arbre

- Une fois à proximité de l'arbre, accordez quelques minutes aux élèves pour observer l'arbre dans son environnement. Insistez sur le fait que l'observation se fait avec les sens (ce que je peux voir, toucher, sentir, écouter, ressentir). Vous pouvez proposer une grille d'observation ou simplement demander aux élèves de retenir les informations.

*Notez que dans ce contexte, même s'il demeure pertinent pour établir un rapport culturel et écologique avec l'arbre, le sens du goût est déconseillé, surtout si vos connaissances sont limitées en ce qui concerne les végétaux comestibles.

- Ensuite, formez un cercle dont l'arbre fait partie intégrante. Cela permet d'inclure l'arbre dans la discussion et de le situer comme être vivant pouvant contribuer à la construction de notre vision du monde.



Partage des observations

En groupe, assis ou debout, invitez les personnes apprenantes à partager leurs observations :
« Qu'as-tu vu? Qu'as-tu entendu? Qu'as-tu senti? Qu'as-tu touché? Qu'as-tu ressenti?

La perspective de l'arbre

Puis, pour développer l'empathie et adopter la perspective de l'arbre, invitez les personnes apprenantes à formuler des inférences et des hypothèses en lien avec leurs observations.

1. Il me semble que l'arbre...
1. Je pense que l'arbre...
1. J'ai remarqué que l'arbre...

1. L'arbre me fait penser à...

S'intéresser à l'arbre et ses qualités

Susciter l'intérêt des élèves en les questionnant sur les caractéristiques particulières de l'arbre. Par exemple, l'essence de l'arbre, son âge ou sa date de naissance. À quel stade de sa vie est-il rendu? Par exemple, cet arbre est-il un arbre enfant, parent ou grand-parent? Quels rapports l'arbre entretient-il avec le monde, avec les autres êtres vivants (humains et autres qu'humains)? Autres particularités ou caractéristiques observables.

*Notez que cette étape représente une bonne occasion d'établir des liens interdisciplinaires avec les contenus en sciences (par exemple, la reproduction des arbres, les manières d'estimer l'âge, la hauteur de l'arbre, la diversité des essences, les régions climatiques, physiologiques, etc.). Les réponses et réflexions des élèves peuvent être recueillies de plusieurs manières (enregistrement audio, tableau, schéma, texte, dessin).

Situer dans le temps

Selon le niveau des élèves, les amener à situer la naissance de l'arbre dans le temps en comparant avec d'autres repères (personnes, évènements, période historique) de la vie des personnes apprenantes, par exemple : avant ou après ma naissance? Avant ou après celle de mon grand-père? Était-il là avant l'arrivée des premiers humains sur le territoire? etc.

Piste de prolongement interdisciplinaire par Christophe Point

La multiperspectivité pour enseigner l'histoire et la géographie selon une approche culturelle et écologique.

Pour les 2e et 3e cycles du primaire, dans le programme de CCQ.
Au choix :

- Repères culturels de 3e année du primaire « Différences et points communs entre les individus ».
- Repères culturels de 5e année du primaire « Attentes pour l'avenir ».



Déroulé pour commencer l'activité :

1. Placer les élèves en cercle pour leur proposer un moment de dialogues philosophiques (voir déroulement dans le chapitre CCQ).
2. Expliquer aux élèves que le dialogue philosophique que vous proposez aura pour point de départ une parole d'un philosophe très connu en Europe il y a fort longtemps. Ce philosophe a passé sa vie à réfléchir sur notre manière de voir la réalité et la façon dont il faut nous comporter pour être une bonne personne. Dans un de ses ouvrages, ce philosophe propose une comparaison entre les humains et les arbres :

« [...] tout comme les arbres, par cela même que chacun cherche à prendre aux autres l'air et le soleil, se contraignent à les chercher au-dessus d'eux, et par là, acquièrent une belle croissante droite; tandis qu'en liberté et séparés les uns des autres, ils laissent leurs branches se développer à leur gré, et poussent rabougris, tordus et de travers. »

Kant, Idée d'une histoire universelle du point de vue cosmopolite, 1784.

3. Demander aux enfants de se représenter visuellement la comparaison. À quoi ressemblent les arbres dans les deux situations? Dans le premier cas, comment sont situés les arbres les uns par rapport aux autres? Et dans l'autre cas? Où sont les arbres en meilleure santé? Pour quelles raisons? Qu'est-ce qui explique cette différence entre les arbres, selon l'auteur? Est-ce que cela vous fait penser à des arbres ou bosquets vus durant la sortie?

4. Quelle est la métaphore, c'est-à-dire la signification (ou le message) de cette comparaison? Qu'est-ce que Kant veut nous dire sur la nature humaine, selon vous? Si nous sommes comme les arbres de cette métaphore, qu'est-ce que cela veut dire de nous? Quels sont les indices qui nous permettent de comprendre le jugement de l'auteur? Quelle est la situation la plus préférable pour l'humain, selon l'auteur?

Pistes de prolongement de la réflexion/questions de relance :

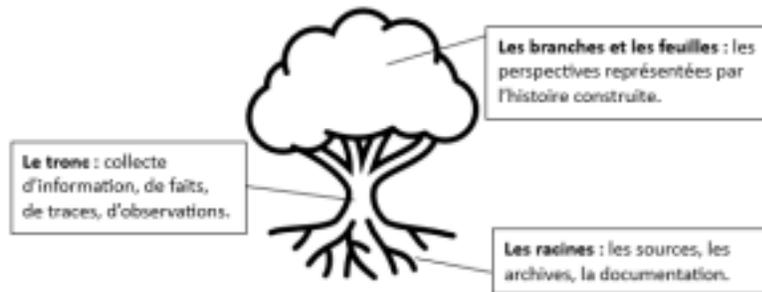
- Pour les humains comme pour les arbres, la compétition est-elle vertueuse?
- La sélection naturelle s'applique-t-elle aussi aux humains?
- Est-ce que de nous comparer aux autres est motivant et nous pousse à nous dépasser?
- Est-ce que nous grandissons par peur que les autres nous dépassent?
- Est-ce que ce sont les autres qui nous apprennent à être « droit », c'est-à-dire à avoir une bonne morale?
- Est-ce que sans les autres, nous serions « tordus et de travers » comme les arbres, c'est-à-dire sans aucun sens moral?
- Est-ce que sans les autres, nous serions libres de nous développer comme nous le souhaitons?
- Est-ce que trop de liberté nous empêche de grandir?

Perspectives critiques :

- Selon vous, qu'est-ce qui ne fonctionne pas dans la métaphore du philosophe?
- Est-ce que toutes les espèces d'arbres se développent de la même manière et ont-elles les mêmes besoins ou vitesses de croissance? Et pour les humains, en va-t-il de même pour tous les caractères?
- Qu'est-ce que l'auteur « rate » ici en oubliant la diversité des caractères des humains ou des espèces végétales?
- Si vous pouviez changer cette citation, comment la réécririez-vous?

Activité 5 : Mener une recherche sur l'histoire de mon quartier

Cette activité amène les personnes apprenantes à construire leur interprétation de l'histoire à partir de la perspective de l'arbre au fil du temps.



A) Sur le terrain (les racines)

Profitez de votre présence sur le terrain pour amener les élèves à interroger les personnes habitant dans le quartier.

- Interviews des résident-e-s et des passant-e-s pour obtenir des informations sur l'arbre et sur l'histoire de la communauté.
 - Depuis quand habitez-vous dans le quartier?
 - En quelle année votre maison a-t-elle été construite?
 - Depuis quand habitez-vous ici, est-ce que l'arbre a toujours été là?
- Recherche de traces du passé dans le quartier, par exemple en identifiant des repères reliés au patrimoine bâti. Nous pourrions penser à des dates sur les bâtiments.

La recherche et la sélection d'informations dans la documentation (les racines et le tronc)

Selon les moyens technologiques et la documentation disponible concernant l'histoire de votre quartier, la recherche d'informations amène les personnes apprenantes à explorer les différentes sources d'information de l'histoire locale. Par exemple :

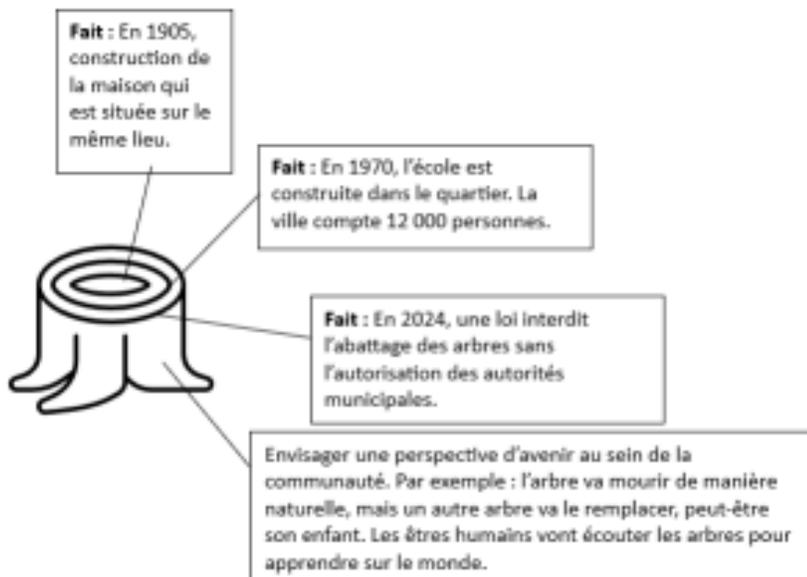
- Dossier d'archives de la société d'histoire
- Carte de la municipalité
- Livre commémoratif de la municipalité

- Témoignage des membres du voisinage (p.ex., des personnes âgées, des passant-e-s, des résident-e-s à proximité de l'arbre)
- Traces du passé dans l'environnement

Construire une interprétation de l'histoire de mon quartier, de ma ville à partir de la perspective de l'arbre (les branches et les feuilles)

Les cernes de l'arbre sont des signes du temps qui passe. Ils permettent de se situer dans le temps de la même manière qu'on peut le faire avec une ligne du temps « conventionnelle ». À la suite de la recherche, les personnes apprenantes sont amenées à sélectionner différents documents qui permettent de raconter l'évolution de votre communauté (quartier) en y associant les informations selon l'âge de l'arbre.

- À partir de la souche de l'arbre ci-dessous, la personne apprenante sélectionne un fait ou un événement qui peut être associé à chaque temps de la vie de l'arbre. *Évidemment, selon l'arbre qui aura été choisi, la durée déterminée va varier.
- Pour chaque période, vous devez identifier la perspective de l'arbre en fonction de l'évènement (qui s'est produit à ce moment). Quelle a été sa réaction? Était-il favorable ou défavorable à cet évènement?



Exemples de réponses selon la perspective de l'arbre :

En 1905, l'arbre est plutôt défavorable à la construction de la maison. Il a vu certains de ses semblables être coupés et utilisés pour le chauffage de la maison. Tout comme lui, des êtres humains s'enracinent sur le

territoire en construisant une maison. Depuis ce temps, la maison fait partie de son environnement. Il fournit de l'ombre aux personnes qui habitent la maison lors des journées chaudes.

En 1970, l'arbre s'inquiète de l'aménagement du territoire. L'augmentation de la population humaine coïncide avec la diminution de la population des êtres vivants autres qu'humains (arbres et autres végétaux, cerfs, poissons, oiseaux et autres animaux).

En 2024, l'arbre est en faveur, même heureux de la décision des autorités municipales. Sans que cela garantisse sa survie, il constate un certain niveau d'empathie à son égard. Il apprécie que les êtres humains reconnaissent sa valeur culturelle.

Pour approfondir les apprentissages :

Une période vouée à une activité visant à promouvoir des perspectives multiples à l'égard de l'arbre avec une visée transformatrice ou émancipatrice.

- Répéter l'expérience avec un autre repère culturel pour construire la perspective culturelle et écologique du rapport au monde
- Retourner à la rencontre de l'arbre à différents moments de l'année
- Faire une excursion en forêt (dîner, rallye photo, etc.)
- Visiter une entreprise (artisanale, industrielle)
- Contribuer à la protection d'un arbre par une mobilisation citoyenne
- Écrire une lettre aux élu-e-s au nom de l'arbre pour les conscientiser à une problématique concernant la réglementation des arbres
- Planter des arbres, donner un arbre à une personne
- Récolter du bois et construire un objet en bois (geste altruiste)

Notes de bas de page

1- Il est à noter que le nom officiel, **Abitibi**, provient du nom anichinabé **Apitipi**.

Apitipik se prononce *a-pi-ti-pik*. **Apitipik** signifie « aux eaux mitoyennes » en référence à la ligne de partage des eaux entre les bassins versants de la Baie James et du St-Laurent. Gouvernement du Québec. (2012).

Commission de toponymie du Québec. https://toponymie.gouv.qc.ca/ct/ToposWeb/Fiche.aspx?no_seq=116

Ressources et lectures inspirantes

Donaldson, S. et Kymlicka, W. (2016). *Zoopolis: une théorie politique des droits des animaux* (P. Madelin, trad.). Alma.

Leboeuf, M. (2018). *Paroles d'un bouleau jaune : tu n'es pas un individu, tu es un écosystème*. Multimondes.

Tillon, L. (2021). *Être un chêne : sous l'écorce de Quercus*. Actes Sud.

Van Meter, P., List, A., Lombardi, D. et Kendeou, P. (dir.) (2020). *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. Routledge.

Vergnolle Mainar, C. (2007). Quelle convergence entre la géographie et l'histoire dans une perspective d'« éducation à l'environnement pour un développement durable »?. *Éducation relative à l'environnement*, 6. <https://doi.org/10.4000/ere.3986>

Wall-Kimmerer, R. (2021). *Tresser les herbes sacrées : sagesse ancestrale, science et enseignements des plantes*. Le lotus et l'éléphant.

Zhong Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir : le point de vue du vivant*. Actes Sud.

Références bibliographiques

Gouvernement du Québec. (2006a). Chapitre 7. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté. *Programme de formation de l'école québécoise*.

Gouvernement du Québec, (2006b). Chapitre 7. Histoire et éducation à la citoyenneté. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

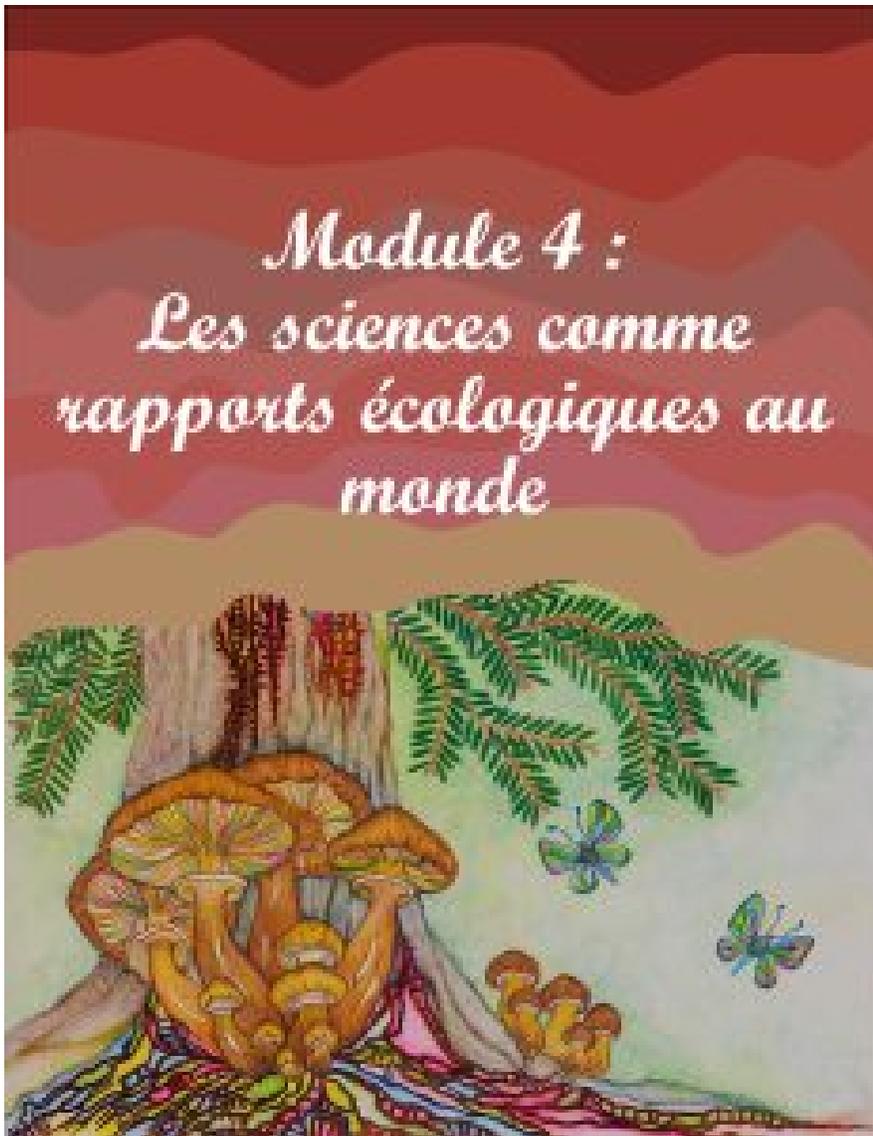
Mottier Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 44(2), 152-171. <https://doi.org/10.7202/1039026ar>

Smits, T.F.H. et Tanghe, E. (2023). Perspectives on Multiperspectivity: Self-Efficacy of Master's Student Teachers in Belgium towards Multiperspectivity in the Classroom, *Intercultural Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2278923>

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Council of Europe.

Van Meter, P., List, A., Lombardi, D. et Kendeou, P. (dir.) (2020). *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. Routledge.

MODULE 4: LES SCIENCES COMME RAPPORTS ÉCOLOGIQUES AU MONDE



*Module 4 :
Les sciences comme
rapports écologiques au
monde*

CHAPITRE 4.1 - CONTEXTUALISER LES SCIENCES PAR LE RÉCIT DE VIE ET LA PÉDAGOGIE DU LIEU

Kassandra L'Heureux

Par Kassandra L'Heureux

[Chapitre 4.1 \(Version PDF\)](#)

Présentation de l'auteurE

Mes souvenirs les plus anciens me ramènent au milieu d'un lac au cœur d'une forêt, située à plus de deux heures au nord de la Manawan. J'ai grandi à cet endroit. Je me rappelle très bien partir à bord de mon canot sur le lac, à l'heure où le soleil commence à disparaître, pour aller « sauver » les libellules qui, en voulant se nourrir, restaient captives de l'eau. Selon mes parents, je devais avoir 5 ans à ce moment-là. J'ai toujours affectionné ces insectes, au départ parce que j'avais compris que plus il y en avait, moins il y avait de moustiques, mais aujourd'hui parce que je comprends qu'ils sont sur Terre depuis plus de 200 millions d'années et qu'ils y « habitent » autant, sinon plus que moi.

« Les histoires apportent la nature dans la culture et attribuent un sens aux lieux, aux espèces et aux processus qui resteraient autrement silencieux à l'oreille humaine » [traduction libre] (Sinclair, 2001, p. 22)

C'est en me questionnant sur mes souvenirs les plus anciens que j'en arrive aujourd'hui à dire que les lieux de mes expériences font partie de moi et façonnent ma personnalité. Depuis ces deux dernières années, j'ai eu la chance de fréquenter plusieurs endroits sur la Terre. Je n'ai « habité » à aucun de ces endroits, n'y étant restée que quelques mois. Ces lieux traversés ont pourtant laissé au passage une marque sur ma personnalité, sur ma vision du monde. Ce sont les récits de mes apprentissages, ceux capturés entre deux

continents, cet émerveillement et mes innombrables questionnements qui ont formé la personne que je suis aujourd'hui, qui alimentent mes réflexions et mon rapport au monde.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.etsmtl.ca/aculture/?p=272#oembed-1>

Est-ce que tu savais?

Est-ce que tu savais que la pluie a une odeur? Qu'un nuage peut peser plusieurs tonnes? Qu'on retrouve des champignons dans tous les écosystèmes? Que les arbres communiquent entre eux? Ces informations, je les ai apprises au courant des deux dernières années. C'est en marchant vers l'université pour donner un cours de sciences, zigzaguant entre les vers de terre, que je me suis demandé pourquoi il y a une odeur particulière lorsqu'il pleut. J'ai fait confiance à la technologie, j'ai pris les choses en main (mon téléphone) et j'ai demandé à ChatGPT de m'aider. Je suis arrivée dans le cours trempée, mais toute contente de proclamer devant 45 personnes étudiantes, que cette journée-là, j'ai appris que l'odeur fraîche et terreuse de la pluie est due au phénomène de « pétrichor », le résultat d'un mélange de parfums libérés par la terre et les plantes lorsqu'elles sont mouillées¹. J'étais tellement fascinée par ma découverte que je ne me suis même pas demandé ce qu'allaient penser les personnes étudiantes. Qu'allaient-elles penser du fait que leur enseignante ait demandé une information à ChatGPT, n'était-elle pas censée tout savoir? En fait, j'espère qu'elles ont su y voir une femme dans la trentaine qui se pose encore des questions et qui s'émerveille devant l'infinie complexité du monde scientifique. J'espère que mon sourire imposant et mon énergie débordante ce matin-là ont rappelé à leur mémoire l'image d'un enfant qui observe et découvre le monde.

Des sciences contextualisées

Historiquement, les sciences dites naturelles (astronomie, biologie, chimie, géologie, physique, etc.) ont longtemps été associées à une approche rigide, axée sur des méthodes établies depuis de nombreux siècles. Peut-être même que cette perspective vous ramène à vos souvenirs du secondaire, aux rapports de laboratoire que vous deviez rédiger. Cette vision des sciences, souvent comprise comme un cadre « universel », « objectif » et axé sur « la vérité », suppose qu'elles soient considérées comme indépendantes de leurs contextes sociaux et culturels. Cette vision est incomplète, puisque les sciences sont fortement contextualisées. C'est-à-dire qu'elles sont ancrées dans des contextes culturels, sociaux, géographiques, etc. La perception de ce qui constitue les « faits scientifiques » varie selon la définition et la perspective du monde ainsi que la culture de la personne qui observe. Notre compréhension des phénomènes scientifiques est influencée par notre expérience. Grâce à elle, nous arrivons alors à des conclusions comme celles-ci : « Le brouillard se forme surtout au lever du jour; les nuages sont constitués d'eau; il y a du brouillard et de la buée dans la salle de bain quand je prends

ma douche; les voitures et les personnes font de la “fumée” l’hiver, mais pas l’été » (Potvin, 2011, p. 168). Toutefois, une distinction importante existe entre la formation du brouillard et de la fumée. Le brouillard provient de l’évaporation qui accumule la vapeur d’eau dans l’air jusqu’à saturation et condensation. La fumée, elle, est un mélange de gaz et de particules solides. Ces conclusions, souvent qualifiées de conceptions (Giordan, 1998; Potvin, 2011; Vosniadou, 2008), constituent un ensemble de croyances qui influencent profondément notre façon de voir le monde. Nous développons ces croyances dès notre enfance et elles constituent un cadre à travers lequel nous interprétons et assimilons de nouvelles informations. Toutefois, ce cadre n’est pas immuable; il peut évoluer au fil du temps et de nos expériences, notamment lorsque nous sommes devant de nouveaux points de vue ou des données contradictoires, ce qui peut conduire à un changement de convictions (Vosniadou, 2008). Les sciences sont donc influencées par notre vécu, qui comprend notre histoire, notre milieu de vie, nos interactions, etc.

Tous et toutes, nous portons un regard particulier sur le monde, un monde auquel nous appartenons, auquel j’appartiens. Je ne me considère pas comme extérieure aux phénomènes que j’observe. Le matin de ma marche vers le cours de sciences, par exemple, j’ai été transportée dans le monde des lombrics et j’ai aussi vécu un dilemme moral intérieur : que faire des vers de terre? Dois-je les éviter, tenter de les ramasser pour les déposer sur le gazon? Non! S’ils en sont sortis, il doit y avoir une raison. Est-ce qu’un ver de terre peut mourir noyé? Si je l’écrase, est-ce que les oiseaux vont le manger quand même? Est-ce que les pêcheurs ramassent des vers de terre les jours de pluie pour les utiliser comme appâts? Est-ce un métier, ramasseur de vers de terre? Combien de vers de terre peut-on ramasser dans une journée? Cette journée-là, j’ai choisi de marcher à l’aveugle. J’ai écrasé plusieurs vers de terre.

Je constate que les sciences sont partout autour de nous et qu’elles façonnent notre vision du monde. La relation entre les sciences et les sociétés est profonde et complexe, elle influence nos vies, nos croyances et nos perspectives. En plus d’être à la base des innovations technologiques qui modifient notre mode de vie et nos moyens de communication, elles influencent aussi la santé, la politique et même l’économie. Les découvertes scientifiques élargissent notre vision du monde en fournissant de nouvelles perspectives sur l’univers, sur les vivants (humains et autres qu’humains), sur la complexité des systèmes naturels et sur les multiples relations entre chacun de ces éléments. En posant un regard scientifique sur le monde, notre responsabilité envers la planète, nos réflexions concernant ce qui est éthiquement acceptable, ou non, ainsi que la perception de notre place dans le monde peuvent être transformées.

La contextualisation par le récit de vie

Raconter une histoire, faire vivre les apprentissages et partager un bout de ma vie avec les élèves (ou personnes étudiantes) est toujours un moment magique pour moi. À travers le récit de vie se créent les liens entre le contexte et les apprentissages et entre la personne qui raconte et celles qui l’écoutent activement. Le récit de vie se définit comme « un genre oral et une pratique d’enseignement dialogique qui s’appuie sur la narration et consiste à porter un regard rétrospectif sur une expérience personnelle, permettant à la fois au narrateur

et au public de réfléchir, d'apprendre, de décrire, de faire l'expérience du présent ou de comprendre l'avenir par des réflexions sur le passé » ([traduction libre] Lavoie et Blanchet, 2019, p. 4). Cette pratique, en contexte pédagogique, est reconnue pour favoriser l'écoute active et encourager le dialogue (Lavoie et Blanchet, 2017). Le récit est un principe de transmission de connaissances qui « met l'accent sur la démonstration, l'expérimentation et la verbalisation, en accordant une importance prépondérante à l'oralité » (Campeau, 2022, p. 19). Ce sont les images, les schémas et les symboles qui prévalent par rapport à l'écrit (Kanu, 2011; Yunkaporta et McGinty, 2009). Ces éléments de démonstration racontés à travers une expérience permettent de faire des liens concrets avec des éléments scientifiques. Les concepts plus « abstraits » prennent vie, car ils sont modélisés à travers le récit de vie et la personne derrière « la prof de sciences » devient quelqu'un qui se rend un peu plus vulnérable, un peu plus visible. Le récit de vie devient ainsi un outil d'apprentissage qui permet d'aborder des éléments de culture, l'expression de l'expérience personnelle, la mise en place d'une relation partagée et qui capte l'attention par les émotions et le suspense qu'elle suscite (Blenkinsop et Judson, 2010).

C'est entre autres par les récits qu'on retient des informations plus facilement. Pourquoi? Notre cerveau n'a pas vraiment deux cases séparées pour les émotions et la manière de penser, contrairement à ce qui est parfois véhiculé comme croyance (Caine et Caine, 1998). Nos émotions, notre façon de penser et nos apprentissages sont interreliés. En fait, le système éducatif traditionnel a peu à peu séparé notre manière de penser logiquement et nos émotions (Stationner, 1998). À travers le temps, la priorisation de l'objectivité a entraîné une distanciation de nos corps et du monde (Hart, 2017). Pourtant, nos corps et nos émotions sont indissociables de la pensée rationnelle, ce qui implique que notre compréhension va au-delà des limites de la pensée purement logique (Damasio, 1994). **Cette idée est renforcée par l'argument de Cajete (1999), qui critique le système éducatif pour avoir négligé les formes de connaissances corporelles et affectives, suggérant que cette omission découle d'une déconnexion plus large avec la nature. Ainsi, la réintégration du corps et de l'émotion dans nos processus éducatifs pourrait constituer une réponse à cette déconnexion perçue.**



Maude Pelletier – « Écosystème », crayons de couleurs sur papier noir, 24X17.5cm, 2022

L'être humain, qu'il soit jeune ou adulte, attribue un sens personnel à sa vie à travers les émotions qu'il éprouve quotidiennement. Les études en neurologie ont mis en lumière le rôle crucial du cerveau émotionnel dans les processus de prise de décision (Pharand et Doucet, 2013). Les recherches de Ledoux (1996) démontrent que certaines stimulations sont initialement traitées par l'amygdale avant d'être analysées par le cortex préfrontal. Nous réagissons donc émotionnellement avant même d'en avoir conscience. En éducation, les manifestations émotionnelles jouent un rôle essentiel, car elles transmettent des messages à décoder, mais peuvent également interférer avec les capacités d'apprentissage des personnes apprenantes (Guitouni, 1983). Par exemple, lorsque les élèves ne sont pas disponibles émotionnellement, l'apprentissage devient plus difficile, voire impossible (Kulnieks et coll., 2013). Selon Bourassa (2006), l'apprentissage et la pensée ne sont pas uniquement cognitifs, mais aussi profondément influencés par nos expériences émotionnelles. Bref, notre mémoire aime que les informations aient du sens pour nous et, justement, nos émotions permettent de créer du sens (McGeehan, 2001). Lorsque nous nous intéressons vraiment à quelque chose, que cela nous inspire, nous nous souvenons plus facilement de ce que nous avons vécu. Par son lien explicite avec l'expérience, le récit de vie est une forme naturelle de compréhension humaine. Il permet de tenir compte d'un grand nombre de réalités différentes, dont les réalités culturelles (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2014).

L'expérience et les savoirs traditionnels

Est-ce que tu savais que pour les Premiers Peuples chaque histoire, chaque mot révèle un monde de

significations et de coutumes? Chaque mot est chargé de concepts, de récits et d'actions transmis à travers les générations (Ryan et coll., 2013). Le recours à des récits oraux est également une pratique qu'on retrouve au sein des familles latines (Haden et coll., 2023). Plusieurs familles d'origines variées utilisent les histoires pour enseigner des leçons de vie, offrir une éducation sur des questions morales, sociales et scientifiques, ainsi que pour transmettre des valeurs et croyances culturelles. Nous devons d'ailleurs plusieurs approches scientifiques contemporaines aux savoirs traditionnels, souvent transmis de génération en génération. Le concept de savoirs traditionnels fait référence, de manière générale, à toute forme de connaissance, de création, d'innovation ou d'expression culturelle détenue par des communautés locales ou autochtones (Brahya, 2006). Cette forme de savoir est généralement transmise d'une génération à l'autre au sein de ces communautés. Les savoirs traditionnels sont habituellement associés à un peuple spécifique ou à son territoire et ils évoluent continuellement en réponse à leur caractère contextuel ancré dans le territoire. Parmi les différentes catégories de savoirs traditionnels comptent les savoirs liés à l'agriculture, à la médecine, à l'écologie et à la culture.

En écologie, par exemple, de nombreux systèmes traditionnels d'exploitation de la forêt illustrent une connaissance fine du fonctionnement des écosystèmes forestiers. L'examen des pratiques des populations autochtones dans la gestion et l'utilisation des ressources forestières offre une opportunité de dialogue pour évaluer la biodiversité, les méthodes de gestion traditionnelles et les aspects culturels des paysages (Berkes et Davidson-Hunt, 2006). Parmi ces pratiques, on retrouve la gestion par succession, la fragmentation du paysage en parcelles, la rotation des cultures et la pratique de la polyculture (Berkes et coll., 2000). Au Canada, différentes pratiques ont cours selon les régions. Saviez-vous que dans les Prairies, les Anishnaabe brûlent les forêts de trembles et la végétation des rives pour agrandir la prairie où vivent les bisons (Davidson-Hunt, 2003a)? Au nord de l'Alberta, on brûle des sections de la forêt boréale pour aménager des parcs, des corridors, des mosaïques et un habitat susceptible d'attirer des animaux sauvages (Lewis et Ferguson, 1988). Aussi, au nord de l'Ontario, certaines sections de la forêt boréale sont également brûlées, mais pour produire des baies et cultiver la terre sur une petite échelle (Davidson-Hunt, 2003b). Afin de préserver la biodiversité, il est essentiel de comprendre comment les activités humaines influent sur les paysages naturels, les façonnant ainsi en paysages culturels. **En réalité, la diversité biologique à l'échelle mondiale repose largement sur notre aptitude à maintenir des pratiques d'exploitation des ressources favorisant la perpétuelle régénération des écosystèmes.**

L'expérience et la pédagogie du lieu

Une des approches reconnues pour sensibiliser à la diversité biologique présente autour de nous et pour favoriser une connexion à la nature est la pédagogie du lieu. **En effet, cette pédagogie vise plus précisément à établir une connexion entre les personnes apprenantes et leur environnement à travers des expériences, parfois contemplatives, en favorisant ainsi une interaction avec le monde autre qu'humain.** On observe actuellement un déplacement et une dissociation qui découlent de la manière dont le monde naturel est objectivé et considéré comme une simple ressource (Evernden, 1999). Cette transformation

entraîne des conséquences désastreuses, car elle conduit à la requalification de la Terre comme un espace appartenant exclusivement à l'être humain, ce qui supprime la notion de lieu, aucun endroit n'ayant de propriété attitrée (Evernden, 1999). Les êtres non humains dans ces environnements deviennent des objets à exploiter, ce qui nous rend insensibles à nos interdépendances et à nos liens mutuels (Bonnett, 2021). Cette vision anthropocentrée prive ainsi les lieux de leur essence même, tout en privant les êtres humains de l'opportunité de considérer ces lieux comme foyers. Dans une société où de plus en plus de gens, jeunes et moins jeunes, souffrent de déficit de la nature (Louv, 2011), conséquence du nombre croissant d'heures passées à l'intérieur (McDaniel, 2009), l'exposition à la nature et à un monde autre qu'humain constitue une piste de solution. L'exposition à la nature représente alors une façon de remettre en question l'idée selon laquelle les humains sont intrinsèquement différents et supérieurs aux autres formes de vie sur notre planète, en soulignant que la vie humaine et la vie autre qu'humaine sont intrinsèquement liées dans un réseau de vie (Kumar, 2009). Ingold (2020) s'appuie sur les perspectives des Premiers Peuples pour proposer que nous ayons deux parties constitutives de notre être : une partie visible et une partie invisible, qui est l'air que nous partageons avec la nature.

Porter attention à la nature à travers le corps

La connexion à la nature et aux lieux que nous habitons en tant qu'humains est ressentie et expérimentée à travers le corps et les sphères affectives (Cajete, 2015). Dans certaines recherches comme celle de Pulkki et ses collègues (2017), on affirme que l'aliénation humaine de la nature est étroitement liée à l'aliénation du corps. Vivre l'expérience du lieu à travers le corps, c'est permettre une ouverture à l'émerveillement devant la différence. **Prendre le temps d'explorer, de découvrir le monde naturel en dehors des murs de l'école permet aux élèves de recentrer leur attention, d'avoir une attitude ouverte et bienveillante envers le monde plus qu'humain et de prendre conscience de leur interrelation avec cette merveille** (Bonnett, 2007; Pulkki et coll., 2017). Plutôt que de concentrer leur attention sur ce qui se passe à l'intérieur de leur tête, les élèves peuvent porter leur attention sur la façon de percevoir le monde par le corps. Le corps devient un conduit « par lequel les choses passent et dans lequel elles se déposent parfois et se sédimentent » ([traduction libre] Abram, 2010, p. 230). Ce passage illustre bien le mouvement continu du monde plus qu'humain.

En prenant le temps de tourner notre attention vers nos sens, nous pouvons faire l'expérience d'une perception directe et réflexive (Abram, 1996). Dans le cadre des cours de sciences avec les futures personnes enseignantes, nous allons parfois à l'extérieur. Au sein de la réserve naturelle du Mont-Bellevue, en contact avec la nature, je demande aux étudiants et étudiantes de s'asseoir par terre et de se concentrer sur leur respiration, de réfléchir aux différents vivants et non-vivants qu'ils ont observés. Comment ceux-ci s'intègrent-ils dans différents écosystèmes? Puis, je leur demande de réfléchir à leur rapport individuel et collectif à l'environnement. Comment peuvent-ils favoriser des relations responsables avec les lieux qu'ils habitent, côtoient et traversent?

Ce type d'expérience permet de nous connecter à notre participation au monde plus qu'humain. Cela

nécessite un moment calme où nous nous immergeons vraiment dans l'instant. Lorsque nous permettons aux élèves de ralentir et de ressentir pleinement avec leurs sens, nous leur donnons l'occasion de faire une pause dans le mouvement. C'est en demeurant dans notre expérience d'appartenance au lieu que nous pouvons prendre conscience du sens que nous donnons à cet endroit (Payne et Wattchow, 2009). En ralentissant, nous pouvons prendre un engagement multisensoriel et affectif avec un lieu.

1- Rhume et savoirs traditionnels

La première activité proposée s'inscrit dans une approche visant à reconnaître la valeur des savoirs traditionnels et s'articule à l'aide du récit de vie. Le but de l'activité est de se familiariser avec certaines étapes de la démarche scientifique, dont la problématique, l'hypothèse et la conclusion. Considérant que les rhumes et les saisons froides font partie intégrante de la vie au Québec, les remèdes de grand-mère sont un exemple courant de savoirs traditionnels présents dans nos classes, et ce, peu importe la culture ou l'origine ethnique des élèves. Ces remèdes varient d'une culture à l'autre et peuvent être davantage liés à des traditions et croyances populaires, ce qui suscite souvent des discussions en classe.

1.1- Le récit de vie de la personne enseignante

La première étape suggérée pour cette activité est que la personne enseignante explique aux élèves ce qu'elle utilise personnellement comme remède pour soulager un rhume ou une douleur quelconque. Le but est de décrire l'action posée (p. ex., boire du thé avec du miel), sans exposer d'emblée les raisons scientifiques qui l'expliquent. Ensuite, la personne enseignante demande aux élèves pourquoi, à leur avis, cela peut être efficace ou non. Selon le degré de familiarité des élèves avec la démarche scientifique, la formulation des hypothèses peut se réaliser en groupe ou individuellement.

1.2- Les savoirs traditionnels et générationnels

Pour cette étape, il est proposé d'inviter les élèves à questionner leur famille et à trouver des remèdes de grand-mère dans leur entourage. Toutefois, si les particularités du groupe ne le permettent pas, voici quelques exemples qui peuvent lancer la discussion.

Europe

Infusion de camomille pour calmer les maux d'estomac	La camomille possède des propriétés antiinflammatoires et peut aider à apaiser les troubles digestifs.
Cataplasme de pommes de terre pour soulager les brûlures	Les pommes de terre peuvent offrir un soulagement temporaire en cas de brûlures mineures, grâce à leur action apaisante et rafraichissante sur la peau.

Amérique du Nord

Gargarismes au sel pour soulager les maux de gorge	Le sel peut aider à réduire l'inflammation et tuer les bactéries responsables des maux de gorge.
Compresse de sachets de thé infusés et refroidis pour apaiser les yeux gonflés	La caféine et les antioxydants du thé peuvent réduire la dilatation des vaisseaux sanguins et atténuer temporairement les yeux gonflés.

Asie

Tisane au gingembre pour calmer les nausées	Le gingembre contient des composés bioactifs qui peuvent aider à soulager les nausées en accélérant la vidange de l'estomac.
Bain de pieds chaud avec du sel pour soulager le rhume	Les bains de pieds chauds peuvent aider à stimuler la circulation sanguine et à soulager les symptômes du rhume.

Afrique

Miel pour soulager les blessures et les maux de gorge	Le miel possède des propriétés antibactériennes et peut aider à apaiser les maux de gorge.
Infusion de feuilles de moringa pour réduire la fièvre	Les feuilles de moringa sont riches en antioxydants et peuvent aider à renforcer le système immunitaire.

La forme de discussion proposée se réalise en deux étapes. D'abord, on présente les différents remèdes aux élèves et on leur demande qui les connaît. Ensuite, les élèves émettent des hypothèses (soit en groupe, soit individuellement) en ce qui a trait aux fondements scientifiques de ces remèdes.

1.3- Le protocole et l'expérimentation

En équipe de trois ou quatre, les élèves devront choisir un des remèdes présentés en classe (soit ceux de leur famille ou ceux du tableau 1), puis devront créer un protocole scientifique pour expliquer comment prendre le remède. Il ne s'agit pas ici de tester l'efficacité d'un remède, mais bien d'imaginer comment on doit procéder pour le prendre. Selon le niveau scolaire et la familiarité du groupe avec la démarche scientifique, le protocole pourrait être guidé, c'est-à-dire contenir plusieurs étapes bien définies et une liste de matériel précis. Le protocole pourrait également être ouvert, c'est-à-dire que les élèves peuvent alors choisir les différentes étapes du protocole et le matériel utilisé.

Afin d'enrichir les discussions, il peut être intéressant de faire tester les différents protocoles par une autre équipe. Cela permettra aux élèves de prendre conscience que l'élaboration d'un protocole scientifique clair peut s'avérer ardue!

1.4- Réflexions en groupe

Pour conclure l'activité, on invitera les élèves à se questionner sur la provenance des différents éléments nécessaires pour réaliser les remèdes (p. ex., pommes de terre, sel, gingembre, thé). Il s'agit en effet d'éléments de la nature, certains vivants et d'autres non. Comment sont-ils cultivés et transportés jusqu'ici? Est-ce que certaines plantes sont ou étaient indigènes du Québec?

2- Expérimenter le lieu à travers le corps

Le contact avec la nature permet de développer un spectre de relations avec le lieu variant d'une simple reconnaissance de l'existence du lieu à une volonté de faire un sacrifice personnel pour préserver ou améliorer ce lieu. L'expérience d'un lieu peut aussi permettre de s'identifier à celui-ci, ou encore de s'y connecter au niveau spirituel ou émotionnel (Pierce, 2017). Lorsque nous sommes à l'extérieur, nos perceptions sensorielles méritent que nous prenions le temps de nous arrêter pour réfléchir à la façon dont notre corps et notre esprit sont influencés par notre environnement (Cajete, 2015). Le but de cette activité est de proposer une démarche d'observation des sensations corporelles ressenties dans un lieu extérieur particulier. Il ne s'agit pas ici d'une démarche d'observation d'un élément extérieur à soi, mais plutôt d'un voyage à l'intérieur de soi-même pour prendre conscience de sa relation avec l'environnement. Les réflexions issues de ce moment de pause permettent de nous concentrer sur nos sens et de nous immerger dans le moment présent, laissant émerger l'appartenance au lieu et les multiples relations écologiques présentes dans le lieu (Payne et Wattchow, 2009).

2.1- Préparation

Afin de familiariser les élèves avec le vocabulaire des émotions et du ressenti, il est possible de prendre une ou plusieurs périodes pour aider les élèves à comprendre comment ils et elles se sentent. Cette activité est construite sur la complémentarité entre les apprentissages réalisés à l'intérieur et ceux réalisés à l'extérieur, c'est-à-dire que certains apprentissages sur les sensations, par exemple, peuvent être réalisés à l'intérieur, soit en consolidation ou en préalable aux sorties à l'extérieur. Un outil intéressant qui pourrait être utilisé est la roue des émotions de Plutchik (1980).



Figure 1 : La roue des émotions de Plutchik (1980).

Les émotions sont organisées en huit catégories principales (la colère et la peur; le dégoût et la confiance; la joie et la tristesse; l'anticipation et la surprise). Les émotions varient en intensité : celles proches du centre sont plus fortes et celles en périphérie de la roue sont plus légères.

2.2- Expérimenter le ressenti corporel

Lors d'une sortie avec les élèves (le type de milieu et la saison peuvent varier selon le contexte scolaire), demander aux élèves de choisir un endroit dans le lieu extérieur. Demandez-leur de s'asseoir au sol et de ralentir leur respiration, de toucher le sol, d'observer les éléments de la nature qui les entourent et qui se trouvent sur le sol. Demandez-leur de se concentrer sur ce qu'ils et elles ressentent. En verbalisant le ressenti, les élèves peuvent travailler leur vocabulaire et leur capacité à nommer les stimulus. Qu'est-ce qui leur est communiqué par leurs yeux, leurs oreilles, leur nez, leurs mains? Comment les informations qui parviennent à leurs sens influencent-elles leurs émotions? La sensation est-elle seulement agréable ou désagréable? Pourquoi? Est-ce que certains bruits, odeurs ou textures leur rappellent des souvenirs? Si oui, lesquels? Quels sont les éléments vivants et non vivants que les élèves perçoivent avec leurs sens? Est-ce quelque chose qui leur est déjà connu? Est-ce la première fois qu'ils et elles voient, entendent, touchent ou sentent cela?

2.3- Représenter les émotions suscitées par les sensations

Au retour en classe, inviter les élèves à dessiner leur ressenti (émotions et sensations) en incorporant les éléments de l'extérieur qui ont eu un impact sur celui-ci. La personne enseignante devra insister sur l'importance de bien représenter les éléments du lieu extérieur fréquenté en demandant par exemple aux élèves : « Quelles sont les choses que vous avez observées à l'extérieur? Est-ce qu'il y avait des arbres? Est-ce qu'il faisait soleil ou s'il pleuvait? Pouvait-on ressentir le vent? Comment peut-on dessiner le vent? »

Les élèves peuvent choisir les médiums qui leur permettent de mieux exprimer leur ressenti. La personne enseignante devra s'assurer de mettre une variété de médiums à la disposition des élèves. Selon leur niveau d'aisance avec les différentes techniques, la personne enseignante peut faire une présélection des médiums.

2.4- Raconter les émotions véhiculées

Distribuer aléatoirement un dessin à chaque élève. Ensuite, chaque élève devra essayer de deviner l'émotion véhiculée par le dessin et émettre une hypothèse. L'élève devra se mettre dans la peau de son ou sa collègue et raconter la sortie à l'extérieur, mais à partir du dessin observé.

2.5- Partager l'expérience individuelle et collective

En terminant, les élèves pourront reprendre leur dessin respectif et s'exprimer sur les sensations et émotions réellement ressenties lors de la sortie à l'extérieur. Quels ont été les éléments naturels, vivants ou non, qui ont attiré leur attention? La personne enseignante peut ainsi faire un retour sur la diversité d'émotions ressenties et sur le processus d'observation des émotions de chaque élève. Il pourrait être intéressant de demander quel ou quels endroits les élèves ont préférés et pourquoi, afin d'illustrer que le sentiment d'attachement à un lieu varie d'une personne à l'autre.

Conclusion

En conclusion, l'évolution des sciences naturelles, longtemps perçues comme universelles et objectives, révèle désormais leur forte contextualisation dans des cadres culturels, sociaux et géographiques. La présence omniprésente des sciences dans notre quotidien souligne l'impact profond qu'elles exercent sur nos vies, nos convictions et nos perspectives, transcendant ainsi notre responsabilité envers la planète et notre position éthique dans le monde. La contextualisation des sciences, que ce soit par le récit de vie, les savoirs traditionnels ou bien la pédagogie du lieu, offre une voie pour renouer avec notre environnement et reconnaître notre interconnexion avec le monde autre qu'humain. En valorisant la place des savoirs traditionnels dans l'enseignement des sciences, nous pouvons tendre vers la régénération des écosystèmes qui prône une vision plus durable et inclusive de la préservation de notre environnement. En explorant la nature à travers nos sens

et notre corps, nous pouvons expérimenter directement notre appartenance à ce monde, favorisant ainsi une relation plus consciente et respectueuse envers les lieux que nous habitons.

Je réalise également que de tenter de rendre compte de l'émerveillement vécu devant ce que le paysage nous révèle, qu'il soit naturel ou non, est un processus bien complexe. À la fois si simple – se laisser émouvoir – et difficile – tenter de le faire partager aux autres. J'écris ces quelques lignes, trop brèves à mon avis, en espérant qu'elles sauront susciter le désir de s'interroger sur ce rapport au monde, sur ce à quoi on s'identifie individuellement et collectivement.

Notes de bas de page

1- Plus précisément, il s'agit de la libération des composés organiques volatils comme des bactéries et des huiles végétales présentes dans le sol.

Références

- Abram, D. (1996). *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-Than-Human World*. Pantheon.
- Abram, D. (2010). *Becoming Animal: An Earthly Cosmology*. Vintage.
- Berkes, F., Colding, J. et Folke, C. (2000). Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. *Ecological Applications*, 10, 1251-1262.
- Berkes, F. et Davidson-Hunt, I. J. (2006). Biodiversité, systèmes de gestion traditionnels et paysages culturels : exemples fournis par la forêt boréale canadienne. *Revue internationale des sciences sociales*, 187(1), 39-52. <https://doi.org/10.3917/riss.187.0039>
- Blenkinsop, S. et Judson, G. (2010). Storying environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 15, 170-184.
- Bonnett, M. (2007). Environmental education and the issue of nature. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 707-721.
- Bonnett, M. (2021). Environmental consciousness, nature, and the philosophy of education: Some key themes, *Environmental Education Research*, 29(6), 829-839.
- Bourassa, M. (2006). *Le cerveau nomade : éducation, intervention clinique et neuroscience*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Brahy, N. (2006). La contribution des bases de données et du droit coutumier à la protection des savoirs traditionnels. *Revue internationale des sciences sociales*, 188(2), 273-298. <https://doi.org/10.3917/riss.188.0273>
- Bruce, T. (2010). *Early Childhood: A Guide for Students* (2e édition). Sage. (Ouvrage original publié en 2009)
- Caine, R. N. et Caine, G. (1998). How to think about the brain. *The School Administrator*, 55(1), 12-16.

Cajete, G. A. (1999). Reclaiming biophilia: Lessons from Indigenous peoples. Dans G. A. Smith et D. R. Williams (dir.), *Ecological Education in Action: On Weaving Education, Culture, and the Environment*. (p. 189-206), State University of New York Press.

Cajete, G. A. (2015). *Indigenous Community: Rekindling the Teachings of the Seventh Fire*. Living Justice Press.

Campeau, D. (2022). Valeurs autochtones en salle de classe : recours à la pédagogie autochtone et à la pédagogie du lieu pour favoriser une interface culturelle. *La Revue de l'AQEFLS*, 32(1), 23-40. <https://doi.org/10.7202/1090209ar>

Damasio, A. R. (1994). Descartes' error and the future of human life. *Scientific American*, 271(4), 144.

Davidson-Hunt, I. J. (2003a). *Journeys, Plants and Dreams: Adaptive Learning and Social-Ecological Resilience* [thèse de doctorat, Université du Manitoba].

Davidson-Hunt, I. J. (2003b). Indigenous Lands Management, Cultural Landscapes and Anishinaabe People of Shoal Lake, Northwestern Ontario, Canada. *Environments*, 31(1), 21-42.

Evernden, L. L. N. (1999). *The Natural Alien: Humankind and Environment*. University of Toronto Press.

Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Belin.

Guitouni, M. (1983). L'interférence de l'émotionnel sur les capacités d'apprentissage, *Psychologie préventive*, 4, 715.

Haden, C. A., Melzi, G. et Callanan, M. A. (2023). Science in stories: Implications for Latine children's science learning through home-based language practices. *Frontiers in Psychology*, 14(1096833). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1096833>

Hart, T. (2017). Embodying the mind. Dans J. P. Miller et K. Nigh (dir.), *Holistic Education and Embodied Learning* (p. 299-318). Information Age Publishing.

Ingold, T. (2020). *Correspondences*. Polity Press.

Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal Perspectives into the School Curriculum: Purposes, Possibilities, and Challenges* (p. 1-29). University of Toronto Press.

Kulnieks, A., Longboat, D. R. et Young, K. (dir.). (2013). *Contemporary Studies in Environmental and Indigenous Pedagogies*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-293-8>

Kumar, S (2009). Earth pilgrim. *The Trumpeter*, 25(1), 8-21.

Lavoie, C. et Blanchet, P.-A. (2017). Un modèle pédagogique inspiré des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 201-219). Peisaj.

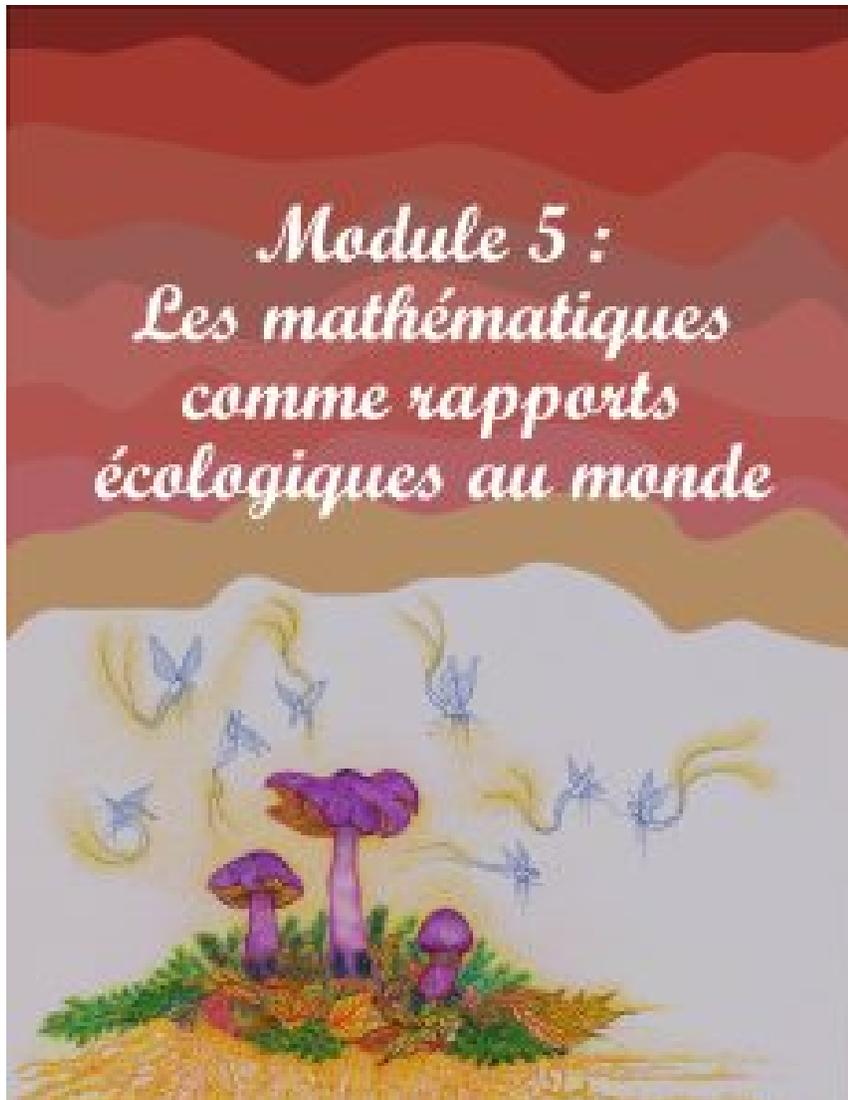
Lavoie, C. et Blanchet, P.-A. (2019). Teaching life narratives in the classroom: Strategies based Indigenous traditions. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 13, 25-31.

Ledoux, J. (1996). *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.

Lewis, H. T. et Ferguson, T. A. (1988). Yards, corridors and mosaics: How to burn a boreal forest. *Human Ecology*, 16, 57-77.

- Louv, R. (2011). *The nature principle: Human restoration and the end of nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- McDaniel, J. B. (2009). *With roots and wings: Christianity in an age of ecology and dialogue*. Wipf and Stock.
- McGeehan, J. (2001). *Brain-Compatible Learning*. *Green Teacher*, 64, 7-13.
- Parker, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Josey-Bass.
- Payne, P. G. et Wattchow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14(1), 15-32.
- Pharand, J. et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!: Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgr6w>
- Pierce, J., (2017). *How We Came to Stay: Narratives of Social Workers in Remote Northern Regions of British Columbia, Interdisciplinary Studies*. The University of British Columbia.
- Potvin, P. (2011). *Manuel d'enseignement des sciences et de la technologie: pour intéresser les élèves du secondaire*. MultiMondes.
- Pulkki, J., Dahlin, B. et Värri, V.-M. (2017). Environmental education as a lived-body practice? A contemplative pedagogy perspective, *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 214-229.
- Ryan, T. G., van Every, L. M., McDonald, V. L. et Steele, A. (2013). Becoming visible: Reconceptualizing curriculum. Dans *Contemporary Studies in Environmental and Indigenous Pedagogies*. Leiden, Brill.
- Sinclair, P. (2001). *The Murray: A River and its People*. Melbourne University Press.
- UNESCO. (2014). *Textes fondamentaux de la Convention de 2003 pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230504_fre
- Vosniadou, S. (2008). *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874813>
- Yunkaporta, T. et McGinty, S. (2009). Reclaiming aboriginal knowledge at the cultural interface. *The Australian Educational Researcher*, 36(2), 55-72. <https://doi.org/10.1007/BF03216899>

MODULE 5: LES MATHÉMATIQUES COMME RAPPORTS ÉCOLOGIQUES AU MONDE



CHAPITRE 5.1 - IMAGINER LES FUTURS POSSIBLES : SAISIR LES OCCASIONS DE FAIRE DES MATHÉMATIQUES DANS ET POUR LE MONDE

Marianne Homier

Par Marianne Homier

[Chapitre 5.1 \(Version PDF\)](#)

Présentation de l'auteure

J'ai eu une enfance que l'on pourrait qualifier d'atypique (du moins pour une personne née dans les années 1980) : j'ai grandi au milieu de la forêt, dans une petite maison sans électricité ni eau courante. J'ai grandi dans une famille qui, pour entretenir des relations harmonieuses dans le monde, a toujours valorisé le respect de l'environnement et de l'autre, humain et autre qu'humain, vivant et non vivant. Jusqu'à l'adolescence, je pensais que c'était la norme, puis j'ai compris le caractère marginal de ce rapport au monde. J'ai grandi dans une famille qui, pour comprendre le monde, a toujours valorisé l'apprentissage, la curiosité, la découverte, alliant les sciences à la musique, en passant par les mathématiques. Jusqu'à l'adolescence, je pensais que c'était la norme, puis j'ai compris le caractère marginal de ce rapport à l'éducation.

Ma trajectoire de vie m'a ainsi menée à faire de la recherche autour de questions qui se trouvent à l'intersection de mes rapports au monde et à l'éducation (et de mon amour des mathématiques!). Je m'intéresse au rôle que pourrait jouer l'enseignement-apprentissage des mathématiques pour aborder des enjeux socioécologiques en classe... et je ressens encore, parfois, le caractère marginal de mes réflexions. Quand Mélanie m'a proposé de faire équipe pour mettre sur pied un projet autour de l'intégration d'une approche culturelle au prisme des rapports écologiques au monde dans l'enseignement, j'y ai vu une occasion d'alimenter mes propres réflexions et une opportunité de les partager. Enfin, dans le collectif qui s'est créé peu à peu par la suite, mes conceptions du monde et de l'éducation ne me semblent plus si marginales...



Imaginez les mathématiques, imaginez avec l'aide des mathématiques, imaginez de nouvelles formes, de nouveaux mondes, de nouveaux possibles. Imaginez des mathématiques qui permettent de mieux vivre dans et avec le monde, imaginez de résoudre de grands problèmes, imaginez des problèmes jamais imaginés. Imaginez la vie, le vent, le temps, la musique, la littérature avec les mathématiques. Imaginez le futur avec les mathématiques dans et pour le monde.

(Adaptation libre de l'introduction du livre *Imagine Math : Between Culture and Mathematics*)



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.etsmtl.ca/aculture/?p=171#oembed-1>

Imaginer les futurs possibles : saisir les occasions de faire des mathématiques dans et pour le monde

Lundi matin, fin octobre 2023. Le matin de la première neige. Un bol de café oublié entre les mains, les yeux moins réveillés que les pensées, mon regard fixe les milliers (millions? milliards?) de paillettes argentées de l'autre côté de la fenêtre. On dit qu'il n'y a pas deux flocons de neige identiques. Est-ce vraiment possible? Est-il plutôt extrêmement peu probable que deux flocons identiques se retrouvent (ou se soient déjà retrouvés) au même endroit, au même moment? Combien de flocons y a-t-il eu depuis la toute première neige? Combien y a-t-il de formes possibles de flocons?

– Maman, tu es encore dans la lune!

– Non, je suis dans la neige... Regarde comme c'est beau! On dirait des paillettes!

– Tu sais, maman, que l'Europe a interdit les paillettes la semaine passée?

Non, je ne savais pas. Jade a 10 ans et une curiosité infinie. Elle me parle régulièrement d'actualité et, souvent, elle me fait part de situations qui m'étaient inconnues (j'imagine qu'un algorithme a déterminé que les nouvelles qui intéressent une enfant de 10 ans et une femme de 36 ans ne sont pas les mêmes...).

– Toutes les paillettes seront interdites dans toute l'Europe?

– Oui! Ben... celles en plastique, en tout cas. Tu sais, à cause que les paillettes sont des microplastiques. La loi va permettre d'éviter cinq-cent-mille tonnes de microplastiques¹!

– Ooooh!

Cette dernière exclamation est de Nellie. Nellie a 8 ans et une possibilité d'émerveillement infinie. Elle analyse le monde avec un regard qui ne cesse de m'étonner :

– Cinq-cent-mille tonnes? Ça fait pas mal de baleines bleues de paillettes, ça! Genre cinq-cent-mille-milliards-de-mille-sabords de paillettes! Oh! et regardez, il y a des plectrophanes² qui volent partout dans les paillettes! C'est comme si c'était leur fête!

* * *

Après le départ de Jade et Nellie pour l'école, je replonge dans mes pensées. En regardant les flocons tomber et les oiseaux virevolter, je pense aux mathématiques qui se sont glissées dans cette courte situation, typique d'un matin de semaine. Des repères temporels, des grands nombres, des probabilités, des algorithmes, des masses, des comparaisons. Des mathématiques dans une discussion du quotidien, des mathématiques qui côtoient la météo, la politique, la pollution, les animaux et, par la bande, une drôle de référence à la littérature. Des mathématiques décroisées, imparfaites, qui font imaginer, réfléchir, réagir et s'émerveiller.

Imaginez si ces mathématiques étaient invitées en classe...

Les mathématiques dans une perspective critique

Depuis des millénaires, l'humanité s'est graduellement dotée de systèmes mathématiques pour désigner des quantités, des formes ou des relations, pour dénombrer ou calculer, pour expliquer ou prédire des phénomènes. Parce qu'elles offrent cette capacité impressionnante à traduire des phénomènes naturels en symboles, les mathématiques sont souvent considérées comme parfaites et immuables. Elles sont vues comme un ensemble de connaissances abstraites, indépendantes de leur environnement. Cette vision traditionnelle des mathématiques, dominante dans les sociétés occidentales, leur accorde le statut de « science pure » et le pouvoir de décrire le monde comme une réalité objective et extérieure.

Dans une perspective critique³, les mathématiques sont cependant vues par plusieurs comme des objets de culture qui évoluent en interdépendance avec le monde dont nous faisons partie, et qui nous amènent à l'interpréter et à nous y positionner (Barwell et coll., 2022; Chronaki, 2000; Skovsmose, 2023). Cette perspective présente une relation dialogique entre les mathématiques, l'humanité et le monde : l'humanité développe et mobilise les mathématiques pour comprendre des phénomènes concrets, proches, tangibles, ou pour tenter de saisir des phénomènes plus abstraits, notamment ceux qui relèvent de l'infiniment petit ou de l'infiniment grand.

En cohérence avec l'approche culturelle proposée au cœur de cette ressource, la perspective critique voit le potentiel des mathématiques pour expliquer le monde, mais aussi pour revoir nos rapports au monde. Par exemple, c'est en prenant appui entre autres sur des mathématiques que le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) a réitéré, dans son plus récent rapport d'évaluation (GIEC, 2023), que ce sont sans équivoque les activités humaines qui ont provoqué le réchauffement de la planète et la hausse du niveau des océans dans les dernières décennies, principalement par le biais des émissions de gaz à effet de serre provenant de l'utilisation non durable de l'énergie et des terres, ainsi que des modes de vie et de consommation modernes. Les mathématiques ont aussi permis à Hubert Reeves⁴ de montrer que l'humanité, comme tout le reste, n'est que poussières d'étoiles : le monde façonne ce que nous sommes autant que l'inverse.

En somme, les mathématiques offrent une voie pour revoir nos rapports au monde en permettant :

- d'expliquer ou de modéliser nombre de phénomènes socioécologiques que l'humanité a engendrés et qui affectent le monde;
- de prédire comment ces phénomènes pourraient évoluer et affecter le monde futur;
- d'envisager certaines solutions et de passer à l'action, en mettant en lumière les implications de leur mise en œuvre (UNESCO, 2023).

Et si l'humanité avait aussi le pouvoir d'agir sur le monde pour aider à le guérir? Quelles sont les différentes décisions qui pourraient ou devraient être prises pour aller en ce sens? Quelles seraient les conséquences de ces décisions? Et quelles seraient les conséquences de ne pas prendre ces décisions?

Imaginez si ces questions guidaient l'enseignement-apprentissage des mathématiques...

L'enseignement-apprentissage des mathématiques dans le monde actuel

La vision traditionnelle des mathématiques est souvent celle qui guide l'enseignement-apprentissage des mathématiques à l'école (Renert, 2011). Pour plusieurs, les mathématiques font partie du cursus scolaire parce qu'elles y ont toujours été présentes. L'argument du caractère « savant » des mathématiques suffit à légitimer leur présence à l'école (Alpe et Barthes, 2013). Elles sont encore souvent enseignées comme une activité

solitaire, dans laquelle il est attendu que les enfants reproduisent à la lettre des « recettes » enseignées pour résoudre les problèmes proposés (majoritairement déconnectés du monde).

Pourtant, il est possible de se demander quelle est l'utilité sociale des connaissances factuelles ou procédurales enseignées à l'école. En effet, il est souvent difficile de répondre aux enfants qui demandent « À quoi ça sert ? » : Pourquoi faut-il mémoriser les faits numériques de l'addition et de la multiplication ? En quoi est-il nécessaire de savoir arrondir des nombres ? À quoi sert d'être en mesure de classer des figures géométriques ?

Et si on inversait la question ? Quel serait le « cout » de ne pas faire de mathématiques à l'école ? Plutôt que de tenter de justifier l'utilité des mathématiques, pourquoi ne pas laisser émerger la nécessité d'apprendre ou de faire des mathématiques des intérêts, des questions et des préoccupations des enfants ? En prenant appui sur la perspective critique des mathématiques présentée précédemment, l'enseignement-apprentissage des mathématiques pourrait alors prendre un autre sens : celui de nourrir la curiosité des enfants, de les accompagner dans l'interprétation du monde, vers l'action et la prise de décision. Dans une telle perspective, l'enseignement-apprentissage des mathématiques joue un rôle central pour interpréter et comprendre les réponses du monde aux actions humaines, puis pour réfléchir aux actions humaines qui permettraient de répondre à leur tour au monde. Dans cette proposition, on apprend les mathématiques dans et pour le monde (Barwell et coll., 2022).

Imaginez...

* * *

Le mouvement soudain d'une envolée de plectrophanes me sort de mes pensées. Par la fenêtre, je vois des dizaines d'oiseaux agités et bruyants tourbillonner au-dessus du champ enneigé. Année après année, ces oiseaux reviennent, au moment où d'autres espèces partent vers le sud. Ils arrivent avec les premières neiges, annonçant l'arrivée de l'hiver. Visiblement, ils en ont bien peu à faire de mes réflexions sur l'enseignement-apprentissage des mathématiques. Pourtant, une lecture récente (Bouchard, 2022) m'a appris que le réchauffement climatique risquait d'affecter leur reproduction. Un apprentissage qui s'est fait en grande partie grâce à des observations interprétées par les mathématiques : des données sur les températures moyennes enregistrées dans leurs territoires de nidification ; des données sur le temps moyen que passent les oisillons au nid avant leur premier envol ; des prédictions allant jusqu'au risque d'échec complet de la reproduction dans certaines conditions. Des mesures, des statistiques et des probabilités qui me reviennent en tête quand je regarde ces oiseaux. Est-ce que je pourrai continuer à les admirer encore longtemps ? Est-ce que mes enfants le pourront ? Qu'est-ce qui pourrait arriver aux plectrophanes dans le futur ?

C'est précisément cette projection qui m'amène à proposer une piste pour opérationnaliser l'enseignement-apprentissage des mathématiques dans une perspective critique.

Imaginer les futurs possibles avec les mathématiques

Le futur est incertain, imprévisible et indéterminé. L'école a certainement un rôle à jouer pour que les personnes citoyennes apprennent à apprivoiser et à affronter l'incertitude (Morin, 1999). Cette idée trouve spécifiquement écho dans le domaine mathématique des probabilités, dont l'enseignement-apprentissage vise entre autres à soutenir le développement de compétences de prise de décisions éclairées dans des situations incertaines ou risquées (Homier, 2022).

La situation d'enseignement-apprentissage proposée ici s'inspire d'un dispositif didactique souvent mobilisé dans le mouvement d'éducation aux questions socialement vives (voir par exemple Nédelec et Molinatti, 2018), les scénarios du futur. Ce dispositif invite les enfants à se projeter dans le temps, en répondant à la question « Qu'est-ce qui pourrait arriver si...? ». En explorant diverses possibilités, notamment les conséquences de différentes décisions ou actions en lien avec une problématique, les enfants créent des « futurs possibles » sous la forme d'histoires crédibles à partager ensuite au collectif. Souvent mobilisé en didactique des sciences, en philosophie ou en éthique, le dispositif des scénarios du futur est cohérent avec une perspective critique de l'enseignement-apprentissage des mathématiques. Afin de mettre en lumière les grandes étapes du scénario du futur, et dans l'objectif d'outiller la personne enseignante qui voudrait mobiliser ce dispositif, une démarche en cinq temps, inspirée des travaux de Nédelec et Molinatti (2018), est proposée.



Avant de donner un exemple concret de situation d'enseignement-apprentissage des mathématiques qui s'inscrit dans le dispositif des scénarios du futur, deux précisions semblent nécessaires.

D'abord, j'ai choisi un sujet pour exemplifier le dispositif ciblé, mais de très nombreux autres sujets pourraient servir de déclencheur. Ainsi, il est tout à fait possible de piloter la situation telle quelle, mais l'intention est surtout de développer peu à peu une habileté à saisir les occasions qui se présentent en classe (en acceptant de s'éloigner de la planification prévue) pour imaginer les futurs possibles, par exemple si un enfant exprime spontanément une inquiétude ou un questionnement au sujet d'une situation d'actualité.

Ensuite, le propos dans ce chapitre est particulièrement centré sur des questions mathématiques qui peuvent être travaillées dans cette situation. Il est toutefois important de

garder en tête que les situations d'actualité sont toutes indiquées pour aborder des concepts et processus mathématiques (ou scientifiques) conjointement avec des perspectives sociales, éthiques ou politiques. Puisque les conséquences de la crise socioécologique actuelle sont complexes, qu'elles impliquent beaucoup d'incertitude et des aspects politiques et éthiques, ce découplage des disciplines scolaires me semble non seulement pertinent, mais nécessaire. Là encore, il s'agira pour la personne enseignante de saisir les occasions de travailler (spontanément ou non) des concepts prescrits au programme, tout en ne fermant pas la porte à des concepts qui ne s'y trouvent pas formellement.

Voici donc un exemple permettant d'illustrer comment pourrait s'opérationnaliser la démarche en cinq temps des scénarios du futur dans une classe du 3^e cycle du primaire.

Un futur avec ou sans paillettes? Proposition d'une situation d'enseignement-apprentissage des mathématiques qui mobilise le dispositif des scénarios du futur

Temps 1 – Formulation de la question

Formulation de la question



Ce premier temps prend appui sur une problématique ou un enjeu socioécologique, apporté par les enfants ou ciblé par la personne enseignante. Pour ce faire, des médias numériques ou traditionnels peuvent être consultés, afin de rapprocher l'enseignement-apprentissage des mathématiques de la vraie vie (Chronaki, 2000; Frankenstein, 2009; Hauge et Barwell, 2017). La personne enseignante peut ensuite questionner les élèves et animer une discussion pour orienter le choix de la question de départ.

En cohérence avec cette idée de faire émerger les mathématiques des intérêts des enfants, la situation proposée prend appui sur le sujet amené par Jade en introduction. Elle a lu sur le site des As de l'info, une plateforme journalistique québécoise destinée aux enfants de 8 à 12 ans, que l'Europe a banni, depuis le 15 octobre 2023, les paillettes de plastique (notamment utilisées dans les articles décoratifs et en artisanat) (Côté, 2023). En classe (tout comme à l'extérieur de la classe), cette nouvelle pourrait amener les enfants à se questionner sur la pertinence de cette loi, ainsi que sur les incidences qu'elle aura sur le monde et sur les habitudes culturelles.

Ce sont ces questionnements qui permettent à la personne enseignante de saisir l'occasion de faire des mathématiques : en équipe, les enfants devront imaginer différents futurs possibles en lien avec la question des paillettes et des microplastiques. Pour guider la réalisation des scénarios, une échelle temporelle et une échelle spatiale sont déterminées par le groupe, ce qui permet de travailler des notions relatives au domaine mathématique de la mesure (du temps et des distances) :

- Dans combien de temps se dérouleront nos scénarios (en termes de mois, d'années ou de décennies, par exemple)? En quelle année serons-nous alors?
- À quel endroit sur la Terre se situeront-ils?

À partir de ces échelles, une question est formulée en groupe, par exemple « Qu'est-ce qui pourrait arriver dans 10 ans si le Canada interdit ou n'interdit pas l'utilisation des paillettes? »

Temps 2 – Exploration du sujet

Exploration du sujet



Dans un deuxième temps, le groupe explore et s'approprié le sujet, par exemple en recherchant des informations supplémentaires sur internet ou dans des livres. Alors qu'elle ne « détient » pas nécessairement de savoir particulier en lien avec le sujet, la personne enseignante explore avec les enfants, les questionne et les accompagne dans leurs recherches.

À cette étape, les mathématiques permettent notamment de soutenir l'interprétation de l'article :

- De quelle grosseur est le microplastique?
- Qu'est-ce qui mesure 5 mm ou moins?
- C'est lourd comment 500 000 tonnes?
- Qu'est-ce qui pèse une tonne?
- Combien pèse un pot de paillettes?
- Combien de pots de paillettes faut-il pour arriver à 500 000 tonnes?

- Combien de tonnes de microplastique y a-t-il dans les océans en ce moment?
- Combien de tonnes sont ajoutées chaque année?
- 500 000 tonnes, c'est quelle proportion de ces quantités?

Ces questions (en plus de plusieurs autres) amènent simultanément les enfants à construire leur compréhension du sujet et à manipuler plusieurs concepts mathématiques : grands nombres, mesures, proportions et probabilités. Des questions plus générales sont aussi explorées, en réfléchissant par exemple aux avantages et aux désavantages d'interdire les pailles en microplastique ou aux risques associés au microplastique pour les êtres vivants (humains et autres qu'humains).

Temps 3 – Formulation des futurs possibles

Formulation des futurs possibles



Lorsque le groupe s'est approprié le sujet, il est temps de penser aux différents futurs possibles. Forcément, des incertitudes auront émergé de la recherche d'informations réalisée à l'étape précédente. Les scénarios du futur prendront appui sur ces incertitudes. À ce moment, des petites équipes de travail auront comme tâche de traiter les informations recueillies (et d'en collecter de nouvelles au besoin) afin de réaliser leurs scénarios. Ces scénarios peuvent prendre différentes formes au choix des équipes (histoires, illustrations, bandes dessinées, arborescence, dessins animés, maquettes, etc.) et doivent représenter des avenir potentiels et crédibles.

À partir de la question et des échelles temporelles et spatiales ciblées au temps 1 et en s'appuyant sur les informations trouvées au temps 2, les équipes imaginent des futurs possibles. Si les pailles sont interdites au Canada (ou si elles demeurent autorisées), quels effets cela pourrait-il avoir dans 10 ans sur notre propre réalité, sur la réalité d'autres êtres vivants (humains ou autres qu'humains) ou sur les écosystèmes en général? De quoi pourrait avoir l'air le monde à ce moment-là?

Tout comme au temps 2, la création des scénarios par les enfants représente une occasion idéale de faire des mathématiques. Cette fois, plutôt que de soutenir l'interprétation, les mathématiques permettront de prédire comment ces phénomènes pourraient évoluer et affecter le monde futur :

- À quel point semble-t-il probable aux enfants qu'une loi comme celle de l'Union européenne soit votée

au Canada?

- Qu'est-ce qui leur semble le plus probable : que le Canada interdise les paillettes de microplastique ou qu'il ne les interdise pas?
- Si le Canada interdisait (ou non) les microplastiques, sera-t-il plus, moins ou également probable que des espèces animales disparaissent? Que des humains développent des ennuis de santé? Que le réchauffement de la planète s'accélère, etc.?
- Quelle quantité de microplastiques pourrait être réduite au Canada avec une telle loi? Et sur la Terre?
- Quelle proportion des microplastiques déjà présents cela représente-t-il?
- Est-il possible de représenter ou de modéliser cette situation (avec des graphiques, par exemple)?

À cette étape, puisqu'il s'agit de réfléchir à des futurs possibles et non de prédire l'avenir avec certitude, il est important de travailler l'estimation avec les enfants, tant pour les mesures que pour les probabilités. D'ailleurs, les différentes probabilités peuvent être exprimées de manière quantitative, en mobilisant les pourcentages ou les notations décimales ou fractionnaires, mais aussi de manière qualitative, en employant le vocabulaire probabiliste (impossible, peu probable, très probable, certain, etc.).

Temps 4 – Partage des scénarios

Partage des scénarios



À cette étape, les scénarios élaborés par les enfants sont présentés au groupe. Les différents produits « finis » sont partagés sous la forme d'un ouvrage collectif, d'une exposition, d'une conférence, d'un site internet, etc. La présentation des scénarios pourrait prendre une seule période en classe, ou encore une journée complète à laquelle sont invités les autres enfants de l'école, les familles ou même les membres de la communauté.

L'élaboration des scénarios du futur vise une certaine plausibilité, mais elle pourrait mener des élèves à une exploration du futur à la limite de la science-fiction. Plutôt que de voir cela comme une limite, il importe de rappeler que tous les scénarios demeurent fictifs (bien que certains soient plus probables que d'autres). En prenant appui sur une problématique et des questionnements réels et en permettant aux enfants d'explorer des réalités alternatives, ils présentent un potentiel pour orienter la réflexion, l'action et la prise de décision. Lors de la présentation des scénarios, des mondes où des animaux ont disparu ou dans lesquels il y a de moins en moins d'eau douce potable côtoient des mondes où les océans ont retrouvé une biodiversité comparable à celle d'il y a des millénaires.

À cette étape, les mathématiques sont présentes de manière plus ou moins explicite dans chaque scénario. Sous la forme de données, de proportions ou de probabilités, elles permettent d'appuyer les propos des enfants, de justifier leurs choix et de démontrer la crédibilité de leurs scénarios. Par exemple :

- Une équipe a calculé qu'une loi interdisant les paillettes au Canada permettrait d'épargner les océans de 5 millions de tonnes de microplastique en 10 ans.
- Une autre équipe a pris appui sur des données pour montrer qu'il est très probable que les êtres vivants (humains et autres qu'humains) absorberont de plus en plus de microplastique dans les 10 prochaines années si aucune loi n'interdit les paillettes au Canada, mais que cette probabilité diminuerait de manière considérable si une loi interdisant leur utilisation était adoptée.
- Les élèves d'une troisième équipe ont estimé que le volume occupé par toutes les paillettes qui pourraient se retrouver dans l'eau ou l'air en 10 ans serait équivalent à remplir 25 000 classes du plancher au plafond.

En mettant de l'avant que la question du temps 1 a servi de point de départ pour tous les scénarios, des éléments de convergence ou de divergence dans les futurs possibles imaginés par les enfants pourraient être identifiés. Le partage de ces différents scénarios permet de mettre en lumière l'aspect incertain du futur, notamment en lien avec les conséquences de différents phénomènes socioécologiques, mais aussi le fait que l'humanité a le pouvoir d'agir sur le monde, et donc que les actions ou décisions d'aujourd'hui façonnent le monde de demain.

Temps 5 – Orientation de l'action

Orientation de l'action



Le moment de partage des scénarios ouvre finalement sur le cinquième temps du dispositif proposé, en servant de point d'appui pour des réflexions sur les actions qui pourraient être prises pour orienter le futur vers une direction jugée souhaitable par le groupe.

Les réponses possibles à la question initiale amènent alors les enfants vers l'action, que ce soit au niveau individuel (en remettant en question l'utilisation des paillettes de plastique dans leur propre mode de vie), local (en demandant à l'école d'arrêter d'acheter du matériel d'art qui contient des paillettes de plastique) ou encore municipal ou national (en rédigeant une lettre adressée aux différents paliers gouvernementaux pour demander qu'il soit considéré de mettre en place des règlements concernant la vente de paillettes de plastique).

À cette étape, les mathématiques accompagnent les enfants dans l'action et la prise de décision, dans et pour le monde. Le langage mathématique permet, dans une logique

rationnelle, d'appuyer les propositions d'action des enfants auprès des membres de leur famille, de l'école, de la communauté. À la manière des personnes expertes du GIEC, les enfants prennent appui sur les différents scénarios projetés pour argumenter la nécessité de s'intéresser au problème et de trouver des solutions.

Tout au long des cinq temps du dispositif des scénarios du futur, des mathématiques décloisonnées, rigoureuses mais approximatives, pertinentes et spontanées permettent de traduire la problématique, les conséquences et les actions possibles.

Saisir les occasions de faire des mathématiques dans et pour le monde

Le dispositif des scénarios du futur, exemplifié brièvement dans ce chapitre, est une occasion pertinente de faire des mathématiques à l'école, dans et pour le monde. L'intention demeure néanmoins d'offrir cette proposition comme base de discussion et de réflexion (au-delà d'une tâche « clé en main »).



Maude Pelletier – « Périple », dessin numérique, 20.3X25.4cm, 2023

En guise d'ouverture, je mentionne que, partout à travers le monde, émergent des propositions pour l'enseignement-apprentissage des mathématiques dans une perspective critique, allant de projets de recherche subventionnés à des initiatives locales lancées par des personnes enseignantes⁵. La vision traditionnelle des mathématiques et de leur enseignement-apprentissage évolue peu à peu, alors que l'utilité sociale des domaines scolaires est primordiale pour un nombre grandissant de personnes (enfants, parents, personnes enseignantes, communauté scientifique...). En ce sens, je propose aux personnes enseignantes du primaire

de se donner comme défi d'écouter les questions des enfants, en se laissant la liberté de ne pas y répondre précipitamment. De poser des questions ouvertes, même si les réponses ne sont pas uniquement (ou du tout) mathématiques. D'accepter que les questions n'amènent pas une seule bonne réponse, ni même parfois de réponse du tout. D'oser aborder conjointement les perspectives sociales, écologiques, politiques, éthiques et mathématiques de différentes problématiques.

Imaginez une classe où l'on saisit les occasions spontanées de faire des mathématiques dans et pour le monde...

* * *

J'entends l'autobus s'arrêter devant la maison. Je sors accueillir les filles. Le soleil réchauffe mon visage en même temps que le vent le refroidit. Je remarque que la neige s'est calmée, les plectrophanes aussi.

- Allo Jade! Comment était votre journée?
- Bien... mais maman, pas le temps de jaser, on va fabriquer un sablier!
- Fabriquer un sablier?
- Oui, on a beaucoup trop de paillettes dans l'armoire de bricolage. Avec Nellie, on a pensé que si on les enferme dans des bouteilles pour toujours, elles ne vont pas se retrouver dans l'air ou dans l'eau. Puis on va pouvoir mesurer le temps, donc ça va être utile. Pas vrai, Nellie?
- Oui! Et en plus, ça va être tellement beau! Comme une première neige chaque fois!

Notes de bas de page

1- Voir l'article de Côté (octobre 2023) : <https://lesasdelinfo.com/articles/2330>

2- Les plectrophanes sont de petits oiseaux de l'Arctique qui migrent pour passer l'hiver entre autres dans les champs de la Montérégie : <https://animauxduquebec.ca/oiseauxduquebec/pectrophane-des-neiges-Snow-bunting/>

3- Le mouvement Critical Mathematics Education propose une réflexion alternative autour des mathématiques et de l'enseignement-apprentissage des mathématiques. À ce sujet, voir les travaux de Skovsmose (1994, 2011, 2023).

4- Pour présenter Hubert Reeves en classe, une capsule vidéo éducative est disponible sur le site de Télé-Québec : <https://enclasse.telequebec.tv/contenu/Hubert-Reeves/22490>

Références

Alpe, Y. et Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 33-44. <https://doi.org/10.4000/dse.95>

Barwell, R., Boylan, M. et Coles, A. (2022). Mathematics Education and the Living World: A Dialogic Response to a Global Crisis. *The Journal of Mathematical Behavior*, 68, 101013. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2022.101013>

Bouchard, J.-F. (2022, 6 septembre). *Le réchauffement du climat risque d'affecter la reproduction des plectrophanes des neiges*. UQAR-INFO. <https://www.uqar.ca/nouvelles/uqar-info/4124>

Chronaki, A. (2000). Des façons de voir les programmes d'études de mathématiques et les programmes de formation des maîtres de mathématiques : à la recherche d'un discours? *Éducation et francophonie*, 28(2), 121-147. <https://doi.org/10.7202/1080449ar>

Côté, L. (2023, 2 novembre). L'Europe dit non aux paillettes! *Les As de l'info*. <https://lesasdelinfo.com/articles/2330>

UNESCO. (2023). *Des maths pour agir : accompagner la prise de décision par la science*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384607>

Emmer, M. (2012). *Imagine Math: Between Culture and Mathematics*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-88-470-2427-4>

Frankenstein, M. (2009). Developing a Critical Mathematical Numeracy through Real Real-Life Word Problems. Dans L. Verschaffel, B. Greer, W. Van Dooren et S. Mukhopadhyay (dir.), *Modelling Verbal Descriptions of Situations* (p. 111-130). Brill. <https://www.researchgate.net/publication/288947814>

GIEC. (2023). *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023*. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647>

Hauge, K.H. et Barwell, R. (2017). Post-Normal Science and Mathematics Education in Uncertain Times: Educating Future Citizens for Extended Peer Communities. *Futures*, 91, 25-34. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.11.013>

Homier, M. (2022). *Connaissances mobilisées lors de l'intégration de l'approche subjective dans l'enseignement des probabilités : récit d'une collaboration avec deux enseignantes du 3ecycle du primaire [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]*. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/19945>

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO, Éditions du Seuil. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre

Nédelec, L. et Molinatti, G. (2018). *Démarche d'enquête et éducation aux incertitudes :*

le dispositif des scénarios du futur. Dans J. Simonneaux (dir.), *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (p. 65-81). Educagri. <https://doi.org/10.3917/edagri.simon.2018.01.0065>

Renert, M. (2011). Mathematics for Life: Sustainable Mathematics Education. *For the Learning of Mathematics*, 31(1), 20-26. <https://www.jstor.org/stable/41319547>

Skovsmose, O. (1994). Towards a Critical Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*, 27(1), 3557. <https://www.jstor.org/stable/3482665>

Skovsmose, O. (2011). *An Invitation to Critical Mathematics Education*. Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-442-3>

Skovsmose, O. (2023). *Critical Mathematics Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-26242-5>

CHAPITRE 5.2 - CHANGER NOTRE RAPPORT AUX MATHS POUR CHANGER NOTRE RAPPORT AU MONDE: À LA RENCONTRE DE LA TEMPÉRATURE

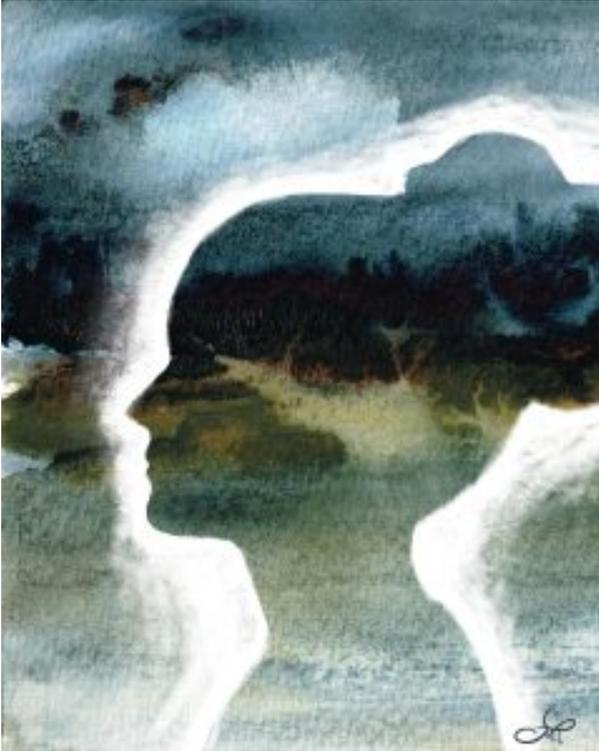
Marianne Homier

Par Marianne Homier

Jeudi après-midi, début mars 2025. Je suis assise dans une bibliothèque publique de Montréal, et je regarde, par la grande paroi vitrée, des enfants qui se promènent en file sur le trottoir. Leurs petites mains, cachées dans des grosses mitaines, serrent une longue corde dont les extrémités sont tenues par deux jeunes adultes sans mitaine. Il fait 7°C aujourd'hui, ce qui contraste nettement avec les températures glaciales des dernières semaines. Les changements de température brusques me fascinent années après années. Vous savez, ces moments, souvent au printemps ou à l'automne, quand le temps très froid (ou très chaud) nous quitte rapidement? Ils me fascinent parce nous parlerons alors de la même température, disons 7°C, en disant qu'il fait « chaud » (après une longue vague de froid) ou « froid » (après plusieurs semaines de canicule). Si nous utilisons des antonymes pour parler de la même température, c'est que le corps humain ne fonctionne pas comme un thermomètre. Nous ne mesurons pas les températures de manière objective, mais nous ressentons les variations de température. En d'autres mots, nous percevons les températures en les comparant les unes aux autres¹.

Un couple passe sur le trottoir. Espadrilles, vestes ouvertes, cheveux au vent. On croirait que c'est le printemps avant le temps. Leur chemin croise celui d'une personne seule. Bottes doublées, manteau, foulard, chapeau. On croirait que l'hiver est là pour rester. Si des personnes choisissent de s'habiller très différemment pour s'exposer à la même température, c'est que le corps humain ne fonctionne pas comme un thermomètre. Nous cheminons dans le monde en ressentant la température de manière subjective, et la même température pourra donc être perçue un peu différemment par chaque personne. Peut-être avez-vous déjà entendu parler de « thermomètre vestimentaire ». Il s'agit d'un outil souvent utilisé dans les écoles primaires ou les garderies pour guider les choix de vêtements en fonction de la température extérieure. Bien que j'y vois des avantages, je m'interroge sur la pertinence d'apprendre, dès l'enfance, qu'un nombre est un meilleur guide que le ressenti pour la prise de décision vestimentaire. N'allez surtout pas enlever votre veste s'il fait moins de 17°C, même si vous avez trop chaud... car le « thermomètre vestimentaire » précise qu'à 16°C, vous devez porter une veste! (À partir de 17°C cependant, vous devez l'enlever, même si vous êtes confortables, car le « thermomètre » dit que c'est le temps

de porter seulement un t-shirt.) Je sais, je sais, j'exagère. N'empêche, prenez tout de même un moment pour réfléchir à cette idée. Pourquoi accordons-nous alors tant d'importance à des nombres « objectifs » pour nous parler de la température et pour guider nos choix, alors que la même température est ressentie de manière très différente selon le contexte, la personne ou le moment?



Maude Pelletier – « À travers le silence », 25.4×20.3cm, techniques mixtes, 2025

Dans ce chapitre, je propose de partir à la rencontre de la température. J'exposerai d'abord, dans une posture critique, les relations qui existent entre les mathématiques et le monde. Je présenterai ensuite une situation d'enseignement-apprentissage des mathématiques qui, en plus de soutenir le développement de concepts et processus à l'étude tout au long du primaire, vise à explorer (et peut-être à changer) notre rapport aux mathématiques et notre rapport au monde.

(Suite à venir)

MODULE 6: LA CITOYENNETÉ COMME RAPPORTS ÉCOLOGIQUES AU MONDE



CHAPITRE 6.1 - CHOISIR UN ALBUM JEUNESSE POUR ABORDER LES RAPPORTS ÉCOLOGIQUES AU MONDE AVEC LES ÉLÈVES

Christophe Point

Par Christophe Point

[Chapitre 6.1 \(Version PDF\)](#)

Présentation de l'auteur

Pour me présenter, le plus honnête est de commencer par dire que je suis le fils de mes parents. Fils d'un paysan maraicher et d'une mère orthophoniste. Il m'a appris à brosser les chevaux et à fendre du bois à la hache, elle m'a appris mes conjugaisons en me donnant des dictées que je faisais sur un coin de la table de la cuisine. Il m'a enseigné la plénitude du travail en plein air, la joie silencieuse de profiter d'un courant d'air frais en été et l'art de tout manger avec son seul couteau. Elle m'a fait découvrir le plaisir des mots et de leurs définitions, le tact des silences entre les strophes d'un poème, ou encore la rigueur des allers-retours des corrections d'un texte. Résolument écologistes et gauchistes, ils m'ont emmené très tôt en manif, ils ont compris mes premières indignations politiques et devançant encore aujourd'hui certaines de mes colères face aux injustices de notre époque. De leurs cultures, j'ai construit la mienne. Et je m'inspire de leurs vies pour tracer la mienne. Par

On peut faire une analogie entre la niche écologique que fournit l'environnement pour la croissance des espèces naturelles et le support qu'apportent des textes et la communauté de recherche au développement de la pensée. En d'autres termes, la pensée a besoin d'un habitat qui facilite son développement.
(Lipman, 2003, p.109)

l'éducation qu'ils m'ont offerte, je suis devenu professeur de philosophie et philosophe. J'enseigne maintenant à l'Université de Sherbrooke, loin de leur terre et de leur foyer. Souvent, le mal du pays me prend, me rend sensible au fait qu'habiter et se sentir vivant quelque part n'est jamais simple. Je suis un vivant bien loin de son milieu de naissance. C'est peut-être aussi pour cela que les questions écologiques sont aussi importantes pour moi.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.etsmtl.ca/aculture/?p=194#oembed-1>

Introduction

Au Québec, l'éducation à l'éthique a sa place au sein de l'enseignement scolaire au primaire par le biais du nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise (gouvernement du Québec, 2023). Ce dernier rassemble cinq thèmes généraux : « Conscience de soi et construction identitaire », « Relations entre humains », « Quête de sens », « Relations entre humains et environnement » et « Médias et vie numérique » (p.28). Pour ce chapitre, je m'intéresse plus particulièrement au thème « Relations entre humains et environnement ». Dans le cours d'éthique dont je suis le professeur responsable à l'université, j'enseigne aux futures personnes enseignantes comment appréhender ce nouveau programme. Je leur explique notamment que, selon chaque cycle et niveau de l'école primaire, le thème général « Relations entre humains et environnement » se décline en sous-thèmes qui sont désignés par l'appellation « Réalités culturelles ». Celles-ci concernent les « Rôles des autres êtres vivants dans la vie des humains », les « Manières d'habiter le territoire » et les « Choix collectifs d'avenir » (p.32). Tous ces sous-thèmes sont pour nous des façons différentes de parler du vivant et des vivants à nos élèves.



Maude Pelletier – « L'érosion de nos peines », linogravure, 27.8×35.4 cm, 2024

On pourrait imaginer mille façons de parler de ces réalités culturelles en classe, et tout autant de situations d'apprentissage à réaliser avec les élèves. Depuis la construction de nichoirs à oiseaux jusqu'à la visite ou l'intervention d'un porteur ou d'une porteuse de savoirs traditionnels dans la classe, la palette de choix est large. Cependant, ce ne sont pas toutes les personnes enseignantes qui se sentent d'emblée suffisamment confiantes et confortables avec ces sujets pour les aborder de manière adéquate et porteuse avec leurs élèves. L'impression d'être trop peu informées, la crainte de susciter de l'écoanxiété chez les élèves (Point, 2022) ou simplement l'impression de ne pas savoir par où commencer sont des obstacles fréquemment énoncés par les personnes étudiantes en enseignement que je côtoie au quotidien.

Malgré cela, je constate que plusieurs réussissent à relever le défi grâce à une stratégie pédagogique qui est de plus en plus reconnue par la recherche, soit celle qui consiste à prendre appui sur la littérature jeunesse, dont des albums jeunesse, pour favoriser l'émergence et l'animation des dialogues philosophiques (Chirouter, 2010; Lipman, 2003). Depuis plus de 40 ans, les dialogues philosophiques sont des méthodes pédagogiques reconnues dans de nombreux pays francophones (dont la Belgique et le Québec, par exemple) pour la formation éthique des élèves (Leleux, 2009). Or, l'objectif pédagogique de ces pratiques du dialogue philosophique est d'amener les élèves à réfléchir ensemble à des problèmes identifiés collectivement par leurs soins (Lipman, 2003; Mailhot-Paquette et Gagnon, 2022). Et c'est à ce

titre que les éléments du nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise sont traités dans ce chapitre. Oui, mais voilà, quel album jeunesse choisir?

Ce chapitre a pour objectif d'apporter des éléments de précision à cet effet. Afin de guider les personnes étudiantes ou des personnes enseignantes en exercice, j'ai dressé une liste de critères qui orienteront leur sélection parmi l'abondance de titres disponibles. Bien sûr, il ne s'agit pas d'établir une liste des albums jeunesse « autorisés » et de mettre les autres à l'index, ni de nuire à la liberté pédagogique de chacun. Il s'agit plutôt d'offrir un outil d'aide à la décision concernant le choix d'albums jeunesse pouvant le mieux répondre aux exigences éducatives des dialogues philosophiques.

La suite du chapitre se divise en trois parties. La première partie précise les visées et les principes relatifs à la pratique du dialogue philosophique à l'école. La deuxième partie spécifie les critères « classiques » qui guident toute activité pédagogique organisée autour du dialogue philosophique. La troisième partie présente cinq critères additionnels. Ceux-ci sont pensés de manière à intégrer une perspective culturelle et écologique à la stratégie du dialogue philosophique, par le biais d'albums jeunesse. Une esquisse de situation d'apprentissage permet d'illustrer leur potentiel pédagogique de manière plus concrète.

La lecture en classe. Pourquoi des critères?

Pourquoi sélectionner des albums jeunesse pour animer des dialogues philosophiques et faire réfléchir ensemble les élèves sur des idées et des valeurs, dans le cadre du nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise?

Raconter des histoires aux enfants constitue assurément une pratique pédagogique plus ancienne que l'école. Peut-être que nous continuerons de nous raconter des histoires même après que l'école aura disparu des mémoires et de l'histoire humaines. Commune à toutes les sociétés dont la mémoire se perpétue grâce à la tradition orale (Mircea, 1963, 170-173, 247-248), cette dernière peut être envisagée comme la mère de toutes les éducations. Ces dernières années, nous assistons à un regain d'intérêt pour les contes et les récits. En témoignant l'émergence puis la vivacité du secteur littéraire associé aux albums jeunesse au début de ce siècle.

Il y a quelques décennies, au Québec, les classes d'écoles primaires étaient essentiellement pourvues de manuels didactiques et d'ouvrages de référence pour le bon usage de la langue (Lepage, 2000). Nous pouvions aussi retrouver des romans et des bandes dessinées pour appuyer le développement de compétences en compréhension du français écrit (lecture) (Butlen, 2009). Aujourd'hui, il est de plus en plus fréquent, ou du moins il est attendu, que l'on y retrouve un nombre important d'albums jeunesse de différentes factures esthétiques

et portant sur des thèmes variés. En observant parfois des personnes enseignantes dans leurs classes, je constate que les compétences visées, les stratégies disciplinaires et transdisciplinaires, ou encore les pratiques pédagogiques mobilisant des albums jeunesse sont multiples et qu'elles peuvent être plus ou moins élaborées selon le contexte, les besoins et leur degré d'aisance. Certaines personnes enseignantes se limitent à faire la lecture d'une histoire en début de semaine sans chercher à y greffer d'autres activités. D'autres choisissent de s'engager dans la réalisation d'un projet interdisciplinaire qui s'étale sur plusieurs périodes en ponctuant chaque étape par la lecture de quelques pages d'un album jeunesse.

Contes des mille-et-une nuits de Shéhérazade ou projets interdisciplinaires autour de l'Odyssée d'Ulysse, j'aime et je chéris cette diversité de pratiques et de choix didactiques. L'intention pédagogique que je souhaite vous présenter maintenant n'est pas supérieure aux autres, c'est une façon parmi d'autres d'utiliser les histoires et les récits en tant que véhicules de valeurs culturelles. Cependant, je l'estime pertinente pour animer des dialogues philosophiques en classe, c'est-à-dire si notre objectif pédagogique est de questionner nos élèves sur leurs idées, croyances et valeurs et de les faire réfléchir ensemble à des problèmes communs (Point, 2017). Et cet objectif est des plus appropriés pour travailler le nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise. Cette pratique, c'est celle des dialogues philosophiques.

Par la pratique des dialogues philosophiques en classe (Gregory et Laverty, 2018; Lipman, 1980), d'une diversité presque aussi grande que celle de la lecture, l'album jeunesse est un « support » à la réflexion et à la discussion collective. Nous pouvons le lire intégralement, du début à la fin ou dans le désordre. Nous pouvons aussi choisir de ne lire que certains extraits qui paraissent plus pertinents pour la poursuite de nos objectifs éducatifs. Ce qu'il importe de retenir, c'est que le choix du texte à lire doit permettre d'amorcer, de soutenir ou de prolonger une réflexion née de la discussion entre élèves.

Les dialogues philosophiques sont des dispositifs pédagogiques où la personne enseignante cherche à animer une discussion entre les élèves. En partageant leurs réflexions, les élèves en viennent ainsi à formuler des arguments, à imaginer des hypothèses, à poser des questions à leurs pairs ou encore à s'écouter et reconnaître leurs propres émotions et celles des autres (Lipman, 1980). C'est donc un apprentissage d'une pensée complexe (à la fois critique, créative et attentive) et des habiletés de dialogue riches et variées (Sasseville et Gagnon, 2012). Sans entrer dans les détails, je présente la structure d'un de ces dispositifs à la fin de ce chapitre avec la proposition de SAÉ. Il convient évidemment de l'adapter selon le cycle d'enseignement et selon les thèmes (ou réalités culturelles) traités.

En cohérence avec le sujet qui occupe cet ouvrage collectif, nous nous concentrerons ici sur les thèmes du programme Culture et citoyenneté québécoise qui sont en lien avec les rapports écologiques au monde. Comme je l'ai évoqué plus tôt, je souhaite proposer des critères

qui permettront de guider les personnes enseignantes dans la sélection d'un album jeunesse approprié à l'animation de dialogues philosophiques. Toutefois, trois remarques de prudence me semblent nécessaires avant d'énumérer ces critères.

Premièrement, l'idée de ce chapitre n'est pas de mettre systématiquement de côté les livres que nous avons et que nous utilisons déjà en classe, ou d'aller en acheter d'autres à tout prix. Il s'agit plutôt de dire qu'il est possible d'y poser un regard critique et d'inviter les élèves à faire de même... d'apprendre à repérer et à médier des albums jeunesse qui intègrent le rapport aux vivants¹ en somme.

Deuxièmement, disposer de critères ne signifie pas qu'il faille s'y limiter pour autant. En effet, les dix critères que je propose ne seront utiles que si on ne vient pas « challenger », ou confronter, l'album jeunesse choisi comme support à la discussion. Il est toujours possible de le faire, mais cela demande plus de pratique et d'expérience. Par exemple, un des critères proposés sera d'éviter les albums présentant une morale trop nette à la fin de l'histoire (critère 4). Mais une personne enseignante expérimentée pourrait très bien s'en servir, et proposer aux élèves de discuter cette morale, de savoir si elle est contestable, si d'autres morales seraient possibles, etc. Cela est donc possible, mais plus difficile et exigeant pour les élèves. Et c'est parce que ce n'est pas si facile que nous proposons ces dix critères de sélection du support à la discussion qu'est l'album jeunesse.

Un troisième et dernier mot de prudence encore : les critères présentés ici seront toujours « à négocier » en fonction du public et du contexte d'enseignement. Nous n'abordons pas ce point ici par souci d'économie du propos, mais il est évident qu'en tant qu'adultes, nous devons avoir une vision globale de ce que nous enseignons, ainsi que de nos choix didactiques. Par exemple, si un élève de votre classe a vécu une inondation récemment, ou qu'un feu de forêt a détruit sa maison la semaine dernière, vous pourrez évidemment adapter votre choix d'albums. Ainsi, les critères présentés ici sont seulement « internes » à l'album jeunesse (c'est-à-dire propres au contenu même de la ressource pédagogique), et non pas externes (c'est-à-dire relatifs au contexte de production et d'usage de la ressource). Cependant, il serait bien sûr intéressant de se demander qui a écrit l'album jeunesse, quel est son prix, s'il a été conçu avec des personnes proches des enjeux étudiés, etc. Pour avoir une idée de ces critères « externes », nous pourrions prendre en exemple ceux qui ont été proposés comme clés d'analyse pour la littérature jeunesse autochtone par le comité M8wwa   mamu² qui œuvre à l'inclusion des perspectives autochtones dans les programmes de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Les critères « classiques » des dialogues philosophiques

Dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, si l'on adopte les pratiques des dialogues philosophiques, l'objectif est de faire exercer la pensée critique et les habiletés aux dialogues des élèves. En ce sens, les albums jeunesse à prioriser sont ceux qui servent ces deux finalités, quelle que soit la thématique ou la réalité culturelle choisie. Voici donc cinq premiers critères généraux pour opérer le choix de son album jeunesse.

Critère 1 : Le plaisir et l'intérêt

Mon premier critère pour choisir un album jeunesse est le plus évident, mais ce n'est pas le plus facile à atteindre (Point, 2023). Il s'agit de privilégier une histoire qui suscite ou qui rejoint les intérêts des élèves et de vous-mêmes. Plus vous éprouvez du plaisir à lire l'album jeunesse et plus votre lecture a des chances d'être captivante pour les élèves. En ce sens, connaître les élèves de votre classe et leurs centres d'intérêt est un outil précieux pour le choix de votre support de discussion. Les questions relatives aux rapports écologiques au monde sont suffisamment vastes et variées pour qu'il soit possible de trouver un album jeunesse qui rejoint les intérêts des élèves.

Astuce : n'hésitez pas à vous faire conseiller par des libraires ou des bibliothécaires. Ces personnes sont là pour vous aider dans vos recherches. Demander leur aide pour mener des recherches très précises contribue à renforcer leur sentiment de compétence et rend leur travail plus gratifiant.

Critère 2 : Mettre en scène une enquête

Choisir une histoire mettant en scène les habiletés recherchées, c'est-à-dire préférer une histoire mettant en scène les bons réflexes de la pensée critique. Quels sont ces bons réflexes? Sur le *plan de l'esprit critique* : le protagoniste se pose-t-il des questions ouvertes? Sait-il opérer des distinctions et des comparaisons entre des concepts ou des situations? Propose-t-il des définitions temporaires ou des jugements nuancés? Sur le *plan socioaffectif* : le protagoniste va-t-il chercher de l'aide pour répondre à ses questions? Écoute-t-il le point de vue d'autres personnages? Est-il sensible à leurs émotions ou aux siennes? Enfin, sur le *plan créatif* : émet-il des hypothèses? Imagine-t-il des solutions nouvelles? Cherche-t-il à produire des idées en dehors des évidences premières? Ainsi, sur ces trois plans, la lecture d'un album jeunesse qui permet de mettre les élèves en contact avec un personnage capable de mener une enquête avec un esprit critique, attentif (*caring thinking*) et créatif offre une modélisation de l'attitude attendue et met ainsi en place les éléments nécessaires à la réalisation optimale du dialogue philosophique qui peut suivre cette lecture (Beaudry, 2019). Ce qui compte pour moi

ici est le fait de modéliser une enquête à l'intérieur de l'histoire. De cette façon, les visées du programme *Culture et citoyenneté québécoise* seront travaillées par les élèves grâce au dialogue philosophique. De plus, si les personnages de votre album jeunesse nomment les termes du problème en question, cela vous permet, grâce au vocabulaire, d'accompagner vos élèves dans leur recherche.

Astuce : les histoires des albums de philosophie pour enfants ou des romans philosophiques de Matthew Lipman sont construites expressément pour répondre à cet objectif de développement de la pensée.

Critère 3 : Une histoire cohérente et réaliste

Privilégier une histoire réaliste par rapport à une histoire trop décousue. Cela signifie qu'il faille privilégier les histoires ayant un déroulement narratif le plus clair possible et éviter les intrusions (*hold-up*) de l'imaginaire qui peuvent semer de la confusion dans la compréhension de l'histoire. Il arrive parfois que l'usage de la magie ou d'un personnage soudain (un *deus ex machina*) vienne résoudre tous les problèmes de l'histoire. Ce retournement prive l'élève de la réflexion à faire soi-même pour affronter le problème rencontré par le personnage. Cela n'interdit pas la fiction, évidemment, mais demande de bien la « doser » pour ne pas perdre la logique ou l'enchaînement causal des actions des personnages (Sasseville, 2012). Une bonne manière de vérifier la concordance de l'album avec ce troisième critère consiste à tenter d'expliquer la logique du récit à des collègues. Si vous n'y arrivez pas facilement, c'est qu'il vaut sans doute mieux changer d'album. De plus, il importe de privilégier les albums jeunesse équilibrant le rapport image/texte en fonction du niveau de vos élèves. Au premier cycle, on choisit des albums contenant peu de texte. L'image permet de montrer, de questionner, de nuancer le propos du texte grâce à une lecture dynamique et interactive.

Astuce : choisir également un album ayant une police d'écriture la plus accessible possible (pensez aux élèves dyslexiques ou ayant d'autres besoins particuliers).

Critère 4 : Une recherche, pas une morale

Préférer les albums jeunesse sans effet moralisateur ou sans morale apparente, mais qui présentent plutôt plusieurs perspectives de réflexion valables et pertinentes (Chirouter, 2010). La tendance de certains albums à

proposer à la fin de leur histoire une leçon morale est souvent contreproductive, car elle vient clore l'enquête dès la fin de la lecture. En effet, cela revient à résoudre le problème que les élèves ont à peine eu le temps de comprendre. Cet aspect moralisateur clôt le processus de réflexion, leur interdisant ainsi de réfléchir aux causes et aux conséquences de certaines décisions hypothétiques. Le potentiel de l'atelier en lien avec le développement de l'esprit critique et créatif se trouve ainsi en quelque sorte gaspillé. De plus, les enfants qui s'associeraient aux personnages de l'histoire présentés comme ceux qui font de « mauvais » choix pourraient ressentir un jugement négatif à leur endroit. Cette situation peut entraîner des conséquences négatives pour le développement de leur dimension affective.

Astuce : si vous choisissez un album jeunesse qui présente une morale finale, mais que vous appréciez ses autres qualités, vous pourriez en faire tout de même la lecture, en vous arrêtant cependant avant la narration de la morale.

Critère 5 : L'occasion d'un apprentissage

Souvent, les albums jeunesse se concluent par une fin heureuse. Il importe de retenir que ce n'est toutefois pas ce qui nous importe le plus dans le cas de l'animation des dialogues philosophiques. Ce qui est d'abord recherché, c'est la modélisation d'un apprentissage par les personnages de l'histoire. C'est-à-dire qu'entre le début et la fin de l'histoire, les personnages vivent une expérience significative qui a rendu possible un apprentissage grâce à un apport de connaissances (Mailhot-Paquette et Gagnon, 2022). La recherche ou la résolution du problème qui est modélisée dans le récit devient ainsi éducative. Idéalement, le récit permet l'enseignement de contenus clairs et délimités. Par exemple, dans l'album jeunesse *Sereno, le cachalot* de Gwenaël David (2023), on suit l'histoire de trois adolescents qui cherchent à rencontrer un cachalot et qui vont devoir apprendre tout ce qu'il faut savoir sur les cachalots et leur environnement pour atteindre leur but. Ici, l'apprentissage de ces adolescents sert à modéliser une enquête sur un être vivant et rythme le récit avec clarté.

Astuce : Avec les plus jeunes, il vaut mieux éviter les récits qui modélisent un problème en ayant recours à des métaphores. Je me souviens précisément d'un dialogue philosophique que j'ai amorcé avec un album jeunesse traitant du deuil. L'histoire mettait en scène une maman renard qui « s'endort pour toujours ». Après la lecture de l'album, le dialogue avait été plutôt difficile à mener : les élèves ne voyaient pas du tout le problème du deuil, car à leur sens, la

maman renard dormait, tout simplement. Ils ne comprenaient ainsi pas les émotions et les actions du petit renardeau pour affronter son deuil.

Les critères de l'approche culturelle et écologique de l'enseignement

En prenant appui sur les fondements théoriques présentés au premier chapitre de ce livre, les cinq prochains critères permettent de faire le choix d'un album qui intègre une réflexion sur les rapports écologiques au monde. D'autres critères pourraient être pertinents, n'hésitez pas à en inventer en fonction de vos expériences, sensibilités et contextes particuliers.

Critère 6 : Le réel de l'environnement et des vivants

Pour mener à bien un dialogue philosophique sur les relations entre humains et autres qu'humains, il importe d'abord que le récit mette en scène un environnement qui soit réaliste (qui existe d'un point de vue scientifique et dont on peut s'accorder sur l'existence objective). En effet, on peut penser que la mise en scène d'un environnement fantastique (fictif et subjectif) pourrait avoir pour effet de détourner l'attention des élèves des beautés des environnements terrestres. Pourtant, la Terre telle qu'elle est a déjà de quoi nous surprendre, nous interroger et nous impressionner (Abram, 1996). Il existe, dans notre monde partagé, des montagnes rouges, des fleurs qui empestent, des arbres qui vivent des millénaires, des animaux zombies et tant d'autres merveilles qui demeurent inconnues des enfants et de la plupart des adultes, il faut bien le dire. Or, pour apprendre à aimer et à défendre notre monde partagé, il faut d'abord le connaître. De plus, dans la perspective des pédagogies actives, cette connaissance ne peut émerger que si un étonnement est suscité dans le regard de l'élève par la personne enseignante. Cela ne signifie pas qu'il faille bannir toute fiction, mais l'on peut préférer les albums qui nous montrent la « magie » du monde réel avant celle d'un monde imaginaire (qui souvent dérive du monde réel lui-même).

Astuce : en choisissant un album qui met en scène le monde réel, on peut choisir de combiner la lecture de l'album avec une activité de recherche scientifique.

Critère 7 : Un monde en évolution

Ce septième critère consiste à s'assurer que l'album jeunesse met en scène un monde qui n'est pas figé, qu'il présente un environnement traversé de multiples interactions qui contribuent à l'évolution d'un lieu. Grâce à des recherches en anthropologie et en histoire environnementale et sociale, on sait aujourd'hui que ce que nous appelons « nature » en Occident est en réalité le résultat d'interactions entre les êtres humains et leurs environnements (Descola, 2005; Latour, 2015). Il n'existe pas (ou plus) d'environnements « sauvages » vierges de toute action humaine, et les humains n'évoluent pas non plus en « dehors » de la nature. Ce que nous appelons « environnement » réfère en réalité à un monde tissé de multiples interactions. Certaines interactions remontent à des millénaires. On peut penser aux anciens chemins qui ont été tracés par certains peuples humains qui se déplaçaient pour assurer leur subsistance, et ce, bien avant l'arrivée des transports mécanisés. On peut aussi apprendre beaucoup sur les habitudes des peuples anciens grâce à l'étude de la végétation de certaines réserves naturelles. En effet, les forêts dites vierges ou primaires sont en fait le résultat d'antiques pratiques culturelles combinées aux actions d'autres qu'humains (animaux, plantes et minéraux). D'autres transformations anthropiques³ des environnements sont plus récentes. On peut penser au déclin et au remplacement de certaines populations animales et végétales en raison de l'urbanisation et des changements climatiques. En reconnaissant ces interactions entre les êtres humains et les autres qu'humains, l'on offre aux enfants la possibilité de prendre conscience de notre parenté coévolutive avec les autres qu'humains et l'on favorise ainsi le développement d'un sentiment de responsabilité collective à l'égard des autres espèces et des écosystèmes, supports essentiels au maintien de la vie sur Terre.

Astuce : il peut être pertinent de mobiliser un ou plusieurs albums jeunesse de manière à attirer l'attention des élèves sur les différentes représentations de l'environnement. En demandant aux élèves de reconnaître ce qui est semblable et ce qui est différent entre les diverses illustrations ou descriptions de l'environnement, on travaille une importante habileté de raisonnement qui est prévue dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Encore une fois, l'on pourrait facilement greffer une activité en sciences et en univers social pour en apprendre davantage sur les coévolutions entre humains et autres qu'humains sur certains territoires, à commencer par celui où se trouve notre école.

Critère 8 : Des vivants en action

Le huitième critère concerne la représentation des êtres vivants. Il importe de choisir un album jeunesse qui met en scène un monde peuplé d'êtres vivants dont la forme d'agentivité particulière est reconnue. En ce sens, il est préférable d'éviter les albums jeunesse qui représentent l'environnement comme un décor inerte,

uniquement disponible pour le déroulement de l'activité des êtres humains. Dans certains albums, les animaux et les végétaux ne souffrent pas et n'agissent pas pour eux-mêmes; ils ne font pas société. Leur existence n'est donc pas intégrée à notre jugement éthique, c'est-à-dire que leur vie n'a aucune valeur pour les humains. En effet, dans la culture occidentale, la narration transmet l'idée que seuls ceux et celles qui agissent méritent notre attention et sont dignes de valeurs (car ils sont les protagonistes de l'histoire et la font « avancer » en restant au cœur de la narration). C'est pourquoi il importe que les histoires que l'on choisit de raconter aux élèves mettent en scène différentes formes de vie (animaux, végétaux, virus, champignons, etc.) ayant une valeur égale et dotées d'un pouvoir et d'une initiative d'action, c'est-à-dire d'une agentivité. La puissance d'agir ne doit ainsi pas être réservée aux seules personnes humaines (Aeschmann et coll., 2021; Morizot, 2020). Ce critère demande une vigilance particulière. En effet, il faut apprendre à distinguer les récits qui reconnaissent les formes d'agentivité particulière de certaines espèces de vivants (leurs « superpouvoirs » en quelque sorte) et les récits fantastiques qui prêtent à des animaux des qualités humaines, invisibilisant du même coup toute la richesse et la diversité du vivant.

Astuce : en cohérence avec leur vision du monde, les artistes des Premiers Peuples qui rédigent et illustrent des albums jeunesse mettent souvent en scène ces formes d'agentivités multiples.

Critère 9 : Des interactions, pas des extractions

La culture occidentale favorise en bonne partie la formation d'une vision du monde (cosmologie) ancrée dans l'extractivisme. Dans cette vision du monde, l'environnement est d'abord perçu comme un stock de ressources naturelles disponibles pour l'extraction, en fonction des besoins des sociétés humaines (Merchant, 1983). La forme de rapport au monde qui est encouragée par cette cosmologie consiste en un rapport d'usage. Nous voyons alors les autres qu'humains comme des ressources, comme des biens utilisables, comme des services écosystémiques qui peuvent être chiffrés en dollars. Cette forme de rapport est unilatérale : il y a les humains qui se servent des ressources de l'environnement qui, elles, sont des choses qui n'ont pas leur mot à dire dans la transaction. Bien que nous ne puissions pas éviter absolument d'utiliser l'environnement comme une ressource pour assurer notre survie, nous pouvons nous questionner sur l'omniprésence et la quasi-exclusivité de cette forme de rapport au monde qui entraîne des comportements irrationnels. En effet, nous voyons bien aujourd'hui comment la surexploitation des ressources naturelles n'est pas durable : nous ne pouvons exploiter de manière infinie notre environnement sans assurer son renouvellement par une relation de contrepartie et de réciprocité. Dans certains jeux vidéos qui s'adressent aux enfants, l'environnement où évoluent les personnages est vu comme un espace où il faut extraire et transformer la plus grande quantité de ressources le plus rapidement possible. La vision du monde extractiviste se rapproche par ailleurs des logiques

d'exploitation entre humains comme dans les systèmes coloniaux (vol, appropriation et accumulation) et dans la culture du viol (où le corps des femmes n'est qu'un autre bien à piller) (Allard et al., 2017). C'est pourquoi il importe avec la littérature jeunesse de privilégier des albums où cette logique d'extraction est remplacée par des formes de rapports au monde plus riches et plus réciproques comme l'échange, le dialogue, la contemplation, la cocréation, la découverte, la négociation, l'apprivoisement, etc.

Astuce : pour choisir votre album jeunesse, vous pouvez vous demander ce qui est échangé dans l'histoire entre les personnages humains ainsi qu'entre les humains et les autres qu'humains : qu'est-ce qui est donné? Qu'est-ce qui est pris? Existe-t-il une relation de réciprocité? Nous préférons alors des histoires où ces échanges sont le plus équilibrés et le plus diversifiés possible.

Critère 10 : Une expérience holistique du monde

Dans la perspective de Lipman (2003) sur les dialogues philosophiques, la pensée humaine possède trois dimensions : critique, créative et attentive (*caring thinking*) indispensables à son développement et à son épanouissement (Point, 2021). Le fait de tenir compte de ces trois dimensions de la pensée permet de considérer qu'une même expérience peut être elle aussi l'objet d'un jugement esthétique, technique, spirituel et éthique de notre part. Cela est intéressant, car la culture occidentale a largement séparé et divisé nos expériences de l'environnement (Morizot, 2020); soit nous trouvons beau un paysage (jugement esthétique d'une expérience), soit nous considérons bien de chasser certains animaux (jugement éthique d'une autre expérience). Or, séparer ces expériences et ces catégories de jugement nous empêche de considérer l'environnement de manière holistique (comme une unité riche et diversifiée dont nous ferions partie) (Deloria, 1999; Point, 2021). C'est pourquoi il est important de choisir des albums jeunesse dans lesquels l'environnement n'est pas seulement l'objet d'un jugement cognitif ou technique, mais aussi esthétique, éthique et spirituel. Une forêt peut ainsi être vue comme un lieu où se procurer du bois de chauffage, construire une cabane ou se cacher afin d'échapper à des poursuivants. Mais la forêt peut aussi être célébrée pour sa grande beauté et pour la poésie qu'elle dégage. La forêt peut être vue comme un lieu propice à la guérison du corps et de l'esprit, comme un lieu apaisant qui est favorable à l'introspection et à la réflexion éthique et existentielle. En reconnaissant cette dimension holistique de l'environnement, nous ouvrons en quelque sorte un chemin d'existence qui invite les enfants à nouer des rapports sensibles, affectifs et éthiques avec leurs différents environnements et leurs cohabitants.

Astuce : certains albums jeunesse sont de véritables œuvres d'art. Au cours de votre lecture, accordez aux enfants le temps nécessaire pour voir véritablement et apprendre à apprécier le travail esthétique. Vous pouvez les encourager à adopter le point de vue d'un des personnages autres qu'humains (un arbre, une plante, un animal, une pierre) en leur demandant de raconter comment ces derniers vivent l'histoire : ce que peut-être ils ressentent, pensent, vivent (Zhong Mengual, 2021). Vous pouvez également arrêter votre lecture pour poser des questions aux élèves et travailler le développement de leur pensée critique en leur demandant « Qu'auriez-vous fait à la place du personnage ? » (nous pouvons ainsi leur demander de faire des choix, de les justifier et de les comparer à ceux d'autres élèves, par exemple).

Conclusion

En tant que personnes enseignantes, nous ne sommes pas responsables de la culture dont nous héritons, mais nous avons le devoir moral de pousser les élèves à interroger de manière critique les cultures dominantes de leur époque et de construire avec ces enfants une culture qui nous paraîtra plus juste et plus apte à assurer la qualité et la diversité de la vie de tous les vivants sur Terre. Une des façons de réaliser cette coconstruction est d'ouvrir leurs imaginaires écologiques et sociologiques pour les aider à cheminer vers la coconstruction d'une culture plus riche et plus épanouissante par ses rapports écologiques au monde. La lecture d'albums jeunesse ouvrant sur des dialogues philosophiques paraît une stratégie pédagogique favorable à l'atteinte de cette visée éducative. J'ai l'intime conviction que la lecture de contes, d'histoires et d'autres formes de récits rend possible des transformations très profondes à la fois pour celui ou celle qui raconte et pour celui ou celle qui écoute. Comme le dit le poète : « Peu de livres changent une vie. Quand ils la changent c'est pour toujours, des portes s'ouvrent que l'on ne soupçonnait pas, on entre et on ne reviendra plus en arrière » (Bobin, 1996, p. 46).

Mais ce pouvoir de transformation implique une responsabilité réflexive forte pour la personne enseignante. Dans la poursuite de nos visées éducatives, toutes les histoires ne se valent pas. De manière générale, nous pouvons nous demander : Lesquelles reconnaissent la subjectivité et l'agentivité des vivants autres qu'humains? Lesquelles élargissent la sphère de nos jugements éthiques au-delà de l'espèce humaine? Ainsi, à une époque où les albums jeunesse étaient encore rares et où les contes pour enfants en Europe étaient encore majoritairement des histoires de princesses et de chevaliers, Ursula Le Guin, grande plume de la science-fiction, nous appelait à faire preuve de précision :

Quand le conteur au coin du feu commence en disant : « Il était une fois, très loin d'ici, un roi qui avait trois fils », son histoire va nous apprendre que le changement existe, que les événements ont des conséquences, que la vie est faite de choix, que le roi n'est pas éternel. (Le Guin, 1980/2020).

Ursula Le Guin nous rappelle ici que le fait de raconter une histoire (par un conte, un album jeunesse ou un autre support littéraire) permet à l'enfant de découvrir peu à peu des réalités complexes, mais avec des mots simples et des images accessibles. Cet apprentissage par le récit devient alors un éveil à la culture, indispensable pour tous les enfants. De plus, doubler cet éveil culturel d'un dialogue philosophique permet d'interroger l'élève et d'exercer sa pensée à la critique et à la créativité culturelle. Lecture et dialogue agissent ici de concert pour rendre possible cette coconstruction culturelle par les enfants.

Or, de nos jours, la culture que nous transmettons aux élèves grâce à l'étude des « réalités culturelles » du programme *Culture et citoyenneté québécoise* n'est heureusement plus seulement empreinte de rois, de fils et d'héritage douloureux. Cependant, elle peut aussi porter la voix des vivants autres qu'humains auprès des humains, elle peut donner de la place à un territoire riche et complexe, elle peut affiner notre regard sur les interactions subtiles des vivants entre eux et sur nos besoins d'apprendre à traduire les expériences des uns avec les langages des autres. C'est pour répondre au besoin que nous avons de nourrir des rapports écologiques au monde que j'ai voulu proposer ces critères de sélection. Grâce à ceux-ci, j'espère qu'il vous sera plus aisé de choisir des albums jeunesse appropriés parmi l'abondance de titres disponibles. D'autres critères sont évidemment à découvrir, et c'est pourquoi je souhaite laisser cette liste ouverte, aussi ouverte que l'est notre besoin humain de se raconter des histoires pour faire communauté et penser le monde.

Tableau synthétique des critères

Critères	Critères à favoriser	Ce que nous cherchons à éviter
1	Une histoire que l'on a plaisir à raconter et à écouter pour créer une communauté d'intérêts.	Une histoire qui nous indiffère et pour laquelle nous n'avons pas d'intérêt.
2	Une histoire qui modélise un raisonnement et une enquête de la part des personnages.	Un enchaînement illogique ou aléatoire de faits qui laisse les personnages passifs ou sans réflexion.
3	Une histoire où une cohérence peut s'établir pour les élèves entre les différentes actions des protagonistes.	Une histoire où les relations de causalité et de conséquence sont incompréhensibles pour l'enfant.
4	Une histoire où une enquête/recherche présente plusieurs perspectives intéressantes sans clore la réflexion.	Une histoire avec une morale qui détermine à la fin les bons et les mauvais comportements, sans établir de nuances.
5	Une histoire où les protagonistes apprennent quelque chose au cours de leur enquête, une recherche qui les transforme.	Une histoire où les protagonistes restent identiques tout au long de l'histoire sans apprendre de leurs actions et de leurs décisions.
6	Un album dans lequel un environnement réaliste est décrit ou illustré.	Un album dans lequel l'environnement est issu de la fiction (fantastique) et ne correspond que de façon éloignée à la réalité.
7	Un album dans lequel l'environnement évolue au rythme des interactions entre les humains et les autres qu'humains.	Un album dans lequel l'environnement est figé : aucune trace de coévolution entre humains et autres qu'humains n'est présentée.
8	Une histoire dans laquelle les personnages humains et autres qu'humains sont dotés d'une forme d'agentivité qui leur est spécifique et qui est reconnue comme d'égale valeur.	Une histoire dans laquelle l'environnement est présenté comme un simple décor, dépourvu d'agentivité. Seuls les humains sont dotés de puissance d'agir.
9	Une histoire dans laquelle les rapports entre les humains et leurs environnements sont riches et réciproques.	Une histoire dans laquelle les rapports entre les humains et leurs environnements sont réduits à des rapports d'usage qui confinent à une vision du monde extractiviste : les humains prennent sans rien offrir en contrepartie.
10	Un album dans lequel les expériences vécues par les personnages au sein de leurs milieux de vie sont multidimensionnelles et dont les différentes dimensions se nourrissent les unes les autres afin de forger une identité riche et complexe.	Un album dans lequel l'expérience de l'environnement se résume à une expérience unidimensionnelle : soit seulement utilitaire, soit seulement contemplative.

Une proposition de situation d'apprentissage et d'évaluation : un dialogue philosophique sur les rapports écologiques au monde (tous cycles confondus)

Étape 1 : Accueil des élèves dans la classe, installation dans un coin lecture, idéalement en demi-cercle, pour que la personne enseignante puisse montrer les pages de l'album jeunesse à tous les élèves durant la lecture. Petite activité de méditation ou de cohérence cardiaque pour installer une ambiance sereine et calme, propice à la lecture (Snel, 2018).

Étape 2 : Lecture d'un album jeunesse sélectionné au préalable. La lecture peut être complète ou partielle, interactive (avec des arrêts fréquents pour poser des questions aux élèves) ou expressive (avec un ton de voix et des intonations particulières pour appuyer la narration). À la fin de la lecture, poser quelques questions aux élèves pour s'assurer d'une compréhension minimale commune du vocabulaire employé et de l'enchaînement narratif des faits et des rebondissements.

Étape 3 : Après avoir formé des équipes de deux, demander aux élèves de réfléchir à une question qui leur est venue lors de la lecture de l'histoire, et dont ils et elles aimeraient discuter avec leurs pairs. Pour orienter le choix de cette question, voici quatre interrogations avec leurs questions de relance à destination des élèves. (1) La question est-elle **centrale**? : « Penses-tu que ta question peut être importante pour toi et pour toute la classe? » (2) La question est-elle **commune**? : « Penses-tu que nous puissions discuter ensemble à partir de ta question sans rejeter, intimider ou accuser quiconque dans la classe? » (3) La question est-elle **complexe**? : « Si une personne entraît maintenant dans la salle, est-ce qu'elle pourrait répondre à ta question sans réfléchir à la complexité de celle-ci? » (4) La question est-elle **contestable**? : « Est-ce que c'est une question qui ouvre la discussion et autorise plusieurs points de vue ou bien est-ce une question où l'on peut trouver une réponse en la recherchant sur internet? »

Étape 4 : Chaque équipe vient inscrire au tableau sa question. La personne enseignante peut aider l'enfant dans ce travail d'écriture ou renforcer des apprentissages récents dans ce domaine. Ensuite, en classe entière, s'assurer de la compréhension des questions par tous les élèves. Lire lentement chaque question, demander à préciser si nécessaire, faire remarquer les questions similaires et les assembler au besoin.

Étape 5 : Vote de la classe pour le choix d'une seule question pour la discussion. Ce vote peut s'effectuer en plusieurs tours ou en un seul, secret ou à main levée, ou encore avec plusieurs droits de vote par personne. Toutes les modalités sont autorisées, tant qu'elles engagent démocratiquement les élèves dans une prise de décision individuelle et collective. Une fois votée, on peut souligner, entourer ou réécrire cette question au tableau pour la mettre en évidence.

Étape 6 : Animation par la personne enseignante d'une discussion autour de la question. Il est possible de reprendre l'album jeunesse pour relancer les discussions si les élèves ont de la difficulté à répondre à la question élue. Se servir du tableau ou d'un support visible par tous et toutes pour créer une carte conceptuelle peut également être aidant pour les élèves dont l'attention est plus fragile.

Étape 7 : Une activité de synthèse peut être la bienvenue pour clore la discussion (dernier tour de prise de parole, dessin individuel ou collectif, etc.). Il est possible aussi de terminer la lecture de l'album, de demander aux élèves d'imaginer la fin de l'histoire, d'écrire une lettre à un personnage, d'imaginer un dialogue entre les personnages, etc. Faites confiance à votre imagination.



Notes de bas de page

- 1- Nous préciserons quel est ce rapport au vivant dans la troisième section de ce chapitre.
- 2- Mes deux collègues qui ont rédigé le chapitre sur la didactique du français dans le présent ouvrage,

Patricia-Anne Blanchet et Kara Edward, sont d'ailleurs les autrices principales de cette ressource pédagogique. Pour une présentation synthétique des neuf critères proposés dans cette perspective, on consultera le document suivant : https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Cles_analyse_litt_autochtone.pdf

3- Par le terme « anthropique », nous désignons les effets de l'activité humaine sur les environnements.

Références bibliographiques

Abram, D. (1996). *Comment la terre s'est tue: pour une écologie des sens*. La Découverte.

Aeschmann, E., Kleindienst, L. et Noyon, R. (dir.) (2021). *Penser le vivant*. Les Liens qui libèrent et L'Obs.

Allard, M., Assemat, L. et Dhaussy, C. (2017). « Ni les Femmes ni la Terre! » : à la recherche de la convergence des luttes entre féminisme et écologie en Argentine et Bolivie, *Multitudes*, 67, 82-89.

Beaudry, N. (2019, 20 décembre). La philosophie pour les enfants, éducation à la démocratie : l'importance de la pensée créative. *Revista do NESEF*, 9(2), 94-107.

Bobin, C. (1996). *La plus que vive*. Gallimard.

Butlen, M. (2009). La littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution : histoire d'une légitimation. *L'École des Lettres des collèges (Paris)*, 2008(09-04), 28-49.

Chirouter, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81, 115-22.

David, G. et Roch, L. (avec la collaboration de Sarano, F.) (2023). *Sereno, le cachalot*. Hélicium.

Deloria, V. (1999). *Spirit and Reason*. Fulcrum Publishing.

Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.

Gouvernement du Québec. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire : culture et citoyenneté québécoise*.

Gregory, M. R. et Laverty, M. J. (dir.). (2018). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*. Routledge.

Latour, B. (2015). *Face à Gaïa : huit conférences sur le nouveau régime climatique*. La Découverte.

Le Guin, U. K. (2020). Réflexions sur la narration [Some Thoughts on Narrative]. *Danser au bord du monde : mots, femmes, territoires* [Dancing at the Edge of the World: Thoughts on Words, Women, Places]. (H. Collon, trad.). L'éclat. (Article original publié en 1980).

Leleux, C. (2009, 1 mars). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, 71-87.

Lepage, F. (2000). *Histoire de la littérature pour la jeunesse (Québec et francophonies du Canada) suivie d'un Dictionnaire des auteurs et des illustrateurs : Québec et francophonie du Canada*. David.

Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom* (2^e édition). Temple University Press. (Ouvrage original publié en 1977)

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2^e édition). Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 1991)

Mailhot-Paquette, M. et Gagnon, E. (2022). *Pratiquer la philosophie au primaire : conseils, activités thématiques et littérature jeunesse*. Chenelière.

Merchant, C. (1983). Mining the Earth's Womb. Dans J. Rothschild (dir.), *Machina Ex Dea* (p. 99-117). Pergamon Press.

Mircea, E. (1963). *Aspects du mythe*. Gallimard.

Morizot, B. (2020). *Raviver les braises du vivant : un front commun*. Actes Sud.

Point, C. (2017). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en formation*. Les Dossiers du GREE, 4, 76-91.

Point, C. (2021). Care et philosophie pour enfants : la perspective de l'écologie critique contemporaine. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(3), 95-117.

Point, C. (2022, 28 mars). L'université à l'ère de l'anthropocène : repenser l'éducation au politique par l'écologie. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, 63.

Point, C. (2023, 31 mai). Avec John Dewey, penser l'expérience du bonheur au cœur du travail éducatif. *Recherches & éducations*, Hors-série 2.

Sasseville, M. (2012). *La philosophie pour les enfants : but, pédagogie et outils littéraires* [communication]. Actes du colloque Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir, Québec, Canada.

Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (2^e édition). Presses de l'Université Laval. (Ouvrage original publié en 2007)

Snel, É. (2018). *Calme et attentif comme une grenouille : la méditation pour les enfants... avec leurs parents*. Transcontinental.

Zhong Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir : le point de vue du vivant*. Actes Sud.

MODULE 7: LES ARTS COMME RAPPORTS ÉCOLOGIQUES AU MONDE



CHAPITRE 7.1 - L'ART EN CHEMIN

Barbara Meilleur

Par Barbara Meilleur

[Chapitre 7.1 \(Version PDF\)](#)

Présentation de l'auteure

Je suis née et j'ai grandi sur un territoire éloigné des grands centres, à 900 kilomètres à l'est de Montréal. Des centaines de kilomètres d'accès au fleuve Saint-Laurent d'un côté et aux épinettes de l'autre. J'honore aujourd'hui le fait d'avoir pu côtoyer ce territoire nord-côtier. Peu d'éléments de culture, selon les paradigmes la décrivant comme « opéra, musée, théâtre », ont fait partie du paysage de mon enfance. Puis, durant mes études collégiales, j'ai travaillé au Musée régional de la Côte-Nord. Je pense que c'est là que j'ai eu accès pour la première fois à un art *différent*; une salle du musée (qui n'était pas la plus fréquentée) proposait le travail d'une artiste qui, à travers son œuvre, présentait le jeu de l'ombre et de la lumière dans un bassin d'eau, dans une approche très contemporaine et surtout très contemplative. Dans le contexte du musée, il s'agissait pour moi d'une œuvre très contrastée avec l'environnement régional. Je sais aujourd'hui qu'il ne s'agissait pas d'un contraste avec le territoire ou la culture de ma région – car contemplation + éléments de la nature (l'eau, la lumière, ses reflets sur une surface) = tout à fait l'environnement régional! – mais plutôt d'un contraste dans la façon de dire les choses. Ce langage de l'art actuel, cette façon sensible de présenter les éléments m'a alors accrochée.



Un rapport différent à la nature et à la culture m'était présenté et j'ai l'impression qu'encore aujourd'hui, je porte ce contraste, ce rapport sensible-rationnel, à la fois poétique et intellectuel, à la fois traditionnel et contemporain, simple et complexe, naturel et culturel... Chose certaine, j'ai d'imprimé en moi le mystère de cette première œuvre contemporaine contemplée (eau, son, lumière), présentée dans cette grande salle épurée d'un musée du Québec lointain. Avec du recul, je constate que cela représente un événement marquant dans mon parcours et explique qu'une partie de mon enseignement vise à permettre à d'autres de vivre cette immersion dans l'art actuel.



Un ou plusieurs éléments interactifs ont été exclus de cette version du texte. Vous pouvez les visualiser en ligne ici : <https://pressbooks.etsmtl.ca/aculture/?p=219#oembed-1>

Introduction

Remettre en question notre façon d'aborder la culture en arts, quelle idée intéressante! Parce que les arts, c'est la culture, non? Si on vous interroge sur ce qu'est la culture, vous penserez à ce que représentent, pour vous, les personnes cultivées. Vous aurez peut-être en tête cette tante super élégante qui, en plus de voyager en Europe pour assister à des concerts, fréquente le théâtre et le musée et peut citer des auteurs obscurs dans les soupers de famille. Considérant ce paradigme sur la culture, dans un contexte scolaire, plusieurs s'en remettront aux enseignantes et enseignants des quatre arts qui sont prescrits par le programme (art dramatique, arts plastiques, danse et musique) pour soutenir des activités culturelles qui développeront la culture des individus en tant que spectateurs. Dès lors, une sortie au théâtre plus tard et quelques affiches d'œuvres maitresses collées aux murs de la classe, c'est réglé, nos élèves seront plus cultivés et cultivées. Non?

Alors que les défis de la société actuelle nous invitent à revoir notre rapport au monde et à la culture, cette ressource de formation nous propose l'exercice suivant : bonifier notre conception de la culture, dans notre posture de personne enseignante, en y incluant notre rapport écologique au monde. On dit souvent que les artistes sont « en avance sur leur temps ». C'est pourquoi je vous invite à vous laisser inspirer par des artistes en art actuel¹ dont le travail s'inscrit, justement, dans une telle démarche d'inclusion d'un rapport écologique au monde dans la pratique artistique. Vous voyez poindre déjà le beau collage fait à partir d'éléments récupérés du bac de recyclage²? Je vous propose d'aller plus loin pour enrichir votre pratique.

Maude Pelletier –
Abstraction
racinaire,
monotype,
12,7×12,7 cm, 2022



Vous trouverez dans ce chapitre des pistes de réflexion vous invitant à poser un autre regard sur votre façon de guider les enfants vers l'art, en ayant comme modèles des artistes contemporains dont la démarche est inspirante. Premièrement, nous débutons par un survol des pratiques de quelques artistes incontournables à travers une balade dans le monde de l'art. Puis, nous continuons avec quelques éléments théoriques qui permettront de nous pencher sur des pistes plus concrètes pour les classes du primaire, tout en proposant des pistes pour l'enseignement-apprentissage des arts inspirées de démarches d'artistes. Enfin, vous trouverez quelques références pour continuer cette réflexion d'inclusion du rapport écologique au monde dans l'approche culturelle en enseignement.

PARTIE 1 : Les balades dans l'art actuel

Avant de former les élèves, il faut penser à se former!

On peut observer un certain écart entre l'art pratiqué aujourd'hui, soit celui qui porte un regard sur le monde (à travers des pratiques hybrides, des installations interactives, une démarche qui inclut la communauté, etc.), et les propositions de création et d'appréciation qui sont offertes aux enfants des écoles primaires. Mais si l'art qui se pratique à l'extérieur des murs de la classe pouvait nous inspirer? Et si celui-ci pouvait nous aider à mieux saisir ce que représente le rapport écologique au monde dans l'enseignement des arts au primaire? Je vous propose tout d'abord un parcours pour aller à la rencontre de l'art à travers une balade au musée, une balade en ville et une balade dans la nature.

Balade au musée

Votre parcours débute ici. De nature curieuse, vous vous dirigez, en solo, vers le musée. Imaginons que ce musée vous propose des œuvres contemporaines. Vous avez un peu peur, puisque la dernière fois que vous avez mis les pieds dans un musée, c'était... c'était... c'était quand, déjà? Que risquez-vous? Vous risquez de constater, avec surprise, que vous y avez votre place. Vous faites l'exercice de vous arrêter devant une œuvre en particulier. Vous ne lisez pas tout de suite le titre. Vous passez plusieurs minutes à l'observer. Grand format, petit format? Est-ce une sculpture? Une peinture? Regardez les couleurs, la texture, les lignes, les formes. Que se passe-t-il dans l'œuvre? Que vous raconte-t-elle? Peut-être vous parle-t-elle d'un souvenir, d'une histoire qui n'est pas la vôtre. Peut-être aussi qu'elle ne raconte rien, mais que votre œil ne peut s'empêcher d'en scruter maintenant tous les détails qui s'y trouvent et qui vous avaient d'abord échappé. Donnez-lui de l'attention. Trouvez-lui un titre. Pensez au sentiment qui vous habite maintenant. Finalement, vous décidez de vous informer un peu sur le contexte de production de l'œuvre. Après avoir fait cet exercice, vous sortez du musée. Voilà un pas de plus de franchi vers la culture! Avec un peu de chance, vous aurez remarqué que l'artiste dont vous avez exploré quelques œuvres traduit dans son travail des préoccupations de son époque. Ressemblent-elles aux vôtres? Votre venez de vivre, peut-être, une initiation à l'appréciation en art (compétence 3 du PFEQ).

Balade en ville

Vous ressortez du musée et continuez votre parcours. Votre œil commence à s'aiguiser. Tête penchée vers votre téléphone, vous remarquez que des œuvres ont été peintes au sol, sur le béton des trottoirs et l'asphalte des rues. Vous apprenez que Roadsworth, l'artiste qui est passé par là, peint des œuvres qui s'adressent aux piétons et piétonnes qui arpentent lentement la ville plutôt qu'aux automobilistes à la course. S'agirait-il de son projet *Walkscape* ([Walkscape — Roadsworth](#)), visant à faire sortir les gens de leurs voitures? Avec son art, l'artiste [Roadsworth](#) « crée, renouvelle et améliore des espaces qui promeuvent et célèbrent la marche et d'autres modes de transport actifs tout en mettant l'accent sur la notion de jeu³ ». Quelques-uns de ses objectifs : « embellir et

revitaliser les “espaces morts”, c’est-à-dire les espaces négligés ou sous-utilisés, [...] mettre en œuvre l’apaisement du trafic, soutenir les stratégies de création de lieux, produire des visuels qui mettent en valeur l’identité culturelle d’une communauté [et] mettre en œuvre des stratégies qui encouragent et favorisent les modes de transport actifs⁴ ».

Le regard ravi par toutes ces couleurs au sol, vous continuez votre marche. En levant la tête, vous remarquez que des banderoles, affichant des mots amoureux et poétiques, ornent les balcons de plusieurs appartements. Tiens, une autre artiste est passée par là... Au bout d’une courte recherche, vous apprenez que c’est Patsy Van Roost (patsyvanroost.com). Vous tombez sous le charme. Sur son site officiel, vous lisez ceci :

NOUS. Depuis bientôt dix ans, j’orchestre des actions artistiques participatives hors les murs pour **nous célébrer, nous honorer, nous raconter et nous dévoiler.**

MES MAINS, MON CŒUR. Avec ma machine à coudre, des pochoirs, des mots cousus, des histoires qui s’allument aux fenêtres, des portes qui s’ouvrent et des banderoles qui font parler les balcons, je **sème de la bienveillance** et **tisse des liens** entre voisin.es et passant.es loin des galeries et des musées.

CRÉER DU SENS. J’aime concevoir des expériences significatives avec et pour mes voisin.es, les écoles, les arrondissements, les maisons de la culture, les organismes communautaires, les festivals, et les villes.

J’AIME LES GENS, LES LIEUX ET LEURS HISTOIRES.

([Ma démarche, patsyvanroost.com](http://Ma.démarche.patsyvanroost.com))

Soudain, vous vous souvenez d’avoir déjà entendu parler de son projet qui avait permis d’exposer, dans des bouteilles, l’amour congelé des résidents et résidentes de La Petite-Patrie pour le conserver et le partager. Vous reviennent aussi en mémoire les balades artistiques et poétiques qu’elle propose.

Vous méritez une pause. Bien au chaud dans un café, vous avez le réflexe de consulter votre téléphone. Sur un réseau social, un microrécit (une *story*) présente votre ami qui s’est rendu dans un centre d’artistes pour vivre une expérience de réalité virtuelle dans une œuvre de Caroline Gagné. Il raconte qu’il a pu ressentir le calme et la tempête dans une forêt, assis sur une roche et immergé dans une expérience sonore (*Autofading_Se disparaître*, carolinegagne.ca). Vous apprenez aussi que votre autre amie vit une drôle d’expérience dans le hall de cette bibliothèque où est présentée une œuvre constituée de méduses géantes. Lorsqu’on s’approche trop près d’elles, chacune transmet ses vibrations, petit à petit, à toutes ses congénères tout en s’illuminant. Il s’agit de l’œuvre *RÈGNE ARTIFICIEL IV* de Rosalie D. Gagné présentée au Grand Théâtre de Québec⁵. Y aurait-il là un message, une intention? Les algorithmes étant ce qu’ils sont, vous vous retrouvez à regarder une publicité de la prochaine grande installation de l’artiste canado-brésilien [Rafael Lozano-Hemmer](http://Rafael.Lozano-Hemmer), dont le dispositif technologique présente des faisceaux lumineux qui réagissent en temps réel au rayonnement cosmique invisible qui arrive de l’espace, en provenance des étoiles et des trous noirs (*Collider*, 2023). Wow! Vous ne pouvez en rester là; vous effectuez des recherches et l’ampleur de ses réalisations vous transporte.

Puis, vous voyez une affiche de ce grand musée... Une œuvre photographique y est représentée sur laquelle on voit une femme dont le corps supporte un enchevêtrement d’éléments de la nature. Mais quelle image intrigante : la femme sur la photo a les yeux fermés et semble profiter du soleil et du vent sur son visage. Située

dans un paysage hivernal, elle a le visage peint en rouge constellé de taches blanches et porte sur sa tête ce qui ressemble à un gigantesque nid d'oiseau. Vous imaginez déjà tous les jeux créatifs possibles à proposer aux élèves à partir de l'image. Vous poussez vos recherches et vous apprenez qu'il s'agit de Meryl McMaster, une artiste dont le travail « se concentre sur le territoire, l'environnement naturel et la migration, avec l'espoir que nous tous conservions un équilibre écologique avec le monde qui nous entoure⁶ ».

Balade dans la nature

Vous décidez, le lendemain, de fuir le béton pour vous promener au parc. Vous vous assoyez sur un banc pour apprécier un peu le son ambiant et les odeurs qui embaument l'air. Pendant que vous repensez à votre balade au musée de la veille, vous remarquez un petit bambin, accroupi au sol. Il s'intéresse à quelque chose qui vous échappe, mais il est facile d'imaginer que devant ses pieds se trouve un monde microscopique, minéral, animal, végétal, à la fois stable et en mouvement. Cela vous rappelle vos souvenirs d'enfance et les heures passées à jouer dehors, avec un bout de branche et quelques mottes de terre. Mais où s'en est allée toute cette magie? Vous rappelez-vous, durant votre enfance, avoir passé du temps à contempler quelque chose qui aujourd'hui vous paraîtrait banal? Essayez de vous rappeler cet état dans lequel on peut être enfant, quand on s'approche du sol pour contempler des minéraux assemblés dans un caillou, le parcours d'un insecte vers son nid, le simple mouvement d'un brin d'herbe qui se balance au vent. Quel lien peut-on faire entre cet état et celui que vous vivrez peut-être en faisant l'expérience d'une rencontre avec l'art dans un musée, une galerie, un site web, une place publique, un environnement naturel⁷? En quittant le banc de parc, vous voyez un petit chaos de minuscules branches se déplacer au sol, en roulant, comme les virevoltants des déserts des films westerns. Cela vous rappelle l'ingéniosité biomécanique et poétique de Theo Jansen et sa manière de propulser ses sculptures avec le vent⁸.

Imaginons maintenant que demain, c'est le retour en classe. Vous vous dites peut-être que toutes ces expériences de la fin de semaine doivent être partagées avec vos élèves. Vous remarquez peut-être aussi que ce que vous allez leur raconter, à la manière d'une histoire, ce sont des démarches d'artistes. Est-ce bien la réalisation physique de l'œuvre qui a suscité votre émerveillement ou est-ce plutôt la volonté de tisser des liens, inscrits dans cette démarche, qui a marqué votre imaginaire? Sentez-vous un peu plus, maintenant, l'envie d'intégrer dans votre enseignement l'apprentissage des savoirs disciplinaires dans une démarche artistique plus ancrée dans un rapport écologique au monde?

Vous réalisez qu'il vous faudra bientôt préparer votre prochaine situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Est-ce que les artistes dont vous avez survolé le travail auront influencé votre façon d'approcher l'enseignement des arts?

Cette première partie se voulait une présentation, sous forme narrative, de toutes les possibilités qui vous sont offertes en dehors du cadre scolaire pour s'initier à l'art qui se fait aujourd'hui, apprendre à son contact et réfléchir sur ce vaste sujet. Et maintenant, si on se rendait en classe?

Partie 2 : S'intéresser aux démarches d'artistes

Pistes pour l'enseignement-apprentissage des arts au primaire

Après cette balade dans l'art actuel, en partie 1, on vous propose d'expérimenter de nouveaux chemins avec votre classe.

Chemin 1 : L'observation et la présence

L'artiste a toujours posé, forcément, un regard particulièrement attentif à ce qui l'entoure, pour peindre le paysage, reproduire un portrait, sculpter un corps. Mais l'artiste, aujourd'hui, ne regarde plus seulement de cette façon. Comme les quelques artistes dont il est fait mention dans ce chapitre, l'artiste observe avec attention non seulement les humains et autres qu'humains, mais observe et rend visibles les entrelacements de ces trajectoires. Par sa propre présence, l'artiste nous invite à une présence à son art, comme au monde qui nous entoure. Que ce soit dans sa façon d'observer l'environnement naturel ou construit, l'artiste est en relation. Il ou elle observe, dialogue, c'est-à-dire qu'il ou elle utilise le langage de l'art (ses codes, ses matériaux, ses ambitions) pour répondre à ses observations. L'artiste s'inspire de phénomènes physiques, chimiques, sociologiques auxquels ses réflexions, ses gestes transformateurs tentent de répondre.

En permettant aux élèves de s'exercer, de s'arrêter, de contempler, on favorise cette présence et ce lien avec l'humain et l'autre qu'humain. Si parfois, en classe, on arrêta le temps? Et si les périodes d'art transformées en de banales activités récompense du vendredi-après-midi-si-vous-êtes-sages étaient remises à l'ordre du jour des *priorités* pour le développement de nos enfants, à travers des pauses prévues pour apprécier véritablement des œuvres aussi bien issues de l'humanité (la culture) que de notre environnement (la nature)? S'assurer que nos élèves conservent cette capacité de contempler, de regarder fait aussi partie de notre devoir de personne enseignante.

Suggestion :

S'approprier la compétence 3 et s'y exercer en tout temps!

En arts, et à tout moment, on peut exercer son regard. On en profite pour faire des liens avec les savoirs disciplinaires : on regarde et on nomme. Les formes, les lignes, les couleurs, les textures, la composition, etc. Il peut être bon de le faire nous aussi, souvent, devant les élèves, sans que l'exercice soit explicitement nommé. Pratiquer son regard, être présent et présente, cela peut se vivre en toutes circonstances. Apprécier une œuvre d'art, c'est entrer en relation avec l'art. Les

causeries autour de l'art sont une façon d'aiguiser le regard. Je vous invite à élargir le champ des possibles par rapport à ces moments de causerie. En phase d'inspiration (PFEQ, 2006, p. 193) d'un projet, n'hésitez pas à aller dehors pour observer, avec tous les sens, et inviter vos élèves à nommer leurs observations⁹.

Chemin 2 : Des pratiques *in situ*

S'intéresser à la communauté dans laquelle est située notre école et envisager des projets ancrés dans son environnement avec les gens qui l'habitent, c'est soutenir la troisième visée du PFEQ en lien avec le développement du pouvoir-agir. « In situ » est une locution latine qui signifie « dans son milieu naturel » ou « dans une situation ». Une œuvre d'art *in situ* est créée dans un lieu spécifique et tient compte des éléments qui constituent ce lieu. Ainsi, elle offre une belle façon de pratiquer le regard et la présence des élèves.

Suggestion :

Apprécier une œuvre in situ à caractère social qui parle aussi d'écologie et conceptualiser une œuvre en s'inspirant de la démarche de l'artiste.

Une œuvre à apprécier avec les élèves et qui saura vous inspirer :

Les Particules¹⁰ de Wartin Pantois

En dialogue avec le Port de Québec et à l'Incinérateur de Québec! Cette œuvre est issue d'une démarche de médiation culturelle lors de laquelle les citoyen.e.s de Limoilou ont été convié.e.s à donner forme aux particules dans l'air qu'ils respirent. L'initiative s'inscrit au sein d'une mobilisation continue de plus d'une décennie, au fil de laquelle les résident.e.s du quartier et leurs allié.e.s réclament des actions concrètes afin de lutter contre la pollution atmosphérique et de garantir aux Limoulois.e.s le droit de vivre dans un environnement sain. [WARTIN PANTOIS – ART: EXTÉRIEUR](#)

Avec la technique du collage (photos des sites environnants et des gens de la communauté), s'inspirer de la démarche de l'artiste et proposer une maquette d'une réalisation plastique à caractère social ou environnemental.

Chemin 3 : La communauté

S'intéresser à son environnement et imaginer un projet ancré dans la communauté.

Suggestion :

Partir à la recherche des lieux significatifs de l'environnement de l'école, lieux construits et éléments de la nature, et penser à un projet qui saurait relier les gens entre eux et à leur environnement et mettant en valeur un élément de la nature environnante.

Inspirons-nous de projets école-communauté comme ceux-ci et mobilisons les partenaires externes de l'école!

TISSER/TEXTER de Gabrielle Bélanger

[Tisser/texter | gabrielle bélanger \(gabriellebelangerartiste.com\)](http://tisser/texter|gabriellebelanger.com)

Le temps suspendu, avec Nadia Loria Legris et Anne-Marie Auclair

[Bilan VitaCité à la Maison des arts et de la culture de Brompton \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)

Chemin 4 : Des pratiques interactives

Considérant que l'artiste en art actuel utilise les matériaux de son époque, il va de soi que les technologies numériques sont au cœur de plusieurs de ces pratiques (voir Caroline Gagné, Rosalie D. Gagné et Rafael Lozano-Hemmer cités précédemment). Surveillez la programmation des centres d'artistes et des musées contemporains qui vous ont toujours semblé plus obscurs. Vous habitez ailleurs que dans un grand centre? Internet regorge de vidéos qui vous permettront de faire l'expérience d'une œuvre numérique ou de visionner des performances qui émerveillent. Du côté de l'art numérique, de magnifiques opportunités s'offrent à vous. Vous pensez que l'on s'éloigne d'un rapport écologique au monde? Je vous invite à vous poser les questions suivantes : vivre une expérience dans laquelle vous changez votre rapport à l'œuvre en tant que public peut-il aider à changer votre rapport à l'environnement (ce qui vous entoure dans l'immédiat)? Faire l'expérience d'une œuvre tactile et sonore qui affecte plusieurs de vos sens à la fois peut-il vous ramener dans un rapport

sensoriel à un environnement immédiat dans lequel n'est pas impliqué un dispositif numérique? En classe, n'hésitez pas à présenter des extraits d'œuvres numériques qui parlent de notre rapport au monde pour amorcer une discussion, à tout moment, peu importe le domaine d'apprentissage à l'horaire. C'est permis! Et c'est plus représentatif de notre réalité; habituez vos élèves à voir que l'art est partout et parle de tout.

Suggestion :

Présenter une œuvre qui utilise le numérique pour apprécier l'environnement

Ballet de drones au mont Fuji : [MT FUJI DRONE LIGHT SHOW | SKYMAGIC \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=MTFUJIDRONELIGHTSHOW)

Cette œuvre est parfaite pour présenter l'hybridité des techniques traditionnelles-contemporaines, (et pour parler du caractère *in situ* d'une œuvre). À écouter dans le noir, et avec du son, pour pratiquer la compétence 3 (« Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades »).

Pourquoi ne pas, ensuite, proposer aux élèves la conception (théorique) d'un projet de ballet de drones avec un symbole important du paysage québécois? Intégrer la danse, la musique?

Autre artiste inspirant qui utilise la projection lumineuse (*mapping*) :

[Philipp Frank – Video and Lightart \(philipp-frank.com\)](https://www.philipp-frank.com/)

Conclusion

Les élèves doivent faire l'expérience de l'art, de même que les personnes qui leur enseignent. Se cultiver, en tant qu'adulte, nous permet de mieux comprendre les mécanismes qui nous font apprécier l'art et peut certainement nous aider à mieux le communiquer aux enfants. Vivre plus souvent l'émerveillement devant un art qui surprend, questionne et étonne vous donnera probablement envie de mettre en place des expériences artistiques qui seront significatives pour vos élèves aussi. Il importe également de changer les paradigmes associés aux arts à l'école. Pourquoi l'art pratiqué aujourd'hui à l'extérieur des murs de l'école ressemble si peu à ce que l'on fait en classe? En amorce de ce manuel, Mélanie Champoux pose la question : « À quoi pourrait ressembler une approche culturelle de l'enseignement conçue au prisme des rapports écologiques au monde? » Puis, elle propose les pistes suivantes : 1) Une pédagogie de la rencontre et de la relation; 2) Des valeurs relationnelles, une conscience critique et des habiletés de cocréation; 3) Des stratégies pédagogiques transdisciplinaires, expérientielles, affectives et sensibles.

Dans le contexte de l'enseignement de l'art, proposer des activités modélisées sur la démarche d'artistes en art actuel (à travers les trois compétences du PFEQ) peut permettre de répondre aux trois pistes proposées dans les fondements du présent manuel. En faisant l'exercice de vous tourner vers la démarche des artistes cités dans ce chapitre, vous y trouverez tout ça : relation, rencontre, conscience critique, cocréation, transdisciplinarité, expérience, affection et sensibilité. Les quatre chemins proposés dans ce chapitre ont aussi quelque chose en commun : ils proposent l'illustration de la pédagogie du lieu, en toute cohérence avec une approche culturelle vécue dans un rapport écologique au monde :

« Woodhouse et Knapp (2000) établissent les caractéristiques de la pédagogie du lieu comme le fait qu'elle 1) émerge des attributs particuliers d'un milieu, 2) est interdisciplinaire de nature, 3) est expérientielle, 4) reflète une philosophie de l'éducation plus large qu'apprendre pour performer, et 5) connecte le milieu, le soi et la communauté. Cette pédagogie conteste également le rôle de la classe comme lieu exclusif d'apprentissage » (Cité dans Campeau, 2021, p. 57).

À vous maintenant de prendre le temps, avec les élèves, d'entrer en relation avec le monde proposé par l'artiste afin « d'accueillir l'empathie déclenchée par l'œuvre, de sonder la source derrière ces émotions et d'engager les élèves dans une démarche réflexive leur permettant de définir les enjeux sociétaux soulevés et de réfléchir à leur possible pouvoir d'action » (De Oliveira et Trudel, dans Morel, 2023, p. 48).

Notes de bas de page

1- L'artiste en art actuel travaille non seulement avec les médiums et matériaux de son temps, mais s'intéresse aussi aux **préoccupations de la société actuelle**. On dit même souvent que ces artistes sont en avance sur leur temps. La plupart des artistes qui œuvrent en art actuel sont d'ailleurs en **relation** avec le monde dans un rapport écologique.

2- Je fais référence ici au fait que parfois, on a tendance à prendre des raccourcis pour pouvoir cocher la case « Environnement et consommation ».

3- Présentation française du projet, [Walkscape — Roadsworth](#)

4- Idem.

5- Détails supplémentaires : « Grâce à un système électronique sensible, l'ensemble a la capacité de “ressentir” la présence humaine et d’y réagir spontanément. À la manière d’organismes vivants, les cellules électroluminescentes gonflables s’activent à l’approche des visiteurs : elles se contractent et se gonflent, se trémoussent et s’illuminent avec plus d’ardeur puis, en une vague indolente, propagent leur agitation à l’écosystème entier. En imitant des phénomènes naturels par l’usage de matières et de systèmes artificiels, un procédé nommé “biomimétisme”, l’œuvre interroge l’interaction entre les mondes organiques et technologiques tout en sondant les dynamiques qui fondent leurs rapports ambigus. » Tiré de : *RÈGNE ARTIFICIEL IV* de Rosalie D. Gagné, Grand Théâtre de Québec (grandtheatre.qc.ca).

6- [Meryl McMaster. Passages, migration et nature, Musée des beaux-arts du Canada.](#)

7- Voir *L’art comme expérience*, John Dewey.

8- [Théo Jansen. Sculpteur de vent.](#)

9- Belle occasion aussi de changer le paradigme et confronter les étudiants et les élèves quant à leurs croyances au sujet de ce que devrait être l’enseignement des arts plastiques à l’école. Car, pour plusieurs, il est encore associé à un modèle moderniste centré sur « faire de l’art » et, dans une moindre mesure, « réfléchir et parler d’art » (Trudel et coll., 2017).

10- Voir photos sur le site officiel de l’artiste. Détails sur l’œuvre : Collage collectif, 10 x 13 m, quartier Limoilou, Québec, 2022.

Suggestions de ressources

Pour vous familiariser avec l’art actuel :

[Arts & ERE | Pour une reconstruction harmonieuse des rapports à soi, aux autres et au monde \(arts-ere.net\)](#)

[Fondation Grantham](#) pour l’art et l’environnement

[REPÈRE : Petit guide pour regarder, questionner, apprécier l’art contemporain \(centrebang.ca\)](#)

[Resilience \(resilienceproject.ca\)](#)

Sites internet des artistes cités :

Gabrielle Bélanger

[gabrielle bélanger | artiste de proximité \(gabriellebelangerartiste.com\)](http://gabriellebelangerartiste.com)

Rosalie D. Gagné

rosaliedumont-gagne.com

Philipp Frank

philipp-frank.com

Caroline Gagné

[Caroline Gagné \(carolinegagne.ca\)](http://carolinegagne.ca)

Chantal Harvey

[Chantal Harvey | Artiste graveure](#)

Theo Jansen

[Theo Jansen \(strandbeest.com\)](http://strandbeest.com)

Rafael Lozano-Hemmer

lozano-hemmer.com

Meryl McMaster

merylmcmaster.com

Wartin Pantois

[WARTIN PANTOIS – ART : PRÉSENTATION](#)

Roadsworth

roadsworth.com

Patsy Van Roost

patsyvanroost.com

Références

Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52-70. <https://doi.org/10.7202/1077001ar>

De Oliveira, A. et Trudel, M. (2023). L'appréciation de l'art actuel pour contrer les préjugés en classe d'arts plastiques au primaire et au secondaire : une perspective empathique et critique. Dans M. Morel (dir.), *Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature* (p. 39 à 50). Peisaj. <http://collections.banq.qc.ca/document/enRExqos9us3Wn9XYxTGUw>

Deslauriers, A. (2022). *Modélisation d'une pratique en enseignement des arts plastiques au secondaire dynamisée par des questions socioécologiques : artographie et anasynthèse* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada].

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.

Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclelv2.pdf

Trudel, M., de Oliveira, A., Mathieu, É. et Fleury, R. (2017). Cité dans de Oliveira, A. et Trudel, M. (2023). L'appréciation de l'art actuel pour contrer les préjugés en classe d'arts plastiques au primaire et au secondaire : une perspective empathique et critique. Dans M. Morel (dir.), *Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature* (p. 39 à 50). Peisaj. <http://collections.banq.qc.ca/document/enRExqos9us3Wn9XYxTGUw>

Woodhouse, J. L. et Knapp, C. E. (2000). *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

CHAPITRE 7.2 - APPRÉCIER DES OEUVRES D'ART POUR ENRICHIR NOTRE RAPPORT ÉCOLOGIQUE AU MONDE

Alexandra Bernier

Par Alexandra Bernier

Présentation de l'auteure



La mer, le vent et la forêt. Ce sont les mots qui me viennent en tête lorsque je pense à la question : « D'où viens-tu? », représentant bien l'endroit où j'ai grandi. Je viens d'un village qui se donne fièrement le titre de Porte d'entrée de la Gaspésie. Sainte-Flavie est une petite municipalité bordée du fleuve Saint-Laurent que l'on nomme la mer et enveloppée d'une longue bande verte que l'on appelle la forêt. Cet écosystème, qui m'est familier, fait venter son air salin sur les parois de vieilles granges grises et sur les joues rouges d'enfants qui s'amuse à faire boucaner les vesses-de-loup trouvées au sol ou à faire des popotes de vieux légumes laissés en décomposition au jardin. Née d'une mère humaniste qui a travaillé avec les familles pour les accompagner dans leurs défis et d'un père plutôt rationnel qui s'est occupé des arbres de la région et qui a travaillé le bois, j'ai développé une affection particulière pour les besoins humains, de même que pour les besoins de la nature. Apprentissage, enseignement, arts et recherche de sens sont les mots que je nommerais pour répondre

aux questions : « Qui es-tu et que fais-tu dans la vie? » À travers mes longues études en enseignement et mon

parcours en recherche, j'ai réalisé qu'apprendre est pratiquement un synonyme de vivre dans son sens large. Enseigner, c'est alors guider les apprenants et apprenantes dans leur processus de vie, à partir de lignes directrices créées à la fois par les humains, leur culture, leur histoire, de même que leur environnement. Grâce aux arts et à la recherche, j'ai valorisé toute la démarche créatrice plutôt que de miser entièrement sur le résultat. Que ce soit dans ma vie personnelle ou professionnelle, c'est tout ce processus menant à une fin qui me permet de m'épanouir, réalisant que cette finalité est plutôt éphémère. Elle n'est que le début d'une nouvelle étape pour soi, de même que pour la nature qui, lorsqu'on lui présente notre corps sans vie, le transforme à son tour.

Introduction

Lorsque vous pensez aux arts à l'école primaire, il est possible que des images de dessins accrochés aux murs de la classe, de sculptures en papier mâché ou de cartons couverts de gouache vous viennent en tête. Bien qu'il soit fort pertinent pour l'enfant de créer des objets d'art afin d'enrichir sa démarche de création à partir de l'exploration de techniques, concevoir une œuvre n'est pas l'unique voie pour entrer en contact avec les arts au primaire. D'ailleurs, apprécier une œuvre d'art est une compétence que les jeunes doivent développer dans leur parcours scolaire. Dans ce but, la personne enseignante amènera l'enfant à porter un jugement d'ordre critique et esthétique, à examiner, à analyser, à interpréter et à exprimer sa pensée ou son ressenti, que ce soit sur une pièce musicale, théâtrale, une chorégraphie ou un artefact (MEQ [ministère de l'Éducation du Québec], 2006a, 2006b). La compétence « Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades » de la discipline des arts plastiques dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) au primaire, laquelle est similaire au secondaire, permet à l'enfant d'enrichir sa conscience artistique et esthétique, de s'ouvrir à la diversité culturelle, de mieux situer le contexte socioculturel des œuvres, de développer son sens critique, ainsi que sa créativité, puis d'apprendre à mieux se connaître et de comprendre le monde dans lequel il ou elle vit (Mendonça, 2020; MEQ, 2006a, 2006b). Qu'est-il attendu des enfants lorsqu'on leur propose de s'ouvrir à la diversité culturelle, d'aiguiser leur sens critique, de déployer leur créativité et de comprendre le monde qui les entoure? Ces mandats très larges et importants exigent que l'on s'y attarde et se questionne sur leur signification, sur ce qu'ils impliquent pour les enfants et dans l'enseignement. Dans ce chapitre, nous explorerons la compétence « Apprécier » comme moyen d'entrer en relation avec toutes les sphères du monde : historique, culturelle, sociale et écologique, de même qu'avec les artistes sensibles à les traduire symboliquement dans leurs œuvres. Cette connexion avec l'œuvre, tout ce qu'elle suscite et la démarche de l'artiste qui l'a créée offrent une occasion de réfléchir aux enjeux liés à ces sphères, pour éveiller un sentiment de pouvoir-agir relatif aux défis contemporains, en grande partie dus aux changements climatiques et à leurs effets sur les écosystèmes de notre planète.

Comprendre le monde dans lequel on vit requiert de considérer que les humains, leur culture et les sociétés prennent forme dans un écosystème qui accueille d'autres vies non humaines. Les arts offrent une voie sensible au monde sous toutes ses formes qu'il nous est possible de découvrir.

La méthode FTC (forme, thème, contexte) sera ainsi proposée pour guider les personnes enseignantes dans l'appréciation, laquelle sera ensuite liée aux œuvres de l'artiste Maude Pelletier, qui ont servi à illustrer les chapitres précédents et que nous prendrons le temps de découvrir.

Apprécier, une compétence qui dépasse le jugement de valeur

Apprécier, au sens large, c'est « porter un jugement de valeur sur une personne ou une chose » (De Villers, 2009, p. 115). C'est aussi estimer, juger ou même aimer. On le fait, entre autres, lorsqu'on apprécie de bons plats cuisinés, la présence d'autrui ou une envolée d'oies dans le ciel.

Dans le domaine des arts, apprécier est donc plus complexe que de simplement porter un jugement de valeur, puisque cette compétence implique aussi que l'on connecte avec l'artiste, sa perception du monde et ce qu'il ou elle veut communiquer dans l'œuvre.

La compétence peut se rapprocher du mot « juger », mais elle signifie aussi de se connecter, de comprendre, de découvrir et de vivre des émotions. Observer et comprendre une œuvre d'art peut être complexe, voire insatisfaisant si l'on n'a pas les outils conceptuels nécessaires pour en faire une lecture approfondie. Comment dépasser les « j'aime » ou « je n'aime pas », les « c'est beau » ou « c'est laid » lorsqu'on porte son regard sur l'œuvre (Heinich, 1996)? Il s'agit de réactions qui sont exprimées spontanément en réception d'une œuvre d'art (Mendonça, 2020). Bien que ce rapport émotionnel permette un premier contact avec l'œuvre et qu'il soit nécessaire pour s'engager dans une réflexion, ce registre d'interprétation réactif, s'il n'est pas amené plus loin, peut freiner une appréciation plus objective, « c'est-à-dire à la fois appliquée à l'œuvre et généralisable à l'ensemble des spectateurs » (Heinich, 1996, p. 194). Les arts offrent également un espace de connexion avec l'œuvre pour mieux comprendre les idées exprimées par un, une ou des artistes et pour

prendre un instant afin de se laisser emporter dans une introspection. L'appréciation dépasse ainsi la réaction, puisqu'elle amène la personne à réfléchir et à comprendre l'œuvre au regard de ses connaissances (Mendonça, 2020). Les arts ont donc la capacité d'émouvoir, d'intriguer et de déstabiliser la personne qui regarde, mais ils permettent aussi d'exprimer des idées, de s'engager dans un débat socialement vif, de se prononcer sur la crise socioécologique contemporaine et de dénoncer des injustices sociales. C'est notamment ce que beaucoup d'artistes aujourd'hui tentent de traduire dans leurs œuvres, participant activement aux enjeux et aux débats contemporains, comme les changements climatiques, la pollution, la perte accélérée de la biodiversité, les difficultés des personnes réfugiées et les guerres (Morel, 2020). Ainsi, il est primordial d'accompagner les jeunes dans l'appréciation d'œuvres d'art, d'images médiatiques ou d'artéfacts culturels pour qu'ils et elles développent des outils conceptuels pour les interpréter, les observer, pour s'en inspirer et pour s'exprimer, afin de construire leur identité écologique, culturelle et sociale (MEQ, 2006b; Sandell, 2009; Shivers et coll., 2017). J'ai exprimé plus haut que les artistes traduisent symboliquement dans leurs œuvres les diverses sphères du monde. Il leur est possible de le faire puisque leur expérience est nécessairement liée au monde concret dans lequel ils et elles vivent. Apprécier une œuvre ne peut donc exclure ce lien direct qui existe avec le monde réel, une époque et nos relations avec les autres humains et les autres qu'humains.

Apprécier pour créer du sens sur le monde dans lequel on vit et enrichir son rapport à celui-ci

Puisque la compétence « Apprécier » du domaine des arts dans le PFEQ (MEQ, 2006b) aborde aussi l'appréciation d'images médiatiques, elle offre plusieurs possibilités pour l'enseignement. Utiliser des images que les enfants voient à la télévision, sur les réseaux sociaux, dans les livres ou dans les musées offre des occasions de parler à la fois de cultures autochtones, d'actualité, d'enjeux liés aux changements climatiques, d'écoanxiété, d'événements historiques importants ou de guerres.

Éduquer à l'image, particulièrement dans le contexte contemporain où les images sont omniprésentes dans leur vie et qu'elles sont porteuses de sens, est important en vue de préparer les enfants au monde visuel complexe dans lequel ils et elles grandissent (Sandell, 2006, 2009).

Ces images peuvent devenir des amorces pour animer une discussion, un débat et pour réaliser une activité de création littéraire ou plastique. D'ailleurs, utiliser la littérature jeunesse en classe est fréquent et apprécier les illustrations de ces albums est riche pour préparer les élèves à développer cette compétence. On dit qu'« une

image vaut mille mots »; l'illustration, particulièrement si elle prend une place prépondérante dans l'album, est l'opportunité de questionner les enfants sur ce qu'ils et elles voient, pensent et ressentent. Les albums jeunesse qui n'ont aucun texte invitent à nous attarder attentivement à chaque illustration, qui n'a plus la fonction première d'illustrer un texte, mais bien de nous guider dans une histoire à interpréter, comme le ferait une œuvre d'art dans un musée. Certains de ces albums peuvent servir d'amorces fascinantes pour parler d'évènements sociaux bouleversants ou d'enjeux liés aux changements climatiques avec les enfants. Par exemple, l'album *Le papillon jaune*, par Oleksandr Shatokhin (2023), raconte l'histoire d'un enfant confronté à la guerre en Ukraine; l'album *La traque*, par Sara (2018), dont les illustrations sont réalisées en papier recyclé, montre un chasseur poursuivant sa proie dans les bois; puis, l'album *Les fleurs poussent aussi sur les trottoirs*, par JonArno Lawson et Sidney Smith (2015), témoigne de la capacité des enfants à trouver de la joie dans les choses simples de la vie. En guidant les enfants dans l'appréciation d'images, d'illustrations et d'œuvres d'art, on les outille à aiguïser leur sens critique et à s'appropriier le langage de l'art, les amenant éventuellement à enrichir leur vocabulaire sur les artefacts appréciés (Mendonça, 2020; Sandell, 2009). Leur rapport au monde s'enrichit, c'est-à-dire le rapport à leur culture ou aux différentes cultures, aux écosystèmes, de même qu'aux enjeux qui y sont liés, comme les changements dans la nature ou les transformations sociales et culturelles qui ont lieu en raison du réchauffement climatique. Puisque les œuvres sont le produit de l'interprétation d'artistes et le reflet de leur sensibilité vis-à-vis de ces réalités, elles sont des moyens formidables pour les personnes enseignantes qui veulent proposer aux enfants de réfléchir de manière critique à ces enjeux, en vue de les comprendre et, éventuellement, de développer leur sentiment de pouvoir-agir. D'ailleurs, en ce qui a trait à l'éducation relative à l'environnement (ERE), affûter son sens critique est important pour s'engager dans les défis contemporains décrits précédemment (Sauvé et Orellana, 2008). Comprendre ce que les artistes font et partagent dans la société amène les enfants à acquérir des habiletés et des stratégies cognitives liées à la pensée critique, comme l'analyse, l'évaluation, la recherche et la construction d'un argumentaire, de même que différentes attitudes, comme la curiosité et la capacité à se remettre en question, les incitant parfois à vouloir s'impliquer dans les mouvements liés à ces enjeux (Sauvé et Orellana, 2008).

D'après Barth (2018), l'enfant « est considéré comme un “chercheur de structures” qui s'efforce de comprendre comment les choses du monde extérieur sont reliées entre elles » (p. 133). Pour amener l'enfant à mieux saisir les particularités du « monde extérieur », avec lequel nous avons un lien indéniable, il est crucial de lui offrir des occasions de s'exprimer sur ce qu'il ou elle voit, entend et ressent. Créer du sens, c'est à la fois comprendre et organiser les informations pour les lier à notre expérience, nous permettant ainsi d'agir et de penser (Weick et coll., 2005). Ce processus joue un rôle central dans la formation de notre identité, étant intimement lié aux concepts d'apprentissage et de développement de soi (Barth, 2018; Fredriksen, 2010; Weick et coll., 2005). D'ailleurs, créer du sens est assurément social, puisque nous le faisons à partir de notre culture, des artefacts et de notre rapport aux autres (Barth, 2018; Fredriksen, 2010; Weick et coll., 2005). Notre sens créé est aussi lié à notre environnement, puisque c'est dans ce monde naturel et concret que prennent forme les idées. C'est une compétence qui passe par la réflexion sur divers systèmes symboliques, comme le langage oral, écrit et visuel; notre relation avec les images, les œuvres et les symboles visuels étant tout aussi importante

que celle que nous entretenons avec les écrits et la langue (Barth, 2018; Sandell, 2006), mais qui passe aussi par notre rencontre réelle avec la nature et les êtres vivants, laquelle est intimement liée à la démarche de création des artistes. Apprécier leurs œuvres nous pousse alors à mieux percevoir leur processus créatif, explorer ce qui compose la symbolique de l'œuvre et, surtout, aller à la rencontre de l'humain derrière sa création, pour mieux saisir ses expériences en relation avec les autres humains et avec la nature.

Développer sa capacité à apprécier une œuvre : l'approche FTC (forme, thème, contexte)

Comme vu précédemment, apprécier une œuvre peut se faire à partir de différents registres. Par exemple, il existe un registre émotionnel, où l'on exprime son sentiment sur l'œuvre, un registre symbolique, lequel implique une compréhension du sens véhiculé par l'œuvre ou de ce que l'on perçoit, un registre plutôt lié à des critères de beauté et un registre plus technique, où le regard est porté sur les détails, comme les textures, les couleurs, les formes et les médiums utilisés (Mendonça et Savoie, 2020). Cette compétence est d'abord liée à nos sens, c'est-à-dire aux mécanismes biologiques qui nous permettent de percevoir l'œuvre et au rapport à soi, autrement dit à nos émotions, nos réactions et nos impressions, lesquelles sont directement liées à nos connaissances personnelles, s'imbriquant elles-mêmes dans un contexte culturel, historique et écologique (Grondin et Quine, 2016). Nos cinq sens et nos émotions guident d'abord notre capacité à entrer en relation avec une œuvre et ainsi à l'apprécier, comme nous le faisons tout simplement dans la nature lorsque nous admirons un magnifique coucher de soleil ou observons un monarque orangé. Dans ce sens, ils contribuent au rapport intime que nous entretenons avec la matière organique et inorganique. Pour s'assurer d'explorer plusieurs registres d'appréciation et pousser un peu plus loin son expérience avec l'œuvre, l'approche FTC permet de guider la personne spectatrice dans ce processus (Sandell, 2009). La figure 1 illustre cette méthode.

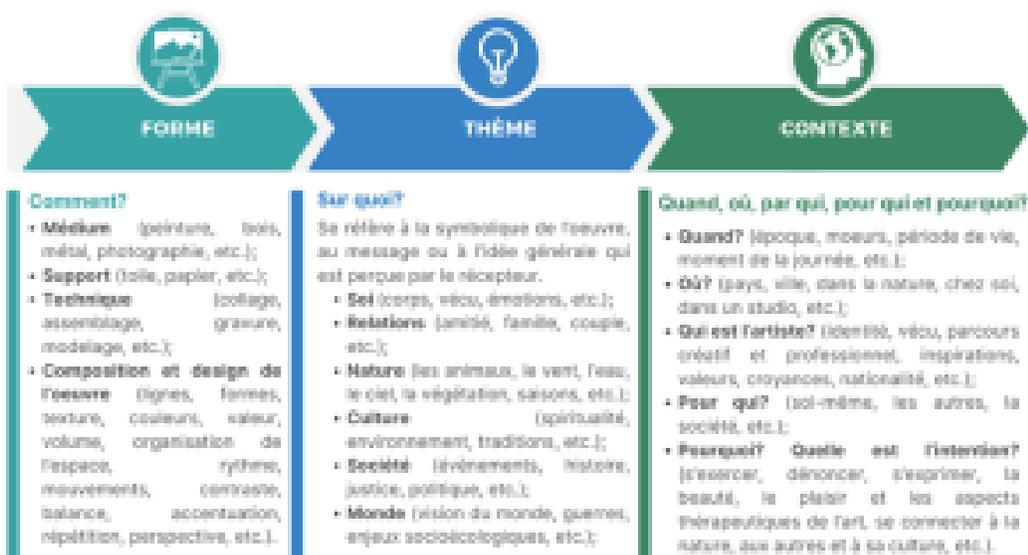


Figure 1 : Approche FTC (inspirée de Mendonça et Savoie, 2020; MEQ, 2006b; Sandell, 2006)

Avant tout, on aura une première connexion avec l'œuvre qui s'exprime par une réaction émotionnelle ou une réaction quant à la beauté de l'œuvre. Cette première réaction permet de s'engager dans l'appréciation de l'œuvre et de se lier au monde qu'elle veut faire partager. Que se passe-t-il ensuite? Et si l'on explorait davantage ce que l'on trouve beau ou laid dans l'œuvre? Ce que l'on aime ou que l'on n'aime pas? Et si l'on creuse un peu plus pour connaître l'intention de l'artiste et sa démarche? Dans quelles circonstances, quel milieu ou quelle époque l'œuvre a-t-elle été créée? Dans l'approche FTC, la *forme* consiste à décrire comment l'œuvre se présente : sa composition, les décisions techniques et structurelles de l'artiste, le processus et les méthodes artistiques, etc. Par exemple, on parlera des médiums et des techniques utilisés. Est-ce de la peinture à l'huile, de l'acrylique ou de l'aquarelle? Est-ce plutôt de la photographie ou une sculpture sur bois? Quelles sont les couleurs, leur valeur, quel est le type de lignes, de formes et de textures (Mendonça et Savoie, 2020; Sandell, 2006, 2009)? On porte une attention particulière au registre technique : on veut comprendre comment l'artiste en arrive à un tel résultat et ce qui lui permettra de former son style qu'on reconnaîtra ailleurs (Mendonça et Savoie, 2020; Sandell, 2006). Il est alors possible de faire des comparaisons entre les œuvres de l'artiste ou avec celles d'autres artistes à partir de ces aspects. Ce registre nous amènera également à considérer le type d'art et, essentiellement, nous liera à la démarche expérimentale de l'artiste. Par exemple, si l'on porte son regard sur une installation en art actuel, où la technologie est souvent utilisée, sur une œuvre éphémère, dont la détérioration est attendue, ou si l'on assiste à une performance, dans laquelle l'artiste est en relation avec le public, d'autres éléments liés à la *forme* de l'œuvre seront perceptibles.

En portant ensuite son attention sur le *thème*, on se retrouve ainsi dans un registre plus symbolique, qui mène à comprendre l'idée générale, le message, donc ce sur quoi porte l'œuvre. Cette signification est étroitement liée aux idées, à la personnalité, au vécu, à la culture et à l'époque de l'artiste, ce qui permet d'en apprendre un peu plus sur sa personne, mais d'abord depuis son propre point de vue sur le monde. C'est sur cet aspect bien précis qu'il est possible de lier l'art aux autres domaines et à la vie en général (Sandell, 2006, 2009). Lorsqu'on s'attarde à ce registre, on entre en relation avec la composition, non pas de l'œuvre, mais de sa propre perception du monde et de ce que l'artiste tente d'exprimer, de montrer. La symbolique de l'œuvre n'est que le reflet du monde réel et naturel, du vécu des humains et des non-humains et des défis qu'ils rencontrent, évoqués dans les paragraphes précédents.

On peut démystifier à la fois la *forme* et le *thème* en observant l'œuvre. Toutefois, le *contexte* exige qu'il y ait eu une recherche préalable, laquelle a souvent été faite sur les œuvres présentées dans les musées, mais qu'il est aussi possible de découvrir lors d'une rencontre avec l'artiste. Le *contexte* révèle *quand, où, par qui, pour qui et pourquoi* l'œuvre a été créée (Sandell, 2006, 2009). Il s'agit alors d'explorer les conditions, l'environnement, l'état d'esprit, la culture et l'époque dans lesquels l'artiste se trouvait lors de la création de son œuvre, ce qui sera illustré dans la prochaine section. Découvrir ces aspects permet non seulement de mieux comprendre l'intention artistique, mais également de se lier au vécu, à l'identité et au milieu de vie de l'artiste. En liant la *forme*, le *thème* et le *contexte*, la personne spectatrice se retrouve dans de meilleures conditions pour créer du sens autour de l'œuvre, mieux comprendre l'utilité de l'art pour la société et enrichir ses rapports écologiques au monde. Enfin, l'approche FTC nous amène à dépasser les registres techniques ou le jugement lié à la beauté

de l'œuvre pour découvrir l'artiste, sa démarche, de même que ce qu'elle ou il souhaite montrer du monde, par rapport à une époque, à une culture et à un environnement naturel. L'œuvre nous invite à nous connecter aux autres et au monde autre qu'humain, afin de mieux comprendre comment nous sommes liés dans le passé, le présent et le futur. Cette démarche d'appréciation sera illustrée dans la partie suivante, à partir d'un entretien mené avec l'artiste Maude Pelletier. Les questions portaient, entre autres, sur sa démarche, sur son identité et sur les œuvres choisies pour accompagner chaque chapitre de ce livre.

Explorer les œuvres de Maude Pelletier à partir de la méthode FTC

Dans ce livre, des œuvres de Maude Pelletier¹ ont été intégrées pour poursuivre la réflexion amorcée dans chacun des chapitres. Afin de donner une place significative à ses œuvres, nous vous proposons d'utiliser la méthode FTC pour les apprécier et explorer leur *contexte*, lequel permet de mieux comprendre son expérience de création et sa relation avec le monde, à la fois dans ses rapports avec les humains et avec la nature. C'est pourquoi une rencontre avec l'artiste était impérative : la *forme*, le *thème* et le *contexte* des œuvres choisies ont pu être revisités. Ces œuvres contribueront à enrichir votre rapport écologique au monde, ce que vous pourrez ensuite faire avec vos élèves.

Qui est Maude Pelletier et quel est son parcours professionnel ?



Maude Pelletier – « L'éveil », crayon graphite et crayons de couleurs sur papier texturé, 35.6×35.6 cm, 2015

Native de Kamouraska, Maude a étudié les arts au Cégep de La Pocatière, pour poursuivre des études en enseignement primaire à l'Université de Sherbrooke. Malgré sa passion grandissante pour l'éducation, sa recherche de flexibilité professionnelle l'amène à entreprendre des études universitaires multidisciplinaires incluant un certificat en psychologie et un autre en arts. « Par la suite, j'ai tracé ma propre voie professionnelle en tant qu'artiste et enseignante en dessin, une carrière que je pratique avec passion depuis plus de 12 ans », explique-t-elle. Faisant des choix éthiques quant aux animaux et à la nature, Maude souhaite que sa démarche artistique soit en harmonie avec ses convictions : « Cela va au-delà de mes choix alimentaires, car je vise aussi une démarche globale pour minimiser mon impact écologique et contribuer à la préservation de l'environnement. Ainsi, j'ai développé mes créations en privilégiant des techniques telles que le dessin

et la gravure, qui utilisent des matériaux à faible impact écologique, ainsi que des matériaux naturels ou recyclés pour concevoir des assemblages. » D'ailleurs, à la question : *pour qui crées-tu?* Maude répond : « Je pense que je ne me pose pas vraiment la question, mais la réponse me vient après avoir conçu l'œuvre. » En effet, elle ne veut pas penser au public de ses œuvres lorsqu'elle crée; toutefois, lorsque des personnes réagissent et se connectent à ses œuvres, elle réalise que c'est pour elles qu'elle les a créées. « Bien que certains suggèrent que mes créations devraient être plus percutantes, j'opte pour une approche différente. Plutôt que de chercher à choquer, je souhaite rappeler la douceur, la délicatesse, l'amour et la bienveillance que l'on retrouve dans la nature. Au fil de mes études en arts, on m'a enseigné une approche artistique où la réflexion précède l'exécution, mettant l'accent sur le concept et la démarche intellectuelle. J'ai longtemps cherché à m'aligner sur cette méthode, en accord avec les tendances de l'art contemporain. Progressivement, j'ai réalisé que mes œuvres prenaient une tout autre dimension lorsqu'elles émergeaient de manière plus intuitive au départ. » Elle choisit plutôt de s'immerger directement dans la création, « laissant émerger le processus de manière organique », ce qui lui offre une expérience de création plus fluide et authentique. Dans l'œuvre *L'éveil*, Maude a utilisé la photographie d'une enfant qui « capturerait le sentiment d'attente joyeuse que l'on ressent lorsqu'on est petit et qu'on ferme les yeux en anticipant une surprise ». Elle explique sa démarche ainsi :

« J'ai amorcé le processus en gardant cette idée à l'esprit, laissant par la suite ma conception personnelle de la création influencer la composition. Les éléments ont été ajoutés progressivement, sans préoccupation immédiate pour l'ensemble. Le paysage final ne m'est apparu qu'à la fin comme un ensemble cohérent. J'ai dessiné avec un certain lâcher-prise, sans attentes préalables, mais avec la confiance que chaque morceau trouverait sa place. Les différents éléments partagent une symbolique commune : l'aventure de la création. »

Lors de ma discussion avec Maude, nous nous sommes questionnées sur le point de départ de l'appréciation d'une œuvre. Est-ce que l'on parle de l'artiste et de son intention avant tout ou est-ce qu'on laisse la personne l'explorer préalablement? Dans un contexte scolaire, il s'agit évidemment de considérer l'objectif pédagogique poursuivi. Si l'on souhaite faire découvrir un ou une artiste en montrant certaines de ses œuvres, il est possible de parler de la personne avant de faire l'appréciation de ses œuvres. Ce pourrait être une approche plutôt déductive, où il y a présentation de l'artiste, de son époque et de sa démarche, suivie d'exemples de ses œuvres. Une approche plus inductive permettrait plutôt d'amener l'enfant à découvrir la *forme* et le *thème* de l'œuvre, de même qu'à exprimer son émotion avant même de comprendre les intentions de l'artiste, ce qui ouvre la porte à plus d'imagination et moins d'influence de l'artiste dans les réponses des enfants. C'est l'approche que privilégierait Maude sur ses œuvres, car elle veut laisser les personnes les interpréter à leur manière et avec

leur vécu. En classe, lorsqu'on privilégie une démarche d'appréciation plus inductive, il est important de parler ensuite du *contexte*, de la démarche de l'artiste et de ses intentions.

Dans les pages qui suivent, quelques questions vous seront posées sur les œuvres de Maude, afin que vous puissiez en faire d'abord l'appréciation émotive, à partir de vos sens et de votre vécu. Ensuite, le *contexte* vous sera présenté, de même que les intentions et la démarche de Maude, lesquelles sont, entre autres, liées à son expérience avec le monde autre qu'humain.

Quel est votre ressenti devant cette œuvre? Que voyez-vous? Comment pensez-vous qu'elle a été conçue? Quelles techniques l'artiste a-t-elle utilisées? Selon vous, dans quel but l'a-t-elle créée? Comment se sentait-elle au moment de la conception de l'œuvre? (Registre émotif, forme, thème et contexte)



Maude Pelletier – « Interreliés », linogravure et rehauts au crayon de couleur, 30×30 cm, 2021

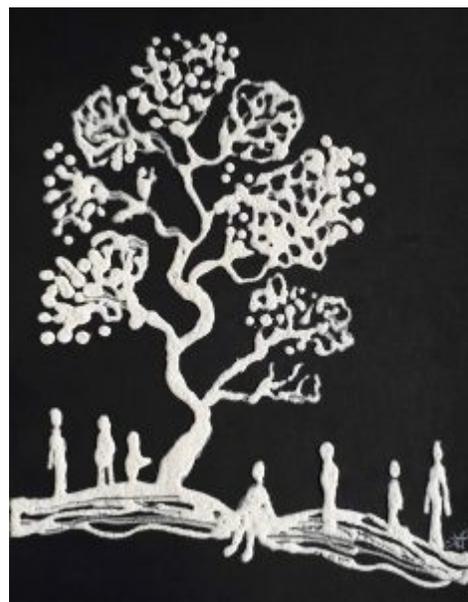
Cette œuvre est une linogravure, c'est-à-dire une technique qui consiste à graver sur une plaque de linoléum avec une gouge, afin de former les lignes ou les détails qui apparaîtront dans l'impression. Dans le cas de cette linogravure, Maude a appliqué une peinture blanche sur la plaque à l'aide d'un rouleau; les espaces gravés sont ainsi restés « vides » sur le papier. Elle a ensuite pressé un papier noir sur la plaque gravée, sur laquelle de la peinture avait été appliquée au rouleau, ce qui a créé les lignes et formes noires dans l'œuvre. Maude a poursuivi son dessin au crayon, ce qui lui a permis d'ajouter une autre nuance de blanc. « Celle-là, c'est difficile. Je ne sais pas encore comment l'expliquer, dit Maude, sinon que c'est un désir que tout le monde comprenne qu'on est tous interreliés, les animaux, les plantes aussi et qu'il faut trouver une façon de mieux cohabiter. » Dans ce dessin, Maude a

voulu montrer que rien n'était séparé, que le monde formait un tout, la symétrie représentant le centre racinaire. Lorsqu'elle a conçu ce dessin, elle était dans un état calme et serein : « J'étais très zen, c'était un beau moment, puisque c'était introspectif, tout en connectant avec l'extérieur, l'ensemble, dans une émotion de paix intérieure. » Pour Maude, l'art dépasse son esthétisme, car il permet « d'explorer des facettes de notre personnalité, de stimuler notre créativité et peut nous aider à mieux nous comprendre, à nous construire comme individu et même à vivre une certaine spiritualité. Par exemple, les méthodes de recherche, les solutions

trouvées, la façon de prendre des risques, de s'organiser à travers la création artistique trouvent résonance dans la vie quotidienne. L'ouverture à ces informations données à la fois par l'inconscient et le conscient peut favoriser la compréhension d'expériences parfois difficiles à apprivoiser. » Pour vous, l'art a-t-il cet effet introspectif? Vous fait-il du bien? Pourquoi?

Quelle est votre réaction lorsque vous observez cette œuvre? Pourquoi? Comment pouvez-vous la lier à votre vie? Selon vous, quelle technique Maude a-t-elle utilisée pour sa conception? Dans quel état d'esprit et quel espace se trouvait-elle lorsqu'elle a créé cette œuvre? (Registre émotif, forme, thème et contexte)

Maude explique qu'elle a fait cette œuvre en sable blanc, fixé sur le carton avec de la colle, dans le but de prendre un temps pour se déposer, puisqu'elle arrivait d'une cérémonie funéraire. Elle ne voulait pas son œuvre trop élaborée, car le temps et l'organisation de son espace n'étaient pas au rendez-vous. « Souvent, dans ces moments-là, je prends des matériaux assez ludiques pour me décrocher rapidement, ce qui est drôle, puisque ç'a été fait avec de la colle! J'ai donc pris le tube de colle et commencé le dessin sans réfléchir, je n'avais pas décidé de sa composition d'abord. » Pour elle, l'arbre signifie l'omniprésence d'une personne qui nous quitte : « Un arbre, ça prend beaucoup de place; il a des racines et on ne voit pas tout de l'arbre, comme il y a une partie qui est dans le sol, puis il a une grande présence. La personne qui nous quitte est là, même si elle n'est pas là. » Maude s'était également libérée du souci du résultat fini, pour explorer et prendre des risques dans une démarche sans croquis, ce qui était assez nouveau pour elle. « Dans les dernières années, j'ai lâché prise par rapport à ce que ça va donner comme résultat et je fais confiance au processus. »



Maude Pelletier – « Recueillement », sable blanc sur carton noir, 21.6×28 cm, 2023

Selon vous, que veut exprimer cette œuvre? Que remarquez-vous d'intrigant ou quels éléments vous interpellent? Si vous aviez à décrire cette œuvre, comment le feriez-vous? Que reconnaissez-vous de notre

monde? Qu'est-ce qui diffère de notre monde? Que peut signifier cette œuvre pour Maude? (Thème, contexte)



Maude Pelletier – « Écosystème », crayons de couleurs sur papier noir, 24×17.5cm, 2022

Pour Maude, cette œuvre est un refuge, un rêve dans lequel elle aimerait se retrouver : « J'aimerais être là. On ne peut pas se téléporter où on veut, mais dans le dessin, on peut se construire des mondes, avec plein de choses qui se peuvent et d'autres qui ne se peuvent pas. » Par exemple, dans les montagnes vertes avec des lignes verticales, on pourrait voir de l'ADN. « Il y a tout là-dedans. L'humain est là, mais il ne prend pas toute la place, ce que j'aime aussi. Il est là, à travers les animaux, les arbres, l'eau et le ciel, il n'est qu'un élément parmi tant d'autres. Il n'est pas le sujet principal, alors que les autres éléments seraient là en décoration. Ils coexistent. » On peut alors faire un lien

avec la première œuvre, c'est-à-dire que tout est lié et forme un ensemble. Ces œuvres suivent particulièrement le fil des chapitres du livre, puisqu'il s'agit de mettre de l'avant une vision écosystémique entre les humains et la nature, laquelle n'est pas anthropocentrée et propose de considérer les mondes végétal, animal et humain comme un ensemble et tout aussi importants les uns que les autres. « Je souhaite que mes œuvres agissent comme une source d'inspiration, incitant les spectateurs à explorer leur identité et leurs valeurs, indépendamment de la manière dont ils choisissent de s'exprimer. L'art représente l'un des moyens que j'ai découverts, parmi d'autres, pour partager une part de moi-même et exprimer les principes que je porte. » En fin de compte, trouvez-vous cette œuvre inspirante, relaxante ou plutôt intrigante?

**Quelles émotions sont exprimées dans cette œuvre?
Pouvez-vous reconnaître la technique utilisée?
Pouvez-vous lier cette œuvre à votre vie personnelle?
Comment? Si cette œuvre pouvait s'exprimer, que
dirait-elle? Selon vous, pour qui cette œuvre a-t-elle été
créée? (Registre émotif, forme, thème, contexte)**



Maude Pelletier – « L'instant et l'infini », sable blanc sur carton noir, 21.6×28 cm, 2023

Ici encore, le sable blanc et la colle composent cette œuvre qui représente deux personnes ayant vécu une longue relation remplie d'expériences. « Tout ce qui est autour, ce sont des moments qui ont été vécus par les deux individus. » Lorsque Maude a créé les anneaux au sol, elle n'était pas certaine du résultat et une fois qu'elle a eu terminé, tout est devenu logique. Les anneaux représentent l'inconnu, le futur. Dans cette œuvre, on peut percevoir un rapport intime avec le temps et comment la vie de deux personnes s'imbrique dans ce temps. Personnellement, j'y voyais les anneaux de croissance d'un arbre, lesquels peuvent aussi représenter les étapes de notre vie. Que percevez-vous de ces anneaux?

Que se passe-t-il dans cette œuvre? Que représente le nombre d'oiseaux? Pourquoi ces couleurs? Quelle idée ressort le plus de cette œuvre? Quelle émotion veut-elle communiquer? Avec quel médium a-t-elle été conçue? Dans quel but? (Forme, thème, contexte)

Pour Maude, cette œuvre est d'abord une exploration technique, puisqu'elle a été conçue à l'aide d'une tablette numérique qui lui permettait de tester et d'explorer différents médiums. « C'est vraiment de l'exploration et finalement les oiseaux vont dans le même sens. C'est comme si j'étais accompagnée dans mon exploration par ces oiseaux. » Pour elle, l'œuvre pouvait être à la fois angoissante, comme les oiseaux volent vers un tourbillon inconnu, mais le fait qu'ils soient quatre pouvait aussi être rassurant. Il s'agit à la fois d'une belle exploration et d'un vol vers l'inconnu. « Honnêtement, je ne sais pas encore si je la vois optimiste ou pessimiste. » Pour vous, est-elle plus pessimiste ou optimiste?



Maude Pelletier – « Périple », dessin numérique, 20.3×25.4 cm, 2023

Quel est votre ressenti face à cette œuvre? À quoi vous fait-elle penser? Quelle technique Maude a-t-elle utilisée? Quelle était sa démarche de création? De quelle façon a-t-elle utilisé l'espace? Dans quel état d'esprit se trouvait Maude au moment de sa réalisation? (Registre émotif, forme, thème, contexte)

Cette œuvre est une collagraphie, c'est-à-dire une technique de gravure à partir du collage et de différents matériaux. Dans ce cas-ci, Maude a utilisé un carton, qu'elle a enduit d'un mélange de vernis et d'eau pour le rendre imperméable. Il était alors possible d'y coller des matériaux et de le graver; le carton est devenu la matrice pour réaliser l'œuvre. En y ajoutant de l'encre, laquelle a ensuite été essuyée, la matrice permettait de réaliser une impression lorsqu'un papier mouillé y était pressé. Maude a ainsi pu faire plusieurs impressions et utiliser une variété de couleurs. « Ça, c'est le morceau d'une plante séchée que j'ai trouvé sur le bord de la route alors que je marchais. J'ai regardé sa texture, puis je me suis dit : "Je serais curieuse de l'essayer en collagraphie". Je n'ai pas été en mesure de l'identifier, c'était le restant d'un végétal. » Alors que Maude était en apprentissage de la collagraphie, tout ce qu'elle croisait sur son chemin semblait intéressant pour explorer cette nouvelle technique. Maude a imaginé une œuvre pour revaloriser ce que plusieurs voyaient comme un déchet sur le bord de la route : « C'est sûr que moi, la nature, c'est ma plus grande source d'inspiration, alors mon œil est à l'affût de tout ce que je peux prendre et utiliser en art, de toutes les textures et surtout de ce qui ne sert plus à rien. » Dans cette œuvre, elle voit la formation d'un courant à partir de plusieurs lignes qui s'entrelacent. « J'aime beaucoup la ligne dans tout ce que je fais, c'est vraiment la ligne qui capte mon regard. » Et vous, qu'est-ce qui capte votre regard dans cette œuvre?



Maude Pelletier – « Mémoires », collagraphie sur papier coton, 33×33 cm, 2010

Que pensez-vous des couleurs choisies par Maude dans cette œuvre? Quels détails vous sautent aux yeux? Quelle en est votre interprétation? Reconnaissez-vous la technique utilisée par Maude? Dans quel but a-t-elle créé cette œuvre? (Forme, thème, contexte)

Maude s'est ici inspirée d'une randonnée qu'elle a faite au parc national de la Gaspésie : « J'ai créé cette image en réaction au déclin alarmant de la harde de caribous dans la région, qui ne compte plus qu'une trentaine d'individus à l'heure actuelle. Depuis 2003, le caribou est considéré comme une espèce en voie de disparition au Canada. J'espère que les lois sur la protection de son habitat seront renforcées, notamment en interdisant les activités minières, qui représentent la plus grande menace pour cette espèce. » Portée par cette préoccupation, Maude a créé cette linogravure, intitulée *L'érosion de nos peines*, laquelle représente « une invitation à garder espoir malgré l'adversité, à continuer à avancer en comprenant que nous ne sommes pas seuls à vouloir aller dans le même sens ». Dans cette linogravure, Maude a superposé deux plaques sur lesquelles elle a gravé son dessin : « la première en bleu crée un arrière-plan, la deuxième en noir met en avant-plan le caribou montagnard ».



Maude Pelletier – « L'érosion de nos peines », linogravure, 27.8×35.4 cm, 2024

Selon vous, qu'a voulu exprimer Maude dans cette œuvre? Ressentez-vous une connexion à celle-ci? Pourquoi? Dans quel état d'esprit se trouvait Maude lorsqu'elle a conçu cette œuvre? (Registre émotif, thème, contexte)

« J'essaie de faire des œuvres qui donnent espoir, mais celle-là est une petite exception, comme elle est plus nostalgique, plus triste dans le symbolisme. Le titre veut dire "cicatrice ombilicale" en latin. » Cette œuvre veut exprimer que le lien avec la nature lui a été coupé, arraché ou enlevé. Il s'agit alors d'une racine qui représente également ce cordon ombilical, ce lien qui a été coupé. « C'est ce qui m'habitait. Je le fais d'une façon douce, mais en même temps, il y a quelque chose de violent dans le sentiment qu'on m'a arraché cette connexion avec la nature qui m'était précieuse. Qu'il y a une grande tristesse dans le fait que ce n'est pas aussi important pour d'autres



Maude Pelletier – « Cicatrix Umbilicalis », crayon graphite sur papier, 50×25 cm, 2013

que ce l'est pour moi. » Cette œuvre est une représentation du lien entre l'humain et la nature, de même que la recherche de réconfort auprès de la nature. « Le personnage cherche du réconfort à même ce qui lui a été arraché. » Pour Maude, ce qui est réconfortant, c'est que plusieurs personnes aiment ce dessin : « J'avais peur que ma peine, liée à cette œuvre, inspire la tristesse ou des sentiments négatifs chez les gens qui la regardent, mais lorsque ces sentiments sont partagés, on y trouve du réconfort. On n'est pas seuls dans tout ça, à penser que ce serait mieux qu'on prenne plus soin de notre belle nature, qu'elle est importante. » Selon elle, l'art console : « Je dirais que c'est une forme de communication silencieuse, un langage riche et nuancé, un instrument permettant l'expression de notre sensibilité et de notre ouverture envers ce qui nous habite et notre environnement. Pour moi, la création artistique est parfois un moyen de porter un message, parfois un refuge et un exutoire, d'autres fois un peu des deux. L'art est aussi teinté de notre identité et imprégné de notre culture. Il transcende le simple divertissement et porte un bagage de vécu et de références variées. » Votre regard sur cette œuvre a-t-il changé après avoir découvert l'intention de Maude?

Dans cette dernière œuvre, intitulée *Aube*, quel élément vous saute aux yeux? Que pensez-vous que Maude ait voulu nous communiquer? Quelle a été sa démarche, sa technique? (Forme, thème, contexte)



Maude Pelletier – « Aube », linogravure sur papier coton, 36x cm, 2021

« J’ai créé cette gravure à mon retour d’un été de travail au jardin d’herbes médicinales Viv-Herbes dans le Témiscouata. » Pour Maude, cette gravure veut « rendre hommage à la beauté exceptionnelle de cet endroit et à l’inspiration positive qu’il dégage. Le choix du colibri comme sujet principal s’imposait naturellement, malgré sa taille minuscule. Bien qu’il ne soit qu’un élément parmi d’autres dans la biodiversité, son rôle crucial en tant que pollinisateur en fait un des acteurs essentiels pour la reproduction des plantes et, par conséquent, pour le succès du jardin ». À travers cette image, elle souhaite transmettre l’émerveillement que lui a inspiré ce lieu, « ainsi que l’espoir insufflé par le partage avec d’autres humains qui ont à cœur de prendre soin des êtres vivants et de l’environnement, au meilleur de leurs connaissances ». Que vous inspire cette œuvre?

Conclusion

La compétence « Apprécier » n’est pas seulement utile aux plus jeunes dans un cadre scolaire ou accessible aux personnes expertes du domaine des arts, mais à tous ceux et celles qui souhaitent explorer le sens des œuvres, comprendre la démarche d’un ou d’une artiste ou vivre des émotions. Apprécier une œuvre, c’est également prendre un temps pour se connecter à l’artiste, à son identité, à son vécu et au lien qu’il ou elle entretient avec la société, sa culture et l’écosystème. Cette connexion est nécessaire pour comprendre à la fois l’essence même de l’œuvre et ce qu’elle nous projette du monde réel, avec lequel nous pouvons ainsi nous lier. Selon Maude, « l’art permet à chacun, aussi bien du côté de l’artiste créateur que du public qui observe le fruit de ce travail, de se sentir plus à l’aise de naviguer dans un monde complexe, rempli de défis ». C’est dans cette optique que la compétence « Apprécier » a été dépeinte dans ce chapitre. La méthode FTC, appliquée aux œuvres de Maude Pelletier, offre donc un exemple concret d’appréciation d’œuvres qu’il est possible d’utiliser personnellement, lors d’une visite dans un musée ou avec les enfants, à l’intérieur comme à l’extérieur de la

classe. Dans un sens plus large, apprécier permet d'entrer en relation avec le vécu d'autres humains et avec le monde autre qu'humain, les œuvres d'art étant un excellent moyen de le faire.

Notes de bas de page

1- Un merci tout particulier à Maude Pelletier pour sa contribution à cette partie du chapitre et pour la discussion enrichissante, laquelle nous a permis de formuler des pistes pour l'appréciation de ses œuvres.

Références

Barth, B. M. (2018). Jerome Bruner : l'enfant en quête de sens. Dans M. Fournier (dir.), *Les Grands Penseurs de l'éducation*. (133-137). Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2018.01.0133>

De Villers, M.-É. (2009). Apprécier. Dans *Multidictionnaire de la langue française* (5e éd., p. 115). Québec Amérique.

Fredriksen, B. C. (2010). Meaning Making, Democratic Participation and Art in Early Childhood Education: Can Inspiring Objects Structure Dynamic Curricula? *International Journal of Education Through Art*, 6(3), 381-395. https://doi.org/10.1386/eta.6.3.381_1

Grondin, S. et Quine, D. (2016). *L'art en soi : voir, être, appartenir, savoir*. Presses de l'Université Laval.

Heinich, N. (1996). L'art contemporain exposé aux rejets : contribution à une sociologie des valeurs. *Hermès, La Revue*, 20, 193-204. <https://doi.org/10.4267/2042/14924>

Lawson, J. et Smith, S. (2015). *Les fleurs poussent aussi sur les trottoirs*. Bayard Canada.

Mendonça, P. (2020). Éduquer le regard : développer l'expérience esthétique au primaire. *Revue Vision*. Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques. <http://revuevision.ca/eduquer-le-regard/>

Mendonça, P. et Savoie, A. (2020). Éléments principaux du langage plastique, du design et de l'art contemporain. <https://www.researchgate.net/publication/345121049>

Ministère de l'Éducation. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Ministère de l'Éducation. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prfrmsec1ercyclev3.pdf

Morel, M. (2020). L'art au cœur de la démarche éducative pour le vivre-ensemble : une expérience de formation d'enseignants du primaire. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), 40-57. <https://doi.org/10.7202/1069913ar>

Morel, M. (dir.). (2023). *Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature*. Peisaj.

Paquet, V. et Rouleau, J. (2021). L'art de l'urgence : de nouveaux récits pour penser les changements climatiques. *Le Climatoscope*, 4, 111-114. <https://climatoscope.ca/article/lart-de-lurgence-de-nouveaux-recits-pour-penser-les-changements-climatiques/>

Sandell, R. (2006). Form + Theme + Context: Balancing Considerations for Meaningful Art Learning. *Art Education*, 59(1), 33-37. <https://doi.org/10.1080/00043125.2006.11651576>

Sandell, R. (2009). Using Form+Theme+Context (FTC) for Rebalancing 21st-century Art Education. *Studies in Art Education*, 50(3), 287-299. <http://www.jstor.org/stable/40650338>

Sara. (2018). *La traque*. Thierry Magnier.

Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions*, 7. <https://doi.org/10.4000/ere.3303>

Shatokhin, O. (2023). *Le papillon jaune*. Comme des géants.

Shivers, J. D., Levenson, C. et Tan, M. (2017). Visual Literacy, Creativity and the Teaching of Argument. Dans M. Grünke, T. A. Citro et E. K. Washburn (dir.), *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 67-84. <http://www.ldw-ldcj.org/>

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. et Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>

CHAPITRE 7.3 - APPRÉCIER DES ILLUSTRATIONS D'ALBUMS SANS TEXTE AVEC LES ENFANTS POUR PRENDRE CONSCIENCE DE NOS RAPPORTS AU MONDE

Alexandra Bernier

Par Alexandra Bernier

Retour sur le chapitre 7.2

Comme décrite dans le chapitre 7.2, la compétence « Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006, p. 217), du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en art, dépasse le simple jugement de valeur. En effet, elle nous invite à exprimer notre ressenti, lequel est éveillé par notre rencontre avec l'artéfact¹, mais également à explorer ses facettes symboliques, physiques, historiques et culturelles : ce que l'artéfact signifie socialement et nous raconte, ce qu'il représente pour soi, comment il se présente, comment il a été créé, par qui et dans quel contexte. Cette rencontre avec l'artéfact est une entrée en relation avec notre monde, puisque ce que l'on crée (artéfact) est le reflet de nos interactions avec les autres humains, ainsi qu'avec les autres qu'humains. En proposant à l'enfant de réfléchir et de s'exprimer sur cette rencontre avec les artéfacts², il ou elle apprendra, entre autres, à mieux saisir leur symbolique, à décrire son ressenti, à formuler sa pensée de manière critique et à exposer sa compréhension (MEQ, 2006). Le chapitre 7.2 présente ainsi une méthode pour apprécier des œuvres d'art qui peut être utilisée avec les enfants, à partir de questions sur la forme, le thème et le contexte³ des œuvres, ce qui permet de favoriser les

échanges. Cette discussion, surtout si elle est réalisée en groupe, est importante pour que l'enfant crée du sens⁴ sur sa rencontre avec les œuvres et sur les raisons qui entourent leur création, puisqu'elles ont une portée à la fois écosociale, culturelle et historique (MEQ, 2006). Finalement, le chapitre 7.2 propose des pistes pour explorer des œuvres d'art avec les enfants et en faire l'appréciation, mais également pour analyser des images médiatiques et des illustrations d'albums jeunesse.

Les personnes enseignantes affectionnent particulièrement les albums jeunesse, entre autres parce qu'ils développent des compétences en lecture et permettent d'aborder avec les enfants d'innombrables sujets liés à leur quotidien. Ces albums sont vulgarisés et adaptés à un public cible, ce qui facilite leur utilisation en classe. Ils répondent parfois à un besoin d'esthétisme, offrant des illustrations et des couleurs attrayantes dont la beauté émerveille et attire les regards des plus jeunes. Une seule visite en librairie ou dans une bibliothèque ainsi qu'une rapide recherche sur internet nous permettent d'avoir accès à plusieurs titres adaptés à nos besoins pédagogiques. On utilise ces albums pour enseigner de nouvelles connaissances aux enfants, pour les divertir ou pour les amener à mieux comprendre des réalités de notre monde. D'ailleurs, la lecture offre aux enfants la possibilité de parfaire leur conscience phonologique et d'exercer un ensemble d'habiletés, comme l'inférence⁵, l'anticipation, la déduction et l'imagination, touchant par le fait même des compétences transversales, comme la créativité, la résolution de problèmes et la pensée critique (Gouvernement du Québec, 2024; Lafontaine et coll., 2013; MEQ, 2006). Comme je l'ai exposé dans le chapitre 7.2, bien que les images de ces albums aient pour fonction d'illustrer le texte, elles ont tout de même un grand potentiel éducatif qu'il est possible d'explorer avec les enfants par une démarche d'appréciation. Tout comme avec la lecture, l'acte d'observer et d'analyser les illustrations mobilise plusieurs compétences chez l'enfant. Il est possible, une fois de plus, de tirer profit du domaine des arts pour bonifier les activités d'apprentissage qui seront proposées aux élèves. Ce chapitre vise d'abord à mettre en lumière que l'appréciation des illustrations d'albums jeunesse recèle un fort potentiel de développement de compétences disciplinaires et transversales importantes chez l'enfant et, plus particulièrement, que cette démarche d'appréciation peut contribuer à enrichir nos rapports au monde. Des pistes pour l'enseignement seront ensuite proposées et seront liées aux trois moments d'une pédagogie de la rencontre, lesquels ont été présentés dans le chapitre 1.2.

1- L'illustration au cœur des albums jeunesse et son potentiel éducatif pour enrichir nos rapports au monde



Maude Pelletier – « Tout est lié », techniques mixtes numérique, 2024

Dans les albums jeunesse, l'illustration est omniprésente. Son caractère éducatif peut ainsi être mobilisé dans la pratique enseignante. Les albums jeunesse se démarquent par ces illustrations et requièrent que l'on porte attention autant aux indices visuels qu'au texte lui-même pour comprendre le message (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). En posant des questions aux enfants sur les illustrations, il est possible de les amener à acquérir plusieurs capacités et compétences nécessaires à leur développement, tout comme c'est le cas avec l'utilisation du texte. Par exemple, en incitant l'enfant à se questionner sur l'image présentée, nous l'aménonons à tirer une conclusion sur la base d'indices

iconiques⁶ et donc à en déduire le sens. L'enfant sera en mesure d'anticiper ou d'imaginer l'histoire, simplement à partir de ce qu'il ou elle observe. L'activité d'appréciation peut alors consolider plusieurs compétences transversales, comme le jugement critique et la pensée créatrice, et ce, par la réflexion sur le sens de l'histoire, de même que la capacité à résoudre des problèmes, surtout lorsque l'histoire est liée à des situations authentiques. La capacité à communiquer de façon appropriée ainsi que la coopération seront toutes deux développées par l'activité d'appréciation, laquelle se fait en groupe et amène les enfants à échanger sur leur compréhension de l'histoire. La démarche d'appréciation d'illustrations, qui sera détaillée plus bas, vise à amener l'enfant à s'exprimer sur ses observations, mais également à faire des liens avec son vécu et à réagir à l'histoire, contribuant ainsi à la visée relative à la structuration de l'identité et à la construction d'une vision du monde (MEQ, 2006). Bien entendu, un ensemble de compétences peuvent être sollicitées, mais cela dépend toujours de la mise en œuvre de l'activité et des choix pédagogiques faits par la personne enseignante.

2- La démarche d'appréciation en art pour accroître le potentiel éducatif des illustrations d'albums jeunesse

Dans le chapitre 7.2, une démarche d'appréciation d'œuvres d'art est proposée. Cette démarche peut tout à fait être adaptée au niveau scolaire des élèves et à l'appréciation d'illustrations d'albums jeunesse. On peut à la fois questionner les enfants sur ce qu'ils et elles voient, sur les différentes techniques utilisées, sur la personne illustratrice elle-même, sur le sens des images ou sur ce qu'elles leur font ressentir. Évidemment, l'illustration a pour fonction d'imager le texte et on pourrait s'y limiter. Toutefois, des indices iconiques importants dans ces illustrations transforment l'histoire, tout comme le fait la trame sonore d'un film. Par exemple, les couleurs utilisées créent une ambiance, car elles contiennent des significations qu'il est possible de découvrir, tout comme c'est le cas dans une œuvre d'art exposée dans un musée (Pastoreau et Simonnet, 2015). Pour illustrer mes propos, l'œuvre de Tomi Ungerer (2020) *Juste à temps!* propose une ambiance sombre

et triste qui domine l'ensemble de l'album. Il s'agit d'une dystopie : un récit postapocalyptique dans lequel un personnage visite la Terre dépeuplée d'humains, ces derniers s'étant enfuis sur la Lune en laissant derrière eux une planète abîmée. Liées au texte, les illustrations nous font voyager à travers différentes scènes où la nature et les créations humaines forment le paysage, où le vert feuillu et le vert toxique coexistent, où la lumière et l'ombre se rencontrent et où l'espoir allège la catastrophe. Puisque les illustrations de cet album jeunesse nous invitent particulièrement à les observer attentivement, il est bénéfique de réaliser une appréciation avec les enfants pour favoriser une compréhension approfondie de l'album et de sa signification. Simplement par l'observation des couleurs, nous pouvons discuter d'émotions, d'idées et d'intentions afin de mieux comprendre ce que l'album nous communique. Les couleurs « véhiculent des codes, des tabous, des préjugés auxquels nous obéissons sans le savoir, elles possèdent des sens variés qui influencent profondément notre environnement, nos comportements, notre langage et notre imaginaire » (Pastoureau et Simonnet, 2015, p. 12). Tout comme c'est le cas de la représentation d'un objet dans une œuvre d'art ou une illustration, les couleurs ont une histoire qui laisse des traces et elles favorisent notre compréhension (Pastoureau et Simonnet, 2015). Elles témoignent à la fois de notre activité humaine, mais sont aussi le reflet de notre rencontre avec le monde autre qu'humain. Notamment, par le passé, le pigment vert, qui était créé à partir de végétaux, avait une certaine instabilité chimique, puisqu'il perdait son intensité, ce qui donnait du fil à retordre aux peintres qui voulaient capter toute la beauté de cette couleur en admirant un magnifique paysage verdoyant (Pastoureau et Simonnet, 2015). Certaines techniques pour contrer sa volatilité l'ont même rendu toxique, lui donnant un caractère plutôt nocif, inspirant des artistes qui voulaient peindre des produits chimiques, de la morve de troll ou des potions magiques (Pastoureau et Simonnet, 2015). Les couleurs renferment alors des significations⁷ qu'il est possible de découvrir avec les enfants, comme celles qu'a utilisées Ungerer (2020) dans ses illustrations. Tout comme on le ferait avec l'analyse d'un texte, en posant des questions aux enfants (voir la démarche ci-après), on les amène à échanger sur l'illustration observée et sur ce qu'elle représente, à exprimer leur point de vue aux autres personnes de la classe, à clarifier leur compréhension et à réagir au sujet proposé par l'album, et ce, à partir de leur vécu. Penser à la possibilité de perdre ce vert feuillu provenant de la nature, remplacé par un vert toxique créé par l'activité humaine, comme c'est le cas dans l'album d'Ungerer, peut inviter l'enfant, si on l'accompagne bien dans cette démarche, à s'exprimer sur la beauté de la nature, sur son importance et sur les dangers qui la guettent, lui offrant l'occasion de s'y lier par le fait même.

3- L'analogie et le vécu de l'enfant au service de l'appréciation : mieux comprendre le rapport entre deux réalités

Raconter des histoires aux enfants ou les amener à s'exprimer sur des illustrations est aussi une opportunité pour les personnes enseignantes d'utiliser l'analogie⁸, laquelle est fondamentale à la compétence à résoudre des problèmes et joue un rôle important dans le processus de création et la construction des connaissances

(Legendre, 2005). Puisqu'elle fait le rapprochement entre deux réalités, on l'utilise pour favoriser la compréhension et pour développer le raisonnement analogique⁹. En faisant ce rapprochement, l'enfant associe ce qu'il ou elle connaît ou ressent de son quotidien à une autre réalité qui peut parfois être plus éloignée de son vécu ou plus difficile à saisir (Krzemien et coll., 2015). Comprendre les réalités des humains ou des autres qu'humains est donc essentiel pour stimuler notre sensibilité et notre engagement à l'égard de ces réalités, ce qui nous permet ainsi d'enrichir nos rapports au monde. Par le fait même, apprécier un album jeunesse sans texte peut être lié au récit de vie¹⁰ de l'enfant à l'oral, comme on l'invite à participer à voix haute et à raconter ses observations, puis à relier l'enfant à ce qu'elle ou il connaît à l'aide du raisonnement analogique. On lui donne alors l'occasion de s'exprimer sur son vécu (lié à son rapport au monde), en l'amenant à se lier aux autres personnes de la classe (l'enfant devient raconteur, raconteuse), à l'artéfact lui-même (sa raison d'être et sa symbolique), puis à ce qu'il représente pour l'enfant (le sens créé). Notamment, l'album *Juste à temps!* (Ungerer, 2020) nous amène à réfléchir à la qualité de ces rapports. C'est donc en posant des questions aux enfants sur l'histoire racontée ou sur l'illustration observée, puis en les interpellant sur des éléments de leurs histoires de vie, qu'on les encouragera à raisonner de manière analogique. On peut d'ailleurs lier l'analogie au concept de sentiment de parenté¹¹ avec le monde vivant, et plus particulièrement avec le monde autre qu'humain (Berryman, 2022). Pour Berryman (2022), « le chemin vers le sentiment d'appartenance ou de parenté avec le non-humain passe par le monde vécu de l'enfance » (p. 17). En classe, lorsqu'on leur raconte une histoire abstraite, les enfants peuvent avoir de la difficulté à la lier au monde réel ou à leur vécu, d'où l'importance d'utiliser l'analogie pour éveiller leur sentiment de parenté. Par exemple, en lisant une histoire sur une forêt qui subit une coupe à blanc¹², nous pouvons rapidement amener les enfants à jeter un coup d'œil aux arbres dans la cour d'école ou dans un parc du quartier pour leur faire comprendre que le paysage ne serait plus le même sans ces arbres, ce qui crée un rapprochement avec leur quotidien, éveillant parfois une émotion. C'est pourquoi il est intéressant de poser des questions à l'enfant à la fois sur l'histoire et sur son vécu, en utilisant l'analogie, puisqu'elle crée un pont entre le monde des idées et le monde réel (Krzemien et coll., 2015).

4- Amorcer l'appréciation par l'expression du ressenti

Que ce soit pour les enfants ou pour les adultes, il n'est pas toujours évident de communiquer ses idées et de faire part de ses émotions lorsque nous sommes en contact avec des images, avec différents objets du patrimoine culturel ou avec la nature elle-même. Pour ce faire, il faut s'exercer à apprécier un artéfact, comme c'est le cas pour le développement de toute compétence. En montrant à l'enfant la voie pour apprécier, nous lui offrons des occasions de s'entraîner à observer, à se questionner sur ce qui est vu ou perçu, à communiquer sur son ressenti et à faire des inférences¹³, ce qui facilitera le processus d'appréciation avec le temps. Parfois, ce sont des réactions comme le rire ou la surprise qui nous animent devant une œuvre d'art, ce que pourrait aussi déclencher un adorable chat croisé sur notre chemin. Ces réactions deviennent une porte d'entrée pour parler de notre rencontre avec



Maude Pelletier – « Le songe », 76×76 cm, techniques mixtes sur panneau de bois, 2015

l'artéfact ou avec la nature elle-même. Pour la personne enseignante, cela demande de l'ouverture d'esprit et un peu de patience, comme les enfants pourraient tout simplement nous exprimer : « Je n'aime pas ça ». Prenons le temps de leur demander ce qu'ils et elles n'aiment pas, pour les amener à expliquer ce ressenti, lequel est tout à fait légitime. Apprécier implique parfois que nous vivions une rencontre décevante ou négative, mais nous pouvons nous exprimer sur cette rencontre. C'est aussi une compétence qui amène l'enfant à établir des liens entre son ressenti et ce qui a été observé, à « porter un jugement d'ordre critique ou esthétique [et à] partager son expérience d'appréciation » (MEQ, 2006, p. 217). À l'instar des arts visuels, du cinéma ou de la musique, il serait faux de prétendre que nous aimons tout. Dans ce sens, on peut parler d'un magnifique arbre centenaire vu dans la forêt lors de notre randonnée, tout comme d'une rencontre fortuite avec un nid de fourmis rouges dans lequel nous avons mis le pied.

5- Les albums jeunesse sans texte pour engager l'enfant dans une démarche d'appréciation et pour stimuler les réflexions en groupe sur des réalités vécues par les humains et les autres qu'humains

Comme mentionné dans le chapitre 7.2, les albums jeunesse sans texte suscitent l'imagination des enfants et sont une ressource pertinente pour la création d'activités en classe. Que ce soit en appui à la démarche

d'appréciation ou pour leur utilisation interdisciplinaire, les albums sans texte ont sans aucun doute leur place dans le curriculum. Les illustrations de ces albums n'ont certainement plus comme simple fonction d'illustrer le texte, car elles incarnent elles-mêmes l'histoire, laquelle peut être imaginée, construite et racontée à partir du sens qu'aura créé l'enfant. Utiliser les albums sans texte en enseignement est une occasion d'amener l'enfant à s'exprimer sur ce qu'il ou elle voit, ressent et comprend des illustrations, mais également de plusieurs enjeux sociaux et environnementaux qui pourraient être discutés en groupe. Bien qu'il soit possible de faire réfléchir et écrire individuellement les élèves sur leur appréciation des artéfacts, l'approche qui est proposée dans ce chapitre priorise plutôt la discussion et les interactions directes, ce qui enrichit leurs réflexions par le sens qui est coconstruit en groupe.

La pratique du dialogue philosophique¹⁴ peut alors être utile à l'appréciation d'albums jeunesse sans texte. Elle sert de guide pour enrichir les questions qui seront posées aux enfants au cours de l'appréciation ou elle peut être introduite après la démarche d'appréciation. Comme les albums sans texte offrent une grande place à l'imagination et à l'engagement de l'enfant, qui doit contribuer à la création du narratif, certains aspects du dialogue philosophique peuvent soutenir l'activité d'appréciation. Cette pratique est tout à fait liée aux objectifs d'une activité d'appréciation qui souhaite amener les enfants à communiquer sur des réalités de notre monde. Le but de la philosophie pour enfants « n'est pas de transmettre un savoir particulier ou d'entreprendre une moralisation subtile des élèves, mais bien de créer un espace où ils peuvent réfléchir ensemble de manière critique, créative et attentive » (Michaud et Gagnon, 2023, p. 5). L'appréciation en groupe ainsi que la pratique du dialogue philosophique sollicitent toutes deux la pensée critique et créatrice, de même que des habiletés socioaffectives, comme l'écoute, le partage et le respect (Bouchard et coll., 2020; Mendonça, 2018; MEQ, 2006).

6- Des pistes pour intégrer l'appréciation des illustrations d'albums jeunesse sans texte à sa pratique

À partir de ce qui a été décrit dans les paragraphes précédents, voici des pistes pour l'enseignement d'une appréciation des illustrations d'albums jeunesse sans texte qui se réaliserait à l'oral et de manière collective.

Préparer son enseignement

Réflexions en amont sur l'appréciation d'illustrations d'albums jeunesse

Réaliser l'appréciation d'illustrations à partir d'un album jeunesse sans texte nécessite une certaine

préparation, que ce soit en ce qui concerne le type de questions qui seront posées aux enfants ou le choix de l'album. En choisissant un album qui vous interpelle particulièrement pour son histoire et ce qu'elle signifie, il sera d'autant plus naturel pour vous de démontrer votre engagement durant l'activité. De même, il est important de s'attarder à ce que l'on veut que l'enfant apprenne et vive lors de l'activité (objectif pédagogique). Entre autres, on peut l'amener à s'exprimer sur son ressenti, sur la signification de l'histoire coconstruite avec les autres enfants, sur les particularités esthétiques des illustrations, de même que sur les réalités qui sont liées à l'histoire, afin que l'enfant prenne davantage conscience, de manière sensible, de ses rapports au monde.

Comme elle a été amenée dans le chapitre 1.2, la rencontre avec l'objet implique certaines conditions pour qu'elle soit réussie. L'une d'entre elles est la création d'une **présentation réciproque** entre l'enfant et l'album jeunesse, c'est-à-dire **le premier moment d'une pédagogie de la rencontre**¹⁴. Il s'agit d'un contact direct avec l'objet sans qu'il soit médiatisé par la personne enseignante : non expliqué ni raconté à l'enfant. Pour favoriser d'abord cette présentation, sans la médiation directe de la personne enseignante, il est possible de laisser trainer le livre dans la classe, de le placer dans le coin lecture en encourageant l'enfant à s'y attarder de temps à autre. Ainsi, l'enfant pourra l'explorer à partir de ses propres conditions (temps, espace et intérêt). Encore plus intéressante serait l'idée d'improviser une bibliothèque éphémère en plein air et ainsi de mettre en place les conditions d'une rencontre directe avec un être de la nature qui est représenté dans l'album.

Comment lire un album s'il n'a pas de texte? En fait, il est possible pour quiconque, adulte ou enfant, de « lire » l'album sans texte à partir de ce qu'il déduit des illustrations. Toutefois, même si vous pouvez raconter l'histoire aux enfants à partir de votre interprétation, il est certainement plus engageant de les laisser s'exprimer sur leurs propres observations. C'est ainsi qu'une démarche d'appréciation des illustrations permettra de guider le type de questions que vous pouvez poser aux enfants. Voici quelques éléments sur les illustrations auxquels vous pouvez réfléchir en amont : les couleurs et leur signification (si elles nous offrent une ambiance), les médiums utilisés (numérique, dessin, peinture, etc.), la composition des illustrations (textures, lignes, formes, etc.), la symbolique de l'histoire et son fil conducteur (message), certains éléments visuels qui ressortent des illustrations, lesquels seraient à cibler préalablement afin de s'y attarder avec les enfants, la personne illustratrice elle-même (sa nationalité, son histoire, etc.), le contexte socioculturel de l'album (s'il est lié à une époque, à un endroit, à un évènement, à une culture, à une personne, etc.), votre ressenti à la lecture de cet album, la raison de votre choix et finalement, la manière d'orienter l'observation et la réflexion de l'enfant sur les illustrations de l'album afin de l'amener à prendre conscience de ses rapports au monde, notamment de ses rapports aux autres qu'humains.

Animer l'appréciation avec les enfants

Une démarche

Dans la démarche qui est proposée dans ce chapitre, l'appréciation d'illustrations d'albums sans texte se fait en groupe-classe. On vise un échange entre les élèves pour coconstruire le sens de l'histoire. Réaliser une appréciation correspond au **deuxième moment d'une pédagogie de la rencontre : la représentation**. Ce moment vise à (re)présenter l'album aux enfants, mais cette fois, à partir de questions qui leur seront posées. Avant de présenter l'album au groupe d'enfants, il importe de leur expliquer qu'il faudra prêter une attention particulière aux illustrations et que leur participation est essentielle pour que l'on comprenne bien l'histoire. On leur propose d'intervenir, à main levée, durant l'activité afin de s'exprimer sur ce qui leur est présenté. On réalise ensuite la lecture, par une démarche d'appréciation interactive, et ce, à partir de questions (exposées ci-après), puis on conclut en animant une courte discussion sur ce que l'album signifie, en faisant des liens avec ce que les enfants connaissent sur le sujet. Voici quelques questions qu'il est possible de poser aux enfants, en fonction de ce que vous aurez préalablement ciblé (ce sur quoi vous voulez mettre de l'importance).

- Des questions sur la forme: Quelles sont les couleurs utilisées par la personne illustratrice? Pourquoi avoir choisi ces couleurs? Les couleurs sont-elles plutôt chaudes ou froides? Ces couleurs nous laissent-elles une impression, créent-elles une ambiance (signification des couleurs)? Quel médium de création a été utilisé (pastels, crayons de couleur, numérique, gouache, encre de Chine, etc.)?
- Des questions sur le thème et des liens avec le vécu des enfants (intégration du dialogue philosophique et du récit de vie): Qu'est-ce que la personne illustratrice veut nous montrer, nous dire? Qu'est-ce que ça signifie, selon toi (cibler un aspect ou une illustration en particulier)? Que penses-tu de l'histoire? À quoi te fait penser cette illustration? Pourquoi le personnage agit-il ainsi? Que pense-t-il? Que pourrait-il faire? Que reconnais-tu de ta vie dans ce que tu observes de ces illustrations? Et si tu étais dans la même situation, que ferais-tu? As-tu déjà vécu quelque chose de semblable?
- Des questions sur le ressenti ou sur la perception : Dans ce que tu as observé, qu'est-ce qui te fait réagir ou que tu ne comprends pas? Qu'aimes-tu ou qu'est-ce qui te dérange dans cette illustration (pousser un peu plus loin le questionnement en demandant à l'enfant les raisons de ce ressenti)? Comment le personnage se sent-il, selon toi? Si tu étais à sa place, comment te sentirais-tu?

- Des questions sur le contexte: Ici, certains aspects peuvent être amenés en amont, comme tout ce qui concerne la personne autrice ou illustratrice et sa nationalité, son parcours, etc. En intégration, il sera néanmoins très pertinent d'expliquer aux enfants l'intention de la personne autrice ou illustratrice.

L'intégration ou la conclusion d'une activité réalisée en classe est parfois précipitée par manque de temps et se transforme en une simple question comme : « Avez-vous aimé l'histoire? ». Toutefois, particulièrement dans un contexte où nous devons parler de réalités sociales, environnementales ou culturelles, clore l'activité par une discussion en groupe devient utile pour en arriver à une meilleure compréhension partagée. Ici, le dialogue philosophique ou le récit de vie peut venir enrichir les échanges, non seulement sur l'histoire qui a été racontée, mais également sur ce qu'elle représente pour l'enfant et ce qu'elle fait émerger de son vécu.

Varier et réinvestir l'appréciation

Des pistes pour son enseignement

Apprécier est une activité complète en soi, mais elle peut aussi servir d'amorce à une activité de création plastique, à la pratique du dialogue philosophique, à l'écriture ou au récit de vie des enfants, ce qui correspond au **troisième moment d'une pédagogie de la rencontre : l'expression**. Les possibilités interdisciplinaires sont grandes, puisque le propos de l'album peut servir de ligne directrice pour réaliser un ensemble d'activités qui visent la création. Dans ce sens, voici quelques idées pour varier son insertion dans votre curriculum.

- Varier les contextes pour amener l'enfant à constater que l'apprentissage se fait en relation avec le monde: On peut alors utiliser l'appréciation comme amorce ou comme intégration à une activité qui se ferait en nature ou à l'extérieur de la classe, laquelle permet de faire des liens avec ce qui a été lu (avant ou après). Il est possible de faire l'appréciation à l'extérieur de la classe, comme dans la cour d'école, dans un parc ou dans un milieu naturel, afin d'amener les enfants à lier les propos de l'album à ce qu'ils et elles observent dans leur environnement en temps réel. Le but ici est de maximiser le contact entre l'élève et son environnement, en lui proposant de porter son attention sur ce qui l'entoure (utiliser l'analogie).

- Viser l'interdisciplinarité: Il s'agit ici de lier l'appréciation d'illustrations à une création plastique ou à l'écriture (de même que le récit de vie à l'écrit), par l'expression du ressenti, de ce que l'enfant comprend de l'album ou de son vécu (lié à la thématique de l'album). Pour pousser plus loin le potentiel des couleurs dans les illustrations, il est possible de réaliser une activité de création et d'observation de la nature à l'extérieur par le dessin ou la peinture (choisir des médiums qu'il est possible de déplacer facilement, comme les crayons de couleur, le pastel sec ou gras et l'aquarelle). Elle peut être réalisée avant l'activité d'appréciation ou après celle-ci, pour lier les observations faites à l'extérieur aux illustrations de l'album. En laissant les enfants prendre le temps d'observer les couleurs et les détails de leur environnement, on leur propose d'aller à sa rencontre. Ici, comme la reproduction du réel tel qu'il est observé est un exercice difficile en art, on peut tout simplement demander aux élèves de réaliser un croquis sans détails ou de se concentrer sur certains aspects, comme les couleurs, les formes, les ombres et la lumière. Il est aussi possible de lier l'activité d'appréciation au domaine des sciences (p. ex., albums qui parlent de la faune et de la flore ou des enjeux écologiques) ou au programme de Culture et citoyenneté québécoise (p. ex., albums qui parlent de l'immigration, de la guerre, du développement durable).

Utiliser la pratique du dialogue philosophique ou du récit de vie à l'oral pour favoriser la participation et les échanges entre les enfants (sous forme de discussion).

En vue d'utiliser les albums sans texte ou avec peu de texte pour parler d'environnement, de culture ou d'enjeux vécus par les humains ou les autres qu'humains, voici quelques idées de titres pour vous inspirer¹⁶. Les albums de cette liste proposent donc des pistes pertinentes pour animer des discussions avec les enfants. Par exemple, l'album *L'histoire en retard* (Coppo, 2019) parle de créativité. L'histoire est très intéressante pour amener les enfants à comprendre que lorsque nous prenons des initiatives, en agissant de manière créative, nous agissons sur le monde au lieu d'attendre que les solutions viennent à nous. Cet album avec peu de texte nous invite à aborder les situations imprévues avec plus de créativité. Sa lecture à voix haute devant le groupe devient une excellente amorce pour proposer aux enfants de créer de toutes pièces leur histoire ou pour animer une discussion sur la pertinence d'oser trouver des solutions aux problèmes que vivent les humains et les autres qu'humains, tout en faisant preuve de créativité. Des liens peuvent donc être faits avec l'environnement et l'importance du sentiment de pouvoir-agir¹⁷, lequel est essentiel pour que les jeunes s'engagent dans la lutte contre les changements climatiques (Morin et coll., 2022). Sans prétention d'exhaustivité, cette liste propose des albums qui constituent d'excellents choix pour réaliser une amorce en vue d'animer une discussion avec les enfants sur les réalités vécues par les humains et les autres qu'humains.

Quelques titres d'albums jeunesse sans texte pour amener les enfants à prendre conscience de leurs rapports écologiques au monde

- Bellière, C. et De Haes, I. (2019). *Le Géant ou la surprenante aventure des émotions*. Alice jeunesse.
- Chica, C. (2018). *La montagne*. Les Fourmis rouges.
- Coppo, M. (2019). *L'histoire en retard*. Comme des géants.
- Curchod, R. (2017). *Le poisson*.
- Giustozzi, F. (2017). *Changeons!* La Joie de lire.
- Guojing. (2016). *L'enfant seule*. Comme des géants.
- Hare, J. (2019). *Classe de lune*. L'école des loisirs.
- Hare, J. (2021). *Classe sous-marine*. L'école des loisirs.
- Lawson, J. et Smith, S. (2015). *Les fleurs poussent aussi sur les trottoirs*. Bayard.
- Le Comte, N. (2020). *Allers-retours*. CotCotCot.
- Lee, S. (2009). *La vague*. Kaléidoscope.
- Lela, M. (2006). *L'arbre, le loir et les oiseaux*. L'école des loisirs.
- Miyares, D. (2017). *Au fil de l'eau*. Scholastic.
- Moure, G. et Varela, A. (2015). *Le hareng rouge*. Les 400 coups.
- Pfeiffer, V. (2017). *Le bonheur d'Isidore*. Alice jeunesse.
- Sara. (2013). *Éléphants*. Actes Sud Junior.
- Sara. (2018). *La traque*. Thierry Magnier.
- Shatokhin, O. (2023). *Le papillon jaune*. Comme des géants.
- Staake, B. (2014). *Gris bleu*. Milan.
- Tolman, R. et Tolman, M. (2010). *Le livre qui rend heureux*. Milan.
- Watanabe, I. (2020). *Migrants*. La Joie de lire.
- Wiesner, D. (2007). *Le monde englouti*.
- Zullo, A. et Zullo, G. (2010). *Les oiseaux*. La Joie de lire.

Conclusion

La démarche d'appréciation des illustrations d'albums jeunesse sans texte, comme elle est présentée dans ce chapitre, est une proposition pour intégrer davantage le domaine des arts au curriculum scolaire et offre, par

le fait même, des possibilités pour réfléchir collectivement aux réalités de notre monde. En effet, elle souhaite engager l'enfant dans un processus de réflexion sur ses observations, en l'encourageant à communiquer ses idées, son vécu et son ressenti. D'ailleurs, la démarche d'appréciation proposée peut être liée aux trois moments d'une pédagogie de la rencontre, lesquels ont été détaillés dans le chapitre 1.2 : la présentation, la représentation et l'expression. Que ce soit en invitant l'enfant à observer son environnement avant d'associer cette rencontre à une appréciation ou en laissant trainer l'album jeunesse en classe pour donner lieu à un contact direct et non médiatisé, la personne enseignante met en place un moment de présentations réciproques entre l'enfant et ce qui l'entoure. Puis, en amenant l'enfant à réagir et à s'exprimer sur l'histoire illustrée, et ce, à partir d'une démarche d'appréciation réalisée en groupe, on lui propose de coconstruire sa vision du monde. Il s'agit du deuxième moment de la pédagogie de la rencontre : la représentation. L'album sans texte laisse donc une grande place à l'imagination et à la création de l'enfant, comme le narratif se construit par son interprétation des illustrations et peut ainsi être coconstruit avec les autres personnes de la classe. Par l'analogie, l'histoire peut aussi être liée aux différentes réalités de notre monde afin d'y réfléchir en groupe, exerçant, par le fait même, notre capacité à résoudre des problèmes. En définitive, lorsqu'on lui propose de s'exprimer sur cette rencontre avec l'album et sur ce qu'elle éveille en son for intérieur, que ce soit par l'écrit ou la réalisation d'une œuvre d'art, l'enfant développe son imagination, fait appel à sa créativité et réinvestit les apprentissages faits en groupe dans une production. En fin de compte, que ce soit à partir d'illustrations de livres ou d'œuvres d'art, l'activité d'appréciation nous propose de prendre conscience de nos rapports au monde afin d'accroître notre ressenti et, potentiellement, notre sentiment de pouvoir-agir vis-à-vis des réalités vécues pas les humains et les autres qu'humains.

Notes de bas de page

1 – « Objet qui a été fabriqué ou transformé par l'humain, et qui se distingue ainsi de tout objet dont la modification serait due à un phénomène naturel » (« Artéfact », 2016, Office québécois de la langue française). Dans ce chapitre, le mot *artéfact* est utilisé pour représenter de manière plus large un ensemble de créations humaines (œuvres d'art, autres objets du patrimoine culturel, outils, livres, etc.). Ici, la définition du mot « artéfact » dépasse celle du simple « objet », puisqu'elle renvoie aussi à sa signification, son histoire, sa culture et son rapport au monde.

2 – Dans le contexte des arts, ce sont les créations humaines (artéfacts) et leur symbolique qui sont spécifiquement étudiées. Toutefois, dans le contexte du chapitre 7.2 et du présent chapitre, même si nous portons une attention plus particulière à l'appréciation des artéfacts (par la compétence du PFEQ), nous entendons qu'*apprécier* est une activité que l'humain peut faire avec ce qui l'entoure et, par le fait même, n'est pas exclusive aux artéfacts.

3 – Voir l'approche FTC, inspirée par Mendonça et Savoie (2020) et par Sandell (2006), dans la section « Développer sa capacité à apprécier une œuvre : l'approche FTC (forme, thème, contexte) » du chapitre 7.2.

4 – Se référer à la section « Apprécier pour créer du sens sur le monde dans lequel on vit et enrichir son rapport à celui-ci » du chapitre 7.2 pour mieux comprendre l'implication de la création de sens dans l'appréciation d'œuvres d'art.

5 – L'inférence est un « mode de raisonnement qui consiste à tirer une conséquence ou une conclusion logique d'un ensemble de données matérielles (objets), conceptuelles (idées) ou linguistiques (mots, énoncés, phrases, sens) » (Legendre, 2005, p. 770).

6 – Ici, *iconique* veut dire « propre [ou] relatif à l'image » (Cajolet-Laganière et coll., « iconique », acception 1). Ici, on fait référence à différents indices visuels; des éléments qu'il est possible d'observer dans l'image et de lier à nos connaissances.

7 – Afin de mieux comprendre la signification des couleurs, entre autres à travers leur évolution dans l'histoire de l'art, le livre de Pastoureau et Simonnet (2015), *Les couleurs expliquées en images*, peut devenir une ressource intéressante à l'enseignement.

8 – « Rapport de similitude entre deux ensembles semblables de fonction et de structure, mais différents d'échelle ou de nature, fondé sur l'identification de facteurs clés (caractères, propriétés) de ces ensembles dont les caractéristiques de l'un sont mieux connues, ce qui permet d'imaginer certaines caractéristiques vraisemblables de l'autre ensemble » (Legendre, 2005, p. 54).

9 – « Mode de raisonnement permettant de comprendre et d'interpréter de nouvelles situations à partir de situations analogues » (Office québécois de la langue française, 1995).

10 – Pour en connaître davantage sur le récit de vie, comme approche d'enseignement qu'il est possible de lier à la pratique d'appréciation, référez-vous au chapitre 4.1, *Contextualiser les sciences par le récit de vie et la pédagogie du lieu*, écrit par Kassandra L'Heureux.

11 – On définit le sentiment de parenté ou d'apparentement comme étant « la perception d'une parenté intime [...] avec le monde non humain, [...] le maintien de la conscience de son individualité en tant qu'être humain et de l'impossibilité de se fondre dans le monde non humain si étroitement qu'on soit lié à lui » (Searles, cité dans Favre, 1996, p. 2).

12 – Abattage excessif d'arbres sur de grandes superficies (Cajolet-Laganière et coll., « Coupe à blanc », 2e définition).

13 – Le raisonnement analogique intègre, dans son processus, la capacité à faire des inférences (Krzemien et coll., 2015; Legendre, 2005).

14 – Se référer au chapitre 6.1, écrit par Christophe Point, lequel détaille l'utilisation du dialogue philosophique au primaire pour aborder les rapports écologiques au monde. Il propose ainsi différents critères qui vous guident dans son utilisation en classe avec les élèves. Ce chapitre pousse plus loin l'utilisation de cette pratique en vous proposant également une démarche d'enseignement, laquelle peut être liée à la démarche d'appréciation.

15 – Pour comprendre le détail des trois moments de la pédagogie de la rencontre (présentation, représentation et expression), se référer au chapitre 1.2 écrit par Mélanie Champoux.

16 – Je tiens à remercier Brigitte Carrier, chargée de cours à l'Université Laval et à l'Université du Québec à Rimouski, avec qui j'ai collaboré en recherche. Nous avons travaillé sur l'album jeunesse *Juste à temps!* de Tomi Ungerer pour concevoir des activités d'enseignement-apprentissage sur l'appréciation du texte et des illustrations. Elle m'a également présenté plusieurs albums jeunesse sans texte, ce qui m'a grandement inspiré la création d'une liste d'albums jeunesse sans texte ou avec peu de texte (les titres se retrouvent dans une liste plus bas).

17 – Pour mieux saisir ce qu'est le sentiment de pouvoir-agir chez les jeunes, particulièrement dans un contexte scolaire, se référer à l'article de Morin, Therriault et Bader (2022), *Le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques à l'école secondaire*, ainsi qu'à leurs autres contributions sur le sujet.

Références

Berryman, T. (2022). Les interactions enfants-nature, assises du sentiment de parenté avec l'environnement. *Soins Pédiatrie-Puériculture*, 43(326), 14-19. <https://doi.org/10.1016/j.spp.2022.03.003>

Bouchard, M., Dansereau, J., M. Fletcher, N., Gagnon, M., Michaud, O., Sasseville, M. et Yergeau, S. (2020). *Vers une citoyenneté engagée par la pratique du dialogue philosophique* [mémoire présenté au ministère de l'Éducation, Université du Québec à Montréal]. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/02/Projet_Citoyennet%C3%A9_engag%C3%A9e.pdf

Cajole-Laganière, H., Martel P. et Masson, C-É. (s.d.). « Coupe à blanc », dans le dictionnaire en ligne *Usito* (version 1737469340). <https://usito.usherbrooke.ca/lexies/coupe%20%C3%A0%20blanc>

Cajole-Laganière, H., Martel P. et Masson, C-É. (s.d.). « Iconique », dans le dictionnaire en ligne *Usito* (version 1737469340). <https://usito.usherbrooke.ca/définitions/iconique>

Favre, D. (1996). L'apparement : un mode de relation au monde humain et non humain que pourrait développer l'enseignement de la biologie, *Trema*, 9-10(1996), 45-52. <https://doi.org/10.4000/trema.2001>

Gouvernement du Québec. (25 octobre 2024). *Développer les habitudes de lecture des enfants*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/habitudes-lecture-enfants>

Krzemien, M., Leroy, S. et Maillart, C. (2015). Évaluation du raisonnement analogique et des connaissances relationnelles d'enfants présentant une dysphasie. *Revue de neuropsychologie*, 7(4), 269-278. <https://doi.org/10.1684/nrp.2015.0358>.

Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (2013). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck.

Legendre, R. (dir.). (2005). « Analogie », dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (p. 54). Guérin.

Legendre, R. (dir.). (2005). « Inférence », dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (p. 770). Guérin.

Legendre, R. (dir.). (2005). « Raisonnement analogique », dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (p. 1125-1126). Guérin.

Mendonça, P. (2018). *Protocole d'appréciation VTS (Visual Thinking Strategies)*. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/15202>

Michaud, O. et Gagnon, M. (2023). Présentation du numéro : la philosophie pour enfants et l'éducation à l'éthique : regard sur la diversité théorique et pratique. *Éthique en éducation et en formation*, (15), 5-9. <https://doi.org/10.7202/1109998ar>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2006/3127968.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *L'album en classe*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Album-classe.pdf>

Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2022). Le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques à l'école secondaire. *Éducation relative à l'environnement*, 17(1).

Office québécois de la langue française. (1995). « Raisonnement analogique », dans le *Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17015817/raisonnement-analogique>

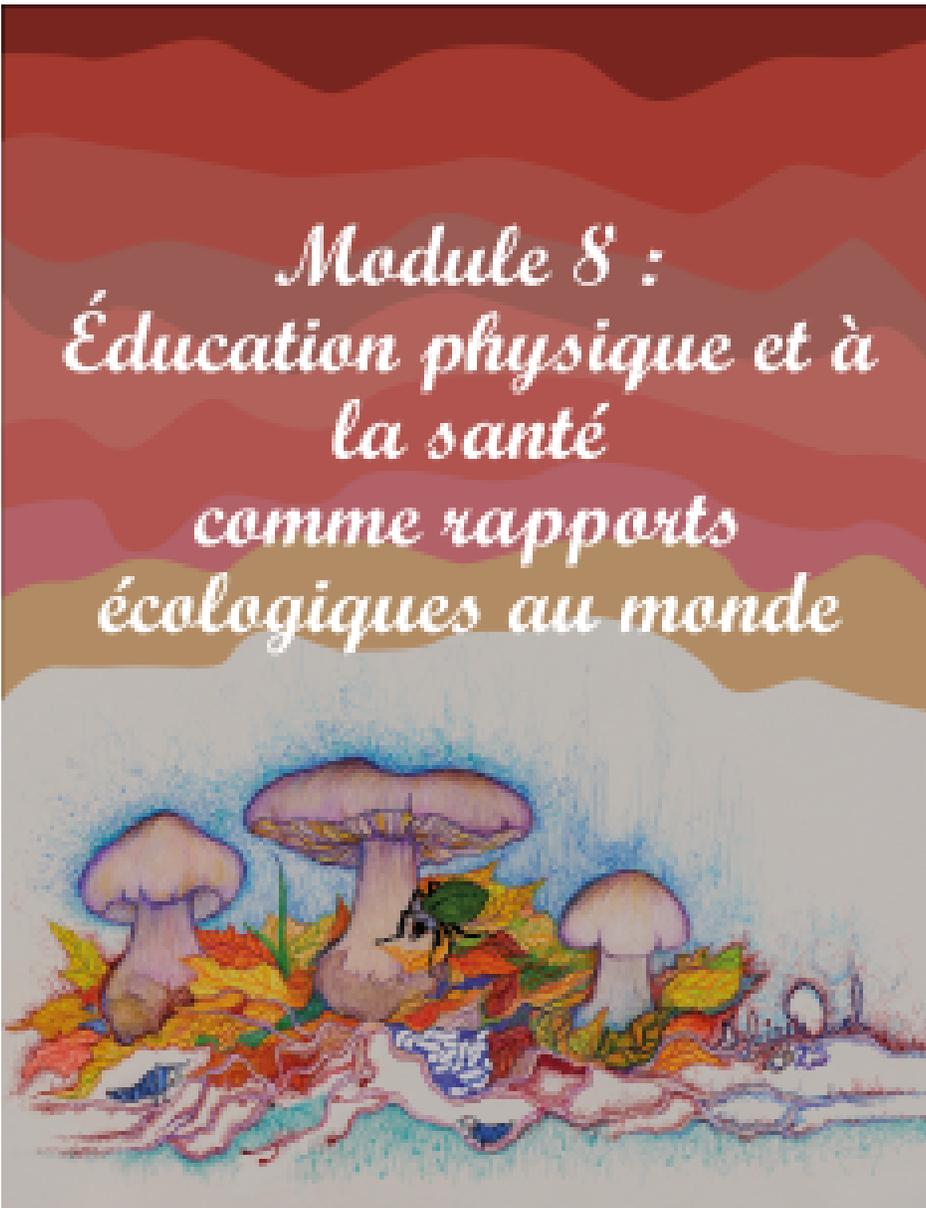
Office québécois de la langue française. (2016). « Artéfact », dans le *Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8361386/artefact>

Pastoureau, M. et Simonnet, P. (2015). *Les couleurs expliquées en images*. Seuil.

Ungerer, T. (2019). *Juste à temps! L'école des loisirs*.

MODULE 8 : ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ COMME RAPPORTS ÉCOLOGIQUES AU MONDE

*Module 8 :
Éducation physique et à
la santé
comme rapports
écologiques au monde*



CHAPITRE 8.1 - DÉVELOPPER UNE RELATION AU MONDE À TRAVERS L'EXPÉRIENCE SENSORIELLE ET AFFECTIVE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Geneviève Paquin

Par Geneviève Paquin

Présentation de l'auteure

Enfant, je n'ai pas développé de relation positive et harmonieuse à la nature. Celle-ci m'a été présentée comme un environnement salissant, rempli de bactéries, inconfortable et comme un obstacle à la pratique d'activités physiques. La pluie, les températures extrêmes, la boue m'étaient exposées comme des barrières et même une menace pour ma santé et ma sécurité. Ce n'est qu'en tant qu'athlète universitaire en athlétisme que la nature s'est révélée sous un nouveau visage de façon impromptue à la suite d'un incident critique. Une blessure au tendon d'Achille a changé mon rapport au corps, à la performance et à mon sport. Le rétablissement fut difficile et les attentes face aux performances d'avant ne se sont jamais concrétisées. L'idée de cesser la course à pied n'était pas



une option. J'ai donc commencé la course en sentier. Cette nouvelle activité a changé ma vision de la nature, peu à peu elle est devenue une alliée dans ma pratique d'activités physiques. Forte et fragile à la fois, la nature s'est révélée être une source d'émerveillement. Son accessibilité m'a ouvert un nouveau monde de possibilités pour la pratique d'activités physiques.

À la naissance de mes enfants, j'ai ressenti un sentiment d'injustice et une culpabilité par rapport au legs d'un monde usé par nos choix de vie. J'ai éprouvé une urgence d'agir face à un mode de vie occidental. Cet empressement à intervenir a aussi teinté ma pratique enseignante en éducation physique et à la santé.

Introduction

Je réalise aujourd'hui que ma relation au monde a été teinté par la pratique d'activités physiques en plein air et la façon dont j'aimerais que mes enfants vivent le monde. Je pense que, devant les enjeux environnementaux en augmentation, repenser notre rapport à la nature devient une nécessité. Quand je vois la quantité d'objets nécessaires que certaines fédérations sportives jugent nécessaires et l'utilisation que nous faisons de l'environnement naturel pour pratiquer nos activités physiques, je ne peux m'empêcher de me questionner sur la façon dont nous modelons la nature pour répondre à nos besoins. Mais je me questionne aussi sur la façon dont l'environnement naturel peut nous transformer. Selon moi, il suffit (bien que ce ne soit pas si simple) de nous laisser transformer et pour y arriver, il faut développer une relation avec le monde qui nous entoure. À mon sens, une relation implique une connexion et une interaction avec une autre entité, humaine ou non-humaine. Elle demande également une compréhension de l'autre, une adaptation à l'autre au moyen de l'écoute, de l'observation et de l'action. Une relation est basée sur la réciprocité et non pas sur la nécessité d'être pareils ou d'avoir les mêmes habiletés. Elle désigne davantage un dynamisme de part et d'autre dans l'interaction. Je pense que l'éducation peut, selon certaines conditions, jouer un rôle central dans cette transformation et que l'éducation physique et à la santé (EPS) offre une opportunité unique d'aborder ce défi. En mobilisant le corps comme organisme d'apprentissage, l'EPS dépasse les objectifs strictement moteurs pour explorer des dimensions plus larges, notamment celle du rapport écologique au monde. En permettant une interaction directe entre le corps et l'environnement naturel, cette discipline peut contribuer à développer une compréhension sensible et incarnée des milieux naturels dans lesquels nous évoluons.

Ce rapport écologique au monde, lorsqu'il est exploré en EPS, repose sur plusieurs dimensions interconnectées. La dimension **sensorielle** permet aux élèves de percevoir et d'interagir avec leur environnement à travers leurs sens, enrichissant ainsi leur expérience du monde. La dimension **affective** vient teinter ces expériences significatives, renforçant l'attachement aux espaces naturels. Enfin, l'enseignement *par et dans* l'environnement favorise une immersion qui amplifie ces deux dimensions, en plaçant les élèves au cœur d'un cadre d'apprentissage authentique. Ensemble, ces éléments forment un socle sur lequel il devient possible de bâtir une relation plus harmonieuse entre la nature et les élèves.

Je vous invite dans cette réflexion qui mène à une exploration du développement de la relation à la nature à travers les dimensions sensorielle et affective en EPS. En mobilisant le corps et les émotions, cette approche vise à enrichir la manière dont les élèves se connectent à leur environnement naturel. Ce chapitre examine comment l'EPS, en valorisant les interactions sensorielles et émotionnelles, peut devenir un levier pour cultiver un rapport écologique profond et significatif au monde.

L'éducation physique et à la santé

Dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), l'EPS est intégrée au domaine du développement personnel, dont la mission dépasse la pratique d'activités physiques pour favoriser l'épanouissement global des élèves. Ce domaine vise à inculquer des valeurs de respect, de solidarité et de responsabilité qui permettent un « vivre-ensemble » harmonieux. Ce concept ne se limite pas aux interactions humaines mais inclut également les relations avec l'environnement naturel et les autres formes de vie.

Dans ma pratique professionnelle tant au primaire qu'au secondaire, j'ai dû à maintes reprises expliquer ce qu'est l'EPS. Toutes mes classes ont déjà suivi des cours d'EPS et la perception qu'elles en ont est fréquemment associée à la pratique des sports professionnels et amateurs tels qu'ils sont présentés dans les médias. La médiatisation du sport professionnel et amateur évoque majoritairement la performance et un rapport au corps dans un dessein d'efficacité et de compétitivité. Le corps est alors vu comme un outil ayant des propriétés biomécaniques et physiologiques utilisées dans une visée motrice précise pour atteindre les objectifs du sport pratiqué. Or, loin des stéréotypes qui limitent l'EPS à l'apprentissage de sports ou à une vision utilitaire du corps, cette discipline vise à mobiliser des dimensions variées de la personne. En combinant les dimensions affective, sensorielle, motrice et intellectuelle, l'EPS favorise une vision globale de l'élève. Cette approche contribue à transformer la relation entre les élèves et leur environnement naturel, non pas en termes de performance ou de maîtrise, mais comme une interaction où les sensations et les émotions deviennent des leviers pour comprendre et vivre le monde différemment. De cette façon, l'EPS, en misant sur des pédagogies centrées sur l'expérience corporelle, offre un cadre unique pour développer une relation de familiarité avec la nature.

L'EPS repose sur trois compétences : agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques et adopter un mode de vie sain et actif. La pratique d'activités physiques en contexte de plein air a été de plus en plus valorisée dans la dernière décennie. Le plein air a le potentiel de favoriser à la fois la santé physique et psychologique des élèves tout en leur offrant une occasion unique de développer une connexion au monde naturel, selon certaines conditions (Gadai et coll., 2020). En intégrant la nature comme espace d'enseignement-apprentissage, l'EPS permet une proximité régulière et prolongée entre les élèves et leur environnement naturel, ce qui constitue un moyen prometteur pour compenser le déficit du contact à la nature observé chez les jeunes (Robert-Mazaye et coll., 2021). Dans ce cadre, le corps devient un organisme sensible qui permet d'explorer l'environnement, de le ressentir et d'interagir avec lui. Les expériences sensorielles et émotionnelles vécues dans les milieux naturels enrichissent l'apprentissage et encouragent une perception holistique du rapport entre l'élève et son environnement (Paintendre et coll., 2020).

Les sensations corporelles et l'apprentissage en EPS

Chaque année en EPS, j'explique aux élèves que leur corps est leur première source d'informations et que ces informations sont valides. Je mentionne qu'il est possible de moduler la pratique d'activités physiques en fonction de leurs sensations bio-informationnelles, comme le ressenti des fréquences cardiaques, le niveau d'essoufflement, la transpiration, les tensions musculaires ou encore la sensation de soif dans l'objectif d'atteindre leurs buts. Mon objectif est d'amener les élèves à écouter les messages que leur corps leur transmet et à interpréter comment ces ressentis peuvent orienter leurs réponses aux stimulus. Par exemple, que ressens-tu lorsque l'air frais traverse tes poumons pendant que tu cours ? Au-delà des explications factuelles basées sur des notions de biologie et de physiologie que je peux leur fournir, c'est leur propre perception qui façonnera leur rapport à cette expérience. Le ressenti des élèves influencera leur perception de la course par temps frais, leur vitesse, leur appréciation de l'activité et le niveau d'attention porté à ce qui les entoure.

Les sensations corporelles peuvent jouer un rôle prometteur dans l'apprentissage en EPS et dans le développement de la relation à la nature. Bien au-delà de la transmission des savoirs par la personne enseignante, le corps sensible de l'élève agit comme une source d'information directe, essentielle et souvent sous-estimée. Les récepteurs sensoriels périphériques, à travers les sens externes (la vue, le toucher, l'ouïe, l'odorat et le goût), permettent par extéroception de capter les stimulus environnementaux et de transmettre ces informations à l'organisme (Gaillard, 2000). Ce processus initial est complété par une analyse et une interprétation des sensations qui mobilisent les savoir-faire perceptifs, définis comme la capacité de l'élève à écouter et interpréter les signaux corporels dans le but de s'adapter de manière optimale à son milieu (Paintendre et coll., 2019). L'efficacité de cette adaptation dépend de la qualité de l'attention portée aux sensations, lesquelles varient en intensité selon leur caractère inhabituel ou leur impact émotionnel.

Dans ce processus, la proprioception joue un rôle complémentaire en informant le corps sur ses propres mouvements, leur direction, leur vitesse ou encore leur qualité d'exécution. Ces informations permettent des ajustements précis et constants en lien avec les exigences du milieu de pratique (Gaillard, 2000). Contrairement à la proprioception, qui renseigne sur l'état interne du corps, l'extéroception capte des éléments externes et oriente l'individu dans l'espace en régulant ses interactions corporelles avec son environnement. Toutefois, les sensations corporelles sont intrinsèquement subjectives et leur interprétation dépend fortement des expériences passées et des émotions ressenties. Certaines sensations marquent l'élève plus intensément que d'autres, en raison de leur caractère imprévu ou de leur contraste avec les attentes faces aux ressentis corporels (Gaillard, 2010).

Les sensations qui proviennent du corps sont subjectives et ne sont pas généralisables. Par contre, elles sont objectivées par la personne qui les éprouve. La classification de la sensation en fonction de son degré d'agréabilité est un moyen utilisé pour objectiver la sensation. Évidemment une sensation agréable va pousser l'élève à vouloir reproduire cet état. Une sensation désagréable va mener l'élève à produire des actions pour

contrer cette sensation, soit en modifiant la tâche, l'environnement ou en utilisant la fuite (Paintendre et coll., 2021). La classification des sensations dépend de plusieurs facteurs, notamment les émotions éprouvées lors du ressenti. Les émotions sont des moments saillants, percutants et isolables par rapport au flux habituel de l'activité. Les sensations peuvent faire percevoir toutes sortes d'émotions, telles que la frustration, la colère, la joie, etc. Les émotions teintent les expériences, influencent le processus de prise de décision et incitent à l'action. Ensemble, les émotions et les sensations mènent à des décisions émergentes. Les émotions et les sensations laissent des traces dans le corps qui peuvent resurgir à n'importe quel moment de la vie d'un individu pour influencer une décision ou anticiper un événement. Elles servent de référence aux activités futures (Gaillard, 2010).

Outre les émotions, les expériences antérieures du corps peuvent aussi marquer l'interprétation des sensations vécues par le corps. Les expériences sont teintées par les émotions et laissent des traces dans le corps (Visioli et coll., 2022). Autrement dit, un individu peut anticiper une activité qu'il juge similaire à une expérience vécue dans le passé et ainsi avoir à priori des attentes précises face à celle-ci. Les attentes peuvent être de toutes sortes, incluant les dimensions affective et sensorielle. Si l'écart entre ce qui était anticipé et ce qui se concrétise est grand, il y aura création d'une nouvelle expérience, marquée par les sensations et les émotions qui laissera aussi des traces dans le corps.

En EPS, le corps est souvent perçu comme un objet utilitaire pour le mouvement humain. Or, dans sa conception holistique, le corps est un organisme complexe dont toutes les dimensions contribuent au développement de connaissances immanentes (Terré et coll., 2013). Les connaissances immanentes sont construites à partir des expériences vécues *in-situ*. Elles sont constituées en outre d'émotions et des sensations prises en compte dans un processus de cognition incarnée pour s'adapter à son environnement. Ces connaissances sont réinvesties dans d'autres contextes jugés similaires par la personne. Le corps est le premier facilitateur dans le développement de la relation à la nature. Il permet d'entrer en relation avec l'environnement de la personne, y compris les éléments de la nature.

Cela me rappelle un cours en EPS au secondaire pendant lequel j'utilisais la course d'orientation comme moyen d'action. Nous étions en octobre et les températures plus basses commençaient à s'installer. Cette journée-là, toute la classe a mentionné le vent comme élément de la nature. Des élèves lui attribuaient la qualité d'être fort et d'autres, d'être froid. Il y en avait qui couraient pour se rendre aux balises alors que d'autres marchaient. Parmi les élèves qui avaient couru, certain×e×s ont soulevé que le froid leur donnait une sensation de douleur aux poumons, une sensation jugée désagréable. Par contre, un élève a mentionné que cette sensation était pour lui un indicateur de dépassement de soi. Ceci est un exemple d'une sensation désagréable qui laisse la trace d'une expérience positive. Dans ce cas, plusieurs compétences sont mises de l'avant, telles que l'écoute, l'interprétation, le traitement et l'analyse de l'ensemble des informations, ainsi que la prise de décision. Le processus cognitif a pris en

compte divers facteurs, notamment les sensations et les émotions, dans la décision de poursuivre à la course.

Dans un autre ordre d'idées, le corps peut ressentir le même élément et les objectiver de deux façons différentes. Prenons l'exemple d'une personne qui se promène en automne une main dans sa poche et une main à l'air libre. Arrivée à la hauteur d'un ruisseau, cette personne décide d'y tremper ses mains. La main qui était dans la poche perçoit l'eau plus chaude que l'autre main. Pourtant, c'est le même corps et la même eau. Par contre, la main qui était dans la poche a subi une expérience antérieure différente qui amène la personne à objectiver la température de l'eau de façon différente. Bien que cette expérience soit subjective, elle a été objectivée de deux façons par la personne qui l'a vécu.

Ces deux exemples démontrent l'importance du corps dans la formation de la relation à la nature. La vision du corps proposée dans ce chapitre est celle d'un tout, qui englobe toutes les dimensions dans une circularité qui est perméable. Une circularité perméable fait référence à un processus dans lequel les différentes dimensions d'un individu (physique, émotionnelle et cognitive) interagissent de manière fluide et continue, sans barrières entre elles. Cela signifie que la relation à la nature se développe de manière holistique et incarnée, où le corps n'est pas perçu comme une entité isolée, mais comme un élément interconnecté avec les autres dimensions de l'être humain. Cette circularité perméable permet aux émotions, aux sensations physiques, à la cognition et à l'expérience environnementale d'interagir et de s'influencer mutuellement de manière fluide et dynamique, favorisant ainsi un rapport plus profond et plus significatif avec la nature.

Pour permettre aux élèves de transformer leurs sensations corporelles en connaissances en EPS, certaines conditions essentielles doivent être réunies. Ces conditions reposent sur une conception holistique de l'apprentissage, qui prend en compte les interactions entre le corps, les émotions et l'environnement de pratique.

Selon Terré, Saury et Sève (2013), des environnements authentiques et variés favorisent une exploration sensorielle et émotionnelle essentielle à l'engagement de l'élève. Ces environnements, riches en stimulus, permettent aux élèves d'expérimenter des situations où les sensations corporelles prennent tout leur sens. Lorsqu'un cadre sécurisé est mis en place, les élèves peuvent explorer et ajuster leurs perceptions tout en établissant des liens entre les sensations et des éléments concrets de l'environnement. Ces interactions directes, par exemple avec des éléments naturels comme l'eau ou le vent, offrent des déclencheurs d'apprentissage et favorisent une compréhension durable.

L'attention portée aux ressentis corporels est également essentielle pour transformer les sensations en connaissances. Comme le soulignent Paintendre, Terré et Gottsmann (2021), il est indispensable de guider les élèves pour les amener à reconnaître et analyser leurs sensations. Une pédagogie qui met l'accent sur l'écoute du corps, soutenue par la personne enseignante, permet aux élèves de verbaliser leurs ressentis et de les relier

à leurs performances ou à leurs interactions avec l'environnement. Cette approche les aide à interpréter leurs sensations, comme celles associées à l'équilibre ou à la fluidité d'un mouvement, afin de les intégrer dans leurs apprentissages et d'ajuster leurs actions.

Pour permettre cette transformation, les situations d'apprentissage doivent être soigneusement adaptées au niveau des élèves. Proposer des tâches qui équilibrent défi et accessibilité favorise un engagement optimal tout en évitant une surcharge sensorielle ou cognitive (Paintendre et coll., 2021). Une progression bien pensée des tâches permet d'introduire de nouvelles sensations de manière graduelle, donnant à l'élève l'opportunité d'explorer sans se sentir dépassé·e. Ce cadre encourage une construction des connaissances enracinée dans l'expérience, où les ressources et les contextes mobilisés jouent un rôle central.

La réflexion sur les expériences vécues constitue une étape clé dans ce processus. Comme le mentionnent Terré, Saury et Sève (2013), l'analyse des actions effectuées, des sensations perçues et de leur impact sur le comportement permet à l'élève de structurer ses expériences. Cette phase réflexive, soutenue par l'accompagnement pédagogique, donne aux élèves les moyens de tirer des leçons transférables à d'autres contextes. Ces apprentissages situés sont enrichis par la prise en compte des sensations corporelles, des émotions associées et des ajustements réalisés.

Une pédagogie qui valorise le corps dans sa globalité est indispensable pour permettre aux sensations corporelles de devenir des connaissances. Paintendre et ses collègues (2021) insistent sur la nécessité de dépasser une vision purement utilitaire du corps en EPS. Le corps doit être perçu comme une source de savoirs, en interaction constante avec l'environnement. En repensant le rôle du corps dans l'apprentissage, l'EPS peut devenir une matière propice à la transformation des sensations en connaissances, soutenant une pédagogie profondément ancrée dans une vision holistique des apprentissages.

Cette valorisation du corps en tant que source de savoirs ouvre la voie à une réflexion sur les émotions en EPS. Si les sensations corporelles constituent des points d'ancrage pour l'apprentissage, les émotions enrichissent cette expérience en donnant une signification profonde aux interactions vécues. Elles jouent un rôle dans le développement de la relation au monde, en permettant aux élèves de tisser des liens affectifs avec leur environnement. Dans la relation à la nature, les émotions amplifient la portée des sensations en suscitant un engagement personnel et une connexion authentique, favorisant ainsi une compréhension plus intime et incarnée de leur place dans le milieu naturel.

Les émotions en EPS et leur rôle dans le développement de la relation à la nature

Comme mentionné précédemment, les émotions jouent un rôle important souvent sous-estimé dans le processus de cognition en EPS, agissant comme des catalyseurs dans la construction des connaissances. L'EPS

est un milieu riche en interactions et en relations où les émotions, bien que parfois perçues comme une distraction en contexte scolaire, participent activement à l'apprentissage. Lorsqu'on les ignore, on néglige un levier intéressant pour donner du sens aux expériences vécues. Ces émotions, qu'elles soient positives ou négatives, teintent les perceptions, influencent les choix et orientent les décisions émergentes dans une activité physique. Elles servent aussi de mémoire implicite, marquant durablement l'élève et influençant ses comportements futurs (Visioli et coll., 2022).



Maude Pelletier – « Artères », pointe sèche sur papier coton, 30×25 cm, 2022

Dans un contexte d'apprentissage en EPS, les émotions ne sont jamais isolées; elles s'entrelacent aux interactions entre élèves, avec la personne enseignante, avec l'activité et avec le milieu naturel. Ces interactions affectives, lorsqu'elles sont accueillies et analysées, contribuent à ancrer les connaissances dans des expériences significatives et nuancées. Terré, Saury et Sève (2013) illustrent comment des activités comme le kayak en milieu naturel sollicitent des émotions intenses, telles que la peur ou l'émerveillement, qui favorisent non seulement des ajustements immédiats, mais aussi une réflexion sur la manière de s'adapter aux défis rencontrés. Ces émotions deviennent alors des ressources essentielles pour intégrer des connaissances en relation avec la nature.

Comme le souligne Visioli (2022), la mise sur pied d'une « École des émotions » en EPS peut encourager une résonance entre les élèves et leur

environnement. En reconnaissant et en valorisant l'impact des émotions, les personnes enseignantes créent un espace où les élèves peuvent exprimer ce qu'ils et elles ressentent, comprendre l'origine de leurs émotions et les relier à leurs expériences corporelles et sensorielles. Ce processus permet non seulement d'humaniser les apprentissages, mais aussi de renforcer la capacité des élèves à établir des liens profonds avec leur milieu. Les émotions donnent une dimension affective à l'expérience, aidant l'élève à classer celle-ci en fonction de son impact émotionnel et à s'en souvenir dans des contextes similaires ultérieurs. De cette façon, l'EPS offre un cadre unique pour exploiter ces dynamiques émotionnelles et favoriser une relation enrichissante avec la nature.

La relation à la nature se développe sur une période prolongée, en situation de proximité avec la nature, en interaction avec des éléments de la nature, au travers de la formation de connaissances en lien avec la nature et en observant des phénomènes naturels. Ainsi l'exposition prolongée à des contextes naturels dès le plus jeune

âge permet aux élèves d'éprouver de l'émerveillement devant la nature et de s'y sentir bien (Robert-Mazaye et coll., 2021). Cet état d'émerveillement contribue à susciter des émotions positives dans et par la nature et ainsi de vivre des expériences positives. Ces expériences favorisent le sentiment de familiarité avec la nature, telle une amie pour laquelle la personne aurait envie de s'investir et qu'elle désirerait protéger.

En milieu scolaire, les émotions négatives sont quant à elles souvent démonisées. Elles sont perçues comme une source potentielle de désengagement et de démotivation. Or, je crois qu'en EPS, elles peuvent être une source de dépassement de soi, un indicateur de défi et un instigateur à la prise de position et à l'engagement. Bien sûr, pour que les émotions négatives ne prennent pas toute la place et deviennent envahissantes, cela requiert des conditions spécifiques (Terré et Sève, 2022). La personne qui enseigne l'EPS a le potentiel de jouer un rôle significatif dans le développement de la relation entre ses élèves et leur environnement naturel. Elle agit en tant que modèle, en faisant preuve de bienveillance et de responsabilité envers la nature. De plus, elle est une source de savoirs, de compétences et de valeurs, en transmettant ses connaissances à travers l'enseignement en plein air, tout en adoptant une éthique « écocentrée » plutôt qu'« anthropocentrée ». Une éthique écocentrée considère la nature et tous les êtres vivants comme ayant une valeur égale, sans hiérarchie, indépendamment de leur utilité pour l'humain. Elle plaide pour une relation respectueuse et interconnectée entre l'être humain et son environnement. À l'inverse, une éthique anthropocentrée place l'humain au centre de ces préoccupations, jugeant la nature principalement en fonction de son utilité pour le bien-être et les besoins des humains (Larrère, 2006).

Le lien entre les émotions, les sensations et les apprentissages n'est pas toujours évident à saisir. Tenter de l'expliquer me ramène à une expérience vécue lorsque j'enseignais au secondaire. Lors d'un camp d'hiver avec des élèves de troisième secondaire, nous nous trouvions près d'une grotte. Les élèves étaient assis sur des troncs d'arbres coupés, et j'enseignais différents types de nœuds dans le cadre d'une activité de confection de civières, liée à la compétence 3 en EPS : adopter un mode de vie sain et actif. L'objectif pédagogique était d'intégrer des notions de pratique sécuritaire d'activités physiques et de premiers soins.

Plus tard dans la journée, j'ai entendu un élève dire qu'il n'oublierait jamais comment réaliser un nœud plat, car il associait cet apprentissage à une sensation désagréable de froid intense aux mains et aux fesses alors qu'il était assis sur le tronc d'arbre. Il se souvenait de la frustration et du découragement qu'il avait ressentis à cet instant précis. Il a expliqué que cet apprentissage resterait ancré dans sa mémoire grâce à ces sensations corporelles et ces émotions négatives.

Cette expérience a laissé des traces durables chez cet élève, des traces incorporées dans son corps et son esprit. Dans ce cas précis, les émotions et les sensations ont imprégné son expérience, fonctionnant comme une mémoire implicite qui a renforcé le rappel d'un apprentissage contextualisé.

Apprendre par et dans l'environnement

En EPS, nous avons cette possibilité d'enseigner dans divers contextes de pratique d'activités physiques. Le plein air gagne en popularité auprès des personnes enseignantes en EPS parce qu'il permet d'accéder à des moyens d'action peu ou pas employés en gymnase, notamment les activités de glisse et les activités qui se pratiquent dans des contextes variés et à grande surface, comme le crosscountry, les courses à obstacles, la course d'orientation, la randonnée et les activités de type cyclique en général. À l'opposé, le plein air peut générer des contraintes dans la pratique d'activités physiques, comme la météo, les contraintes de sécurité, l'espace accessible, les coûts inhérents aux déplacements, le temps alloué à l'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage en plein air et les contraintes de cadre scolaire (Schnitzler et Saint Martin, 2021).

Il existe plusieurs manières d'intégrer l'apprentissage par et dans l'environnement dans sa pratique pédagogique. L'une des approches courantes consiste à enseigner au sujet de l'environnement, c'est-à-dire à transmettre des connaissances sur celui-ci. Cette méthode vise à instiller des savoirs théoriques relatifs à l'environnement. Les types de savoirs enseignés peuvent varier. Par exemple, dans le cadre de l'EPS, j'utilise cette approche pour enseigner la pratique d'activités physiques en plein air dans le respect de l'éthique « sans laisser de traces ». Je leur explique les impacts, tant positifs que négatifs, de notre présence en milieu naturel. Une autre méthode est l'enseignement *pour* l'environnement. En reprenant mon exemple de l'EPS sans traces, il s'agirait ici de discuter avec les élèves des gestes concrets que nous pouvons adopter pour pratiquer nos activités tout en préservant l'environnement. Il peut s'agir de faire attention où nous mettons les pieds pour éviter d'écraser la végétation, de ne pas laisser des déchets après notre passage ou de ramasser ceux qui y sont déjà, de laisser l'endroit comme nous l'avons trouvé et d'y laisser ce qui appartient à la nature (cailloux, feuilles, fleurs, etc.). L'enseignement par et dans l'environnement représente une approche complémentaire qui peut être intégrée de manière synergique avec les autres méthodes. Cette approche repose sur l'idée fondamentale de développer un lien direct avec l'environnement dans lequel se déroule l'activité. L'objectif est d'apprendre en interagissant avec les éléments naturels et en s'immergeant dans le milieu environnant (Girault et Sauvé, 2008).

En EPS, la première étape que j'emploie dans l'enseignement *par et dans* l'environnement est l'arrêt. Bien que cela puisse sembler inhabituel dans un contexte où l'on pratique une activité physique, je demande aux élèves de s'arrêter : de cesser de parler, de ne plus bouger et de mettre de côté les objets. Par la suite, je les invite à s'installer, à observer, à écouter et à ressentir. Ce moment marque une première sollicitation consciente de leurs sens. Mon objectif est qu'ils et elles décèlent ce qui est présent dans leur environnement de pratique et ce qui peut être un facilitateur ou un obstacle dans leur pratique d'activités physiques en plein air. En suivant mon exemple du « sans traces », le but ici serait de prendre conscience de l'état dans lequel se trouve l'environnement pour le laisser intact. Ensuite, de peut-être écouter les oiseaux ou les écureuils et de nous entendre sur un mode de communication et d'interactions qui aurait un faible impact sur les autres êtres vivants qui nous entourent. L'objectif est d'interagir de façon optimale avec notre environnement en ayant conscience de notre interdépendance dans le milieu de vie.

Un exemple de cette approche est celui de l'initiation à la course d'orientation avec un groupe de troisième année du primaire. Lors de cette activité, nous sommes allés au parc situé en face de l'école, un espace vert avec un étang, des arbres matures, des jardins et des plate-bandes de fleurs, mais sans aucune structure de jeu. C'était la fin juin, nous étions dans les dernières semaines d'école. Chaque équipe de cinq élèves s'est vu remettre une feuille de papier et un crayon. Pour le premier cours de course d'orientation, les élèves devaient se promener dans le parc et essayer de dessiner un plan aussi détaillé que possible de cet espace. Avant de commencer, je les ai guidés vers les quatre coins du parc qui délimitent la zone d'exploration. Ces coins étaient marqués par des éléments naturels : une grosse roche recouverte de mousse, un arbre avec une branche verticale inhabituelle, un arbre aux deux couleurs distinctes et la rive de l'étang. Ces repères naturels ont remplacé l'utilisation de cônes ou d'autres matériels traditionnels.

Lors de la création de leur carte, j'ai demandé aux élèves d'attribuer des numéros de un à cinq à différents points d'intérêt et de poser une question associée à chaque repère. Par exemple : « Quelle est la couleur des fleurs à cet endroit ? » Au milieu de la séance, chaque équipe a échangé sa carte avec une autre et a tenté de retrouver les points numérotés sur la carte, en inscrivant les réponses aux questions. À la fin de l'activité, les élèves ont évalué les réponses des autres équipes.

Cet exemple d'enseignement-apprentissage montre que, dans ce cas précis, je n'ai utilisé que peu ou pas de matériel. Aucun objet spécifique n'a été apporté, à l'exception des feuilles et des crayons. Au cours de l'activité, les élèves ont observé et échangé sur la faune et la flore du parc : la présence de têtards dans l'étang, de grenouilles, de nénufars, de quenouilles, de sauterelles, ainsi que des différentes essences d'arbres. Certains ont décrit les odeurs, comme celle de la marguerite, qu'ils et elles trouvaient agréable à regarder, mais qui, à leur avis, avait une odeur nauséabonde. La texture des têtes de quenouilles était perçue comme dense. Ces observations ont éveillé leurs sens, leur permettant d'établir un contact direct avec leur environnement.

En se basant sur ces sensations et ces expériences, les élèves ont appris à connaître leur milieu. Ces apprentissages ont été marqués par des émotions variées : l'émerveillement, la surprise, la peur (face au bond inattendu d'une sauterelle) et la joie. Ces moments, chargés d'émotions et de sensations corporelles, laissent des traces dans le corps et deviennent des repères sensoriels et émotionnels. Ils agissent ainsi comme des souvenirs implicites, influençant non seulement l'apprentissage, mais aussi la manière dont les élèves perçoivent l'environnement et s'y connectent.

L'enseignement en plein air demande un peu plus de préparation et de planification, ne serait-ce que pour la question de la sécurité des élèves. De plus, il ne permet pas toujours la pratique répétitive de certains gestes moteurs dans les mêmes conditions. En plein air, la motricité est souvent plus spontanée, récupératrice ou en mode d'adaptation à son environnement. Si je prends l'exemple de la course en gymnase, une activité cyclique par comparaison à la course en sentier, ce sont deux histoires différentes. Pour la course en sentier, les élèves

pratiquent une activité cyclique tout comme en gymnase, mais doivent ajuster par exemple leur technique de course en fonction du parcours (roches, boue, racines, etc.), ajuster leur vitesse en fonction du dénivelé, être alertes à ce qui se passe autour etc. Du point de vue de la personne enseignante, elle doit avoir préalablement délimité un espace avec ses élèves pour connaître leur position à tout moment et pouvoir intervenir (Schnitzler et Saint Martin, 2021).

Tous les milieux ne sont pas dotés des mêmes avantages naturels. J'ai eu la chance de toujours avoir accès à des espaces verts près de l'école où j'enseignais. Je sais que ce n'est pas le cas pour toutes les personnes enseignantes en EPS. Pour Schmidt (2022), la nature s'inscrit sur un continuum. Elle peut aller d'un milieu de conservation très peu altéré par l'humain jusqu'à un milieu urbain ou même des vestiges ou des ruines. Je crois qu'il est possible de retrouver la nature dans tous les milieux si les élèves ont cette possibilité de s'arrêter et de prendre le temps de découvrir ce qui se passe autour à l'aide de leurs sens et de se laisser toucher et transformer par la nature ambiante, qu'elle soit très présente ou cachée. L'EPS est une matière tout indiquée pour en faire l'expérience.

Le potentiel de l'EPS pour développer un rapport harmonieux à la nature

À première vue, le lien entre l'EPS et la relation à la nature peut sembler distendu. Pourtant, selon certaines conditions, l'EPS peut représenter un levier de connectivité à la nature. En effet, l'EPS permet ce contact direct à la nature lorsque les élèves ont l'opportunité d'apprendre à se situer dans la nature et à connaître leur milieu de vie de plus près. Dans cette vision, l'élève apprend à faire partie de la nature et à la percevoir autre que comme un élément externe à soi. L'élève n'opère plus une observation passive externe, mais fait partie intégrante de la nature. En grandissant dans la nature, les élèves en apprennent non seulement à propos des phénomènes naturels, mais aussi à propos de la force de la nature et de sa vulnérabilité. Se développe ainsi une relation de proximité et de familiarité qui leur donne des raisons de s'engager dans la lutte pour la sauvegarde et la protection de l'environnement (Gottsmann et Terré, 2022).

Ceci me rappelle l'histoire d'un jeune élève du premier cycle du primaire. Nous étions dans le même parc mentionné plus haut. Il y avait un petit chemin de terre usé par les cyclistes et les piétons sur lequel nous marchions pour nous rendre à l'espace gazonné. Sur ce petit chemin, il a trouvé incrustée dans la terre, une « petite roche brillante et multicolore », pour reprendre ses mots. « Elle est unique. C'est la seule comme ça. Les autres sont toutes grises », avait-il dit. Évidemment, tous les autres élèves voulaient la voir. Ils et elles s'exclamaient. Certains ont commencé à dire que ce n'était pas une roche, que c'était du plastique. Dans un élan pour tenter de nous convaincre que c'était une roche spéciale, il nous a sorti des arguments qui avaient beaucoup de sens pour lui. Il essayait de nous convaincre que c'était un élément de la nature. « La roche, elle était enfouie dans la terre. Sa forme est celle d'une autre roche. Elle ne ressemble pas à quelque chose qu'on achète dans les magasins. » Ses arguments étaient convaincants, mais nous avons finalement stipulé que la roche était un morceau de plastique, même si elle ne ressemblait à rien de ce que nous connaissions fabriquée en plastique. Par la suite, une discussion s'est engagée sur les thèmes de la pollution, des déchets, de l'importance de ne pas laisser de traces de son passage dans la nature, de la force de la nature qui s'adapte à tout, de la nécessité d'y faire attention et d'en prendre soin. Cet exemple démontre bien selon moi le potentiel de l'EPS dans le développement de la relation à la nature, en ce sens où apprendre à connaître son environnement par les sens et les émotions qu'il suscite donne une unité de sens à l'apprentissage. Il devient un apprentissage incorporé qui laisse une trace.



Maude Pelletier – « Échos », dessin numérique, 2023

En EPS, prendre le temps d'observer et de comprendre son environnement constitue la première étape vers une véritable connexion avec la nature (Gottsmann et Terré, 2022). Emmener les élèves dans un milieu naturel permet de les exposer à la complexité des phénomènes naturels, plutôt qu'aux complications issues de l'intervention humaine. Par exemple, dans le cas de la « petite roche » et de ce jeune élève, une approche axée sur les complications aurait consisté à lui montrer les impacts des déchets sur l'environnement et les problèmes qu'ils génèrent. En revanche, l'exposition à la complexité de la nature lui a permis d'observer comment celle-ci s'est adaptée à un morceau de plastique, l'intégrant progressivement à son environnement. Ce plastique, bien que semblant étranger à la nature, a trouvé sa place dans le décor naturel, sans provoquer de perturbations immédiates. Cela a permis à l'élève de comprendre que la nature, par ses phénomènes d'adaptation, peut se

réapproprier des éléments extérieurs, un processus qui n'est ni immédiat ni simpliste, mais qui fait partie d'un équilibre dynamique propre à l'écosystème (Nerland et Nygård, 2019; Robert-Mazaye et coll., 2021).

Quelques pistes d'activités

Activité 1

Inspirée par l'exemple de la course d'orientation mentionné pour les élèves du primaire, une activité similaire pourrait être adaptée pour mettre l'accent sur les sens des élèves. Au lieu de placer des balises classiques comme points de contrôle, celles-ci pourraient proposer des questions qui incitent les élèves à explorer et à observer leur environnement à travers leurs sensations.

Par exemple :

- Que vois-tu lorsque tu lèves la tête et observes le ciel à travers les branches de cet érable ?
- Peux-tu décrire la texture du tronc de cet arbre lorsque tu le touches ?
- À cette balise, quelle odeur perçois-tu dans l'air ?
- Si tu gardes le silence ici, quels sons te parviennent ?
- Quelle particularité unique de cet arbre le différencie des autres autour de lui ?

Ces questions guident les élèves à interagir directement avec leur environnement naturel, en stimulant une connexion sensorielle enrichissante et mémorable.

Activité 2

Une autre approche pour développer la relation à la nature en EPS consiste à réduire l'usage de matériel et à inviter les élèves à découvrir leur environnement par un contact direct avec la nature. L'objectif est d'éveiller leur curiosité et leur attention envers ce que l'environnement peut leur enseigner.

Dans une activité comme le rabaska, par exemple, on pourrait inviter les élèves à poser leurs pagaies et à placer leurs mains dans l'eau. Cette action leur permettrait de ressentir le courant : sa force, sa direction, sa température. En leur posant des questions, on pourrait les inciter à réfléchir sur ce qui pourrait modifier ce courant, ou encore leur demander s'ils et elles pensent avoir une influence sur ces changements. Quelles observations pourraient signaler un changement imminent dans les conditions actuelles? Cette approche leur montre que la nature est une source précieuse d'informations, tout en les sensibilisant à son caractère autonome.

Un autre aspect important de cette activité consiste à faire comprendre aux élèves que la nature, tout comme

nous, est sujette à des transformations indépendantes de notre volonté. Par exemple, le vent qui se lève soudainement et soulève des vagues sur un lac autrefois calme. Ces moments rappellent aux élèves que la nature a sa propre dynamique, ses valeurs et ses qualités, qu'elle soit observée ou non. La nature devient ainsi une coenseignante, offrant un apprentissage par l'environnement lui-même.

Dans une autre activité liée à la préparation d'une longue randonnée à vélo, je demande souvent aux élèves de marcher sur différentes surfaces : gravier, sol herbeux ou rocheux. Je les invite à décrire ce que leurs pieds ressentent, les sensations perçues et à anticiper comment ces surfaces pourraient être ressenties à travers les pneus de leurs vélos. Ce genre d'exercice enrichit leur compréhension de l'interaction entre leur corps et leur environnement immédiat.

Même dans mon approche pédagogique générale, je privilégie une sobriété dans l'usage du matériel. Lorsque cela est possible, je délimite les espaces d'action avec des éléments naturels, comme des arbres ou des rochers, plutôt qu'avec des cônes ou du ruban. Ce choix permet aux élèves de différencier et de nuancer ce qu'ils et elles observent dans leur environnement, en apprenant par exemple à reconnaître que tous les érables ne sont pas identiques et possèdent des caractéristiques uniques.

Activité 3

Une autre manière d'amener les élèves à développer leur relation à la nature est de leur faire prendre conscience des espaces transformés spécifiquement pour les activités physiques. Par exemple, avant de commencer une randonnée sur des sentiers aménagés, je les invite à se questionner : pourquoi ces sentiers ont-ils cette largeur? Quel impact le fait de marcher en dehors des sentiers pourrait-il avoir sur la flore et la faune environnantes? Cette réflexion les sensibilise aux enjeux liés à l'équilibre entre l'aménagement humain et la préservation de la nature.

De plus, les éléments et phénomènes naturels eux-mêmes peuvent devenir des supports pédagogiques pour les déplacements et la motricité. Un vent de dos peut faciliter la progression, tandis que des rochers dans un ruisseau peuvent être utilisés comme appuis pour traverser. Ces observations permettent aux élèves de comprendre comment la nature peut être une alliée dans leurs déplacements.

Même dans des activités qui ne relèvent pas directement du plein air, comme le yoga, la danse ou les sports collectifs, je privilégie l'enseignement dans des environnements naturels lorsque cela est possible. Ces pratiques, bien qu'orientées vers des moyens d'action particuliers, peuvent renforcer l'interaction entre les élèves et leur environnement, tout en leur permettant de développer une sensibilité accrue à leur cadre de pratique.

Conditions favorisant le développement d'une relation à la nature en EPS

L'EPS possède un potentiel considérable pour encourager un rapport écologique au monde. En m'appuyant sur la littérature et mon expérience personnelle, j'ai relevé plusieurs conditions qui facilitent ce lien avec la nature. Ces conditions ne sont pas isolées, elles interagissent et se renforcent entre elles pour favoriser une véritable connexion avec l'environnement. La relation à la nature ne se forme pas de façon fortuite. Je pense que la personne enseignante doit avoir cette intention pédagogique de développer la relation à la nature chez les élèves et de mettre en place des choix de pédagogie qui favorisent ce lien.

L'exposition prolongée et fréquente à l'environnement

La première condition essentielle pour créer un rapport écologique à la nature est l'exposition régulière et prolongée à des environnements naturels, qu'il s'agisse de milieux protégés ou de zones urbaines. Plus les élèves passent du temps en contact direct avec la nature, plus grandes sont leurs chances d'engager des interactions riches et variées avec leur environnement. Ce contact fréquent permet d'acquérir des connaissances tacites sur la nature, de comprendre ses rythmes et ses mécanismes, et de développer un sentiment de connexion et de respect. En EPS, des activités régulières en extérieur, comme des randonnées, la course d'orientation ou la pratique d'activités physiques et sportives en plein air, sont des occasions privilégiées pour renforcer ce lien.

Offrir des moments « d'arrêt » pour une observation consciente

La deuxième condition consiste à intégrer des moments d'arrêt à même la pratique d'activités physiques, afin de permettre aux élèves de découvrir et d'observer leur environnement de manière attentive. Ces moments permettent non seulement de favoriser l'observation par les sens, mais aussi de réfléchir sur l'utilisation de la nature dans la pratique d'activités physiques. Par exemple, prendre le temps de s'arrêter lors d'une course en sentier pour réfléchir à la manière d'adapter sa stratégie en fonction du terrain, ou observer les éléments naturels, comme l'orientation du vent, l'ombre des arbres ou le courant de l'eau, permet aux élèves d'acquérir des compétences pratiques tout en approfondissant leur compréhension de l'environnement naturel.

Réduire les obstacles au contact direct avec la nature

Une autre condition clé est de minimiser ou d'éliminer les éléments qui entravent le contact direct avec

la nature. La tendance à l'utilisation excessive de matériel en EPS peut parfois limiter cette connexion. En permettant aux élèves de toucher directement la neige ou de marcher à côté de leur vélo sur une portion de parcours, on leur offre une expérience sensorielle qui les aide à mieux comprendre leur propre corps et l'environnement qui les entoure. Par exemple, lorsqu'on apprend aux élèves à gérer une bosse en vélo de montagne, il peut être pertinent de les faire descendre de vélo et leur montrer le mouvement du « pompage » qui permet de ressentir physiquement la dynamique du terrain (Gottsmann et Terré, 2022). Toutefois, il est important de souligner que dans certaines situations, le matériel est indispensable, notamment pour des raisons de sécurité, comme le port de la veste de flottaison en milieu aquatique.

Pratiquer un enseignement par et dans l'environnement

La quatrième condition est l'adoption de l'enseignement par et dans l'environnement. Cette approche, qui peut être combinée avec l'enseignement au sujet de et pour l'environnement, permet de contextualiser les apprentissages et d'offrir des exemples concrets aux élèves (Girault et Sauvé, 2008). Par exemple, en EPS, on peut utiliser des éléments naturels pour délimiter des zones de pratique, comme des rochers pour marquer les limites d'un parcours ou des arbres pour enseigner les stratégies de course. L'environnement devient ainsi un outil pédagogique, un terrain d'expérimentation et d'apprentissage où les élèves peuvent découvrir la biodiversité, les enjeux écologiques et les bonnes pratiques en matière de préservation de la nature, comme le respect de la règle « sans laisser de traces ».

Modéliser un comportement écocentré en tant que personne enseignante

Une autre condition importante est que la personne enseignante elle-même adopte et modélise un rapport écocentré à la nature. Cela inclut des actions concrètes mais aussi l'expression de ses propres ressentis et émotions face à l'environnement. En tant que modèle, la personne enseignante doit démontrer que la nature n'est pas simplement un cadre pour la pratique d'activités physiques, mais un milieu vivant et précieux.

Permettre aux élèves de verbaliser leurs ressentis

La sixième condition est d'encourager les élèves à verbaliser ce qu'ils et elles ressentent en lien avec leur expérience dans la nature. Les moments d'échanges permettent aux élèves de partager leurs émotions et leurs observations et de prendre conscience de l'impact de la nature sur leur propre vécu. Ces moments de réflexion

collective sont essentiels pour tisser un lien communautaire autour d'une expérience commune et créer un espace de partage où chacun·e peut exprimer ses ressentis.

Enfin, pour les personnes enseignantes en EPS qui souhaitent intégrer un enseignement écocentré par et dans l'environnement afin de favoriser le développement de la relation à la nature chez les élèves, il est important de commencer par des moyens d'action qu'ils et elles maîtrisent bien. Cela permet d'être disponible dans l'accompagnement des élèves, puisque la personne enseignante est en confiance avec le moyen d'action et peut ainsi initier progressivement les élèves à un rapport plus écocentré au monde.

Je recommande également de s'impliquer dans des communautés en EPS partageant les mêmes intérêts pour échanger des idées et apprendre des expériences des autres. En discutant des pratiques et en collaborant, les personnes enseignantes peuvent enrichir leurs approches et développer des initiatives éducatives qui favorisent une prise de conscience collective en matière de respect et de préservation de l'environnement.

Conclusion

En conclusion, l'EPS offre une perspective enrichissante pour tisser une relation significative avec la nature, en mobilisant les dimensions affectives et sensorielles des élèves. En les plaçant dans des contextes d'apprentissage immersifs, l'EPS permet aux élèves de vivre des expériences marquées par des sensations uniques et des émotions authentiques, qui donnent du sens aux interactions avec l'environnement. Ces moments vécus deviennent des points de référence, favorisant une compréhension plus profonde de leur lien avec le monde naturel. En intégrant ces dimensions dans une approche pédagogique réfléchie, l'EPS contribue à élargir la portée éducative au-delà du développement moteur, en favorisant une relation harmonieuse avec la nature. Grâce à la mobilisation des dimensions affective et sensorielle, l'EPS stimule une connexion profonde et personnelle avec la nature, ouvrant la voie à des apprentissages durables ancrés dans l'expérience. Cette approche pourrait être un levier puissant pour susciter une écocitoyenneté consciente et engagée, essentielle dans le contexte des enjeux environnementaux actuels.

Références

Gadais, T., Parent, A. A., Bernard, P., Beauchamp, A. A., et Cloûatre, C. (2020). VI. Activité physique et plein air: «bénéfices, mécanismes, adaptations et enjeux». In *Plein air: manuel réflexif et pratique* (pp. 103-130). Hermann.

Gaillard, J. (2000). Du sens des sensations dans les apprentissages corporels. *Expliciter Journal de l'association GREX2*, 34, 10-30.

Gaillard, J. (2010). La prise en compte de l'expérience corporelle et la sensibilité lors d'apprentissages techniques en éducation physique et sportive. *Expliciter est le journal de l'association GREX* 85, 6-18.

Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances. *Aster*, 46, 7-30.

Gottsmann, L., et Terré, N. (2022). Le potentiel écologique de l'EPS. *Cahiers pédagogiques*, 574(1), 14-16.

Larrère, C. (2006). Éthiques de l'environnement. *Multitudes*, 24(1), 75-84.

Nerland, J. E. et Nygård, A. (2019). The Roots of Friluftsliv in a Pedagogical Context. *Pathways*, 31(3), 4-11.

Paintendre, A., Schirrer, M., et Andrieu, B. (2019). Développer des savoir-faire perceptifs en Éducation Physique et Sportive: analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step. *Activités*, (16-1).

Paintendre, A., Schirrer, M., et Sève, C. (2020). Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques: analyse de pratique et pistes professionnelles. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 3.

Paintendre, A., Terré, N. et Gottsmann, L. (2021). Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ? Dans T. Froissant, A. Paintendre et J. Saint Martin (dir.). *L'éducation physique et sportive du xxie siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021)*, 13, 137-154.

Robert-Mazaye, C., Goulet, F., Turcotte, S., Demers, S., Belleau, É. et Barroca-Paccard, M. (2021). Comprendre les composantes de l'écocitoyenneté chez les enfants et les jeunes : une réflexion théorique. *Tréma*, 56.

Schmidt, J. (2022). The Place of Ruin within Wild Pedagogies. *Canadian Journal of Environmental Education*, 25, 55-69.

Schnitzler, C., et Saint Martin, J. (2021). Éduquer aux Activités de Pleine Nature en France: un défi pour l'EPS du XXI^e siècle? *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 49.

Terré, N., et Sève, C. (2022). Apprendre des émotions négatives. *Administration et Éducation*, 176(4), 41-48.

Terré, N., Saury, J., et Sève, C. (2013). Émotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *eJRIEPS*, 29.

Visioli, J. (2022). Vers une «École des émotions» favorable à la résonance des élèves. *Administration et Éducation*, 176(4), 15-22.

Visioli, J., Petiot, O., et Chestakova, M. (2022). Les émotions en contexte scolaire. *Administration et Éducation*, 176(4), 9-12.

MODULE 9 : APPROCHE CULTURELLE ET ÉCOLOGIQUE EN ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL



CHAPITRE 9.1 - CULTIVER L'ATTENTION : VERS UNE PÉDAGOGIE DES VERTUS ÉPISTÉMIQUES ET DE LA SOLLICITUDE DANS LES COURS DE PHILOSOPHIE AU COLLÉGIAL

Alexandra Guité

Par Alexandra Guité

Présentation de l'auteure

Je suis née de la rencontre de deux univers profondément contrastés, mais complémentaires, porteurs d'histoires riches et complexes. Du côté de ma mère, une famille bourgeoise de Granby marquée par une volonté tenace et un esprit d'initiative. Mon grand-père, entre autres fondateur du zoo de Granby, a mené ce projet audacieux qui demeure emblématique de la région. Pourtant, cet héritage me laisse partagée. D'une part, j'y vois une réalisation impressionnante, une capacité rare à concrétiser des visions. De l'autre, je m'interroge sur les limites d'une époque où l'exploitation animale et l'impact écologique n'étaient pas remis en question. Ce paradoxe fait écho à ma propre quête de réflexion critique sur la place de l'humain dans le vivant. Ces contradictions alimentent ma réflexion sur les tensions entre création et responsabilité.



Du côté de mon père, c'est la Gaspésie qui imprègne mon imaginaire. Une famille d'artistes, d'entrepreneurs et de rebelles, façonnée par la mer et une soif de liberté. Ce monde m'a transmis l'amour de la nature sauvage, l'élan pour des expériences hors du commun et une certaine méfiance envers les conventions établies. C'est également

grâce à lui que j'ai découvert très tôt les pratiques contemplatives, ayant été initiée dès l'âge de trois ans au yoga et à la méditation. Là où l'héritage de Granby m'a appris l'ambition et la structure, la Gaspésie m'a enseigné l'imaginaire et la remise en question.

Ces deux filiations – entre rigueur et liberté, création et critique – forment le socle de mon identité. Elles m'ont poussée à interroger le sens de l'acte de construire, mais aussi à évaluer l'impact des gestes que nous posons. J'ai été tour à tour coordinatrice de festivals d'art, réalisatrice de documentaires et vidéojournaliste à Radio-Canada. Aujourd'hui, les réflexions nées de ces expériences nourrissent mon parcours de philosophe et d'éducatrice.

Maintenant doctorante en philosophie de l'éducation à l'Université de Montréal, je mène des recherches sur les nouvelles pratiques philosophiques comme outil théorique et pratique pour affronter les défis écologiques et sociaux contemporains. J'enseigne également la philosophie au Cégep de Rosemont et la didactique de la philosophie pour enfants à l'UQAM, où j'intègre les questions éthiques et environnementales en invitant mes étudiants et étudiantes à questionner non seulement leurs idées, mais aussi leurs actions.

Cet héritage familial, à la fois fascinant et imparfait, m'a appris qu'un certain équilibre naît de la capacité à conjuguer l'attention, la création et la réflexion critique. Entre la terre de Granby et la mer de la Gaspésie, je cherche, tout en imaginant des lendemains audacieux, à contribuer à un monde qui reste attentif à ses limites et responsabilités.

Introduction

Je suis de plus en plus convaincue, surtout face aux défis écologiques et sociaux de plus en plus pressants, que l'éducation contemporaine appelle des approches pédagogiques ingénieuses susceptibles de favoriser une pensée multidimensionnelle – critique, créative et attentive – (Lipman, 2011) et d'encourager une réflexion éthique et engagée. Depuis 2018, j'ai été amenée à réfléchir aux moyens de rendre ces ambitions accessibles dans un cadre pédagogique concret, notamment dans l'enseignement de la philosophie au collégial. À mes yeux, cette discipline représente un espace privilégié pour explorer des questions fondamentales et œuvrer à la formation de citoyen·ne·s plus critiques et engagés.

L'enseignement de la philosophie joue un rôle central dans la formation générale au collégial au Québec. Structuré en trois cours obligatoires – *Philosophie et rationalité* (340-101-MQ), *L'être humain* (340-102-MQ)

et *Problèmes éthiques et politiques contemporains* (340-FNA-RO) –, ce parcours pédagogique vise à développer graduellement les compétences intellectuelles et les dispositions critiques des jeunes.

Le premier cours, *Philosophie et rationalité*, constitue le socle de cette formation. Il présente les fondements de la pensée dite rationnelle et critique, fournissant des outils pour analyser la structure des argumentations, distinguer les discours sur le réel et reconnaître les sophismes. Cette première étape prépare les jeunes à adopter une posture réflexive face aux savoirs et aux opinions.

S'appuyant sur ces acquis, *L'être humain*, deuxième jalon du parcours, approfondit la réflexion en introduisant les grandes conceptions philosophiques de l'être humain. En confrontant différentes perspectives – entre autres métaphysiques et existentielles –, les groupes étudiants apprennent à mettre en dialogue les théories et à en évaluer les implications pour la pensée et l'action.

Enfin, le troisième cours, *Problèmes éthiques et politiques contemporains*, mobilise les compétences développées dans les cours précédents pour aborder des enjeux concrets. Par l'analyse des problématiques actuelles – éthiques, sociales, politiques, écologiques –, les étudiant-e-s en viennent à questionner les valeurs en jeu, à argumenter leur position de manière rigoureuse et à envisager des solutions philosophiquement informées. Ce dernier volet du programme met donc en pratique les habiletés critiques acquises tout au long du parcours, en les appliquant à des situations complexes et actuelles.

Ainsi, cette progression permet de passer d'une initiation aux outils de la pensée critique à une application réfléchie de ces outils dans l'analyse de problèmes philosophiques, personnels et sociétaux. En développant l'autonomie intellectuelle, la rigueur argumentative et le sens de la complexité, cet enseignement vise à former des citoyen-ne-s engagés et capables de penser le monde de manière éclairée.

Cependant, cette ambition se heurte à plusieurs obstacles majeurs, notamment la désinformation diffusée par certains médias, figures publiques et algorithmes de recommandation en ligne, qui brouillent la distinction entre savoir et opinion (Robichaud et Turmel, 2020). À cela s'ajoute la polarisation croissante des discours politiques et sociaux, alimentée par des dynamiques médiatiques et des stratégies de mobilisation idéologique qui favorisent l'antagonisme plutôt que le dialogue (Mouffe, 2013). Enfin, l'inaction face aux défis contemporains, notamment en matière de justice sociale et d'environnement, est souvent renforcée par un déni collectif et institutionnel qui minimise l'urgence des enjeux et freine la mise en œuvre de solutions (Gardiner, 2011).

Devant les défis contemporains de la désinformation et de la polarisation, cultiver une attention épistémique rigoureuse apparaît comme une réponse essentielle. L'attention, telle que définie par Simone Weil (1949), est une posture d'ouverture totale au réel, une disponibilité qui exige un effort conscient pour percevoir, comprendre et répondre avec justesse. À l'inverse, l'insouciance épistémique (Cassam, 2019) se caractérise par une absence de souci pour la vérité, une tendance à accepter ou rejeter des idées sans en faire l'examen critique. Ce vice entrave la formation d'un jugement éclairé et renforce l'adhésion à des croyances infondées. Si l'attention était cultivée – non seulement comme vigilance intellectuelle, mais aussi comme disposition éthique –, elle pourrait permettre de contrer cette insouciance et de renforcer une responsabilité épistémique ancrée dans la rigueur et la curiosité. De manière complémentaire, Poole (2019) met en lumière une tendance similaire dans le monde politique, caractérisée par la substitution de la rigueur et de la véracité par une préférence pour la commodité ou une simplification excessive. Dans la même veine, José Medina (2012) parle de « paresse épistémique », qu'il définit comme une nonchalance face aux exigences de l'enquête et de l'analyse rigoureuse. Il décrit ce vice épistémique comme une absence de curiosité pour la vie des personnes différentes de soi, menant à une ignorance des réalités vécues par ces individus. Cette attitude contribue à perpétuer les injustices épistémiques en négligeant les savoirs et les perspectives des groupes marginalisés. Cette paresse se traduit souvent par des affirmations dogmatiques (« tout le monde sait que X est Y ») ou relativistes (« chacun-e a une opinion différente, donc je ne me prononce pas »). Bien qu'opposées en apparence, ces postures contribuent toutes deux à affaiblir la capacité à interroger, nuancer et s'engager de manière critique face à des enjeux complexes.

Pour remédier à cette insouciance, des pratiques et postures pédagogiques innovantes, telles que la pédagogie contemplative (Barbezat et Bush, 2013; Wright, 2019; Zajonc, 2013), la philosophie pour enfants et adolescent-e-s (PPEA) (Daniel et Auriac, 2011; Lipman, 2011) et l'éducation relative à l'environnement (ERE) (Sauvé, 1997; Sauvé et Garnier, 1999), émergent comme des pistes à la fois prometteuses et encourageantes. Dans le contexte de l'enseignement de la philosophie au collégial, j'ai pour objectif d'expérimenter le plus possible la combinaison de ces approches pour stimuler la réflexion profonde, l'interconnexion des savoirs et le développement des vertus épistémiques comme la curiosité, la rigueur et l'humilité intellectuelle pour contrer ces obstacles à la connaissance. L'épistémologie, ici entendue comme l'étude des conditions et des limites de la connaissance (Kvanvig, 1992), interroge les processus par lesquels nous accédons à des savoirs fiables et significatifs. Elle met l'accent sur la relation entre les savoirs et les vertus épistémiques; cela concerne la manière dont nous acquérons et justifions nos croyances (Sosa, 2007; Zagzebski, 1996). Celles-ci sont centrées sur la vérité et la connaissance (Zagzebski, 1996). Il est important de noter que ce vocabulaire des vices et des vertus ne relève ni d'une vision judéo-chrétienne, ni d'une approche morale rigide ou punitive. Il s'inscrit plutôt dans une dynamique d'amélioration des habitudes de pensée inspirée d'Aristote, où les vertus épistémiques se

cultivent par la pratique et l'habitude. Ce processus vise à favoriser à la fois un rapport plus rigoureux et éthique à la connaissance, ainsi qu'une sagesse pratique (*phronesis*).

Or, si les vertus épistémiques peuvent favoriser un meilleur discernement moral, elles ne suffisent pas à elles seules à appréhender pleinement les enjeux éthiques (Aristote, 2004). L'éthique peut être comprise comme une réflexion sur les principes et les valeurs qui guident nos actions, impliquant une attention aux conséquences de nos choix, à nos responsabilités envers autrui et aux normes qui structurent nos interactions individuelles et collectives (Ricoeur, 1990). Comprendre et justifier une position avec rigueur ne signifie pas nécessairement qu'elle intègre des considérations éthiques de sollicitude, d'engagement ou de responsabilité (Fricker, 2007). Penser en termes éthiques implique une attention portée aux implications de nos jugements et de nos connaissances, non seulement dans leur validité épistémique, mais aussi dans leur portée relationnelle et sociale (Dewey, 1922). Cette complémentarité entre exigences épistémiques et éthiques permet d'envisager un rapport au savoir qui ne se limite pas à la cohérence et à la justesse des raisonnements, mais qui prend en compte la manière dont ils s'inscrivent dans nos interactions et nos responsabilités collectives (Cassam, 2019).

Inspiré par des traditions philosophiques et éducatives variées, le métissage des démarches de la pédagogie contemplative, de la philosophie pour enfants et adolescent·e·s (PPEA) et de l'éducation relative à l'environnement (ERE) reprend des concepts fondamentaux, tels que la *pensée attentive* (Lipman, 2011; Sharp et Lipman, 1985), *l'esprit d'enquête* (Dewey, 1938; Lipman, 2011) et la *sollicitude* (Gilligan, 1987; Tronto, 1993). Ces concepts, bien qu'ancrés dans des traditions distinctes, convergent vers une vision éducative où l'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition de connaissances, mais vise également la transformation intellectuelle, éthique et sociale des apprenants et apprenantes. Elle trouve également un écho dans les pratiques contemplatives comme la *lectio divina*, qui favorise une réflexion profonde et connectée (Barbezat et Bush, 2013; Wright, 2019). En complément, l'éducation relative à l'environnement (ERE), telle que conceptualisée par Sauvé (1997), ajoute une dimension systémique en reliant les aspects cognitifs, affectifs et pratiques de l'apprentissage pour favoriser une relation éthique et engagée avec l'environnement.

Par exemple, des dialogues philosophiques sur des métaphores environnementales, comme la Terre perçue comme un utérus ou une cathédrale naturelle (Sauvé, 1997), peuvent permettre aux personnes apprenantes d'explorer leur appartenance à la trame du vivant. Dans ce cadre, la question environnementale dépasse le simple statut de « problème » extérieur à soi à résoudre. Selon l'approche de l'ERE, elle devient une préoccupation intrinsèque, impliquant une redéfinition de notre rapport au monde et une réflexion sur les interdépendances entre les êtres humains, les autres formes de vie et les écosystèmes. Intégrée dans les cours de philosophie, elle peut encourager la réflexion interdisciplinaire, mobilisant des dimensions épistémiques, affectives et relationnelles, tout en invitant à explorer les liens entre nos systèmes de pensée, nos structures

sociales et notre propre apport au vivant. Ma proposition de démarche, qui s'inscrit dans un métissage des approches de la pédagogie contemplative, de la PPEA et de l'ERE, engage une reconfiguration de notre manière d'habiter le monde et d'interagir avec les autres qu'humains. Elle interroge les rapports de pouvoir, les logiques d'exploitation et les structures sociales qui perpétuent les inégalités écologiques et sociales. Elle invite ainsi à une réflexion politique et éthique sur la construction de relations plus justes, tout en remettant en cause les hiérarchies qui fragilisent le vivant dans sa globalité.



Maude Pelletier – « Le souffle de l'orage », 12×18 cm, aquarelle sur papier coton, 2025

Ce chapitre explore la convergence de plusieurs approches pédagogiques – pratiques contemplatives, PPEA et ERE – en s'interrogeant sur leur potentiel à transformer l'insouciance épistémique en un engagement épistémique et éthique. Une question centrale guide cette réflexion : ces pratiques peuvent-elles aider les étudiants et les étudiantes à devenir des agents épistémiques actifs et responsables?

Inspiré par les travaux de Fricker (2007) et Zagzebski (1996), le concept d'agentivité épistémique désigne la capacité des individus à participer de manière autonome et réfléchie à la production, l'évaluation et la diffusion des savoirs, tout en assumant une responsabilité éthique et intellectuelle dans ce processus. Cette agentivité repose sur le développement de vertus épistémiques ou dispositions intellectuelles, telles que l'humilité, la curiosité et la rigueur (Zagzebski, 1996). Elle implique un engagement dans des processus complexes : remettre en question les sources, examiner les arguments, évaluer les implications éthiques des croyances et agir en conséquence face aux défis intellectuels et sociétaux.

Dans ce contexte, l'enseignement philosophique au collégial peut jouer un rôle clé. Il peut outiller les étudiant-e-s pour répondre aux défis environnementaux et sociaux actuels, non seulement en développant leurs compétences critiques, mais aussi en cultivant leur capacité à identifier et à contrer des vices épistémiques, tels que l'insouciance ou le biais de confirmation, qui freinent souvent l'action collective.

À travers un cadre théorique et une proposition pratique combinant pédagogie contemplative, PPEA et ERE, ce chapitre vise à montrer comment ces stratégies peuvent enrichir l'expérience éducative dans les cours de philosophie. Elles permettent également de favoriser l'acquisition de vertus essentielles, comme le souci épistémique et l'attention, qui soutiennent à la fois le déploiement de la pensée critique et une action

responsable. En ce sens, cette contribution dépasse la simple réflexion théorique. Elle propose une piste concrète pour repenser les pratiques éducatives philosophiques au collégial, en mettant en avant le rôle essentiel des personnes enseignantes dans le développement de compétences intellectuelles et citoyennes ancrées dans une vision humaniste et solidaire. En mobilisant des outils, tels que les communautés de recherche philosophique (CRP) ou des ateliers de lecture contemplative, cette démarche aspire à cultiver chez les étudiantes et les étudiants des vertus épistémiques, telles que la *sollicitude* et le *care*, essentielles pour relever les défis contemporains.

1. Ancrage théorique: les bases d'une éducation épistémique

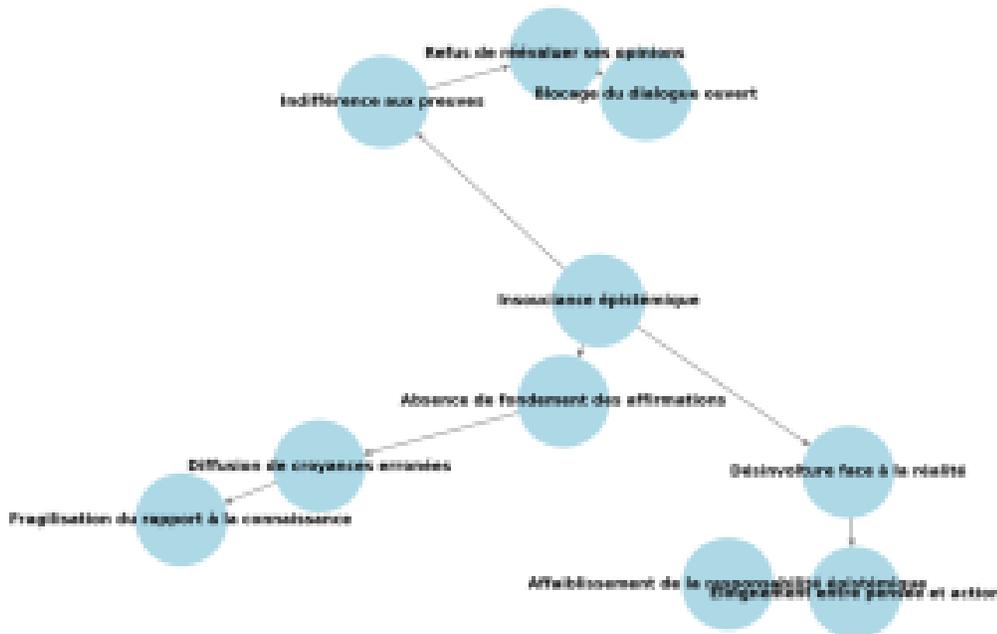
1.1 Les vices épistémiques et leur impact

Établissons d'abord une problématique centrale. En éducation, la manière dont nous créons, partageons et utilisons les connaissances revêt une importance cruciale. Pourtant, ces processus sont souvent entravés par ce que Quassim Cassam (2019) appelle des vices épistémiques – des traits ou des pratiques intellectuelles qui empêchent l'acquisition et l'utilisation efficace de la connaissance. Ces vices, en perturbant notre capacité à raisonner de manière juste, alimentent des dynamiques d'insouciance face aux implications éthiques et factuelles des savoirs, compromettant ainsi la possibilité d'une action éthique éclairée.

Parmi ces vices, l'insouciance se distingue comme un obstacle important à la réflexion critique, à la responsabilité épistémique, ainsi qu'à l'acquisition d'une connaissance rigoureuse et, éventuellement, à une prise de décision éclairée. Elle reflète une négligence envers les conséquences de ses connaissances et de ses décisions, perpétuant un éloignement entre la pensée et l'action. L'absence de fondement des affirmations, l'indifférence aux preuves et la désinvolture face à la réalité peuvent entraîner divers effets, tels que la diffusion de croyances erronées, le refus de réévaluer ses opinions et l'éloignement entre pensée et action. Ces éléments fragilisent finalement le rapport à la connaissance, bloquent le dialogue ouvert et affaiblissent la responsabilité épistémique.

Schéma de l'insouciance épistémique

Figure 1. Schéma de l'insouciance épistémique



Un exemple politique frappant de cette insouciance épistémique est la propagation de fausses informations lors des campagnes électorales. Certains dirigeant-e-s ou groupes d'influence diffusent des affirmations non vérifiées ou trompeuses, exploitant les biais cognitifs du public au lieu de favoriser un dialogue informé. Cette dynamique a été observée dans des situations où des faits scientifiquement établis, comme le changement climatique ou l'efficacité des vaccins, sont remis en question sans preuve solide, semant la confusion et retardant des actions essentielles pour le bien commun. L'absence de remise en question et le refus du dialogue ouvert dans ces contextes illustrent comment l'insouciance épistémique peut affaiblir le cadre démocratique et compromettre des décisions collectives éclairées.

En ce sens, l'insouciance n'est pas seulement un défaut individuel, mais le symptôme d'un rapport fragmenté à la connaissance et à l'action. En effet, les vices épistémiques – comme l'arrogance intellectuelle ou l'insouciance face aux conséquences de ses croyances (Cassam, 2019) – fragilisent notre rapport à la connaissance et à autrui. Ces vices se manifestent dans l'incapacité à réévaluer ses opinions, à reconnaître ses erreurs ou à s'engager dans un dialogue ouvert. Une éducation centrée sur le développement de vertus épistémiques pourrait-elle alors contribuer à rétablir ce lien entre le savoir et l'agir? Cette question, à la croisée de l'épistémologie, de l'éthique et de la politique, constitue un enjeu fondamental pour réorienter nos pratiques éducatives vers une pédagogie plus consciente des défis systémiques qui se profilent devant nous.

1.2 Vertus épistémiques, sollicitude et action éthique

Dans un contexte éducatif marqué par des défis complexes – désinformation, fragmentation du savoir, crise de confiance dans les institutions –, j'estime qu'une approche pédagogique qui vise le développement des vertus épistémiques constitue une voie prometteuse et féconde. La culture des vertus épistémiques (humilité intellectuelle, rigueur, curiosité) peut offrir un levier pédagogique pour favoriser des attitudes d'apprentissage plus ouvertes, rigoureuses et collaboratives. Elle permet non seulement de renforcer la qualité de la pensée critique et du discernement intellectuel, mais aussi d'intégrer une dimension éthique et relationnelle dans les pratiques pédagogiques. La réflexion sur les vertus épistémiques s'inscrit dans une longue tradition philosophique héritée d'Aristote, pour qui les vertus sont des dispositions d'excellence permettant à l'individu de réaliser son potentiel (*eudaimonia*) et de viser le bien. En épistémologie contemporaine, Ernest Sosa (2007), dans *A Virtue Epistemology*, met de l'avant la notion de croyances « aptes », qui sont formées par des capacités intellectuelles fiables dans un contexte favorable. Ces croyances, analogues à la performance d'un archer qui atteint sa cible grâce à ses compétences, sont le fruit d'une pratique intellectuelle maîtrisée. Par exemple, lorsqu'un médecin expérimentée diagnostique correctement une maladie peu connue en s'appuyant sur des symptômes subtils et des connaissances médicales approfondies, son jugement repose sur de solides compétences et un environnement favorable à la prise de décision éclairée. Cette approche aristotélicienne de la vertu met ainsi l'accent sur la compétence et le contexte favorable comme conditions de réussite épistémique.

Dans *Virtues of the Mind* (1996), Linda Zagzebski élargit l'épistémologie des vertus en définissant les vertus intellectuelles comme des traits de caractère ou dispositions enracinés dans un désir profond de connaissance, engendrant des qualités spécifiques, soit l'humilité intellectuelle, la persévérance ou encore l'ingéniosité. Ces qualités permettent d'atteindre des objectifs épistémiques, tels que la vérité, la compréhension et la justesse dans la pensée. Inspirée par Aristote, elle place ce désir au centre d'une quête qui allie développement personnel et responsabilité intellectuelle. Parmi ces vertus, on trouve :

- L'humilité intellectuelle : Reconnaître ses propres limites et accueillir d'autres perspectives, un prérequis essentiel pour éviter le dogmatisme et favoriser le dialogue;
- La rigueur cognitive : Analyser de manière critique les informations disponibles, en faisant preuve de précision et d'attention;
- La curiosité intellectuelle : Maintenir un désir actif d'apprendre et de comprendre, en explorant des dimensions nouvelles ou négligées des questions posées.

Ces vertus transcendent la simple qualité épistémique pour influencer également les interactions sociales et éthiques. Dans une perspective aristotélicienne, elles participent à la réalisation d'une vie intellectuelle et communautaire florissante. Dans cette veine, Roberts et Wood (2007) insistent particulièrement sur la dimension sociale des vertus épistémiques, en affirmant que « les vertus épistémiques sont essentielles non seulement pour l'enquête individuelle, mais pour l'épanouissement des communautés intellectuelles » (p. 110). Parmi ces vertus, la générosité intellectuelle, qui consiste à reconnaître et valoriser les contributions d'autrui, joue un rôle clé dans les pratiques collaboratives. En établissant des liens entre les individus, les communautés et la construction de la connaissance, elle renforce les dynamiques de confiance et de solidarité nécessaires à l'épanouissement mutuel.

Cependant, les vertus épistémiques ne suffisent pas si elles ne sont pas accompagnées d'une orientation éthique qui guide leur mise en œuvre. Sans cette dimension, elles risquent d'alimenter un savoir désincarné et impassible. Il s'agit de la critique centrale des écoféministes comme Plumwood (2024), qui dénoncent une épistémologie fondée sur une séparation entre raison et affect, détachée des réalités concrètes et des relations de dépendance avec le vivant. C'est pourquoi je souhaite aussi intégrer ici la notion de *care* ou de sollicitude, développée par Tronto (1993), non pas comme une simple disposition individuelle, mais comme une exigence éthique structurante dans l'éducation. La sollicitude permet d'ancrer la quête de vérité dans une responsabilité envers autrui et l'environnement, en évitant un rapport au savoir purement technique ou coupé de ses implications éthiques. En ce sens, elle offre une alternative à une conception de la rationalité qui occulte les dimensions relationnelles et incarnées du savoir.

Cette responsabilité s'oppose directement à l'insouciance épistémique décrite par Cassam (2019), qui désigne la négligence face aux conséquences factuelles et morales de nos croyances et décisions. En intégrant la sollicitude dans les pratiques éducatives, nous pouvons créer un cadre où l'apprentissage n'est pas seulement une accumulation de connaissances, mais un engagement réfléchi envers le monde et les autres.

Il est important de préciser le sens donné au concept de responsabilité, qui dépasse une simple obligation morale ou une charge à assumer. La conception adoptée ici s'inspire des travaux de Donna Haraway (2016), qui envisagent la responsabilité dans son étymologie élargie comme une « aptitude à répondre » (*response-ability*). Cette approche met l'accent sur une attention et une ouverture aux autres, humains et non-humains, et sur la capacité de coconstruire des réponses éthiques adaptées aux contextes complexes et interconnectés de notre monde. Haraway insiste sur l'idée que la responsabilité n'est pas un acte isolé, mais un processus relationnel, impliquant une écoute attentive et une réponse engagée envers la « trame du vivant » dont nous faisons partie. Dans cette perspective, être *respons-able* signifie cultiver une disposition et une compétence, être capable de

percevoir les interrelations et les interdépendances, tout en répondant de manière réfléchie aux défis qui en découlent.

En intégrant les vertus épistémiques, la sollicitude et la *response-ability*, je veux montrer comment ces concepts peuvent inspirer nos pratiques éducatives. Les sections suivantes illustreront comment ces principes peuvent être concrètement mis en œuvre à travers des dispositifs pédagogiques innovants, visant à encourager ces dispositions vertueuses et à favoriser des communautés d'apprentissage engagées et responsables.

1.3 L'esprit d'enquête et la pensée attentive

La philosophie pour enfants et adolescent-e-s (PPEA), développée par le philosophe Matthew Lipman et la pédagogue Ann Margaret Sharp à partir de la fin des années 1960, représente une approche pédagogique particulièrement prometteuse pour la culture de la pensée critique, de la délibération collective et de l'engagement démocratique. Adaptable à une diversité de contextes éducatifs, bien au-delà de l'enfance, elle offre aux apprenant-e-s de tous âges un cadre pour explorer activement des questions philosophiques. Fondée sur une pratique collective du dialogue et de l'enquête, elle vise à transformer le rapport des personnes apprenantes à la connaissance en favorisant une posture active et réflexive. Dans cette perspective, Marie-France Daniel (2005) souligne l'importance de la communauté de recherche philosophique (CRP), un dispositif clé de cette approche, pour développer des compétences transversales, telles que la pensée critique, la coopération et la communication. Contrairement à l'enseignement magistral traditionnel, la PPEA repose sur la collaboration et la coconstruction du savoir (Vansielegem et Kennedy, 2011), encourageant ainsi une participation plus engagée et critique.

Comme le soulignent Rahdar et ses collègues (2018), cette approche philosophique constitue une forme de philosophie appliquée, dont l'objectif principal est d'aider les apprenant-e-s à intégrer la philosophie dans leur quotidien. En transformant l'apprentissage en un processus ancré dans la réflexion et l'engagement, elle développe chez les participant-e-s une capacité à mettre en doute, analyser et interpréter les situations qu'ils rencontrent (Rahdar et coll., 2018, p. 540). Ainsi, la PPEA ne se limite pas à initier à la philosophie en tant que discipline : elle se présente comme une approche éducative féconde à tous les âges. Elle vise à outiller les apprenant-e-s en alimentant leur capacité à aborder la complexité du monde contemporain avec discernement, créativité et responsabilité.

Les pratiques de dialogue philosophique, comme celles mises en œuvre dans une CRP (Lipman, 2011), peuvent aussi favoriser une prise de conscience des dynamiques de pouvoir et des injustices sociales. En confrontant les étudiant-e-s à des questions complexes et en leur offrant un espace de dialogue critique et

collaboratif, ces pratiques permettent aussi d'explorer les notions de justice, de responsabilité et de solidarité. Par exemple, un dialogue philosophique sur la place des êtres non humains dans nos sociétés peut amener les étudiant-e-s à mettre en question les rapports de pouvoir entre humains et autres qu'humains, à interroger la notion de responsabilité envers le vivant et à réfléchir aux formes de solidarité possibles avec les écosystèmes et espèces qui nous entourent. Cela s'inscrit dans une perspective où les vertus épistémiques, telles que la curiosité et l'ouverture d'esprit (Zagzebski, 1996), deviennent des outils pour interroger les rapports de pouvoir sous-jacents à nos sociétés.

1.4 L'esprit d'enquête et la pensée multidimensionnelle

Au cœur de cette approche se situe l'esprit d'enquête, que Lipman (2011) identifie comme un élément fondamental de la PPEA. Cette conception s'inscrit dans la lignée de Dewey (1938), pour qui l'enquête est une démarche active et expérientielle, ancrée dans la résolution de problèmes réels et en interaction avec l'environnement. L'enquête, telle que conçue par Dewey (1938), ne se limite donc pas à une simple méthode pédagogique, mais constitue une manière de structurer la pensée en réponse aux situations problématiques. En engageant les apprenant-e-s dans un processus actif de questionnement, de formulation d'hypothèses et de vérification, elle permet de dépasser une approche passive du savoir et de favoriser une intelligence adaptable et critique.

Cet esprit d'enquête est une disposition intellectuelle qui allie curiosité, rigueur et ouverture à la complexité, permettant d'aborder le savoir comme un processus dynamique plutôt que comme une accumulation d'informations statiques. Pour Lipman, il s'agit d'acquérir des habiletés de recherche, qu'il conçoit comme une pratique autocorrective, à l'image d'un scientifique ou même d'un enfant qui tâtonne, cherche, construit ses hypothèses et adapte ses réponses (Lipman, 2011, p. 172-173).

Dans la proposition de Lipman, l'école devient ainsi un lieu de recherche, où les apprenant-e-s développent leurs capacités de questionnement, de problématisation, d'interprétation et d'autocorrection. En ce sens, les concepts d'enquête et de recherche impliquent une posture de questionnement, c'est-à-dire une démarche orientée de manière plus large vers une quête de sens (Lipman, 2011, p. 99). Car, à l'image de Socrate, poser une question, c'est déjà amener les individus à penser le monde autrement, à remettre en cause les évidences et à explorer de nouvelles perspectives (Lipman, 2011, p. 93).

Toutefois, l'enquête philosophique ne peut être réduite à un simple exercice de raisonnement logique. Elle

engage ce que Sharp et Lipman (1985) désignent comme une pensée multidimensionnelle, qui articule trois formes de pensée essentielles :

1. La pensée critique, qui permet d'évaluer des arguments, repérer des biais cognitifs et clarifier des concepts, garantissant une analyse rigoureuse des problèmes;
2. La pensée créative, qui stimule l'imagination et ouvre des perspectives nouvelles, favorisant l'innovation, la pensée divergente et la capacité de concevoir d'autres possibilités;
3. La pensée attentive, qui oriente et soutient l'attention sur des objets ou des questions spécifiques, tout en adoptant une posture réflexive et éthique (Lipman, 2011).

Loin d'être des compétences isolées, ces trois formes de pensée sont profondément interdépendantes et permettent de structurer une réflexion équilibrée et approfondie. L'esprit d'enquête mobilise cette pensée multidimensionnelle, car il exige à la fois la rigueur du raisonnement critique, l'inventivité de la pensée créative et l'attention soutenue aux dimensions éthiques et relationnelles des problèmes abordés.

1.5 Pensée attentive et sensibilisation

Dans ce chapitre, je propose de nous intéresser plus particulièrement à la pensée attentive, car elle dépasse le simple acte de percevoir ou de remarquer des éléments de notre environnement, des idées ou des expériences. Elle inclut une dimension affective, relationnelle et éthique, essentielle à une réflexion engagée. En anglais, Sharp et Lipman (1985) l'appellent *caring thinking*. Cette forme de pensée revêt plusieurs dimensions qui permettent d'approfondir la compréhension et de relier la connaissance aux valeurs et aux actions concrètes. Elle est appréciative, car il s'agit de prêter attention à ce qui compte, à ce qui importe véritablement (Lipman, 2011, p.253). Elle est affective, car elle cherche à dépasser la dichotomie raison/émotion en intégrant une dimension émotionnelle. Par exemple, une indignation contre une injustice peut mener à une prise de conscience (p.255). Elle est aussi active, car elle appelle à prendre soin d'autrui et à se faire du souci pour ses semblables et pour le monde (*Ibid.*). Elle est normative, car elle réfléchit à ce qui devrait être (Lipman, 2011, p.256). Finalement, elle est également empathique, en lien avec l'imagination morale, car elle vise à comprendre la perspective d'autrui et à se mettre à sa place pour ressentir d'autres points de vue (p.257).

Par contraste, la sensibilisation vise principalement à éveiller la conscience à des enjeux ou des réalités auparavant négligées, souvent par le biais d'interventions pédagogiques ou de chocs cognitifs destinés à provoquer une prise de conscience initiale (Sauvé, 1997). En d'autres termes, si la sensibilisation suscite la

curiosité ou une première réaction, la pensée attentive approfondit cette prise de conscience en la reliant à des valeurs et à des actions potentielles.

Sensibilisation : Présenter des données sur le réchauffement climatique pour informer la classe.

Pensée attentive : Inviter les apprenant-e-s à explorer leurs propres responsabilités et connexions au vivant à travers des pratiques favorisant l'introspection et le dialogue. Par exemple, en utilisant la *lectio divina* (Barbezat et Bush, 2013), les étudiant-e-s pourraient lire lentement un texte philosophique ou poétique sur notre rapport à la nature, en prenant le temps de méditer sur ses implications avant d'en discuter collectivement. De même, dans un dialogue philosophique inspiré de Sharp et Lipman (1985), on pourrait les inviter à formuler des questions ouvertes sur leur rôle face aux enjeux environnementaux, à écouter les perspectives des autres et à coconstruire des pistes d'action en lien avec leurs valeurs. Ces approches encouragent une réflexion plus incarnée, engageant à la fois la raison et l'affectivité dans une démarche de transformation personnelle et collective.

En complémentarité avec la pensée critique, qui analyse les faits, et la pensée créative, qui amplifie et imagine des solutions, la pensée attentive offre un cadre pour ralentir et intégrer émotion et cognition, plus propice à une action éthique. Mais son rôle ne se limite pas à une simple concentration sur un sujet d'étude.

Elle est attentive à deux niveaux :

1. **Au contenu de la pensée**, en portant une attention soutenue aux concepts, aux idées et aux arguments développés. Cette vigilance intellectuelle permet d'éviter une compréhension superficielle ou réductrice des sujets abordés, en affinant l'analyse et en prenant en compte la complexité des enjeux. Par exemple, dans un dialogue philosophique, cela implique de ne pas se contenter d'une idée générale, mais d'examiner ses nuances, ses implications et ses possibles contrarguments.
2. **Au processus même de la pensée**, en cultivant une métacognition, c'est-à-dire la capacité à observer et ajuster son propre raisonnement. Cette vigilance réflexive permet d'identifier ses propres biais cognitifs, d'interroger les influences qui façonnent sa manière de penser et d'affiner ses modes d'interprétation. Elle invite ainsi à prendre du recul sur ses jugements et à adopter une posture plus souple et ouverte à la révision de ses idées.

Cette double vigilance permet aux apprenant-e-s non seulement de mieux structurer leur pensée, mais aussi de développer une conscience accrue des mécanismes qui influencent leur raisonnement. En adoptant une

posture critique et réflexive, ils et elles peuvent ajuster leurs jugements, éviter les raccourcis intellectuels et construire un rapport plus rigoureux et nuancé au savoir.

En tant que pivot de la pensée multidimensionnelle, la pensée attentive joue un rôle de liant entre la pensée critique et la pensée créative. Elle ne se limite pas à l'attention intellectuelle (le fait pour une personne d'être *attentive*), qui consiste à analyser et structurer l'information avec rigueur, mais inclut également une dimension éthique et relationnelle (le fait pour une personne d'être *attentionnée*). Cela signifie qu'elle engage non seulement une exigence de clarté et de précision dans la réflexion, mais aussi une attitude de soin et de considération envers autrui et le monde, en reconnaissant l'importance des relations et des contextes dans la construction du savoir.

Dans un contexte éducatif où l'attention est constamment sollicitée et même exploitée par les dynamiques numériques et médiatiques (Citton, 2014) et où l'apprentissage se fait souvent dans l'urgence, encourager explicitement la pensée attentive pourrait favoriser une capacité d'écoute et de connexion, essentielle à une réflexion plus engagée et éclairée. En mettant l'accent sur une pédagogie de l'attention (modèle actif et critique) plutôt que sur une simple captation de l'attention (modèle passif), l'objectif est de développer des dispositions intellectuelles et affectives qui résistent aux mécanismes et politiques de la distraction. Cette approche permet ainsi de renforcer la qualité du jugement critique et éthique, en offrant aux apprenant-e-s les outils nécessaires pour interroger les conditions dans lesquelles se forment leurs croyances et leurs engagements.



Maude Pelletier – « Entre les lignes du temps », techniques mixtes, 35.56×40.64 cm, 2023

En mettant l'accent sur la pensée attentive dans ce chapitre, nous souhaitons montrer comment elle peut transformer les pratiques pédagogiques en offrant des outils pour mieux penser, mieux comprendre et mieux agir, dans une démarche éthique et intégrée à la complexité du monde contemporain.

1.6 La pédagogie contemplative: une approche pour enrichir l'apprentissage

Les pratiques contemplatives pourraient aussi offrir des moyens féconds de cultiver les vertus épistémiques tout

en approfondissant l'esprit d'enquête et la pensée attentive. Parmi elles, la *lectio divina*, une méthode méditative monastique médiévale, semble particulièrement pertinente dans le contexte éducatif. Cette pratique, qui encourage les apprenant-e-s à ralentir et à réfléchir profondément, pourrait les aider à mieux intégrer leurs expériences cognitives et émotionnelles.

La *lectio divina* est une méthode de lecture méditative en quatre étapes : *lectio* (lecture), *meditatio* (méditation), *oratio* (réponse/dialogue) et *contemplatio* (intégration/action). Appliquée à la philosophie et aux enjeux environnementaux, elle pourrait prendre la forme suivante :

1. ***Lectio* (lecture lente et attentive)**

- Les étudiant-e-s lisent un extrait choisi d'un texte philosophique ou écologique, par exemple *La Crise écologique* de la raison de Val Plumwood, *Le Principe responsabilité* de Hans Jonas, ou un passage de *Walden* de Henry David Thoreau.
- L'objectif est d'accorder une attention particulière aux mots, aux concepts et aux émotions qu'ils suscitent.

2. ***Meditatio* (réflexion personnelle et approfondissement)**

- On invite les étudiant-e-s à relire certains passages qui les ont interpellés et à réfléchir sur leur signification, non seulement en termes théoriques, mais aussi en lien avec leur propre expérience ou leurs préoccupations écologiques.
- Par exemple, si le texte lu est celui de Jonas sur la responsabilité envers les générations futures, on peut demander : *Que signifie la responsabilité dans mon quotidien? Comment ce texte remet-il en question mes propres choix?*

3. ***Oratio* (dialogue et partage de perspectives)**

- Ce moment peut être collectif : chaque étudiant-e partage une phrase ou un passage qui a résonné en lui ou elle et explique pourquoi.
- L'échange permet d'élargir la compréhension du texte en croisant les expériences et sensibilités des autres.

4. ***Contemplatio* (intégration et ouverture vers l'action)**

- Enfin, on invite les étudiant-e-s à formuler une réflexion finale sur ce que cette lecture change dans leur perception du monde et, éventuellement, sur les actions qu'ils et elles pourraient entreprendre.
- Par exemple, après avoir lu un extrait de *Walden*, quelqu'un pourrait ressentir le besoin de passer plus de

temps en nature ou de repenser sa consommation.

En ralentissant ainsi la lecture et en lui donnant un cadre plus introspectif et collectif, la *lectio divina* ne se limite pas à une analyse conceptuelle : elle permet une appropriation sensible et incarnée des enjeux environnementaux.

Bien que la *lectio divina* soit régulièrement évoquée dans la littérature sur la pédagogie contemplative, tant formelle qu'informelle, les discussions détaillées sur ses applications pratiques, ses bénéfices et ses limites en tant qu'activité pédagogique autonome restent limitées (Wright, 2019). Comme le suggèrent Barbezat et Bush (2013), la lecture contemplative nous ralentit et modifie notre expérience du texte, en nous amenant à une compréhension plus profonde et connectée. Cette pratique, qui favorise une lecture contemplative et itérative, a le potentiel de modifier l'expérience de la personne lectrice, en invitant à une connexion plus profonde avec le texte.

Dans un cadre éducatif, il serait intéressant d'explorer comment de telles pratiques pourraient renforcer l'engagement et l'autonomie des étudiant-e-s, tout en leur offrant un espace pour examiner leurs réactions émotionnelles et cognitives.

1.7 L'approche de l'éducation relative à l'environnement (ERE)

Les pratiques éducatives contemporaines pourraient bénéficier de l'intégration de la pédagogie contemplative et de l'ERE dans une perspective transformatrice. L'ERE, telle que conceptualisée par Sauvé (1997), vise à tisser une relation éthique et engagée avec l'environnement en combinant les dimensions cognitives, affectives et pratiques.

En mobilisant des vertus épistémiques telles que la curiosité et l'attention, ces approches pédagogiques favorisent une compréhension plus profonde de nos interdépendances et de notre place dans le monde. Par exemple, les pratiques contemplatives, comme la *lectio divina* appliquée à des textes philosophiques – qu'il s'agisse de René Descartes, Karl Marx ou Hannah Arendt – encouragent une lecture lente et réflexive, incitant les apprenant-e-s à explorer non seulement les idées véhiculées par un texte, mais aussi leur résonance personnelle et collective. Inspirée de la tradition monastique, la *lectio divina* repose sur une lecture méditative et répétée, favorisant une immersion profonde dans le texte. Appliquée à la philosophie, elle permet aux étudiant-e-s de ne pas seulement recevoir des concepts abstraits, mais d'examiner comment ces idées résonnent avec leur propre pensée, leur propre expérience.

Ce processus correspond à ce que Dewey appelait une « pensée réflexive » (*reflective thinking*), essentielle à la formation du jugement critique. Selon lui, la réflexion ne se limite pas à une réaction immédiate à une information; elle exige un temps d'arrêt, une mise en dialogue des idées avec notre propre vécu et une maturation progressive du raisonnement (1933). Or, la lecture contemplative instaure précisément ce temps d'arrêt et ce recul, en invitant les apprenant-e-s à revenir plusieurs fois sur un texte, à en dégager progressivement le sens et à enrichir leur compréhension par l'échange collectif. Comme elle mobilise à la fois l'intellect et la sensibilité, la *lectio divina* philosophique transforme l'acte de lire en une expérience de pensée vivante et incarnée, renforçant la capacité des étudiant-e-s à porter un regard critique et nuancé sur le monde qui les entoure.

De manière similaire, des discussions philosophiques structurées autour de métaphores évocatrices, comme celles proposées par Sauvé (1997), enrichissent cette exploration en reliant des concepts abstraits à des images fortes. Par exemple, concevoir la Terre comme une « cathédrale naturelle » invite les étudiant-e-s à envisager la nature sous un angle sacré, collectif et respectueux, soulignant la nécessité d'une approche commune et collaborative face aux défis environnementaux. Cette métaphore suggère que la nature, tout comme une cathédrale, est une œuvre à la fois fragile et majestueuse, nécessitant soin et préservation.

En parallèle, l'analogie de la Terre avec un « utérus » met en lumière des dimensions de soin, de création et d'interdépendance. Elle rappelle que notre existence dépend d'un équilibre délicat et que nous sommes à la fois nourris et responsables de cet environnement qui nous soutient. Ces métaphores, issues de l'ERE, invitent les apprenant-e-s à reconsidérer leur relation au monde naturel, en dépassant une perspective utilitaire pour adopter une posture éthique et affective.

Cependant, bien que ces images soient puissantes, elles méritent également une réflexion critique. Par exemple, la métaphore de l'utérus peut susciter des débats sur la façon dont elle peut être perçue comme essentialiste ou limitée dans sa portée symbolique, tandis que l'idée de « cathédrale » pourrait être mise en cause pour son éventuel biais religieux. Ces discussions critiques font partie intégrante du processus pédagogique, permettant aux étudiant-e-s de développer leur capacité à analyser les représentations symboliques tout en approfondissant leur engagement épistémique et éthique.

La *lectio divina*, qui consiste en une lecture lente et approfondie, propose une immersion plus sensible et nuancée dans le texte. Appliquée aux enjeux environnementaux, elle invite à une réflexion plus incarnée et connectée, où les lecteurs et lectrices ne se contentent pas d'analyser des concepts abstraits, mais explorent leur résonance avec leur propre vécu, leurs émotions et leur rapport au monde naturel. En parallèle, l'ERE

propose un cadre socioconstructiviste où les représentations de l'environnement que se font les apprenant-e-s évoluent à travers des interactions sociales et des expériences concrètes (Sauvé et Garnier, 1999). Ces deux approches, bien que distinctes, partagent une orientation commune vers une transformation des attitudes et des comportements face à des problématiques complexes, comme la crise écologique.

1.8 Les obstacles à ces pratiques

La mise en œuvre de telles approches se heurte toutefois à plusieurs obstacles structurels, culturels et institutionnels, qui peuvent limiter leur portée et leur adoption. La coconstruction d'un monde commun implique une transformation profonde des cadres de pensée hérités, qui structurent nos conceptions de l'individu et du collectif. Cela nécessite de repenser les hiérarchies implicites, notamment celles qui ont historiquement opposé raison et émotion, humain et nature, ou encore savoir théorique et savoirs situés. À cet égard, la critique de Val Plumwood (2024, p. 89) met en évidence les limites du modèle du soi isolé, atomisé et autosuffisant, hérité du dualisme cartésien et des traditions libérales modernes. Ce modèle, encore dominant dans de nombreuses approches éducatives, invisibilise les interdépendances qui façonnent nos existences, tant sur le plan social que sur le plan écologique.

Ensuite, l'incapacité à percevoir les humains comme des êtres écologiques et incarnés constitue l'un des principaux héritages du rationalisme occidental (Plumwood, 2024, p. 64). La pédagogie critique et attentive entre en tension avec un paradigme qui, depuis l'Antiquité, valorise une maîtrise rationnelle de la nature et une séparation stricte entre raison et émotion. Dans ce cadre, les dimensions affectives et corporelles de l'apprentissage – essentielles à la pensée attentive et relationnelle – sont souvent marginalisées, perçues comme irrationnelles ou secondaires. Ainsi conçue, la raison est radicalement dissociée de l'ordre matériel, corporel et social, perçu comme « chaotique » et relégué au rang d'élément inférieur de la vie (Plumwood, 2024, p. 65).

Reconnaître les tensions entre les besoins humains et ceux des autres qu'humains implique donc d'adopter une perspective relationnelle, où l'humain n'est plus perçu comme une entité autonome régulant son environnement, mais comme un être intrinsèquement relié aux écosystèmes et aux autres vivants (Haraway, 2016). Cette prise de conscience ouvre la voie à des formes d'agentivité élargie, où la responsabilité ne se limite pas à des décisions individuelles, mais s'inscrit dans des dynamiques collectives de soin et de réciprocité.

Un autre frein majeur réside dans la pression institutionnelle qui préconise des formes d'apprentissage normatives et évaluables. L'injonction à la performance dans l'éducation supérieure tend à privilégier des modèles où l'apprentissage est mesuré en fonction d'indicateurs de rentabilité et d'employabilité, au détriment des approches qui encouragent la pensée critique et la capacité de naviguer dans l'ambiguïté ou l'incertitude

(Giroux, 2014). Dans un contexte où l'efficacité et la standardisation sont devenues des impératifs éducatifs, les pratiques pédagogiques qui favorisent la lenteur, la contemplation et l'exploration réflexive se retrouvent souvent marginalisées (Biesta, 2010).

La pensée attentive, par exemple, exige du temps pour l'écoute, l'immersion et le dialogue (Citton, 2014), ce qui contraste avec la culture de l'optimisation et de l'accélération qui façonne l'enseignement supérieur (Hammond et Wellington, 2013). Dans un système où la rapidité d'acquisition des compétences est valorisée, les pédagogies qui favorisent la réflexivité et l'ouverture à la complexité se heurtent à des logiques d'évaluation qui privilégient des résultats quantifiables au détriment des processus d'apprentissage profond (Ball, 2015).

De plus, les savoirs situés, indigènes et écoféministes, bien que riches en perspectives alternatives, sont souvent relégués à la périphérie des curriculums dominants (Tuck et Yang, 2012). Ces formes de savoirs, qui reposent sur des épistémologies relationnelles et expérientielles, sont freinées par des biais épistémiques et des résistances institutionnelles (Fricker, 2007). L'éducation universitaire et collégiale repose encore largement sur des hiérarchies du savoir, où les formes de connaissance issues des traditions occidentales sont perçues comme universelles et objectives, tandis que les savoirs issus de traditions locales ou féministes sont considérés comme particuliers ou subjectifs (Smith, 2023).

Enfin, l'articulation de réponses collectives adaptées aux contextes variés suppose une remise en question des logiques de pouvoir qui structurent les espaces éducatifs (Freire, 2021). Or, repenser les hiérarchies implicites – entre enseignant-e-s et apprenant-e-s, entre savoirs théoriques et savoirs expérientiels – remet en cause des dynamiques établies, ce qui peut susciter des résistances, tant chez les enseignant-e-s que chez les étudiant-e-s mêmes (Medina, 2012). La transition d'un modèle transmissif à un modèle plus collaboratif et délibératif demande un accompagnement pédagogique, mais aussi un changement culturel profond, qui implique une redéfinition des rôles et des pratiques éducatives (Hooks, 1994).

Malgré ces obstacles, ces pratiques restent porteuses pour imaginer une pédagogie véritablement transformatrice. En prenant en compte ces résistances et tensions, il devient possible de mieux accompagner leur mise en œuvre, en élaborant des stratégies adaptées aux défis éducatifs contemporains.

2. Proposition pédagogique: de l'insouciance à l'engagement

La réflexion théorique sur les vertus épistémiques, la pensée attentive et l'invitation à une reconnexion au vivant

prend tout son sens lorsqu'elle s'incarne dans des pratiques pédagogiques concrètes. Ce chapitre propose une activité pédagogique particulièrement adaptée au deuxième cours de philosophie au collégial (102 – *L'être humain*), dont l'énoncé de compétence est : « Discuter des conceptions philosophiques de l'être humain ». Le fait que le public ciblé soit de jeunes adultes renforce encore la pertinence de cette approche : à un âge où la construction identitaire et la recherche de sens sont centrales, la *lectio divina* offre un cadre structurant pour explorer les conceptions philosophiques de l'être humain d'une manière à la fois intellectuelle, sensible et incarnée.

L'activité proposée s'inscrit dans l'objectif du cours qui est de caractériser certaines conceptions modernes et contemporaines de l'être humain en les situant dans leur contexte et leur courant de pensée. Elle vise également à montrer en quoi ces conceptions sont essentielles, tant pour la réflexion que pour l'action, en lien avec l'objet de la discipline tel que le définit le devis ministériel.

Selon ce devis, l'enseignement de la philosophie au collégial vise à former la personne pour elle-même tout en la préparant à assumer, de manière autonome, ses responsabilités sociales, politiques ou professionnelles. Par la lecture d'œuvres philosophiques et l'exercice des règles du raisonnement, cet enseignement forme à la réflexion critique et méthodique sur des questions universelles qui préoccupent l'humanité dans sa quête de sens et de vérité.

2.1 Objectifs pédagogiques généraux

1. **Développer un esprit d'enquête (Lipman, 2011)** : Inviter les apprenant-e-s à s'interroger sur les comportements insouciantes et à explorer les problématiques complexes à travers des discussions philosophiques et collaboratives. Cet objectif favorise une pensée critique et un dialogue constructif.
2. **Renforcer les vertus épistémiques (Zagzebski, 1996)** : Encourager la curiosité, l'humilité intellectuelle et la rigueur cognitive pour aider les étudiant-e-s à dépasser leurs biais cognitifs et à réaliser une analyse nuancée et critique des enjeux complexes.
3. **Stimuler l'engagement éthique (Tronto, 1993)** : Inviter à une sollicitude active envers les autres et l'environnement grâce à une réflexion interdisciplinaire (Sauvé, 1997) et des activités qui mettent en lien les dimensions éthiques et pratiques. L'engagement éthique, tel que décrit par Tronto (1993), repose sur la *sollicitude*, qui est une attention active aux besoins des autres et de l'environnement. Cette sollicitude dépasse une simple empathie ou bienveillance pour devenir un engagement concret et réfléchi, orienté vers l'action responsable. De manière similaire, la *pensée attentive*, telle que définie par Sharp et Lipman (1985), joue un rôle fondamental en cultivant les dispositions nécessaires pour soutenir cet engagement éthique. En ce sens, la pensée attentive consiste à diriger son attention de manière volontaire et soutenue vers une situation, une personne ou une question, tout en adoptant une posture réflexive et éthique.

4. **Intégrer les pratiques contemplatives** : Encourager les étudiant·e·s à ralentir et à adopter une attention profonde à travers des méthodes comme la *lectio divina* adaptée (Barbezat et Bush, 2013; Wright, 2019). Ces pratiques offrent un espace pour relier compréhension intellectuelle et expérience personnelle, tout en explorant les dimensions émotionnelles et cognitives des apprentissages. Elles favorisent également une réflexion plus connectée et une prise de conscience des implications éthiques et sociales des idées abordées.

2.2 Déroutement de l'activité spécifique (3 heures)

Je propose de travailler un court passage composé de citations de Simone Weil pour réfléchir en classe au concept de l'insouciance, identifié comme une entrave à la vertu épistémique. En lien direct avec la réflexion précédente sur la pensée attentive et la *response-ability*, dans cet extrait, Weil aborde la notion de la responsabilité collective. Elle critique vivement l'insouciance face à la souffrance et appelle à une attention active et au respect de la dignité humaine.

Simone Weil (1909-1943)

Philosophe, mystique et militante française, Simone Weil s'est engagée toute sa vie pour la justice sociale et spirituelle. Agrégée de philosophie à 22 ans, elle enseigne dans plusieurs lycées avant de s'engager dans diverses causes politiques et sociales. Son œuvre, comme *L'Enracinement*, explore des thèmes tels que l'attention, la justice et la responsabilité. Profondément préoccupée par la condition des personnes opprimées, elle travaille en usine pour comprendre la réalité ouvrière, participe à la guerre d'Espagne comme militante anarchiste et s'investit dans les débats sur la justice sociale et spirituelle. Marquée par ses expériences auprès des ouvriers et son engagement pendant la Seconde Guerre mondiale, elle laisse une pensée intemporelle mêlant philosophie, éthique et spiritualité.

Extraits clés :

« L'attention est la forme la plus rare et la plus pure de la générosité. » (Weil, 1942, p. 18)

« Une vérité n'apparaît jamais que dans l'esprit d'un être humain particulier. Comment la communiquera-t-il? S'il essaie de l'exposer, il ne sera pas écouté; car les autres, ne connaissant pas cette vérité, ne la reconnaîtront pas pour telle; ils ne sauront pas que ce qu'il est en train de dire est vrai; ils n'y porteront pas une attention suffisante pour s'en apercevoir; car ils n'auront aucun motif d'accomplir cet effort d'attention. Mais l'amitié,

l'admiration, la sympathie, ou tout autre sentiment bienveillant les disposerait naturellement à un certain degré d'attention. » (Weil, 1949, p. 262)

Pourquoi avoir choisi ces extraits?

Ces passages ont été sélectionnés parce qu'ils illustrent de manière particulièrement riche la notion de la pensée attentive et bienveillante chez Simone Weil et sa portée philosophique, éthique et sociale. Destiné aux enseignant-e-s et au lectorat de ce chapitre, ce choix s'appuie sur les éléments suivants :

1. **Force morale et éthique** : Weil associe l'attention, opposée à l'insouciance, à un devoir fondamental envers les autres. Elle interroge notre responsabilité individuelle et collective envers autrui et l'environnement.
2. **Portée universelle** : La pensée attentive ne se limite pas aux interactions humaines : elle trouve aussi une résonance dans des enjeux mondiaux, tels que l'écologie ou la justice sociale, offrant ainsi un cadre conceptuel pour comprendre la responsabilité environnementale.
3. **Critique de l'insouciance** : Pour Weil, l'absence d'attention est une forme de violence morale, mettant en évidence l'impact éthique de la distraction et du manque de considération pour autrui et pour le monde. Cette critique invite à une réflexion sur notre rapport aux autres et à la nature dans une société marquée par l'hyperstimulation et la fragmentation de l'attention.
4. **Dimension philosophique** : Ce texte ouvre un questionnement sur les liens entre éthique, responsabilité et justice, en offrant aux étudiant-e-s une base de discussion sur la manière dont l'attention, en tant que vertu, peut structurer la réflexion philosophique sur l'être humain et son engagement envers le vivant.

Proposition pédagogique pour *L'Enracinement* en quatre étapes pour un total de 150 minutes

Objectifs pédagogiques spécifiques :

1. Explorer les dimensions cognitives et émotionnelles du concept d'attention comme antidote à l'insouciance.
2. Réfléchir à l'impact de l'insouciance dans des contextes historiques et contemporains (oppression, écologie, pauvreté).
3. Favoriser une réflexion personnelle et collective sur les responsabilités éthiques dans un monde de relations (à soi, à l'autre, à l'environnement).
4. Encourager une connexion personnelle avec un texte philosophique.

Début de l'exercice

1. Pratique de la pédagogie contemplative autour d'une citation (45 minutes)

Objectif

L'objectif de cet exercice est d'amener les étudiant-e-s à explorer un texte de manière lente et réfléchie, en allant au-delà du sens littéral pour en examiner les implications émotionnelles, éthiques et philosophiques. En mobilisant une approche contemplative inspirée de la *lectio divina*, cet exercice favorise l'attention, la réceptivité et la réflexion personnelle et collective.

Étapes

2. Introduction et préparation (10 minutes)

- Expliquer brièvement l'exercice et son intention : il ne s'agit pas seulement d'analyser un texte, mais de le ressentir, d'y prêter une attention pleine et entière pour en saisir les résonances profondes.
- Présenter rapidement les quatre étapes de la *lectio divina* adaptées à la philosophie :
 1. **Lecture** (*lectio*) – Accueillir le texte sans précipitation.
 2. **Méditation** (*meditatio*) – Réfléchir au sens et aux implications du texte.
 3. **Partage** (*oratio*) – Échanger sur ses ressentis et ses interprétations avec les autres.
 4. **Contemplation** (*contemplatio*) – Laisser le texte agir en soi et en tirer des enseignements.
- Avant de commencer, inviter les étudiant-e-s à se poser mentalement :
 - Proposer une brève méditation/pratique de l'attention guidée (1 à 2 minutes), en leur demandant de fermer les yeux, de prendre conscience de leur respiration et d'accueillir le moment présent avec curiosité et ouverture.

3. Lecture du texte (10 minutes)

- Distribuer la citation choisie et lire le texte à la classe une première fois, lentement et à voix haute (lecture 1).
- Lecture 2 : Inviter les étudiant-e-s à relire le texte individuellement en silence pour s'en faire une première impression, en soulignant les mots ou passages qui résonnent particulièrement en eux.
- Leur proposer ensuite une question pour guider une lecture 3 individuelle : *Quels mots ou expressions attirent votre attention? Pourquoi?*
- Inviter ensuite les étudiant-e-s à distinguer et à reconnaître deux types de lectures et interprétations :
 - *Que dit le texte?* (Sens littéral, aspect cognitif)
 - *Comment cela me touche-t-il personnellement?* (Aspect émotionnel et réflexif)
- Lecture 4 : Inviter diverses personnes de la classe à lire le texte à voix haute pour favoriser une expérience

partagée, un approfondissement de la compréhension et un effet de connexion au texte.

- Partage en groupe : Inviter chaque personne de la classe à exprimer un mot ou une phrase qui résonne, sans jugement ni discussion.
- Accorder un moment de silence pour permettre aux étudiant·e·s de méditer à nouveau sur le texte et la pratique (1 à 3 minutes).

4. Méditation et réflexion personnelle (10 minutes)

- Inviter les étudiant·e·s à prendre quelques minutes pour écrire individuellement une courte réflexion sur ce que ce texte et cette pratique leur évoquent.
- Exemples de questions :
 - *Que signifie cette citation pour moi?*
 - *Quelle émotion ce texte suscite-t-il en moi?*
 - *Comment résonne-t-elle avec mes expériences?*
 - *Comment cette pratique a-t-elle changé ma perception du texte ou de moi-même?*

5. Partage et discussion collective (10 minutes)

- En petits groupes (3-4 personnes), chaque étudiant·e partage une phrase ou une idée qui l'a marqué·e et explique pourquoi.
- Encourager un dialogue bienveillant en insistant sur l'écoute et la reformulation des idées des autres (écoute active).

6. Contemplation et intégration (5 minutes)

- Demander aux étudiant·e·s de prendre un moment de silence individuellement pour laisser le texte résonner encore en eux, après avoir franchi toutes ces étapes, sans chercher à l'analyser davantage. Il s'agit de l'étape de la contemplation (réflexion plus engagée qui mène à une réalisation). Laisser le texte agir en demandant à la classe de réfléchir quelques instants à cette question :
 - *Quelle est la pertinence de ce texte pour ma vie ou mes choix éthiques?*
- Pour clôturer, proposer une question de synthèse :
 - *Que retenez-vous de ce moment de lecture contemplative?*
 - *Y a-t-il une idée ou une sensation qui demeure en vous?*
- Inviter, si possible, une dernière prise de parole libre où chacun·e peut exprimer une réflexion finale.

Voici d'autres questions de suivi potentielles :

- *Que signifie « l'attention est la forme la plus rare et la plus pure de la générosité » ?*
- *Comment ce texte critique-t-il l'insouciance ?*
- *Pouvez-vous décrire des situations actuelles où un manque d'attention (insouciance) a des conséquences graves (crise des réfugiés, changement climatique, pauvreté) ?*

7. Conclusion de l'exercice

Cet exercice permet d'expérimenter une approche alternative à la lecture philosophique, en mettant l'accent sur l'écoute, l'attention et la résonance personnelle avec les idées. Il s'inscrit pleinement dans une démarche de pensée attentive et réflexive, où le texte devient un point de départ pour une transformation intérieure et une exploration plus incarnée des concepts philosophiques.

Intégration émotionnelle et éthique (20 minutes)

Mettre en lumière les bienfaits des pratiques contemplatives et de l'exploration émotionnelle des concepts :

Faire un retour et un reflet sur les propos des étudiant-e-s, notamment la manière dont ces pratiques peuvent les aider à naviguer à travers leurs émotions ou des contenus critiques. Évoquer Barbezat et Bush qui, dans *Contemplative Practices in Higher Education* (2013), indiquent que les pratiques contemplatives permettent aux étudiant-e-s d'explorer leurs émotions, de s'y connecter et de les intégrer à leur réflexion critique, même en lisant des textes anciens (p. 124).

Cette intégration est particulièrement précieuse lorsque les personnes apprenantes abordent des sujets complexes ou chargés affectivement, tels que les enjeux environnementaux, l'injustice sociale ou les dilemmes éthiques. Dans cette perspective, Wright (2019) met en évidence l'impact des réactions émotionnelles comme la frustration ou la confusion dans l'apprentissage philosophique en indiquant que les réactions non cognitives influencent nos raisonnements; les explorer enrichit la compréhension (p. 80).

Cela signifie que, plutôt que d'ignorer ou de minimiser l'impact des émotions, les pédagogies qui prennent en compte la pensée attentive, comme la philosophie pour enfants et les pratiques contemplatives, offrent aux apprenant-e-s des outils pour les reconnaître, les analyser et en faire des ressources pour la réflexion.

Discussion en communauté de recherche philosophique (CRP) (40 minutes)

- Diviser la classe en équipes de 2 ou 3. Chacune formule une question explorant un aspect clé du problème (p. ex., « Pourquoi la curiosité intellectuelle peut-elle aider à contrer l'insouciance écologique ? »).
- Demander à la classe de voter pour la question qui alimentera l'enquête collective.
- Tenir un dialogue collectif guidé par les principes de la pensée attentive (Sharp et Lipman, 1985) pour

imaginer des solutions concrètes. Imaginer des ancrages et outils d'évaluation pour ramener à la pensée attentive.

Questions de relance pour l'animation :

- *Quels sont les obstacles à l'attention dans nos vies modernes (surcharge d'information, individualisme, etc.)?*
- *L'attention est-elle un devoir moral envers les autres ou est-elle conditionnelle à certaines relations?*
- *Est-ce que voir autrui avec attention, c'est déjà lui rendre justice?*
- *Que perd-on lorsqu'on perd l'attention?*
- *Peut-on parler d'attention envers l'environnement ou est-ce une notion purement interhumaine?*

Ne pas hésiter à déployer davantage de questions de relance.

Atelier créatif : invitation à réfléchir et à cocréer une charte de l'attention (50 minutes)

Proposer de participer à une activité collaborative visant à élaborer une **charte de l'attention**, conçue comme un outil pratique et réflexif pour renforcer une attention consciente et éthique dans nos vies. Viser à transformer les relations – à soi-même, aux autres et à l'environnement – en développant une posture d'écoute, de soin et d'engagement.

Étape 1 : Explorer l'attention dans ses relations quotidiennes

Réfléchir aux façons dont l'attention se manifeste dans les interactions et relations. Se poser des questions visant à :

- Identifier les actions concrètes qui traduisent une attention authentique dans les relations avec les autres (humains et autres qu'humains).
- Comprendre comment ces actions peuvent nourrir des relations basées sur le respect, l'écoute et l'interdépendance.
- Nommer des comportements ou habitudes à adopter pour renforcer l'attention au quotidien, par exemple en ralentissant ou en se recentrant sur ce qui compte vraiment dans les interactions.

Partager des exemples personnels ou observer des situations où un manque d'attention a entraîné des ruptures ou des malentendus dans les relations.

Étape 2 : Ancrer l'attention dans la relation à l'environnement

Élargir la réflexion en liant l'attention aux enjeux environnementaux. Explorer comment l'attention peut transformer la relation à l'environnement :

- Cultiver une attention aux écosystèmes, à leur fragilité et à leur beauté pour redéfinir les modes d'interaction avec eux.
- Nommer les gestes ou pratiques pouvant contribuer à une relation plus équilibrée et respectueuse avec le vivant, notamment en reconnaissant les interdépendances.
- Appliquer cette attention pour encourager des pratiques collectives, comme la préservation de la biodiversité ou la réduction de l'empreinte écologique, afin de transformer le rapport au monde naturel.

Étape 3 : Imaginer des initiatives relationnelles et collectives

Proposer des actions concrètes et collectives pour ancrer l'attention dans une transformation relationnelle. Proposer des exemples tels que :

Reconnaissance mutuelle : Créer des espaces de dialogue ou d'écoute active où chacun-e peut partager ses expériences et renforcer la compréhension mutuelle.

Projets communautaires : Lancer des projets locaux qui favorisent des interactions basées sur le soin mutuel et la sollicitude, comme des jardins partagés ou des initiatives de conservation écologique.

Éducation à l'attention : Introduire des pratiques contemplatives ou philosophiques dans les écoles pour sensibiliser les jeunes à la manière dont l'attention peut transformer leurs relations aux autres et au monde.

Ces initiatives peuvent inclure des moments de réflexion sur des questions telles que : « Comment notre attention (ou son absence) affecte-t-elle nos liens avec les autres? » ou « Quels types de relations voulons-nous construire avec l'environnement? ».

Étape 4 : Créer une charte relationnelle de l'attention

Cette charte ne se limitera pas à lister des principes généraux. Elle proposera des engagements concrets et des pratiques susceptibles de transformer les relations humaines et écologiques, tout en s'ancrant dans une éthique de la réciprocité et de la responsabilité. Chaque participant-e pourra contribuer à des sections spécifiques, par exemple :

Attention à soi et aux autres : Engager des pratiques d'écoute et de soin mutuel.

Attention à l'environnement : Reconnaître l'interdépendance et agir en faveur de la justice écologique.

Attention aux communautés : Renforcer les liens sociaux à travers des projets collectifs.

Cette activité se veut un point de départ pour reconsidérer l'attention comme un levier de transformation relationnelle et systémique, où raison, émotion et action se conjuguent pour bâtir des interactions justes et significatives.

Perspectives interdisciplinaires

1. Littérature : Étudier des personnages littéraires marqués par l'insouciance ou l'attention (p. ex., *Kukum* de Michel Jean).
2. Écologie : Relier l'attention au respect de la nature, en explorant des pratiques comme l'écoféminisme. Connectez la pratique de l'attention aux crises environnementales :
 - *En quoi l'attention, au sens où l'entend Simone Weil comme ouverture totale et désintéressée au réel, permet-elle de percevoir la valeur intrinsèque du vivant et de proposer une réponse éthique aux enjeux écologiques?*
3. Histoire : Analyser des œuvres littéraires ou des événements historiques en pratiquant une lecture contemplative pour explorer les liens entre attention, responsabilité et justice.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exploré l'articulation entre des fondements théoriques issus de l'épistémologie des vertus, des approches issues de la philosophie pour enfants et adolescent-e-s (PPEA), des pratiques contemplatives et de l'éducation relative à l'environnement (ERE). Ces champs de pratique, en conjuguant réflexion critique, sensibilité éthique et engagement pédagogique, visent à transformer l'apprentissage en une démarche transformatrice qui dépasse la simple acquisition de savoirs.

En mobilisant les concepts de vices épistémiques (Cassam, 2019), de vertus épistémiques (Zagzebski, 1996), d'esprit d'enquête (Lipman, 2011) et de sollicitude (Tronto, 1993), cette proposition pédagogique offre un cadre pour chercher à transformer l'insouciance en engagement éclairé. Le développement des vertus épistémiques (Zagzebski, 1996) et de la pensée attentive (Sharp et Lipman, 1985) peut permettre aux apprenant-e-s de naviguer dans des problématiques complexes, tout en favorisant l'engagement et le souci épistémique. Ces approches ancrent les pratiques éducatives dans une perspective à la fois critique et engagée.

La PPEA, avec son ancrage dans l'esprit d'enquête, la pensée multidimensionnelle et la communauté de recherche (Lipman, 2011), propose un cadre structuré pour aborder les questions complexes par le dialogue et la coconstruction de sens. Intégrée à la pédagogie contemplative, qui favorise une approche lente et réfléchie

des textes, des idées et des émotions (Barbezat et Bush, 2013; Wright, 2019), cette combinaison peut enrichir le processus d'apprentissage. Des pratiques comme la *lectio divina*, une méthode de lecture lente et méditative d'un texte, souvent associée aux traditions spirituelles, permet en contexte éducatif de relier la compréhension intellectuelle à l'expérience personnelle, en offrant aux apprenant-e-s un espace pour explorer leurs interprétations cognitives et affectives (Wright, 2019). Cette démarche propose d'approfondir les liens entre la pensée critique, l'attention et la responsabilité. Par le biais de pratiques comme la *lectio divina*, les étudiant-e-s peuvent explorer les tensions entre l'insouciance et l'attention, entre l'exploitation et la responsabilité, transformant ainsi leur rapport au savoir en une expérience incarnée et réfléchie. Comme le suggèrent Sauvé et Garnier (1999), les représentations sociales des apprenant-e-s, influencées par leur milieu culturel et éducatif, évoluent lentement, mais de manière notable lorsqu'elles sont confrontées à des perspectives nouvelles et à des expériences immersives.

Les réflexions de Simone Weil dans *L'Enracinement* (1949) qualifient l'attention de forme rare et précieuse de la générosité. Appliquée dans une perspective éducative, cette notion offre aux étudiant-e-s des outils pour dépasser l'insouciance et réfléchir à leur engagement éthique envers les autres et l'environnement. Les pratiques combinant contemplation et dialogue philosophique ouvrent des possibilités pour développer des compétences adaptées à un monde interconnecté et en constante transformation (Barbezat et Bush, 2013).

Dans un contexte collégial, où l'objectif est d'offrir aux enseignant-e-s de philosophie des outils concrets pour enrichir leur pratique, les approches explorées dans ce chapitre ouvrent des perspectives pédagogiques directement applicables en classe. L'intégration de la pensée attentive, de l'esprit d'enquête et des vertus épistémiques dans l'enseignement ne nécessite pas une refonte complète des pratiques, mais plutôt une prise de conscience de la manière dont les dynamiques d'apprentissage peuvent être ajustées pour favoriser une réflexion plus profonde et un engagement actif des étudiant-e-s.

L'une des premières pistes d'action consiste à valoriser les espaces de dialogue et de coconstruction du savoir. En favorisant des discussions philosophiques ouvertes et structurées, inspirées des principes de la PPEA, notamment la communauté de recherche philosophique (CRP) en classe, les enseignant-e-s peuvent encourager leurs étudiant-e-s à adopter une posture d'enquête et à affiner leur jugement multidimensionnel lors d'une réflexion collective. Cela peut se traduire par des discussions guidées où les étudiant-e-s formulent eux-mêmes les questions qui émergent de leurs apprentissages, renforçant ainsi leur autonomie intellectuelle.

L'attention à la dimension émotionnelle et relationnelle de l'apprentissage constitue également un levier pédagogique important. Intégrer des moments de réflexion contemplative, comme des pauses de lecture

attentive (par exemple avec la méthode de la *lectio divina* adaptée au contexte éducatif) ou des moments de reformulation collective des idées, permet de ralentir le rythme de l'apprentissage et d'encourager une assimilation approfondie des concepts. Il est possible que ces pratiques jouent un rôle particulièrement précieux dans l'enseignement de sujets sensibles ou complexes, en offrant aux étudiant-e-s des outils susceptibles de favoriser une meilleure compréhension de leurs propres réactions et un dialogue plus nuancé avec celles des autres. Toutefois, cette hypothèse mériterait d'être explorée empiriquement afin d'évaluer l'impact réel de ces approches sur les dynamiques d'apprentissage et d'échange en classe.

De plus, l'adoption d'une posture d'enseignement attentive est en elle-même un facteur clé de transformation pédagogique. Cette posture repose sur une disponibilité aux étudiant-e-s et une attention active à leurs questionnements, sans précipitation ni jugement. Elle repose sur une écoute ouverte et une reformulation qui permettent aux étudiant-e-s de préciser leur pensée et de mieux s'appropriier les concepts abordés. De plus, elle suppose une capacité à accueillir l'incertitude et à laisser place à l'exploration, encourageant un apprentissage autonome et engagé. Loin de se limiter à des techniques spécifiques, l'approche expliquée dans ce chapitre invite les enseignant-e-s à adopter une attitude d'écoute active et de questionnement, qui favorise la curiosité intellectuelle et la réflexivité chez les étudiant-e-s. Par exemple, poser des questions qui encouragent les étudiant-e-s à examiner leurs propres modes de pensée, à déceler les biais dans leurs raisonnements ou à faire des liens entre les savoirs théoriques et leurs expériences personnelles peut enrichir considérablement leur rapport au savoir.

Enfin, ces approches s'inscrivent dans une dynamique d'expérimentation pédagogique progressive. Il ne s'agit pas d'implanter un modèle unique, mais d'explorer, tester et ajuster des pratiques en fonction des réalités spécifiques de chaque classe. Les enseignant-e-s gagneront à introduire ces éléments par petites touches, en observant comment les étudiant-e-s réagissent et en ajustant les dispositifs pour mieux répondre aux besoins de leur groupe.

En intégrant la pratique de vertus épistémiques, telles que la sollicitude et la curiosité, à des dispositifs pédagogiques comme la CRP et la *lectio divina*, cette approche éducative trace un chemin où les apprenant-e-s, à l'image des racines d'un arbre qui s'entrelacent et se nourrissent mutuellement, se dotent d'outils pour approfondir leur réflexion critique et envisager des manières de prendre soin du monde qui les entoure. Elle invite à explorer les tensions entre connaissance et responsabilité, en articulant attention, dialogue et engagement intellectuel.

Ces pratiques pédagogiques soulèvent toutefois des questions fondamentales : comment peuvent-elles

favoriser l'émergence d'une pensée politique attentive aux rapports de pouvoir et aux injustices? De quelle manière permettent-elles d'intégrer pleinement notre conscience et notre sentiment d'appartenance à la trame du vivant? Ces interrogations nous rappellent que toute démarche éducative se heurte à des défis. Comment garantir que ces approches mènent à une véritable prise de conscience politique et à une transformation réelle? Quelles conditions sont nécessaires pour qu'elles puissent dépasser les contraintes institutionnelles et culturelles des environnements éducatifs actuels? Autant de pistes qui appellent une réflexion continue sur la portée et les limites de ces pratiques dans la formation d'un esprit critique, engagé et attentif au monde.

En somme, cette approche ne vise pas seulement à transmettre du contenu, mais à transformer la manière dont les jeunes se posent des questions et interagissent avec les savoirs. En intégrant des pratiques qui stimulent la pensée attentive, la curiosité intellectuelle et la coconstruction de sens, les enseignant-e-s peuvent favoriser des apprentissages plus riches, plus ancrés et plus signifians, tout en outillant les étudiant-e-s à naviguer avec discernement et responsabilité dans un monde complexe.

Références

- Aristote. (2004). *Éthique à Nicomaque* (R. Bodéüs, trad.). Flammarion.
- Ball, S.J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299-301. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Barbezat, D.P. et Bush, M. (2013). *Contemplative Practices in Higher Education: Powerful Methods to Transform Teaching and Learning*. Jossey-Bass.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Cassam, Q. (2019). *Vices of the Mind: From the Intellectual to the Political*. Oxford University Press.
- Citton, Y. (dir.) (2014). *L'économie de l'attention : nouvel horizon du capitalisme?* La Découverte.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. et Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. Holt.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Holt.

- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimé-es* (É. Dupau et M. Kerhoas, trad.). Éditions de la rue Dorion. (Ouvrage original publié en 1968.)
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Gardiner, S.M. (2011). *A Perfect Moral Storm: The Ethical Tragedy of Climate Change*. Oxford University Press.
- Gilligan, C. (1987). Moral orientation and moral development. Dans E. F. Kittay et D. T. Meyers (dir.), *Women and Moral Theory* (p.19-33). Rowman et Littlefield.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket Books.
- Hammond, M. et Wellington, J. (2013). *Research Methods: The Key Concepts*. Routledge.
- Haraway, D.J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Kvanvig, J. L. (1992). *The intellectual virtues and the life of the mind: On the place of the virtues in contemporary epistemology*. Rowman & Littlefield.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* [Thinking in Education] (2eéd., N. Decostre, trad.). De Boeck. (Ouvrage original publié en 2003.)
- Medina, J. (2012). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Oxford University Press.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking The World Politically*. Verso
- Plumwood, V. (2024). *La crise écologique de la raison* [Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason] (P. Madelin, trad.). Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 2002.)
- Poole, S. 3 avril 2019. « Why our political leaders make terrible decisions » *New Statesman*, <https://www.newstatesman.com/culture/books/2019/04/why-our-political-leaders-make-terrible-decisions>
- Rahdar, A., Pourghaz, A. et Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11337a>

- Roberts, R. C. et Wood, W. J. (2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford University Press.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Robichaud, D. et Turmel, P. (2020). *Prendre part : considérations sur la démocratie et ses fins*. Atelier 10.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique* (2e éd.). Guérin.
- Sauvé, L. et Garnier, C. (1999). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. Dans M. Rouquette et C. Garnier (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 541-572). Les Éditions nouvelles.
- Sharp, A. M. et Lipman, M. (1985). *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Smith, L. T. (2023). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (3e éd.). Zed Books.
- Sosa, E. (2007). *A Virtue Epistemology: Apt Belief and Reflective Knowledge*, Volume I. Oxford University Press.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Weil, S. (1949). *L'enracinement ou Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Gallimard.
- Weil, S. (1942). Lettre à Joë Bousquet. Dans *Œuvres* (édition établie par André A. Devaux & Florence de Lussy, 1999, p. 18). Gallimard.
- Wright, J. (2019). Using Lectio Divina as an in-class contemplative tool. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 6(1), 71-85. <https://doi.org/10.14434/jci.v6i1.26835>
- Vansielegem, N. et Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>
- Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge University Press.

Zajonc, A. (2013). Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1002/tl.20057>

QUATRIÈME DE COUVERTURE

« Nos élèves nous forment, nos œuvres nous idéfont. Que de choses nous apprennent des enfants, des animaux! Nous vivons dans le torrent de la réciprocity universelle, unis à lui par un lien ineffable. »

• Martin Buber



Image: Maude Pelletier – « Aube », linogravure sur papier coton, 36x cm, 2021