Annie DEMONTY Marc GOURLE

Mon île : Moi, ma planète et les hommes

Culture laïque

Annie DEMONTY

Marc GOURLE

Mon île : Moi, ma planète et les hommes

Présentation par
Michel Bastien
Inspecteur du cours de morale
pour l'enseignement secondaire

OUTILS POUR LE COURS DE MORALE
SERIE CLARIFICATION DES VALEURS

Culture laïque

Présentation par
Michel BASTIEN
Inspecteur du cours de morale
pour l'enseignement secondaire et supérieur

Je souhaite laisser à chaque lecteur la joie de la découverte de cet ouvrage qui est remarquable tant par sa forme que par son contenu.
Il me semble en effet indispensable d'aller à l'essentiel et d'exprimer en quoi, à mes yeux de pédagogue chargé de l'inspection du cours de morale, ce document est exceptionnel.
Il est édifié sur base d'une décision lucide et cohérente : mettre définitivement un terme aux habitudes traditionnelles de l'enseignement.
Plus question ici de professeur seul devant sa classe, face à lui- même, en proie au doute ou à la peur de mal faire.
Plus question ici de cette rupture décelée quotidiennement dans nos établissements scolaires entre agrégés de l'enseignement secondaire inférieur et agrégés de l'enseignement secondaire supérieur.
Une place essentielle est faite à des valeurs et à des attitudes fondamentales de notre programme du cours de morale: esprit d'équipe, coopération, solidarité.
Annie DEMONTY et Marc GOURLE ont pris le risque de se rencontrer, de remettre en question leur pratique professionnelle, de chercher et d'innover.
La recherche pédagogique est aussi un itinéraire personnel qui a apporté à chacun d'eux une richesse insoupçonnable au moment où ils ont décidé de faire tomber les barrières et de travailler ensemble sur un projet clairement défini.

* *
*

Je connais Marc GOURLE depuis 1980.
Il était alors étudiant à l'Ecole normale secondaire de l'Etat à Mons. Il m'a immédiatement séduit par sa rigueur intellectuelle, son esprit critique, son sens de l'organisation... et son ironie mordante.
Mais le souvenir le plus caractéristique se situe dans la manière dont il envisageait de présenter son travail de fin d'études. A l'époque déjà il a refusé les habitudes et les conventions pour se lancer à corps perdu dans une remarquable étude consacrée aux *Fêtes de la jeunesse laïque*, constituant avec trois de ses condisciples une équipe de recherche structurée et cohérente.
C'est avec un plaisir infini que j'ai retrouvé Marc GOURLE professeur de morale à l'Athénée royal de Quiévrain.

Ma rencontre avec Annie DEMONTY est plus récente. C'est dans sa classe que, jeune inspecteur du cours de morale, j'ai assisté aux premières leçons que je devais évaluer.
Je suis revenu. Je suis revenu plus d'une fois. J'avais tant à apprendre et à découvrir de ce professeur plein d'imagination, de créativité, capable de dynamiser les classes réputées les plus difficiles ou les plus démotivées. Et puis j'ai découvert une autre dimension : l'étroite collaboration qu'Annie DEMONTY et sa collègue Francine AMATO entretenaient au sein de l'Athénée royal de Tamines. Tout était partagé : les joies, les difficultés, les recherches. Sans fausse pudeur, en toute honnêteté intellectuelle, l'habitude avait été prise par ces deux professeurs d'une mise en commun de leur travail et d'une évaluation constructive des résultats obtenus.
Aujourd'hui Annie DEMONTY enseigne le cours de morale à l'Athénée royal de Thuin et au Lycée d'Etat d'Erquelinnes.

J'avais donc dans mon secteur d'inspection au moins deux professeurs manifestant par des attitudes claires leur volonté de briser le carcan institutionnel isolant le professeur dans sa classe, dans sa grille horaire.
Aussi est-ce avec un plaisir non dissimulé que j'ai enregistré l'inscription d'Annie DEMONTY et de Marc GOURLE au stage résidentiel que j'ai organisé l'année passée à Han sur Lesse.
Mais j'étais loin d'imaginer qu'un an plus tard je serais en train de rédiger cette préface...

* *
*

Ce stage résidentiel était intitulé : *«Donner le cours de morale ou être professeur de morale. Ou comment se donner les moyens d'être un professeur de morale heureux et efficace».*
Un des objectifs essentiels de cette formation proposée par Jacques Schubert et Francine Amato (1) était, pour chacun des participants de travailler dans un esprit positif, en allant vers la découverte et le renforcement de ses compétences et de ses points forts. Cette découverte essentielle étant faite, il fallait encore se tourner vers les autres, les découvrir

dans leurs différences et accepter qu'ils puissent nous apprendre à explorer et à utiliser des attitudes nouvelles afin d'élargir notre propre champ d'exploration et de gagner en efficacité et en compétence.
Et le bonheur me direz-vous ?
La réponse est simple : lisez cet ouvrage et vous découvrirez le bonheur en permanence, derrière chaque ligne.
Cette formation proposée par Jacques Schubert et Francine Amato a apporté à chacun des participants une dimension humaine nouvelle et extrêmement chaleureuse. Mais dans cette véritable découverte positive de soi et des autres, Jane et le Docteur Livingstone ont vraiment été très loin annonçant immédiatement au groupe leur décision de mettre en commun leurs compétences, de s'enrichir de leurs différences et de travailler sur base d'un objectif commun.

* *
*

Depuis un an, cette décision n'a jamais été démentie. Régulièrement Annie DEMONTY et Marc GOURLE ont mis en commun le fruit de leurs lectures, de leurs recherches et de leur travail pédagogique.
J'ai eu le privilège d'être invité régulièrement à mesurer l'évolution de leur travail. C'est pour moi un souvenir inoubliable : c'est avec émerveillement et émotion que de mois en mois, j'ai assisté à la création progressive de cet ouvrage.
Mais que le lecteur ne se trompe pas. Ce qui lui est livré aujourd'hui n'est pas un ouvrage théorique. Chacune des propositions de travail a été expérimentée, évaluée et est parfaitement fonctionnelle.
Le champ d'expérimentation a été très vaste : le projet qui vous est proposé peut concerner tant un public d'adultes qu'un public d'adolescents. Il peut même concerner un public mixte et permettre un dialogue exceptionnel entre adolescents et adultes.
Personnellement, j'ai pu voir travailler les élèves de Marc GOURLE sur une partie importante du projet : ce fut tout simplement exceptionnel, tant par la qualité, la diversité et la sincérité de l'apport des 27 élèves de sa classe.

* *
*

Ce qui est plus remarquable encore, c'est que l'exploitation de cet ouvrage, réalisée par les élèves de Marc GOURLE et d'Annie DEMONTY, vient de recevoir le prix de l'*Ecole Rationaliste* : la *Morale en Pratique*.
Grâce à ce prix, les classes de deux établissements scolaires différents vont pouvoir enfin se rencontrer, confronter et comparer leurs conceptions respectives de l'*Ile* et découvrir les valeurs morales fondamentales qu'ils privilégient dans le cadre de leur redécouverte de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. Mais grâce à l'*Ecole Rationaliste*, cette découverte ne sera pas théorique. Le prix attribué permettra en effet aux élèves de vivre concrètement en groupe les valeurs qu'ils se sont choisies et d'évaluer les règles de comportement définies sur le papier.
Ce prix est donc d'une valeur inestimable puisque pendant quatre jours une nouvelle République, jeune, dynamique et heureuse va voir le jour.

* *
*

Voilà. j'ai formulé ce que j'avais envie de confier au lecteur.
Mais il me reste cependant à proposer une mise en garde : ce travail créatif ne peut à aucun moment être figé et exploité de façon systématique : il en perdrait immédiatement ses qualités essentielles.
Ce qui est le fruit de la créativité et de l'imagination ne peut rester en vie que s'il s'enrichit de nouveaux apports.
Ce qui est le fruit d'une collaboration harmonieuse ne peut rester en vie que s'il s'enrichit de nouvelles collaborations et suscite d'autres recherches basées sur un même esprit de collaboration et de solidarité.
C'est pourquoi j'insiste beaucoup pour qu'il soit donné suite à l'appel de Marc GOURLE et d'Annie DEMONTY. Vos réflexions, les expérimentations et les recherches menées par vos classes, les modifications, les enrichissements apportés à leur travail : tout cela mérite d'être communiqué à Marc GOURLE et à Annie DEMONTY que je remercie et félicite chaleureusement.

---

(1) ASBL DEVENIR. Centre de Formation et de développement personnel et relationnel,
Rue Pierre du Diable 14/2 - 5100 JAMBES -
Tél. 081/30.31.17.

TABLE DES MATIERES

Introduction 4

I. Je découvre les droits de l'homme : l'île 10

- Valeurs morales - Objectifs 11
- Exploration 14
- Problématique 18
- Evaluation morale 23
- Intégration-action 26
- Annexes 28
- Exemples de fiches d'évaluation 33

II. Je philosophe : 39
Utopie : impossible désir du réel ?

- Valeurs morales - Objectifs 40
- Exploration 41
- Problématique 46
- Evaluation morale 48
- Annexes 50

III. J'apprends à me connaître : 61
Comportement : conformisme ou autonomie ?

- Valeurs morales - Objectifs 62
- Exploration 64
- Problématique 66
- Evaluation morale 71
- Intégration-action 74
- Annexes 76

Notes et références bibliographiques 86

INTRODUCTION

Le pourquoi du comment

ou de la philosophie de l'oeuvre

Marc et moi, nous avions décidé de préparer nos leçons ensemble (j'expliquerai plus loin l'origine de cette collaboration) et l'objectif que nous nous étions assigné était d'élaborer un cours de troisième générale en relation avec la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

Dès le départ, nous nous sommes posé une série de questions :

- Les valeurs de la D.U.D.H. sont-elles présentes chez nos élèves ?
- Quelles sont les valeurs qui guident nos actes ?
- Ces valeurs se retrouvent-elles dans la D.U.D.H. ?
- La D.U.D.H. est-elle "parfaite" ? Pouvons-nous la modifier ? Ajouter des articles ?
- La D.U.D.H. est affichée un peu partout... Est-elle lue avec attention ? Signifie-t-elle quelque chose pour nous ? Est-elle mise en application dans notre vie quotidienne ?

Nos postulats étaient clairs : 1· les valeurs de la D.U.D.H. sont un "contrat" nécessaire pour l'organisation d'une société qui combine mieux être individuel et collectif.

2· Nous souhaitions que nos élèves choisissent ces valeurs, les intègrent et les vivent. Nous désirions que l'esprit de notre leçon s'inspire des étapes définies par RATHS (1).

Objectif, questions, postulats et... nouvelles questions. Quelle méthode utiliser ? Quel exercice de clarification des valeurs pouvions-nous proposer aux élèves ?

Nous voulions qu'ils définissent un projet de vie qui soit le miroir de leur projet politique, qu'ils se situent dans la société, qu'ils se posent des questions concernant l'organisation de leurs relations avec les autres, qu'ils clarifient leurs options concernant les systèmes économiques, familiaux ...

Les exercices existants ne nous satisfaisaient pas (2). Nous testions sans relâche notre entourage (enfants, compagnons, amis) mais nos objectifs n'étaient pas atteints.

Un jour pourtant un compagnon testé nous a mis sur la voie : " Moi, si j'étais Robinson ..."

Nous nous sommes laissés rêver ... Mon bonheur sur une île, sable blanc, cocotiers, mer turquoise - gros clichés style "Club Med" avec yukulélé et indigènes souriants, bateaux blancs, farniente, nature accueillante, orteils en éventail, fleurs de tiaré et hamac.

Et c'est ainsi que nous avons inventé l'exercice : l'île.

Lors d'une excursion de fin d'année offerte par les Amis de la Morale Laïque aux élèves de troisième année, nous nous retrouvions sur un splendide trois mâts au large des îles du Pacifique.

Professeur de morale et élèves s'ébattent joyeusement sur le pont quand soudain le ciel devient menaçant, la tempête s'annonce. Les murs de la classe craquent de toute part. Horreur ! le prof vient de passer par dessus bord et est déjà noyé depuis longtemps quand le local fait naufrage. Accrochés à un banc, les élèves échouent enfin sur une île. Le soleil se met à briller, le calme revient et nos chers petits sont assis, le derrière dans le sable. Un peu paumés mais heureux d'avoir survécu.
Le local de morale, transformé par notre imagination est maintenant devenu l'île.

Qu'allons nous faire ?

La parole est aux élèves : la leçon commence !

En pratiquant cet exercice en troisième, nous avons découvert que cette leçon pouvait être donnée seule, c'est-à-dire qu'elle est un tout qui contient les étapes de la démarche morale, mais aussi qu'elle pouvait servir de point de départ, de phase "exploration" qui soulève questions et thèmes de discussion se retrouvant à tous les niveaux du programme de morale, de la troisième à la sixième que ce soit en général, technique ou professionnel.

Nous avons inséré dans cette farde deux exemples d'exploitation du module "l'île" : le premier au niveau d'une classe de cinquième (Réflexion philosophique - les utopies); le second au niveau d'une classe de quatrième (Comportement : conformisme ou autonomie ?)

A vous d'inventer, de modifier, d'adapter...

Après la nouvelle cuisine et les nouveaux philosophes voici l'ère des nouveaux profs de morale

L'esprit, les méthodes de cours que nous utilisons se situent dans la "nouvelle mouvance" du cours de morale.

Depuis deux ans, nous sommes assaillis, tourneboulés, remis en question par des informations, des stages, des recherches diverses :

Nous découvrons les cours canadiens (Enseignement moral, Formation Personnelle et Sociale ...)(3), la richesse des méthodes.

Nous découvrons les exercices de Liliane Klipper, les notions de clarification des valeurs.

Nous participons, en janvier 1989 à un stage résidentiel : "Etre un professeur de morale heureux et efficace". Nous en retirons de l'énergie, de l'enthousiasme, de la confiance en nous et en les autres... et, tournant important de notre vie professionnelle et personnelle, nous nous rencontrons, Marc et moi, différents mais frère et soeur dans nos interrogations.

Après ce déferlement, le choix était restreint : soit nous nous réfugiions, nous nous protégions derrière notre assurance d'être des profs de morale "pas trop mal" (Quoi ! refaire une prépa qui marche depuis dix ans !) ; soit nous prenions le risque d'innover sans savoir ce qui en résulterait, de chercher, d'adapter ce que nous avions appris. Comment les élèves allaient-ils réagir ? Nos objectifs seraient-ils réalisés ?

Nous avons choisi la deuxième solution. Nous avons l'esprit d'aventure.

Docteur Livingstone, I presume...

ou de la rencontre de deux aventuriers solitaires

Marc et moi, nous nous posons les mêmes questions. Il est plus rentable de chercher ensemble les réponses. C'est plus "dynamisant" : les idées rebondissent. Nous sommes "obligés" l'un vis à vis de l'autre de trouver des idées, d'être créatifs. C'est une espèce de contrat moral qui fait que nous nous imposons une discipline de travail.

Nous avons allié nos vices : mon désordre et sa maniaquerie; nos compétences : nous sommes tous deux créatifs, nous rédigeons tout, ensemble, sous forme de plan, mais moi je sais mettre en phrases et lui sait utiliser un ordinateur.

Notre ambiance de travail s'inspire des valeurs laïques: "morale du plaisir et de la qualité de la vie" (discipline d'accord mais pas travail dans la souffrance, reflet d'une triste tradition judéo-chrétienne).

Nous nous amusons en travaillant, nous rions beaucoup. C'est très bon pour la santé (4).

Notre but : devenir riches et célèbres

Notre but, en publiant cette oeuvre n'était pas uniquement de nous immortaliser pour la postérité, de devenir riches et célèbres, mais aussi d'entrer en contact avec ceux qui la liront.

OUI, vous avez le droit de nous envoyer vos dons, vos remarques, vos lettres d'injures, vos louanges, des cadeaux piégés ou même une caisse de bon vin pour nous faciliter la rédaction du deuxième ouvrage.

Ne considérez pas ces leçons comme "terminées". Nous les avons déjà modifiées.

Nos leçons ne sont pas fixes, elles sont le départ de changements, elles sont "en mouvement". Nous sommes "en recherche" et notre souci est de nous imposer une réflexion constante concernant les objectifs et leur réalisation.

Petit lexique a l'usage des professeurs horrifies (avec raison) par les B1, C3, A4 ...

Chaque module de cours est construit en fonction d'un ou de plusieurs objectifs généraux (Pourquoi avons-nous choisi d'aborder ce thème avec les élèves ?) et d'objectifs intermédiaires classés A - B - C qui répondent eux aussi à des questions précises : - que désirons-nous qu'ils acquièrent comme notions (objectifs cognitifs), comme habiletés (savoir-faire) ?

- A quelle morale désirons-nous qu'ils adhèrent ? Quels actes souhaitons-nous qu'ils posent (objectifs affectifs - savoir-être) ?

La "leçon de morale" est pour les élèves et le professeur un voyage en quatre étapes reprises de la démarche pédagogique préconisée dans le programme d'études du cours d'enseignement moral de la province du Québec (5,6).

Nous avons préféré utiliser le terme EXPLORATION plutôt que "phase libératrice" pour la phase de motivation car cette étape se fait à deux niveaux :

- l'expérience de l'élève (son vécu) et ce qu'il sait ou pense de la réalité qui fait l'objet de l'enseignement (le su)
- l'exploration des informations provenant du savoir humain (sciences humaines - philosophie).

La seconde étape, la PROBLEMATIQUE (le/les possible(s)), nous amène à dégager l'ensemble des possibles face à une réalité étudiée, en faisant ressortir les conséquences de ces options.

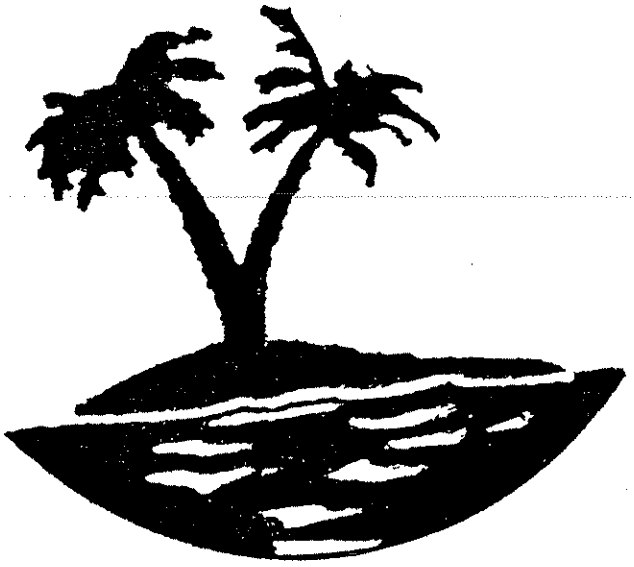
Dans la troisième partie, l'EVALUATION MORALE (le jugé et le voulu), nous évaluons chaque option en référence aux critères "moraux" (qu'est-ce qui va dans le sens du mieux-être et du mieux-vivre individuel et/ou collectif ?) afin de tendre vers un choix justifié rationnellement.

La dernière phase, l'INTEGRATION - ACTION, correspond à l'engagement.

Nous concrétisons des choix librement consentis.

Nous évaluons nos actions et nous assumons éventuellement nos échecs.

I. JE DECOUVRE LES DROITS DE L'HOMME



L ' I L E

VALEURS MORALES(I)

L'île en 3ème

Tolérance

Apprendre à communiquer
confrontation des diverses formes de la pensée
ce que nous devons accepter et ce que nous pouvons tenter de modifier (tolérance active)
refus des attitudes d'hostilité et de sectarisme; de démission et de défaitisme de laxisme

Solidarité

Tendre à l'unité dans la diversité
interaction de fait entre individu et groupe
option : promotion de soi et des autres

Egalité et liberté

Se libérer avec les autres
quelques aspects des systèmes économiques, politiques, sociaux
inégalités qui en découlent
comment réagir contre les inégalités : assurer la qualité de la vie

L'île en 4ème

Dynamisme

Oser refuser ce qui est pour ce qui pourrait être
l'homme est "homo faber" et créateur de civilisation
processus de l'invention dans les différents domaines
dynamisme au niveau personnel

Laïcité

choix fondamentaux

L'île en 5ème

Culture, cultures et sociétés

culture et cultures
la notion de civilisation
rôle de l'homme et sens de la vie

L'île en 6ème

Libération

connaissances de base permettant d'établir des repères dans le monde contemporain
cadre économique, social et politique

Engagement

l'attitude laïque dans les situations concrètes

OBJECTIFS GENERAUX

Eduquer aux droits de l'homme

Comprendre qu'adhérer à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, c'est d'abord adhérer à des valeurs et les vivre

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES

A. Obj. cognitifs (savoir)

1. Savoir définir
   - Valeur
   - Ethique
   - Politique
   - Autoritarisme - démocratie - anarchie
   - Libéralisme - socialisme

2. Connaître le contenu de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme

B. Obj. affectifs (savoir-être)

1. Etre capable de se situer par rapport aux valeurs

2. Apprendre à faire sienne une valeur

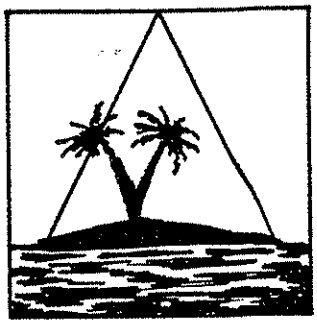
3. Choisir les valeurs contenues dans la DUDH

C. Habiletés (savoir-faire)

1. Reconnaître les valeurs véhiculées
   - dans une situation
   - dans un discours
   - dans un texte
   - dans un document audio-visuel

2. Découvrir l'éthique qui sous-tend un système
   - politique
   - économique
   - social
   - familial

I. EXPLORATION



Phase de la motivation, de l'expérience et de l'expression

Etapes de la démarche
Le su , le vécu
L'information que les élèves apportent
L'information apportée par le professeur

D. Objectifs particuliers à la phase

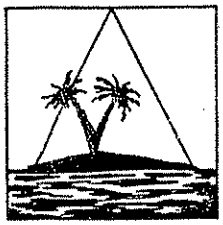
1. Elaborer un projet de société

2. Comprendre que l'organisation politique d'une société repose sur des choix éthiques. Tout choix éthique a des implications politiques et sociales

3. Comprendre que choisir un type de comportement, une attitude présuppose des valeurs sous-jacentes.

4. Confronter ses valeurs à celles des autres

5. Trouver l'équilibre entre un projet individuel et une réalisation collective dans l'optique d'une société pluraliste, tolérante et progressiste



Objectifs

Amorce suggérée

D1

I. Travail individuel : "L'île"

A. Imagine que tu te retrouves malgré toi sur une île du Pacifique avec X compagnons (X = nombre d'élèves de la classe). Quelques indigènes peuplent cette île.

Comment voudrais-tu que s'organise la vie sur l'île en ce qui concerne :

1. L'organisation politique
   Poses-toi les questions suivantes :
   Qui prend les décisions ?
   Y a-t-il un règlement, des sanctions ?

2. L'organisation économique
   Comment s'organise le travail ? (qui fait quoi ? Pour qui ? Pourquoi ?)
   Définis le type de propriété (privée, collective ...)
   Définis le type d'habitations

3. L'organisation des relations hommes-femmes

4. L'organisation des relations extérieures (avec les indigènes)

5. Les rites et les fêtes
   Qui les fixe, les organise, y participe ?
   Quand, à quelle occasion ?

B. Pour chacun des points, donne une (ou plusieurs) raison(s) qui motive(nt) ta réponse.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....

A1.1
A1.2

C. Distribution du texte "Mes valeurs"(2) (annexe 1)

Lecture du texte par groupes de 2 élèves
Au cahier :

Nos valeurs déterminent ...

Nos valeurs sont le résultat de ...

Nos valeurs se rapportent à ...

D. Retour au projet individuel d'organisation

B1

a) A quelle(s) valeur(s) tes réponses donnent-elles la priorité ?
Coche ces valeurs

la solidarité	l'égalité
la liberté	la sécurité
le respect de la personne	la productivité
le bien-être matériel	l'autonomie
la justice	l'ordre
le plaisir	la discipline
la responsabilité	l'obéissance
(autres valeurs) ...	la tolérance
...	

b) Hiérarchise les valeurs que tu as cochées aujourd'hui (la première = la plus importante pour toi)

D2

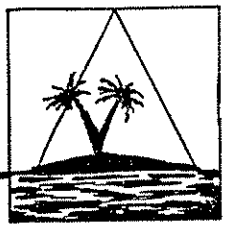
c) Montre le lien qui existe entre tes valeurs et tes réponses

II. Travail de groupe

D3
D4
D5

But : trouver une solution (une organisation) qui satisfasse tout le monde

Si un observateur est choisi parmi les élèves : il répond aux questions suivantes :
Qui prend la parole ? De quelle manière ?
Chacun s'exprime-t-il ? Si non pourquoi ?
Comment s'effectue le choix d'une organisation ?



Note pour le professeur : être attentif à la cohérence ou à l'incohérence qui existe entre les valeurs choisies par l'élève et son attitude dans le groupe --> en informer les élèves à la fin du bilan personnel

Evaluation - Bilan personnel

Travail de réflexion (10 minutes)

D3 Pendant cette expérience, ai-je eu l'impression d'avoir vécu les valeurs que j'ai choisies ?
OUI/NON

Je donne une raison : ...

2. PROBLEMATIQUE

Phase de l'analyse et de l'interrogation

Etapes de la démarche
Le ou les possibles

E. Objectifs particuliers à la phase

1. Comprendre et évaluer les conséquences de ses choix
2. Prendre des notes lors de la vision d'un reportage
3. Rassembler et considérer l'information pertinente

OBJECTIFS

Soit tout le groupe (si petite classe)
Soit par groupes de +/- 8 élèves

I. NOUS PARTAGEONS NOS REFLEXIONS PERSONNELLES, NOS EVALUATIONS

A. Situons sur les échelles des exemples de systèmes différents qui sont apparus dans le groupe avant la réalisation du projet commun.

A1.3
A1.4

B. Cherchons ensemble un mot qui définit chaque système (avec l'aide du professeur)

C2

C. Ecrivons sous les systèmes les valeurs correspondantes.

D. Entourons en rouge le système choisi par le groupe, après discussion.

Remarque l'élaboration des échelles dépendra des réponses données en classe

E c h e l l e s

1. L'organisation politique

```
1          2          3          4          5
/----------/----------/----------/----------/
Autorité                                Laisser-faire
```

2. L'organisation économique

```
1          2          3          4          5
/----------/----------/----------/----------/
Propriété                          Tout appartient
privée                             à tout le monde
```

3. L'organisation familiale

1 2 3 4 5

Famille monogamique
Mariage
Contrat
...

Communauté

Bilan personnel

Nous avons découvert que ...

Evaluation

Exemple d'évaluation cognitive : vérification de la réalisation des objectifs A1.3 et A1.4

II. NOUS COMPRENONS ET EVALUONS LES CONSEQUENCES D'UN CHOIX

A. Distribution de 5 textes reprenant des extraits de projets éducatifs (annexe 2)

Travail individuel

B1 a) Je place sur l'échelle la lettre qui correspond à chacun des textes

1 2 3 4 5

le projet éducatif que j'apprécie le moins

le projet éducatif que j'apprécie le plus

C1-C2 b) Je note 3 valeurs qui selon moi sous-tendent le projet éducatif décrit dans chacun des textes

c) Je justifie ma réponse en reprenant un extrait du texte (les numéros correspondent à ceux de l'échelle)

(voir fiche d'évaluation n·4)

C1

B. Vision d'un reportage de la RTBF :"Le foot c'est pas tout" (3)

Remarque le document ayant une durée de 22', il est possible de le visionner deux fois

Travail individuel

Lors de la première vision du reportage : travail en deux colonnes

J'ai observé... (5 observations au minimum)	Je me pose les questions suivantes (5 questions)

Lors de la deuxième vision du reportage :

a) Je relève quelques mots ou expressions le plus souvent employées par les jeunes supporters

b) Pour ces jeunes :
Quelles sont les qualités d'un homme ?
Quelle est leur vision du couple ?
Que recherchent-ils dans les loisirs ?
Critiquent-ils la société dans laquelle ils vivent ? (justifie ta réponse)

B1

c) Quelles sont les valeurs véhiculées par ces témoignages ? (pour répondre à cette question, confronte tes réponses des points a et b à la liste des valeurs qui figure dans ton cahier)

Bilan personnel

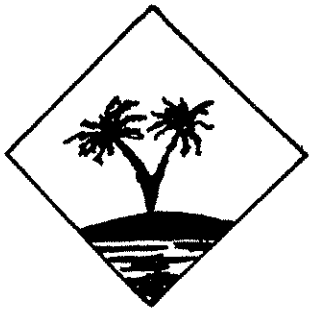
Mes découvertes ...
Eventuellement :
"Ces jeunes sont-ils marginaux ?"

Je partage mes découvertes avec le groupe (notes au tableau)

3. EVALUATION MORALE

Phase de la délibération, du jugement, de la décision

Etapes de la démarche
Le régulé et le voulu



F. Objectifs particuliers à la phase

1. Poser un regard critique sur la D.U.D.H.
2. Appréhender sa réalité, ses limites, ses manques
3. Oser l'améliorer (élaborer un article
4. Création collective : renforcement des apprentissages (attitudes, valeurs)

OBJECTIFS

Distribution de la version simplifiée de la D.U.D.H. (annexe 3) (4,5)

Travail individuel

a) Reprends ta hiérarchie de valeurs

A2 b) Lis attentivement la D.U.D.H.

C1 c) Découpe les articles qui correspondent à ton choix de valeurs

F1 - F2 d) Retrouves-tu, dans la D.U.D.H, toutes les valeurs que tu as choisies ?

F3 si non : invente un ou plusieurs nouveaux articles

e) Dessine une échelle dans ton cahier et colle les articles choisis à côté des échelons

f) A côté de l'article que tu as collé au-dessus de ton échelle écris en grand la valeur qu'il illustre

g) Nous nous montrons nos feuille - échanges

F4 *Ensemble*

a) Nous cherchons un article qui n'a été choisi par personne
Pourquoi le mettons-nous à l'écart ?
Quelle est la valeur qui le sous-tend ?
Chacun donne une raison

b) Créons un tableau décoratif qui permette de montrer le lien qui existe entre toutes les valeurs exprimées en classe

Exemple Un arbre dont les racines seraient constituées des valeurs communes à tout le monde et les branches des valeurs propres à chacun

Bilan personnel

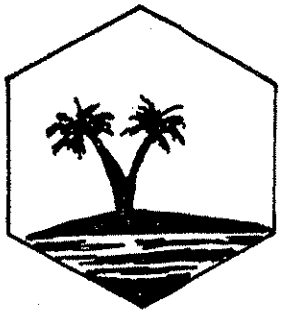
a) J'ai découvert que ...

b) Au cahier
Synthèse des découvertes et hiérarchie collective (5 valeurs choisies par tous et les 5 articles de la D.U.D.H qui y correspondent)

4. INTEGRATION - ACTION

Phase du renforcement des apprentissages et de la pratique

Etapes de la démarche
L'agi



G. Objectif particulier à la phase

1. Agir en conformité avec ses choix

OBJECTIFS

B3-G1

I. Parmi les attitudes suivantes, quelles sont celles qui vont dans le sens de votre choix collectif de valeurs ?

a) Tout accepter sans rien dire
b) Ne rien remettre en question
c) Travailler en équipes
d) Réclamer les mêmes points pour tout le monde au bulletin (un bilan personnel non officiel permettant de juger sa propre évolution)
e) Exprimer son opinion en criant très fort
f) Rester sur ses positions, à tout prix
g) Tricher lors d'une interrogation
h) Exclure celui qui perturbe le cours
i) Manger et fumer en classe
j) Ne rien prêter à un camarade distrait

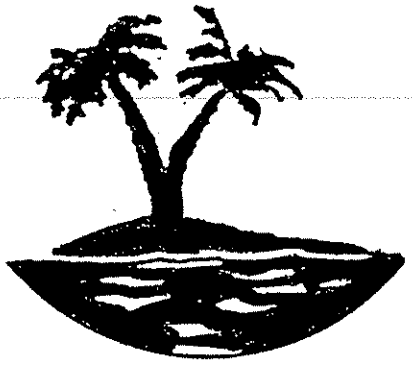
II. Je m'engage à privilégier une attitude allant dans le sens de l'article de la D.U.D.H. que j'ai mis au dessus de mon échelle

III. Bricolage

Dessin-collage illustrant mon choix de valeurs

Matériel : revues diverses, marqueurs, colle,...

Annexes



MES VALEURS

Chacun a ses propres valeurs ; un ensemble de principes ou de croyances que nous édifions pour nous-mêmes et qui nous servent de ligne de conduite dans la prise de décisions concernant ce qui nous fait plaisir, la façon dont nous agissons et la façon dont nous désirons vivre.

Les valeurs nous aident à former notre propre perception du bien et du mal et influencent nos pensées, nos sentiments et nos actions. Par exemple, il se peut qu'une personne estime que la sécurité économique est la chose la plus importante dans la vie ou que la gentillesse est la qualité la plus précieuse que puisse posséder un ami. Une autre personne peut quant à elle estimer que l'amour et l'affection sont plus importants que l'argent et que la loyauté est l'élément crucial de l'amitié. Toutes deux ont des valeurs, bien qu'elles aient des priorités différentes, et chercher à comprendre et à accepter que les gens ont des valeurs différentes facilite les rapports avec autrui.

Les valeurs se rapportent à virtuellement tous les aspects de la vie, reflétant des croyances et des attitudes au sujet de maintes choses comme la famille, la religion, la politique, l'amour, la sexualité, le mariage, l'amitié, l'autorité, le travail, la mort, l'argent, les aspirations, les loisirs et nous-mêmes.

Nos valeurs se développent sous l'influence de toute une variété de facteurs : par exemple, les personnes que nous connaissons et notre opinion d'elles, la culture, la religion, les coutumes et lois de la société, nos expériences personnelles et celles des autres.

Parfois nous acceptons nos valeurs sans que celles-ci soient mises en doute par les autres, parents, chefs religieux, enseignants, amis ou personnes que nous admirons et respectons. Il est toutefois important que nous soyons conscients de nos valeurs et comprenions pourquoi nous avons ces valeurs; en les reconnaissant et en les évaluant, en les réaffirmant et en les choisissant librement, nous sommes mieux à même de connaître notre propre personnalité et de prendre des décisions dont nous sommes satisfaits.

Parfois nos valeurs sont en conflit: par exemple, si une personne que nous respectons nous demande de faire quelque chose qui, à notre avis, est mal, il est probable qu'un heurt se produise entre notre perception du bien et notre sentiment de loyauté. Il est alors nécessaire de déterminer les valeurs qui sont les plus importantes pour nous et la conduite à adopter afin d'être le plus à l'aise.

WEERAKOON B., Grandir dans un monde en changement, Fédération Internationale de Planification Familiale, [sd].

A

Il s'agit de développer la personnalité de chaque élève et de s'efforcer de le conduire le plus loin possible, dans le sens d'une qualification professionnelle qui corresponde à sa nature, à ses goûts, et à ses possibilités...

Le but, n'est pas de soumettre les élèves à une sorte de jeu d'obstacle puis de les classer - ou de les évincer - suivant leurs résultats, mais bien de les connaître, de comprendre ce qu'ils comprennent, de saisir le cheminement de leurs erreurs (et de modifier en conséquence la présentation de la matière)...

L'école doit entrainer les jeunes à l'action, s'efforcer d'en faire des adultes, c'est-à-dire des femmes et des hommes qui n'auront pas peur de l'imprévu et qui aborderont l'avenir dans un esprit de créativité...

La relation "commander-obéir" est notoirement insuffisante pour y parvenir (bâtir la personnalité). Elle en écarte même définitivement l'espoir, si elle est seule employée. Elle est anti-démocratique par l'habitude qu'elle crée d'obéir à quelqu'un qui a pensé à votre place...

L'autonomie est le troisième besoin signalé par Maslow au nombre des éléments de base du développement de la personnalité. C'est le besoin qu'a tout être de participer activement aux décisions qui le concernent.
C'est le fondement de toute démocratie, mais c'est aussi celui de la responsabilité.
Sur le plan de l'éducation, c'est reconnaître à l'enfant ou à l'adolescent le droit d'avoir des initiatives.

L'éducation ne consiste plus seulement à apprendre ce que d'autres avaient fait, mais elle doit apprendre à faire ce que les autres n'avaient pas encore fait...

Réflexions extraites de Faire le point sur...l'enseignement secondaire rénové, Ministère de l'Education Nationale, Organisation des Etudes, 1978.

B

Art. 2
La négligence des devoirs religieux, la paresse prolongée, le manque habituel de franchise, de politesse ou de distinction des manières, l'insubordination ou le simple refus d'obéissance, l'immoralité sous toutes ses formes, les absences fréquentes et non motivées sont en tout temps des cas d'exclusion.

Extrait du règlement d'un collège de Jésuites au début du siècle

C

Ma pédagogie est dure. La faiblesse doit être chassée à coups de fouet. Dans mes écoles, grandira une jeunesse qui effraiera le monde. Je veux une jeunesse brutale, impérieuse, impavide et cruelle. La jeunesse doit être tout cela. Elle doit supporter la souffrance. Il ne doit y avoir en elle rien de faible ni de tendre. Elle pratiquera les exercices physiques. Je veux une jeunesse athlétique. C'est la première chose et la plus importante. Je ne veux pas d'éducation intellectuelle. La science corromprait la jeunesse. Elle doit apprendre à se dominer. Je veux qu'elle apprenne à vaincre, dans les plus rudes épreuves, la crainte de la mort.

A. HITLER, Mein kampf

D

Je crois intimement que l'enfant est naturellement sagace et réaliste et que, laissé en liberté, loin de toute suggestion adulte, il peut se développer aussi complètement que ses capacités naturelles le lui permettent. Fidèle à cette logique, Summerhill reste un lieu où ceux qui ont les capacités naturelles et la volonté nécessaire pour devenir savant le deviendront alors que ceux qui n'ont de capacités que pour balayer les rues les balayeront. Mais, à ce jour, nous n'avons produit aucun balayeur de rues. Cette dernière remarque est dénuée de tout snobisme, car je préfèrerais voir sortir de nos écoles d'heureux balayeurs de rues que des savants névrosés.

A.S. NEIL, Libres enfants de Summerhill,Maspéro

E

L'Autre Ecole transmet toutes les connaissances normales de l'enseignement, mais en essayant d'apporter autre chose: priorité à l'aspect social et au groupe, refus de l'utilisation systématique de la compétition ou de l'agressivité (qui ne sont pourtant pas oubliées ou négligées). Nous voulons former des gens capables de vivre ensemble, capables de coopérer, capables de faire taire des rivalités individuelles au profit de l'intérêt général. Et nous refusons que le travail de tous ne profite réellement qu'à quelques-uns. L'Autre Ecole s'inscrit dans un projet de société. Nous rêvons à un monde moins individualiste, moins agressif, moins détruit et moins destructeur. Nous essayons de fabriquer un petit bout de ce monde.

Pédagogie Freinet - l'école c'est pas triste !
Interview de H. Landroit, directeur de l'Autre Ecole

LA DECLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME ACCESSIBLE A TOUS

Article 1

Quand les êtres humains naissent, ils sont libres et doivent être traités pour tout de la même manière.

Article 2

Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou ce territoire soit indépendant, sous tutelle, non autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.

Article 3

Tu as droit à la vie. On doit donc te donner les moyens de vivre en sécurité et libre.

Article 4

Personne n'a le droit de te prendre comme esclave et tu ne peux prendre personne comme esclave.

Article 5

Personne n'a le droit de te torturer, c'est-à-dire de te faire mal et tu ne peux torturer personne.

Article 6

Tu dois être protégé-e de la même manière, partout et comme tout le monde.

Article 7

La loi est la même pour tout le monde: elle doit être appliquée de la même manière pour tous/toutes; on ne peut pas protéger les uns/unes et laisser mourir les autres.

Article 8

Tu peux demander la protection de la justice lorsque la loi de ton pays n'est pas respectée.

Article 9

On n'a pas le droit de te mettre en prison, de t'y garder, de te renvoyer de ton pays, injustement ou sans raison.

Article 10

Si tu dois être jugé-e, ce doit être publiquement. Ceux/celles qui te jugeront devront être libres de toute influence et devront, quoi qu'il arrive, faire respecter la loi.

Article 11

1. On doit admettre que tu es innocent-e jusqu'à ce que l'on puisse prouver que tu es coupable. Si tu es accusé-e, tu as toujours le droit de te défendre publiquement.

2. On ne pourra te condamner et te punir pour quelque chose que tu n'as pas fait. Ta punition sera toujours, si tu as mal agi, en rapport avec la loi qui existait au moment où tu as mal agi.

Article 12

Tu as le droit de demander à être protégé-e si quelqu'un veut se mêler de ta manière de vivre ou de celle de ta famille, de ta manière d'être, de ce que toi et ta famille pensez ou écrivez. Personne ne peut donc pénétrer chez toi sans raison car la loi l'interdit.

Article 13

1. Tu peux circuler comme tu le désires dans ton pays et tu peux habiter où tu veux.

2. Tu as le droit de sortir de ton pays pour aller dans un autre et tu peux revenir dans ta patrie quand tu le désires.

Article 14

1. Si on te fait du mal, tu as le droit d'aller dans un autre pays et lui demander de te protéger.

2. Tu perds ce droit si tu as tué quelqu'un ou si tu ne respectes pas toi-même ce qui est écrit dans les 30 articles écrits ici.

Article 15

1. Tu as le droit d'appartenir à une nation.

2. Personne ne peut te priver de ce droit. Mais tu peux, si tu le veux, changer de nationalité.

Article 16

1. Dès qu'on a l'âge d'avoir des enfants, on a le droit de se marier et de former une famille. Pour cela, ni la couleur de ta peau, ni le pays d'où tu viens n'a d'importance. L'homme et la femme ont les mêmes droits quand ils sont marié-e-s et aussi lorsqu'ils se séparent.

2. On ne peut forcer personne à se marier.

3. Le gouvernement de ton pays doit protéger ta famille et ses membres.

Article 17

1. Tu as le droit de posséder quelque chose, soit tout-e seul-e, soit avec quelqu'un-e.

2. Personne n'a le droit de te prendre ce qui t'appartient.

Article 18

Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.

Article 19

Tu as le droit de penser et de dire ce que tu crois juste, sans que quelqu'un puisse te l'interdire ou t'inquiéter à ce sujet.

. Tu dois pouvoir échanger des idées et des informations avec les femmes et les hommes des autres pays sans que ton gouvernement t'en empêche.

Article 20

1. Toute personne a droit à la liberté de réunion et peut faire partie d'un groupe travaillant pour la paix.

2. Personne ne peut t'obliger à faire partie d'un groupe.

Article 21

1. Tu as le droit de participer activement aux affaires de ton pays:

. en choisissant des hommes politiques qui ont les mêmes idées que toi;
. en allant voter librement pour indiquer ton choix.

2. Tu peux faire partie du gouvernement si les gens de ton pays te choisissent pour le faire.

3. Ces actions doivent exprimer la volonté de tout le peuple par un vote secret. Les votes des femmes et des hommes étant égaux, ils peuvent donc tous voter librement.

Article 22

La société dans laquelle tu vis doit t'aider pour que tu puisses te développer et profiter de tous les avantages (culture, argent, protection de ta personne) qui te sont offerts, grâce à l'effort de tous.

Article 23

1. On ne peut t'empêcher de travailler et on doit te protéger quand tu ne peux plus travailler.

2. Tu dois recevoir le même salaire qu'un ou qu'une autre qui fait le même travail que toi.

3. Tu dois recevoir un salaire qui te permette de vivre et de faire vivre ta famille.

4. . Toutes les personnes qui travaillent ont le droit de se grouper pour défendre leurs intérêts.

Article 24

La durée du travail de chaque jour ne doit pas être trop longue car chacun-e a le droit de se reposer et doit pouvoir régulièrement prendre des vacances qui lui seront payées.

Article 25

1. Toute personne a droit de gagner suffisamment pour pouvoir se soigner, se nourrir, s'habiller, se loger elle et sa famille. Elle doit être aidée quand il n'y a pas de travail, qu'elle est malade, trop vieille, que sa femme ou son mari est mort-e, qu'elle ne peut plus manger parce que des choses qu'elle n'a pas voulues lui arrivent.

2. Les enfants doivent être spécialement aidé-e-s et protégé-e-s ainsi que leur maman, que cette dernière soit ou ne soit pas mariée.

Article 26

1. Tu as le droit:
d'aller à l'école;
de profiter de l'école obligatoire sans rien devoir payer;
de pouvoir te former dans n'importe quel métier si tu en es capable;
. tu dois pouvoir, si tu as les connaissances nécessaires, faire des études supérieures.

2. L'école doit pouvoir développer tous tes talents et t'apprendre à t'entendre avec les autres, sans t'occuper de leur religion ou du pays d'où ils viennent.

Elle doit également t'apprendre ce que contient cette Déclaration afin de conserver la paix entre les peuples.

3. Tes parents ont le droit de choisir comment et dans quelle école tu seras enseigné-e.

Article 27

1. Toute personne doit pouvoir profiter de la production des artistes, des écrivains ou des savants de son pays.

2. Les oeuvres de ces gens doivent être protégées et ils doivent retirer le bénéfice de leur travail.

Article 28

Pour que tes droits et ta liberté soient respectés, dans ton pays et dans tous les autres de la Terre, il faut qu'il existe un ordre qui protège très bien ces droits et cette liberté.

Article 29

1. Tu as donc aussi des devoirs envers les gens parmi lesquels tu vis et qui te permettent ainsi de te développer.

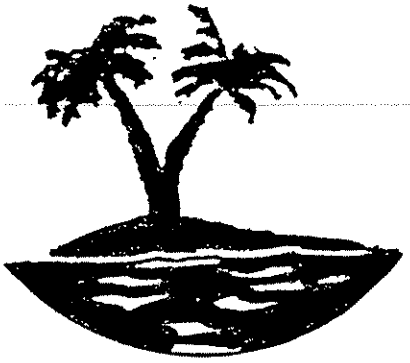
2. Personne ne peut avoir toutes les libertés et les droits. La loi ne donne que ceux qui permettent de protéger les libertés des autres, leur bien-être et une société où tous sont égaux.

3. Ces droits et libertés ne pourront jamais être utilisés contre ce qui est fait par les divers pays pour maintenir l'égalité et la paix de tous.

Article 30

Sur toute la Terre, aucun pays, aucune société, aucun être ne peut se permettre de détruire les droits et libertés qui sont écrits dans cette Déclaration par des actions contraires à ce que tu viens de lire.

Exemples de fiches d'evaluation



MORALE

Nom :
Prénom :
Classe :

Travail individuel : "L'île"

Imagine que tu te retrouves malgré toi sur une île du Pacifique avec X compagnons (X = nombre d'élèves de la classe). Quelques indigènes peuplent cette île.

Comment voudrais-tu que s'organise la vie sur l'île en ce qui concerne :

1° L'organisation politique
(tu peux te poser les questions suivantes :)
- qui prend les décisions ?
- Y a-t-il un réglement, des sanctions ?

2° L'organisation économique
- Comment s'organise le travail ? (qui fait quoi ?)
- Définis le type de propriété (privée, collective ...)
- Définis le type d'habitations

3° L'organisation des relations hommes-femmes
- S'il y a des enfants, qui les éduque ? Comment ?

4° L'organisation des relations extérieures
(avec les indigènes)

5° Les rites et les fêtes
- qui les fixe, les organise, y participe ?
- quand, à quelle occasion

Pour chacun des points, donne une (ou plusieurs) raison(s) qui motive(nt) ta réponse.

1-
2-
3-
4-
5-

MORALE

Nom :
Prénom :
Classe :

Texte : "Mes valeurs"

1. Complète les phrases suivantes

Nos valeurs déterminent .....

Nos valeurs sont le résultat de .....

Nos valeurs se rapportent à .....

2. Relis ton projet d'organisation

a) A quelle(s) valeur(s) tes réponses donnent-elles la priorité ? Coche cette (ces) valeur(s)

- la solidarité
- la liberté
- le respect de la personne
- le bien-être matériel
- la justice
- le plaisir
- l'ordre
- (autres valeurs) ...
- ...

- l'égalité
- la sécurité
- la productivité
- l'autonomie
- la responsabilité
- la discipline
- l'obéissance
- la tolérance

b) Hiérarchise les valeurs que tu as cochées (la première = la plus importante pour toi)

1-
2-
3-
4-
5-
...

c) Montre le lien qui existe entre tes valeurs et tes réponses

MORALE

Nom :
Prénom :
Classe :

I."NOUS PARTAGEONS NOS REFLEXIONS PERSONNELLES - NOS EVALUATIONS"

a) Situons sur les échelles des exemples de systèmes différents qui sont apparus dans le groupe avant la réalisation du projet commun.

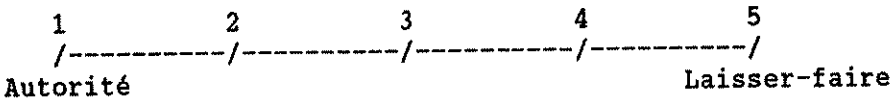
b) Cherchons ensemble un mot qui définit chaque système

c) Ecrivons sous les systèmes les valeurs correspondantes.

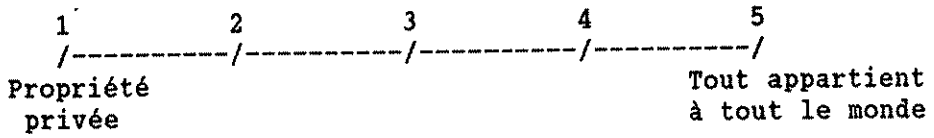
d) Entourons en rouge le système choisi par le groupe, après discussion.

Echelles :

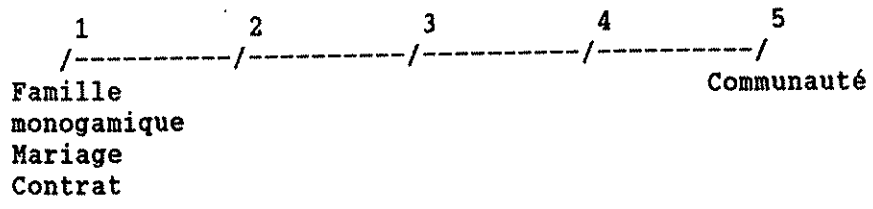
1. L'organisation politique



2. L'organisation économique



3. L'organisation familiale



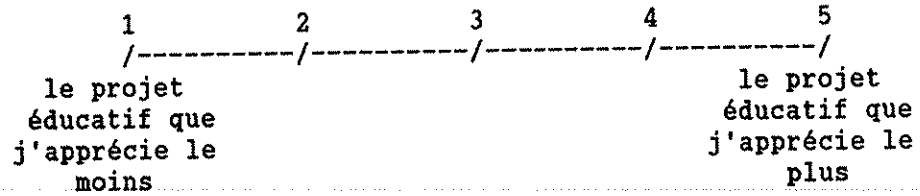
MORALE

Nom :
Prénom :
Classe :

II. "NOUS COMPRENONS ET EVALUONS LES CONSEQUENCES D'UN CHOIX".

Extraits de projets éducatifs

a) Je place sur l'échelle la lettre qui correspond à chacun des textes



b) Je note 3 valeurs qui selon moi sous-tendent le projet éducatif décrit dans chacun des textes

c) Je justifie ma réponse en reprenant un extrait du texte

(les numéros correspondent à ceux de l'échelle)

	valeurs	extraits
1 a)	.....	.....
b)	.....	.....
c)	.....	.....
2 a)	.....	.....
b)	.....	.....
c)	.....	.....
3 a)	.....	.....
b)	.....	.....
c)	.....	.....
4 a)	.....	.....
b)	.....	.....
c)	.....	.....
5 a)	.....	.....
b)	.....	.....
c)	.....	.....

MORALE

Nom :
Prénom :
Classe :

"Le foot c'est pas tout"

Lors de la première vision du reportage :

J'ai observé (5 observations au minimum)	Je me pose les questions suivantes (5 questions)
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Lors de la deuxième vision du reportage :

a) Je relève quelques mots ou expressions le plus souvent employées par les jeunes supporters

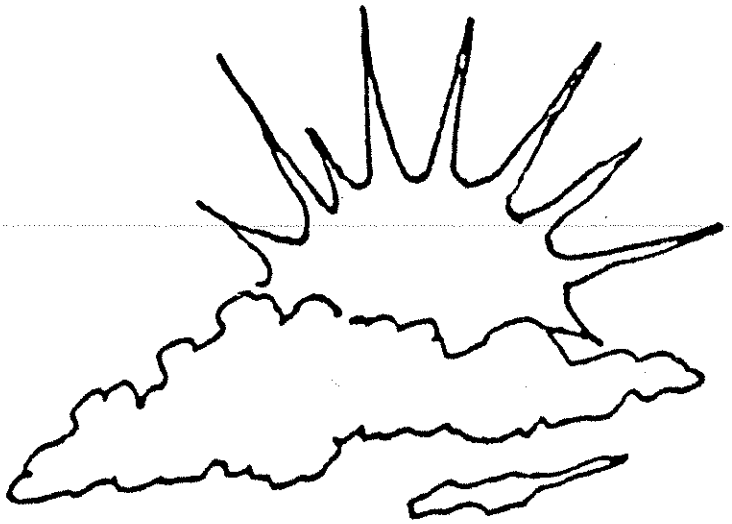
b) Pour ces jeunes :
- quelles sont les qualités d'un homme ?
- quelle est leur vision du couple ?
- que recherchent-ils dans les loisirs ?
- critiquent-ils la société dans laquelle ils vivent ?
(justifie ta réponse)

c) Quelles sont les valeurs véhiculées à travers ces témoignages ?
(pour répondre à cette question, confronte tes réponses des points a et b à la liste des valeurs qui figure dans ton cahier)

d) Mes découvertes

.....

II. JE PHILOSOPHE



U T O P I E :

IMPOSSIBLE DESIR DU REEL ?

VALEUR MORALE

Culture, cultures et sociétés

la réflexion philosophique
problèmes de l'action
morales de la justice sociale
rôle de l'homme et sens de la vie

OBJECTIFS

A. Obj. cognitifs (savoir)

1. Connaître quelques aspects et références de l'utopie en philosophie

2. Connaître les différentes catégories de valeurs

3. Définir ce qu'est une valeur morale

B. Obj. affectifs (savoir-être)

1. S'engager dans la voie du relativisme et de la tolérance

C. Habiletés (savoir-faire)

1. Comprendre un texte philosophique

2. Confronter son éthique personnelle à quelques aspects de l'éthique de certains philosophes (Platon, More, Fourier)

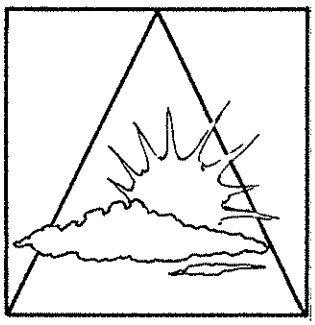
3. Reconnaître les fondements d'une théorie morale

4. Pouvoir élaborer sa propre théorie morale (apprendre à philosopher)

5. Reconnaître le danger totalitaire des utopies, fondées sur des vérités considérées comme universelles

6. Reconnaître l'intérêt de l'utopie en tant que moteur de changement

I. EXPLORATION



Phase de la motivation, de l'expérience et de l'expression

Etapes de la démarche
Le su, le vécu
L'information que les élèves apportent
L'information apportée par le professeur

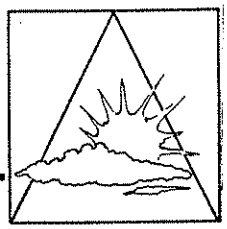
D. Objectifs particuliers à la phase

1. Apprendre à douter des interprétations hâtives faites à partir d'un texte philosophique

2. Montrer les divergences possibles d'interprétations

3. Comprendre la différence entre philosophie et doctrine

4. Appréhender et apprécier la richesse des textes



OBJECTIFS

Amorce suggérée

I. Dialogue avec un philosophe

A. Platon et nous

A1
C1
D4

1. Comparons le projet de société élaboré par les élèves avec quelques aspects de celui imaginé par Platon (1)

Présentation des textes (annexe 1) (2,3)

Compare l'organisation politique
économique
familiale

C2

Pose-toi les questions suivantes :

Quelles sont les ressemblances avec mon projet ?

Quelles sont les divergences ?

2. Comparons les valeurs

C3

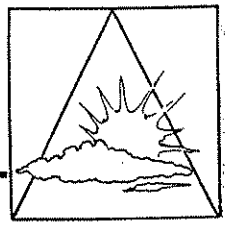
Reprends la liste des valeurs qui se trouve dans ton cahier (Voir l'Ile page...) et détermine celles qui sous-tendent l'utopie de Platon.

Y a-t-il d'autres valeurs préconisées par Platon ? (valeurs n'étant pas reprises dans la liste)

Hiérarchise les valeurs de Platon

C5
C6

Dresse un tableau comparatif :
Mes valeurs / les valeurs de Platon



Bilan personnel

Je découvre que ...

B. L'idée du Bien

1. Distribution du texte de l'Allégorie de la Caverne et de sa représentation (dessin) (annexes 2 et 3)

C1

Lis le texte et indique au cahier ce que représentent les symboles pour Platon (en bleu)

Que représente :
la caverne ?
la remontée vers le jour ?
la remontée vers le soleil ?
le soleil ?
les marionnettes ?

Qui sont les prisonniers ?

Qui est le prisonnier libéré de ses chaînes ?

2. Précisons à présent la notion de "Bien" chez Platon

Qu'est-ce que le "Bien" selon Platon ?

Comment possède-t-on l'idée du "Bien" ?

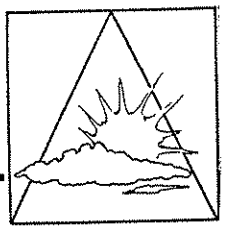
Qui accède à l'idée du "Bien" parfait ? Par quel moyen ?

Quel est le rapport entre vertu et sagesse ?

Quel doit être le rôle de la société ?

Evaluation

Quels sont les mérites et les risques du platonisme ?



II. Dialogue avec la classe

A. Interprétation(s) de l'Allégorie de la Caverne

D2
D3

1. Travail personnel

   La caverne me fait penser à...

   La remontée vers le jour me fait penser à ...

   La remontée vers le soleil me fait penser à ...

   Le soleil représente ...

   Les marionnettes représentent ...

   Les prisonniers sont ...

   Le prisonnier libéré de ses chaînes est ...

2. Partage en grand groupe

3. Indication des interprétations au cahier (4)

B. Le "Bien" aujourd'hui

1. Tente de répondre aux questions suivantes en fonction de la société dans laquelle tu vis.

   Qu'est-ce que le "Bien" ?

   Cherche un synonyme du "Bien".

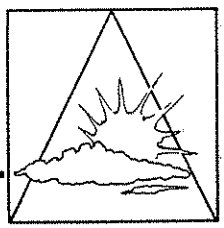
   Comment possède-t-on l'idée du "Bien" ?

   Qui accède à l'idée du "Bien" parfait ?
   Par quel moyen ?

   Quel est le rapport entre vertu et sagesse ?

   Quel doit être le rôle de la société ?

2. Si tu compares tes réponses avec celles de Platon, que découvres-tu ?



III. Voyages en utopie

A1
C1
C2

A. Présentation des textes de Thomas More (5) et de Charles Fourier (6) (annexes 4 et 5)

B. Distribution de la grille d'analyse et travail individuel

	More	Fourier
Organisation économique		
Organisation politique		
Organisation familiale		
Valeurs		

C. Quelles sont les ressemblances ?
divergences ?

C5
C6

D. Peux-tu définir quelle est la conception du "Bien"

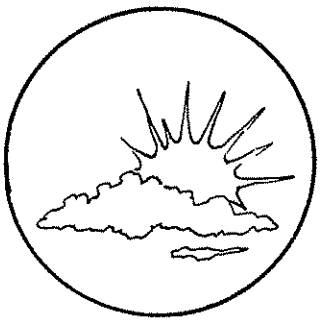
a) pour Thomas More ?

b) pour Charles Fourier ?

2. PROBLEMATIQUE

Phase de l'analyse et de l'interrogation

Etapes de la démarche
Le ou les possibles

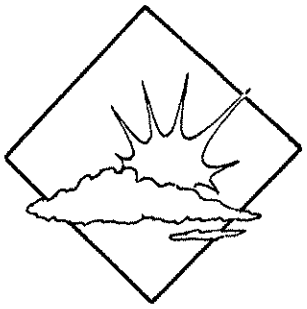


E. Objectif particulier à la phase

1. Etre capable de déterminer s'il existe ou non un lien entre ses valeurs, ses choix intellectuels et ses actes concrets.

OBJECTIFS	
C2	1. Compare ta conception du bonheur avec celle des philosophes étudiés en classe.
A2	2. Lis le texte et le tableau "Les catégories de valeurs" (7) (annexe 6) et précise sur quelles catégories de valeurs repose ta conception du bonheur ? Et celle des utopistes ?
C4 A3	3. En utilisant toutes tes découvertes, élabore ta propre théorie morale (annexe 7)
	4. Partage en groupes de quatre élèves Soumets ton choix / tes actes à la critique des autres élèves.
	Bilan personnel
E1	Qu'en est-il de la réalité de mes prises de position ?

3. EVALUATION MORALE



Phase de la délibération, du jugement, de la décision

Etapes de la démarche
Le régulé et le voulu

F. Objectif particulier à la phase

1. Commenter un texte philosophique (faire une critique argumentée)

Objectifs

1. Choisis une utopie parmi celles étudiées en classe

   a) Quelles sont les idées qui te séduisent ?

   b) Quelles sont les idées qui ne te plaisent pas ?

2. Compare tes réponses avec celles des autres élèves. Analyse les réponses.

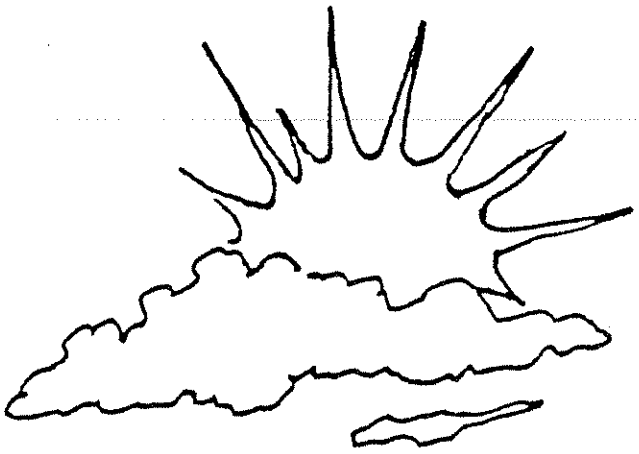
3. Commente l'extrait suivant

   L'utopie n'est pas l'imagination du futur mais l'exigence violente, irrépressible du présent; non pas ce qui peut être (qui relève plutôt de la prospective), mais ce que l'on veut qui soit, maintenant, tout de suite; c'est donc en nous occupant minutieusement, aveuglément, à satisfaire à chaque instant nos plus petites fantaisies que nous oeuvrons le mieux pour l'Harmonie.

   P. Bruckner

4. Cite quelques exemples d'applications quotidiennes de l'utopie.

Annexes



PLATON (de son vrai nom Aristoclès, dit Platon, qui signifie "aux larges épaules"), philosophe grec (Athènes 428-348/347 avant notre ère).

La République de Platon est une représentation idéale de la vertu du citoyen protégée par la vertu de l'Etat, qui doit être une organisation rationnelle. La vertu étant le premier et le dernier terme des recherches du philosophe, la meilleure forme politique sera celle qui favorisera le mieux la vertu. L'Etat est un moyen et non une fin. Le chef sera le citoyen le plus sage, celui qui connaît les principes suivant lesquels les peuples sont le mieux organisés.

... Les citoyens qui composent l'Etat se divisent en trois classes : les artisans et les commerçants, les guerriers chargés de défendre la république, enfin les magistrats ou philosophes chargés de la gouverner. L'esclave est exclu de la Cité. Les repas sont organisés et pris en commun aux frais de l'Etat. Nul citoyen ne possède par lui-même et pour lui-même. La propriété individuelle est condamnée comme un obstacle au but moral de la République, à la conservation de la vertu. Le mariage est supprimé, remplacé par des unions annuelles destinées à une reproduction de qualité supérieure. Les femmes sont communes, les enfants déposés dans des asiles communs, éduqués pour être au service de l'Etat. De fait, la communauté des femmes est seulement particulière aux guerriers et aux magistrats, non aux artisans. La communauté ne concerne qu'une élite, les initiés; les esclaves, quelquefois même les artisans en sont écartés. Quant à la forme politique, Platon préconise une monarchie combinée avec la démocratie en lui conservant un caractère transcendantal axé sur l' "Idée" de l'homme vertueux capable d'atteindre à la perfectibilité morale.

extrait de RIHS, Les philosophes utopistes.

Attribuons aux femmes le même naturel et la même éducation qu'aux hommes et voyons si cela convient ou non.

Ainsi croyons-nous que les femelles des chiens de garde doivent veiller comme les mâles sur les troupeaux, chasser avec eux et faire tout en commun, ou qu'elles doivent garder le logis, comme incapables d'autre chose que d'enfanter et d'élever des petits, tandis que le travail et le soin des troupeaux seront le partage exclusif des mâles ?

Nous leur demanderons de tout faire en commun, dit-il, mais en tenant compte de la faiblesse des unes et de la force des autres.

Est-il possible, repris-je, de mettre un animal au même usage qu'un autre, si on ne le nourrit et ne le dresse pas de la même manière ?

Ce n'est pas possible.

Si donc nous imposions aux femmes les mêmes fonctions qu'aux hommes, il faut aussi leur donner la même éducation.

Oui.

Or nous avons enseigné aux hommes la musique et la gymnastique.

Oui.

Dès lors il faut que les femmes aussi aient part à ces deux arts, et à l'art de la guerre, et qu'elles soient traitées de la même manière.

(...) Ainsi donc, ami, il n'y a pas dans l'administration de l'Etat d'occupation propre à la femme en tant que femme ni à l'homme en tant qu'homme, mais les facultés ayant été uniformément partagées entre les deux sexes, la femme est appelée par la nature à toutes les fonctions, de même que l'homme; seulement la femme est dans toutes inférieure à l'homme.

La République V 450d-451e

Pour ce qui est du nombre des mariages, nous laisserons aux magistrats le soin de le régler de telle sorte qu'ils maintiennent le même nombre d'hommes - eu égard aux pertes causées par la guerre, les maladies et autres accidents - et que notre cité, dans la mesure du possible, ne s'agrandisse ni ne diminue.

Bien, dit-il.

Nous organiserons, j'imagine, quelque ingénieux tirage au sort, afin que les sujets médiocres qui se trouveront écartés accusent à chaque union, la fortune et non les magistrats.

...Les enfants, à mesure qu'ils naîtront, seront remis entre les mains de personnes chargées d'en prendre soin, hommes, femmes, ou bien hommes et femmes réunis; car les charges sont communes à l'un et à l'autre sexe.

Oui.

Ces préposés porteront les enfants des sujets d'élite au bercail, et les confieront à des nourrices habitant à part dans un quartier de la ville. Pour les enfants des sujets inférieurs, et même ceux des autres qui auraient quelque difformité, ils les cacheront en un lieu interdit et secret, comme il convient.

... Si l'on veut conserver sa pureté à la race des gardiens, ajouta-t-il. Ils veilleront aussi à la nourriture des enfants, conduiront les mères au bercail, à l'époque où leurs seins se gonflent de lait et mettront en oeuvre tous les moyens possibles pour qu'aucune d'elles ne reconnaisse sa progéniture.

Si les mères ne suffisent pas à l'allaitement ils se procureront d'autres femmes pour cet office. Dans tous les cas ils auront soin qu'elles n'allaitent que pendant un temps mesuré, et ils chargeront des veilles et de tout pénible travail les nourrices et les gouvernantes.

Tu rends là maternité bien facile, dit-il, aux femmes des gardiens.

Il convient en effet qu'elle le soit. Mais poursuivons l'exposé de notre plan. Nous avons dit que la procréation des enfants devait se faire à la fleur de l'âge.

C'est vrai.

Or ne te semble-t-il pas que la durée moyenne de la fleur de l'âge est de vingt ans pour la femme et de trente ans pour l'homme ?

Mais comment places-tu ce temps pour chaque sexe ? demanda-t-il.

La femme répondis-je enfantera pour la cité de sa vingtième à sa quarantième année; l'homme, "après avoir franchi la plus vive étape de sa course", engendrera pour la cité jusqu'à cinquante-cinq ans.

Pour l'un et pour l'autre c'est en effet le temps de la plus grande vigueur de corps et d'esprit.

Si donc un citoyen ou plus vieux ou plus jeune se mêle de l'oeuvre commune de génération, nous le déclarerons coupable d'impiété et d'injustice.

La République V 460a-461a

Tant que les philosophes ne seront pas rois dans les cités, ou que ceux que l'on appelle aujourd'hui rois et souverains ne sront pas vraiment et sérieusement philosophes; tant que la puissance politique et la philosophie ne se rencontreront pas dans le même sujet; tant que les nombreuses natures qui poursuivent actuellement l'un ou l'autre de ces buts de façon exclusive ne seront pas mises dans l'impossibilité d'agir ainsi, il n'y aura de cesse, mon cher Glaucon, aux maux des cités, ni, ce me semble, à ceux du genre humain, et jamais la cité que nous avons décrite tantôt ne sera réalisée, autant qu'elle peut l'être, et ne verra la lumière du jour. Voilà ce que j'hésitais depuis longtemps à dire, prévoyant combien ces paroles heurteraient l'opinion commune. Il est en effet difficile de concevoir qu'il n'y ait pas de bonheur possible autrement, pour l'Etat et pour les particuliers.

La République V 473a-474a

L'ALLEGORIE DE LA CAVERNE

Maintenant, repris-je, représente-toi de la façon que voici l'état de notre nature relativement à l'instruction et à l'ignorance. Figure-toi des hommes dans une demeure souterraine, en forme de caverne, ayant sur toute sa largeur une entrée ouverte à la lumière; ces hommes sont là depuis leur enfance, les jambes et le cou enchaînés, de sorte qu'ils ne peuvent bouger ni voir ailleurs que devant eux, la chaîne les empêchant de tourner la tête; la lumière leur vient d'un feu allumé sur une hauteur, au loin derrière eux; entre le feu et les prisonniers passe une route élevée : imagine que le long de cette route est construit un petit mur, pareil aux cloisons que les montreurs de marionnettes dressent devant eux et au-dessus desquelles ils font voir leurs merveilles.

Je vois cela, dit-il.

Figure-toi maintenant le long de ce petit mur des hommes portant des objets de toute sorte, qui dépassent le mur et des statuettes d'hommes et d'animaux, en pierre, en bois, et en toute espèce de matière; naturellement, parmi ces porteurs, les uns parlent et les autres se taisent.

Voilà, s'écria-t-il, un étrange tableau et d'étranges prisonniers.

Ils nous ressemblent, répondis-je; et d'abord, penses-tu que dans une telle situation ils aient jamais vu autre chose que les ombres projetées par le feu sur la paroi de la caverne qui leur fait face ?

Et comment ? observa-t-il, s'ils sont forcés de rester la tête immobile durant toute leur vie ?

Et pour les objets qui défilent, n'en est-il pas de même ?

Sans contredit.

Si donc ils pouvaient s'entretenir ensemble ne penses-tu pas qu'ils prendraient pour des objets réels les ombres qu'ils verraient ?

Il y a nécessité.

Et si la paroi du fond de la prison avait un écho, chaque fois que l'un des porteurs parlerait, croiraient-ils entendre autre chose que l'ombre qui passerait devant eux ?

Non, par Zeus, dit-il.

Assurément, repris-je, de tels hommes n'attribueront de réalité qu'aux ombres des objets fabriqués.

C'est de toute nécessité.

Considère maintenant ce qui leur arrivera naturellement si on les délivre de leurs chaînes et qu'on les guérisse de leur ignorance. Qu'on détache l'un de ces prisonniers, qu'on le force à se dresser immédiatement, à tourner le cou, à marcher, à lever les yeux vers la lumière : en faisant tous ces mouvements il souffrira, et l'éblouissement l'empêchera de distinguer ces objets dont tout à l'heure il voyait les ombres. Que crois-tu donc qu'il répondra si quelqu'un lui vient dire qu'il n'a vu jusqu'alors que vains fantômes, mais qu'à présent, plus près de la réalité et tourné vers des objets plus réels, il voit plus juste ? si, enfin, en lui montrant chacune des choses qui passent, on l'oblige, à force de questions, à dire ce que c'est ? Ne penses-tu pas qu'il sera embarassé, et que les ombres qu'il voyait tout à l'heure lui paraîtront plus vraies que les objets qu'on lui montre maintenant ?

Beaucoup plus vraies, reconnut-il.

Et si on le force à regarder la lumière elle-même, ses yeux n'en seront-ils pas blessés ? n'en fuira-t-il pas la vue pour retourner aux choses qu'il peut regarder, et ne croira-t-il pas que ces dernières sont réellement plus distinctes que celles qu'on lui montre ?

Assurément.

Et si, repris-je, on l'arrache de sa caverne par force, qu'on lui fasse gravir la montée rude et escarpée, et qu'on ne le lâche pas avant de l'avoir traîné jusqu'à la lumière du soleil, ne souffrira-t-il pas vivement, et ne se plaindra-t-il pas de ces violences ? Et lorsqu'il sera parvenu à la lumière, pourra-t-il, les yeux tout éblouis par son éclat, distinguer une seule des choses que maintenant nous appelons vraies ?

Il ne le pourra pas, répondit-il; du moins dès l'abord.

Il aura, je pense, besoin d'habitude pour voir les objets de la région supérieure. D'abord ce seront les ombres qu'il distinguera le plus facilement, puis les images des hommes et des autres objets qui se reflètent dans les eaux, ensuite les objets eux-mêmes. Après cela, il pourra, affrontant la clarté des astres et de la lune, contempler plus facilement pendant la nuit les corps célestes et le ciel lui-même, que pendant le jour le soleil et sa lumière.

Sans doute.

A la fin, j'imagine, ce sera le soleil - non ses vaines images réfléchies dans les eaux ou en quelque autre endroit - mais le soleil lui-même à sa vraie place, qu'il pourra voir et contempler tel qu'il est.

Nécessairement, dit-il.

Après cela il en viendra à conclure au sujet du soleil, que c'est lui qui fait les saisons et les années, qui gouverne tout dans le monde visible, et qui, d'une certaine manière, est la cause de tout ce qu'il voyait avec ses compagnons dans la caverne.

Evidemment, c'est à cette conclusion qu'il arrivera.

Or donc, se souvenant de sa première demeure, de la sagesse que l'on y professe, et de ceux qui y furent ses compagnons de captivité, ne crois-tu pas qu'il se réjouira du changement et plaindra ces derniers ?

Si, certes.

Et s'ils se décernaient alors entre eux honneurs et louanges, s'ils avaient des récompenses pour celui qui saisissait de l'oeil le plus vif le passage des ombres, qui se rappelait le mieux celles qui avaient coutume de venir les premières ou les dernières, ou de marcher ensemble, et qui par là était le plus habile à deviner leur apparition, penses-tu que notre homme fût jaloux de ces distinctions, et qu'il portât envie à ceux qui, parmi les prisonniers, sont honorés et puissants ? Ou bien, comme le héros d'Homère, ne préférera-t-il pas mille fois n'être qu'un valet de charrue, au service d'un pauvre laboureur, et souffrir tout au monde plutôt que de revenir à ses anciennes illusions et de vivre comme il vivait ?

Je suis de ton avis, dit-il; il préférera tout tout souffrir plutôt que de vivre de cette façon-là.

Imagine encore que cet homme redescende dans la caverne et aille s'asseoir à son ancienne place : n'aura-t-il pas les yeux aveuglés par les ténèbres en venant brusquement du plain soleil ?

Assurément si, dit-il.

Et s'il lui faut entrer de nouveau en compétition, pour juger ces ombres, avec les prisonniers qui n'ont point quitté leurs chaines, dans le moment où sa vue est encore confuse et avant que ses yeux se soient remis (or l'accoutumance à l'obscurité demandera un temps assez long), n'apprêtera-t-il pas à rire à ses dépens, et ne diront-ils pas qu'étant allé là-haut il en est revenu avec la vue ruinée, de sorte que ce n'est même pas la peine d'essayer d'y monter ? Et si quelqu'un tente de les délier et de les conduire en haut, et qu'ils le puissent tenir en leurs mains et tuer, ne le tueront-ils pas ?

Sans aucun doute, répondit-il.

Maintenant, mon cher Glaucon, repris-je, il faut appliquer point par point cette image à ce que nous avons dit plus haut, comparer le monde que nous découvre la vue au séjour de la prison, et la lumière du feu qui l'éclaire à la puissance du soleil. Quant à la montée dans la région supérieure et à la contemplation de ses objets, si tu la considères comme l'ascension de l'âme vers le lieu intelligible, tu ne te tromperas pas sur ma pensée, puisque aussi bien tu désires la connaître. Dieu sait si elle est vraie. Pour moi, telle est mon opinion : dans le monde intelligible l'idée du bien est perçue la dernière et avec peine, mais on ne la peut concevoir sans conclure qu'elle est la cause de tout ce qu'il y a de droit et de beau en toutes choses; qu'elle a, dans le monde visible, engendré la lumière et le souverain de la lumière; que, dans le monde intelligible, c'est elle-même qui est souveraine et dispense la vérité et l'intelligence; et qu'il faut la voir pour se conduire avec sagesse dans la vie privée et dans la vie publique.

Je partage ton opinion, dit-il, autant que je le puis.

Eh bien ! partage-là encore sur ce point, et ne t'étonne pas que ceux qui se sont élevés à ces hauteurs ne veuillent plus s'occuper des affaires humaines, et que leurs âmes aspirent sans cesse à demeures là-haut. Cela est bien naturel si notre allégorie est exacte.

C'est, en effet, bien naturel, dit-il.

Mais quoi ? penses-tu qu'il soit étonnant qu'un homme qui passe des contemplations divines aux misérables choses humaines ait mauvaise grâce et paraisse tout à fait ridicule, lorsque, ayant encore la vue troublée et n'étant pas suffisamment accoutumé aux ténèbres environnantes, il est obligé d'entrer en dispute, devant les tribunaux ou ailleurs, sur des ombres de justice ou sur les images qui projettent ces ombvres, et de combattre les interprétations qu'en donnent ceux qui n'ont jamais vu la justice elle-même ?

Il n'y a là rien d'étonnant.

En effet, repris-je, un homme sensé se rappellera que les yeux peuvent être troublés de deux manières et par deux causes opposées : par le passage de la lumière à l'obscurité, et par celui de l'obscurité à la lumière; et, ayant réfléchi qu'il en est de même pour l'âme, quand il en verra une troublée et embarassée pour discerner certains objets, il n'en rira pas sottement, mais examinera plutôt si, venant d'une vie plus lumineuse, elle est, faute d'habitude, offusquée par les ténèbres, ou si passant de l'ignorance à la lumière, elle est éblouie de son trop vif éclat; dans le premier cas il l'estimera heureuse en raison de ce qu'elle éprouve et de la vie qu'elle mène; dans le second, il l'a plaindra, et s'il voulait rire à ses dépens, ses moqueries seraient moins ridicules que si elles s'adressaient à l'âme qui redescend du séjour de la lumière.

C'est parler avec beaucoup de sagesse.

Il nous faut donc, si tout cela est vrai, en conclure ceci : l'éducation n'est point ce que certains proclament qu'elle est : car ils prétendent l'introduire dans l'âme, où elle n'est point, comme on donnerait la vue à des aveugles.

...Mais quoi ! n'est-il pas également vraisemblable, et nécessaire d'après ce que nous avons dit, que ni les gens sans éducation et sans connaissance de la vérité, ni ceux qu'on laisse passer toute leur vie dans l'étude, ne sont propres au gouvernement de la cité, les uns parce qu'ils n'ont aucun but fixe auquel ils puissent rapporter tout ce qu'ils font dans la vie privée ou dans la vie publique, les autres parce qu'ils ne consentiront point à s'en charger, se croyant déjà transportés de leur vivant dans les îles fortunées.

C'est vrai, dit-il.

Il nous incombera donc, à nous fondateurs, d'obliger les meilleurs naturels à se tourner vers cette science que nous avons reconnue tout à l'heure comme la plus sublime, à voir le bien et à faire cette ascension; mais après qu'ils se seront ainsi élevés et auront suffisamment contemplés le bien, gardons-nous de leur permettre ce qu'on leur permet aujourd'hui.

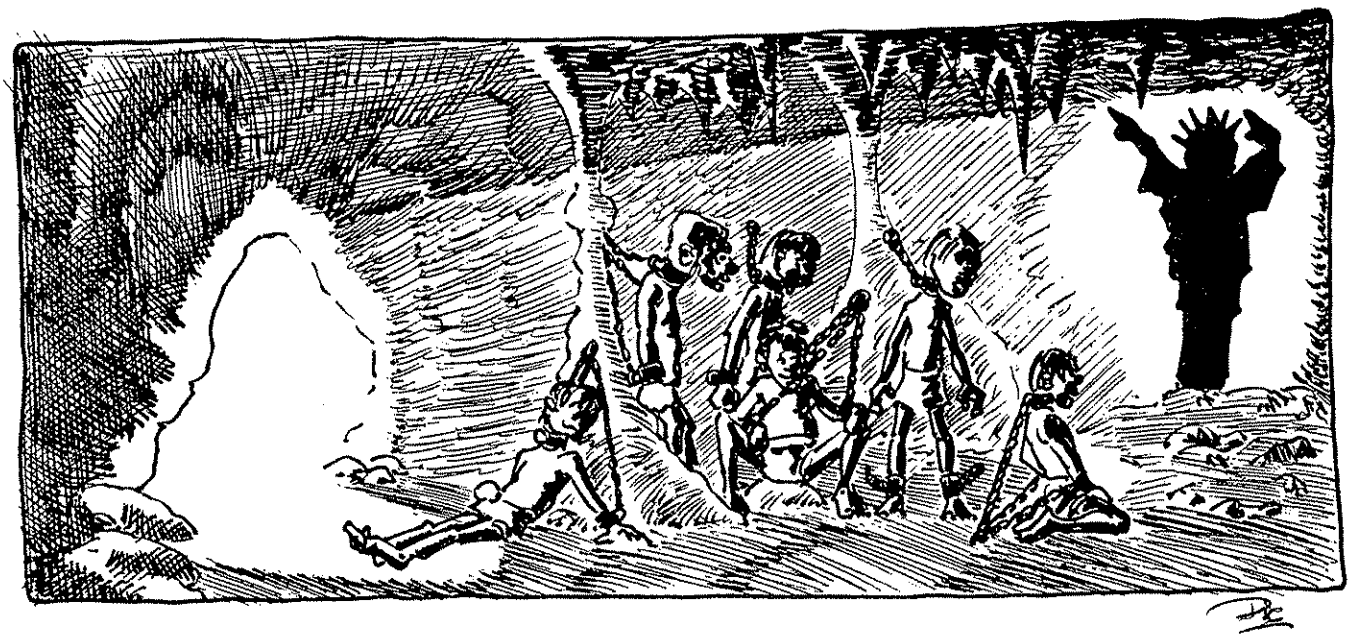
Quoi donc ?

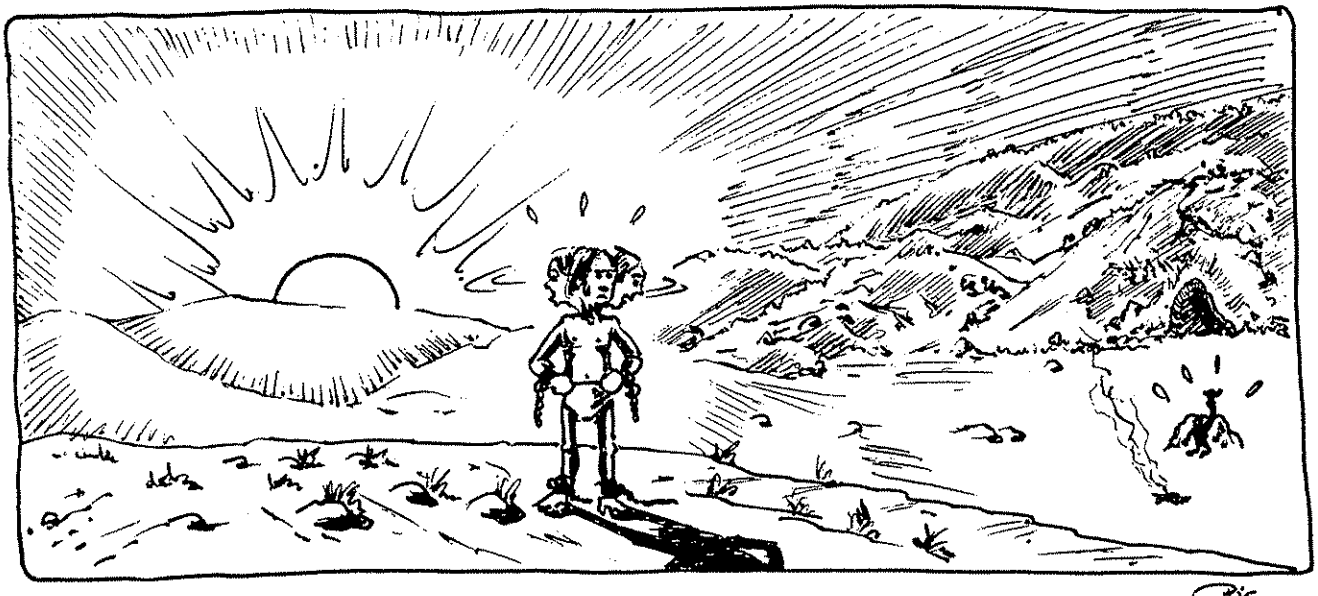
De rester là-haut, répondis-je de refuser de descendre de nouveau parmi les prisonniers et de partager avec eux travaux et honneurs, quel que soit le cas qu'on en doive faire.

Hé quoi ! s'écria-t-il, commettrons-nous à leur égard l'injustice de les forcer à mener une vie misérable, alors qu'ils pourraient jouir d'une condition plus heureuse ?

Tu oublies encore une fois, mon ami, que la loi ne se préoccupe pas d'assurer un bonheur exceptionnel à une classe de citoyens, mais qu'elle s'efforce de réaliser le bonheur de la cité tout entière, en unissant les citoyens par la persuasion ou la contrainte, et en les amenant à se faire part les uns aux autres des avantages que chaque classe peut apporter à la communauté; et que, si elle forme de tels hommes dans la cité, ce n'est point pour les laisser libres de se tourner du côté qu'il leur plaît, mais pour les faire concourir à fortifier le lien de l'Etat.

La République VII 518c-519c





THOMAS MORE - homme politique et humaniste anglais (Londres 1478-1535)

Les textes présentés sont tous extraits de l'UTOPIE (1516)

Trente familles élisent chaque année un magistrat que l'on appelait syphogranté dans l'ancienne langue du pays, et phylarque à présent. Dix syphograntes et les familles qui dépendent d'eux obéissent à un magistrat nommé autrefois tranibore et aujourd'hui protophylarque. Les deux cents syphograntes enfin, après avoir juré de fixer leur choix sur le plus capable, élisent le prince au suffrage secret, sur une liste de quatres noms désignés par le peuple. Chacun des quatre quartiers de la ville propose un nom au choix du sénat. Le principat est accordé à vie, à moins que l'élu ne paraisse aspirer à la tyrannie. Les tranibores sont soumis chaque année à réélection; leur mandat est souvent renouvelé. Toutes les autres charges sont annuelles.

... Si les indigènes refusent d'accepter leurs lois, les Utopiens les chassent du territoire qu'ils ont choisi et ils luttent à main armée contre ceux qui leur résistent. Car une guerre, estiment-ils, se justifie éminemment lorsqu'un peuple refuse l'usage et la possession d'un sol à des gens qui, en vertu du droit résultant de la nature, devraient trouver de quoi se nourrir, alors que lui-même ne s'en sert pas, mais le laisse comme un bien inutile et vacant.

Dans chaque ménage, vingt personnes chaque année retournent en ville après avoir passé deux ans à la campagne. Elles sont remplacées par autant de citadins. Ceux-ci sont instruits par les colons installés depuis un an et déjà au courant des choses de la terre. Ils serviront à leur tour d'instructeurs l'année suivante, car le ravitaillement ne doit pas souffrir de l'inexpérience des nouveaux venus. Ce roulement a été érigé en règle pour n'obliger personne a mener trop longtemps, contre son gré, une existence trop dure.
Beaucoup cependant demandent à rester davantage parce qu'ils aiment la vie des champs.

Chacun est libre d'occuper à sa guise les heures comprises entre le travail, le sommeil et les repas - non pour les gâcher dans les excès et la paresse, mais afin que tous, libérés de leur métier, puissent s'adonner à quelque bonne occupation de leur choix. La plupart consacrent ces heures de loisir à l'étude. Chaque jour en effet des leçons accessibles à tous ont lieu avant le début du jour, obligatoires pour ceux-là seulement qui ont été personnellement destinés aux lettres. Mais, venus de toutes les professions, hommes et femmes y affluent librement, chacun choisissant la branche d'enseignement qui convient le mieux à sa forme d'esprit. Si quelqu'un préfère consacrer ces heures libres, de surcroît à son métier, comme c'est le cas pour beaucoup d'hommes qui ne sont tentés par aucune science, par auncune spéculation, on ne le détourne pas. Bien au contraire, on le félicite de son zèle à servir l'Etat.

Une cité est donc composée de familles, qui résultent le plus souvent de la parenté en ligne masculine. Les filles en effet, une fois nubiles, sont données en mariage et vont vivre dans la famille de leur mari, tandis que les fils et les petits-fils restent dans la famille et obéissent au plus âgé de ses chefs, à moins que l'âge n'ait affaibli son intelligence. Il est remplacé dans ce cas par son cadet immédiat.

Mais il me faut revenir aux relations entre les citoyens. Le plus âgé des hommes, je l'ai dit, est le chef de la famille. Les femmes sont soumises à leurs maris, les enfants à leurs parents et, en règle générale, les plus jeunes à leurs aînés.

Une fille ne se marie pas avant sa vingt-deuxième année, un garçon avant sa vingt-sixième. Une fille ou un garçon convaincus d'amours clandestines sont sévèrement punis et tout mariage leur est dorénavant absolument interdit, à moins que le prince ne leur fasse grâce. Le père et la mère dont la maison a vu le scandale tombent en grand discrédit, pour avoir négligé leurs devoirs. Si la sanction est si sévère, c'est qu'ils estiment que le pacte de l'amour conjugal, qui exige que l'on passe toute sa vie avec un seul conjoint et que l'on supporte tous les pénibles devoirs qui pourront en résulter, liera difficilement deux êtres qui n'auront pas été attentivement détournés de toute union inconstante.

C'est pourquoi je réfléchis à la constitution si sage, si moralement irréprochable des Utopiens, chez qui, avec un minimum de lois, tout est réglé pour le bien de tous, de telle sorte que le mérite soit récompensé et qu'avec une répartition dont personne n'est exclu chacun ait cependant une large part.

En effet ce grand sage avait fort bien vu d'avance qu'un seul et unique chemin conduit au salut public, à savoir l'égale répartition des ressources. Et comment la trouver réalisée là où les biens appartiennent aux particuliers ? Lorsque chacun exige un maximum pour soi, quelque titre qu'il allègue, si abondantes que soient les ressources, une minorité saura les accaparer et laissera l'indigence au plus grand nombre. A quoi s'ajoute que le sort donne souvent à chacun ce qu'il a le moins mérité : bien des riches sont des gens rapaces, malhonnêtes, inutiles à l'Etat; bien des pauvres sont des gens modestes et simples, dont le travail incessant profite à l'Etat plus qu'à eux-mêmes.

Dans le domaine de la philosophie qui traite des moeurs, ils discutent, tout comme nous, des biens de l'âme, des biens du corps, des biens extérieurs, se demandant si l'on peut tous les désigner comme des biens ou si ce nom revient seulement aux dons de l'esprit. Ils dissertent sur la vertu et le plaisir. Mais leur principal thème de controverse est la question de savoir en quelle chose réside le bonheur humain, si elle est une ou multiple. Sur ce sujet, ils me paraissent accorder un peu trop à la secte qui se fait l'avocate du plaisir et qui voit en lui, sinon la totalité du bonheur, du moins son élément essentiel. Et, ce qui est plus étonnant encore, c'est de la religion, chose sérieuse cependant, austère, stricte, rigide, qu'ils tirent les arguments pour une doctrine si relâchée. Jamais en effet ils ne discutent au sujet du bonheur sans confronter les principes dictés par la religion avec la sagesse résultant de la raison, estimant celle-ci incapable de découvrir le vrai bonheur sans le secours de l'autre.

Seulement le bonheur pour eux ne réside pas dans n'importe quel plaisir, mais dans le plaisir droit et honnête vers lequel notre nature est entraînée, comme vers son bien suprême, par cette même vertu où la secte opposée place le bonheur à l'exclusion de tout autre domaine. Car ils définissent la vertu comme une vie conforme à la nature, Dieu nous y ayant destinés. Celui-là vit conformément à la nature qui obéit à la raison lorsqu'elle lui conseille de désirer certaines choses et d'en éviter d'autres. La nature d'abord remplit les mortels d'un grand amour, d'une ardente vénération pour la majesté divine à laquelle nous devons, et notre être lui-même, et la possibilité d'atteindre au bonheur. Elle nous incite ensuite à mener une vie aussi exempte de tourments, aussi pleine de joies que possible, et à aider tous les autres, en vertu de la solidarité qui nous lie, à en obtenir autant.

Les Utopiens font plusieurs groupes des plaisirs qu'ils déclarent véritables, rapportant les uns à l'âme, les autres au corps. De l'âme relève l'intelligence et la joie qui naît de la contemplation de la vérité, ainsi que le doux souvenir d'une vie bien vécue et le ferme espoir d'un bien à venir. Ils divisent en deux espèces les plaisirs du corps. La première comprend l'agrément évident, certain, qui inonde les sens, comme il arrive d'abord quand se renouvellent les éléments dont se nourrit notre chaleur vitale, restaurés par la nourriture et la boisson, et aussi quand s'évacue tout ce que notre corps contient en excès. Ce plaisir nous est procuré quand nous libérons les intestins des excréments, ou quand nous engendrons des enfants, ou quand nous adoucissons des démangeaisons, en nous frottant, en nous grattant la peau.

Ils apprécient éminemment les plaisirs de l'âme, qu'ils considèrent comme les premiers et les plus excellents de tous, et dont la majeure partie résulte pour eux de la pratique des vertus et de la conscience de mener une vie louable.

Je vous ai décrit le plus exactement possible la structure de cette république où je vois non seulement la meilleure, mais la seule qui mérite ce nom. Toutes les autres parlent de l'intérêt public et ne veillent qu'aux intérêts privés. Rien ici n'est privé, et ce qui compte est le bien public.

["Ils" = les Utopiens]

CHARLES FOURIER - philosophe et sociologue français (1772-1837)

Les extraits repris entre crochets sont de Pascal Bruckner sans doute le philosophe contemporain le plus "fourieriste".

Qu'est-ce qu'un couple amoureux selon la méthode actuelle ? C'est un individu qui veut limiter le bonheur à lui seul. On peut comparer un tel couple à un homme qui meublerait sa cave des meilleurs vins du monde et qui les boirait constamment seul sans jamais convier ami, parent ni voisin

Le Nouveau Monde Amoureux,VII,85

Narcisse et Psyché sont le plus bel ornement de la ville de Gnide : la multitude les convoite et on pourrait citer au moins 20 Gnidiens qui ont une passion déclarée pour Psyché et 20 Gnidiennes qui brûlent du même feu pour Narcisse; la loi civilisée veut que Psyché n'appartienne qu'à un chaste époux et Narcisse qu'à une chaste épouse. L'Attraction opine différemment. Elle veut que les 20 couples d'amants aient part aux faveurs de Narcisse et Psyché (...) Supposons encore Narcisse et Psyché très épris l'un de l'autre. Ils sont le plus beau couple de Gnide et aucun des 40 poursuivants ne sera surpris qu'ils se donnent réciproquement la préférence. Mais si, par une impulsion très inconcevable dans nos moeurs, Psyché et Narcisse ne consentent à être l'un à l'autre qu'après qu'ils auront été à chacun de leurs 20 poursuivants, avouons que le dévouement généreux de 2 amants qui se privent l'un de l'autre pour satisfaire une masse d'amis, cet acte, dis-je devient aussi honorable qu'une prostitution de caprice eût été ignoble"

Le Nouveau Monde Amoureux,VII,44

[Il n'y a pas de contrat social, dit Fourier, il n'y a que des contraintes sur les passions. Codes et réglements n'ont qu'un objet : censurer la jouissance, contrecarrer les poussées du désir, entraver les richesses encore insoupçonnées de la polymorphie passionnelle.
Toute loi est dangereuse, moins par le mal qu'elle fait que par le bien qu'elle empêche parce qu'elle fige indéfiniment la vie dans les mêmes formes et retient la nature de créer de nouvelles figures. Elle est odieuse parce qu'elle est unique et que rien ne vient balancer son emprise.
qu'elle même : "Plus une chose est défendue par les lois, plus elle est (et pour cette raison) ordonnée par l'opinion".
To ut système moral vit d'un subterfuge : limiter le monde au domaine étroit de vices et de vertus qu'il a circonscrit, faire rêver les hommes de ce qu'il est interdit, susciter en eux le désir ardent des pratiques qu'il condamne. Autrement dit la loi veut être bafouée ou, plutôt elle ne survit que d'être transgressée par chacun quotidiennement...
individus, n'est frappé d'ostracisme et ce du plus innocent au plus lubrique : tout le monde a raison, il n'y a plus de norme, la nouvelle mesure est le plaisir. L'Harmonie qui est l'utopie des marginalités ne connaitra plus aucun marginal.]

Pascal BRUCKNER, Fourier.

On appelle Groupes d'ambigu, Séries d'ambigu, les réunions mues par des goûts bâtards et méprisés parmi nous, où l'on n'en a aucun emploi.
Démontrons l'utilité de ces prétendus vices, précieux en exercice combiné.
Je suppose qu'il s'agisse d'entreprendre un travail difficile, comme la plantation d'une forêt, pour couronner ou meubler une montagne nue qui dépare le canton : l'on ne trouvera guère à former une série qui veuille se charger passionnément de l'ensemble du travail; il faudra mettre en jeu une série d'ambigu, en rechange successif.
D'abord, on fera agir la cohorte de salariés pour les premiers transports de terre et le dégrossissement du travail. (je parle de la phalange d'essai, car au bout de trois ans on n'aura plus besoin de cohorte salariée).
Ensuite, on fera intervenir les initiateurs, gens qui commencent tout et ne finissent rien, n'ont qu'un feu de paille limité à quelques séances : n'importe, ils sont précieux pour aider à franchir les premiers pas qui sont les plus épineux; ces caractères sont faciles à stimuler, l'entreprise la plus inconsidérée ne les effraie pas : ils mettront donc la main à l'oeuvre, fourniront quelques séances de deux heures, et lâcheront pied au bout d'une quinzaine, ainsi qu'on l'aura prévu. Entre-temps l'ouvrage aura déjà pris couleur; les initiateurs, aidés d'une cohorte salariée, auront bien avancé le dégrossissement et placés quelques bouquets d'arbres sur divers points.
Alors, on aura recours aux caractères occasionnels ou girouettes, gens versatiles tournant à tout vent, inclinant pour l'avis du dernier venu et ne goûtant une nouveauté que lorsqu'elle commence à prendre crédit. Ils jugeront l'entreprise très plausible, quand ils la verront en activité, et s'adjoindront à ce qui restera des initiateurs aidés d'une masse de salariés.
On recourra ensuite aux ambiants ou fantasques, gens qui veulent s'entremettre dans ce qui est fait à demi, le modifier et le remanier; refaire la maison à moitié construite, changer inconsidérément de fonctions, quitter même un bon poste pour un mauvais, sans autre motif qu'une inquiétude naturelle dont ils ne peuvent pas pénétrer la cause. Ils s'entremettront ardemment dans la plantation quand ils la verront avancée; on leur accordera quelque changement insignifiant pour les amadouer, et ils figureront pendant quelque temps dans ce travail avec le restant des coopérateurs précédents.
Viendront ensuite les caméléons ou protées, sorte d'ambigu très nombreux en civilisation, gens qui s'engagent dans une affaire quand ils la voient en bon train. Ils ne voudront pas paraître insouciants pour l'entreprise parvenue aux deux tiers, et opineront à y coopérer sans attendre la fin. Leur intervention avancera autant le travail, qui dès lors, approchera de son terme.
Ce sera le moment d'engager les finiteurs, gens qui se passionnent pour un ouvrage quand ils le voient presque achevé. Jamais il n'obtient leur suffrage au début; ils crient à l'impossible, au ridicule, se répendent en diatribes contre l'autorité qui fait une amélioration, traitent de fou le propriétaire qui construit, dessèche, innove en industrie.
Mais lorsque l'ouvrage en est aux trois quarts, on voit ces aristarques changer de ton, se déclarer prôneurs de ce qu'ils ont tant décrié, prétendre, comme la mouche du coche, qu'ils ont aidé l'entreprise; on les voit souvent prôner cet ouvrage à ceux mêmes qu'ils ont indécemment raillés pour l'avoir soutenu dans le principe.
Ils ne s'aperçoivent pas de leur inconséquence, entraînés par la passion qui ne germe chez eux qu'au dénouement de l'affaire.

C'est en France que ce caractère est le plus commun; aussi les Français revendiquent-ils, après coup, toutes les nouveautés qu'ils ont raillées à l'apparition.

Les Français ne manqueront pas de se montrer en finiteurs sur la fondation de l'harmonie ou Attraction industrielle. Ils ont débuté par diffamer l'invention et l'auteur; plus tard ils railleront les actionnaires fondateurs, puis ils commenceront à se raviser lorsqu'ils verront s'avancer les dispositions du canton d'épreuve. Enfin, au moment de l'installation, ils rachèteront les actions au triple et au quadruple; ils prouveront que ce sont eux qui ont protégé l'auteur, qu'ils ont admiré, encouragé sa découverte. Et comme les extrêmes se touchent, les Français sont grands initiateurs sur les choses connues; aucun peuple n'est plus enclin à tout commencer sans rien finir, changer de plan sur un travail à moitié fait ...

Le Nouveau Monde Amoureux

Vocabulaire:

Protée : dieu marin qui change de forme à volonté
Aristarques : critiques sévères mais équitables et éclairés.
Diatribe : discours virulent et hostile

LES CATEGORIES DE VALEURS

Le domaine des préférences et de ce qu'il est important de réaliser est très vaste.
Afin de mieux s'y retrouver, on peut regrouper plusieurs valeurs dans des catégories qui indiquent les grandes orientations de l'agir humain.
Le tableau présente cette répartition des valeurs. Vous noterez qu'on n'y trouve pas de catégorie de valeurs morales. La raison en est bien simple : c'est que la moralité n'est pas une catégorie à part, un domaine distinct. Toute valeur devient une valeur morale lorsqu'elle se concrétise dans le choix d'une action; toute action est susceptible d'être évaluée au point de vue moral. Par exemple, l'effort de maigrir pour "améliorer sa ligne" fait de la beauté une valeur morale tandis que l'effort de maigrir pour améliorer sa condition physique fait de la santé une valeur morale.
Dans les deux cas, l'action de maigrir a une signification morale, bien que deux valeurs différentes soient en jeu. De même, l'action de tuer un être humain peut être accomplie au nom de la justice comme au non de l'argent.

Les catégories de valeurs

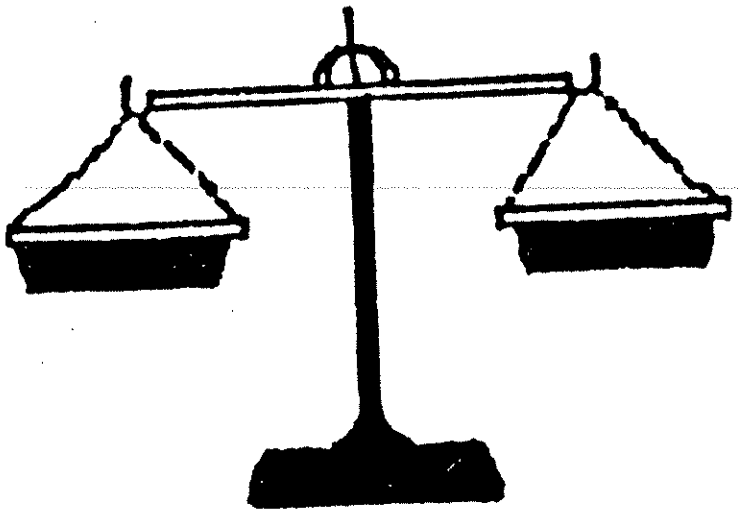
CATÉGORIES	VALEURS
Valeurs vitales	Le respect de la vie, la santé, la sécurité, le plaisir, la diminution de la douleur
Valeurs économiques	La richesse, le bien-être matériel, le travail, la productivité,
Valeurs affectives	L'harmonie intérieure (être bien dans sa peau), l'harmonie avec les autres (amour, amitié)
Valeurs intellectuelles	Le progrès scientifique, le développement intellectuel, la vérité
Valeurs esthétiques	La beauté, l'harmonie
Valeurs juridiques et sociales	La paix, la justice, l'égalité, la liberté, le respect des personnes
Valeurs religieuses	Le sacré, la foi (spécifiques à chaque religion)

FORMULATION D'UNE THEORIE MORALE PERSONNELLE

Formule ta propre théorie morale en remplissant le tableau suivant

1. Identifie ta valeur fondamentale. Reprends pour cela ton utopie, ta liste de valeurs.	
2. Pourquoi ta valeur fondamentale est-elle plus importante que les autres ? (justification de ta théorie morale)	
3. Indique la portée de ta valeur. (De qui faut-il tenir compte ?)	
4. Dans ta vie de tous les jours (famille, école, ...), quels sont les actes que tu poses et qui te rapprochent de ton projet de société idéale ? Es-tu constant dans tes actes, tes choix ?	

III. J'APPRENDS A ME CONNAITRE



COMPORTEMENT :

CONFORMISME OU AUTONOMIE ?

VALEUR MORALE

Autonomie

Voir clair en soi
- valeurs
- potentialités
- style de vie

Voir clair autour de soi
- interaction des modèles culturels
- statuts et normes
- droits de l'individu et du groupe

Eléments rationnels et irrationnels
- information objective
- habitudes
- inconscient

OBJECTIFS

A. Objectifs cognitifs (savoir)

1. Savoir définir : culture ; autonomie ; scénario psychologique

2. Connaître les 3 composantes de la personnalité (notions de base d'analyse transactionnelle)

B. Objectifs affectifs (savoir-être)

1. Accéder à l'autonomie

2. Prise de conscience de soi, de ce qui nous entoure, nous conditionne

3. Prise de conscience de ce que l'on vit

4. Définir ce que l'on désire et les moyens à mettre en oeuvre pour y arriver

5. Prendre des décisions qui nous disent que nous sommes logiques avec ce que nous voulons

6. Comprendre et respecter ceux qui vivent des expériences différentes des siennes

7. Découvrir que nos actes ne sont pas toujours conscients

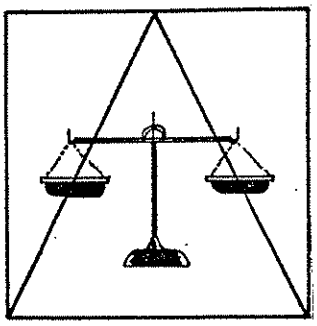
C. *Habiletés (savoir-faire)*

1. Approfondir une question ou la pensée d'un auteur

2. A partir d'un document audio-visuel, résumer ce que disent/pensent et la façon d'agir de 3 familles de cultures différentes

3. Intégrer ses connaissances objectives, ses expériences vécues et ses capacités réelles

I. EXPLORATION



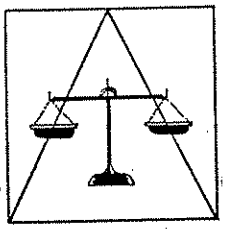
Phase de la motivation, de l'expérience et de l'expression

Etapes de la démarche
Le su, le vécu
L'information que les élèves apportent
L'information apportée par les professeur

D. Objectifs particuliers à la phase

1. Prendre conscience de l'influence des facteurs extérieurs sur mon jugement, mes goûts, mes loisirs ...

2. Déterminer mon "style de vie"



OBJECTIFS

Amorce suggérée

"Dix ans plus tard... un habitant de l'île sous la loupe"

D2

Un reporter d'"Indigène-Matin" a ouvert une nouvelle rubrique dans son journal (1 seul exemplaire gratuit écrit sur écorce et placardé sur la place du village).

Cette rubrique décrit chaque mois le style de vie d'un des habitants de l'île.

Aujourd'hui, c'est toi qui réponds aux questions de ce journaliste passionné de détails indiscrets et dont les questions abordent les domaines les plus divers.

B2

Travail individuel

Que veut dire pour toi : "avoir une belle maison ?"
Quelles sont les choses que tu estimes indispensable d'apprendre à tes enfants ?
Quels vêtements portes-tu ? Quels vêtements aimerais-tu porter ?
Quels sont tes loisirs ?
Aimes-tu la peinture contemporaine ?
Quels sont les objets auxquels tu tiens le plus ? Pourquoi ?
Aimes-tu cuisiner ?
Te rappelles-tu d'une phrase ou d'un conseil prononcé par un de tes parents et que tu reprends aujourd'hui à ton compte ?

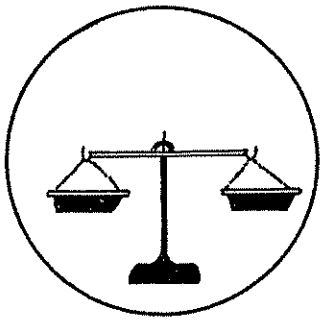
Partage en grand groupe

D1
B6

Y a-t-il des divergences / ressemblances parmi les réponses ?

Au tableau : synthèse des résultats

2. PROBLEMATIQUE



Phase de l'analyse et de l'interrogation

Etapes de la démarche
Le ou les possibles

E. Objectifs particuliers à la phase

1. Déterminer d'où nous viennent nos valeurs

2. Prendre conscience de la réalité de ses vrais parents afin d'établir une relation avec les états de la personnalité (en particulier l'état Parent)

3. Acquérir des notions concernant le fonctionnement de notre psychisme

OBJECTIFS

A1
B2

Comment expliquer ces divergences ?
ces ressemblances ?

E1
E2

1ère explication : Les scénarios familiaux

Distribution de l'annexe 1 : "Les messages parentaux" et travail individuel

C2

2ème explication : Les scénarios culturels

Vision du reportage réalisé par la RTBF : "L'héritage culturel" (1)

A. Test préalable

Faire passer en classe une carte postale semblable celle présentée dans l'émission
Note tes impressions
Enverrais-tu cette carte ?
Si oui, à qui ?
Pourquoi ?

B. Travail des élèves
(pendant la vision du reportage)

a) J'ai observé ...
Je note mes informations dans les tableaux (annexe 2)

Remarques :

1. Je tiens compte uniquement des images et de ce que disent les personnes interrogées (je laisse de côté le commentaire)

2. Pour compléter ce tableau, je note l'attitude ou les réflexions de n'importe lequel des membres de la famille (je précise de qui il s'agit)

3. Je lis attentivement le tableau avant le début de l'émission

b) Je note 5 mots ou expressions que je ne comprends pas (qui les dit ?)

C. Mes découvertes
(Après la vision du reportage)

a) J'ai découvert ....
(3 réflexions personnelles)

b) Les parents et les enfants disent-ils des choses différentes ? (mise en relation avec les scénarios familiaux)

c) Je compare les expressions / les attitudes des différentes familles face à la carte postale avec mes impressions (voir test préalable)

D. Un peu de théorie

Distribution du commentaire de l'émission
(annexe 3)

Je confronte mes réponses, mes découvertes avec la "théorie" reprise dans le commentaire

E. Evaluation

Lis cette phrase et précise les implications que cela peut avoir dans ta vie

"Les messages parentaux et culturels sont comme des enregistrements qui me parviennent constamment et auxquels j'obéis sans même m'en rendre compte "

E3 3ème explication : Les scénarios psychologiques

Distribution de l'annexe 4 "La personnalité"

A2 Lecture et explication des notions (2)

Evaluation

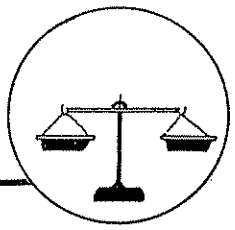
Vérification de l'acquisition de ces notions

B2 1. Qui parle ?

B3 Indique après chaque phrase la composante de la personnalité qui s'exprime (P - A - E ?)

Un homme ça ne pleure pas
J'ai peur de faire rire de moi
Je m'habille comme ça me plaît
Ce vin coûte 89 francs chez X. Il est moins cher que chez Y
Il pleut, je prends mon parapluie
Ne te laisse pas marcher sur les pieds
Je suis fier de toi, mon gars
Je n'aime pas être commandé
Bonjour, je suis content de vous voir
Tu n'as pas honte !
Tu manges ton pain blanc avant de manger ton pain noir
Je fais tout pour éviter les reproches
Je soupçonne les autres de vouloir m'influencer
...

Partage des réponses en groupes de 4 élèves
Questions posées au groupe :
Vos réponses sont-elles semblables ?
Pouvez-vous expliquer vos réponses divergentes ?



2. J'entre en scène

Présentation de 5 situations pouvant être vécues par les élèves (annexe 5)

1 Le professeur : "Tu ne m'as pas remis ton travail..."
L'élève :

2 La mère : "Je n'ai pu m'empêcher de lire ton journal intime"
La fille :

3 Le père : "Tu ne vas quand même pas aller à l'école avec ce jean troué ?"
La fille :

4 Un copain : " J'ai perdu la cassette que tu m'avais prêtée"
Le propriétaire de la cassette :

5 La mère : "veux-tu bien mettre la table pour le souper ?"
Le fils :

Travail individuel

a) Ecris dans les bulles ce que tu dirais/ferais en pareilles circonstances. Réponds d'une façon spontanée.

b) Pour chacun des sketches, précise quelle est la composante de ta personnalité qui est intervenue

C3
B1
B7

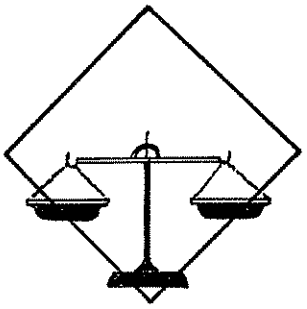
Bilan personnel

Cet exercice t'a-t-il permis de découvrir quelque chose de toi ? Explique.

Evaluation

Reprends les 5 situations et fais parler successivement les autres composantes de ta personnalité

3. EVALUATION MORALE



Phase de la délibération, du jugement et de la décision

Etapes de la démarche
Le régulé et le voulu

"On ne peut rien enseigner à autrui. On ne peut que l'aider à le découvrir en lui-même." (Galilée)

F. Objectifs particuliers à la phase

L'élève sera capable de répondre aux questions suivantes :

1. Est-ce que je consacre ma vie à ce que je crois devoir être ?

2. Est-ce que je répète mes propres erreurs, celles de ma famille et de ma culture ?

3. Suis-je réellement autonome ? Est-ce que j'utilise les capacités nécessaires à ma vie ?

4. Est-ce que j'agis pour mon bonheur ?

OBJECTIFS

B4

I. Qu'est-ce que je veux ? Quels sont mes désirs ?

Travail individuel

Prends une feuille de papier et établis la liste de tes désirs tels qu'ils te viennent à l'esprit pour un avenir proche ou lointain, désirs idiots, osés ou salubres.
Ecris tout ce qui te passe par la tête
Il s'agit de ta liste, de ta vie

Si tu n'as pas d'idées, voici quelques suggestions (distribution de l'annexe 6)

II. Je trie mes désirs

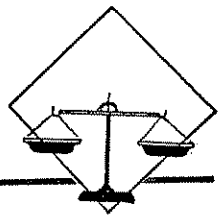
En BLEU, je mets les lettres S et G devant ceux que je peux réaliser seul (S) et qui sont gratuits (G)

Je me pose la question suivante : Qu'est-ce que j'attends pour les réaliser ?

En VERT, je mets les lettres S et C devant ceux que je peux réaliser seul mais qui coûtent quelque chose

Je me pose les questions suivantes : Les sous : prétexte ou réalité ? (cfr l'Héritage culturel) Si le problème d'argent est une réalité, comment puis-je me procurer cet argent qui me manque ?

En NOIR, je mets les lettres A et G devant ceux que je peux réaliser avec d'autres (A) et qui sont gratuits (G)



Je me pose la question suivante : Qu'est-ce que j'attends pour proposer une activité à l'autre/aux autres ?

En ROUGE, je mets les lettres A et C devant ceux que je peux réaliser avec d'autres et qui coûtent quelque chose

Je me pose les questions suivantes : Qu'est-ce que j'attends pour proposer une activité à l'autre/ aux autres ?
Comment pouvons-nous nous procurer cet argent ?

III. Mes découvertes

1. Je choisis un désir non réalisé
   Ce désir est : ...

B3

2. Pour le réaliser, certaines conditions doivent être remplies. Lesquelles ?

3. Si je le réalise, les conséquences seront les suivantes :

Bilan personnel

F1
F2

Est-ce que l'obtention de ce que je désire me rendra heureux ?

Est-ce que mon bonheur se fera aux dépens du bonheur de quelqu'un d'autre ?

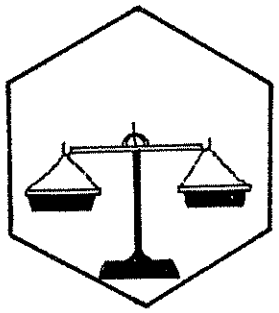
F3

Est-ce que mon désir est en contradiction avec mes scénarios ?

F4

Qu'est-ce qui me rendrait heureux ?

4. INTEGRATION - ACTION



Phase du renforcement des apprentissages et de la pratique

Etapes de la démarche
L'agi

G. Objectifs particuliers à la phase

1. Poser des actes concrets

2. Agir en conformité avec ses choix

OBJECTIFS

Suite à mes réflexions personnelles, que vais-je changer ?

Je veux être heureux : comment vais-je y arriver ?

1. Définir clairement mon désir

Ce qui faciliterait la réalisation de mon désir	Ce qui fait obstacle à la réalisation de mon désir

2. Comment vais-je réaliser mon désir ?
   Qu'est-ce que je vais faire pour augmenter les chances que mon désir se réalise ?

   Je cherche trois moyens pour parvenir à le réaliser

Moi → → → Mon désir (je l'écris)

tout de suite — à moyen terme — à long terme

G1

3. Ma décision

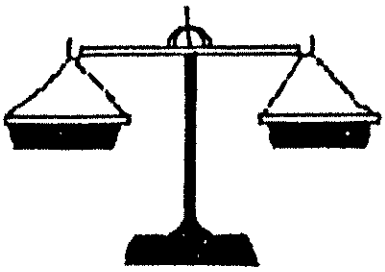
   Elle prendra cours le .....(date)

   Signature

   Nous convenons de vérifier le .....

   Signatures

Annexes



LES MESSAGES PARENTAUX

Concernant	Mon père dit (expressions favorites)	Ma mère dit	Qu'est-ce que ça veut dire ?
La façon d'élever les enfants			
L'emploi de l'argent			
La sexualité			
Le travail			
La société			
Le bonheur			

L'HERITAGE CULTUREL - TABLEAU A

Que dit Que pense	La famille ouvrière	La famille paysanne	La famille bourgeoise
Des "autres" (différents par la culture)			
Du travail de la femme			
de ses rêves			
de sa situation sociale			
Des études (arrêter ou continuer ?)			
De l'avenir (quelle est leur conception du bonheur ?)			
De l'esthétique : - choix des vêtements - choix des meubles - choix de la décoration			
De la pratique du sport			
De la politique			
De l'argent			
De la "culture" - lecture - cinéma - peinture			

L'HERITAGE CULTUREL - TABLEAU B

L'attitude de	La famille ouvrière	La famille paysanne	La famille bourgeoise
Face aux "autres" (différents d'eux par la culture)			
Lors des repas (1 caractéristique pour chaque famille)			
Face au travail de la femme			
Face au temps libre (plus particulièrement l'attitude de la femme)			
Face aux études			
Face au choix - des meubles - de la décoration - des vêtements			
Face au sport			
Face à la culture - lecture - cinéma - peinture - télévision			

"L'HERITAGE CULTUREL"

Commentaire de l'émission "L'héritage culturel"(Nuances: une approche des sciences humaines, RTBF, 1988) de Françoise Wolff et Jean-Paul Colleyn.

l'idée d'égalité entre les personnes est un des piliers de la doctrine morale de notre société. Selon cette morale, notre destin ne devrait pas être limité par des conditions préalables telles que l'origine sociale. Seul notre mérite devrait dicter notre avenir.
Mais l'égalité a beau être affirmée, les conditions de vie demeurent très inégales.

D'abord les conditions matérielles. L'écart entre le revenu le plus bas et le revenu le plus haut est de 1 à 12 et cela sans compter les 10% les plus riches et les 10% les plus pauvres.
Quant à la fortune, le patrimoine c'est-à-dire les maisons, le terrain, les actions, les capitaux, etc. l'écart est encore plus grand. Les 10% les plus riches possèdent la moitié du patrimoine.

Mais il y a aussi les inégalités culturelles. La culture telle qu'elle existe actuellement doit une bonne partie de ses caractéristiques au fait qu'elle permet aux plus fortunés de se distinguer.
Les sociologues de l'éducation ont montré que la réussite dans la vie dépend en grande partie de la culture dont on hérite.

La hiérarchie dans notre société ne dépend pas seulement des différences de richesse, mais aussi des différences de culture. Evidemment, ces différences sont graduelles; les classes sociales ne sont pas des groupes fermés et étanches, mais la bonne vieille culture classique, littéraire et artistique garantit toujours une image de marque. Elle donne du style, un style associé à la distinction et à la supériorité.

Chaque groupe social fabrique son style et tend à le reproduire de génération en génération.
Nous avons mené une petite enquête auprès de trois familles pour vous montrer comment le milieu pèse sur nos choix.

Tout groupe social rallie ses membres autour de l'identité qu'ils se donnent par rapport aux autres. On colle à son milieu par la manière de manger, de se vêtir, de marcher, de parler et même de rire ou de se moucher.
Un groupe affirme ce qu'il est au travers de la définition qu'il se fait des autres. L'identité sociale se définit et s'affirme par la différence.

Une société n'est pas homogène : elle est formée de classes sociales, de factions, de groupes, de niveaux, de milieux différents.

Si l'on entend par culture tout ce qui se transmet par apprentissage d'une génération à l'autre, il nous faut constater que tout le monde n'hérite pas de la même culture. Chacun d'entre nous se construit un entourage compatible avec sa culture. Chacun d'entre nous juge en fonction de son héritage et choisit en conséquence.

La fermeture des groupes sociaux sur eux-memes n'échappe à personne. Tout le monde sait que le milieu compte pour beaucoup dans la réussite personnelle. Comme le disent les tournures populaires, certains ont des relations, certains sont poussés, certains sont aidés. Ils obtiennent grâce à leur milieu un meilleur rendement de leurs compétences et de leur diplôme.

Dans les familles, le repas est par excellence un moment où la morale, la vision du monde, les idées se transmettent de parents à enfants. C'est également un moment où le groupe social s'affirme et se distingue.
Dans le repas populaire, il est mal vu de trop mesurer. L'abondance est de mise, surtout pour les hommes qui ont un travail de force.
Dans le repas ordinaire, on ne se soucie pas trop de l'ordre des plats, on met tout sur la table en même temps. On peut aussi au dessert, se contenter d'une cuiller que l'on passe au voisin pour qu'il "touille" comme on dit à son tour.
Cela tranche sur la retenue des repas mondains où l'on attend que tout le monde soit servi avant de commencer, où l'on se sert discrètement, où l'on mange dans l'ordre.

D'une manière générale, les arbres généalogiques des gens permettent de remarquer le poids qui pèse sur leur destin.
Il y a des exceptions spectaculaires, mais statistiquement, la mobilité sociale reste un mythe.
Henri est ouvrier dans une fabrique de batteries pour voitures. Il est actuellement en congé pour maladie professionnelle. Il a trop de plomb dans le sang et une maladie de la peau sur les mains. Ancien mécanicien dans la marine, il appartient à une longue lignée d'ouvriers.

Construire une famille postule que la carrière de la femme a plus de chance d'être sacrifiée que celle de l'homme. Dans notre société, la division sexuelle du travail ménager et des soins aux petits enfants est très dificille à éviter. Au sein d'une famille, la mère est souvent vue comme une personne naturellement bénévole.

Le deuxième fils d'André, Marc, fait des études d'horticulture. Il aime apprendre, mais préfère les connaissances réelles à celles qui sont écrites sur le papier et il déteste l'ambiance de l'école. Il n'a pas envie d'être un "monsieur" de la ville et d'épouser une femme qui serait trop différente de lui.
Son rêve est de devenir garde-forestier et de vivre avec des gens qui partagent son amour pour la nature.

Quand on ouvre une porte, on pénètre dans une sorte de sanctuaire. On contemple plusieurs vies éparpillées sur les murs. La pièce est belle parce qu'elle est pleine à ras-bord de l'âme de ses habitants.
Mais la contrainte économique pèse sur les choix. L'esthétique populaire se doit d'être pratique, de privilégier le propre, le solide et de refuser l'inaccessible.

Avoir un bel intérieur est une expression étrange que tout le monde comprend. C'est comme un reflet de la personne.
Le souci esthétique est de faire de chaque objet l'occasion d'un choix, d'éviter la surcharge, de rechercher la chose rare, le meuble daté, de suggérer mais discrètement la valeur d'un objet sans prix.

La pratique du sport est trois fois plus répandue dans les professions libérales que chez les ouvriers. Les trois quarts des agriculteurs et des ouvriers cessent de faire du sport à 25 ans.
La principale raison est que pratiquer un sport coûte cher mais ce n'est la seule. Dans ce milieu, le sport est de l'ordre du jeu et il y a d'autres priorités sociales.
Dans les classes bourgeoises, le sport est pratiqué sérieusement, il faut apprendre à être un gagneur, c'est une formation physique et morale.

Les enfants dont les parents possèdent des titres scolaires élevés ont un avantage. Ceux qui doivent apprendre à l'école une culture différente de celle qu'ils connaissent à la maison ont un handicap. Ils doivent faire plus d'efforts pour réussir.
L'école renforce souvent les inégalités culturelles car elle privilégie les savoirs qui sont étrangers à l'univers mental d'une grande partie de la société réelle.

Ce qui caractérise les milieux aisés culturellement, c'est d'avoir accès à plus d'informations, de pouvoir choisir, d'entretenir avec la culture un rapport moins crispé, plus confiant.
Le monde apparaît comme largement ouvert et aucune contrainte ne semble devoir peser sur les dons et les vocations.

Il fut une époque où les gens lettrés, ceux qui avaient accès à l'écriture détenaient un véritable privilège culturel.
Aujourd'hui, les enfants qui apprennent comme naturellement l'informatique prennent sur les autres une bonne longueur d'avance. La capacité à traiter l'information détermine qui gerera et qui sera géré.

Nicole, la deuxième fille de notre famille d'agriculteurs va avoir 15 ans. Elle aime l'histoire, rêve de l'Australie, n'aime pas la peinture moderne et n'est jamais allée dans un musée.

Dans les milieux aisés, on n'aime pas trop les attroupements. On apprécie les lieux réservés et les fréquentations choisies.

Les obstacles économiques ne suffisent pas à expliquer la distribution des sports selon les classes sociales. Ce sont des droits d'entrée mieux cachés qui limitent l'accès à certains sports : la tradition familiale, la pratique précoce, la tenue, le maintien.

Chaque milieu accentue ses différences avec le dehors et renforce ses ressemblances au-dedans. Mais le phénomène n'est pas automatique; quelqu'un peut très bien adhérer à son milieu et quelqu'un d'autre tenter de le fuir. Quelqu'un peut très bien rejeter les groupes dits supérieurs alors qu'un autre tentera d'en imiter le style.

Nos dispositions se construisent dès le plus jeune âge. Nos comportements appris, depuis notre manière de parler jusqu'à la moindre mimique font tellement partie de nous-mêmes qu'ils paraissent naturels. Nos goûts deviennent viscéraux, nos dégoûts deviennent allergiques. Notre environnement fait pénétrer en nous comme par les pores de la peau les modèles ambiants.
Même nos plus petites habitudes, même notre imagination ou notre sens de la fantaisie se construisent en nous à notre insu.
Les enfants qui très tôt ont accès à toutes les sources de la culture légitime entament la scolarité avec un avantage décisif.
L'école, qui précisément encourage la culture classique renforce malgré elle les différences.

Tout enfant hérite d'un capital culturel qu'il gerera plus ou moins bien. Des exercices publiques, des cérémonies où il faut se présenter ou des spectacles où l'enfant apprend à se montrer permet d'éprouver ses acquis, d'affirmer ses goûts.
Ici encore, les moyens disponibles, les encouragements, la complicité du milieu jouent un rôle très important. Son soutien est indispensable pour que l'enfant apprenne à se faire valoir et avoir confiance en lui.

Le jugement intervient souvent dans la culture, il y a des sujets sur lesquels il n'est pas toujours apprécié qu'on plaisante par exemple, en tout cas pas de n'importe quelle manière.

L'esthétique distinguée se désintéresse de ce qui est ordinaire ou immédiatement évident. Elle aime la recherche des formes, l'art pour l'art, la possibilité de prendre du recul, de s'élever au dessus des contraintes matérielles et quotidiennes.
L'esthétique populaire au contraire se révolte contre l'apparente facilité, contre la recherche gratuite. Elle aime le concret, elle aime sentir la quantité de travail investi par l'artiste et son habileté à faire partager de manière réaliste les sentiments de tous les jours.

La conclusion de cette émission, nous l'avons trouvée auprès de notre famille paysanne qui explique elle-même la fermeture des groupes sociaux sur eux-même, la divergence des langues, d'idées, de manières et l'importance de cet héritage culturel qui renforce la hiérarchie sociale.

LA PERSONNALITE

L'Analyse Transactionnelle est fondée sur l'observation qu'en chacun de nous cohabitent trois personnes.
Nous agissons parfois comme le petit enfant que nous étions jadis, parfois à la manière de nos parents, et parfois comme un adulte objectif, réfléchissant, analysant, prévoyant, estimant les probabilités, prenant des décisions et résolvant les problèmes.
A chaque instant nous nous retrouvons dans l'un de ces états. D'une seconde à l'autre, nous pouvons passer d'une personne à l'autre. Tout change en nous, notre attitude, notre ton de voix, notre respiration, nos gestes ...

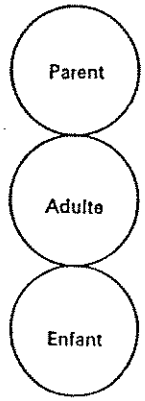


Fig. 1. — La personnalité

Ces trois états ne sont pas des rôles que nous jouons, mais des réalités psychologiques.

Notre état momentané est la réactivation de comportements du passé que nous avons ENREGISTRES et qui concernent des personnes réelles, un moment réel, des lieux réels, des décisions réelles et des sentiments réels.

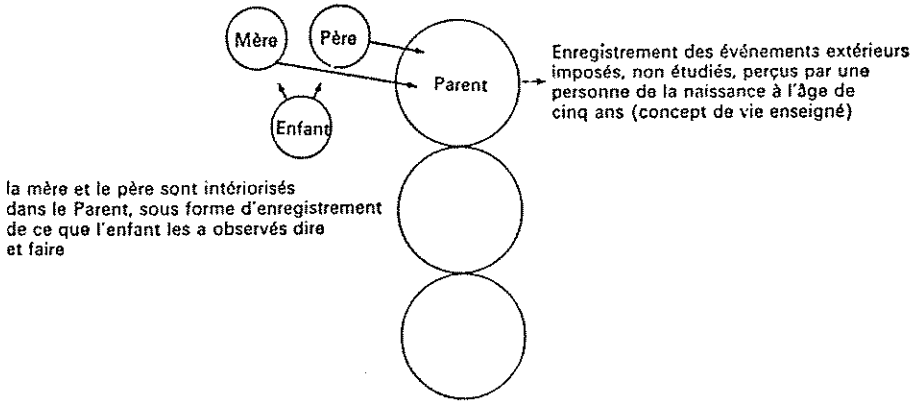


Fig. 2. — Le Parent

Le Parent

Le Parent est le produit de ce que le petit enfant a vu faire par sa mère et son père (ou par les substituts parentaux) pendant une période que nous avons située dans les cinq premières années de la vie. Cela comprend également ce qu'ils disaient. L'enfant a enregistré sans choisir, sans classer, parce qu'il n'était pas en position de questionner ces personnages puissants dont il dépendait pour tout. Du fait de cette dépendance, il a émis des hypothèses et attribué à ses parents des caractéristiques magiques. Ils étaient OK quoi qu'il advint. Le Parent a enregistré une conception de la vie qu'on lui a enseignée explicitement et implicitement. Les traditions, la règle, la loi, les normes et les valeurs résident dans le Parent, même si les valeurs, tout comme d'autres informations, peuvent réclamer une mise à jour au cours de la vie. Le Parent est daté. Il est possible que ce que vos parents pensent aujourd'hui soit différent du Parent que vous avez intégré dans votre tête. Peut-être ont-ils changé. Votre État du Moi Parent n'est peut-être même pas conforme à ce que vos parents ont réellement dit et fait quand vous étiez petit, mais à l'interprétation que vous avez alors élaborée à partir de leurs actes et de leurs paroles.

Le Parent est spécifique pour chaque personne puisqu'il est l'enregistrement de cette collection d'expériences précoces uniques pour lui.

Les données du Parent ont été reçues et enregistrées « en direct », sans préparation. La situation du petit enfant, sa dépendance et son incapacité d'élaborer des significations au moyen de mots, ne lui ont pas permis de modifier, corriger ou expliquer. Donc, si les parents étaient constamment dressés l'un contre l'autre, cette lutte a été enregistrée en même temps que la terreur de voir les deux personnes dont l'enfant dépendait pour survivre, en train de se détruire. Il n'y a pas moyen d'inclure, dans cet enregistrement, le fait que le père s'était enivré parce que son affaire venait de « tomber à l'eau » ou que la mère était à bout parce qu'elle venait de s'apercevoir qu'elle était de nouveau enceinte.

L'Enfant

L'expérience de l'enfant a été enregistrée de la même façon que l'a été le Parent. Elle représente la réponse de l'enfant à ce que les parents ont dit ou fait. L'Enfant est un enregistrement permanent des événements intérieurs répondant aux événements extérieurs pendant les cinq premières années de la vie. Les événements intérieurs les plus importants étaient les *sentiments*. Ces sentiments se réactivent fréquemment dans le présent quand nous sommes confrontés à des situations semblables à celles d'autrefois, quand nous sommes acculés, dépendants, injustement accusés, maladroits, mal informés. Si, aujourd'hui, nous nous retrouvons face à des accusateurs de type parental, nous pouvons nous transporter à nouveau dans notre passé. Les vieux enregistrements sont toujours prêts à défiler, qu'ils soient Parent ou Enfant.

L'Enfant comporte nos instincts et nos besoins biologiques, nos particularités génétiques, notre moi physique, notre curiosité et notre intuition. Il connaît la joie comme la tristesse. Alors que le Parent regorge d'exigences, d'ordres et de dogmes, l'Enfant est plein de désirs. La motivation de l'Enfant, c'est le « j'ai envie de ». Une grande partie de ce que nous *devons* faire constitue une réponse d'adaptation au Parent. Ce que nous avons envie de faire a ses origines dans l'Enfant. L'Enfant, comme le Parent, est à la fois une influence et un état. Quand nous sommes *dans* l'état d'Enfant, nous agissons comme la petite personne que nous étions jadis, et nous lui ressemblons. L'Enfant est la partie la plus merveilleuse de notre personnalité, du moins elle peut l'être si elle a la liberté de faire ressortir tout son pouvoir d'invention, de création et de spontanéité. Mais l'Enfant peut aussi, dans notre personnalité, constituer un aspect à problèmes s'il est timoré, timide ou égoïste. L'arbitre entre les exigences du Parent et les désirs de l'Enfant constitue la troisième partie de la personnalité, l'Adulte, qui réfléchit, résout des problèmes, et sert d'intermédiaire.

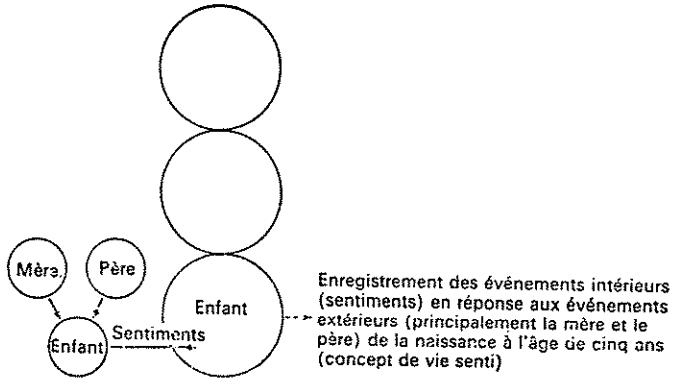


Fig. 3. — L'Enfant

L'Adulte

A dix mois, parfois plus tôt, le petit enfant est parvenu à un contrôle moteur et à une force suffisants pour commencer à explorer son univers par lui-même. Il ne tarde pas à ramper, à escalader, à marcher, à courir. Il est entré dans l'âge glorieux du mouvement. Il *pense* aussi, ajoutant une nouvelle vision de la vie à celles que lui ont inculquées le Parent et l'Enfant. Il commence à élaborer sa propre compréhension. Puis il commence à se séparer de sa mère et apprend à dire *non*. Il a ses propres intentions et ses propres raisons. Quand son vocabulaire s'étendra, il commencera à demander *pourquoi*. Toutes ces activités qui tendent à le poser en individu sont les produits de cette partie qui grandit dans sa personnalité et que nous appelons l'Adulte. L'Adulte raisonne, pense, prévoit, et découvre comment parvenir à ses fins. Bientôt, l'Adulte commence à penser aux conséquences. Si l'Enfant fournit le « j'ai envie », l'Adulte fournit le « comment », empruntant énormément à ce qu'il a appris de ses parents. Les bons parents encouragent l'élaboration des facultés de l'Adulte de leur enfant, le félicitent sur sa façon d'observer la vie, applaudissent à ses questions quand il demande pourquoi la pluie tombe, pourquoi la fumée monte, pourquoi son ombre se couche.

L'adulte n'est pas seulement une partie fonctionnelle de notre personnalité, mais également un état, que d'autres peuvent observer dans notre vie présente. Une personne dans l'état Adulte paraît réfléchie, rationnelle, les pieds sur terre. En général, on peut dire dans quel état se trouve une personne simplement en la regardant. Le langage du corps, le vocabulaire et les gestes sont des indices de chaque État du Moi. L'Adulte grandit à partir de la curiosité innée de l'Enfant. L'Adulte comme l'Enfant proviennent de l'intérieur de l'individu alors que le Parent provient de l'extérieur. L'une des principales fonctions de l'Adulte est de mettre à jour les valeurs du Parent. Un enfant est sûr de lui quand il trouve que la plupart des données transmises par le Parent sont justes : « Ils m'ont dit la vérité ! »

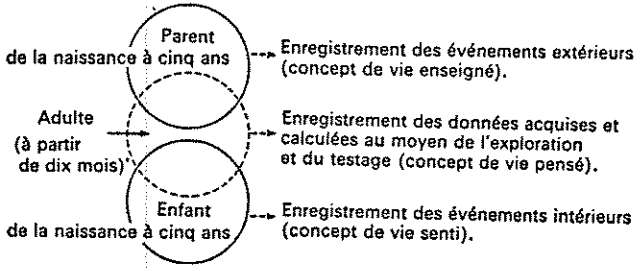


Fig. 4. — Emergence progressive de l'Adulte commençant à dix mois.

1

TU NE M'AS PAS REMIS TON TRAVAIL...
PIC

2

JE N'AI PU M'EMPECHER DE LIRE TON JOURNAL INTIME
PIC

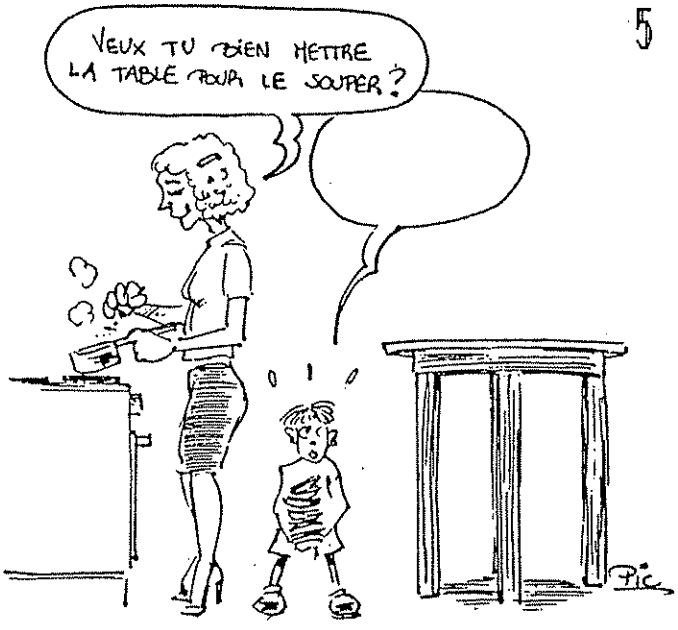
3

TU NE VAS QUAND MÊME PAS ALLER A L'ECOLE AVEC CE JEAN TROUE?
PIC

4

J'AI PERDU LA CASSETTE QUE TU M'AVAIS PRETEE
PIC

5


VEUX TU BIEN METTRE LA TABLE POUR LE SOUPER?
PIC

QUELQUES SUGGESTIONS

Une voiture de sport rouge
Des patins à roulettes
Etre bronzé
Un million de francs
Un ami
Douze enfants
Un stylo avec une plume d'or
Un ordinateur
Un chien
Etre roi
Une paire de chaussures de randonnée
De belles dents
Des lentilles de contact
Un beau corps
Des cheveux blonds
Une amie
Mon nom en tête d'affiche
Un chalet de montagne
Un dîner mondain
Une boîte de de deux kilos de chocolats fins
Une mobylette
Le désarmement bilatéral
Une couette en duvet
Mon propre bureau
Deux heures de calme chaque matin
Ne plus faire de fautes d'orthographe
Des relations intimes avec quelqu'un d'autre
Vivre ma vie au maximum
Une douche
Embrasser ....
Une coupe de cheveux
Trouver quelqu'un de gentil et de riche à épouser
Me réveiller heureux
Ecrire un livre
Avoir un diplôme
Apprendre l'anglais
Adopter un enfant
Une fête
Chanter dans une chorale
Une chambre bien rangée
Vivre en communauté
Vivre longtemps
Me présenter aux élections

Notes et references bibliographiques

I. Introduction

1. L.E. RATHS, dans *The process of valuing* décrit les différentes opérations qui mènent à faire sienne une valeur.
   Elles sont au nombre de 7 :
   1. Choisir librement
      Les valeurs sont choisies librement et non sous la pression d'une influence extérieure.
      Plus la personne aura choisi délibérément et activement une valeur, plus elle la ressentira comme fondamentale pour sa vie.
   2. Choisir parmi des alternatives
      Un véritable choix implique un éventail d'options. Plus cet éventail sera large, plus il y aura de probabilités que la personne trouve quelque chose auquel elle tient vraiment.
   3. Choisir après avoir considéré soigneusement les conséquences de chaque alternative.
      Un choix impulsif ou irréfléchi ne peut mener à des valeurs signifiantes pour la vie du sujet. C'est pourquoi celui-ci doit examiner les conséquences de chacune des alternatives.
      Il y a donc un facteur cognitif très important qui intervient à ce stade. Meilleure est l'anticipation des conséquences, plus le choix est mûr, intelligent et averti.
   4. Affectionner - Etre attaché
      Nous sommes heureux des choix que nous posons. Nous tenons à nos valeurs, nous les trouvons positives.
      Nous les respectons, nous les aimons.
   5. Affirmer
      Nous sommes prêts à parler de nos choix en public, si nous y sommes invités. Ne sont pas considérés comme valeurs, les choix que nous n'oserions révéler aux autres, dont nous aurions honte.
   6. Agir en fonction des choix
      Les valeurs affectent nos actions. Nous leur consacrons du temps et de l'énergie.
      Celui qui parle de quelque chose mais qui ne réalise rien, adhère plutôt à une croyance ou manifeste une attitude, mais n'a pas en lui une valeur qui guide sa vie.

7. Répéter
   Les valeurs n'influencent pas le comportement de manière occasionnelle. Elles tendent à s'inscrire dans des schémas de vie.

Pour qu'il y ait valeur, il faut nécessairement que les sept critères soient respectés.

Extrait de DEBRY M., *La clarification des valeurs une attitude et des méthodes humanistes au service d'une éducation globale*, dans la Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie 167, sept. 1979.

2. SIMON, HOWE, KIRSCHENBAUM, *A la rencontre de soi-même, quatre-vingts expériences de clarification des valeurs*, Québec, éd. de l'Institut du Développement Humain, 1972.

3. Quelques titres d'ouvrages parmi ceux que nous utilisons quotidiennement pour préparer nos cours ...

   Eveils et engagements successifs, valeurs humaines, programme d'éducation morale - 2ème année, Ottawa (P.Ontario), 1977.

   PELLETIER, NOISEUX, POMMERLEAU, *Formation personnelle et sociale (1ère à 5ème)*, Québec, éd. Septembre.

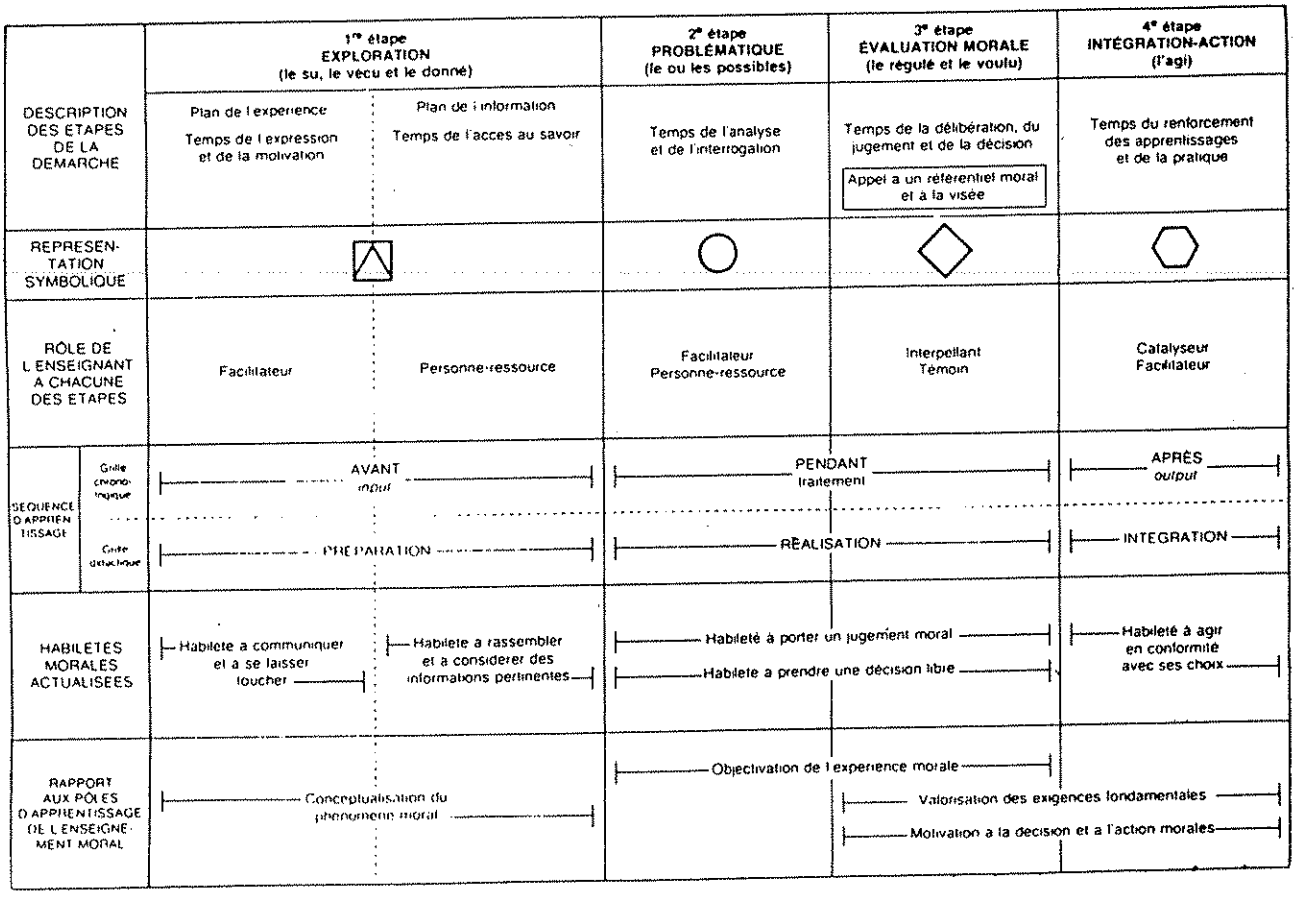
   PELLETIER, NOISEUX, POMMERLEAU, *Exploration de soi et de l'environnement (1ère et 2ème)*, Québec, éd. Septembre, 1982.

   La jeunesse, s'engager au-delà des mots (maux), cahier pédagogique, Centrale de l'Enseignement du Québec, juin 1985.

4. "Riez, vous vivrez plus vieux" dans COUSINS N., *La volonté de guérir*, Paris, éd. du Seuil, coll. Points, série Actuels n·43.

5. *Enseignement moral*, programme d'études de l'enseignement secondaire second cycle du Ministère de l'Education de la Province de Québec, 1986.

6. Le tableau-synthèse des différentes étapes de la démarche pédagogique (voir note 5) repris ci-dessous utilise des termes propres au français du Québec (le su, le vécu, le régulé, l'agi,...) que nous avons choisis de conserver non pour leur "exotisme" mais pour leur valeur sémantique



2. L'île

1. Ces valeurs sont reprises du *Programme de morale* de l'Enseignement Secondaire du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, Bruxelles, 1976 (référence 315/91)

2. WEERAKOON B., *Grandir dans un monde en changement*, Féd. Int. de Planification familiale [sd]

3. *Le foot c'est pas tout*, R.T.B.F, A Suivre 07-06-85, DARTEVELLE A. 22'. Disponible à la Médiathèque de la Communauté française de Belgique, numéro de catalogue L83 /SA0785

4. Version simplifiée de la D.U.D.H. d'après MASSARENTI L., *A l'école des Droits de l'Homme*, fascicule d'application, vol II Exercices et tests. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1984.

5. Les articles 2 et 18 sont repris dans leur version originale; la simplification n'étant pas, à notre avis, conforme à l'esprit du texte

3. Utopie : impossible désir du réel ?

1. Il est impossible de fournir aux élèves l'intégralité de l'oeuvre des différents philosophes abordés au cours de la leçon. Les extraits et les "résumés" présentés tentent de donner l'idée la plus fidèle possible du texte mais ne représentent bien sûr que des choix subjectifs.

2. PLATON, *La République*, Paris, Garnier-Flammarion 90, 1966

3. RIHS, *Les philosophes utopistes*, Paris, éd. M Rivière et Cie, 1970

4. Les différentes interprétations données par les élèves sont à considérer avec la plus grande attention. Elles peuvent constituer le point de départ d'un travail critique et d'une réflexion à propos de l'interprétation des oeuvres philosophiques. Ex : Quand la philosophie devient doctrine

5. MORE T., *Le traité de la meilleure forme de gouvernement ou l'Utopie*, La Renaissance du Livre [sd]

6. BRUCKNER P., *Fourier*, Paris, éd. du Seuil, coll. Ecrivains de toujours 90, 1966

7. MORAZAIN, PUCELLA, *Ethique et politique, Des valeurs personnelles à l'engagement social*, Ottawa, Ed. du Renouveau Pédagogique, 1988
(Distributeur en Europe : Interéditions, 87 av. du Maine, 75014, Paris)

4. Comportement : conformisme ou autonomie ?

1. Approche des sciences humaines 1 : *L'Heritage culturel* R.T.B.F., Nuances 18-10-83, WOLFF F. et COLLEYN J-P, 90' Disponible à la Médiathèque de la Communauté française numéro catalogue L9 / SA 0534

2. Les ouvrages suivants donnent un aperçu assez clair de l'Analyse Transactionnelle et contiennent souvent des exercices pouvant être utilisés en classe.

   HARRIS T & A, *D'accord avec soi et les autres, guide pratique d'analyse transactionnelle*, Paris, Epi, 1984

   HARRIS T & A, *Toujours gagnant*, Paris, InterEditions, 1986

   JAMES & JONGEWARD, *Naître gagnant, l'analyse transactionnelle dans la vie quotidienne*, Paris, InterEditions, 1978