

# Université de Montréal

Des conditions liées au processus de développement du jugement réflexif. Une anthropopédagogie d'un cours universitaire portant sur les réalités interculturelles.

par

Jo Ann Lévesque

Département d'études en éducation et administration de l'éducation

Faculté des Sciences de l'Éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en technologie éducationnelle

Novembre 1998

© Jo Ann Lévesque, 1998



LB  
5  
U57  
1999  
v.006

University of Toronto

The University of Toronto is pleased to announce the appointment of Dr. [Name] as [Title] effective [Date].

Dr. [Name]

Department of [Department Name]

Faculty of [Faculty Name]

This document is the property of the University of Toronto.

It is to be returned to the [Department Name]

at the University of Toronto.

For more information, please contact [Contact Information]



University of Toronto  
Faculty of [Faculty Name]



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Des conditions liées au processus de développement du jugement réflexif. Une anthropopédagogie d'un cours universitaire portant sur les réalités interculturelles.

présentée par :

Jo Ann Lévesque

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

**Jacques Lamontagne**  
Président du jury

**Jacques Chevrier**  
Examineur externe  
(Université du Québec à Hull)

**André Morin**  
Directeur de recherche

**Charles Cayouette**  
Membre du jury

*Gilles Roudeur*  
*Le Président du jury*

Thèse acceptée le 9 décembre 1998

## Résumé

Cette recherche porte sur l'évolution du jugement réflexif en relation avec les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* offert à deux groupes d'étudiants par le département de travail social de l'Université du Québec à Hull en 1995. Seul le premier groupe, constitué de 39 étudiants, a fait l'objet de la présente recherche. Toutefois les résultats aux tests sur la *Réflexion cognitive (RC)* du deuxième groupe, lui aussi, composé de 39 étudiants ont été considérés dans l'analyse quantitative.

La démarche méthodologique s'inscrit dans le courant de la recherche qualitative, plus spécifiquement, elle épouse les traits de l'approche anthropopédagogique de Morin (1984), qui par l'observation participante, l'intervention du professeur et les outils pédagogiques choisis, cherche à proposer des conditions pédagogiques favorisant un changement dans l'évolution du jugement réflexif des étudiants. L'examen d'un ensemble de données et de leurs relations se déploie en trois analyses : la première, verticale, fait ressortir les activités pédagogiques suscitant la réflexion chez les étudiants, la seconde, horizontale, laisse émerger les conditions favorisant le développement du jugement critique et la troisième, statistique, confirme l'évolution du jugement réflexif des étudiants. L'originalité de la recherche tient à la fois de l'étude approfondie de l'évolution du jugement réflexif verbal et écrit d'un groupe d'étudiants et du cadre d'analyse de l'évolution de ce jugement réflexif.

Le modèle de développement du jugement réflexif de King et Kitchener (1981), dernier-né de la famille des modèles de développement intellectuel appartenant au troisième courant de la pensée critique, décrit trois niveaux d'accès et de justification de la connaissance; il est le cadre conceptuel et opérationnel de cette thèse en technologie éducationnelle qui évalue qualitativement l'évolution du jugement réflexif du premier groupe d'étudiants en rapport avec trois principales orientations pédagogiques (la transmission de l'information, la

conversation éducative et la rédaction) et quantitativement l'évolution du jugement réflexif des deux groupes d'étudiants.

Les résultats des analyses verticales de la recherche démontrent que, tel que conçu, le cours *Réalités interethniques et intervention sociale* contribue au développement du jugement réflexif du premier groupe d'étudiants, résultats d'ailleurs appuyés par ceux de l'analyse statistique affichant une différence significative entre le post-test ( $4,71 \pm 0,78$ ) et le pré-test ( $4,54 \pm 0,75$ ),  $p = 0,014$ . Le deuxième groupe, qui a reçu un enseignement identique, voire amélioré, obtient un résultat supérieur au premier groupe au pré-test comme au post-test, mais il ne connaît pas une évolution significative entre le post-test ( $5,02 \pm 0,090$ ) et le pré-test ( $4,90 \pm 0,087$ ),  $p = 0,134$ .

Les résultats de l'analyse horizontale des séances étudiées permettent de dégager quatre profils d'accès et de justification de la connaissance qui sont mis en relation avec un modèle et une syntaxe d'enseignement qui fournit des conditions permettant l'intégration et le développement du jugement réflexif dans la matière. La transmission de l'information, première orientation pédagogique mentionnée, soulève la nécessité de fournir des documents pédagogiques et appelle à un enseignement magistral pondéré, clair, structuré, cohérent et riche en contenu devant être illustré par des faits vécus rejoignant l'expérience des étudiants. La conversation éducative, deuxième orientation pédagogique, est aussi nécessaire pour rejoindre l'expérience et gagne en profondeur par le travail en petits groupes de partage et par l'échange démocratique voire socratique. La rédaction, troisième orientation pédagogique, soulève la nécessité d'une formation aux rudiments de la pensée critique et celle de l'exercice quotidien de l'écriture et exige une correction rigoureuse.

L'étude laisse entrevoir la nécessité de peaufiner les caractéristiques des niveaux et des stades du modèle de développement du jugement réflexif qui pourraient être enrichies par

une description plus exhaustive des opérations de la pensée liées aux niveaux et aux stades du jugement réflexif.

## Remerciements

Je remercie sincèrement monsieur André Morin, mon directeur de thèse, pour tous ses judicieux conseils aux différentes étapes de cette recherche et monsieur Claude Larochelle, ancien professeur au Département de travail social de l'Université du Québec à Hull, qui m'a permis d'utiliser le canevas de son cours pour réaliser cette recherche.

Je tiens aussi à remercier madame Élise Amyot, analyste-statisticienne de l'Université du Québec à Hull, pour son aide dans l'analyse statistique des données, madame Monique Letarte, première observatrice participante, qui a gratuitement noté toutes les observations des quatre premières séances de cours et madame Marie Saumure qui a traduit tous les textes anglais que je lui ai soumis et qui a révisé tous les textes de l'analyse verticale. Qu'il me soit aussi permis de dire merci à madame Pierrette Cardinal qui a révisé la version finale de la thèse.

Enfin, je remercie tous les étudiants qui ont accepté que j'utilise leurs écrits et leurs résultats au test sur la *Réflexion cognitive (RC)*, me permettant ainsi de réaliser cette recherche doctorale.

## Table des matières

RESUME .....	II
REMERCIEMENTS .....	V
TABLE DES MATIERES .....	VI
CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE.....	1
1.1- L'éducation et la réflexion.....	1
1.2- Les contributions de Dewey, Piaget et Kohlberg .....	2
1.3- Les trois courants, leurs approches et le choix d'un modèle.....	8
1.3.1- La pensée critique perçue comme un ensemble de capacités d'analyse et de construction d'arguments.....	8
1.3.2- La pensée critique perçue comme un processus cognitif .....	9
1.3.3- La pensée critique perçue comme un développement intellectuel.....	9
1.4- Une recherche : les conditions liées au processus de développement du jugement réflexif dans un cours en travail social.....	10
1.4.1- Le contenu du cours .....	11
1.4.2- Le cadre d'analyse et les postulats de recherche .....	12
1.4.3- Le but et les objectifs de recherche .....	16
1.4.4- Les questions de la recherche .....	16
1.4.5- L'originalité de cette recherche .....	17
1.4.6- Les limites de cette recherche .....	18
1.5- La définition des mots-clés de la recherche.....	18
1.6- Le résumé du chapitre.....	24
CHAPITRE 2 : LA REVUE DE LA LITTERATURE.....	25
2.1- L'introduction .....	25
2.2- Ennis et la pensée critique .....	26
2.3- Les trois courants cherchant à développer la pensée critique .....	27
2.3.1- La pensée critique perçue sous l'angle de la qualité des arguments.....	27
2.3.1.1- La logique formelle.....	28
2.3.1.2- La logique informelle.....	28
2.3.1.3- Les erreurs dans le raisonnement inductif.....	30
2.3.1.4- Les approches d'enseignement sous la logique informelle .....	31
2.3.1.5- Les questions sources de débats .....	32

2.3.2-	La pensée critique perçue comme un processus cognitif .....	35
2.3.2.1-	La cognition.....	36
2.3.2.2-	Le processus de traitement de l'information.....	36
2.3.2.2.1-	Les connaissances sont des informations bien emmagasiniées dans la mémoire.....	37
2.3.2.2.2-	Les connaissances sont des informations bien organisées dans la mémoire .....	38
2.3.2.2.3-	Les connaissances ont différentes formes .....	39
2.3.2.3-	La pensée critique vue comme un processus de résolution de problèmes ou de prise de décisions.....	41
2.3.3-	La pensée critique perçue comme un développement intellectuel.....	43
2.3.3.1-	Les théories épistémologiques.....	44
2.3.3.2-	L'émergence du modèle de développement du jugement réflexif.....	46
2.3.3.3-	Les oublis des approches sur la pensée critique .....	47
2.3.3.4-	Le modèle de développement du jugement réflexif.....	49
2.3.3.5-	Les postulats et les conditions de développement du jugement réflexif.....	55
2.4-	Le résumé du chapitre.....	59
CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE .....		61
3.1-	L'introduction .....	61
3.2-	Une recherche qualitative anthropopédagogique .....	61
3.3-	Le terrain de recherche .....	64
3.4-	La cueillette de données.....	65
3.4.1-	L'observation participante : un instrument convivial .....	65
3.4.2-	Le journal de bord .....	66
3.4.3-	Les cahiers d'apprentissage à la réflexion des étudiants.....	67
3.4.3.1-	Le choix des étudiants retenus.....	69
3.4.4-	L'enregistrement des séances.....	69
3.4.5-	L'évaluation anthropopédagogique formelle et informelle : un instrument dialogal.....	70
3.4.6-	Le test sur la <i>Réflexion cognitive (RC)</i> : un instrument de mesure.....	70
3.5-	L'analyse des données.....	73
3.5.1-	Les grilles d'analyse .....	73
3.5.1.1-	La grille d'évaluation de la structure générale des cours .....	73

3.5.1.2-	La grille d'évaluation du jugement réflexif .....	74
3.5.1.3-	La grille de correction du cahier d'apprentissage à la réflexion .....	74
3.5.2-	La triangulation des données .....	74
3.6-	La responsabilité éthique .....	76
3.7-	Le résumé du chapitre.....	76
CHAPITRE 4 : L'ANALYSE DES DONNÉES .....		78
4.1-	L'analyse verticale .....	78
4.1.1-	L'introduction.....	78
	Séance 1 : L'introduction .....	79
	1.1- Première stratégie d'enseignement .....	79
	1.2- Deuxième stratégie d'enseignement .....	82
	1.3- Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion .....	84
	1.4- Observations générales.....	103
	Séance 2 : L'immigration au Québec.....	105
	2.1- Première stratégie d'enseignement .....	105
	2.2- Deuxième stratégie d'enseignement .....	107
	2.3- Troisième stratégie d'enseignement .....	113
	2.4- Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion .....	115
	2.5- Observations générales.....	132
	Séance 3 : L'immigration au Québec.....	134
	3.1- Première stratégie d'enseignement .....	134
	3.2- Deuxième stratégie d'enseignement .....	138
	3.3- Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion .....	149
	3.4- Observations générales.....	174
	Séance 4 : L'immigration et la culture.....	177
	4.1- Première stratégie d'enseignement .....	177
	4.2- Deuxième stratégie d'enseignement .....	182
	4.3- Troisième stratégie d'enseignement .....	186
	4.4- Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion .....	192
	4.5- Observations générales.....	203



Séance 5 : La culture et le choc culturel.....	205
5.1- Stratégie d'enseignement .....	205
5.2- Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion .....	217
5.3- Observations générales.....	226
Séance 6 : Le choc culturel et la tradition et la modernité .....	230
6.1- Stratégie d'enseignement .....	230
6.2- Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion .....	238
6.3- Observations générales.....	245
Cours 7 : La tradition et la modernité et les peuples autochtones.....	248
7.1- Première stratégie d'enseignement.....	248
7.2- Deuxième stratégie d'enseignement .....	251
7.3- Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion .....	262
7.4- Observations générales.....	274
Séance 8 : L'intervention en interculturel.....	277
8.1- Première stratégie d'enseignement.....	277
8.2- Deuxième stratégie d'enseignement .....	283
8.3- Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion .....	296
8.4- Observations générales.....	305
Séance 9 : L'évaluation anthropopédagogique.....	308
9.1- L'évaluation anthropopédagogique .....	308
9.1.4- Observations générales.....	309
9.2- Les activités pédagogiques de la dixième à la quinzième séance .....	310
4.2- L'analyse horizontale .....	311
4.2.1- L'introduction.....	311
4.2.2- Le jugement réflexif .....	311
4.2.3- La transmission de l'information.....	322
4.2.4- La conversation éducative .....	324
4.2.5- La rédaction .....	326
4.2.6- Le résumé du chapitre .....	330
4.3- L'analyse statistique.....	331
4.3.1- L'introduction.....	331
4.3.2- L'analyse statistique aux tests sur la <i>Réflexion cognitive (RC)</i> .....	331

4.3.3-	La discussion sur les résultats.....	332
4.3.4-	Le résumé du chapitre .....	333
CHAPITRE 5 : LA CONCLUSION .....		334
5.1-	L'introduction.....	334
5.2-	La discussion sur les résultats de la recherche.....	334
5.2.1-	Une progression dans le développement du jugement réflexif.....	335
5.2.2-	Des principes de base liés au développement du jugement réflexif.....	335
5.2.3-	Des conditions pédagogiques liées au processus de développement du jugement réflexif .....	336
5.2.4-	Une syntaxe de modèle d'enseignement.....	343
5.2.5-	Un modèle d'enseignement favorisant le développement du jugement réflexif .....	346
5.2.6-	Quatre profils d'évolution du jugement réflexif.....	347
5.2.7-	Un cadre : le modèle de développement du jugement réflexif .....	348
5.2.8-	Des recherches futures.....	349
BIBLIOGRAPHIE .....		351
ANNEXE 1. Taxonomies des attitudes et des capacités d'une pensée critique idéale d'Ennis 1994 et 1987.....		
		359
ANNEXE 2. Caractéristiques des niveaux et des stades du jugement réflexif.....		364
ANNEXE 3. Syllabus du cours « Réalités interethniques et intervention sociale »....		370
ANNEXE 4. Objectifs et activités pédagogiques selon les caractéristiques des stades du modèle de développement du jugement réflexif .....		378
ANNEXE 5. Test sur la Réflexion cognitive (RC).....		382
ANNEXE 6. Grille de correction.....		400
ANNEXE 7. Lettre de consentement .....		401
ANNEXE 7. Observations de recherche .....		403
ANNEXE 8. Analyse des réflexions des étudiants à la quatrième séance .....		434
	Analyse des réflexions des étudiants à la cinquième séance.....	458
	Analyse des réflexions des étudiants à la sixième séance.....	481
	Analyse des réflexions des étudiants à la septième séance.....	501
	Analyse des réflexions des étudiants à la huitième séance .....	528

### Tableaux

Tableau 1.	Objectifs spécifiques, contenus, stratégies d'enseignement et activités d'apprentissage du cours <i>Réalités interethniques et intervention sociale</i> .....	14
Tableau 2.	Neuf étapes dans l'appréhension de la connaissance Perry (1970) .....	44
Tableau 3.	Caractéristiques de problèmes bien définis et mal définis selon King et Kitchener (1994) .....	48
Tableau 4.	Caractéristiques des niveaux et de stades du modèle de développement du jugement réflexif de King et Kitchener (1994) .....	51

### Figures

Figure 1.	Jugement réflexif des étudiants à la première séance .....	104
Figure 2.	Jugement réflexif des étudiants à la deuxième séance .....	133
Figure 3.	Jugement réflexif des étudiants à la troisième séance .....	176
Figure 4.	Jugement réflexif des étudiants à la quatrième séance .....	204
Figure 5.	Jugement réflexif des étudiants à la cinquième séance .....	229
Figure 6.	Jugement réflexif des étudiants à la sixième séance .....	247
Figure 7.	Jugement réflexif des étudiants à la septième séance .....	276
Figure 8.	Jugement réflexif des étudiants à la huitième séance .....	307
Figure 9.	Parcours du jugement réflexif de Louise-Hélène .....	312
Figure 10.	Parcours du jugement réflexif de Nadine .....	313
Figure 11.	Résultats de Nadine au pré-test et au post-test .....	313
Figure 12.	Parcours du jugement réflexif de Steve .....	314
Figure 13.	Résultats de Steve au pré-test et au post-test .....	314
Figure 14.	Parcours du jugement réflexif de Louis .....	315
Figure 15.	Résultats de Louis au pré-test et au post-test .....	316
Figure 16.	Parcours du jugement réflexif d'Élisabeth .....	316
Figure 17.	Résultats d'Élisabeth au pré-test et au post-test .....	316
Figure 18.	Parcours du jugement réflexif de Catherine .....	317
Figure 19.	Résultats de Catherine au pré-test et au post-test .....	317
Figure 20.	Parcours du jugement réflexif de Marie-Andrée .....	318
Figure 21.	Résultats de Marie-Andrée au pré-test et au post-test .....	319
Figure 22.	Parcours du jugement réflexif de Marc .....	319
Figure 23.	Résultats de Marc au pré-test et au post-test .....	319

Figure 24.	Parcours du jugement réflexif de Mathieu.....	320
Figure 25.	Résultats de Mathieu au pré-test et au post-test.....	320
Figure 26.	Parcours du jugement réflexif de Stéphane.....	320
Figure 27.	Résultats de Stéphane au pré-test et au post-test.....	321
Figure 28.	Résultat global du premier groupe d'étudiants aux tests sur la <i>Réflexion cognitive (RC)</i> .....	317
Figure 29.	Résultat global du deuxième groupe d'étudiants aux tests sur la <i>Réflexion cognitive (RC)</i> .....	318
Figure 30.	Les composantes d'un modèle d'enseignement axé sur le développement du jugement réflexif.....	347

## Chapitre 1

### La problématique

#### 1.1- L'éducation et la réflexion

Comprendre les rouages, le mode de fonctionnement et les tendances de la société moderne exige une grande capacité réflexive de la part des individus, une capacité qui se manifeste entre autres par la formulation de jugements éclairés dans les situations souvent complexes et ambiguës du monde d'aujourd'hui. En 1993, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publiait un document précisant le besoin des pays membres de cette organisation d'une main-d'oeuvre active, capable de s'adapter aux possibilités du marché de l'emploi - démontrant une capacité à formuler des jugements intelligents dans l'accomplissement de tâches de plus en plus complexes - comprenant et oeuvrant dans des systèmes de communication humains et technologiques de plus en plus sophistiqués - sachant développer un esprit d'entreprise dans un monde aux possibilités illimitées mais dont les méthodes entrepreneuriales sont souvent dépassées - enfin le besoin d'un citoyen capable d'exercer sa liberté dans le pluralisme des sociétés modernes (OCDE, 1993, p. 251).

Pour être à la hauteur des exigences de l'évolution des économies de marché, les pays ont besoin d'une main-d'oeuvre qui maîtrise certaines connaissances, et qui sache surtout penser, raisonner, juger et mettre en oeuvre pour vivre et s'adapter aux nouveaux visages des sociétés modernes - technologiques, pluriethniques, bombardées d'informations - aux emplois précaires, aux valeurs diffuses - à la marginalisation d'un grand nombre, à la perte d'identité nationale au profit d'un sentiment d'appartenance au village planétaire.

Il appert que ce rôle de former des esprits autonomes, capables de conduire leurs pensées dans un monde plus complexe, soit principalement dévolu aux institutions d'enseignement

qui, par leurs stratégies d'intégration des savoirs, contribuent au développement de l'intelligence des étudiants<sup>1</sup>, une intelligence qui se manifeste entre autres par une capacité réflexive intense, profonde et critique surtout pendant les études postsecondaires (Chaffee, 1992; King et Kitchener, 1994; Paul, 1990). Kronholm (1993, 1996) dira à cet effet que l'objectif premier de l'éducation supérieure devrait être la formation d'esprits critiques capables de formuler sur la réalité des jugements réflexifs éprouvés.

## 1.2- Les contributions de Dewey, Piaget et Kohlberg

Au début du siècle, l'un des premiers à avoir saisi le rôle que pouvait avoir l'éducation sur le développement de la capacité réflexive et la formation du jugement fut le philosophe et psychologue John Dewey. Dans son livre, *How we Think*, il définit la réflexion de la façon suivante :

Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends [that] includes a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of evidence and rationality (Kurfiss, 1988, p. 7).

Pour lui, la réflexion est stimulée par des situations confuses, ambiguës qui demandent une conduite des pensées. Il propose un processus pour résoudre un problème : l'identification et la définition du problème, l'élaboration et l'affinement de l'hypothèse et enfin la mise à l'épreuve. L'observation et le raisonnement servent à affiner et à vérifier l'hypothèse. Dewey ne perçoit pas ce processus comme linéaire mais plutôt circulaire, à influences multiples.

Dans l'action de penser, le jugement est l'élément qui sert à sélectionner les faits et les suggestions de l'esprit et à décider si les faits allégués sont réellement des faits ou si l'idée proposée est valable ou une pure fantaisie (Dewey, 1933). Pour Dewey, si l'école pouvait créer cette habitude de l'esprit à porter de bons jugements sur la réalité, elle aurait fait

---

<sup>1</sup> Le masculin est employé pour alléger le texte et est réputé comprendre le féminin.

beaucoup plus que de former des élèves ayant emmagasiné une grande quantité d'informations ou maîtrisant un haut degré d'habiletés dans un domaine particulier (Dewey, 1910, p. 101).

Dewey croit que l'éducation peut former le jugement et enseigner la résolution de problèmes. Plusieurs années plus tard, dans un autre livre, *Démocratie et éducation* (1938), il voit dans la méthode scientifique un moyen qui, à partir des intérêts des élèves, permet l'intégration des expériences et la réflexion sur le contenu de la matière.

« Les écrits de Dewey ont constitué une contribution précoce et importante à l'analyse de la réflexion et aux possibilités de l'enseigner » (OCDE, 1993, p. 249). Lipman (1991) précise que sa définition de la réflexion a été la pierre angulaire du mouvement actuel de la pensée critique et que son processus des opérations de l'action de penser a grandement inspiré les psychologues cognitivistes. VanSickle (1985) note que la théorie de Dewey sur la réflexion a été le modèle conceptuel et philosophique sur lequel se sont basés la recherche et le développement des curriculums en éducation. Il ajoute que plusieurs auteurs ont intégré sa conception de la réflexion dans leur modèle d'enseignement, par exemple la prise de décision d'Engle (1960), le processus de découverte de Bruner (1960), l'investigation de Bayer (1979), la pensée critique de Feely (1976), la réflexion inductive de Taba (1967), la réflexion autour de conflits d'Oliver et Shaver (1966), la résolution de problème de Bruner (1966), enfin la validation des hypothèses d'Ehman, Mehlinger et Patrick (1974). King et Kitchener (1994) diront que l'oeuvre de Dewey est l'une des sources importantes qui a inspiré la création de leur modèle du développement du jugement réflexif. En effet, il semble que l'influence des oeuvres de Dewey perdure dans le domaine de la réflexion en éducation.

Au début des années 60, Robert Ennis (1962) publie un article sur quelques aspects de la pensée critique dans la revue des sciences de l'éducation de l'Université Harvard. Ennis

reconnaît l'apport de Dewey, mais il va plus loin que celui-ci en identifiant des habiletés et des sous-habiletés contribuant à ce type de réflexion (voir les deux taxonomies sur les attitudes et les capacités de la pensée critique d'Ennis, 1994 et 1987, à l'annexe 1). Cet article aura un impact majeur sur l'importance accordée en éducation au développement de la pensée critique et marquera fortement l'un des courants de la pensée critique et les approches d'enseignement cherchant à favoriser son déploiement.

Au milieu du siècle, les recherches du biologiste suisse, Jean Piaget, vont profondément marquer à la fois la conception que l'on se fait de l'intelligence et les stratégies d'enseignement à la réflexion en éducation. Jusqu'en 1950, l'intelligence était généralement perçue comme une faculté qu'on ne pouvait améliorer. Une personne était intelligente ou ne l'était pas. Si elle ne pouvait réussir à comprendre, c'est parce qu'il lui manquait quelque chose. Piaget remet en question cette perception. Ses recherches l'amènent à concevoir une théorie psychogénétique du développement de l'intelligence et de l'accroissement des connaissances basées sur l'interaction entre l'individu et son milieu. Pour lui, l'intelligence humaine est une adaptation. Par les processus d'accommodation et d'assimilation, l'individu développe progressivement la structure de son intelligence et par là, sa capacité de penser. Piaget distingue différentes périodes, divers stades de développement de l'intelligence auxquels correspondent des formes de pensées qui leur sont propres : 0 à 2 ans, le stade sensori-moteur et la pensée sensori-motrice, de 2 à 7 ans, le stade pré-opératoire et la pensée symbolique et intuitive, de 7 à 11 ans, le stade opératoire concret et la pensée concrète, de 12 ans à l'âge adulte, le stade des opérations formelles et la pensée formelle, hypothético-déductive, combinatoire et proportionnelle. En éducation, l'acceptation de cette structure progressive de l'intelligence au contact de l'environnement aura pour conséquence de remettre à plus tard l'enseignement de la pensée critique puisque c'est l'émergence de la pensée formelle qui habilite un individu à raisonner dans l'abstrait. Cette pratique éducative



sera fortement dénoncée par Lipman (1991) et par Paul (1990) parce qu'elle ne fait que retarder l'enseignement des habiletés logiques.

Dans plusieurs pays, d'autres chercheurs reprendront les expériences de Piaget et démontreront que la majorité des adolescents ne maîtrisent que très partiellement le raisonnement formel (Dale, 1970; Dulit, 1972; Tomlinson-Keasy, 1972; Martorano, 1977; Lagacé, 1981, cités dans Cloutier, 1982). Kurfiss (1988) cite d'autres chercheurs qui en sont arrivés à la même conclusion. Elle ajoute que les résultats de ces recherches favoriseront la création de plusieurs programmes et cours axés spécifiquement sur le développement des habiletés de la pensée formelle tels que ceux développés par Arons (1976), Fuller (1978), McKinnon (1976), les chercheurs du programme ADAPT de l'Université du Nébraska (1980), (tous cités dans Kurfiss, 1988). Au Québec, le groupe « Démarches » (1985) du Cégep de Sainte-Foy développe aussi un projet qui vise à faire progresser les jeunes adultes vers la maîtrise du stade formel.

Dans le champ de la réflexion, toute bonne recherche qui se respecte ne peut passer à côté des oeuvres de Piaget. La théorie piagétienne du développement de l'intelligence au contact de l'environnement est une croyance éprouvée dans la croissance du potentiel intellectuel des individus. Pour l'éducation, cela signifie qu'il faut trouver l'aménagement idéal qui favorise ce déploiement.

Vers la fin des années 50, un jeune étudiant de l'Université Harvard, Lawrence Kohlberg (1958) développe une théorie sur le développement du jugement moral. La théorie identifie les niveaux d'abstraction du discours moral que permet le développement de l'intelligence. À partir des travaux de Piaget sur la structure de l'intelligence et le développement de la pensée morale et une étude longitudinale auprès d'une soixantaine de jeunes de dix à seize ans de Chicago, il identifie plusieurs étapes distinctes dans le développement du jugement moral. La théorie de Kohlberg distingue différentes périodes et niveaux de développement

auxquels sont associés deux types de structures différentes de raisonnement moral, lesquels sont : de 4 à 10 ans environ, niveau préconventionnel, le stade 1 correspondant à l'orientation dite de la punition ou de l'obéissance simple et le stade 2, à l'orientation du relativisme utilitariste, de 13 à 20 ans environ, niveau conventionnel, le stade 3 correspondant à l'orientation de la bonne concordance interpersonnelle et le stade 4, à l'orientation dite de la loi et de l'ordre, de 20 ans et plus, niveau postconventionnel, le stade 5 correspondant à l'orientation légale de type contrat social et le stade 6, à l'orientation des principes éthiques.

Des études réalisées un peu partout dans le monde confirment cette séquence du développement moral passant du stade 1 à 6 (Samson, 1985, p. 26). Une autre caractéristique de ce modèle est que « cette séquence en plus d'être invariable est obligatoire et irréversible, car on n'observe pas de saut de stade ni, en général, de régression durable » (Samson, 1985, p. 26-27).

D'autres études ont démontré que le développement moral suppose le développement de la pensée logique telle que conçue par Piaget. Toutefois, le développement des structures de la pensée logique ne garantit pas nécessairement le développement moral. Il s'agit de deux types de développement qu'il ne faut pas confondre, même s'ils sont liés entre eux.

Ce modèle sera fortement critiqué. Guindon (1989) dit que ce n'est pas le développement moral qu'on mesure, mais bien la façon de raisonner sur les dilemmes impersonnels et hypothétiques et que Kohlberg ne tient pas compte des composantes affectives des jugements moraux. Galligan (1982), cité dans Guindon (1989), reproche à ce modèle, surtout au niveau postconventionnel, de ne pas rendre « justice à la forme de raisonnement de la majorité des femmes et d'un groupe restreint d'hommes » (p. 22). Enfin, d'autres se questionnent sur la validité de la séquence des stades du jugement moral et sur le processus

de passage d'un stade à un autre (Craig, 1971; Kurtines et Grief, 1974, cités dans Samson, 1985).

Malgré de sérieuses critiques, le modèle de Kohlberg demeure une contribution majeure à la compréhension du développement du jugement moral (Wright, 1971, cité dans Samson, 1985). Il est la source d'inspiration de plusieurs autres modèles plus flexibles sur le développement du jugement moral tels que ceux élaborés par Norman Bull (1969), James Fowler (1978), Robert Kegan (1982), et sur le développement épistémologique William Perry (1970) qui identifie les traits intellectuels rattachés au développement éthique ou moral. King (1991) souligne que le modèle de Kohlberg a été une grande source d'inspiration pour elle-même et Kitchener (1981) dans la création de leur modèle sur le développement du jugement réflexif dont les fondements sur l'accès et la justification de la connaissance s'appuient principalement sur les découvertes de la recherche de Perry et de ses collègues (1970).

Dewey, Piaget et Kohlberg peuvent être considérés comme les grandes figures de proue du XX<sup>e</sup> siècle en ce qui a trait à l'enseignement facilitant la réflexion. Le pragmatisme du premier insufflera un dynamisme nouveau en éducation inspirant à la fois les travaux des philosophes et des psychologues. Le second, par sa vision constructiviste de l'intelligence, permettra de croire au développement de la capacité réflexive tout en inspirant lui aussi de nombreux travaux de recherches. Le dernier alimentera les recherches sur le « faire sens » ou le développement épistémologique. Leurs théories vont avoir une incidence profonde sur les trois grands courants actuels dans l'enseignement favorisant la réflexion que sont : 1) la pensée critique perçue comme un ensemble de capacités d'analyse et de construction d'arguments, 2) la pensée critique perçue comme un processus cognitif ou comme la construction « du faire sens » et 3) la pensée critique perçue comme un développement intellectuel ou une manifestation contextualisée de théories de la connaissance (Kurfiss, 1988, p. 5).

### **1.3- Les trois courants, leurs approches et le choix d'un modèle**

Dans sa revue de la littérature, Kurfiss (1988) décrit les caractéristiques propres aux trois courants de la pensée critique. Une synthèse de ces courants permet de constater que leurs interventions cherchent toutes à favoriser le déploiement d'une pensée réfléchie, mais les moyens utilisés varient selon les postulats d'analyse sur lesquels reposent leur cadre théorique. Examinons sommairement les spécificités de chacun de ces courants, lesquelles seront approfondies dans le prochain chapitre, c'est-à-dire dans la revue de la littérature.

#### **1.3.1- La pensée critique perçue comme un ensemble de capacités d'analyse et de construction d'arguments**

Ce courant cherche à développer la qualité de l'énoncé par deux types de raisonnement distincts. La première approche consiste à développer la capacité de raisonnement déductif à partir de mise en situation formelle par l'approche logique pour qui bien penser équivaut à penser logiquement. Meyer (1986), cité dans Boisvert (1996), déplore que trop d'éducateurs considèrent cette approche comme le seul moyen de développer la pensée critique. La deuxième approche, plus populaire, consiste à développer la capacité de raisonnement inductif à partir de mise en situation informelle ou de la vie de tous les jours. Dans cette dernière, on reconnaît l'apport de la pensée créative dans la phase de découverte d'un problème, mais l'accent est mis sur la pensée critique qui est liée à la phase de justification dans l'analyse d'une situation. Selman (1989), cité dans Court (1991), identifie deux approches en éducation qui cherchent à développer la pensée critique par le raisonnement inductif : l'approche centrée sur les habiletés et l'approche « multi-aspects ». L'approche centrée sur les habiletés consiste à morceler la pensée en habiletés distinctes liées aux capacités supérieures de la taxonomie de Bloom comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation, « que l'on peut enseigner et qui, après un certain nombre d'exercices, pourront se transférer dans d'autres situations » (Boisvert, 1996, p. 24). McPeck (1981), cité dans

Kurfiss (1988), ne croit pas en la valeur d'une telle approche, car selon lui la pensée critique se développe par la connaissance dans un domaine particulier. L'approche « multi-aspects », est tributaire du travail d'Ennis et consiste à développer les attitudes et les capacités de la pensée critique dans un contexte formel ou informel. Court (1991) perçoit d'un bon oeil cette façon de former la pensée critique.

### **1.3.2- La pensée critique perçue comme un processus cognitif**

Ce courant s'intéresse plutôt à l'organisation des connaissances dans la mémoire et aux processus qui guident la pensée dans l'action de réflexion. La pensée créative est liée au contexte de la découverte associé à ce courant de la pensée critique. Selman (1989), cité dans Court (1991), identifie deux approches de formation dans ce courant de la pensée critique : la résolution de problèmes ou la prise de décisions et le traitement de l'information. La résolution de problèmes, ou la prise de décisions, forme la pensée systématique des étudiants qui sont invités à résoudre un problème en suivant une série d'étapes. Meyer (1986), cité dans Boisvert (1996), « considère que l'on ne peut enseigner la résolution de problèmes en elle-même, sans la rattacher à un sujet spécifique » (p. 24). L'approche du traitement de l'information est présentée « comme l'analyse des tâches en éléments d'information et leur traitement par étapes » (Boisvert 1996, p. 25). Selon Court (1991), cette approche permet aux étudiants d'observer, de comparer et de dégager des relations favorisant l'intégration d'un contenu, mais elle soutient que cette approche, comme toutes les autres d'ailleurs, ne tient pas compte du rôle important des valeurs dans la formation du jugement qui est le produit de la pensée critique.

### **1.3.3- La pensée critique perçue comme un développement intellectuel**

Ce courant fait référence au développement épistémologique qui porte une attention particulière aux a priori d'accès à la connaissance. L'un des premiers à avoir construit un modèle qui informe sur la façon d'appréhender la connaissance fut William Perry (1970).

Son travail de recherche sera l'une des principales sources d'inspiration pour King et Kitchener (1981) dans la création de leur modèle sur le développement du jugement réflexif. Ce dernier décrit sept façons d'accéder à la connaissance et de la justifier. Contrairement à toutes les autres approches dans les deux autres courants de la pensée critique, ce modèle intègre à la fois la pensée créative qui est associée au contexte de la découverte lié au processus d'accès à la connaissance et la pensée critique qui est associée au processus de la justification de cette connaissance. Dernier-né dans ce courant de la pensée critique, ce modèle opérationnel sera le cadre de référence de cette recherche qui cherche à combler un manque de connaissance sur les stratégies permettant de favoriser le développement du jugement réflexif. Il existe peu d'études qualitatives qui comme celles de Kroll (1992) ou de Pape et Kelly (1990) ont étudié l'impact que la conversation éducative ou la réflexion écrite avaient sur le développement du jugement réflexif. Cette recherche innove en cherchant à étudier le processus de développement du jugement réflexif dans un corpus global de cours mettant en relation l'ensemble des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage.

#### **1.4- Une recherche : les conditions liées au processus de développement du jugement réflexif dans un cours en travail social**

Cette recherche s'inscrit dans la démarche du praticien-chercheur qui dans l'action cherche à élever le niveau de réflexion sur la réalité. Il vise à découvrir et à évaluer comment l'ensemble des stratégies d'enseignement mises de l'avant dans le cours *Réalités interethniques et intervention sociale*<sup>1</sup>, qui se donne au niveau du baccalauréat en travail social à l'Université du Québec à Hull, contribue au développement du jugement réflexif des étudiants. La priorité de ce cours est d'amener les étudiants à réfléchir sur la complexité de la relation interculturelle et à continuellement évaluer leur rôle dans cette relation. Ainsi,

---

<sup>1</sup> Nous présentons le titre officiel du cours tout en étant conscient que le concept « interculturel » serait plus approprié que le concept « interethnique », un héritage du romantisme allemand, étant un contre message à la finalité du cours.

un ensemble de modules présentent à la fois la structure (objectifs spécifiques, contenus, activités d'enseignement) de chacune des séances de cours théoriques et le niveau et l'évolution du jugement réflexif des étudiants classifiés à partir des caractéristiques des niveaux et des stades du modèle de développement du jugement réflexif de King et Kitchener (1994)<sup>1</sup>. Cette étude informera sur les relations entre les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage et sur le développement du jugement réflexif des étudiants. En plus, seront mentionnées les difficultés des étudiants à dépasser leur niveau et leur stade de jugement réflexif et à formuler une réflexion critique dans leurs écrits et discours. L'ensemble de ces données permettra la refonte ou l'affinement du cours pour qu'il puisse réellement contribuer au développement du jugement réflexif des étudiants.

#### 1.4.1- Le contenu du cours

Le cours *Réalités interethniques et intervention sociale*<sup>2</sup> a été conçu pour répondre aux nouveaux besoins de la pratique du travail social auprès de gens d'origines culturelles diverses. S'adressant aux étudiants de troisième année en travail social, il a comme objectifs généraux de sensibiliser aux réalités reliées à l'immigration et à la coexistence de groupes culturels différents de même qu'à celles reliées à leur croissance rapide et à leur transformation. Il vise à favoriser le développement des capacités de réflexion sur la complexité des relations interculturelles et l'acquisition des attitudes appropriées et le transfert des connaissances et des habiletés générales d'intervention dans le domaine de l'interculturel. Le tableau 1, aux pages 14 et 15, décrit les objectifs spécifiques, les contenus, les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage prévues pour le cours *Réalités interethniques et intervention sociale*. Une synthèse révèle qu'il est divisé en deux

---

<sup>1</sup> Voir le détail des caractéristiques des niveaux et des stades du modèle de développement du jugement réflexif à l'annexe 2.

<sup>2</sup> Voir le plan de cours à l'annexe 3.

grands blocs : les huit premières séances sont de nature plus théorique<sup>1</sup> et les cinq dernières sont d'ordre plus pratique. À première vue, les objectifs spécifiques semblent en lien avec les objectifs généraux. Les stratégies d'enseignement semblent appropriées aux objectifs spécifiques poursuivis. Comme activités d'apprentissage, les étudiants doivent rédiger une autobiographie de dix expériences vécues en interculturel, un cahier d'apprentissage à la réflexion dans lequel ils sont invités à faire une synthèse de ce qui a été dit dans les huit premières séances et à formuler une réflexion critique sur un sujet lié au contenu de la séance. Ils doivent aussi faire en équipe une étude terrain sur une réalité interculturelle. L'ensemble des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage pour la partie théorique du cours s'inspirent des modèles d'enseignement suivants : pour la transmission de l'information, les ordonnateurs supérieurs (*advance organizers*) d'Ausubel (1963), pour la conversation éducative, la résolution autour de conflits ou le *Jurisprudencial Inquiry* d'Oliver et Shaver (1966/1974) et le questionnement socratique de Paul (1990) et pour la rédaction, les travaux de réflexion de Nikerson (1984) et de McSweeney (1994). Ces stratégies sont reconnues pour faciliter l'intégration de la matière et le développement du jugement réflexif des étudiants dans celle-ci.

#### 1.4.2- Le cadre d'analyse et les postulats de recherche

Cette recherche accordera une place prépondérante aux caractéristiques des niveaux et des stades du modèle de développement du jugement réflexif élaboré par King et Kitchener (1994) comme cadre pédagogique pouvant guider et évaluer la réflexion des étudiants. Dans leur dernière publication, King et Kitchener (1994) présentent onze grands principes<sup>2</sup> qui peuvent guider les professeurs<sup>3</sup> pour améliorer le jugement réflexif des étudiants. Elles ont aussi développé des objectifs et des activités pédagogiques propres à chaque stade du

---

<sup>1</sup> L'objet de la recherche porte principalement sur les huit premières séances de cours et une partie de la neuvième correspondant à la dixième séance de cours.

<sup>2</sup> Les principes sont présentés dans le chapitre de la revue de la littérature à la page 56.

<sup>3</sup> Nous préférons au terme enseignant le terme professeur plus approprié au contexte universitaire dans lequel se réalise la recherche.



modèle de développement du jugement réflexif<sup>1</sup> qui peuvent aider le praticien-chercheur à élever le niveau de réflexion des étudiants. L'ensemble de ces instruments théoriques (caractéristiques des niveaux et des stades, principes et activités pédagogiques) servira de grilles d'évaluation dans cette recherche qui possiblement permettra d'enrichir et de compléter le répertoire des stratégies et des principes favorisant le développement du jugement réflexif des étudiants. Précisons toutefois que compte tenu de la nature exploratoire de cette recherche, nous ne pouvons présumer à l'avance des stades de jugement réflexif de chacun des étudiants tout comme l'a fait Kroll (1990, cité dans King et Kitchener 1990, p. 172) dans sa recherche et appliquer strictement les activités pédagogiques propres à chacun des stades pour chacun des étudiants. Ainsi, nous ne retiendrons que l'esprit de la grille portant sur les objectifs et les activités pédagogiques propres à chaque stade du modèle de développement du jugement réflexif dans cette recherche.

Les postulats théoriques de cette recherche sont les suivants :

- 1- Un cours bien structuré et planifié qui intègre certains principes de base relatifs aux trois courants de la réflexion (pensée critique, processus cognitif, théories de développement de l'intelligence) peut contribuer au développement du jugement réflexif.
- 2- Le jugement réflexif se développe progressivement de l'adolescence à l'âge adulte. Des conditions d'enseignement particulières peuvent toutefois accélérer son déploiement.
- 3- Le test « Réflexion cognitive (RC) ou Reflective Thinking Appraisal (RTA) » permet d'identifier le niveau et le stade du jugement réflexif de chacun des participants au début et à la fin du cours.

---

<sup>1</sup> Voir les objectifs et les activités pédagogiques selon les caractéristiques des stades à l'annexe 4.

<b>Cours Réalités interethniques et intervention sociale</b>					
Séances	Titre du cours	Objectifs spécifiques	Contenus	Stratégies d'enseignement	Activités d'apprentissage
1	Présentation du syllabus	<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre conscience de la diversité des événements vécus en interculturel par l'ensemble du groupe;</li> <li>prendre connaissance des objectifs, de la démarche, du contenu et des exigences du cours.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>présentation du plan de cours;</li> <li>présentation des documents obligatoires et des documents à la réserve;</li> <li>présentation et échange sur les travaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>échange en plénière;</li> <li>exposé théorique et échange.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rédaction d'une autobiographie de 10 expériences vécues en interculturel.</li> </ul>
2	Immigration au Québec	<ul style="list-style-type: none"> <li>clarifier le sens des concepts suivants : immigration, émigration, immigrant, émigrant, migrant;</li> <li>présenter un profil des différentes réalités liées à l'immigration au Québec de 1900 à nos jours;</li> <li>préciser et analyser les quatre objectifs du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI);</li> <li>définir les trois statuts d'immigrants et préciser leurs spécificités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exercice de mise en situation sur la définition des concepts;</li> <li>exposé théorique sur le profil de l'immigration au Québec;</li> <li>projection d'un document audiovisuel portant sur les objectifs du MRCI et analyse critique des objectifs;</li> <li>présentation des catégories de statuts d'immigrants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>échange en plénière;</li> <li>exposé théorique : à l'aide de graphiques;</li> <li>vidéo et exposé critique;</li> <li>exposé théorique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rédaction d'une synthèse et d'une réflexion critique sur un sujet lié au contenu du cours.</li> </ul>
3	Immigration au Québec (suite)	<ul style="list-style-type: none"> <li>identifier ce qui motive les immigrants à quitter leur pays;</li> <li>voir si les peurs des Québécois à l'égard des immigrants sont fondées;</li> <li>présenter les services disponibles aux immigrants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exercice de réflexion sur les préjugés et les peurs des Québécois de souche concernant les gens d'autres cultures;</li> <li>projection d'un document audiovisuel sur les préjugés et les peurs des Québécois face à l'immigration;</li> <li>présentation des services offerts aux immigrants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>conversation éducative et échange socratique;</li> <li>vidéo;</li> <li>invité du MRCI et exposé théorique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>
4	Culture	<ul style="list-style-type: none"> <li>définir le concept de la culture;</li> <li>identifier et expliquer les différents sens donnés au concept de la culture dans l'histoire;</li> <li>définir et expliquer les concepts clés de l'approche interculturelle : acculturation, adaptation, assimilation, communauté culturelle, culture, discrimination, enculturation, ethnie, ethnocentrisme, identité culturelle, intégration, marginalisation, minorité, pratique interculturelle, préjugés, racisme, relativisme culturel, stéréotypes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exposé sur le concept de culture : ses différents axes son évolution dans l'histoire;</li> <li>regard sur les différents concepts clés rattachés au domaine de l'interculturel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exposé théorique;</li> <li>exposé théorique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>
5	Choc culturel	<ul style="list-style-type: none"> <li>définir le concept de choc culturel;</li> <li>préciser et expliquer les étapes et les trois grandes catégories de manifestations du choc culturel;</li> <li>préciser et expliquer les facteurs d'intégration liés au choc culturel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exposé théorique sur la définition, les étapes, les manifestations du concept de choc culturel;</li> <li>exposé théorique sur les facteurs d'intégration liés au choc culturel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exposé théorique;</li> <li>ibid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>
6	Tradition et modernité	<ul style="list-style-type: none"> <li>définir les concepts de tradition et de modernité;</li> <li>préciser les caractéristiques propres aux concepts de tradition et de modernité;</li> <li>dresser le profil d'orientation des valeurs des sociétés traditionnelles et des sociétés modernes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exposé théorique sur la définition, les caractéristiques des concepts de tradition et de modernité;</li> <li>exposé théorique sur les profils des valeurs selon que l'on se situe dans un cadre traditionnel ou moderne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exposé théorique;</li> <li>exposé théorique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>

7	Peuples autochtones	<ul style="list-style-type: none"> <li>illustrer par une mise en situation comment se vit la conciliation entre les variantes de la tradition et celles de la modernité chez les peuples autochtones;</li> <li>dresser un profil des revendications des nations autochtones du Québec;</li> <li>présenter certaines réalités auxquelles sont confrontés les Amérindiens du Québec.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exercice de réflexion en petits groupe de partage sur ce qui rapproche ou éloigne les Québécois des Autochtones;</li> <li>présentation des caractéristiques des différentes nations autochtones du Québec et de leurs reventications;</li> <li>projection de deux documents audiovisuels sur les réalités de vie des peuples autochtones du Québec.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>conversation éducative et échange socratique;</li> <li>exposé théorique;</li> <li>vidéos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>
8	Intervention en interculturel	<ul style="list-style-type: none"> <li>identifier les quatre éléments essentiels dans le processus d'aide en interculturel;</li> <li>identifier, décrire et expliquer les attitudes nécessaires à cultiver dans l'intervention interculturelle;</li> <li>identifier, décrire et expliquer l'ensemble des paramètres à considérer dans l'intervention interculturelle;</li> <li>identifier et expliquer le sens des trois perspectives relatives au concept « interculturel »;</li> <li>identifier et expliquer les trois démarches essentielles dans l'approche interculturelle;</li> <li>identifier et expliquer les particularités de l'approche interculturelle, les moyens d'intervention à privilégier et les principes directeurs de la pratique interculturelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>présentation théorique sur les attitudes, les paramètres, les perspectives et les trois démarches essentielles dans la relation d'aide interculturelle;</li> <li>présentation d'un document audiovisuel sur les irritants dans la relation d'aide interculturelle et étude de cas à partir d'incidents critiques liés à la réalité vécue par les professionnels du travail social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exposé théorique;</li> <li>exercice de réflexion à partir d'une vidéo et étude de cas en plénière.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>
9	Semaine d'études				
10	Présentation des travaux d'équipes	<ul style="list-style-type: none"> <li>choc culturel, aspects et intégration;</li> <li>choc culturel, contexte du pays d'origine et intégration.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exposé des rencontres auprès des personnes d'autres pays, religions ou cultures de deux équipes de travail.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>présentation des travaux d'équipe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>travail de groupe sur un thème lié aux réalités vécues par les nouveaux arrivants au Québec.</li> </ul>
11	Ibid.	<ul style="list-style-type: none"> <li>choc culturel, contexte du milieu d'accueil et intégration;</li> <li>intégration en milieu de travail.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>
12	Ibid.	<ul style="list-style-type: none"> <li>conflits familiaux et conflits entre les générations;</li> <li>rapports de sexe et conflits familiaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>
13	Ibid.	<ul style="list-style-type: none"> <li>intégration à l'école;</li> <li>choc culturel chez les étudiants et intégration.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>
14	Ibid.	<ul style="list-style-type: none"> <li>santé mentale et intervention sociale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ibid.</li> </ul>
15	Examen				<ul style="list-style-type: none"> <li>examen.</li> </ul>

Tableau 1. Objectifs spécifiques, contenus, stratégies d'enseignement et activités d'apprentissage du cours *Réalités interethniques et intervention sociale*

### 1.4.3- Le but et les objectifs de recherche

Le but de cette recherche est de découvrir les conditions idéales d'un cours qui favorisent le développement du jugement réflexif des étudiants en sciences humaines.

L'objectif général est d'évaluer le déroulement d'un cours portant sur les réalités interculturelles en y intégrant les principes de base de la théorie sur le développement du jugement réflexif. Il est à noter que cette recherche vise à découvrir les mécanismes qui amélioreraient un cours déjà existant cherchant à élever le niveau de réflexion des étudiants sur la réalité interculturelle.

Les objectifs de la recherche sont de :

- 1- Découvrir des conditions de l'environnement pédagogique pouvant contribuer à élever le niveau du jugement réflexif des étudiants.
- 2- Évaluer si les activités d'enseignement proposées contribuent à élever le niveau du jugement réflexif des étudiants.
- 3- Déterminer le niveau et le stade du jugement réflexif des étudiants avant et après avoir suivi le cours *Réalités interethniques et intervention sociale*.

### 1.4.4- Les questions de la recherche

Les questions de la recherche qui découlent de ses objectifs sont :

- 1- Comment intégrer les principes de base liés au développement du jugement réflexif dans la conception d'un modèle d'enseignement d'un cours portant sur les réalités interculturelles?
- 2- Est-ce qu'un modèle d'enseignement intégrant trois stratégies inspirées des orientations pédagogiques, le traitement de l'information, la conversation éducative et la réflexion écrite contribue au développement du jugement réflexif?
  - 2.1- Comment se manifeste le jugement réflexif des étudiants dans chaque stratégie?

- 2.2- Se dégage-t-il une structure ou une syntaxe favorisant le développement du jugement réflexif?
- 2.3- Quelles sont les avantages et les inconvénients de chacune des stratégies?
- 3- En quoi le modèle d'enseignement de ce cours s'inspire-t-il des principes liés au développement sur le jugement réflexif?
  - 3.1- Comment évolue le jugement réflexif des étudiants du début à la fin du cours?
  - 3.2- Est-ce que la grille sur le développement du jugement réflexif est suffisante pour expliquer la nature de cette évolution?
  - 3.3- Y a-t-il un modèle intégrateur des stratégies d'enseignement qui favorise mieux le développement du jugement réflexif?

#### **1.4.5- L'originalité de cette recherche**

Le modèle du développement du jugement réflexif élaboré par King et Kitchener est assez récent (1981). La plupart des recherches qui ont été réalisées dans ce domaine ont servi soit à valider le modèle et les deux tests servant à mesurer les niveaux et les stades du jugement réflexif des individus, soit à comparer les résultats des tests sur le jugement réflexif à d'autres tests tels que ceux mesurant la pensée critique, le développement de l'identité, le développement moral et le développement psychosocial. Jusqu'en 1994, peu de recherches se sont inspirées du modèle de développement du jugement réflexif, des principes et des activités pédagogiques développées par King et Kitchener (1994), pour évaluer anthropopédagogiquement les stratégies d'enseignement et les acquis à la réflexion. Cette évaluation contribuera à une conception renouvelée d'un cours et inspirera peut-être de futures recherches d'évaluation et de développement de cours.

#### 1.4.6- Les limites de cette recherche

Cette recherche anthropopédagogique (Morin, 1984) contribuera à améliorer la conception, le choix des activités à la réflexion et le type de travaux du cours *Réalités interethniques et intervention sociale*. En plus, elle fournira un profil de l'ensemble des perceptions des étudiants à l'égard des stratégies d'enseignement favorisant la réflexion mises de l'avant dans le cours. Le test sur la *Réflexion cognitive (RC)* permettra de savoir si l'ensemble des activités a contribué au développement du jugement réflexif des étudiants. Cependant, ce test n'a pas une validité tout à fait établie en anglais et sa traduction en français peut comporter un biais culturel affectant la validité des résultats obtenus au pré-test et au post-test sur la *Réflexion cognitive (RC)*. Les recherches de King et Kitchener (1994) démontrent aussi que le développement du jugement réflexif s'échelonne sur une longue période de l'enfance à l'âge adulte. Ainsi, on ne peut s'attendre à des bonds majeurs de niveaux et de stades de la part des étudiants, il faut laisser le temps à la maturation. Les résultats aux deux tests identifieront jusqu'à une certaine mesure une évolution de la capacité réflexive des étudiants. Par contre, le développement d'une méthodologie de correction des travaux correspondant aux niveaux et aux stades du jugement réflexif permettra peut-être de constater une plus subtile transformation de la capacité réflexive que les résultats aux tests ne l'indiqueraient. Enfin, cette recherche qualitative ne prétend pas à une généralisation de ses résultats à d'autres études, mais elle contribuera à une meilleure compréhension et appropriation du processus de développement du jugement réflexif en lien avec les stratégies d'enseignement dans des contenus disciplinaires similaires focalisant sur l'étude de réalités complexes.

#### 1.5- La définition des mots-clés de la recherche

Nous vous présentons une définition opérationnelle des concepts-clés utilisés dans cette étude.

Attitudes de la pensée critique : Les attitudes requises pour en arriver à formuler un jugement éclairé sur la réalité. La taxonomie d'Ennis (1994) présente trois attitudes fondamentales à l'exercice d'une pensée réfléchie que sont : la préoccupation de l'exactitude de la croyance et de la justification de la décision, la présentation d'une position honnête et la préoccupation de la dignité et la valeur de chaque personne (voir les taxonomies des attitudes et des capacités de la pensée critique d'Ennis, 1994 et 1987, à l'annexe 1).

Capacités de la pensée critique : Toutes les habiletés requises qui permettent la formulation d'un jugement éclairé sur la réalité. La taxonomie d'Ennis (1994) en énumère quatorze. Exemple d'habiletés : cibler le problème, la question ou la conclusion, analyser les arguments, évaluer la crédibilité de la source, etc. (voir les taxonomies des attitudes et des capacités de la pensée critique d'Ennis, 1994 et 1987, à l'annexe 1).

Conversation éducative : Une action éducative intentionnelle et consciente dans laquelle l'éducateur interagit et [communique] avec l'élève dans l'instantanéité de la situation [...] (Potvin, 1994, p. 187). Cette action ou conversation éducative se manifeste dans le dialogue par rapport aux travaux, aux apprentissages et aux échanges à propos d'eux-mêmes. Dans cette action, l'éducateur stimule, guide, informe et soutient l'étudiant dans ses démarches d'appropriation du savoir. Elle se traduit souvent dans un modèle d'enseignement comme l'investigation en groupe chez Joyce, Weil et Showers (1992) et la RAIS chez Morin (1996).

Développement intellectuel : Piaget distingue différentes périodes, divers stades de développement de l'intelligence auxquels correspondent des formes de pensée qui leur sont propres : 0 à 2 ans, le stade sensori-moteur et la pensée sensori-motrice, de 2 à 7 ans, le stade pré-opératoire et la pensée symbolique et intuitive, de 7 à 11 ans, le stade opératoire concret et la pensée concrète, de 12 ans à l'âge adulte, le stade des opérations formelles et la

pensée formelle, hypothético-déductive, combinatoire et proportionnelle. Dans ce cadre, le développement intellectuel est perçu comme un changement graduel et continu qui conduit vers la pensée abstraite ou la pensée formelle (Legendre, 1993, p. 341).

Jugement réflexif : Il s'agit d'un modèle ou cadre de référence qui décrit le développement du jugement réflexif chez l'individu, de l'enfance à l'âge adulte, de l'appréhension du processus de la connaissance et des justifications propres à chaque étape étayant les croyances au sujet de problèmes flous ou peu structurés. Le modèle spécifie comment une personne perçoit et cherche à résoudre les problèmes mal définis et met l'accent sur la perception de la connaissance et les concepts de justification. Il décrit le développement de la cognition épistémique. Au cours de sa croissance, l'individu acquiert une capacité d'évaluation des postulats de la connaissance et devient capable d'expliquer et de défendre son point de vue. Ce processus cognitif se divise en trois niveaux et sept stades<sup>1</sup> (niveau pré-réflexif, stades 1, 2 et 3, niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5, niveau réflexif, stades 6 et 7) ayant chacun leurs postulats d'accès à la connaissance et leurs concepts de justification. Chaque stade représente une façon d'accéder à la connaissance. Plus on avance dans les stades, plus la forme de justification se complexifie, devient effective et permet aux individus d'évaluer et de défendre leur point de vue. Chaque stade a ses propres stratégies de résolution de problèmes. Aux stades avancés, l'individu peut distinguer les problèmes bien et mal définis et intégrer tout un ensemble de données au sujet d'une situation complexe (King et Kitchener, 1994, p. 46-47).

Modèle d'enseignement : Guide ou plan qui peut être utilisé pour élaborer un programme d'études ou un cours, pour choisir le matériel pédagogique et pour guider l'enseignant dans sa tâche. Ce guide ou plan doit comporter les éléments suivants : a) des buts clairement définis; b) les moyens permettant d'atteindre ces buts; c) la syntaxe, "le mode d'emploi" ou

---

<sup>1</sup> Voir le détail des caractéristiques des niveaux et des stades du modèle de développement du jugement réflexif à l'annexe 2.



les diverses activités qui caractérisent son utilisation; d) la description de la structure sociale qu'il implique; e) l'infrastructure humaine et matérielle qu'il requiert; f) un exemple d'implantation; g) la démonstration de son applicabilité; h) les caractéristiques visées chez le sujet (Legendre, 1993, p. 861-862).

Questionnement socratique : Un mode de questionnement qui sonde par la discussion la profondeur du sens de la justification des affirmations, des prises de positions déclarées ou de la logique du raisonnement (Paul, 1989, p. 27). Il y a trois types de discussion socratique : spontanée, exploratoire et axée sur un sujet particulier (Paul, 1993, p. 337).

Problème bien défini : C'est un problème qui peut être complètement défini et qui peut être résolu avec un haut niveau de certitude. Les experts s'entendent sur la solution au problème. Voici des exemples de problèmes bien définis : convertir des mesures anglaises en mesures métriques, résoudre le X dans une équation algorithmique et calculer la trajectoire d'un caillou propulsé par un lance-roquettes (King et Kitchener, 1994, p. 11).

Problème mal défini : C'est un problème qui ne peut être complètement défini et qui ne peut être résolu avec un haut degré de certitude. Les experts ne s'entendent pas sur la solution au problème, même si elle peut être considérée comme résolue. Voici des exemples de problèmes mal définis : déterminer ce qui s'est réellement passé sur la place Tianenmen en Chine, juger de l'adéquation d'une proposition théorique, prédire comment entreposer en toute sécurité les déchets nucléaires (King et Kitchener, 1994, p. 11).

Pensée critique : La pensée critique est un jugement réfléchi et auto-régulateur qui se manifeste par l'interprétation, l'analyse, l'évaluation, l'inférence ainsi que par l'explication des motifs, des concepts, des méthodologies et des critères sur lesquels est basé le jugement. La pensée critique est essentiellement un outil d'investigation. En éducation, la pensée critique est une force libératrice et une puissante ressource dans la vie personnelle et civique des individus. La pensée critique n'est pas une « bonne » pensée mais bien un

phénomène humain qui est pénétrant et auto-correcteur (APA, 1990, cité dans Facione et Facione, 1993, p. 2).

Rédaction : La rédaction a toujours été considérée comme une habileté de base en éducation mais c'est Nickerson (1984) qui démontre comment cette habileté est un instrument qui contribue au développement de la pensée réflexive. La rédaction est une activité fort complexe et implique de multiples tâches, telles la compréhension, la planification, l'écriture et la révision qui demandent toutes un grand niveau de contrôle cognitif. Dans chacune des étapes, le rédacteur est continuellement en train de mesurer les effets de ses décisions dans les étapes précédentes.

Réflexion : Boud, Keogh, et Walker (1985) considèrent la réflexion comme un terme générique qui engage les activités intellectuelles et affectives par lesquelles les individus examinent leurs expériences afin de les comprendre et les apprécier autrement (Boud, Keogh, et Walker, 1985, p. 3). Mezirow (1990) définit la réflexion comme étant la considération de la justification de la perception afin de guider l'action et l'efficacité du raisonnement dans les stratégies et les procédures liées à la résolution de problèmes (p. XVI).

Relativisme : Un système ou une logique de raisonnement qui appartient au niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5, du modèle de développement du jugement réflexif et qui permet l'analyse et la comparaison et par laquelle est formulée une diversité d'opinions, de valeurs et de jugements à partir de sources d'informations. La connaissance est ici perçue comme qualitative et dépendante du contexte. Au stade 4, une perception relativiste est une opinion personnelle, qui épouse souvent les préjugés populaires, et qui se traduit par une difficulté à fonder l'argumentation à partir de solides preuves. Au stade 5, une perception relativiste est une opinion plus éclairée que celle du stade 4, dans lequel un individu démontre une plus grande capacité d'abstraction lui permettant entre autres de comparer des concepts et de

mettre en évidence leurs spécificités, de différencier, d'intégrer des facteurs qui entourent un événement en considérant une diversité d'opinions, celles des autorités et celles d'autres individus. Bien qu'il y ait une transformation dans la façon de justifier la connaissance entre les stades 4 et 5 du niveau quasi-réflexif, il n'en demeure pas moins que l'a priori général de ce niveau postule que tout est relatif.

Relativisme culturel : Doctrine qui proclame que toutes les cultures se valent ou sont égales (Abou, 1986).

Stratégie d'enseignement : Ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même. Trois critères devraient, en principe, guider le déploiement de telle ou telle "stratégie" dans l'enseignement pas objectifs : la pertinence des activités relativement à l'atteinte de l'objectif visé, les types d'élèves qui font l'apprentissage, les processus commandés par les méthodes ou approches pédagogiques ainsi que dans l'utilisation des diverses techniques éducatives (Legendre, 1993, p. 1185).

Traitement de l'information : Un modèle d'enseignement basé sur les données de la psychologie de la connaissance, qui perçoit l'apprentissage dans l'optique de processus de l'esprit et de structures cognitives. Le rôle du professeur consiste à identifier les concepts structuraux de chaque discipline, et à en faire une carte intellectuelle que l'étudiant s'approprié et utilise pour résoudre des problèmes dans des branches spécifiques du savoir (Legendre, 1993, p. 1368). Joyce, Weil et Showers (1992) en font une famille intégrant plusieurs modèles d'enseignement épousant les caractéristiques mentionnées plus haut.

Transmission de l'information : Joyce, Weil et Showers (1992) intègrent dans la famille du traitement de l'information le modèle d'enseignement d'Ausubel qui cherche à renforcer les structures cognitives ou la construction de schémas des étudiants par une méthode d'enseignement qui par son organisation ordonnée, structurée, hiérarchisée des connaissances sous forme d'ordonnateurs supérieurs (*advance organizers*) leur permet

d'organiser, d'interpréter les nouvelles connaissances et de les intégrer dans leur structure cognitive.

### **1.6- Le résumé du chapitre**

Dans ce chapitre, nous avons présenté trois personnalités reconnues pour leurs contributions étant à la source d'inspiration de nombreuses et fructueuses recherches et découvertes dans le monde de l'éducation. Dewey, en tant que philosophe et psychologue, aura une influence déterminante dans le courant de la pensée critique vue sous l'angle d'un ensemble de capacités d'analyse et de construction d'arguments qui cherche à développer la qualité de l'énoncé par le raisonnement déductif et inductif et dans celui de la pensée critique vue comme un processus cognitif qui s'intéresse à l'organisation des connaissances dans la mémoire et aux processus qui guident les pensées dans l'action de réflexion. Piaget et Kohlberg marqueront, quant à eux, le courant de la pensée critique vue sous l'angle du développement intellectuel dont l'un des modèles porte une attention particulière à l'évolution des a priori d'accès à la connaissance. Ce survol théorique aura permis de situer la recherche dans l'un des courants de la pensée critique et d'en présenter le but, soit de découvrir les conditions liées au processus de développement du jugement réflexif à partir du modèle de développement du jugement réflexif, le dernier-né du troisième courant de la pensée critique.

## Chapitre 2

### La revue de la littérature

#### 2.1- L'introduction

Ce chapitre a pour objectif de présenter les différents courants en éducation qui cherchent à développer la pensée critique. Dans sa thèse de doctorat, Selman (1989), cité dans Court (1991), identifie cinq approches de formation de la pensée critique. La première axe son intervention sur le développement des capacités intellectuelles supérieures telles que décrites dans la taxonomie de Bloom : analyse, synthèse et évaluation. La seconde enseigne la réflexion par la résolution de problèmes. La troisième s'attarde à l'étude logique des arguments. La quatrième voit la réflexion comme un processus de traitement de l'information et la dernière focalise son attention sur le développement de certaines capacités et attitudes nécessaires à la réflexion.

Dans sa recherche sur les théories, les recherches, les pratiques et les possibilités dans l'enseignement de la pensée critique, Kurfiss (1988) subdivise autrement les approches et intègre d'autres théories qui semblent être négligées par Selman (1989). La présente revue de la littérature s'inspire de la classification de Kurfiss (1988). Elle identifie trois courants dans l'enseignement de la réflexion critique : 1) la pensée critique perçue comme un ensemble de capacités d'analyse et de construction d'arguments, 2) la pensée critique perçue comme un processus cognitif ou comme la construction « du faire sens » et 3) la pensée critique perçue comme un développement intellectuel ou une manifestation contextualisée de théories de la connaissance. Nous présentons chacune de leurs caractéristiques et de leurs perceptions de la pensée critique après avoir porté un bref regard sur l'apport d'une des figures de proue dans l'un des courants de la pensée critique, Ennis, qui a contribué par son travail de réflexion à redonner un nouveau souffle à l'importance accordée en éducation à la pensée critique au cours des trente dernières années.

## 2.2- Ennis et la pensée critique

En 1962, le philosophe Robert Ennis publie dans la revue des sciences de l'éducation de l'Université Harvard un article qui conçoit la pensée critique comme « *the correct assessing of statements* » (p. 83) et qui traite de douze de ses aspects, lesquels sont :

1. Savoir saisir la signification d'une proposition.
2. Être en mesure de reconnaître les ambiguïtés d'un raisonnement.
3. Être en mesure de voir s'il y a contradiction entre les propositions.
4. Savoir reconnaître si les conclusions découlent logiquement des propositions.
5. Savoir évaluer la précision d'une proposition.
6. Pouvoir dire si une proposition constitue en réalité l'application d'un certain principe.
7. Savoir si une observation est fiable.
8. Pouvoir dire si une conclusion inductive est justifiée.
9. Pouvoir dire si le problème a été identifié.
10. Savoir reconnaître une hypothèse.
11. Savoir si une définition est adéquate.
12. Pouvoir dire si une déclaration d'une autorité présumée est acceptable.

(Ennis Robert H., 1962, p. 84, traduction par M. Saumure 1995)

Dans cet article, Ennis insiste sur l'importance de former des gens capables de juger et c'est par le truchement de la pensée critique qu'il compte y parvenir. Selon Lipman (1991), cet article novateur souligne l'importance de la réflexion comme objectif de formation. Selon lui, la définition qu'Ennis formulera quelques années plus tard continue à être l'une des plus populaires : « Une pensée raisonnable et réflexive qui a pour objet de décider ce qu'il faut croire et ce qu'il faut faire » (OCDE, p. 249). Dans une publication partagée avec Norris, Ennis (1989, p. 3-4) explique en quatre points le sens de sa définition. Une *pensée raisonnable* signifie une pensée qui se base sur des raisons acceptables pour en arriver à une conclusion tout aussi acceptable. Une *pensée réflexive* fait référence à la conscience dans la recherche et l'utilisation de raisons valables. *Qui a pour objet* évoque le fait que la pensée critique est un processus dirigé de l'acte de réflexion vers un but précis. *Ce qu'il faut croire et ce qu'il faut faire* sont des caractéristiques qui peuvent évaluer les perceptions (ce qu'il faut croire) et les actions (ce qu'il faut faire) permettant ainsi de couvrir le rôle pratique de la pensée critique dans la vie. Brandhorst (1989) souligne que le courant de la

pensée critique des années 80 est une extension de la tradition selon Ennis (1962). En 1987, Ennis publie une taxonomie des attitudes et des capacités de la pensée critique et à l'été 1994, lors de la sixième conférence internationale sur la pensée critique tenue à Boston, il présente une version améliorée de cette taxonomie (voir les deux taxonomies des attitudes et des capacités de la pensée critique d'Ennis, 1994 et 1987, à l'annexe 1).

En 1987, il qualifie son effort d'identification des attitudes et des capacités d'une pensée critique idéale comme une contribution qui ne tient pas compte de toutes les situations dans laquelle s'exerce la pensée critique, mais qui présente la plupart des composantes liées aux activités d'une pensée critique. Il lui attribue certains mérites tout en manifestant une ouverture à des améliorations.

Its clarity and criteria make it superior to the Bloom taxonomy as an elaboration of higher order thinking and make it a necessary complement to most problem-solving approaches. It is directly applicable to our daily lives. Last, it is intended to be comprehensible. If it succeeds in being comprehensive, fine. If not, at least we have a basis for telling whether something has been left out, enabling us to better evaluate the conception and to improve it (Ennis, 1987, p. 25).

Il souligne à la fin de son article que sa contribution ne dit pas comment et quand et quoi enseigner. Mais comment forme-t-on la pensée critique en éducation?

### **2.3- Les trois courants cherchant à développer la pensée critique**

#### **2.3.1- La pensée critique perçue sous l'angle de la qualité des arguments**

La pensée critique est la plus ancienne et la plus connue des stratégies dans l'enseignement de la pensée. Ce n'est pas d'aujourd'hui que l'on se questionne sur la manière de bien conduire sa pensée. Doyon et Talbot (1986) soulignent que « les tous premiers penseurs, les philosophes pré-socratiques, manifestaient déjà une préoccupation pour les opérations de la pensée. » (p. 3). On reconnaît toutefois à Aristote le mérite d'avoir écrit le premier sur la manière de conduire sa pensée en formulant entre autres choses sa théorie du syllogisme et du raisonnement déductif. C'est sous l'égide de la logique formelle qu'on allait exploiter la

théorie d'Aristote. Attardons-nous à examiner les postulats sur lesquels s'appuie l'enseignement de la pensée critique sous la logique formelle et un peu plus tard son héritière la logique informelle.

### **2.3.1.1- La logique formelle**

Les logiciens sont préoccupés par la qualité du raisonnement et par la structure des arguments. Pour eux, « le raisonnement est composé de phrases ou de propositions qui sont posées ensemble [...]. Le seul fait de considérer ensemble ces propositions fait naître dans l'esprit une autre proposition qui découle des premières. La proposition qui découle de l'ensemble des propositions considérées est appelée conclusion » (Doyon et Talbot, 1986, p. 4). La formation au raisonnement dans ce cadre consiste en une série d'exercices qui développent la capacité de raisonnement déductif dont le résultat des opérations mentales est appelé inférence déductive. En présence de deux prémisses ou deux propositions, on doit en arriver à déduire la conclusion. Voyons dans l'exemple ou le syllogisme suivant :

Tous les métaux sont des conducteurs d'électricité.  
Or le cuivre est un métal.  
Donc le cuivre est un conducteur d'électricité. (Doyon et Talbot, 1986, p. 9)

La première proposition ou prémisse introduit un principe général; ainsi les métaux sont conducteurs d'électricité. La deuxième proposition ou prémisse énonce le cas particulier du cuivre qui est un métal. Comme on reconnaît à l'ensemble des métaux la conduite de l'électricité et que le cuivre est un métal, il est logique d'en déduire que le cuivre est conducteur d'électricité (Doyon et Talbot, 1986). Cet exemple illustre très simplement ce à quoi sont conviés les étudiants dans les cours axés sur la logique formelle.

### **2.3.1.2- La logique informelle**

La logique informelle vise aussi à améliorer la qualité de la pensée critique, mais en mettant l'axant sur le raisonnement inductif par lequel est formulée une généralisation et non une



ferme conclusion comme c'est le cas dans la logique formelle. Dans ce type de raisonnement, « la conclusion ne résulte pas des prémisses de façon nécessaire, mais constitue le résultat d'une généralisation empirique » (Doyon et Talbot, 1986, p. 5). Prenons l'exemple suivant :

Le fer conduit l'électricité.  
Le cuivre conduit l'électricité.  
L'aluminium conduit l'électricité.  
(Ainsi de suite pour tous les métaux.)  
Donc tous les métaux conduisent l'électricité. (Doyon et Talbot, 1986, p. 5)

Dans cet exemple, la conclusion ne découle pas des prémisses. Elle est justifiée par la vérification qui a été faite de la propriété des métaux qui sont tous conducteurs d'électricité. La conclusion est ici établie de façon expérimentale. Le raisonnement inductif ou son produit l'inférence inductive est celle qui permet d'établir un principe général à partir de la considération de cas particuliers. La conclusion du raisonnement inductif est fondée sur l'observation des cas invoqués dans les prémisses. En éducation, la formation à la pensée critique s'inscrit actuellement dans le courant de la logique informelle et s'attaque à des problèmes de la vie de tous les jours qui n'ont pas nécessairement de solutions bien dégagées. C'est par le questionnement des certitudes qu'elle compte développer la capacité de raisonner. Plus spécifiquement, la pensée critique par la logique informelle se caractérise par sa façon d'aborder l'objet d'étude en :

- remettant en question les hypothèses et les prémisses de base d'un argument;
- rejetant l'arbitraire et la partialité;
- développant la capacité d'analyse et d'évaluation par la recherche des preuves ou des motifs;
- prônant l'objectivité et le scepticisme réflexif. (Donald, 1985, p. 54-55)

La pensée critique est ici perçue comme un processus d'investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème. Le produit de la pensée peut être une conclusion ou une hypothèse et sa justification. Généralement, la

conclusion est présentée sous forme d'arguments qui démontrent la force et la véracité d'un énoncé de pensée. Kanhen (1980) et McPeck (1981), cités dans Kurfiss (1988), associent deux types de pensée au processus de la pensée critique : le contexte de la découverte est la phase créative de ce type de réflexion et fait appel à la pensée créatrice, alors que la présentation de l'argument fait référence à la phase de justification que l'on associe à la pensée critique. Développer le raisonnement inductif par la logique informelle demande une connaissance approfondie du sujet étudié, une flexibilité et une ingéniosité de la pensée dont les prémisses peuvent être questionnées. Les arguments informels sont considérés comme dialectiques. Celui qui raisonne est amené à interroger ses connaissances à la lumière de possibles objections ou de contre-arguments. De nouvelles idées peuvent surgir de ce questionnement remettant ainsi en question la perception sur le sujet étudié et favorisant une nouvelle relecture de la situation et une reformulation de prémisses.

### **2.3.1.3- Les erreurs dans le raisonnement inductif**

Des années à essayer de former la raison ont permis aux éducateurs, souvent des philosophes, d'identifier les erreurs les plus souvent commises dans le raisonnement inductif ou les arguments informels, lesquelles sont :

- 1- Provincialism : The tendency to accept or reject ideas on the basis of experience in one's own group or society rather than on evidence or in light of knowledge and beliefs of other societies.
- 2- Ad hominem : An attack on a person's credibility or character rather than on the arguments presented.
- 3- False dilemma : Erroneously reducing the number of possible choices on an issue.
- 4- Hasty conclusion or generalization: Drawing conclusions from too little evidence or from unrepresentative samples.
- 5- Begging the question, circularity : Endorsing without proof some form of the very question at issue.
- 6- Other fallacies commonly mentioned are straw men, suppressed evidence, non sequiturs or irrelevant reason, appeal to authority, arguing from what is to what ought to be, wishful thinking, and self deception (Kurfiss, 1988, p. 15-16).

Ces caractéristiques ou erreurs dans le processus de raisonnement inductif se retrouvent toutes dans les difficultés propres aux niveaux et aux stades du modèle de développement

du jugement réflexif bien que les auteures, King et Kitchener, emploient d'autres termes pour évoquer les obstacles au développement du jugement réflexif.

#### **2.3.1.4- Les approches d'enseignement sous la logique informelle**

En Amérique du Nord, l'enseignement de la pensée critique a longtemps été réservé aux étudiants de niveau postsecondaire parce que, selon la théorie piagétienne, le raisonnement formel n'apparaissait qu'au dernier stade du développement de l'intelligence. Bruner (1977), Lipman (1991), Paul (1993) et d'autres ont dénoncé cette pratique éducative parce qu'elle n'était pas justifiée et qu'elle ne faisait que retarder l'enseignement des habiletés logiques. Aujourd'hui, beaucoup d'efforts sont déployés afin de remédier à cette situation. De plus en plus d'éducateurs sont sensibilisés à l'importance de réveiller le potentiel de réflexion chez l'enfant comme chez le jeune adulte. Selon Ennis (1994), aujourd'hui on compte quatre approches dans la façon d'enseigner la pensée critique, soit :

- 1- L'approche générale ou directe qui consiste à enseigner les capacités et les attitudes de la pensée critique séparément d'une matière scolaire.
- 2- L'approche d'infusion ou d'imprégnation qui s'efforce d'intégrer les principes de la pensée critique dans les disciplines scolaires. Lipman est l'un des précurseurs de cette façon de faire. Selon lui, l'école doit cultiver le raisonnement et le jugement. Les classes sont considérées comme des groupes d'investigation ou une communauté de recherche. Il est convaincu que la philosophie peut être enseignée au primaire comme au secondaire à l'aide de textes propres à stimuler la discussion. Présentement, plusieurs éducateurs cherchent à intégrer cette pensée dans le cadre de leur matière : religion, morale, littérature, histoire, médias, sciences infirmières, travail social, etc. La présente recherche s'inscrit dans cette approche parce qu'elle cherche à former les étudiants aux rudiments de la pensée critique par une variété d'activités pédagogiques : exposé oral, conversation éducative, rédaction.

- 3- L'approche d'immersion qui vise à développer la pensée critique dans la matière scolaire sans toutefois faire directement référence aux attitudes et aux capacités de la pensée critique.
- 4- L'approche mixte qui combine l'approche générale ou directe à l'approche d'infusion ou d'immersion.

Dans ces différentes approches, les stratégies pédagogiques généralement employées pour développer la pensée critique sont : la participation active des étudiants, les interactions entre les pairs, les débats organisés, l'enseignement par la confrontation des idées et des opinions opposées et le questionnement socratique (Donald, 1985, p. 54-55). Joyce, Weil et Showers (1992) décrivent plusieurs modèles d'enseignement dont deux d'entre eux, *Jurisprudential Inquiry* ou la résolution autour de conflits et *Group Investigation* ou l'investigation de groupe intègrent certaines de ces stratégies pédagogiques considérées comme favorisant le plus le développement de la pensée critique. Deux des modules de la partie théorique du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* tendent à obéir aux principes du modèle de la résolution de conflits, développé par Oliver et Shaver (1966/1974), qui aide les étudiants à apprendre à penser de façon systématique sur les problèmes contemporains en leur présentant une situation sociale et les invitant à l'analyser. Ce modèle a d'ailleurs fait ses preuves dans la recherche de Kronholm (1993, 1994, 1996). Le modèle de l'investigation de groupe développé par Thelen (1954) amène, quant à lui, les étudiants à réaliser une recherche sur une situation problématique. Les quatre derniers cours de la partie pratique du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* correspondent aux principes de ce modèle d'enseignement.

#### **2.3.1.5- Les questions sources de débats**

La formation de la pensée critique est une préoccupation partagée par plusieurs éducateurs et chercheurs qui continuent à se questionner sur les approches, les moyens favorisant le

plus le développement de la pensée. On peut diviser en trois catégories distinctes les critiques les plus fréquemment formulées à l'égard des approches dans l'enseignement de la pensée critique vue sous l'angle de la qualité des arguments informels :

Les cours axés sur les capacités de la pensée critique ne stimulent pas la réflexion : Paul (1982, 1986), cité dans Kurfiss (1988), affirme que ces cours sont utiles pour enseigner les capacités de raisonnement mais qu'ils ne poussent pas à la réflexion. Selon lui, les capacités acquises servent souvent à rationaliser les préjugés existants. Pour lui, un enseignement de la pensée critique doit permettre aux étudiants d'expliquer, de comprendre et de critiquer leurs propres préjugés, leurs biais ou leurs fausses interprétations. Il doit les amener à découvrir et remettre en question leurs perceptions égocentriques et ethnocentriques de la réalité. Selon lui, « critical thinking courses fail to address the fundamental weakness in people's reasoning, their tendency to maintain existing beliefs » (Kurfiss, 1988, p. 21). Whisner (1993) renchérit en disant que ces cours n'ont pas d'impact sur le changement d'attitudes des étudiants à l'égard du sexisme, du racisme, de « l'hétérosexisme » et des autres biais qui demandent de la compréhension et du respect dans les relations interpersonnelles. Kurfiss (1988, p. 22) ajoute à cela : « Student's responses to critical thinking courses reflect their assumptions about truth, knowledge, and authority and their awareness of contextual influences on judgment. Different assumptions may require different forms of instruction. The theories of intellectual development [address] this interpretation ». Nous parlerons de cette approche un peu plus loin dans cette revue de la littérature.

Les cours sur la pensée critique dénature la réflexion : Walters (1986), cité dans Kurfiss (1988), s'inquiète de ce que ces cours ne valorisent qu'une forme de pensée, jetant ainsi le discrédit sur d'autres formes de pensée comme la pensée contemplative et l'intuition par exemple. Walters (1987, 1989) s'en prend à l'a priori de ce courant qui prétend que sa façon d'aborder l'objet d'étude ou sa méthodologie est universellement applicable et que c'est la

seule méthode qui permet l'examen ou la formulation d'expressions des perceptions. De plus, selon lui, cette méthodologie encourage la passivité intellectuelle et tue la créativité. McPeck (1981, cité dans Kurfiss, 1988, p. 22), se demande si ces cours enseignent réellement la pensée critique : « They teach analysis of arguments which is a logician's craft and may have little to do with critical thinking. For example, they emphasize the context of justification but neglect the context of discovery, which is the source of both hypotheses and alternatives in real-world reasoning ». Girle (1983), cité dans Kurfiss (1988), s'inquiète des impacts négatifs que peuvent avoir ces cours; les meilleurs arguments peuvent être critiqués, la critique n'engage pas nécessairement à une proposition d'alternatives et les étudiants apprennent à analyser le raisonnement des autres mais pas nécessairement le leur. Elle souligne aussi que la façon dont on présente les informations fait que les bons arguments sont souvent discrédités et les moins bons mis en valeur, ce qui n'encourage pas la recherche de la vérité.

La valeur des cours sur la pensée critique n'est pas démontrée : Frisby (1991) remet aussi en question l'a priori que la pensée critique contribue à la formation de meilleurs citoyens. Selon lui, il y a peu de preuves que les exercices intellectuels proposés aident les étudiants à adopter des comportements éthiques et moraux. Il soutient aussi que les cours n'enseignent pas à résoudre des problèmes complexes, une perception que partagent aussi King et Kitchener (1994). Frisby (1987), cité dans Kurfiss (1988), soutient que les cours d'introduction à la pensée critique prétendent que les acquis se répercuteront dans les autres cours. Or, les résultats des recherches ne semblent pas démontrer une amélioration de la qualité de pensée dans les autres cours. Ce qui nous ramène au questionnement de McPeck (1981) qu'Halpen (1993) reprend : « Doit-on enseigner la pensée critique dans un cours d'introduction ou essayer d'intégrer ses principes dans l'étude de la matière des différents programmes? »

Kurfiss (1988) conclut de la manière suivante :

The most fundamental limitation of courses in critical thinking skills is that the questions we ask determine the value of our inquiry, and, without knowledge of the subject of inquiry, it is difficult to ask intelligent questions. For this reason, introductory courses on thinking cannot substitute for discipline-based instruction in reasoning. They do offer one avenue for initiating students into the complexities and challenge of reasoning they will encounter in subsequent courses, [however] this situation must be reinforced and extended in disciplinary study (Kurfiss, 1988, p. 24).

Le questionnement autour de la formation de la pensée critique témoigne que le débat est loin d'être clos. Paul (1994) pense que nous n'en sommes qu'aux premiers balbutiements dans la recherche sur le terrain de la formation de la pensée critique. On peut penser à des expériences plus opérationnelles de la pensée critique sur le jugement réflexif, qu'est l'objet de cette recherche.

Examinons maintenant un autre courant de la pensée critique perçue comme un processus cognitif dans la recherche « du faire sens ».

### **2.3.2- La pensée critique perçue comme un processus cognitif**

La logique informelle permet d'identifier les erreurs dans le raisonnement. On l'associe à la phase de justification dans le processus du raisonnement. Mais elle ne dit pas comment les gens en arrivent à une conclusion, comment le savoir ou les connaissances influencent la capacité réflexive, comment les personnes apprennent les différentes méthodes liées aux disciplines et enfin comment les personnes en arrivent à maintenir leur attention dans les multiples tâches propres à la pensée critique. Aussi, bien que les logiciens soient en mesure de décrire les erreurs les plus souvent commises dans l'action de raisonner, ils n'expliquent pas pourquoi les personnes persistent à commettre les mêmes erreurs de raisonnement, et ce, même si elles sont conscientes des dangers d'erreurs dans le raisonnement (Kurfiss, 1988).

Les recherches sur la cognition ne répondent pas à toutes ces questions mais elles présentent un éventail de processus d'opérations de la pensée qui expliquent comment les étudiants en arrivent à s'approprier l'information et qui influencent par conséquent

l'enseignement dans la transmission systématique de l'information. On associe ordinairement la recherche cognitive au contexte de la découverte dans le processus de la pensée critique.

### **2.3.2.1- La cognition**

Le développement considérable de l'électronique après la Seconde Guerre mondiale a donné naissance à un mouvement, la science cognitive (Varela, 1989), « qui essaie de découvrir les principes fondamentaux et les lois qui [permettent] d'expliquer et de comprendre les mécanismes du traitement de l'information chez l'humain » (Tardif, 1992, p. 73). La science cognitive est née de la convergence des questions de recherche de cinq disciplines : la linguistique, l'intelligence artificielle, la philosophie, la psychologie et les neurosciences. Brief (1995) voit dans ce mouvement général l'émergence du paradigme cognitiviste. Gardner (1985), quant à lui, parle d'une révolution de la cognition, révolution qui va largement bénéficier à la psychologie cognitive qui voit la perception, l'apprentissage, la compréhension et la résolution de problèmes comme un effort de l'intelligence qui structure l'information afin de lui donner un sens (Kurfiss, 1988).

### **2.3.2.2- Le processus de traitement de l'information**

Pour en arriver à construire une représentation de la réalité, la psychologie cognitive identifie cinq processus fondamentaux nécessaires au traitement de l'information : la perception, l'attention, la reconnaissance des formes, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme (Doré et Mercier, 1992). L'enregistrement sensoriel (perception) est le processus par lequel l'information est emmagasinée dans une structure que l'on nomme registre ou mémoire sensorielle. Dans la multitude des perceptions sensorielles, seules quelques-unes seront l'objet de l'attention. L'attention contribue à l'enregistrement des caractéristiques physiques des stimuli en mémoire, processus qui favorise la reconnaissance des formes. Il serait donc logique de conclure que plus l'attention est importante, plus la



représentation en mémoire sera forte. Cette étape terminée, l'information doit subir un traitement plus approfondi passant de la mémoire à court terme ou mémoire de travail pour être définitivement emmagasinée dans la mémoire à long terme ou la mémoire de référence. La mémoire à long terme est perçue comme un entrepôt de toutes les expériences et de tous les apprentissages passés. La mémoire à court terme est celle qui traite l'information, la comparant à la représentation contenue dans la mémoire à long terme. La comparaison terminée, elle prend une décision et produit un comportement jugé acceptable selon les caractéristiques et la perception de la situation.

Cette vision du mode de fonctionnement des mécanismes du cerveau conduit la psychologie cognitive à définir « l'apprentissage [comme] ce qui consiste à construire ou à modifier la représentation qu'un organisme a de son environnement » (Doré et Mercier, 1992, p. 5). La psychologie cognitive voit le rôle des connaissances dans l'apprentissage de trois façons.

#### **2.3.2.2.1- Les connaissances sont des informations bien emmagasinées dans la mémoire**

Comme on a pu le voir un peu plus haut, la mémoire joue un grand rôle dans le traitement de l'information. La perception, l'attention, la reconnaissance des formes constituent la voie d'accès à la mémoire à court terme qui traite l'information, laquelle se transforme en connaissance dans la mémoire à long terme. Cette construction s'opère par les processus d'assimilation et d'accommodation. « L'assimilation permet à l'organisme de reconnaître l'objet auquel il applique une action donnée, de reproduire cette action et de la généraliser à d'autres objets et l'accommodation transforme la structure des représentations lorsqu'il y a apprentissage » (Doré et Mercier, 1992, p. 11-12). Il est à noter que ce qui est emmagasiné dans la mémoire à long terme est ce qui a été construit par la personne. En éducation, cela

signifie que les étudiants se souviennent de ce qu'ils ont compris ou croient avoir compris et non pas nécessairement de ce qui a été dit ou enseigné.

#### **2.3.2.2.2- Les connaissances sont des informations bien organisées dans la mémoire**

L'action convergente des opérations cognitives mentionnées plus haut contribue par les processus d'assimilation et d'accommodation à l'organisation des connaissances en mémoire. Les connaissances sont organisées sous forme de schémas dans la mémoire (Anderson, 1985; Bartlett, 1932; Rumelhart, 1977, cités dans Kurfiss, 1988), de sorte que lorsqu'une situation familière se présente, l'individu est rapidement en mesure de sélectionner, trier et classer l'information. Toutefois, en l'absence de schémas appropriés ou devant une nouvelle situation, les recherches démontrent que les individus ont de la difficulté à se souvenir de l'information. Tardif dit à cet effet : « On ne peut apprendre que ce qu'on connaît déjà. [L'étudiant] doit avoir en mémoire à long terme des connaissances qui lui permettent d'établir des liens avec les nouvelles informations qui lui sont fournies, sinon il ne peut traiter l'information de façon significative » (Tardif, 1992, p. 39). D'où l'importance, en éducation, de faire appel aux connaissances antérieures des individus avant de leur transmettre une nouvelle série d'informations.

En psychologie cognitive, les recherches comparant le traitement de l'information entre les experts et les novices ont servi à démontrer que la construction de schémas est un processus graduel et que plus l'information est organisée, plus il y a de probabilités de pouvoir y associer de nouvelles informations et de pouvoir les réutiliser (VanSickle et Hoge, 1991). D'où la nécessité, en éducation, de présenter une information structurée, hiérarchisée, facilitant ainsi la création de schémas qui peuvent être facilement modifiés à la lumière de nouvelles informations (Costa et Lowery, 1989; Meyer, 1991). Joyce, Weil et Showers (1992) intègrent dans la famille du traitement de l'information le modèle d'enseignement d'Ausubel qui cherche à renforcer les structures cognitives ou la construction de schémas

des étudiants par une méthode d'enseignement qui par son organisation ordonnée, structurée, hiérarchisée des connaissances sous forme d'ordonnateurs supérieurs (*advance organizers*) leur permet d'organiser, d'interpréter les nouvelles connaissances et de les intégrer dans leur structure cognitive. Les modules de transmission de l'information du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* tendent à vouloir obéir aux principes de ce modèle d'enseignement.

### 2.3.2.2.3- Les connaissances ont différentes formes

Le raisonnement fait appel aux connaissances acquises. La psychologie cognitive identifie quatre grandes catégories de connaissance : déclarative, procédurale, conditionnelle et métacognitive.

**Les connaissances déclaratives** correspondent essentiellement aux concepts, principes, théories, histoires sur lesquelles on s'appuie pour faire les inférences. Connaître la définition du concept de modernité ou connaître le nombre de provinces dans le Canada ou encore le rôle du verbe dans une phrase sont des exemples de connaissances déclaratives. Les recherches démontrent qu'une grande quantité d'informations ou de connaissances déclaratives emmagasinées ne garantit pas nécessairement une capacité de réutilisation de ces données dans d'autres situations (Bransford et al., 1986; Perkins, 1986; Perfetto, Bransford et Francks, 1983; Voss et al., 1986; Voss Greene, Post et Penner, 1983, cités dans Kurfiss, 1988). Les connaissances déclaratives acquises par la mémorisation ne sont souvent pas utiles dans la résolution de nouveaux problèmes ou dans l'analyse de situations complexes (Collins, Brown et Newman, 1986, cités dans Kurfiss, 1988). Pour être réutilisables, elles doivent être bien comprises et avoir leurs propres schémas dans la mémoire.

**Les connaissances procédurales**, elles, correspondent à l'application des concepts. Elles sont les « connaissances de l'action, les connaissances dynamiques » (Tardif, 1992, p. 50).

Ainsi, réaliser une recherche sur le travail des femmes immigrantes ou faire un plan de la présentation de cette recherche constitue des connaissances procédurales. Dans la pensée critique, les connaissances procédurales font référence à comment l'information est obtenue, analysée et communiquée dans chaque discipline (Loacker et al., 1984, cité dans Kurfiss, 1988).

**Les connaissances conditionnelles ou stratégiques** concernent le quand, le pourquoi, le moment et le contexte auxquels elles doivent s'appliquer. Ainsi, savoir comment conduire une entrevue d'évaluation auprès de la clientèle immigrante appartient à la catégorie des connaissances conditionnelles. Selon Tardif (1992), les connaissances conditionnelles sont responsables du transfert des apprentissages et sont celles qui créent l'expertise tant chez les professionnels que chez les étudiants. Selon lui, elles sont aussi les plus négligées par les professeurs.

**Les connaissances métacognitives** ne sont pas comme les autres connaissances, elles font surtout référence aux façons d'appréhender et de s'approprier le savoir. Marzano et al. (1988), cité dans Tardif (1992, p. 59), « conçoit la métacognition comme une connaissance et un contrôle qu'a une personne sur elle-même et sur ses stratégies cognitives. » Paris et Winograd (1990), cités dans Tardif (1992, p. 58), attribuent cinq vertus aux connaissances métacognitives : « Un rôle de la conscience et de la gestion de pensée, un rôle d'évaluation et de la gestion personnelle des démarches d'accès à la connaissance, un type de savoir qui se développe dans l'expérience de la scolarisation, un ensemble de stratégies qui peuvent être enseignées et apprises et un rôle d'évaluation et de gestion des habiletés et de la volonté personnelle dans l'acquisition du savoir. »

De nombreuses recherches démontrent que les experts consacrent plus de temps à planifier, à gérer l'accès au savoir que les novices (VanSickle et Hoge, 1991). Aussi, les recherches semblent démontrer qu'une saine gestion d'accès au savoir différencie les étudiants qui

réussissent de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage (Paris et Winograd, 1990, cités dans Tardif, 1992; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996). Selon Perkins et Swartz (1990), un programme axé sur le développement des capacités de la pensée critique qui intégrerait des façons de gérer l'information aurait beaucoup plus d'impact qu'un autre programme qui ne le ferait pas.

Much research indicates that metacognition, practiced as an integral part of thinking skills instruction, can have a dramatic impact on learning and using thinking skills (Perkins et Swartz, 1990, p. 85).

Selon Kurfiss (1988), ce sont toutefois les connaissances déclaratives et procédurales qui sont directement concernées dans l'enseignement de la pensée critique. Pourtant dans sa dernière taxonomie des attitudes et des capacités de la pensée critique, Ennis (1994) accorde une grande importance aux connaissances métacognitives et surtout à l'une de leurs composantes, soit la variable affective. Thayer-Bacon (1993) soutient pour sa part que les théories sur la pensée critique n'accordent pas assez d'importance aux habiletés qui favorisent l'accueil, le respect, l'écoute et l'ouverture aux autres idées dans l'enseignement qui cherche à développer une pensée de qualité.

La rédaction<sup>1</sup> ou la réflexion écrite peut être considérée comme une stratégie pédagogique de nature métacognitive parce qu'elle implique de multiples tâches, telles la compréhension, la planification, l'écriture et la révision qui demandent toutes un grand niveau de contrôle cognitif. L'ensemble des travaux du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* cherche à favoriser l'intégration du savoir par le biais de la rédaction.

### **2.3.2.3- La pensée critique vue comme un processus de résolution de problèmes ou de prise de décisions**

La résolution de problèmes et la prise de décisions ont été regroupées parce qu'elles ont un

---

<sup>1</sup> La rédaction comme stratégie pédagogique est traitée plus en profondeur dans le chapitre de la méthodologie de la recherche.

mode de fonctionnement très similaire; les deux identifient, hiérarchisent et présentent sous forme d'algorithme ou décrivent les étapes devant mener à l'atteinte d'un but ou d'un objectif précis. La pensée critique est ici perçue comme une stratégie de raisonnement qui conduit à la meilleure solution ou à la meilleure décision. Une situation problématique est présentée sous forme de modèle qui permet l'analyse des contraintes, des différentes facettes et la formulation d'hypothèses qui seront validées ou infirmées par l'expérimentation.

L'accent est mis sur le processus qui guide la réflexion et non sur la qualité de pensée qui est émise dans l'action de penser. Aussi, on suppose qu'il y a nécessairement une solution à un problème - un a priori qui dans le champ de la pensée critique ne s'applique pas puisqu'elle s'attaque à des problèmes qui sont plutôt mal définis<sup>1</sup> (*open-ended or ill-structured problems*). Le but de la pensée critique n'est pas tant de trouver ou de mettre en application la réponse à une solution mais de construire une représentation plausible d'une solution sous forme d'arguments (Kurfiss, 1988).

Perkins et Swartz (1990) accordent une valeur certaine au processus de la résolution de problèmes qui est selon eux la façon idéale d'enseigner les matières scolaires et aussi la meilleure façon d'intégrer le processus sous-jacent à la pensée critique.

Kurfiss (1988) ajoute que les recherches des professionnels en éducation, en affaires et dans d'autres professions combinent les caractéristiques propres à la résolution de problèmes, à la prise de décisions et à la pensée critique. Dans la pratique, les professionnels sont souvent confrontés à des problèmes mal définis, qu'ils peuvent tester mais sans toutefois prétendre à la précision statistique des sciences exactes. Devant une situation complexe, ils conduisent une expérimentation de nature plutôt informelle, évaluent les résultats de leur expérience et modifient leurs approches à partir de ces résultats (Argyis, Putnam et Smith,

---

<sup>1</sup> Le tableau, aux pages 48 et 49, présente les caractéristiques des problèmes mal définis et bien définis dans la partie du courant de la pensée critique perçue comme un développement intellectuel.

1985; Schön, 1983, 1987, cités dans Kurfiss, 1988). L'action expérimentale donne une certaine assurance même si les problèmes sont mal définis. La possibilité de valider ou d'infirmer les hypothèses permet aux chercheurs d'apprendre dans le cours des recherches et d'améliorer leur pratique comme praticiens-chercheurs. La présente recherche s'inscrit dans cette dynamique du praticien-chercheur qui cherche à découvrir les conditions facilitant le développement du jugement réflexif.

Jusqu'à maintenant, une synthèse des travaux de recherche dans le champ de la pensée critique et de la cognition a permis d'identifier leurs caractéristiques et ce sur quoi elles appuient leur action. Il est assez facile de reconnaître que la frontière qui les sépare est très mince et qu'il y a beaucoup de chevauchements entre les deux approches.

Maintenant attardons-nous à explorer un autre champ de la pensée critique vue sous l'angle du développement intellectuel ou des théories postformelles de l'intelligence.

### **2.3.3- La pensée critique perçue comme un développement intellectuel**

La pensée critique et la cognition visent à développer des capacités dans la conduite des pensées. Il serait assez facile d'y arriver si l'enseignement de la pensée ne reposait que sur l'acquisition et la maîtrise de ces capacités. Il semble toutefois que les perceptions ou les a priori des étudiants à l'égard de la vérité, de l'autorité, des connaissances et même des processus d'accès au savoir peuvent être d'autres facteurs expliquant leurs difficultés à développer une réflexion de qualité. Kurfiss (1988) soutient que les frustrations ressenties par les professeurs et les étudiants dans les cours obligatoires sur la pensée critique pourraient être attribuées aux a priori d'accès au savoir qui ne semblent pas du tout converger entre les deux groupes. Les théories postformelles de l'intelligence ont développé des cadres qui expliquent l'évolution des a priori d'accès à la connaissance pouvant mettre un terme à ces divergences et faciliter la tâche des professeurs.

### 2.3.3.1- Les théories épistémologiques

Vers la fin des années 50 et au début des années 60, William Perry et ses collègues (1970), inspirés par la théorie de Kohlberg sur le développement du jugement moral et intéressés à connaître les traits intellectuels du développement du jugement éthique ou moral, ont réalisé 464 entrevues auprès de 140 étudiants des collèges d'Harvard et de Radcliffe. Ils rapportent que, de ceux-ci, 84 ont complété les entrevues durant leurs études. Les résultats de ces entretiens ont permis aux chercheurs de construire et de valider une grille en neuf séquences ou étapes qui informent sur la façon d'appréhender la connaissance et de lui donner un sens, lesquelles sont :

Position 1 dualité fondamentale	L'étudiant perçoit le monde en deux pôles où « nous-vérité-bien » s'oppose à « eux-erreur-mal ». Il existe une bonne réponse à tout dans un absolu, et il existe une autorité qui connaît ces bonnes réponses et dont le rôle est de faire connaître (enseigner) ces réponses. Le savoir et la vérité sont perçus comme des éléments quantitatifs d'un état de rectitude intrinsèque que l'on peut atteindre par l'effort et l'obéissance (paradigme : un test d'épellation).
Position 2 multiplicité prélegitime	L'étudiant perçoit la diversité des opinions et l'incertitude, et les explique par la confusion d'autorités incompetentes ou encore comme des tests de caractère conçus par l'autorité afin que « nous puissions arriver nous-mêmes à la bonne réponse ».
Position 3 multiplicité subordonnée	L'étudiant reconnaît qu'il existe une diversité et une incertitude légitimes, mais elles sont temporaires et ne résident que dans des domaines où l'autorité « n'a pas encore trouvé la réponse ». L'étudiant suppose que l'autorité lui accorde des bons points dans ces domaines pour « être sur la bonne voie », mais il ne comprend pas les normes.
Position 4 multiplicité coreliée ou relativisme subordonné	a) L'étudiant voit à quel point l'incertitude légitime (donc la diversité d'opinions) est étendue et l'élève au statut de domaine épistémologique propre dans lequel « chacun a droit à ses propres opinions »; ce domaine est perçu comme supérieur à celui de l'autorité où règne l'opposition bien-mal. ou b) L'étudiant découvre le raisonnement qualitatif, contextuel et relativiste et le classe comme cas spécial de « ce que les autres veulent » à l'intérieur du domaine de l'autorité.
Position 5 relativisme corelié, concurrentiel ou diffus	L'étudiant perçoit tout savoir et toute valeur (y compris celles de l'autorité) comme contextuels et relativistes et subordonne les fonctions dualistes bien-mal au statut de cas spécial, selon le contexte.



Position 6 engagement prévu	L'étudiant comprend qu'il doit s'orienter dans un monde relativiste en prenant un engagement personnel sous une forme ou une autre (par opposition à un engagement irréfléchi fonction d'une simple croyance en la certitude).
Position 7 engagement préliminaire	L'étudiant prend un engagement dans un domaine ou un autre.
Position 8 orientation dans les répercussions de l'engagement	L'étudiant fait l'expérience des répercussions de l'engagement, et explore les questions subjectives et stylistiques de la responsabilité.
Position 9 développement d'un ou de plusieurs engagement(s)	L'étudiant fait l'expérience de l'affirmation de son identité parmi des responsabilités multiples et comprend que l'engagement est une activité continue et évolutive par laquelle il exprime son mode de vie. (Perry, 1970, p. 9-10, traduction M. Saumure 1996)

Tableau 2. Neuf étapes dans l'appréhension de la connaissance Perry (1970)

D'autres chercheurs suivront les traces de Perry et de ses associés en conduisant des recherches qui serviront à valider les étapes de Perry et al. (Clinchy et Zimmerman, 1982; Kurfiss, 1975, 1977, cités dans Kurfiss, 1988), ou qui aboutiront à une nouvelle formulation d'étapes (King et Kitchener, 1981, cités dans Kurfiss, 1988). Beaucoup d'autres exploreront les implications de ce modèle pour l'apprentissage et l'enseignement (Baxter-Magolda, 1987; Clinchy, Lief et Young, 1977; Goldberger, 1981; King, 1985; Knefelkamp, 1974; Knefelkamp et Slepitza, 1976; Ryan, 1984a, 1984b; Schmidt et Davison, 1983; Stephenson et Hunt, 1977; Touchton et al., 1977; Widick et Simpson, 1978, cités dans Kurfiss, 1988). Des tests oraux (King et Kitchener, 1981) ou écrits (Baxter-Magolda et Porterfoeld, 1985; Knefelkamp et Moore, Mentkowski, Moeser, et Strait, 1983, cités dans Kurfiss, 1988; King et Kitchener, 1993) seront construits et validés pour mesurer le développement épistémologique. Enfin d'autres études seront réalisées combinant les modèles épistémologiques à d'autres dimensions du développement humain (Benack, 1984; Benack et Basseches, 1987; Brabeck, 1983; King, Kitchener et Wood, 1985; Kurfiss, 1975, 1976, 1977; Welfel, 1982, cités dans Kurfiss, 1988). Le travail de Perry semble avoir été précurseur de nombreux travaux de recherche sur la pensée critique perçue comme objet d'étude des a priori d'accès à la connaissance. La suite de la présente revue de la littérature porte maintenant sur un modèle de développement épistémologique qui est issu de la

tradition de Perry (1970) et qui est le cadre de référence sur lequel repose la finalité de cette recherche portant sur les conditions liées au processus de développement du jugement réflexif.

### 2.3.3.2- L'émergence du modèle de développement du jugement réflexif

King et Kitchener ont commencé leur recherche à partir d'un séminaire sur le modèle du développement intellectuel et moral développé par Perry (1970). Elles ont consulté les oeuvres de Piaget, Binet et Weschsler pour connaître différentes facettes de l'intelligence. Comme on l'a dit dans le précédent chapitre, c'est l'oeuvre de Dewey (1910), *How we Think*, qui les a le plus influencées dans la création de leur modèle sur le développement du jugement réflexif. Elles expliquent son influence de la façon suivante :

[Dewey] described a type of thinking that focuses on problems for which no clear-cut solution can be identified by using only inductive or deductive logic; solutions to these problems involve other characteristics of reasoning. As we studied these ideas and people's response to such problems, we began to see that the "other characteristics" involved epistemic assumption (King et Kitchener, 1994, p. XVI).

Elles en sont venues à la conclusion que les présomptions ou les a priori d'accès à la connaissance modèlent la façon dont un individu regarde un problème et comment il en arrive à justifier sa perception de la réalité. Elles ont construit un modèle en sept stades qui décrit sept façons de percevoir la réalité et les concepts de justification qui les accompagnent. Les oeuvres de Piaget et de Kohlberg leur ont été d'une grande utilité parce qu'elles expliquent l'émergence de différentes formes de raisonnement. Elles ont aussi consulté les modèles sur le développement cognitif chez les adolescents et les adultes d'autres chercheurs plus modernes (Basseches, 1980; Broughton, 1975; Kramer, 1983; LaBouvie-Vief, 1982; Sinnott, 1984, cités dans King et Kitchener, 1994). Et les écrits sur la pensée critique leur ont servi à affiner leur modèle. Avant d'aborder les caractéristiques du modèle du développement du jugement réflexif, attardons-nous quelque peu à ce que pensent King et Kitchener des approches sur la pensée critique.

### 2.3.3.3- Les oublis des approches sur la pensée critique

La pensée critique peut être perçue de deux façons : soit comme un processus logique ou hypothético-déductif, soit comme un processus de résolution de problèmes ou de prise de décisions. Selon King et Kitchener (1994), ces approches perçoivent la réflexion comme un ensemble de règles conduisant à la bonne réponse ou à la bonne solution et prétendent que la maîtrise de ces dernières ferait des penseurs critiques, deux a priori qu'elles ne partagent pas.

Both approaches are limited by the assumption that critical thinking consists primarily of a set skills or general principles that one can apply in order to solve problems. This educational assumption associated with this view is that learning those skills or principles and how to use them will lead to critical thinking (King et Kitchener, 1994, p. 9).

Elles identifient deux contradictions majeures dans ces approches. La première concerne les présuppositions d'accès à la connaissance entre les penseurs réflexifs et ceux qui basent leurs jugements à partir des propos d'experts. Selon elles, une personne peut utiliser l'ensemble des capacités propres à la pensée critique et demeurer dépendante du discours des experts. De telles personnes prennent pour acquis que les experts ont une solution au problème. L'incertitude n'existe pas dans cette vision du monde. Certes, une personne peut connaître des moments d'incertitude mais puisque les experts connaissent la réponse il n'y a pas lieu de s'engager dans un processus d'évaluation des preuves ou de recherche de solutions.

La deuxième contradiction concerne la pensée critique perçue comme une résolution de problèmes. Selon les auteures, les tenants de ce courant ne reconnaissent pas le rôle que jouent les a priori d'accès à la connaissance dans l'identification d'une situation problématique. Pour eux, la réflexion n'est étroitement liée qu'à la méthode scientifique. Selon King et Kitchener (1994), ce qui manque dans cette approche c'est la reconnaissance qu'il y a un problème et que cette reconnaissance repose sur des postulats à l'égard de la connaissance des individus.

What is missing from this approach is the understanding that such steps cannot be applied if the individual fails to recognize that a problem exists and that this recognition itself is predicted on other assumptions about knowledge (for example, that it is gained through inquiry) (King et Kitchener, 1994, p. 9).

Aussi, King et Kitchener (1994) ne croient pas que la résolution de problèmes puisse former les enfants à la pensée critique puisque ce n'est qu'à l'âge adulte que les individus ont des a priori d'accès à la connaissance qui leur permettent réellement de s'engager dans un tel processus de réflexion.

Une autre critique formulée par les auteures concerne les types de problèmes auxquels s'attaquent les deux approches. Il y aurait deux catégories de problèmes : les problèmes bien définis et les problèmes mal définis. Les deux approches auraient plutôt tendance à axer leurs interventions vers la première catégorie, soit les problèmes bien définis. Dans ce cadre, il ne s'agit que de trouver et d'appliquer la bonne procédure pour résoudre le problème. Dans sa revue de littérature, Kurfiss (1988) présente plusieurs cahiers d'exercices qui semblent confirmer l'affirmation de King et Kitchener (1994).

Commons, Stein et Richard (1987), cités dans King et Kitchener (1994), affirment toutefois qu'il n'y a pas de problèmes parfaitement bien définis. La surpopulation, la pollution, l'inflation, le chômage sont des problèmes qui ne peuvent être résolus avec un haut degré de certitude. Voici selon King et Kitchener (1994, p. 11) un exemple de problèmes bien définis et mal définis :

<b>Problèmes</b>	<b>Bien définis</b>	<b>Mal définis</b>
Définition	Peut être complètement défini. Peut être résolu avec un haut degré de certitude.  Les experts s'entendent sur la solution au problème.	Ne peut être complètement défini. Ne peut être résolu avec un haut degré de certitude.  Les experts ne s'entendent pas sur la solution au problème, même s'il peut être considéré comme résolu.
Exemples	Convertir des mesures anglaises en mesures métriques.  Résoudre le X dans une équation algorithmique.	Déterminer ce qui s'est réellement passé sur la place Tianenmen en Chine.  Juger de l'adéquation d'une proposition théorique.

Exemples	Calculer la trajectoire d'un caillou propulsé par un lance-roquettes.	Prédire comment entreposer en toute sécurité les déchets nucléaires.
But de l'éducation	Apprendre à raisonner afin d'en arriver à des solutions précises.	Apprendre à construire et défendre une solution raisonnable.

Tableau 3. Caractéristiques de problèmes bien définis et mal définis selon King et Kitchener (1994)

Résoudre un problème mal défini est beaucoup plus complexe que résoudre un problème bien défini. Le processus de réflexion exigé ici dépasse celui qui sert à résoudre un problème algorithmique. Paul (1993) dira à cet effet : « We must evaluate the logical strength of one frame of reference against another by using criteria that are not necessarily peculiar to either » (King et Kitchener, 1994, p. 12). King et Kitchener (1994) ajoutent qu'une personne engagée dans la résolution de ce type de problème doit être consciente que plusieurs solutions peuvent être valables, qu'elles peuvent contenir certaines erreurs et enfin qu'il n'y a pas nécessairement une solution parfaite à un problème. Cette présomption d'accès à la connaissance exige du penseur réflexif une compréhension de la nature du savoir, une reconnaissance des limites de la compréhension, de la certitude de la compréhension et des critères de la compréhension, des caractéristiques qui dépassent les processus d'accès à la connaissance des courants de la pensée critique et de la cognition.

King et Kitchener (1994) sont convaincues qu'un enseignement cherchant développer la pensée critique doit tenir compte des a priori d'accès à la connaissance et axer l'intervention vers des problèmes mal définis pour former des penseurs réflexifs.

#### **2.3.3.4- Le modèle de développement du jugement réflexif**

Le modèle du jugement réflexif est un cadre de référence qui décrit le développement chez l'individu, de l'enfance à l'âge adulte, de l'appréhension du processus de la connaissance et des justifications propres à chaque étape étayant les croyances au sujet de problèmes flous ou peu structurés.

Le modèle décrit le développement de la cognition épistémique. Au cours de sa croissance, l'individu acquiert une capacité d'évaluation des postulats de la connaissance et devient capable d'expliquer et de défendre son point de vue.

Ce modèle est un cadre de référence qui spécifie comment une personne perçoit et cherche à résoudre les problèmes mal définis et met l'accent sur la perception de la connaissance et les concepts de justification.

Ce processus cognitif, présenté à la page suivante, se divise en trois niveaux et sept stades<sup>1</sup> ayant chacun leurs postulats d'accès au savoir et leur concept de justification. Chaque stade représente une façon d'accéder à la connaissance. Plus on avance dans les stades, plus la forme de justification se complexifie, devient effective et permet aux individus d'évaluer et de défendre leur point de vue. Chaque stade a ses propres stratégies de résolution de problèmes. Aux stades avancés, l'individu peut distinguer les problèmes bien et mal définis et intégrer tout un ensemble de données au sujet d'une situation complexe.

Les personnes qui raisonnent selon les trois premiers stades croient que la connaissance peut être acquise par l'observation ou par le discours des experts. Elles supposent que le savoir est concret et absolu, et ne font pas la différence entre les problèmes bien et mal définis. Elles pensent au contraire qu'il existe une solution à tous les problèmes. Ce type de raisonnement est caractéristique du niveau pré-réflexif du modèle de King et Kitchener (1994). Les étudiants de niveau secondaire pensent en général de cette façon.

Les personnes qui raisonnent selon les stades 4 et 5 savent faire la distinction entre les deux types de problèmes. Elles reconnaissent qu'il y a un certain degré d'incertitude dans les situations problématiques, mais ne savent pas comment formuler un jugement dans de telles situations. Elles affirment que le jugement s'appuie sur des preuves, mais que l'évaluation d'une situation est une question d'opinions personnelles. Ce type de raisonnement est celui

---

<sup>1</sup> Voir les caractéristiques des niveaux et des stades du modèle de développement du jugement réflexif à l'annexe 2.

Niveaux et stades du jugement réflexif selon King et Kitchener (1994)		
Niveau pré-réflexif	Niveau quasi-réflexif	Niveau réflexif
<p><b>Stade 1</b></p> <p><b>Perception de la connaissance :</b> On assume que le savoir est concret et absolu. Il n'est pas saisi comme une abstraction. On peut y accéder par une observation directe.</p> <p><b>Concept de la justification :</b> Les croyances n'ont pas besoin d'être justifiées puisqu'une correspondance parfaite est assumée entre ce que l'on croit être la réalité et la réalité elle-même. Toute autre croyance n'est pas perçue.</p> <p><b>Phrase clé :</b> <i>Je connais ce que je vois.</i></p> <p><b>Stade 2</b></p> <p><b>Perception de la connaissance :</b> Le savoir est considéré comme absolument déterminé ou bien déterminé sans être accessible dans l'immédiat. La connaissance peut être accessible par les sens, soit directement, soit par les représentants de l'autorité.</p> <p><b>Concept de la justification :</b> Les croyances ne sont pas vérifiées ou bien elles sont justifiées par le discours des représentants de l'autorité (professeurs, parents). À tout problème, il y a une bonne solution, de sorte qu'il n'y a pas ou peu de conflits dans la résolution d'un problème.</p> <p><b>Phrase clé :</b> <i>C'est vrai puisque les médias l'ont annoncé.</i></p> <p><b>Stade 3</b></p> <p><b>Perception de la connaissance :</b> Le savoir est considéré comme absolument déterminé ou bien indéterminé temporairement. Lorsqu'il est indéterminé temporairement, le savoir se limite aux croyances personnelles jusqu'à ce qu'il soit absolument déterminé. Dans ce dernier cas le savoir est déterminé de façon absolue par les représentants de l'autorité.</p> <p><b>Concept de la justification :</b> Dans les domaines où il y a des réponses, les croyances sont justifiées par les représentants de l'autorité. Dans les domaines où il n'y a pas de réponses, les croyances sont justifiées sous le couvert des opinions personnelles puisqu'il y a confusion entre la preuve et les croyances.</p> <p><b>Phrase clé :</b> <i>Si tout le monde le dit, donc c'est vrai, sinon ce n'est qu'une supposition.</i></p>	<p><b>Stade 4</b></p> <p><b>Perception de la connaissance :</b> Le savoir est indéterminé et la prétention au savoir n'est que particulière à l'individu puisque l'acquisition de la connaissance implique toujours une certaine ambiguïté (mauvaise transmission de données, perte de données, difficultés à accéder à l'information).</p> <p><b>Concept de la justification :</b> Les croyances sont justifiées en expliquant les motifs et en fournissant des preuves, mais les arguments et le choix des motifs sont liés aux particularités de l'individu (choisir les preuves qui renforcent les croyances établies).</p> <p><b>Phrase clé :</b> <i>Je serais plus enclin à croire à la théorie de l'évolution si on avait des preuves. C'est comme les pyramides. On ne saura peut-être jamais. À qui allons-nous demander? Nous n'étoions pas là.</i></p> <p><b>Stade 5</b></p> <p><b>Perception de la connaissance :</b> Le savoir est contextuel et subjectif puisqu'il est filtré par les perceptions et les critères de jugement des personnes. Seule l'interprétation des preuves, des motifs et des événements peut être connue.</p> <p><b>Concept de la justification :</b> Les croyances sont justifiées dans un contexte particulier par le moyen des méthodes d'enquête particulières à ce contexte et par l'interprétation des preuves qui tient compte du contexte. Les croyances particulières sont considérées comme appartenant à un contexte spécifique ou sont mises à l'épreuve par d'autres interprétations, ce qui complique (et parfois retarde) la prise de décision.</p> <p><b>Phrase clé :</b> <i>Les personnes ne pensent pas de la même façon et elles s'y prennent de différentes façons pour résoudre un problème. D'autres théories pourraient être aussi justes que la mienne mais basées sur des preuves différentes.</i></p>	<p><b>Stade 6</b></p> <p><b>Perception de la connaissance :</b> Le savoir est construit à partir des conclusions individuelles sur des problèmes mal structurés (plus ou moins définis) à partir d'une variété de sources d'information. Les interprétations pouvant être retenues sont basées sur l'évaluation des preuves qui tient compte des différents contextes et sur l'évaluation d'autres opinions crédibles.</p> <p><b>Concept de la justification :</b> Les croyances sont justifiées en comparant les preuves et les opinions développées à partir de différentes perspectives sur un même sujet ou à partir de différents contextes, tout en mettant de l'avant des solutions qui sont évaluées à partir des critères tels que l'importance de la preuve, l'efficacité de la solution, ou le besoin concret d'une action.</p> <p><b>Phrase clé :</b> <i>Dans cette vie, il est très difficile d'être sûr à 100 %. Il existe différents niveaux de certitude. On arrive à un point où l'on peut mettre de l'avant une opinion personnelle sur un sujet.</i></p> <p><b>Stade 7</b></p> <p><b>Perception de la connaissance :</b> La connaissance, c'est le résultat d'un processus raisonnable de réflexion avec lequel les solutions aux problèmes mal structurés (plus ou moins définis) sont développées. La pertinence de ces solutions est évaluée en fonction de ce qui est le plus raisonnable ou le plus probable selon les preuves à ce point. Cette pertinence est réévaluée avec de nouvelles preuves significatives, de nouvelles perspectives ou de nouveaux outils du processus de réflexion.</p> <p><b>Concept de la justification :</b> Les croyances sont justifiées sur la base de la probabilité dans l'interprétation d'une variété de conclusions possibles, telles que le poids de la preuve, la valeur explicative des interprétations, le risque de conclusions erronées, les conséquences des alternatives dans les jugements, ainsi que l'interrelation existante entre tous ces facteurs. Les conclusions mises de l'avant sont celles qui représentent la compréhension la plus complète, la plus plausible, ou la plus irrésistible d'une situation à partir des preuves existantes.</p> <p><b>Phrase clé :</b> <i>On peut juger la valeur d'une argumentation par la rigueur des opinions mises de l'avant, par le raisonnement et les preuves qui les appuient, et par la consistance dans la méthode d'argumentation sur le sujet en question par rapport à d'autres sujets.</i></p>
King et Kitchener 1994, p. 14-16, traduction par M. Saumure 1995.		

Tableau 4. Caractéristiques des niveaux et de stades du modèle de développement du jugement réflexif de King et Kitchener (1994)



du niveau quasi-réflexif du modèle de King et Kitchener (1994). Les étudiants de niveau collégial et universitaire pensent en général de cette façon.

Enfin, les personnes qui raisonnent selon les stades 6 et 7 sont conscientes qu'une compréhension du monde est une construction faite à partir d'un contexte précis et que certaines interprétations ou constructions peuvent être plus plausibles que d'autres. Ici, le jugement s'effectue à partir de données solides et par la validation de ces dernières. La cohérence, la profondeur et la pertinence des concepts sont entre autres des critères qui servent à l'évaluation. Ce type de raisonnement est celui du niveau réflexif du modèle de King et Kitchener (1994). Les professeurs d'universités et les étudiants au doctorat pensent généralement de cette façon.

Depuis plus de quinze ans, King et Kitchener ont réalisé plusieurs recherches afin de valider leur modèle sur le développement du jugement réflexif. Elles ont aussi construit un test, *Reflective Judgment Interview (RJI)*, qui a été validé et qui leur a servi à déterminer le niveau de jugement réflexif des étudiants à différentes étapes dans le cheminement d'études. Une synthèse de ces recherches<sup>1</sup> révèle :

*Au niveau du jugement réflexif, de la pensée critique et des opérations formelles*

- que la pensée critique et le jugement réflexif sont liés mais qu'ils font appel à différents construits (King, Wood et Mines, 1990; Mines, King, Hood et Wood, 1990);
- que les capacités nécessaires à la résolution des problèmes bien définis des tests sur la pensée critique ne sont pas suffisantes pour l'atteinte d'un haut niveau de jugement réflexif (Brabeck, 1983);
- que les opérations formelles et le jugement réflexif appartiennent à deux différents domaines intellectuels (King, 1977);

---

<sup>1</sup> Il est à noter que la majorité des références ont été prises dans King et Kitchener (1994), p. 124-188.



- que les étudiants qui atteignent de très bons résultats dans les tests écrits sur la pensée critique n'ont pas nécessairement le même succès dans le test oral (*RJI*) mesurant leur niveau de jugement réflexif (Brabeck, 1983);
- que le test sur le jugement réflexif ne mesure que la tendance générale et non la capacité optimale dans la formulation de jugements réflexifs des individus (King et Kitchener, 1993; Kitchener et Fisher, 1990).

#### *Au niveau de l'évolution du jugement réflexif*

- qu'il y a une croissance graduelle et constante au niveau du jugement réflexif du secondaire à l'université (King et Kitchener, 1977, 1979, 1983, 1987);
- que le niveau du jugement réflexif des individus n'est pas le même pour tous les sujets (King et Kitchener, 1993; Kitchener et Fisher, 1990);
- que le jugement réflexif se développe de façon séquentielle suivant la logique du modèle du jugement réflexif (King et Kitchener, 1994);
- qu'il ne semble pas y avoir de différence entre les hommes et les femmes dans la formation d'un jugement réflexif (King et Kitchener, 1977, 1979, 1983, 1987; Bowen, 1989; Glenn et Eklund, 1991; King, Taylor et Ottinger, 1993; King, Wood et Mines, 1990; Kitchener et Wood, 1987; Kitchener, Lynch, Fisher et Wood, 1993; Lawson, 1980; Mckinney, 1985; Schmidt, 1985; Schoff, 1979; Strange et King, 1981; Van Tine, 1990; Welfel, 1982; Welfel et Davison, 1986).

#### *Au niveau des caractéristiques et des champs de spécialités des personnes*

- que les adultes qui retournent aux études ont des a priori qui limitent leurs capacités à formuler des jugements sur la base de critères d'analyse (Glatfleter, 1982; King J. W., 1982; Schmidt, 1985; Shoff, 1979; Strange et King, 1981);
- que les bacheliers en sciences humaines ont atteint de meilleurs résultats au test oral (*RIJ*) que les bacheliers en mathématique (King, Wood, Mines, 1990);
- que les étudiants au niveau de la maîtrise en éducation se situent au niveau des stades 4 et 5, que les étudiants au doctorat dans le même domaine sont au stade 5 et 6 (Brabeck,

1983; King, Wood et Mines, 1990; King et Kitchener, 1981; Kitchener, Lynch, Fisher et Wood, 1993; Kitchener et Wood, 1990);

- qu'en général, le corps professoral situe au stade 2 le jugement réflexif des étudiants de première année d'université, au stade 6 le jugement réflexif des finissants à l'université, et situe personnellement son niveau de jugement au stade 7. D'après Ding (1989) cité dans King et Kitchener (1994), les professeurs semblent sous-estimer la capacité réflexive des plus jeunes et surestimer celle des plus vieux.

*Au niveau de l'impact de l'école sur le développement du jugement réflexif*

- que l'environnement scolaire joue un grand rôle dans le développement de la pensée critique et de la formation du jugement réflexif (King et Kitchener, 1977, 1979, 1983, 1987);
- qu'une pratique continue favorise le changement de niveaux et de stades du jugement réflexif (King et Kitchener, 1994);
- qu'une activité pédagogique axée sur la réflexion à partir d'un problème complexe et sur la rédaction des difficultés éprouvées dans le processus de réflexion contribue au développement du jugement réflexif (Kroll, 1992);
- qu'une série de cours bien structurés épousant le modèle d'enseignement *Jurisprudencical Inquiry* contribue de façon significative au développement du jugement réflexif (Kronholm, 1993, 1994, 1996);
- que les étudiants de niveau universitaire atteignent un plus haut score au test oral (*RJI*) sur le jugement réflexif que sur l'évaluation de la rédaction de leurs compositions critiques (Pape et Kelly, 1990).

*Au niveau du développement jugement réflexif en comparaison à celui du jugement moral, de l'identité et du développement psychosocial*

- que le développement du jugement réflexif n'est pas nécessairement précurseur du niveau du jugement moral (Josephson, 1988; King, Kitchener, Wood et Davison, 1989; King, Kitchener et Wood, 1991);

- que le jugement réflexif se développe de façon indépendante du développement de l'identité (King et Kitchener, 1977, 1979, 1983, 1987);
- qu'il semble y avoir une relation modérée entre le développement psychosocial et le développement du jugement réflexif (Glatfelter, 1982; Polkosnik et Winston, 1989).

Les conclusions de ces recherches attestent que le modèle du développement réflexif a fait l'objet de nombreuses études; plus de 1,700 personnes ont passé le test développé par King et Kitchener qui ont comparé les résultats obtenus aux résultats d'autres tests mesurant la pensée critique, le développement de certains traits de caractère comme le développement psychosocial ou de l'identité et du discours moral. Le plus important demeure toutefois que ces recherches démontrent que les a priori d'accès à la connaissance se développent avec l'âge et de bonnes conditions d'études. King et Kitchener (1994) sont convaincues que leur modèle peut être d'une grande utilité dans la formation de la pensée critique.

#### **2.3.3.5- Les postulats et les conditions de développement du jugement réflexif**

Le modèle de développement du jugement réflexif de King et Kitchener (1994) est un modèle d'orientation constructiviste sur lequel reposent sept a priori, qui sont :

- 1- Les individus interprètent et essaient de trouver un sens à ce qui leur arrive.
- 2- Cette interprétation est influencée par les a priori épistémologiques des individus.
- 3- Les individus développent différentes façons d'interpréter et de donner sens à ce qui leur arrive dans le temps.
- 4- Les individus fonctionnent à différents niveaux de stades.
- 5- L'interaction avec le milieu a un profond impact sur le développement des individus.
- 6- Ce développement est accentué lorsque les expériences des individus ne semblent pas correspondre à leurs attentes.
- 7- Le développement de la pensée critique s'opère dans les expériences personnelles des individus (expériences scolaires et de vie). (King et Kitchener, 1994, p. 226-229)

Considérant l'ensemble de ces postulats et étant conscientes qu'il n'y a pas un modèle pédagogique idéal d'éducation à la réflexion, King et Kitchener (1994) suggèrent quelques principes pouvant guider les professeurs dans cette difficile tâche d'amélioration de la qualité réflexive, lesquelles sont :

- 1- Respecter le stade de développement du jugement réflexif des étudiants.
- 2- Comprendre les différents a priori d'accès à la connaissance des étudiants.
- 3- Présenter aux étudiants différents problèmes mal définis dans le contexte de la matière enseignée.
- 4- Créer de multiples opportunités qui favorisent l'étude de différents points de vue.
- 5- Créer des opportunités et encourager les étudiants à formuler des jugements et à expliquer ce qu'ils perçoivent.
- 6- Évaluer informellement les a priori d'accès à la connaissance des étudiants et la façon dont ils justifient leurs perceptions.
- 7- Reconnaître que les étudiants fonctionnent à différents niveaux de stades et cibler des objectifs qui permettent le dépassement de ces stades.
- 8- Présenter des défis et fournir un support aux interactions entre les étudiants.
- 5- Reconnaître que les défis proposés demandent beaucoup émotionnellement et cognitivement.
- 6- Être conscient des capacités nécessaires à la réalisation des différents travaux.
- 7- Créer et entretenir un climat qui favorise l'analyse de problématiques vécues à l'extérieur de l'université. (King et Kitchener, 1994, p. 231-255)

L'ensemble de ces suggestions peuvent être intégrées dans le modèle pédagogique d'orientation constructiviste nommé par Larochelle et Desautels (1992), cités dans Bertrand (1992) : le dérangement épistémologique. Dans ce modèle, le professeur propose plusieurs stratégies didactiques qui visent à créer une tension cognitive. Ces activités peuvent être résumées de la façon suivante :

La présentation d'un phénomène à étudier. Les étudiants sont invités à formuler et à discuter leurs conceptions du phénomène à l'étude, de même que leurs prévisions quant à son déroulement. Cette phase peut être plus ou moins sophistiquée sur le plan pédagogique, notamment par l'organisation de débats d'idées (...) et la formulation d'exigences intellectuelles liées au développement de l'argumentation.

La mise en forme d'un événement perturbateur. Les étudiants peuvent être confrontés à un phénomène qui semble difficilement explicable dans le cadre de leurs conceptions, ou dont les événements induiront chez eux un conflit cognitif résultant, entre autres, de l'écart entre leurs attentes et les données d'observation.

La restructuration des idées. Cette phase se caractérise par la tenue de diverses activités (discussions, exposés, travaux, pratiques, etc.) qui visent à aider les étudiants à résoudre les problèmes associés à l'événement perturbateur, et donc à rétablir leur équilibre cognitif. On postule alors que cette résolution les amènera à changer leurs conceptions au profit de celles qui sont reconnues dans une discipline scientifique (Bertrand, 1992, p. 78-79).

L'une des stratégies la plus prisée dans le courant de la pensée critique vue sous l'angle de la qualité des arguments informels, qui peut parfaitement s'insérer dans ce modèle pédagogique et donner une couleur particulière à la conversation éducative est la discussion socratique. Selon Paul (1993), la discussion socratique permet aux étudiants de développer et d'évaluer leurs pensées en les exprimant. Elle leur offre l'opportunité de mettre à l'épreuve leurs idées et leurs perceptions ou croyances. Les étudiants qui se prêtent à ce genre d'exercices peuvent faire une synthèse de leur perception et développer une meilleure compréhension de ce qu'ils croient.

Dans ce cadre, les professeurs sont invités à prendre sérieusement en considération ce que disent et pensent les étudiants : Que veulent-ils dire par cet énoncé? -- Quelle importance l'énoncé a-t-il pour eux? -- Que faire pour mettre à l'épreuve l'énoncé?, etc. Être attentif à la signification donnée aux arguments permet au professeur d'éveiller la curiosité des étudiants par de pertinentes questions. Cette considération se traduit par un intérêt et un respect des pensées des étudiants. Une réalité qui fait dire à Paul (1993, p. 335) :

Fruitful Socratic discussion infects students with the same curiosity about the meaning and truth of what they think, hear, and read and gives students the clear message that they are expected to think and to take everyone else's beliefs seriously.

L'objectif de la discussion socratique est de mettre en évidence la logique de la pensée émise. Ce genre de conversation peut prendre différentes formes : la discussion spontanée, la discussion exploratoire et la discussion planifiée. Dans la première, le professeur profite des questionnements spontanés dans l'action éducative. Dans la seconde, il cherche à explorer ce que pensent les étudiants et dans la dernière, il planifie ses questions en fonction d'une activité particulière. Paul (1993) a produit une taxonomie de questions pour la discussion socratique, laquelle peut guider le professeur dans ce type de conversation éducative.

La discussion socratique est généralement amorcée et conduite par le professeur qui a pour principal souci d'éveiller à la rigueur, la clarté et la cohérence de la pensée. Une éducation qui cherche à développer la pensée critique qui ne part que des préoccupations du professeur ne peut toutefois atteindre son but. L'étudiant est une personne à part entière qui a des goûts, des sentiments, des stratégies et des motivations dont il faut tenir compte. L'éducation est une dynamique qui s'opère entre deux instances : les étudiants et le professeur. La théorie interactive du développement de la personne est un modèle pédagogique centré sur le développement de la personne qui tient compte de ce jeu relationnel.

Contrairement aux autres modèles de la famille des pédagogies non-directives, cette théorie encadre les étudiants dans leurs démarches pédagogiques tout en respectant leurs caractéristiques individuelles. Ici, le professeur partage le pouvoir avec les étudiants. « D'où l'idée de la pédagogie interactive » (Bertrand, 1992, p. 55). Il est toutefois celui sur lequel repose la responsabilité de l'aménagement d'un environnement éducatif riche en interactivité. Selon Angers (1976), « c'est dans l'interaction avec l'objet étudié, interaction intense, prolongée et fécondante, que le s'éduquant déployant ses puissances créatrices, construit ses compétences et acquiert sa maîtrise dans un domaine déterminé, à la fois maîtrise de ses moyens et maîtrise de l'objet » (Bertrand, 1992, p. 57). Le rôle du professeur

consiste donc à faciliter l'apprentissage par la création d'un environnement qui répond aux besoins des étudiants. C'est dans l'esprit de ce modèle d'enseignement que seront intégrés le modèle d'Ausubel pour la transmission de l'information, celui d'Oliver et Shaver, *Jurisprudential Inquiry*, dans la partie théorique du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* et celui de l'investigation de groupe dans la partie pratique du même cours.

#### 2.4- Le résumé du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre conceptuel de référence pour cette recherche anthropopédagogique qui permettra d'améliorer le cours *Réalités interethniques et intervention sociale*. Nous avons mentionné que le premier courant de la pensée critique axe son intervention sur la qualité du raisonnement, soit par une approche déductive, la logique formelle, ou par une approche inductive, la logique informelle. Nous avons retenu l'approche d'infusion ou d'imprégnation dans le courant de formation sous la logique informelle parce qu'elle s'efforce d'intégrer les principes de la pensée critique dans les disciplines scolaires, parce que les chercheurs lui accordent une plus grande valeur pédagogique et parce qu'elle s'avère assez souple permettant d'intégrer deux modèles d'enseignement, la résolution autour de conflits et l'investigation de groupe. Ces modèles permettent d'intégrer des stratégies pédagogiques ayant fait leurs preuves dans le développement d'une pensée de qualité, que sont la participation active des étudiants, les interactions entre les pairs, les débats organisés, l'enseignement par la confrontation des idées et les opinions opposées et le questionnement socratique. Dans un deuxième temps, nous abordions le deuxième courant de la pensée critique qui considère les processus d'opérations actives de la pensée dans l'acte de réflexion, nous permettant ainsi de présenter le modèle d'enseignement d'Ausubel (1963) inspiré par les découvertes de ce courant et ayant reçu ses lettres de noblesse pour faciliter la compréhension et l'intégration de la matière d'une discipline scolaire et la rédaction comme stratégie pédagogique contribuant

aussi à l'intégration du savoir. L'investigation de groupe ou le processus sous-jacent à la démarche de recherche sur le terrain obéit dans les grandes lignes à l'approche de la résolution de problèmes directement tributaire de ce courant. Dans un troisième temps, nous présentons le dernier-né du troisième courant de la pensée critique perçue comme un développement intellectuel, le modèle de développement du jugement réflexif, qui incorpore dans un seul cadre de référence, la pensée créative associée au contexte de la découverte lié au processus d'accès à la connaissance et la pensée critique associée au processus de la justification de la connaissance. Les caractéristiques des niveaux et des stades de ce modèle et les autres outils de référence comme les principes et les activités pédagogiques liées au développement du jugement réflexif nous permettront de suivre l'évolution du jugement réflexif en rapport aux orientations pédagogiques choisies (transmission de l'information, conversation éducative et rédaction) et d'améliorer l'ensemble des stratégies du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* pour qu'il puisse réellement contribuer au développement du jugement réflexif des étudiants.



## Chapitre 3

### La méthodologie

#### 3.1- L'introduction

Le présent chapitre a pour objectif de présenter la méthodologie de cette recherche portant sur les conditions liées au processus de développement du jugement réflexif. La nature et la spécificité de la recherche sont expliquées dans un premier temps. Le choix d'un terrain et le nombre de personnes directement impliquées dans la recherche sont présentés dans un deuxième temps. Les instruments de la cueillette de données et la méthodologie de l'analyse des données suivent dans un troisième temps. Les considérations éthiques de la recherche complètent ce chapitre.

#### 3.2- Une recherche qualitative anthropopédagogique

Comme il a été mentionné dans le premier chapitre, l'objectif général de cette recherche concerne l'évaluation d'une pratique d'enseignement qui cherche à découvrir et à évaluer comment l'ensemble des stratégies pédagogiques mises de l'avant dans le cours *Réalités interethniques et intervention sociale* contribue au développement du jugement réflexif des étudiants dans le domaine de l'interculturel. Un bref rappel de ses objectifs révèle entre autres que cette recherche veut :

- 1- Découvrir des conditions de l'environnement pédagogique pouvant contribuer à élever le niveau du jugement réflexif des étudiants.
- 2- Évaluer si les activités d'enseignement proposées contribuent à élever le niveau du jugement réflexif des étudiants.
- 3- Déterminer le niveau et le stade du jugement réflexif des étudiants avant et après avoir suivi le cours *Réalités interethniques et intervention sociale*.

Cette recherche appartient au domaine des recherches qualitatives qui, comme le souligne Legendre (1993, p. 1087) se consacre à « l'étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant la découverte et

la compréhension de données qualitatives, et le traitement de celles-ci. » La recherche qualitative se réalise au moyen de multiples méthodes dont la méthode ethnographique. L'ethnographie est ici perçue comme un processus de recherche qui cherche à décrire les caractéristiques anthropologiques des groupes humains (Poisson, 1990). Dobbert (1982) présente cinq caractéristiques du paradigme anthropologique sur lequel s'appuie l'approche ethnographique :

- 1- Le chercheur va sur le terrain pour comprendre la réalité telle que perçue par le groupe étudié.
- 2- Le chercheur est le principal instrument de la recherche; à l'aide de grilles d'observation, il cherche à obtenir des données sur différentes dimensions humaines : physique, affective, cognitive et idéologique. Poisson (1990) dit : « Habituellement, [le chercheur] soutient que son intention est de décrire la réalité sociale sans que ses idées et ses théories sur la situation étudiée entrent en ligne de compte et interfèrent de quelque façon que ce soit sur les données rapportées ». Dobbert (1982) s'oppose au caractère objectif de ce type de recherche. Elle parle plutôt d'« intersubjectivité ». Selon elle, le chercheur doit être conscient que son cadre théorique, ses choix méthodologiques, ses préférences personnelles et ses biais peuvent affecter le processus et le résultat de la recherche.
- 3- La recherche ethnographique est holistique parce qu'elle compile simultanément plusieurs données sur différents plans et s'efforce de fournir une description complète du phénomène étudié. Les procédures utilisées visent l'étude des cultures, des sociétés ou des institutions. Les résultats de ce type de recherche ne peuvent conduire aux généralisations des recherches expérimentales. Elle informe toutefois sur la perception des individus par rapport à une réalité donnée.
- 4- La recherche ethnographique utilise l'approche de l'histoire naturelle qui à partir d'une observation attentive et assidue, guidée par de solides questions, conduit à des généralisations basées sur des faits observés dans un groupe donné. L'information ainsi obtenue peut être testée expérimentalement par d'autres et conduire à des généralisations.

- 5- La recherche ethnographique est sans frontière. Les données accumulées permettent de connaître et de comprendre les multiples possibilités de la vie humaine. Le concept de culture est essentiel dans ce type de recherche. La culture est ici définie comme un ensemble de façons de vivre et de faire, de croyances, d'idéologies, de moyens technologiques et de biens qui structurent formellement ou informellement les interactions entre l'individu et le groupe et qui forment systématiquement un tout cohérent. Le but principal du chercheur est d'arriver à comprendre et à expliquer la construction de la culture d'un groupe donné.

Toutes ces caractéristiques constituent l'essentiel du processus de la recherche ethnographique qui est de nature inductive et qui vise la découverte. Morin (1984, 1994) intègre l'ensemble de ces caractéristiques dans une approche adaptée à l'étude des phénomènes éducatifs : l'approche anthropopédagogique. « Elle implique une participation du chercheur dans le processus éducatif. Elle s'intéresse aux significations d'événements tels qu'interprétés par les personnes impliquées dans le milieu éducatif. L'instrument principal est le chercheur lui-même qui utilise une variété d'outils tels que le journal de bord, l'observation participante, les rencontres formelles et informelles. L'analyse des données s'attache à dégager des observations fondées sur des témoignages unanimes ou non, en vue de laisser apparaître une mosaïque pour parvenir enfin à des décisions ou des leçons de vie. Elle peut permettre une résolution des phénomènes pédagogiques, des changements d'attitudes et éventuellement la production d'un savoir pour enrichir le modèle et même le processus d'évaluation utilisé » (Legendre, 1993, p. 60-61). La finalité de cette recherche s'inspire de la recherche-action intégrale, car selon Morin (1992, p. 21), « la recherche-action intégrale vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle en une pratique collective efficace et incitatrice, et d'un discours spontané en un dialogue éclairé voire engagé. »

La recherche-action intégrale intègre les visées de l'approche anthropopédagogique « qui utilise l'essentiel de la démarche anthropologique au profit de la pédagogie pour favoriser une compréhension et une évaluation des phénomènes éducatifs » (Legendre, 1993, p. 60)

et « pour produire un changement ayant des effets dans la connaissance, c'est-à-dire le discours et à résoudre un problème en posant une action » (Legendre, 1993, p. 1075). Elle fait aussi sienne les outils de l'approche anthropopédagogique dans sa méthodologie qui dans « son protocole de données utilise tant la corroboration que la triangulation pour valider les témoignages » (Legendre, 1993, p. 1075). La méthodologie de la présente recherche qualitative épouse dans ses grandes lignes les principes de la recherche-action sans toutefois être une recherche-action intégrale (Morin, 1992) qui aurait impliquée les étudiants à toutes les étapes du développement des cours.

### **3.3- Le terrain de recherche**

Le cours *Réalités interethniques et intervention sociale* s'inscrit dans la nouvelle dynamique de la société québécoise qui est de plus en plus pluriethnique. Il répond à des nouveaux besoins de la pratique du travailleur social (TS) qui doit intervenir auprès de gens d'autres cultures, souvent celles de pays en développement. Ses modèles théoriques entrent souvent en contradiction avec les valeurs et les us et coutumes des nouveaux arrivants. Cette nouvelle réalité demande à la fois une formation adaptée aux besoins des minorités culturelles et un ajustement des modèles sur lesquels s'appuie le développement d'habiletés relationnelles des travailleurs sociaux. Pour atteindre ses objectifs, une telle formation ne peut passer à côté du travail épineux mais combien nécessaire d'affiner les perceptions des étudiants à l'égard des gens d'autres cultures et de les former à travailler dans la complexité sous-jacente aux relations humaines dans un monde où les nations sont en étroite interdépendance.

Le cours s'adresse aux étudiants de troisième année en travail social et vise à leur permettre de modifier voire de changer leurs perceptions à l'égard des différents groupes culturels en rendant leurs futures démarches professionnelles plus réflexives et plus coopératives.

## **La population-cible**

La présente recherche s'est réalisée de septembre à décembre 1995 dans le cadre du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* donné à deux groupes d'étudiants inscrits au baccalauréat en travail social à l'Université du Québec à Hull : 39 étudiants dans le premier groupe (30 femmes et 9 hommes) et 39 étudiants dans le deuxième groupe (37 femmes et 2 hommes). Il est à noter que le même cours a été donné aux deux groupes d'étudiants, mais qu'ils n'ont pas eu les mêmes interventions. Le deuxième cours se donnant après le premier, certaines améliorations ont été faites dans le deuxième groupe. Il est aussi à noter que seul le premier groupe a fait l'objet de cette recherche qualitative et que le deuxième groupe a toutefois été invité à participer au volet quantitatif de la recherche.

### **3.4- La cueillette de données**

Pour atteindre sa finalité, cette recherche anthropopédagogique comprend divers instruments de cueillette de données, lesquels sont : l'observation participante, la rédaction d'un journal de bord, les cahiers d'apprentissage à la réflexion des étudiants, l'enregistrement sur cassette de toutes les séances de cours, l'évaluation anthropopédagogique et le test sur la *Réflexion cognitive (RC)*. Voyons chacune de leurs particularités.

#### **3.4.1- L'observation participante : un instrument convivial**

Comme il a été dit précédemment, cette recherche implique que le chercheur aille sur le terrain. Le chercheur peut être « qualifié de participant qui observe [tout ce qui se passe dans le milieu] » (Poisson, 1990). Il organise systématiquement l'information observée à partir de grilles d'observation inspirées des concepts-clés de la recension des écrits. Il note en détail tous les aspects de la situation étudiée. À certains moments, il lui est demandé de faire abstraction de lui-même, revoyant périodiquement les données recueillies, pour découvrir de nouvelles questions et questionner des modes de fonctionnement. Dans le

milieu, il essaie de se faire discret tout en essayant de se faire accepter. Il doit se montrer amical, affable et être attentif aux besoins du milieu. Ainsi, il n'hésitera pas à répondre à des questions d'individus ou à rendre quelques services. Ses interventions doivent toutefois demeurer discrètes pour ne pas perturber le groupe étudié.

Dans cette recherche, afin de tendre vers une plus grande objectivité et de favoriser une corroboration des données, la chercheuse s'est associée deux observatrices participantes, l'une pour les quatre premiers cours et une autre pour les 10 derniers; celles-ci ont observé l'ensemble des interactions professeure-étudiants, la réaction des étudiants face aux stratégies pédagogiques et le niveau de réflexion atteint par les étudiants durant les activités d'enseignement. À l'aide d'une grille d'analyse développée par Morin (1992), elles ont consigné dans un journal de bord tout ce qu'elles ont pu observer pendant les quatorze séances de cours.

### **3.4.2- Le journal de bord**

Cette recherche comprend le journal de bord des observatrices participantes et celui de la chercheuse. Ces deux documents visent l'atteinte des premier et deuxième objectifs qui cherchent à observer l'évolution de la pensée et à voir dans l'action l'impact des stratégies d'enseignement sur le développement du jugement réflexif des étudiants.

Le modèle d'annotation des données du journal de bord des observatrices participantes et de la chercheuse emprunte la méthodologie proposée par Morin (1992) : notes d'observation (NO), notes méthodologiques (NM), notes théoriques (NT) et notes pratiques (NP).

Dans la première catégorie, l'observatrice ou la chercheuse indique « toutes les réactions des gens, verbales et non verbales, les effets provoqués par une décision, les absences, les présences, le contenu essentiel des échanges avec les personnes concernées par le

problème, et enfin tout ce qui est humainement observable par le chercheur-acteur sur l'objet de la recherche » (Morin, 1992, p. 141-142).

Dans la seconde, l'observatrice ou la chercheuse interroge les instruments ou les moyens privilégiés pour approcher le problème. Les deux dernières catégories de notes font plutôt référence aux leçons qui peuvent être tirées de la pratique et qui conduisent à proposer des pistes de solutions. Ces notes servent « à enrichir la compréhension du problème, son explication et celles qui concernent la façon de le positionner ou de le résoudre » (Morin, 1992, p. 142).

### **3.4.3- Les cahiers d'apprentissage à la réflexion des étudiants**

La rédaction a toujours été considérée comme une habileté de base en éducation mais c'est Nickerson (1984) qui démontre comment cette habileté est un instrument qui contribue au développement de la pensée réflexive. La rédaction est une activité fort complexe et implique de multiples tâches, telles la compréhension, la planification, l'écriture et la révision qui demandent toutes un grand niveau de contrôle cognitif. Dans chacune des étapes, le rédacteur est continuellement en train de mesurer les effets de ses décisions dans les étapes précédentes. La rédaction est considérée comme une activité cognitive de grande valeur, qui maximalise l'information contenue dans la mémoire à court terme pendant la phase d'exécution (Scardamalia, Bereiter et Steinbach, 1984, cités dans Marzano, 1993).

Selon Martin (1987), et Young et Fulwiler (1986), cités dans Marzano (1993), la rédaction comme instrument d'intégration du savoir peut être employée dans tous les champs disciplinaires. Selon eux, l'une des formes les plus flexibles qui met en valeur cette activité hautement cognitive est le journal. Ils expliquent sa valeur de la façon suivante :

Journals can be used to enhance knowledge of content, process, and self. As a tool for enhancing knowledge of content, a journal might be used by students to record their confusions and questions about information they have encountered. As a tool for enhancing knowledge of process, a journal might be used by students to record problems they having completing a

specific task. As a tool for enhancing knowledge of self, a journal might be used by students to record insights about their learning preferences, styles, and difficulties (Marzano, 1993, p. 156).

McSweeney (1994) perçoit le journal comme étant un excellent médium dans la formation à « l'internationalité ». Il permet à la personne de faire l'inventaire de ses propres points de vue sur différents éléments de sa culture. Dans un second temps, cette prise de conscience des a priori culturels facilite l'entrée dans l'univers culturel de l'autre. Dans un dernier temps, cette insertion lui permet de revenir dans son univers culturel enrichi de nouvelles façons de percevoir et de concevoir la réalité. McSweeney (1994) s'inspire des travaux de Dunn (1972), qui propose une méthode en trois étapes distinctes pour entrer en communication avec d'autres univers culturels :

- faire l'inventaire de notre propre point de vue;
- aller vers le point de vue de l'autre, cherchant à y entrer avec sympathie;
- revenir enrichi à notre propre point de vue (McSweeney, 1994, p. 52).

L'ensemble des travaux exigés dans le cours *Réalités interethniques et intervention sociale* correspond aux trois étapes de Dunn (1972). Toutefois, l'une des principales stratégies d'intégration de la matière mise de l'avant dans ce dernier est la tenue hebdomadaire d'un journal ou d'un cahier d'apprentissage à la réflexion dans un contexte interculturel. Cet outil à hautes vertus cognitives permet aux étudiants de prendre conscience de leurs a priori à l'égard des gens d'autres cultures et de travailler la qualité de leur jugement réflexif dans le domaine de l'interculturel à la lumière des concepts-clés enseignés, de la conversation éducative pendant le cours et de leur rencontre auprès de gens venus d'ailleurs.

La rédaction hebdomadaire du cahier d'apprentissage à la réflexion permet aussi à la chercheuse de constater l'évolution du jugement réflexif des étudiants et la capacité de ces derniers à rédiger une réflexion critique. Dans le cadre de cette recherche, après chaque séance du volet théorique du cours *Réalités interethniques et intervention sociale*, les étudiants ont été invités à rédiger une réflexion critique sur un thème de leur choix lié au contenu du cours.



### 3.4.3.1- Le choix des étudiants retenus

Dans cette recherche, dix cahiers d'apprentissage à la réflexion contenant tous huit réflexions critiques ont été retenus pour fin d'analyse. La sélection des cahiers d'apprentissage à la réflexion ou des candidats a été faite en fonction des critères suivants : les étudiants devaient avoir passé le pré-test et le post-test, le sujet de leurs écrits devait être lié au contenu de chacun des cours et les écrits devaient être représentatifs des difficultés auxquelles font face la moyenne des étudiants dans la rédaction d'une réflexion critique. Les résultats obtenus par l'ensemble des étudiants à partir de la grille de correction du cahier d'apprentissage à la réflexion<sup>1</sup> a permis de sélectionner trois étudiants qui ont eu de sérieuses difficultés de rédaction, quatre autres, dont les écrits présentaient une variation moyenne de difficultés et les trois derniers, parce que leurs écrits témoignaient d'une capacité certaine à faire valoir et justifier leurs points de vue sur un sujet donné de façon constante. Il est à noter que tous les candidats choisis proviennent du premier groupe à l'exception d'une seule qui n'a passé aucun test et qui provient du deuxième groupe; la qualité de ses écrits se démarquaient tellement de tous les étudiants qui ont suivi le cours que nous avons décidé de l'inclure dans la présente recherche comme modèle exemplaire.

### 3.4.4- L'enregistrement des séances

Il arrive parfois que dans le journal de bord, on ait omis de rapporter certaines données ou certains faits vécus en salle de classe. Ainsi, toutes les séances ont été enregistrées avec un magnétophone à cassette par la professeure après avoir obtenu l'accord des étudiants. Ceci a permis de récupérer ce qui semblait à première vue peu important ou ce qui n'a pu être relaté en raison des nombreuses interactions dans un même moment.

---

<sup>1</sup> Voir la deuxième grille de correction à l'annexe 6.

### 3.4.5- L'évaluation anthropopédagogique formelle et informelle : un instrument dialogal

L'évaluation anthropopédagogique fournit des informations sur les perceptions que peuvent avoir les étudiants à l'égard des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette recherche, il y a eu deux types d'évaluations anthropopédagogiques. La première, plutôt formelle, s'est réalisée en salle de classe par la professeure-chercheure. Les étudiants ont eu à se prononcer sur l'impact que les différentes stratégies d'enseignement privilégiées dans le cours ont eu sur le développement de leur jugement réflexif<sup>1</sup>. La seconde, plutôt informelle, a été réalisée au cours des pauses par les observatrices participantes. Ces dernières ont cherché non pas à connaître les sentiments des étudiants à l'égard de la matière mais plutôt ce qu'ils pensent des moyens privilégiés pour favoriser le développement de leur jugement réflexif. Les observatrices participantes ont consigné dans leur journal de bord les propos tenus par les étudiants.

### 3.4.6- Le test sur la *Réflexion cognitive (RC)* : un instrument de mesure

Comme il a été mentionné au début de ce chapitre, le troisième objectif de la recherche est d'évaluer le niveau et le stade du jugement réflexif des étudiants avant et après avoir suivi le cours.

Après avoir créé leur modèle sur le développement du jugement réflexif, King et Kitchener ont construit un instrument, le *Reflective Judgment Interview (RJI)*, qui sert à mesurer les niveaux et les stades du jugement réflexif. À partir de quatre problèmes mal définis, présentant chacun deux différents points de vue, l'interviewé doit répondre à environ six questions correspondant aux niveaux et aux stades du modèle sur le développement du jugement réflexif. Seule une personne ayant reçu une formation spécialisée est autorisée à

---

<sup>1</sup> La dernière séance du chapitre de l'analyse verticale présente les propos tenus par les étudiants lors de l'évaluation anthropopédagogique formelle.

faire passer les entrevues et à évaluer les verbatim. Selon King et Kitchener (1994), ce type de test oral oblige les participants à produire spontanément une réponse qui rende compte de leur répertoire de capacités cognitives. Dans chacun des cas, les personnes doivent exprimer et justifier rapidement une solution ou un point de vue sur un problème en particulier. L'avantage d'une telle procédure réside dans la richesse des données obtenues en ce qui a trait aux styles de raisonnement des individus : comment approchent-ils un problème, quels processus utilisent-ils pour en arriver à une solution et pourquoi rejettent-ils des solutions alternatives. Selon les deux auteures, cet instrument permet d'évaluer la façon dont un individu résout un problème contrairement à d'autres instruments écrits qui mesurent plutôt la façon dont le concepteur du test en arrive à une solution.

En 1994, plus de 1,700 personnes avaient passé le *Reflective Judgment Interview (RJI)* reconnu pour être un instrument fidèle et valide au niveau interne et externe. Toutefois, l'inconvénient majeur de cet instrument résidait dans le fait que l'entrevue consommait beaucoup de temps (une heure par entrevue) et d'argent (20 dollars US par verbatim).

À la suite de nombreuses requêtes d'enseignants et de chercheurs et à partir de leur expérience avec le premier test, King et Kitchener ont construit un test objectif : le *Reflective Thinking Appraisal (RTA)*. Il peut être administré à un grand groupe et consomme moins de temps et d'argent. Dans ce dernier, les répondants doivent lire deux problèmes mal définis et faire un choix parmi les situations qui représentent le mieux leur façon d'aborder la réalité. Les situations présentées illustrent différentes manières d'approcher la réalité selon les niveaux et les stades du développement du jugement réflexif. C'est ce test qui a servi à mesurer le niveau et le stade du jugement réflexif des étudiants. Il est nécessaire de préciser que la validité de ce test n'est pas encore tout à fait établie en raison de sa consistance interne qui varie de 0,62 à 0,85 selon le niveau de scolarité de ceux à qui le test fut administré. Il y aurait aussi une difficulté au niveau de la généralisation de l'outil puisque les résultats varient entre les différents niveaux

d'instruction. Wood (1994) affirme que le plan expérimental permettant de tester l'influence de l'âge, du sexe, du niveau d'instruction n'est pas équilibré, ce qui réduit le pouvoir statistique du test.

Au printemps 1995, nous avons demandé à King et Kitchener l'autorisation d'utiliser et de traduire le *Reflective Thinking Appraisal (RTA)*, lequel nous est parvenu la première semaine de septembre avec le manuel technique d'utilisation. La firme *Traduction Tessier*<sup>1</sup> a traduit le test dont la version française est intitulé : *Réflexion cognitive (RC)*<sup>2</sup>. Trois chercheurs<sup>3</sup> en éducation ont ensuite révisé la traduction afin d'assurer la validité du contenu en français. L'ensemble de ces démarches complété, le pré-test sur la *Réflexion cognitive (RC)* fut administré à la quatrième séance de cours à 34 étudiants dans le premier groupe et à 31 étudiants dans le deuxième groupe. Le post-test fut administré à la quatorzième séance de cours à 35 étudiants dans le premier groupe; 20 d'entre eux ont préféré le remplir à la maison. Les 24 étudiants du deuxième groupe ont tous choisi de le remplir à la maison.

Au milieu de janvier 1996, Phillip K. Wood, le statisticien du test faisait parvenir à la chercheure la méthodologie de la codification des résultats obtenus aux pré et post tests. La chercheure a codifié les résultats selon les prescriptions données et un autre chercheur a revu la codification. La version finale des données codifiées fut envoyée à Phillip K. Wood, de l'Université du Missouri dans le mois de février 1996. Le 9 mars 1996, nous recevions l'analyse statistique préliminaire des données traitées avec le logiciel SAS. Une autre analyse des données a été faite avec le logiciel SPSS, version 7.5.2, à l'été 1996 et au mois de mars 1997. Il est à noter que l'analyse statistique ne présente que les résultats des 54

---

<sup>1</sup> La firme Traduction Tessier est le deuxième cabinet de traduction en importance dans la région d'Ottawa. L'éducation est l'un de ses domaines de spécialisation. En plus, elle n'engage que les traducteurs agréés par l'Association des traducteurs et interprètes de l'Ontario (ATIO) et en vertu d'une loi provinciale de l'Ontario, seuls les traducteurs qui ont passé les examens d'agrément de l'ATIO sont autorisés à se servir du titre « traducteur agréé » dans la province.

<sup>2</sup> Voir le test sur la *Réflexion cognitive (RC)* à l'annexe 5.

<sup>3</sup> Il s'agit de l'auteur de la recherche et de deux professeurs en éducation spécialisés en pédagogie universitaire.

étudiants (31 du premier groupe et 23 du deuxième groupe) qui ont rempli à la fois le pré-test et le post-test.

### **3.5- L'analyse des données**

Les journaux de bord, l'enregistrement des quatorze séances et les évaluations anthropopédagogiques constituent un matériel de base fort intéressant; toutefois il s'agit avant tout de données brutes. De plus, le journal de bord et les évaluations ne peuvent constituer à eux seuls des instruments permettant de voir l'évolution du jugement réflexif et les difficultés à formuler une réflexion critique. Pour répondre à ses questions de recherche, la chercheuse s'est donc inspirée de trois grilles d'analyse : une pour la structure générale du cours, une autre pour évaluer qualitativement l'évolution du niveau et du stade du jugement réflexif dans les écrits des étudiants et une dernière pour la correction générale des cahiers d'apprentissage à la réflexion.

#### **3.5.1- Les grilles d'analyse**

##### **3.5.1.1 La grille d'évaluation de la structure générale des cours**

King et Kitchener (1994) ont élaboré un ensemble de principes<sup>1</sup> pouvant guider les éducateurs à améliorer le jugement réflexif des étudiants. On peut résumer les principes élaborés par les auteurs du modèle de développement du jugement réflexif de la façon suivante :

- 1- Considérer la personne dans sa façon d'accéder et de justifier la connaissance.
- 2- Créer un contexte d'enseignement qui favorise et stimule l'expression de la réflexion par l'étude de problèmes mal définis ou complexes.
- 3- Être conscient de la charge émotionnelle et cognitive que sous-entend le développement du jugement réflexif.

C'est à la lumière de ces principes qu'a été analysée la structure générale et le déroulement

---

<sup>1</sup> Les principes sont présentés dans le chapitre de la revue de la littérature à la page 56.

de chacun des cours qui ont été annotés dans le journal de bord de la chercheure. Cette grille a servi de lunette permettant de regarder les événements pédagogiques et de découvrir et d'identifier les événements pédagogiques ayant le plus contribué au développement du jugement réflexif.

### **3.5.1.2- La grille d'évaluation du jugement réflexif**

Pour analyser qualitativement l'évolution du jugement réflexif des étudiants retenus, la chercheure s'est principalement basée sur les caractéristiques de chacun des niveaux et des stades du modèle de développement du jugement réflexif décrites par King et Kitchener (1994) dans leur livre *Developing Reflective Judgment* (voir le tableau 4 à la page 51 du deuxième chapitre ou les caractéristiques des niveaux et des stades du jugement réflexif à l'annexe 2) et dont le score attribué a fait l'objet d'un accord avec un autre chercheur.

### **3.5.1.3- La grille de correction du cahier d'apprentissage à la réflexion**

Pour aider les étudiants à développer leur niveau de jugement réflexif, la chercheure a élaboré une grille générale pour la correction des cahiers d'apprentissage à la réflexion<sup>1</sup> qui lui permettait dans la rédaction de ses commentaires de s'inspirer des objectifs et des activités pédagogiques<sup>2</sup> développés par King et Kitchener (1994) et ainsi contribuer de façon personnalisée au développement du jugement réflexif de chacun des étudiants.

### **3.5.2- La triangulation des données**

On reconnaît dans la recherche qualitative que la triangulation des données « is as a technique which provides more and better evidence from which reserchers can construct meaning propositions about the social world » (Mathison, 1988, p. 15). L'ensemble des instruments de la cueillette des données est directement concerné dans ce processus qui

---

<sup>1</sup> Voir la deuxième grille de correction à l'annexe 6.

<sup>2</sup> Voir les objectifs et les activités pédagogiques à l'annexe 4.

permet une description plus complète du phénomène étudié, soit la relation que les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage ont sur le développement du jugement réflexif des étudiants. Cette recherche comprend deux catégories de triangulation des données. La première a trait à l'ensemble des interactions dans la salle de classe. L'enregistrement de tous les cours, le journal de bord des observatrices participantes et de la professeure-chercheure constituent l'objet d'une première corroboration des données. La présentation des données de la recherche intègre l'analyse des différents acteurs en présentant pour chaque cours théorique le déroulement de chacune des stratégies d'enseignement, des activités tenues et de la réaction des étudiants. L'analyse est accompagnée de notes d'observation et de mémos pour l'amélioration des stratégies d'enseignement. Les écrits de tous les étudiants retenus et l'analyse de leurs écrits selon les caractéristiques des niveaux et des stades du modèle de développement du jugement réflexif suivent et sont aussi accompagnés de notes d'observation. Ces dernières font l'objet d'une synthèse générale à la fin de la présentation du déroulement de chacun des cours. Le plan de présentation des données, tel que décrit, est le produit de l'analyse verticale de la recherche. Il est suivi de l'analyse horizontale ou transversale qui regroupe l'ensemble des notes d'observation de l'analyse verticale en huit différentes catégories, découlant des principaux modèles d'enseignement du cours (transmission de l'information, conversation éducative, conversation éducative et transmission de l'information, conversation éducative et rédaction, rédaction, rédaction et transmission de l'information, rédaction et conversation éducative et rédaction et jugement réflexif) afin d'en dégager les conditions liées au processus de développement du jugement réflexif. Ce processus d'analyse de contenu et de réduction des données (Morin et Vautour, 1994) constitue le résultat d'une première triangulation et est présenté dans la deuxième partie du chapitre de l'analyse des données. On y intègre aussi les résultats de l'analyse qualitative des écrits des étudiants retenus à leurs résultats obtenus aux tests, ce qui constitue l'objet de la deuxième triangulation des données de la recherche. La troisième partie du chapitre de l'analyse des données, présente

les résultats obtenus par l'ensemble des étudiants aux pré-test et post-test sur la *Réflexion cognitive (RC)*.

### **3.6- La responsabilité éthique**

Dès la première séance de cours, les deux groupes d'étudiants furent informés oralement de l'ensemble des démarches de la professeure-chercheure. Au premier groupe, on a demandé d'enregistrer toutes les séances de cours. On a également demandé aux étudiants de ce groupe s'ils s'opposaient à la présence d'une observatrice participante pendant toutes les séances de cours. Aucune objection ne fut formulée. À la quatorzième séance de cours, afin d'assurer une pleine et consciente participation à un processus de recherche, la professeure a demandé le consentement de tous les étudiants concernant l'utilisation de leurs cahiers d'apprentissage à la réflexion et leurs résultats aux pré et post tests (voir la lettre de consentement à l'annexe 7) tout en les assurant d'une parfaite confidentialité. Dans le premier groupe, 38 étudiants ont accepté que leurs écrits et leurs résultats aux tests soient utilisés pour les fins de cette recherche et une étudiante a refusé. Dans le deuxième groupe, 35 étudiants ont accepté et 4 ont refusé. Dans le mois de mars 1996, tous les étudiants (73 sur 78), qui avaient accepté de participer à la recherche, ont reçu leurs résultats au pré-test et au post-test. Rappelons que l'anonymat des étudiants a été pleinement respecté dans cette recherche. Un chiffre représente chaque étudiant dans la codification des données qui fut envoyée à Phillip Wood et les prénoms des étudiants retenus sont des prénoms fictifs qui ne se retrouvent dans aucun des deux groupes d'étudiants. Seule la chercheure est en mesure de relier aux résultats les étudiants qui ont suivi le cours *Réalités interethniques et intervention sociale*.

### **3.7- Le résumé du chapitre**

Ce chapitre a fait un bref rappel des objectifs de cette recherche qui est de nature qualitative et qui épouse les caractéristiques de l'approche anthropopédagogique étroitement rattachée



à la recherche-action. La recherche a été effectuée dans un cours universitaire qui cherche à éveiller les futurs travailleurs sociaux (TS) aux réalités interculturelles. Les instruments de la cueillette de données sont l'observation participante, la rédaction des journaux de bord de la chercheure, de l'observatrice participante et des étudiants retenus, l'enregistrement sur cassette de toutes les séances de cours, l'évaluation anthropopédagogique et le test sur la *Réflexion cognitive (RC)*. Les données recueillies au moyen de ces instruments permettent une corroboration et une triangulation méthodologique qui assurent une description plus complète du phénomène étudié, soit le développement du jugement réflexif des étudiants. L'analyse des données se déploie en trois volets : dans un premier temps, une analyse verticale décrit l'ensemble des interactions dans la salle de classe et analyse les écrits de dix étudiants retenus; dans un deuxième temps, une analyse horizontale regroupe l'ensemble des observations de l'analyse verticale dans le but de dégager les conditions liées au processus de développement du jugement réflexif et dans un dernier temps, une analyse statistique décrit les changements survenus dans le jugement réflexif de l'ensemble des étudiants. Le chapitre est complété par les considérations éthiques de la recherche.

## Chapitre 4

### L'analyse des données

#### 4.1- L'analyse verticale

##### 4.1.1- L'introduction

Le chapitre de l'analyse verticale est divisé en neuf documents qui représentent chacun une séance de cours reliée à l'ensemble des interactions vécues dans le premier groupe d'étudiants. Les huit premières séances sont rattachées à la partie théorique du cours, la neuvième, est consacrée à l'évaluation anthropopédagogique formelle; on y fait également une synthèse des activités des quatre dernières séances correspondant à la partie pratique du cours *Réalités interethniques et intervention sociale*.

L'ensemble des documents est présenté en deux sections. La première section concerne les stratégies d'enseignement. Au début de chacune des séances, on décrit sommairement les stratégies d'enseignement, on poursuit en présentant pour chacune d'elles l'objet, les objectifs, les activités et la participation des étudiants à celles-ci. Des observations reliées à l'ensemble des interactions de chacune des stratégies suivent et sont accompagnées de mémos pour l'amélioration de ces dernières. La deuxième section concerne l'activité d'apprentissage. On y présente les écrits des étudiants retenus et l'analyse de ces écrits selon les caractéristiques des niveaux et stades du modèle de développement du jugement réflexif. Cette analyse est aussi suivie de notes d'observation. À la fin de chaque document, une synthèse regroupe l'ensemble des notes d'observation des stratégies d'enseignement et de l'activité d'apprentissage. Il est à noter que dans cette première analyse, les trois premières séances présentent l'ensemble des écrits des étudiants retenus, mais à partir de la quatrième, seuls sont présentés les textes les plus représentatifs du développement du jugement réflexif en fonction des stratégies d'enseignement utilisées.

---

## **Séance 1 : L'introduction**

---

Le premier cours comporte deux stratégies d'enseignement. La première consiste en un exercice de réchauffement dans lequel les étudiants sont invités à se présenter et à partager une ou deux expériences vécues dans le domaine des relations interculturelles. L'autre, un exposé, traite plus spécifiquement de l'ensemble des modalités du cours.

### **1.1- Première stratégie d'enseignement**

La première stratégie consiste en une présentation par les étudiants d'une ou deux expériences vécues en interculturel. Il s'agit d'une conversation éducative animée par la professeure.

#### **1.1.1- Objectifs de la stratégie**

Les objectifs de cette stratégie sont de :

- prendre conscience de la diversité des événements vécus en interculturel par l'ensemble du groupe;
- rendre le contenu du cours plus significatif pour les étudiants.

#### **1.1.2- Activité proposée : échange en plénière**

Elle invite les étudiants à se nommer et à partager une ou deux expériences vécues dans le domaine des relations interculturelles. Elle pose des questions ou fait quelques commentaires à la suite de certaines situations présentées par les étudiants. Il s'agit ici d'une activité libre<sup>1</sup>.

#### **1.1.3- Participation des étudiants**

Après avoir demandé des explications en ce qui a trait au concept de culture, les étudiants

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 1, 1-4.

commencent graduellement à se présenter, à nommer et à commenter une ou deux expériences liées au champ de l'interculturel. Il est à noter, qu'il y a moins d'étudiants présents qu'inscrits. Des étudiants présents, près des trois quarts<sup>1</sup> participent volontairement à cet exercice créant ainsi une mosaïque de réflexions dans le domaine. Par exemple, Élisabeth raconte une expérience vécue dans le métro de Montréal :

Une femme des pays de l'Est m'a rudement apostrophée sur ma façon de me vêtir. Les Québécoises s'habillent soit en garçon soit en pute. Je l'ignore, parle à d'autres personnes, dont une Noire. En sortant du métro, la femme des pays de l'Est traite la Noire de nègre. Tous sont insultés. Ce que j'ai appris, c'est que je n'avais rien à dire, car elle venait peut-être juste d'arriver<sup>2</sup>.

Serge parle de son expérience de médiation :

Lorsque j'étais responsable d'une unité dans un centre d'accueil de la région, j'ai remarqué que les travailleurs de mon équipe avaient des comportements racistes envers leurs collègues haïtiens. J'ai essayé de remédier à la situation en tempérant les deux points de vue<sup>3</sup>.

Carole raconte qu'elle a travaillé dans le Grand Nord chez les Inuits :

Là-bas, j'ai réalisé que mes cheveux blonds attiraient les hommes et créaient de la jalousie chez les femmes. Je me sentais isolée et rejetée au début puis j'ai compris : je me suis fait teindre les cheveux noirs. Mon problème a été réglé<sup>4</sup>.

Martine traite d'une relation avec un homme d'une autre culture :

J'avais un ami cambodgien qui m'a fait découvrir son monde d'odeurs et de politesses. Mais on avait des perceptions différentes sur les relations homme-femme. Il ne comprenait pas que je voulais juste être son amie<sup>5</sup>.

Mireille parle d'un choc de culture entre deux classes sociales :

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 1, 6.

2 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 1, 1-2.

3 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 1, 2.

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

Mon père était chauffeur de taxi et le père d'une de mes amies était ingénieur. Lorsque j'ai mangé pour la première fois chez elle, j'ai vécu un choc. J'étais perdue. Je ne savais pas comment manger : avec quelles fourchettes, quels couteaux, etc. Malgré mon ignorance, je ne me suis pas sentie rejetée<sup>1</sup>.

Les étudiants abordent plusieurs réalités liées aux relations interculturelles comme celles qui viennent d'être citées et qui peuvent être regroupées selon les catégories suivantes : valeurs, comportements des Québécois à l'égard des gens d'autres cultures, relations homme-femme de différentes cultures, modes de vie. Les autres propos, eux, traitent d'autres facettes des relations entre les cultures, comme les conflits interethniques, le rôle dévolu aux femmes dans la religion islamique ou dans certaines sociétés dites traditionnelles, l'adaptation aux autres cultures, le choc culturel des immigrants à leur arrivée, les difficultés pour un immigrant de se trouver un emploi, la peur des immigrants face aux policiers. En fait, l'ensemble des situations présentées par les étudiants se rapporte à ce qui avait été demandé et les propos tenus sont nuancés, ne portant ombrage à aucune culture ou à aucun groupe culturel précis, comme le démontrent les commentaires cités. Cet exercice apparaît comme une façon de favoriser une première prise de conscience sur la diversité des expériences interculturelles en plus de laisser émerger une variété de jugements réflexifs.

1.1.4-	Observations
1-	<b>L'activité a permis aux étudiants de relater leur expérience auprès de gens d'autres cultures.</b>
2-	<b>Les jugements personnels formulés sont faits de façon sérieuse, sans jugement préjudiciable inutile, dans cette conversation éducative.</b>
3-	<b>Faire appel à des expériences de contact personnel avec des gens d'autres cultures semble favoriser une première prise de conscience sur la nature de la relation interculturelle.</b>
4-	<b>Près des trois quarts des étudiants ont participé librement à cette activité. Est-ce que la liberté laissée à chacun explique cette participation significative?</b>

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 1, 3.

## **1.2- Deuxième stratégie d'enseignement**

La professeure expose le plan de cours.

### **1.2.1- Objectif de la stratégie**

L'objectif de cette stratégie est de :

- prendre connaissance des objectifs, de la démarche, du contenu et des exigences du cours.

### **1.2.2- Activité proposée : introduction du plan de cours**

Après avoir remis un plan de cours<sup>1</sup> à tous les étudiants, la professeure présente les objectifs généraux du cours qui consistent entre autres à sensibiliser aux réalités reliées à l'immigration et à la coexistence de groupes ethniques et culturels différents, à sensibiliser aux principales réalités des peuples autochtones au Québec, à développer une capacité réflexive sur la complexité des relations interculturelles et à déployer les attitudes appropriées. Elle en profite pour expliquer la différence entre les concepts de complexe et de compliqué, permettant ainsi aux étudiants de réaliser que l'analyse des relations interculturelles comme celle des problématiques sociales étudiées dans l'ensemble de leur formation appartiennent au domaine de la complexité. Elle continue sur le dernier objectif du cours qui consiste à transposer en interculturel les connaissances et les habiletés acquises en intervention. Par la suite, elle enchaîne sur le contenu de chacun des modules théoriques qu'elle illustre par des exemples concrets. Elle présente les textes qui doivent être lus pour chacun des cours pour ensuite passer à l'explication des différents travaux. Elle termine son cours en expliquant aux étudiants le premier travail qui consiste à rédiger une autobiographie d'expériences vécues ou imaginaires qui ont contribué à façonner leurs perceptions ou leurs a priori à l'égard des gens d'autres cultures. Ils sont invités à décrire chaque situation et à formuler une conclusion ou une généralisation pour chacune d'entre

---

<sup>1</sup> Voir le plan de cours à l'annexe 3.

elles. Elle leur dit que le travail ne devrait pas avoir plus de dix pages et que le nombre de situations à commenter est laissé à eux-mêmes<sup>1</sup>.

### 1.2.3- Participation des étudiants

Les étudiants posent plusieurs questions sur les différents travaux : nombre de pages du cahier d'apprentissage à la réflexion, nombre acceptable de personnes par équipe de travail, format exigé pour la présentation des travaux, nombre et type d'expériences à citer dans l'autobiographie et nombre de pages, et enfin lectures à faire pour chacun des cours. Juste avant l'explication des exigences du premier travail, une étudiante demande à la professeure : « Pourriez-vous nous dire qui vous êtes?<sup>2</sup> » La professeure réagit positivement à cette requête et parle de ses diverses expériences de travail auprès de groupes-cibles des pays industrialisés et des pays en développement<sup>3</sup>.

À première vue, les questions des étudiants sont toutes liées à la production des futurs travaux. Il n'y a pas d'observations à retenir si ce n'est qu'on pourrait peut-être imaginer un exercice de découverte du plan de cours qui intègre les commentaires faits par les étudiants dans la stratégie de présentation des expériences. La dernière question concernant les expériences de la professeure pourrait, quant à elle, laisser sous-entendre que la façon dont la professeure s'y est prise pour introduire la matière du cours a eu un certain impact auprès des étudiants, parce qu'ils cherchent à en savoir plus sur ses expériences.

### 1.2.4- Mémo pour amélioration

- 1- **La recherche d'une stratégie de présentation du plan de cours devrait vraisemblablement être liée à la stratégie précédente de présentation des expériences.**

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 1, 5-8.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 1, 7.

<sup>3</sup> *Ibid.*

### **1.3-           Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion (autobiographie)**

Les situations traitées dans l'ensemble des autobiographies des dix étudiants retenus sont en général toutes liées au domaine de l'interculturel et on constate que les thèmes de la conversation éducative reviennent : valeurs, relations homme-femme de différentes cultures, modes de vie, conflits interethniques, rôle dévolu aux femmes dans la religion islamique ou dans certaines sociétés dites traditionnelles, adaptation aux autres cultures, choc culturel des immigrants à leur arrivée, etc.

Afin de mieux saisir le vécu des étudiants et les difficultés éprouvées dans leur capacité à juger de leurs expériences, une ou plusieurs citations sont tirées de chacun des témoignages, puis analysées à la lumière du modèle de développement du jugement réflexif, développé par King et Kitchener (1994), expliqué au chapitre précédent. Rappelons brièvement que ce modèle comprend trois niveaux et sept stades. Le niveau pré-réflexif comprend les stades 1, 2, 3, le niveau quasi-réflexif, les stades 4 et 5, et le niveau réflexif, les stades 6 et 7. Rappelons aussi que les étudiants devaient décrire plusieurs expériences et formuler une conclusion pour chacune d'entre elles.

#### **1.3.1-       Les réflexions des dix étudiants retenus**

À l'exception d'une étudiante dont l'écrit pourrait se situer au niveau réflexif, l'écrit des autres affichent des caractéristiques liées à la fois au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3 et au niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5. Rappelons qu'au niveau pré-réflexif, les individus prennent pour acquis que la connaissance peut être acquise par l'observation directe et par le discours des experts. Ils assument que le savoir est concret et absolu. Ils ne font pas la différence entre les problèmes bien définis et mal définis et ils pensent qu'il y a une solution à tous les problèmes. Au niveau quasi-réflexif, les individus comprennent qu'il y a un degré d'incertitude dans le savoir. Ils sont capables d'abstraction, mais ils ne savent pas ou ne



comprennent pas comment présenter les preuves qui les ont conduits à formuler une conclusion. Ils ont de la difficulté à justifier leurs croyances et à présenter un raisonnement qui justifie leur conclusion.

### 1.3.1.1- Stéphane

Stéphane a commenté cinq expériences, mais nous n'en retiendrons que deux parce qu'elles donnent un aperçu de la façon dont l'auteur a jugé de l'ensemble. Par exemple, la première citation présente un fait sans formuler un jugement sur la réalité comme le prescrivait une exigence du premier travail. Il écrit :

Une expérience interculturelle s'est produite encore une fois à l'école. Il s'agit de l'apprentissage de l'hymne national du Canada. Je me souviens alors que j'étais en quatrième année primaire. L'ambassadeur du Canada en Haïti devait visiter ma ville natale. Pour cela, on a appris l'hymne national du Canada. Il ne m'est jamais venu à l'idée de venir au Canada et je connaissais déjà son hymne national. Je l'avais appris avec ardeur et intérêt.

Comme on peut le lire, Stéphane rapporte l'apprentissage de l'hymne national du Canada à l'occasion de la visite de l'ambassadeur de ce pays. Cet apprentissage semble être pour l'auteur une expérience interculturelle. Mais en quoi l'apprentissage de cet hymne constitue-t-il une expérience interculturelle? Est-ce parce que Stéphane a dû apprendre une chanson en français, la langue parlée à l'école primaire en Haïti étant le créole? Est-ce une expérience de démocratie dans un pays qui vit alors sous un autre régime : une autorité, l'ambassadeur, se déplace pour rencontrer, écouter, parler à de jeunes enfants? Ou est-ce le fait que l'apprentissage de cet hymne est un présage de sa migration au Canada? L'auteur ne s'explique pas. Cette courte description soulève plus de questions que de réponses. De fait, elle répond aux caractéristiques du niveau pré-réflexif stade 2, car l'auteur ne semble pas *considérer le processus de rationalité permettant l'appréciation de ce qui est rapporté*<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Dans l'analyse verticale, toutes les notes en italiques sont principalement tirées de la traduction du troisième chapitre « The Seven Stages of Reflective Judgment » de King, P. M., et K. S. Kitchener, *Developing Reflective Judgment*, Jossey-Bass, San Francisco, 1994. Les caractéristiques des stades sont décrites entre les pages 44 à 74, plus spécifiquement celles du stade 1 se trouvent de 47 à 51, du stade 2, de 51 à 54, du stade 3, de 55 à 57, du stade 4, de 58 à 62, du stade 5, de 62 à 66, du stade 6, de 66 à 70, et du stade 7, de 70 à 74. Les caractéristiques des niveaux et

c'est-à-dire qu'il aurait fallu qu'il précise et explique en quoi l'apprentissage de cet hymne a été pour lui une expérience interculturelle.

Dans la deuxième situation, Stéphane parle d'une expérience vécue dans un séminaire catholique et conclut par un ensemble de prescriptions morales.

Je dois signaler cette expérience interculturelle que j'ai eue au séminaire catholique. Dans ce genre d'endroit, on rencontre beaucoup de gens qui viennent de partout dans des régions différentes. Ainsi ce qui me marque de ces moments-là c'est que tous avaient un même but, tout comme en s'inscrivant au cours de Réalités Interculturelles. Chaque personne a sa façon de voir les choses. Elle agit de manière à ce que la situation tourne en sa faveur. Tous venaient de milieux différents. On était tous du même pays, mais chacun avait sa propre mentalité. Mais le noeud de l'affaire, c'est de se mettre ensemble et devenir une famille. Pour y arriver, il faut cultiver le goût de l'acceptation de l'autre. Il faut transiger avec les tares, les problèmes propres à la culture de l'autre, savoir l'accueillir pour ce qu'il est comme une personne et l'apprécier tel qu'il est, dans ce qui fait son originalité. Souvent, on ne prend pas le temps de connaître les gens que nous côtoyons, de savoir ce qu'ils vivent avant de porter un jugement. Le meilleur moyen pour y arriver, c'est de s'ouvrir aux autres, de faire tomber les barrières combien hautes qui nous cachent.

Contrairement à la première situation, l'auteur formule plusieurs jugements sur la réalité, mais ce qui est sous-entendu ne découle pas toujours explicitement de ce qui est amené précédemment. Dans son pays natal, au séminaire, Stéphane nous dit que tous avaient un même but et qu'ils formaient une famille malgré le fait que chacun avait sa propre façon de voir les choses. De là, pour s'entendre, il fallait accepter l'autre. Et, il poursuit en nommant de façon assez moraliste différents principes qui facilitent la vie de groupe. On pourrait être amené à penser que le jugement réflexif de Stéphane dans cette description se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, parce qu'il s'appuie sur le concept de la famille que sous-tend la vie dans un séminaire catholique et qu'il y dégage un ensemble de principes contribuant à la vie de groupe. Comme l'explique King et Kitchener, dans le stade 5, *le savoir est contextuel*, mais la référence à une succession de prescriptions morales fait penser à *des croyances justifiées à partir du discours des représentants de l'autorité* ce qui fait en sorte que les jugements sur la réalité de cette situation se situent plutôt au niveau pré-réflexif,

---

des stades se retrouvent aussi dans l'annexe 2. Quelques autres citations proviennent du sommaire des stades du jugement réflexif décrit dans le tableau 4, à la page 51, du deuxième chapitre de la recherche.

stade 3. L'auteur essaie par lui-même d'articuler sa pensée, mais le discours des autorités est encore trop présent dans son esprit pour qu'il puisse complètement s'en détacher, une caractéristique propre au stade 3.

**1.3.1.1.1-****Observations****Sur l'activité d'apprentissage : consigne du premier travail**

- 5- **La consigne liée aux exigences du travail semble avoir été partiellement comprise dans la première description et suivie à la lettre dans la deuxième. Peut-être aurait-il fallu expliquer un peu plus sur la nature du travail en insistant entre autres sur les prémisses du raisonnement qui mène à la formulation des jugements.**
- 6- **Pour cet étudiant, l'autobiographie a permis de laisser émerger quelques souvenirs liés à la relation interculturelle et ce qu'elle sous-tend de plus fondamental, soit l'ouverture à l'autre.**

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 7- **L'exercice sur l'autobiographie révèle qu'un étudiant dont les jugements ont tous été classés au niveau pré-réflexif peut passer d'un stade à un autre dans un même travail.**

**1.3.1.2- Louis**

Ces quatre citations illustrent le traitement des sept expériences commentées par Louis. Il décrit en peu de mots une situation pour en arriver à une conclusion.

Personnellement, la rumeur affirme que les Français sont des « chialeux » et qu'ils ne ratent pas une occasion de « râler ». Après avoir passé deux ans en France, j'en conclus que la rumeur est bel et bien fondée.

Que les Libanais viennent au Canada pour ouvrir des pizzerias ou des dépanneurs autant que les Pakistanais viennent pour « chauffer » des taxis! Prouvez-moi le contraire.

J'avais entendu dire que les Allemands étaient froids, qu'ils avaient un regard glacé et qu'ils étaient des gens trop sérieux. Suite à plusieurs voyages en Allemagne, prouvez-moi donc le contraire! (La seule place où j'ai pu voir des Allemands décontractés et détendus fut à München (Munich) lors de la fête d'Oktoberfest.

J'avais été prévenu que l'Italie du Sud (région de Napoli, plus au sud) était une région remplie de voleurs. Depuis que mes amies de l'Université Canadienne en France se sont faits endormir au gaz pour ensuite se faire voler argent et passeports lors de leur voyage en Italie du Sud et ce même si à tour de rôle quelqu'un montait la garde, j'ai beaucoup de difficultés à faire confiance aux Italiens (surtout ceux qui viennent du sud).

Pris individuellement, il serait assez facile de conclure que le jugement réflexif des situations se situe au niveau pré-réflexif stade 1, qui dit que *le savoir est absolu et concret* et que *l'on peut y accéder par l'observation directe*. Le premier jugement sur les Français est une illustration apparemment de ce stade. L'observation de Louis confirme, après un séjour de deux ans en France, que les « Français sont chialeux ». Les sens déterminent l'accès à la réalité qui apparaît comme réelle. La deuxième citation de Louis en est un autre exemple. Les Libanais ouvrent des pizzerias, les Pakistanais « chauffent » des taxis. King et Kitchener résumant cette façon d'accéder à la connaissance par la phrase suivante : « *Je connais ce que je vois.* » Cependant, elles ajoutent aussi que seuls les enfants raisonnent de cette façon. Ceci nous amènerait à classer au stade 2 le jugement qui s'exprime dans les deux premières citations parce que les sens continuent d'être un mode d'accès important au savoir. Les propos tenus par l'auteur dans sa troisième conclusion sur les Allemands montrent une brèche où on voit qu'il admet une exception, durant la fête de l'Octoberfest, laissant entrevoir une capacité d'abstraction qui n'est pas présente au stade 1, selon King et Kitchener, et faisant dire que ce jugement se situe aussi au stade 2 du modèle du jugement réflexif dont *l'accès à la connaissance se fait directement par les sens et indirectement par les représentants des autorités*. Enfin, la dernière conclusion se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, parce que comme le précisent King et Kitchener, pour justifier un point de vue, *on a recours aussi bien aux preuves qu'aux opinions non fondées* ou encore *on déforme l'information pour arriver à ses fins*. Dans ce cas-ci, les Italiens du Sud sont des voleurs. Louis cherche à valider ce qu'il a entendu : ses amies ont été volées. Il conclut : je me méfie des Italiens du Sud. La conclusion est déterminée d'avance. Cette dernière citation peut toutefois révéler l'esprit dans lequel l'auteur a compris les exigences du travail en *cherchant à justifier les croyances par l'explication de motifs et par le choix de preuves qui renforcent les croyances préétablies*, en d'autres termes à justifier les préjugés populaires.

**1.3.1.2.1-****Observations**

**Sur l'activité d'apprentissage : consigne du premier travail**

8- **Se pourrait-il que cet étudiant ait compris la consigne en fonction de l'émergence de préjugés?**

**Sur le développement du jugement réflexif**

9- **Une personne qui se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, peut, malgré l'acquisition d'habiletés intellectuelles avancées, argumenter à partir des postulats des stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif.**

**1.3.1.3- Mathieu**

Les trois citations illustrent comment Mathieu a décrit ses quinze expériences. Tout comme Louis, il décrit en peu de mots une situation pour en arriver à une conclusion. Il est à noter qu'une seule situation est liée à l'interculturel. Les autres font référence à d'autres réalités de la vie quotidienne. L'auteur écrit :

Quand je travaillais dans une station de service, les Indiens payaient toujours leur essence avec une carte de compensation du gouvernement canadien. Depuis ce temps, je constate que les Amérindiens sont des profiteurs du système.

J'ai toujours pensé que l'on mangeait bien dans les hôpitaux. Conclusion : après avoir fait un séjour dans un hôpital en 1990, je me suis rendu compte que la nourriture n'était pas trop bonne.

J'ai toujours aimé les animaux. Lorsque nous avons acheté un chien, je me suis rendu compte de tout ce que ça engendrait. Conclusion : avoir un animal domestique demande beaucoup de temps et d'efforts, car c'est un vrai bébé. On doit le nourrir, le laver, etc.

Le jugement sur la réalité des trois conclusions se situe au niveau pré-réflexif, stade 3. Dans la première, l'auteur conclut que les Amérindiens profitent du système parce qu'il les a vus utiliser leur carte de compensation du gouvernement. Quel est le lien entre l'utilisation de la carte et la conclusion qui laisse sous-entendre d'autres faits? Au stade 3, *les individus utilisent les données factuelles concrètes*, dans le cas présent l'utilisation de la carte, *pour justifier leur opinion*, les Amérindiens sont des profiteurs du système. Les deux autres conclusions illustrent une autre caractéristique du stade 3 qui conclut à partir de ce qui *semble vrai dans la circonstance*. Le fait d'avoir mangé la nourriture préparée par le service

de restauration de l'hôpital permet à l'auteur d'infirmier ce qu'il avait entendu dire : la nourriture n'est pas bonne; ou encore, le fait d'avoir un chien permet de conclure qu'un animal domestique demande des soins.

**1.3.1.3.1-****Observations****Sur l'activité d'apprentissage : consigne du premier travail**

- 10- Il aurait peut-être été préférable de préciser les exigences du premier travail dans le plan de cours qui était expliqué sous la rubrique « cahier d'apprentissage à la réflexion ou journal de bord » mais dont les explications n'éclairaient pas sur la nature de la tâche à accomplir dans le premier travail.
- 11- L'étudiant a suivi à la lettre le processus (description et conclusion) mais il ne l'a pas adapté au sujet du premier travail, soit les relations interculturelles.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 12- Un individu peut afficher une constante dans la formulation de jugements au niveau pré-réflexif, stade 3, dans un même travail.

**1.3.1.4- Marie-Andrée**

Marie-Andrée n'a traité que de deux situations dans son autobiographie. Cette citation présente comment l'auteure s'y est prise pour juger de la réalité. Elle écrit :

Tout d'abord, ma première expérience, d'ordre imaginaire, a eu lieu durant mon enfance. En effet, lorsque j'étais petite je regardais habituellement des émissions télévisées ayant comme acteurs des Chinois faisant du karaté. À ces moments-là, je ressentais souvent de la peur, car je ne comprenais pas la raison de ces combats. Donc, j'en suis venu à la conclusion qu'il ne fallait pas parler aux Asiatiques, de peur qu'ils nous fassent du mal. Or, c'est à la suite des nombreux contacts entrepris avec ces gens que j'ai réalisé que mes pensées étaient fictives. Les Asiatiques sont des êtres humains comme nous tous, ayant des peurs, des craintes, des joies et des peines.

Ce que je conclus de cette expérience, c'est surtout comment les nombreux préjugés qui sont véhiculés dans notre société peuvent nous affecter. En effet, nous avons souvent tendance à identifier un groupe de personnes à une(des) action(s) spécifique(s). Par exemple, les Chinois sont caractérisés comme des êtres aimant le karaté, les Noirs sont des personnes qui aiment la musique, la danse, les Latino-américains aiment danser, les épices, etc. Ces préjugés ne seraient-ils pas également véhiculés par les médias (radio, télévision) qui nous montrent continuellement ces stéréotypes des gens d'origine ethnique? Alors, à la suite de cette question que je me suis posée j'ai appris à analyser mes faits et gestes envers les personnes d'origine ethnique, et j'ai pris conscience qu'il m'arrivait parfois de porter un jugement général sur une nationalité quelconque. Donc, à partir de ces prises de conscience, j'apprends à interagir avec les individus sans « arrière-pensée ».

Comme on peut le lire, le sujet de cette citation concerne l'émergence des préjugés à l'égard des immigrants. Dans le premier paragraphe, Marie-Andrée traite d'une expérience télévisuelle qui l'a amenée à conclure qu'il fallait se méfier des personnes provenant de l'Asie. Le jugement formulé fait référence à la pensée symbolique chez l'enfant qui croit ce qu'il voit, une caractéristique propre au stade 1. *Il y a une parfaite concordance entre ce qui est vu et la réalité*, dans le présent cas, les Chinois se battent donc ils sont méchants. King et Kitchener résumant cette façon d'accéder au savoir par la phrase suivante : « *C'est vrai puisque les médias l'ont annoncé.* » Marie-Andrée termine son paragraphe par une autre conclusion qui illustre un autre stade de jugement réflexif. L'auteure conclut que les gens provenant de l'Asie sont des êtres humains à part entière, un jugement sur la réalité qui épouse une caractéristique du stade 3, parce qu'il exprime *ce qui semble vrai dans l'instant présent* et que les données factuelles concrètes, dans ce cas-ci les nombreux contacts, *servent à justifier les opinions personnelles influencées par un discours d'autorités*, soit que les gens d'autres continents sont des êtres humains à part entière.

Une expérience d'enfance conduit Marie-Andrée à statuer dans son deuxième paragraphe, qu'il y a de nombreux préjugés contre les gens d'autres cultures, une opinion qu'elle essaie d'illustrer par des préjugés qui n'en sont pas. D'abord, le karaté n'est-il pas un sport japonais? Aimer danser ou encore apprécier une préparation d'aliments porte-t-il ombrage à une culture quelconque? Non! L'auteure discourt pour en arriver à ses véritables conclusions qui reprennent en d'autres termes celles du premier paragraphe, soit que les médias jouent un rôle dans la formation des préjugés et qu'il ne faut pas porter de jugements défavorables contre les gens venus d'ailleurs. Un jugement sur la réalité qui épouse le niveau pré-réflexif, stade 3, parce que l'auteure raisonne à partir de ses propres a priori (les médias jouent un rôle dans la formation de préjugés) qui sont influencés par un discours d'autorité morale (il ne faut pas avoir de préjugés contre les gens), qu'elle érige en certitude sans être en mesure de démontrer par écrit la validité de qu'elle avance. King et

Kitchener disent qu'à ce stade, *les a priori des personnes ne reflètent pas une compréhension du rôle des preuves dans l'argumentation.*

**1.3.1.4.1-****Observations**

**Sur l'activité d'apprentissage : consigne du premier travail**

- 13- **L'étudiante a compris les exigences du premier travail, malgré le fait qu'elle n'a pas tout à fait respecté la consigne qui demandait un travail d'au moins dix pages.**

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 14- **L'exercice sur l'autobiographie révèle qu'un étudiant dont les jugements sont au niveau pré-réflexif peut passer d'un stade à un autre dans un même travail.**

**1.3.1.5- Catherine**

Catherine a commenté quatre expériences; nous n'en présentons que deux parce qu'elles donnent un aperçu de la façon dont l'auteure a jugé de l'ensemble des situations. Dans la première citation, Catherine décrit un événement pour en arriver à une conclusion.

Ma première expérience, du moins celle qui me semble être la plus lointaine, est lorsque j'avais cinq ans. Je me souviens m'amuser avec un garçon de mon âge. Nous jouions dehors et avions beaucoup de plaisir ensemble. Ce petit garçon était d'origine vietnamienne. Un jour, il m'a dit que sa famille avait immigré au Canada à cause d'une terrible guerre au Vietnam. J'ai le souvenir d'avoir été effrayée par l'histoire de mon camarade. En effet, j'ai fait d'atroces cauchemars et j'étais terrorisée à l'idée qu'une guerre puisse éclater d'un jour à l'autre. Je me souviens de ma mère qui me rassurait en me disant : « T'en fais pas ma puce, le Canada est un pays pacifique, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de guerre ici ». Depuis ce jour, je me suis mise à apprécier la vie au Canada. De plus, je trouve très courageux les immigrants qui viennent s'installer ici, afin d'y trouver un coin de paix.

Le sujet de cet événement concerne la réalité migratoire due à la guerre. Catherine parle d'une rencontre d'enfance avec un jeune Vietnamien qui l'a amenée à prendre conscience que les troubles vécus dans un pays peuvent pousser les gens à le quitter, et à conclure que la vie au Canada est belle et que les immigrants sont courageux. Les deux jugements formulés se situent au niveau pré-réflexif, stade 3, parce que l'auteure écrit ce qui lui *semble vrai dans le contexte*, une des principales caractéristiques de ce stade.



Le sujet de la deuxième citation concerne les relations entre les hommes et les femmes de différentes cultures.

Par contre, à l'âge de 12 ans, j'ai vécu de mauvaises expériences avec quelques hommes d'origine ethnique différente. À ce temps, j'étudiais à l'école secondaire Pierre-Laporte à Montréal. Mes parents demeuraient à Gatineau et moi je demeurais en pension. Chaque fin de semaine je devais voyager par autobus, afin de retourner chez mes parents. Un soir, un homme arabe dans la trentaine, ne cessait de me déshabiller du regard. Il a pris place dans l'autobus voyageur. À mon tour, je suis entrée dans l'autobus afin de prendre place. L'homme m'a tiré par le bras et voulait que je prenne place à ses côtés. J'ai eu terriblement peur, je suis sortie de l'autobus en pleurant et en racontant ma mésaventure à mes parents. [...] Durant une période d'environ un mois, chaque fois où j'embarquais dans l'autobus, un homme à la peau et aux cheveux foncés (il me semblait arabe) s'asseyait de façon à pouvoir me dévisager pendant tout le trajet. Je me sentais très mal à l'aise et surtout très nerveuse. J'avais peur qu'il me suive. Une autre fois, dans le métro Jarry, deux Chinois sont passés à mes côtés. Ils me regardaient et me faisaient des clins d'oeil. Tout à coup, ils m'ont soutenu la tête et ont inséré une paille dans ma bouche. Ne me demandez pas pourquoi ils ont agi ainsi, mais j'ai eu encore très peur. Je me suis vite sauvée en courant. Depuis cette mésaventure, j'ai cessé de prendre l'autobus pour aller à l'école et plus jamais je n'ai fait confiance aux hommes qui semblent être d'origine arabe. J'avoue même entretenir de forts préjugés à l'égard des hommes « Arabes ». J'entretiens des préjugés face aux hommes de couleur et je crois que la « plupart » d'entre eux sont des maudits « pervers ».

Comme on a pu le lire, l'auteure raconte trois expériences dans lesquelles elle s'est sentie agressée par des hommes d'autres cultures pour en arriver à la conclusion que tous les hommes de couleur et ceux qui proviennent de la péninsule d'Arabie sont dangereux. Tel que formulé, le jugement de cette description se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, parce que l'amplitude du jugement final dépasse ce qui a été décrit. Les situations réelles dans le cas présent, un Arabe lui tire le bras, un autre la déshabille du regard et deux Chinois lui entrent quelque chose dans la bouche, servent plutôt à *justifier ou à appuyer des croyances ou des opinions personnelles ou populaires*. D'ailleurs comment l'auteure, une Québécoise de souche, fait-elle pour déterminer dans un seul coup d'oeil, l'ethnie, ou encore, distinguer entre la morphologie d'un Japonais et d'un Chinois? King et Kitchener disent qu'à ce stade, *les personnes utilisent les croyances personnelles pour choisir les évidences qui supportent les croyances prédéterminées*. Elles ajoutent qu'au stade 4, *parce que trop centrées sur l'opinion personnelle, les personnes ne peuvent faire la différence entre les preuves qui justifient la croyance et l'évaluation des preuves qui conduit à la*

*croissance*. Dans le présent cas, la description des événements ne justifie pas la portée du jugement final.

**1.3.1.5.1-****Observations**

**Sur l'activité d'apprentissage : consigne du premier travail**

- 15- L'étudiante a compris les exigences du premier travail même si elles avaient été présentées de façon sommaire par la professeure.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 16- Une personne qui se situe au premier stade du niveau quasi-réflexif peut, malgré l'acquisition d'habiletés intellectuelles avancées argumenter, à partir des postulats des stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif.

**1.3.1.6- Marc**

Les deux citations illustrent le traitement des six expériences commentées par Marc. Il décrit en peu de mots pour en arriver à une conclusion comme il avait été demandé. Il écrit :

À l'âge de seize ans, je suis allé vivre et étudier en Angleterre pour un an. Extrêmement chanceux, je me suis lié d'amitié avec un Anglais très rapidement. Cette amitié, toujours présente, me permet d'explorer à fond cette culture.

Dans la première situation, Marc rapporte qu'il s'est fait un ami pendant une année d'étude en Angleterre et il conclut que cette amitié lui permet d'explorer à fond la culture des Anglais. Quelles sont les caractéristiques de cette culture? L'auteur ne le dit pas. En quoi cette relation lui permet-elle de mieux comprendre la culture des Britanniques? L'auteur ne l'explique pas. Ces quelques mots soulèvent plus de questions que de réponses. En fait, le jugement formulé se situe au niveau pré-réflexif, stade 3, parce que l'auteur conclut par ce qui lui *semble vrai dans le contexte*. King et Kitchener expliquent qu'à ce stade *les preuves qui conduisent à la conclusion ne peuvent être évaluées*. Tel qu'écrit, le jugement de la conclusion ne permet pas d'apprécier la validité de ce que l'auteur avance parce qu'il ne

donne aucune indication d'une connaissance même élémentaire de la culture des gens qui habitent la Grande-Bretagne.

Dans la deuxième situation, l'auteur nous fait part d'une prise de conscience à l'égard du concept de la culture.

Mon adaptation s'est faite sans grande embûche, venant du fait qu'à cet âge-là on n'est pas toujours conscient de notre culture, de combien elle est le reflet de nos actions, de nos sentiments et de notre personnalité. C'est à partir de cette expérience que je me suis aperçu que la culture n'était pas réservée seulement aux Asiatiques ou aux Africains, mais que tout le monde en possède une, même moi. De plus, c'est à partir de ce moment que ma propre culture s'est mise à se définir beaucoup plus clairement.

Toujours en Angleterre, l'auteur explique qu'il a réalisé par l'effet miroir qu'il avait une culture et conclut que c'est à partir de cette expérience que la culture a commencé à se définir. Quelle est sa culture? Qu'est-ce qui la caractérise, la distingue de la culture de son ami anglais? L'auteur ne tente pas une explication bien qu'il nomme au début du paragraphe des paramètres qui peuvent laisser sous-entendre une certaine réflexion dans le domaine : la culture comme reflet de nos actions, de nos sentiments, de notre personnalité. Le jugement sur la réalité de la deuxième situation présente les mêmes caractéristiques que la première. Marc formule un jugement sur ce qui lui apparaît comme *le plus vraisemblable dans le contexte* sans toutefois *s'appliquer à en démontrer les faits*.

#### 1.3.1.6.1-

#### Observations

##### Sur l'activité d'apprentissage : consigne du travail

- 17- L'explication des exigences du premier travail a peut-être contribué au fait que les étudiants n'ont pas mis en valeur leur processus de raisonnement parce qu'étant trop préoccupés à décrire leur situation et à formuler leur conclusion.

##### Sur le développement du jugement réflexif

- 18- Un individu peut afficher une constante dans la formulation de jugements au niveau pré-réflexif, stade 3, dans un même travail.

### 1.3.1.7- Élisabeth

Cette citation traduit comment Élisabeth a traité ses cinq expériences. Elle décrit une situation et présente des jugements qui mettent en lumière l'évolution de sa compréhension de la réalité liée à l'apprentissage du fait français par les immigrants. Elle écrit :

Mon troisième exemple : je descends en bicyclette au centre-ville de Montréal par une belle journée d'été avec ma copine. Je m'arrête au dépanneur pour acheter quelque chose à boire. J'arrive à la caisse où se tenait une Asiatique d'un certain âge. Je lui demande où est la poubelle. Elle me regarde, me parle en anglais et me fait signe qu'elle ne comprend pas et me dit en anglais le mot « garbage ». Je lui répète en français poubelle pour qu'elle apprenne le mot mais rien à faire, elle ne sembla pas vouloir participer à mon « jeu ».

À cette époque, j'entretenais beaucoup de rancœur, de mépris face aux autres nationalités qui choisissaient de parler l'anglais. Et surtout, face à ceux qui me méprisaient ou m'ignoraient lorsque je m'adressais à eux en français. Je suis venue même à penser que les autres ethnies méprisaient les francophones parce qu'ils parlaient le français. De plus, je croyais que la plupart des allophones avaient des préjugés face à la culture québécoise et que c'était la raison qui expliquait pourquoi ils ne s'intégraient pas. Pourquoi je pensais cela, et bien parce que beaucoup d'allophones m'ont dit qu'ils ne voulaient pas s'identifier aux Québécois parce que notre culture était considérée comme trop « primate », trop « concierge » et en plus que nous étions une race de perdants. Il est difficile de ne pas réagir devant tant de mépris. Donc, c'est à ce moment que j'ai commencé à rejeter ceux qui parlent l'anglais ethnique ou pas. C'est plus tard que j'ai réalisé que le plus gros problème n'est pas la différence ethnique mais la langue de communication qui constitue un obstacle majeur à l'intégration d'un immigrant dans une culture donnée. Et que leur préférence pour la langue anglaise était légitime puisqu'ils cherchaient, en premier lieu, à améliorer leur situation économique et à s'assurer la possibilité de se déplacer partout en Amérique du Nord. Aussi, je crois que le choix des allophones de parler l'anglais au Québec contribue à les isoler davantage et ainsi a créé des conflits avec les francophones.

La citation retenue montre un cheminement dans la façon de percevoir une situation qui épouse les caractéristiques du niveau quasi-réflexif, stade 4. Dans ce texte, Élisabeth nous fait part de sa perception concernant le bon vouloir des gens d'autres nationalités à apprendre le français. Elle commence son deuxième paragraphe en présentant *une croyance ou un sentiment personnel*, « j'entretenais beaucoup de rancœur et de mépris », qu'elle tente d'illustrer en *présentant des évidences ou des faits qui supportent les préjugés populaires*, « les immigrants ne veulent pas apprendre le français, ils me l'ont dit et j'ai donc j'ai continué à les rejeter en plus des autres qui ne parlent pas français. » King et Kitchener disent qu'à ce stade, *les individus éprouvent de la difficulté dans la cohérence de leur*

*argumentation en sautant d'une preuve à l'autre.* En effet, Élisabeth poursuit sa réflexion en affirmant qu'aujourd'hui, elle dit comprendre pourquoi les immigrants préfèrent l'anglais ou le français, mais termine son argumentation sur sa première croyance, « les allophones s'isolent par eux-mêmes en refusant de l'apprendre et cela crée des conflits interculturels. » King et Kitchener ajoutent qu'à ce stade, *les individus ont de la difficulté à faire la différence entre les croyances et les évidences et que même s'ils reconnaissent que leur opinion n'est pas basée sur quelque chose de solide, ils continuent à préférer leurs croyances personnelles.* Dans le cas présent, la croyance personnelle d'Élisabeth l'empêche de considérer d'autres faits que ceux qu'elle a vécus dans le quotidien.

**1.3.1.7.1-****Observations**

**Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie**

- 19- **L'étudiante a intégré dans son argumentation des propos tenus par la professeure dans l'explication du contenu de la matière du cours. Se pourrait-il qu'une explication même sommaire de certaines réalités liées à l'immigration dans la présentation du plan de cours puisse être un certain déclencheur à la réflexion?**

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 20- **Un individu peut afficher une constante dans la formulation de jugements au niveau quasi-réflexif, stade 4, dans un même travail.**

**1.3.1.8- Steve**

Les trois citations retenues reflètent comment Steve a traité ses huit situations. Il décrit une situation pour en arriver à une conclusion qui est liée à ce qui est décrit. Il écrit :

Suite à cette merveilleuse expérience à Ottawa, je me pensais maintenant missionnaire de l'ouverture d'esprit. Lors d'une réunion de famille, j'essayais de convaincre mes cousines et mes cousins de voyager et de vivre différentes expériences. Je me suis fait regarder drôlement et traiter de bizarre. C'était un échec, je n'avais pas réussi à les convaincre que mon projet d'ouverture d'esprit était excitant. Déçu par mon échec, j'en ai parlé avec mes parents. Ils m'ont fait comprendre que certaines familles sont différentes des autres. Mon père me parle alors de collet bleu et de collet blanc. Sur le coup, je n'avais pas compris de quoi il parlait. Après une longue réflexion, j'ai finalement saisi le rapport entre les classes sociales et la culture. Pour quelqu'un provenant d'une famille de collet bleu, la culture, généralement, risque d'être assez

restreinte. Il est donc plus facile pour quelqu'un provenant d'une famille de collet blanc de s'initier à une vie culturelle plus riche.

Dans la première expérience, Steve raconte comment il est en venu à la conclusion que le désir de s'ouvrir aux autres cultures peut être déterminé par l'origine, la classe sociale des individus, ce qu'il illustre par la métaphore « collet bleu et collet blanc » en la rattachant au rapport entre classes sociales et culture. Ce jugement formulé sur la réalité se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, parce que comme le disent King et Kitchener, à ce stade *le savoir est contextuel*, dans le cas présent, la réunion de famille sert de catalyseur à la réflexion sur le principal obstacle à la relation interculturelle, soit la fermeture à l'autre, et *qu'il y a une meilleure interrelation de la vision d'un problème qui n'est pas limité à l'opinion personnelle*. Dans cette description, Steve met en relation des niveaux de concepts expliquant ce sur quoi il appuie son jugement. King et Kitchener expliquent aussi qu'à ce stade, *les individus ont développé une habileté à mettre en relation deux concepts abstraits*. La métaphore « collet bleu et collet blanc » rattachée au « rapport classe sociale et culture » en est un bel exemple. Elles disent aussi que les individus qui fonctionnent à ce stade *ont la capacité de présenter un portrait assez équilibré des problèmes*. C'est une caractéristique qui épouse bien le processus réflexif de cette description, car l'auteur part d'un problème, soit le refus de s'ouvrir aux autres cultures, présente un premier cadre d'interprétation de la réalité, expliqué par un discours d'autorité dont l'explication est ensuite rattachée à un autre niveau de concepts pour en venir à la conclusion que la classe sociale peut être un facteur à considérer dans les relations interculturelles.

Le jugement formulé dans la deuxième expérience embrasse les mêmes caractéristiques que celui de la première, mais annonce une difficulté propre au stade 5, soit *que la connaissance ou le savoir est limité aux perspectives de la personne*.

Le tout a commencé à l'école primaire. Je ne me souviens pas exactement en quelle année j'étais, mais je me souviens que j'étais assez jeune. Une de mes collègues de classe, Pia Maria Israël, adhéraient à une religion autre que la mienne. Je ne me rappelle pas de la religion en particulier (je pense qu'elle était juive), par contre, la réalité interculturelle qui me revient en

tête se passe lors de ma première communion. Étant dans le conseil séparé, mon école préparait tous les enfants pour leur première communion, sauf pour Pia. Celle-ci dessinait pendant que nous assistions aux préparatifs de la célébration. [...] J'en retiens que mon école catholique, rigide dans sa philosophie, avait bien accepté de ne pas imposer sa culture et sa religion à un enfant qui n'en faisait pas partie.

En effet dans la deuxième citation, Steve présente *un portrait assez équilibré de la situation* : une jeune de religion juive est dispensée des cours d'enseignement religieux catholique ce qui conduit l'auteur à conclure que son école est capable d'ouverture à la différence. Or, *une connaissance plus approfondie du contexte* aurait amené l'auteur non pas à saluer l'exemption d'un cours, mais plutôt l'acceptation à l'école d'une jeune d'une autre religion, puisqu'une école catholique ne peut obliger une jeune d'une autre confession religieuse à suivre les cours d'enseignement religieux de cette confession. Ensuite, les termes *philosophie et culture religieuse* employés dans le jugement final annoncent une autre spécificité du stade 5, soit *que les individus éprouvent une difficulté à mettre en relation différents concepts abstraits dans un système permettant une comparaison entre les différents domaines*. Bien qu'adapté jusqu'à un certain point au contexte, l'emploi des termes *philosophie et culture religieuse* aurait eu besoin d'être approfondi dans un contexte original conduisant possiblement l'auteur à utiliser d'autres mots pour juger de la même réalité, parce que tels qu'énoncés, les propos laissent plutôt entrevoir la présence d'une *pensée prédéterminée* à l'égard de la religion catholique. Il ne faudrait pas oublier la présence au niveau quasi-réflexif du caractère de *relativisme réflexif* qui gouverne la façon de juger la réalité.

La troisième citation annonce que même si une personne peut fonctionner à un stade supérieur du modèle sur le développement du jugement réflexif, dans ce cas-ci le stade 5, elle peut néanmoins présenter dans un même travail des stades classifiés à un niveau inférieur de réflexion.

[...] Je crois que la majorité de mes expériences gravitent autour de deux points principaux : la religion musulmane et la polygamie. Sans trop rentrer dans les détails, à mon avis, le machisme engendré par la polygamie fut un choc culturel pour moi. Le mépris de la femme en



Afrique est impardonnable. Néanmoins, regardons ma situation lors du stage. Je suis mâle et la polygamie c'est du nouveau pour moi. Je fais partie d'un échange culturel, ce qui laisse sous-entendre que je suis là pour apprendre de leur réalité et non de la contester. Il aurait été facile pour moi de rejeter toute cette histoire de polygamie et de machisme, par contre, j'ai réalisé qu'afin de contester quelque chose, il faut savoir de quoi je parle. Donc j'ai approfondi ma connaissance sur ce sujet et je comprends maintenant la raison d'être de la polygamie en Afrique. Cependant, j'en conclus que l'émancipation de la femme africaine est possible et que le mépris de ces dernières est un crime de l'humanité.

Avant de présenter son expérience, Steve situe son expérience interculturelle qui a eu lieu au Mali dans le cadre d'un programme d'échange mis sur pied par l'organisation Jeunesse Canada Monde, un souci qui démontre que l'auteur essaie *de formuler ses jugements dans un contexte précis d'interprétation*, une caractéristique propre au stade 5. Par la suite, il entre dans le vif du sujet en présentant l'attitude d'un jeune coopérant de pays occidental face à la polygamie pour en arriver à la formulation de deux jugements sur la réalité qui épousent les caractéristiques du niveau pré-réflexif, stade 3. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, à ce stade, *les preuves qui conduisent à la conclusion ne peuvent être évaluées*. L'auteur nous dit qu'il a approfondi sa connaissance de la polygamie et qu'il connaît maintenant la raison de cette réalité de pays en développement. Mais qu'est-ce que la polygamie? Ce phénomène d'organisation sociale reconnaissant les unions légitimes multiples peut-il être compris uniquement à partir d'une seule interprétation? L'auteur ne répond pas à ces questions. Enfin, il termine son paragraphe par un plaidoyer de foi envers l'émancipation féminine en Afrique qui surprend parce qu'il n'y a rien dans la description qui puisse nous faire apprécier cette affirmation. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *les croyances sont du domaine de l'opinion personnelle et que les jugements formulés sont faits à partir des perceptions, opinions ou sentiments du moment*.

#### 1.3.1.8.1-

#### Observations

##### Sur le développement du jugement réflexif

- 21- Une personne qui se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, peut malgré l'acquisition d'habiletés intellectuelles avancées argumenter à partir des postulats pré-réflexifs du modèle sur le développement du jugement réflexif.



### 1.3.1.9- Nadine

Ces deux citations illustrent le traitement des six expériences commentées par Nadine. L'auteure décrit son expérience en peu de mots pour en arriver à une conclusion comme il avait été demandé. Elle écrit :

J'ai fréquenté un Marocain. Il était très beau, mais tellement possessif, jaloux et batailleur que je ne pouvais pas supporter ses humeurs. De plus, bien qu'il était intelligent, il était vantard voire même arrogant. Sa jalousie était si forte et son besoin de se surpasser si profond que j'ai conclu qu'il avait besoin d'être reconnu et confirmé dans sa façon de se comporter. Lorsque je suis allée chez lui, j'ai réalisé que les rôles entre ses parents étaient très traditionnels. Je pense qu'il était à la recherche de son identité et qu'il était bousculé entre les valeurs de son pays (supériorité de l'homme) et les valeurs de notre pays (égalité des sexes).

La lecture du livre *Jamais sans ma fille* et le visionnement du film m'a énormément choquée. La pression exercée par une famille sur son enfant vivant à des kilomètres de distance m'a beaucoup bouleversée. Comment un homme qui se conforme à notre culture pendant plusieurs années peut-il changer au point de battre sa femme et exercer un contrôle sur elle parce qu'il intègre son pays d'origine? La conclusion que j'ai retirée de cette lecture consiste à me méfier de certaines cultures. Bien que je ne généralise pas cette violence et ce contrôle à tous les immigrés, je suis beaucoup plus éveillée face à l'existence de cultures centrées sur le pouvoir des hommes.

Les deux situations rapportent des expériences vécues ou imaginaires auprès d'hommes d'autres cultures. Le jugement sur la réalité des deux conclusions se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le savoir est contextuel*, dans les deux situations, Nadine situe clairement le cadre de sa réflexion *présentant un portrait assez équilibré des événements traités*. King et Kitchener ajoutent que *le savoir est filtré par les perceptions et les critères de jugement des personnes*; dans les deux situations, Nadine formule un jugement à la lumière de ses connaissances : une crise d'identité due à la confrontation des valeurs entre le pays d'origine et celui du pays d'accueil, dans la première conclusion, et une méfiance face aux cultures patriarcales dans la deuxième. Le caractère subjectiviste de l'interprétation des données et une compréhension partielle des concepts expliquant une réalité, présents au stade 5, s'affichent plus clairement dans le dernier jugement, car l'auteur postule qu'elle est plus éveillée face aux cultures centrées sur le

pouvoir des hommes. Or, le patriarcat n'est-il pas un trait dominant de l'ensemble des cultures de la planète?

#### 1.3.1.9.1-

#### Observations

#### Sur le développement du jugement réflexif

- 22- Une personne peut démontrer une constance dans sa capacité à formuler de jugements au niveau quasi-réflexif, stade 5, selon le modèle de développement du jugement réflexif.

#### 1.3.1.10- Louise-Hélène

Ce texte montre comment Louise-Hélène a décrit ses quinze expériences. L'auteure cerne, identifie, nomme, circonscrit un aspect de la réalité pour en arriver à un jugement sur la réalité. Elle écrit :

Cette période s'échelonne sur une dizaine d'années : 1975 à 1985. Ces années furent marquées par ma participation active à diverses activités de solidarité internationale : réalisation de campagnes de solidarité à des projets concrets de développement dans les pays en développement, envois de cartes postales, signature de pétitions, chaînes de lettres, pressions sur les gouvernements pour dénoncer l'emprisonnement de jeunes étudiants ou dénoncer des tortures, des menaces d'exécution ou des disparitions, organisation de soirées de solidarité afin de recueillir des fonds d'appui à des comités de solidarité...

Ces nombreuses activités concrétisaient l'engagement social que j'avais entrepris dès le début de mes études secondaires. L'enracinement de ces solidarités naissait d'actions étudiantes, ici, dans les écoles où j'allais. La dimension internationale venait confirmer l'urgence d'agir maintenant pour la démocratie et la justice sociale. Toute cette période a construit ma détermination à lutter pour la reconnaissance des droits des personnes dans leur milieu. J'ai pris conscience par des moyens concrets que le changement ailleurs dans le monde se construit par le changement ici, en même temps. Je crois à la force de la solidarité qui permet parfois de sauver des vies humaines et ainsi d'assurer un peu plus de liberté et de démocratie. Par exemple, ma contribution à toutes ces activités a rendu possible la libération de personnes en Afrique, en Asie, en Amérique latine.

Le jugement qui s'affiche dans cette courte description se situe au niveau réflexif, stade 6, parce que comme le mentionnent King et Kitchener, *il y a une compréhension plus intégrée des savoirs*. Dans cette courte citation, Louise-Hélène donne de la chair aux concepts de démocratie et de justice sociale en présentant divers engagements sociaux en faveur de la reconnaissance des droits de la personne. Les auteurs du modèle de développement du

jugement réflexif disent aussi qu'à ce stade, *le savoir est construit à partir de conclusions individuelles sur des problèmes mal structurés à partir d'une variété de sources d'informations*. L'ensemble des expériences vécues de solidarité ici pour l'ailleurs laissent penser que Louise-Hélène en est arrivée à des conclusions personnelles par différentes sources ou différents engagements qui expliquent sa croyance dans l'action sociale et justifient son acte de foi dans la libération des personnes des continents les plus pauvres.

**1.3.1.10.1-****Observations**

Sur le développement du jugement réflexif

- 23- Une personne peut démontrer une constance dans sa capacité à formuler des jugements au niveaux réflexif, stade 6, selon le modèle de développement du jugement réflexif.

**1.4-****Observations générales**

Sur la stratégie d'enseignement : première stratégie

- 24- La première stratégie d'enseignement a servi d'exemple pour l'illustration des situations commentées dans l'autobiographie en interculturel, parce que tous les étudiants, à l'exception d'un seul, traitent de thèmes similaires à ceux abordés dans la conversation éducative.

Sur l'activité d'apprentissage : consigne du travail

- 25- Le refus d'exiger un nombre déterminé de situations à décrire et à juger dans l'autobiographie explique la variation du nombre d'expériences commentées dans le premier travail des étudiants.
- 26- Les explications sommaires concernant les exigences du premier travail ont peut-être contribué au fait que plus de la moitié des étudiants n'ont pas mis en valeur leur processus réflexif escamotant le processus de rationalité sous-jacent à la formulation de jugements réfléchis sur la réalité.

Sur l'activité d'apprentissage : contenu

- 27- Les expériences décrites dans les autobiographies des étudiants attestent qu'ils ont vécu plusieurs types de relations interculturelles.

Sur le développement du jugement réflexif

- 28- Le jugement réflexif varie d'un étudiant à l'autre. Le premier travail présente une variation de jugements passant du niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, au quasi-réflexif, stades 4 et 5, et au niveau réflexif, stade 6.
- 29- Le jugement de la majorité des étudiants se situe au niveau quasi-réflexif, pourtant plus de la

**1.4- Observations générales**

- moitié d'entre eux se servent d'une logique liée aux caractéristiques du niveau pré-réflexif, stades 2 et 3 pour juger de la réalité.
- 30- L'analyse des écrits révèle que plus un étudiant fonctionne à un stade supérieur (5 et +) moins il a tendance à emprunter une logique de stades inférieurs. Plus un étudiant fonctionne à un stade inférieur (4 et -) plus il a tendance à se servir d'une logique de stades inférieurs.
- 31- L'analyse des textes révèle aussi que la grande majorité des étudiants éprouvent de sérieuses difficultés à faire valoir leurs idées par écrit.

**1.4.1- Mémo pour amélioration**

- 2- Comme la majorité des étudiants ont de la difficulté à formuler un jugement étoffé, plus recherché, on pourrait peut-être songer à préparer un guide de rédaction les aidant à cibler, commenter, analyser, nuancer et juger leurs propos.

**1.4.2- Jugement réflexif des étudiants retenus**

Jugement réflexif des étudiants à la première séance

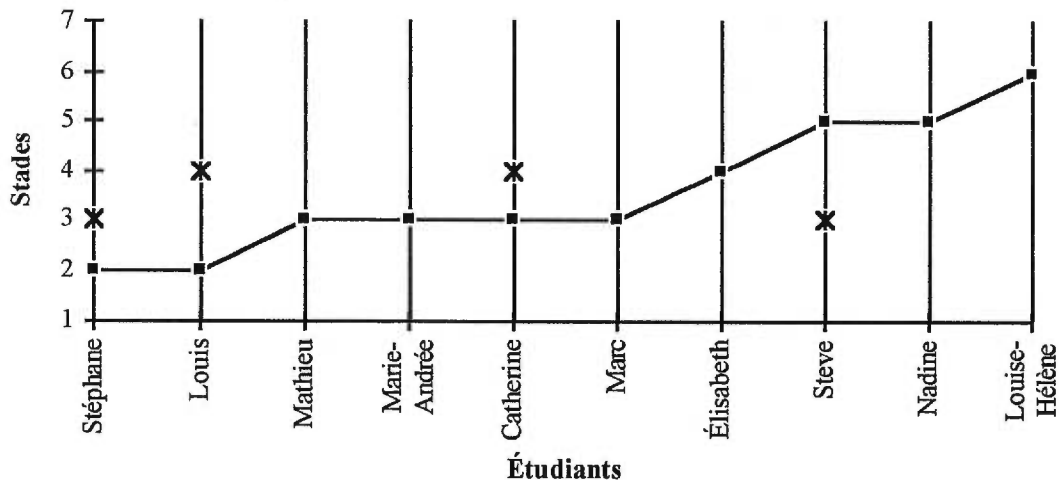


Figure 1. Jugement réflexif des étudiants à la première séance  
 \* La présence de doubles symboles indique un chevauchement de stades.

---

## **Séance 2 : L'immigration au Québec**

---

Le deuxième cours compte trois stratégies d'enseignement qui se ressemblent beaucoup. La première, un exposé, permet d'expliquer ce qu'est une réflexion critique et de présenter les critères d'évaluation du cahier d'apprentissage de la réflexion. La deuxième permet de questionner les étudiants à partir d'une mise en situation et à partir d'un ou quelques graphiques et de présenter les conclusions qui y sont liées. La troisième épouse la même structure que la deuxième bien qu'y soit intégrée la présentation d'un document audiovisuel, d'un résumé critique et d'un court exposé sur le statut des immigrants.

### **2.1- Première stratégie d'enseignement**

La première stratégie consiste en un exposé qui explique à la fois ce qu'est la pensée critique et les critères d'évaluation des cahiers d'apprentissage de la réflexion.

#### **2.1.1- Objectif de la stratégie**

L'objectif de cette stratégie est de :

- présenter une définition du concept de la pensée critique et les critères d'évaluation du cahier d'apprentissage de la réflexion.

#### **2.1.2- Activité proposée : court exposé sur la pensée critique**

Après avoir demandé aux étudiants s'ils avaient des questions à propos de la dernière séance, la professeure leur présente une définition de la pensée critique :

La pensée critique est un jugement réfléchi et autorégulateur qui se manifeste par l'interprétation, l'analyse, l'évaluation, l'inférence ainsi que par l'explication des motifs, des concepts, des méthodologies et des critères sur lesquels est basé le jugement. La réflexion critique est essentiellement un outil d'investigation. En éducation, la pensée critique est une force libératrice et une puissante ressource dans la vie personnelle et civique des individus. La réflexion critique n'est pas une « bonne » pensée mais bien un phénomène humain qui est pénétrant et auto-correcteur. (Association américaine de philosophie, 1990)

Après la lecture à haute voix, elle leur explique en ses propres mots la définition en insistant sur la qualité du jugement qui doit être appuyé par des faits<sup>1</sup>. Elle enchaîne en leur présentant les critères<sup>2</sup> à partir desquels elle évaluera leur cahier d'apprentissage à la réflexion<sup>3</sup>. « Elle explique chacun des items de la grille à partir d'exemples concrets qui prennent parfois du temps à émerger dans le feu de l'action<sup>4</sup> » note l'observatrice participante. Le journal de la chercheure souligne : « Il aurait été préférable que je prépare à l'avance des exemples de chacun des items de la grille d'évaluation parce que j'avais l'impression que ceux que je donnais ne permettaient pas aux étudiants de comprendre<sup>5</sup>. » Elle les invite par la suite à former leur équipe pour le travail de groupe<sup>6</sup>.

### 2.1.3- Participation des étudiants

Les étudiants ont peu de questions. La première concerne la date de remise du travail qui comprend l'autobiographie en interculturel et la première réflexion critique. La deuxième touche au choix des thèmes à traiter dans la réflexion critique<sup>7</sup>. La professeure répond : « Vous avez la complète liberté dans le choix des thèmes que vous voulez aborder, mais ils doivent absolument être liés au sujet du présent cours<sup>8</sup>. » La troisième question fait référence à la nécessité de citer des auteurs, une question à laquelle la professeure s'empresse de répondre : « Qu'il serait bien que vous en citiez quelques-uns mais, que cela n'est pas obligatoire<sup>9</sup>. » Quant à la formation des équipes, les étudiants prennent environ une trentaine de minutes pour choisir à la fois leurs coéquipiers et leur sujet dans la liste des thèmes proposés<sup>10</sup>.

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 1.

<sup>2</sup> Voir les critères de la première grille de correction à l'annexe 6.

<sup>3</sup> Il est à noter que les critères d'évaluation n'avaient pas été intégrés dans le plan de cours.

<sup>4</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 3.

<sup>5</sup> Journal de bord de la conversation éducative de la chercheure, séance 2, 14.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*

**2.1.4-****Observations**

- 32- Les explications de la professeure concernant le travail sur l'autobiographie, la définition du concept de la réflexion critique et les critères d'évaluation du cahier d'apprentissage à la réflexion semblent satisfaire les étudiants, car ils ne posent aucune question de clarification.
- 33- Les exemples sur les critères de la grille d'évaluation n'apparaissent pas être suffisamment clairs pour les étudiants.

**2.1.5-****Mémo pour amélioration**

- 3- Il aurait peut-être fallu intégrer les critères d'évaluation dans le plan de cours de telle sorte que les étudiants puissent s'y référer pour la production de leurs travaux.
- 4- Même si les étudiants n'ont pas senti le besoin de poser des questions de clarification en ce qui a trait aux items de la grille d'évaluation, n'y aurait-il pas eu lieu de préparer une activité pédagogique pour s'assurer d'une première appropriation des réalités que sous-tend la rédaction d'une réflexion critique?

**2.2- Deuxième stratégie d'enseignement**

La deuxième stratégie consiste en une mise en situation qui permet d'évaluer le niveau de connaissance des étudiants et en même temps d'examiner les réalités de l'immigration au Québec au moyen de la formulation de deux questions, lesquelles sont suivies de la présentation de tableaux statistiques et des conclusions qui peuvent en être déduites.

**2.2.1- Objectifs de la stratégie**

Les objectifs de cette stratégie sont de :

- clarifier le sens des concepts suivants : immigration, émigration, immigrant, émigrant, migrant;
- présenter un profil des différentes réalités liées à l'immigration au Québec de 1900 à nos jours.

**2.2.2- Activité proposée : exposé sur l'immigration au Québec**

Après avoir rappelé les objectifs spécifiques liés au contenu de la matière du cours<sup>1</sup>, la professeure présente la prochaine situation à partir de laquelle les étudiants sont invités à

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 3.

répondre à deux questions faisant référence aux concepts suivants : immigrant, émigrant et flux migratoire<sup>1</sup>.

Akoa a 19 ans. Il est un migrant de la campagne habitant présentement Douala, la ville la plus peuplée du Cameroun. Aujourd'hui, il est tout excité; il vient de recevoir une lettre qui l'informe que son gouvernement lui accorde une bourse pour venir étudier l'agriculture à la faculté d'agronomie de l'Université Laval. Lorsque qu'Akoa sera au Québec, sera-t-il un immigrant ou un émigrant? Lorsqu'on parle du flux migratoire d'un pays, de quoi parle-t-on?

En abordant le segment de cours sur le profil de l'immigration présenté à partir de données statistiques graphiques, la professeure explique qu'il y aura deux questions auxquelles les étudiants sont invités à répondre pour chacun des modules présentant une facette de l'immigration au Québec. « Ici, l'important, ce n'est pas d'avoir la bonne réponse. Ce n'est qu'un petit exercice qui facilite dans un premier temps la diffusion des informations et dans un second temps la rétention des informations pertinentes<sup>2</sup>. » Elle poursuit en présentant les neuf différents modules qui épousent le même modèle de traitement de l'information : formulation de deux questions, présentation de tableaux graphiques et conclusions<sup>3</sup>. Par exemple, dans le premier module, les étudiants sont invités à répondre aux deux questions suivantes :

L'immigration est-elle un phénomène récent dans la province de Québec?  
Le Québec accueille-t-il beaucoup de gens d'autres pays chaque année? Combien en moyenne?

Par la suite, la professeure présente et commente les tableaux à la page suivante :

---

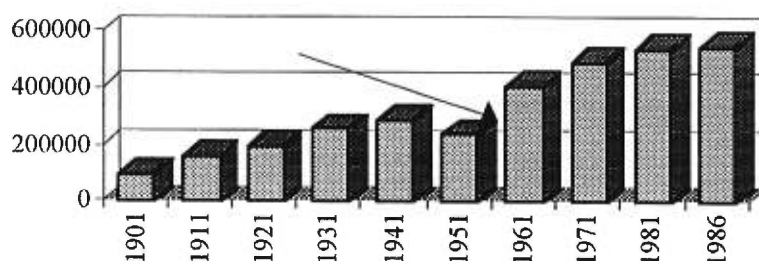
<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 4.

<sup>2</sup> *Ibid.*

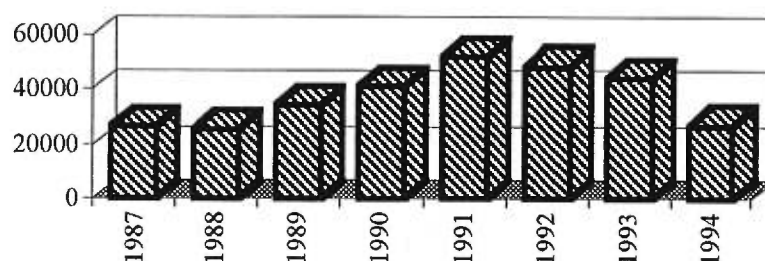
<sup>3</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 4-11.



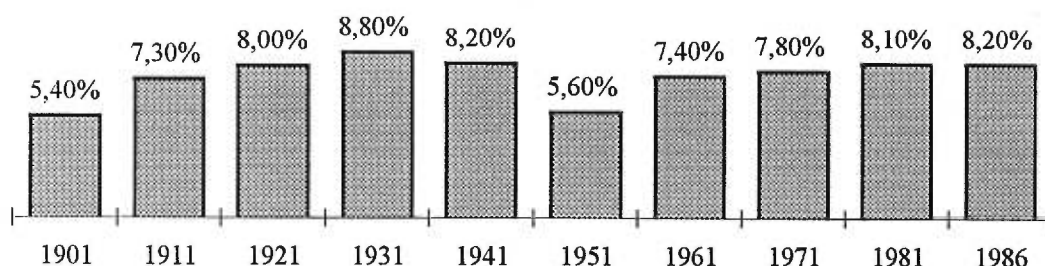
**Cumulatif de la population immigrée au Québec, 1901-1986**



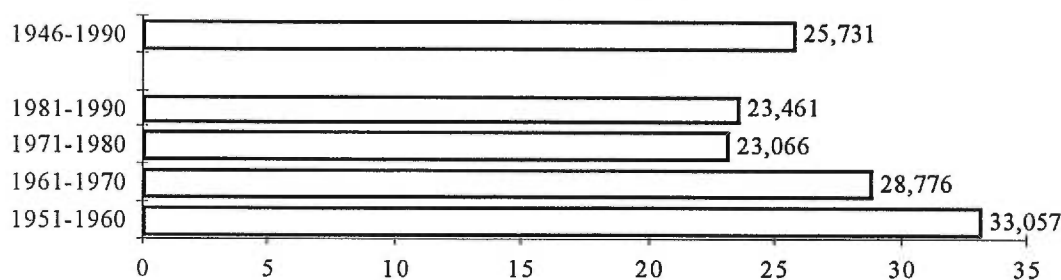
**Population immigrée au Québec entre 1987-1994**



**Poids relatif de la population immigrée dans la population du Québec, 1901-1986**



**Moyenne annuelle d'immigration par période**



Environ une trentaine de graphiques, illustrant chacun une particularité de l'immigration au Québec, ont été présentés aux étudiants sur une période de temps d'à peu près 1 h 10.

Soulignons aussi que les étudiants n'avaient pas à leur disposition un document ou un texte reprenant les réalités abordées dans ce segment de cours.

### 2.2.3- Participation des étudiants

Les étudiants ont risqué des réponses à toutes les questions qui accompagnaient chacun des modules. Par exemple, à la question : « Combien en moyenne le Québec accueille-t-il de nouveaux arrivants chaque année?<sup>1</sup> » Ils répondent : « 100 000, 150 000 et 10 000<sup>2</sup>. » Dans les faits, le Québec accueille environ 26 000 nouveaux arrivants par année. À celle concernant le lieu de provenance des réfugiés, ils disent : « L'Asie<sup>3</sup> », ce qui est juste. À la question : « Les gens qui ont immigré au Québec y restent-ils longtemps?<sup>4</sup> » Ils répondent : « 50 % des immigrants ne restent pas au Québec et 75 % à 85 % restent<sup>5</sup>. » Les taux de présence des immigrants arrivés au pays dans les dix et vingt dernières années avant le recensement de 1986 se situe respectivement à 72 % et 61 %. À la question : « Quelle est la moyenne d'âges des gens qui immigreront au Québec?<sup>6</sup> », ils s'exclament : « Jeunes entre 25 et 35 ans<sup>7</sup>. » Les statistiques informent que le groupe d'âge se situe entre 25 et 44 ans. À celle abordant le niveau de scolarité des immigrants, ils avancent : « 10 % des immigrants ont un degré universitaire et 42 % ont un diplôme de niveau collégial<sup>8</sup>. » En 1986, 25 % de la population immigrante possédait une scolarité de niveau universitaire et 30 %, de niveau post secondaire ou collégial. À la question : « Les immigrants sont-ils des gens actifs?<sup>9</sup> » Ils répondent en chœur : « Oui<sup>10</sup>. » Une étudiante

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 4.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 5.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 6.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 7.

<sup>9</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 8.

<sup>10</sup> *Ibid.*

ajoute : « Ils sont débrouillards, occupant de deux à trois emplois en même temps<sup>1</sup>. » En 1986, le taux d'activité des immigrants est légèrement supérieur à celui de la population non immigrée. À la question : « Le Québec a-t-il une préférence pour l'un ou l'autre sexe dans le choix de ses candidats?<sup>2</sup>, certains disent non, d'autres avancent que le choix est assez équilibré et une autre explique que bien souvent ce sont les hommes qui quittent en premier le pays d'origine et qui font venir leur famille dans le pays d'accueil<sup>3</sup>. » Dans les faits, l'immigration au Québec se partage également entre les hommes et les femmes. À la question : « Quel est le niveau de connaissance du français ou de l'anglais des immigrants à leur arrivée?<sup>4</sup> », les étudiants affirment rapidement « que la majorité des immigrants connaissent l'anglais, très peu le français ou encore que plusieurs d'entre eux n'ont aucune connaissance des deux langues officielles du pays<sup>5</sup>. » Les statistiques révèlent qu'outre une majorité d'allophones, parmi les personnes ayant immigrées après 1970, 21 % ne parlent que le français et 14 % l'anglais. Une étudiante demande : « Si la connaissance du français est un critère d'acceptation, comment se fait-il qu'il y ait autant d'immigrants qui ne parlent pas le français?<sup>6</sup> » La professeure explique que cela ne fait pas très longtemps que le Québec a un certain contrôle sur le choix de ses immigrants. Il y a une amélioration de l'apprentissage du français dans la dernière décennie, mais elle admet aussi qu'il semble y avoir une certaine dichotomie entre ce qui est dit par le ministère et la réalité d'apprentissage du français par les nouveaux arrivants<sup>7</sup>. Une étudiante fait la remarque suivante : « Les cours qu'ils donnent ne permettent pas aux immigrants d'apprendre la langue; moi j'ai suivi des cours à Toronto et c'est pas comme ça que t'apprend la langue<sup>8</sup>. »

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 8.

2 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 7.

3 *Ibid.*

4 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 9.

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

Une autre demande : « Est-ce qu'ils vont être motivés à apprendre le français?<sup>1</sup> » La professeure essaie de répondre à la question en abordant les catégories d'immigrants dont les motivations à apprendre la langue peuvent varier en fonction de leur statut<sup>2</sup>. Elle enchaîne ensuite sur les deux derniers modules qui traitent des continents et des pays de naissance des immigrants et de leurs lieux d'établissement dans les provinces et les villes canadiennes. Là encore, les étudiants répondent spontanément aux questions des derniers modules.

Les commentaires ou les questions des étudiants témoignent de leur participation, car la plupart des questions ont fait l'objet d'un petit débat dans la classe; chacun y allant de sa propre interprétation. Une note du journal de bord de la professeure, révèle que « ce genre d'enseignement a suscité plusieurs réactions positives et quelques réactions négatives. Pour certains, la division en plusieurs segments d'informations accompagnés du couple questions-réponses facilitait l'assimilation des informations et son uniformisation; plusieurs ont mentionné que cela leur avait permis de prendre conscience de leurs préjugés à l'égard de certaines réalités (nombre d'immigrants reçus par année, niveau de scolarité, taux d'activités économiques, apprentissage du français, lieu de résidence) et un petit nombre a critiqué la présentation des tableaux graphiques parce qu'il y en avait trop, parce que les statistiques sont souvent une représentation biaisée de la réalité et parce que les conclusions suivant chacun des tableaux n'aidaient pas vraiment à comprendre la situation des immigrants<sup>3</sup>. »

#### 2.2.4-

#### Observations

**34- Lorsque la matière et le contexte le permettent, une mise en situation accompagnée de quelques questions est une activité qui semble plaire aux étudiants.**

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 9.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Journal de bord de la conversation éducative de la chercheure, séance 2, 14.

**2.2.4-****Observations**

- 35- La participation des étudiants en classe et plusieurs de leurs remarques notées dans le journal de bord de la professeure témoignent d'une appréciation quant à la manière dont l'information a été présentée, laquelle a favorisé certaines prises de conscience par rapport aux réalités des immigrants.
- 36- Les réponses et les commentaires des étudiants en salle de classe attestent d'un certain niveau de connaissance par rapport à la situation des immigrants; ces commentaires laissent penser que certains d'entre eux auraient pu en connaître plus sur le sujet et auraient espéré approfondir davantage certaines réalités. Ceci pourrait expliquer les critiques plus ou moins positives, parfois mêmes réalistes, de certains face au traitement de l'information.
- 37- Une surcharge d'informations et un débit rapide dans la présentation des informations peuvent contrarier à la fois le processus réflexif qui ne peut tout emmagasiner et contraindre l'explication de la professeure, car il n'y a pas suffisamment de temps alloué au questionnement ou à l'approfondissement de la matière, d'autant plus que les étudiants n'ont pas à leur disposition un document leur permettant de suivre ce qui est présenté en avant ou encore de lire chez eux les informations transmises dans le cours.
- 38- Dans le cas de la deuxième stratégie d'enseignement, les questions des étudiants révèlent un niveau de connaissance de la réalité des immigrants généralement basé sur l'expérience personnelle ou les préjugés populaires et elles attestent d'un désir de dépassement d'une connaissance principalement basée sur des croyances préétablies.
- 39- Le niveau de questionnement suscité par la deuxième stratégie d'enseignement, qui ne cherchait qu'à faire un tour d'horizon sommaire de la situation des immigrants, a surpris les attentes de la professeure, laissant ainsi penser que le choix d'une stratégie d'enseignement doit être sérieusement étudié en fonction de ce qu'on veut atteindre et qu'elle doit être planifiée en conséquence.

**2.2.5-****Mémo pour amélioration**

- 5- La stratégie de présentation du profil de l'immigration, sous la forme de tableaux graphiques, pourrait être améliorée. Un document didactique reprenant l'essentiel des tableaux graphiques pourrait être remis aux étudiants. Ils seraient invités à formuler en petit groupe des conclusions qui seraient ensuite reprises et approfondies en plénière. Une telle stratégie leur permettrait d'améliorer leur capacité à juger plus objectivement d'une situation dans un temps donné.

**2.3- Troisième stratégie d'enseignement**

La troisième stratégie est divisée en deux parties. Dans la première, la professeure questionne le niveau de connaissance des étudiants, présente un document audiovisuel sur le sujet traité et fait un résumé critique des propos tenus dans la vidéo tandis que dans la deuxième, elle aborde au cours d'un exposé le statut des immigrants.

### 2.3.1- Les objectifs de la stratégie

Les objectifs de cette stratégie sont de :

- préciser et analyser les quatre objectifs du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI);
- définir les trois statuts d'immigrants et préciser leurs spécificités.

### 2.3.2- Activités proposées : présentation de la vidéo sur la politique de l'immigration et résumé synthèse

La professeure pose deux questions, demande aux étudiants de porter attention à la terminologie employée dans le document audiovisuel d'une durée de huit minutes. Après la projection, elle place un transparent et reprend en ses propres mots ce qui a été dit dans la vidéo<sup>1</sup>. Avant d'enchaîner sur le dernier contenu du cours, elle note : « Vous avez l'air fatigués. Je devrais m'arrêter ici, mais il faut absolument voir les catégories d'immigrants avant de partir<sup>2</sup>. » Et, elle commence la présentation des catégories de statut d'immigrants qu'elle complétera lors du prochain cours. Avant de quitter les étudiants, elle les invite à faire à la maison un petit exercice qui consiste à chercher et à trouver, dans la bande dessinée qu'elle leur remet, les motifs qui poussent les gens à vouloir quitter leur pays. Elle leur dit : « On en reparlera la semaine prochaine<sup>3</sup>. »

### 2.3.3- Participation des étudiants

À la question : « Qu'est-ce qui motive le Québec à accueillir environ 26 000 nouvelles personnes chaque année?<sup>4</sup> », les étudiants répondent en identifiant aisément les quatre axes de la politique d'immigration du Gouvernement du Québec que sont le redressement démographique, la prospérité économique, la pérennité du fait français et l'ouverture sur le

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 11-13.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 13.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 11.

monde<sup>1</sup>. En ce qui a trait à la dernière stratégie, il n'y a qu'une seule requête; un étudiant pose une question de clarification concernant le temps de parrainage des immigrants.

**2.3.4-****Observations**

- 40- À la lumière des réponses des étudiants, il semble que la structure de la troisième stratégie d'enseignement permette l'intégration de la matière.
- 41- Il aurait été plus sage de terminer le cours par le petit jeu portant sur les motifs de l'immigration au lieu de commencer l'enseignement d'un nouveau et important contenu pratiquement quinze minutes avant la fin du cours.
- 42- Pour atteindre son but, un enseignement ne devrait-il pas comporter une variété de stratégies dont l'orchestration tient compte de la capacité des étudiants à recevoir, questionner et juger des informations?

**2.3.5-****Mémo pour amélioration**

- 6- La structure de la troisième stratégie d'enseignement semble faciliter la compréhension et l'intégration de la matière, mais elle est doit être suivie par le jeu sur les motifs à l'immigration et non par le contenu sur le statut des immigrants.

**2.4-      Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion**

À l'exception de Stéphane et de Marie-Andrée qui n'ont rien écrit, tous les autres étudiants ont rédigé une réflexion critique ou ce qu'ils croient être une réflexion critique. Les sujets traités sont tous liés au contenu de la deuxième ou de la troisième stratégie d'enseignement : deux étudiants partent des informations concernant le niveau de scolarité des immigrants, deux autres de l'apprentissage du fait français, trois autres des quatre axes de la politique de l'immigration du Gouvernement du Québec, un autre du continent d'origine des immigrants et des critères de sélection, et un dernier effleure différents thèmes ayant été abordés dans le cours.

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 11.

### 2.4.1- Les réflexions des étudiants retenus

Dans la deuxième séance, l'écrit de deux étudiants se situe au niveau pré-réflexif, stade 3, dont l'un présente des traits du stade 2, celui de trois autres se situe au niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5, et celui des deux derniers, au niveau réflexif, stade 6. Voyons de plus près.

#### 2.4.1.1- Steve

La rédaction de Steve ne correspond pas aux critères d'une réflexion critique. Il ne fait qu'identifier ce qui l'a marqué dans le cours. Il écrit :

Ce que je retiens de ce cours est qu'il faut être courageux en tant qu'immigrant pour venir s'établir dans un pays étranger. J'ai aussi eu la confirmation que les immigrants ne sont pas tous sur le chômage ou l'aide sociale contrairement à ce que dit le sens commun.

J'ai été étonné d'apprendre que le Québec se place au troisième rang en ce qui a trait au nombre d'immigrants qui viennent s'établir dans cette province. Je croyais vraiment qu'avec la ville de Montréal, le Québec aurait attiré plus d'immigrants.

En terminant, j'ai aussi compris que l'immigration est fortement contrôlée par la politique et l'économie. Avant, il était plus avantageux d'accueillir des immigrants de l'est afin de peupler l'ouest canadien. Maintenant que le pays est bien développé, nous voulons accueillir des immigrants qui sauront contribuer à notre économie. Au fond, il est bénéfique pour les deux, tant les immigrants que le Canada, d'accepter du nouveau monde pour venir habiter ce vaste pays rempli de richesse.

Les informations présentées lors des deuxième et troisième stratégies d'enseignement auront permis à Steve d'avoir une autre perception de la réalité des immigrants et de la gestion de l'immigration.

#### 2.4.1.1.1-

#### Observations

##### Sur la stratégie d'enseignement : deuxième et troisième stratégies

- 43- Pour l'étudiant, les informations transmises dans le cours lui ont permis à la fois de confronter ses préjugés et d'en connaître un peu plus sur la réalité des immigrants.

##### Sur le développement du jugement réflexif

- 44- L'étudiant n'a pas compris les exigences du premier travail, il y aurait lieu de revoir la description des consignes dans le plan de cours.



### 2.4.1.2- Mathieu

Dans cette réflexion, Mathieu se questionne sur le continent d'origine des immigrants et sur les critères de sélection du Gouvernement du Québec, thèmes traités lors des deuxième et troisième stratégies d'enseignement. Il écrit :

À la suite du deuxième cours qui parlait de l'immigration au Québec, je me suis posé quelques questions comme par exemple : comment se fait-il que c'est l'Asie qui nous amène le plus d'immigrants? L'autre point fort qui a attiré mon attention, ce sont les critères de sélection.

L'auteur réagit à deux catégories d'informations présentées dans le cours. Dans un premier temps, il s'étonne que le continent asiatique soit celui qui produit le plus d'expatriés parce que selon lui la région de la capitale nationale ne semble attirer que des gens provenant de l'Afrique et de l'Amérique du sud.

Je ne sais pas si c'est moi, mais j'ai pensé que c'était l'Amérique du Sud et l'Afrique qui nous envoyaient le plus d'immigrants au Canada. Je dois donc dire que j'ai été plutôt surpris lorsque j'ai appris que les immigrants venant d'Asie étaient plus nombreux que les noirs ou les latinos. On se doit de remarquer que la région de la Capitale Nationale est surtout peuplée de noirs et de latinos, ce qui peut porter à confusion, car ce n'est pas parce qu'il n'y a pas beaucoup d'Asiatiques dans une région que c'est partout pareil. J'ai remarqué qu'au cours de mes études, il n'y avait pas eu vraiment d'Asiatiques dans les écoles que j'ai fréquentées, je dois donc dire qu'il ne faut surtout pas que je me fie à mon jugement pour en venir à des conclusions.

Cependant, dans d'autres centres urbains comme Toronto, Vancouver ou Montréal, l'on remarque un très haut pourcentage de ces individus, ce qui fait en sorte de solidifier l'ampleur des études entreprises sur le sujet.

Le jugement qui s'exprime dans cette partie de texte montre comment un niveau pré-réflexif, stade 2, en arrive à une conclusion. *Les sens déterminent l'accès à la réalité.* L'auteur en était arrivé à la conclusion que les continents de l'Afrique et de l'Amérique produisaient plus d'immigrants à partir de la couleur de la peau des gens qu'il a vus dans la région. Mais comment l'auteur, un Québécois de souche, fait-il pour déterminer à l'oeil nu le continent d'origine des immigrants? L'Asie, l'Afrique et l'Amérique du Sud ne sont-ils pas tous des continents présentant une mixité de couleurs? King et Kitchener pourraient résumer cette façon d'accéder à la connaissance de la manière suivante : « Je sais je l'ai vu »

ou encore « Je sais la professeure l'a dit ». Car la dernière phrase de l'auteur montre l'autre face cachée du stade 2, *qui accepte sans questionnement le discours de l'autorité*. En effet, Mathieu souligne l'importance de regroupement des Asiatiques dans les trois plus grandes métropoles du Canada à partir des informations présentées par l'experte.

Dans un deuxième temps, Mathieu aborde les critères de sélection des immigrants qu'il juge trop sévères.

Durant le cours, le professeur a abordé la question des critères de sélection. Je trouve ce sujet un peu complexe, car les immigrants sont traités comme du bétail par les autorités gouvernementales chargées de l'immigration. En effet, pour être accepté comme citoyen Canadien, un nouvel arrivant doit se soumettre aux normes de sélection qui m'apparaissent comme des obligations où un immigrant doit presque être parfait pour être accueilli au pays.

C'est évident qu'un immigrant doit avoir certaines qualifications manuelles ou intellectuelles pour qu'il ne soit pas un fardeau pour la société canadienne. Je ne vois cependant pas la nécessité de la mise sur pied de critères de sélection comme l'âge, la langue, les aptitudes professionnelles de la personne, etc... C'est comme si nous étions dans un encan d'animaux où les autorités gouvernementales choisissaient les immigrants qui leur convenaient pour faire partie du Canada. Ainsi, si un immigrant veut être reçu au pays, il doit mettre toutes les chances de son côté. Donc, si un immigrant n'a pas toutes les qualités requises pour répondre aux critères de sélection, il s'en trouve grandement désavantagé.

C'est vrai, qu'au Québec on essaie de sauvegarder la langue française, développer des domaines comme l'économie ou augmenter le nombre d'habitants vivant sur le territoire québécois, mais doit-on être aussi exigeant, lorsque vient le temps de choisir des individus qui sont souvent pourchassés dans leur pays pour des actions qu'ils n'ont pas nécessairement commises. C'est comme partout ailleurs, il y a beaucoup d'appelés mais bien peu d'élus.

Bref, le fait de mettre des conditions à l'immigrant pourrait donc amener ce dernier à tout simplement quitter la province, si nous ne le laissons pas s'exprimer comme bon lui semble, sans toutefois dépasser les normes déjà établies pour la sauvegarde du bon fonctionnement de la société. D'après moi, ce n'est pas en forçant quelqu'un à parler français qu'il va rester ici. Les immigrants sont généralement des personnes ayant subi d'énormes pressions dans leur pays d'origine, donc les autorités québécoises devraient laisser aux immigrants le choix de la langue, c'est-à-dire le français ou l'anglais. Si le gouvernement veut laisser le taux d'immigration comme il est, il se devra d'assouplir la politique concernant la langue, sinon les immigrants ne feront que passer au Québec pour se diriger dans d'autres provinces ou tout simplement s'exiler aux États-Unis.

Mathieu s'en prend aux critères de sélection du gouvernement du Québec et du Canada, mais il trouve important que les immigrants ne soient pas un fardeau pour le pays d'accueil. Or, comment éviter que les nouveaux arrivants ne soient un fardeau s'il n'y a pas une certaine forme de sélection en fonction de critères préétablis? Il termine sa réflexion par

une autre contradiction en insistant sur la nécessité de laisser la liberté dans le choix de la langue parlée tout en arborant celle d'un certain contrôle. Les jugements qui s'expriment dans l'argumentation de la deuxième partie du texte se situent au niveau pré-réflexif, stade 3. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *les croyances sont du domaine de l'opinion personnelle. Les décisions sont prises à partir des perceptions, des opinions ou sentiments du moment qui ne reflètent pas une compréhension concrète du rôle des preuves.* Dans le cas présent, Mathieu juge inacceptable le processus de sélection mais ne semble pas en mesure de démontrer la validité de sa croyance dans la situation décrite. Il ne semble pas saisir les contradictions évidentes dans la tenue de ses propos; de plus il saute d'un sujet à l'autre passant des critères de sélection aux axes de la politique d'immigration pour terminer sur la liberté de choix de la langue parlée. Ce manque de cohérence montre une certaine confusion dans la compréhension de ce qui a été vu dans le cours.

**2.4.1.2.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : première stratégie**

- 45- Les difficultés éprouvées par l'étudiant dans la rédaction de sa réflexion critique confirment la nécessité de préparer une activité qui permettrait de mettre en pratique ce qui a été illustré dans l'explication sur les critères d'évaluation.

**Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie**

- 46- Le débit rapide dans la présentation des informations a probablement contribué à une compréhension plus ou moins juste de ce qui a été dit dans le cours.
- 47- La structure de la deuxième stratégie d'enseignement pourrait être une contre stratégie au développement du jugement réflexif pour une personne réfléchissant à partir des postulats du niveau pré-réflexif.

**Sur l'activité d'apprentissage : document d'accompagnement**

- 48- L'écrit laisse entrevoir qu'il aurait fallu fournir un texte théorique traitant de l'ensemble des informations vues dans le cours permettant ainsi à l'étudiant de s'y référer au besoin pour éclaircir certaines notions ou encore pour mieux comprendre ce qui a été enseigné.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 49- L'acquisition de nouvelles informations sur un sujet donné n'est pas une condition sine qua non d'une élévation de la capacité réflexive.

**2.4.1.2.1-****Observations**

- 50- **Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, le même niveau que celui du premier texte.**
- 51- **L'activité d'apprentissage aura permis de déceler chez l'étudiant une sensibilité à l'égard des plus démunis de la société.**

**2.4.1.3- Marc**

Dans cette réflexion, Marc réfléchit à l'apprentissage du français par les immigrants, un thème abordé lors de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

Je dois dire au départ qu'aucun des chiffres donnés en classe ne m'ont vraiment surpris. Ce qui m'a étonné c'est que vous avez utilisé ceux-ci pour décrire le profil de l'immigration au Québec sans plus de détails qui auraient pu, selon moi, nous aider dans la formation d'une idée juste sur le sujet. Prenons comme exemple l'apprentissage du français. À la question quelle langue parlent-ils? Vous avez répondu; l'anglais et puis vous avez donné les pourcentages sans plus. Ma première réaction était la même que celle de mes compagnons; ils ne veulent pas apprendre le français! Puis, je me suis mis à chercher des raisons.

Dans le premier paragraphe, Marc s'en prend au manque d'explications par la professeure dans la présentation des données concernant l'apprentissage de la langue française par les immigrants. Il poursuit sa réflexion en essayant de trouver des motifs qui expliquent pourquoi les immigrants sont plus portés vers l'anglais que le français.

Premièrement, j'ai regardé la constitution des immigrants. Ce qui m'a permis de comprendre les difficultés auxquelles notre langue fait face. Avec autant d'Asiatiques (45 % des immigrants) il est évident que l'anglais va l'emporter sur le français. Il n'existe pratiquement aucune langue aussi différente du français que le japonais ou le chinois, cela autant par leur définition, leur constitution que leur prononciation. C'est pourquoi les 45 % d'Asiatiques ne seront pas ou très peu enclins à apprendre la langue de Molière.

De plus, l'anglais étant la langue universelle, plusieurs de ces immigrants en ont déjà la formation ce qui facilite leur apprentissage. Il est évident que, lors d'un temps aussi difficile que celui d'une migration vers un pays étranger, les gens ne cherchent pas à se compliquer la vie plus qu'elle ne l'est. C'est, selon moi, la raison principale de la popularité de l'anglais au détriment de notre langue.

Le jugement qui s'affiche dans cette réflexion se situe au niveau pré-réflexif stade 3. King et Kitchener disent qu'à ce niveau, *les croyances sont du domaine de l'opinion personnelle.*

*On attend les futurs développements de la science et en attendant on prend nos décisions à partir de nos propres perceptions, opinions ou sentiments du moment.* Dans le cas présent, Marc réfléchit à partir de ses perceptions parce qu'il n'a pas reçu une réponse satisfaisante à sa question. Dans un premier temps, il lie l'information concernant le continent d'origine des immigrants et explique l'attrait en fonction de la sémantique des langues, un argument qui n'a pas tellement de sens. D'abord parce que le continent asiatique ne se limite pas à la Chine ou au Japon. Les Chinois ne parlent pas le chinois mais plutôt le mandarin dont dérivent huit dialectes avec de nombreuses variantes (État du monde, 1988, p. 143). La Chine compte en plus du mandarin et ses dérivés 55 autres langues parlées. La structure de l'ensemble des langues parlées en Chine, tout comme celle de la langue japonaise, est éloignée des sémantiques des langues française et anglaise. Une simple consultation du dictionnaire aurait permis à l'auteur d'apporter les correctifs nécessaires à cet argument. Toutefois, ce qu'il amène dans un deuxième temps semble plus raisonnable. Les différentes pistes d'analyses explorées expliquent que l'auteur *ne connaît pas les réponses* à ce qu'il traite, une caractéristique propre au stade 3, comme le précisent King et Kitchener.

Il termine sa réflexion en critiquant à nouveau la stratégie d'enseignement au moyen de graphiques statistiques.

Ma critique porte sur la manière de dresser le profil de l'immigration au Québec à l'aide uniquement de statistiques. Bien que des chiffres restent toujours objectifs, le phénomène reste néanmoins subjectif. Et, sans ces explications dites « subjectives », l'information reste, à mon avis, incomplète.

#### 2.4.1.3.1-

#### Observations

##### Sur la stratégie d'enseignement : première stratégie

- 52- **L'écrit démontre une compréhension du processus de la réflexion critique qui est assimilé à l'action de critiquer. Les derniers commentaires de l'étudiant en sont un bon témoignage. À la lumière de la tenue de ces propos, il est raisonnable de conclure qu'il aurait été nécessaire de préparer une activité qui aurait permis aux étudiants de mettre en pratique ce qui avait été illustré dans l'explication sur les critères d'évaluation.**

**2.4.1.3.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie**

- 53- Le texte laisse aussi entrevoir que le débit et la somme des informations présentées dans le cours peuvent conduire à de multiples interprétations sans lien avec l'objectif recherché de la stratégie.
- 54- La structure de la deuxième stratégie d'enseignement pourrait être une contre stratégie au développement du jugement réflexif, car elle ne permet pas de répondre suffisamment aux questions de l'étudiant qui est laissé dans un relativisme réflexif.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 55- L'étudiant présente une constante dans son argumentation qui se situe au niveau pré-réflexif, stade 3, le même que celui de son premier texte.

**2.4.1.4- Louis**

Dans ce texte, Louis dit qu'il a été étonné d'apprendre que les immigrants étaient en général plus instruits que les Québécois, sujet abordé lors de la deuxième stratégie d'enseignement.

Il écrit :

Ce qui m'a personnellement le plus frappé fut le haut niveau de scolarisation des immigrants. J'avais des idées préconçues à ce sujet. J'étais convaincu que s'ils conduisaient des taxis, c'était parce qu'ils ne possédaient pas les connaissances requises pour accéder à d'autres types d'emplois. À la base, je croyais qu'il y existait deux raisons qui auraient pu expliquer le stéréotype que j'entretenais. La première était que les immigrants provenant de pays pauvres ou sous-développés ne possédaient aucun système d'éducation, ou que, s'il en possédait un, il n'était pas à la hauteur de nos systèmes nord-américains. La deuxième raison est que la paresse les aurait envahis et qu'ils auraient déserté ou carrément aucunement fréquenté l'école durant leur jeunesse. Dans les deux cas, les deux souffriraient d'un manque flagrant d'instruction leur permettant d'accéder à des postes supérieurs et mieux rémunérés. Je fus grandement et surtout agréablement surpris de constater lors de mon cours de réalités interculturelles, qu'une grande majorité de gens qui immigrèrent au pays était et surtout se devait d'être éduquée. À vrai dire, je crois que plusieurs Québécois seraient envieux de posséder le niveau d'éducation que possèdent les immigrants à leur entrée au pays. Par contre, ceux-ci entretiennent sûrement des stéréotypes ou préjugés semblables à ceux que j'entretenais. Cependant, de cette nouvelle constatation naît en moi une autre question « Comment se fait-il que plusieurs immigrants possèdent des emplois précaires et surtout mal payés, si leur niveau d'éducation peut leur permettre d'accéder à des emplois davantage gratifiants et mieux rémunérés? ». Serait-ce que les employeurs les refuseraient à cause de leur couleur, malgré le fait qu'ils possèdent des connaissances suffisantes pour remplir des tâches supérieures? Une autre question qui me vient à l'esprit : « Si les immigrants qui entrent au pays sont relativement bien éduqués, comment se fait-il que des stéréotypes stipulent que les immigrants sont stupides et pas éduqués? ».

Le jugement qui s'exprime dans cette réflexion se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *les individus utilisent leurs croyances personnelles pour choisir les évidences qui supportent les croyances prédéterminées*. Dans cette argumentation, Louis part d'une information sur le taux de diplômation des immigrants pour en arriver à la conclusion que puisqu'ils occupent des emplois sous-payés, ils doivent certainement souffrir de discrimination. Or, ce raisonnement ne tient pas compte d'autres informations présentées dans le cours concernant la non-reconnaissance des diplômes obtenus dans les pays d'origine et le pourcentage des immigrants occupant des postes de cadres. L'auteur enchaîne sur un autre sujet en se questionnant sur les stéréotypes populaires qualifiant les immigrants de stupides et de pas éduqués. Ces qualificatifs sont-ils des préjugés populaires ou ceux de l'auteur? À partir de cette dernière interrogation, Louis conclut qu'il est grand temps d'abolir les préjugés qui ne font que stigmatiser l'autre.

Je crois qu'il est grand temps de changer la mentalité québécoise en ce qui concerne le niveau d'éducation des nouveaux arrivants. Continuer à adopter des comportements et avoir des pensées racistes ne fait que d'après moi nourrir les stéréotypes et salir la réputation des immigrants. Ces stéréotypes ne font que blesser et marquer profondément les nouveaux arrivants. Au lieu de leur mettre le bâton dans les roues, nous devrions consacrer davantage nos énergies dans le dessein d'abolir les préjugés tout en leur donnant des ailes au lieu de leur couper avant qu'ils ne s'envolent.

La trame de cette argumentation présume de la pensée de tous les Québécois et repose sur la thèse de la discrimination à l'égard des immigrants. King et Kitchener disent qu'au stade 4, *les individus ont tendance à déformer l'information pour qu'elle épouse leur perception de la réalité*. Louis sélectionne l'information qui justifie ses croyances ou convictions personnelles pour juger d'une situation. King et Kitchener ajoutent, *parce que trop centrées sur l'opinion personnelle, les personnes ne peuvent faire la différence entre les preuves qui justifient la croyance et l'évaluation des preuves qui conduit à la croyance*. Dans le cas présent, l'argumentation ne supporte pas la portée de la conclusion.

**2.4.1.4.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : première stratégie**

- 56- L'écrit démontre que l'étudiant n'a pas tout à fait compris les explications de la professeure en ce qui a trait aux paramètres de rédaction d'une réflexion critique.

**Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie**

- 57- Les informations sur le niveau de scolarité des immigrants aura permis à cet étudiant de confronter ses préjugés.
- 58- La structure de la deuxième stratégie d'enseignement semble favoriser la critique à partir des croyances préétablies pour cet étudiant.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 59- Une nouvelle information ne contribue pas nécessairement à élever le jugement réflexif de l'étudiant qui se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, soit le même que celui de la conclusion dans le premier texte.

**2.4.1.5- Catherine**

La réflexion de Catherine porte sur le même sujet que celle de Louis et elle épouse la même logique argumentaire. Catherine part de l'information fournie sur le niveau de scolarité des immigrants lors de la deuxième stratégie d'enseignement pour en arriver à la conclusion que les immigrants souffrent de discrimination et qu'il faut abolir les préjugés à leur égard. Elle écrit :

En me demandant de faire une réflexion critique sur un thème abordé durant le cours, j'aborderai la question de la scolarité des immigrants. En ce qui a trait au niveau de scolarité qu'ont atteint les immigrants en provenance de divers pays au Canada, j'avais sans aucun doute une vision complètement erronée de la situation réelle.

Je m'imaginai que les immigrants n'avaient qu'un faible niveau d'éducation. Si je me suis forgé une telle image du niveau d'éducation des immigrants au Canada, c'est que j'entretiens quelques stéréotypes. En effet, j'étais persuadée que les « immigrants » ne pouvaient être aussi, sinon plus éduqués que nous les Canadiens. Je voyais de pauvres gens dans des pays sous-développés, où les systèmes scolaires m'apparaissaient moins à jour. Je m'aperçois que j'ai des idées préconçues sur la réalité.

Par l'image que les médias nous renvoient le plus souvent des gens en provenance d'autres pays moins industrialisés que le nôtre, j'ai toujours éprouvé de la difficulté à concevoir qu'ils pouvaient aller au collège et à l'université aussi.



Je crois qu'il serait essentiel que nous commencions à abolir nos stéréotypes. Je soutiens aussi que l'abolition de ces stéréotypes aurait une portée très importante dans la lutte contre le racisme. Il serait très intéressant que nous commencions à voir et reconnaître, tous et chacun le « potentiel » des gens immigrants au Canada, afin de les aider dans leur intégration au pays et face à l'abolition de nos préjugés.

Cette réflexion se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4. Catherine comme Louis se questionne sur le niveau d'instruction des immigrants. Elle explique comment elle en était arrivée à croire que les immigrants ne pouvaient être aussi instruits que les Québécois. Elle justifie sa croyance en fonction des médias qui contribuent à façonner les façons de percevoir les réalités des gens provenant des pays en développement et conclut sur la nécessité de combattre les préjugés à leur égard. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *les individus utilisent leurs croyances personnelles pour choisir les évidences qui supportent les croyances prédéterminées*. Tout comme Louis, Catherine n'a retenu pour élaborer son argumentation que les informations présentées dans le cours. Et elle argumente à partir de ses croyances et non à partir d'opinions fondées. Les médias ne présentent-ils pas une gamme d'informations sur les réalités des pays en développement, passant par un traitement de type misérabiliste à un tout autre traitement soucieux de mettre en valeur les réalités qui s'y vivent? Quels types de médias l'auteure fréquente-t-elle? Sa conclusion, tout comme celle de Louis, dépasse le cadre de son argumentation. Elle informe plutôt sur les intentions de l'auteure qui embrasse la thèse des stéréotypes ou des préjugés populaires sans toutefois être en mesure d'appuyer par des preuves ce qu'elle avance.

#### 2.4.1.5.1-

#### Observations

##### Sur la stratégie d'enseignement : première stratégie

60- L'écrit démontre que l'étudiante n'a pas tout à fait compris les explications de la professeure en ce qui a trait aux paramètres de rédaction d'une réflexion critique.

##### Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie

61- L'information sur le niveau de scolarité des immigrants aura permis à cette étudiante de confronter ses préjugés.

62- La structure de la deuxième stratégie d'enseignement semble favoriser la critique à partir des

**2.4.1.5.1-****Observations**

**croyances préétablies pour cette étudiante.**

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 63- Il semble qu'une transformation dans la capacité de juger la réalité nécessite plus que la transmission d'informations pour cette étudiante dont le jugement réflexif se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, soit le même que celui affiché dans l'une des situations commentées dans le premier texte.**

**2.4.1.6- Élisabeth**

La réflexion d'Élisabeth porte sur le fait français, l'un des axes de la politique d'immigration du gouvernement, sujet vu lors de la troisième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

À la question qu'est-ce qui motive le Québec à accueillir des nouvelles personnes chaque année, il y a trois raisons qui me paraissent valables, soit de faire augmenter la natalité, d'assurer une prospérité économique et de permettre une meilleure ouverture sur le monde. Mais, en ce qui concerne la pérennité du français j'ai quelques doutes. Je peux dire que je suis très sceptique pas seulement à cause de mes expériences passées mais parce que dans les faits et les statistiques, les immigrants du Canada choisissent en premier lieu de parler l'anglais. Statistiquement les deux tiers des nouveaux arrivants au Canada apprennent l'anglais.

L'auteure doute de la véracité du fait français, axe sur lequel s'appuie la politique d'immigration du gouvernement. Elle présente les statistiques attestant de la préférence des immigrants pour la langue anglaise, fait un bref survol de la situation linguistique avant et après 1960 pour en arriver à se questionner sur l'influence des lois dans l'apprentissage du français par les nouveaux arrivants.

Pourquoi les immigrants sont-ils plus nombreux à parler la langue anglaise? En voici les raisons.

Premièrement, pendant longtemps le Québec ne s'est pas préoccupé du choix linguistique des allophones, car les francophones étaient majoritaires au Québec. C'est lorsque le taux de natalité des francophones a commencé dangereusement à baisser que les Québécois ont commencé à réagir vis-à-vis le choix des allophones pour la langue anglaise. Déjà les torts étaient faits et perceptibles, car plusieurs groupes ethniques se sont anglicisés depuis longtemps pour des raisons économiques et de mobilité (ex. : la communauté italienne) et maintenant il est difficile de les amener à apprendre le français puisqu'ils sont intégrés à la communauté anglophone. Même avec la montée de la nouvelle bourgeoisie francophone et la francisation accrue de l'économie québécoise rien ne peut faire renverser les choix qui ont déjà été faits avant 1960. Il faudra attendre que le gouvernement québécois élabore une véritable

politique linguistique pour que se manifeste un changement dans le fait français. Donc, ces lois sont la Loi pour promouvoir la langue officielle (loi 22, 1974). Celle-ci consacre le français comme langue officielle au Québec et assure sa primauté dans le monde du travail et dans plusieurs secteurs d'activités. Et finalement la loi 101 adaptée en 1977 qui est la Charte de la langue française. Celle-ci va plus loin que la loi 22 dans l'affirmation de la primauté du français au travail et sur la place publique. Mais la loi 78 sur l'affichage bilingue viendra invalider une partie de la loi 101 (Histoire du Québec contemporain).

Par contre, dans quelle mesure ces lois changeront le choix des allophones qui sont déjà intégrés à la communauté anglophone. Les nouveaux arrivants ne sont-ils pas portés à s'identifier aux allophones qui sont intégrés à la communauté anglophone? Si oui, alors qu'est-ce qui se passe pour le fait français?

Elle poursuit sa réflexion en présentant les données d'un article qui montre la résistance des jeunes allophones à faire leur la langue de la majorité du Québec et réaffirme son doute du départ.

De plus, un fait qui démontre bien que même avec des lois, la langue française est sous-utilisée chez les jeunes allophones et les jeunes c'est l'avenir, non? Leur choix linguistique nous donne un aperçu de l'orientation que prend le fait français. J'ai recueilli pour cela un article dans la Presse qui a pour titre « Les enfants de la Loi 101 » et j'ai constaté ce qui suit. Ceux-ci vont en majorité dans les écoles françaises protestantes de la CEPGM à Montréal. Leurs cours sont en français mais lorsque l'on sort de la classe, soit dans les corridors de l'école, dans la rue ou à la maison nous les entendons parler en anglais ou dans leur langue maternelle. Lorsqu'on leur demande pourquoi ils ne parlent pas en français ils nous disent qu'ils ont honte de parler cette langue « parce que les Québécois parlent mal et que c'est un peuple de concierges ». Ensuite, ils affirment que la culture québécoise ne les intéresse pas, ils ont leur propre culture. Et, finalement, s'ils avaient le choix ils iraient à l'école anglaise.

Alors moi devant ces expériences et ces faits je ne peux concevoir que l'immigration aide à perpétuer le fait français. Surtout dans cette société soumise de l'Amérique du Nord et plus spécifiquement du Canada et du Québec anglophone.

Le niveau de jugement qui s'affiche dans cette réflexion se situe au niveau réflexif, stade 5. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *les individus peuvent intégrer les éléments qui entourent un événement, considérer les opinions des autorités, les opinions personnelles et celles d'autres individus*. À partir d'un doute personnel, Élisabeth démontre en intégrant le discours d'autorité dans le domaine et une étude publiée dans un magazine comment il peut être raisonnable de questionner l'objectif linguistique du Ministère. King et Kitchener ajoutent qu'au stade 5, *il y a une meilleure interrelation de la vision d'un problème qui ne se limite pas à l'opinion personnelle*. Élisabeth réussit en orchestrant les éléments de son

discours à démontrer une habileté intellectuelle à *mettre en relation différents points de vues sur un sujet donné*.

**2.4.1.6.1-****Observations**

**Sur la stratégie d'enseignement : première stratégie**

- 64- Le texte semble attester que cette étudiante a aussi compris les consignes du travail ou l'explication des critères de la grille d'évaluation des cahiers d'apprentissage à la réflexion puisque sa réflexion correspond aux critères d'une réflexion critique et qu'elle est enrichie par une recherche personnelle sur le sujet.

**Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie**

- 65- Le contenu de la troisième stratégie d'enseignement aura permis à cette étudiante d'aiguiser sa capacité réflexive sur un sujet de son choix : l'apprentissage du français par les immigrants.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 66- Le jugement réflexif de l'écrit s'élève au niveau quasi-réflexif, stade 5, un stade plus élevé que celui des situations traitées dans le premier texte.

**2.4.1.7- Nadine**

Dans cette réflexion, Nadine réfléchit sur le redressement démographique, un des quatre axes de la politique d'immigration, présenté lors de la troisième stratégie d'enseignement.

Elle écrit :

À l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, le phénomène de l'immigration est devenu une réalité incontournable. Si nous tenons compte de la baisse de fécondité que nous subissons en ce moment, l'immigration se présente comme une solution à ce problème. Selon une recherche, les femmes immigrées de première génération ont un niveau de fécondité généralement plus élevé que celles qui sont nées sur le territoire québécois (Lachapelle, 1991). Par contre, la seconde génération de femmes nées ici ou arrivées très jeunes, est généralement influencée par les normes culturelles occidentales (Boulhabel-Villac, 1991).

L'écrit de Nadine traite du redressement démographique non pas sous l'angle de l'augmentation du nombre d'entrées, mais plutôt à partir du taux de fécondité des immigrantes de la deuxième génération qui tend à épouser celle des Québécoises. Elle se sert principalement de cet argument pour questionner l'objectif du Ministère.

Ce qui a réveillé mon attention pendant le cours c'est lorsque nous avons parlé du facteur « redressement démographique » par l'arrivée des immigrants au Québec. Pour moi, il est évident qu'il y a un impact démographique engendré par l'arrivée d'autres ethnies. Par contre, il ne faut pas seulement considérer les 26 000 nouveaux entrés au pays chaque année. Il faut aussi penser, que sur une période de 10 ans, 40 % d'entre eux repartent vers une autre destination.

Aussi, il est faux de croire que les immigrants vont nécessairement avoir le même nombre d'enfants qu'ils auraient eu dans leur pays d'origine. En effet, plusieurs facteurs tels l'intégration à la société québécoise, le marché du travail parfois difficile, l'isolement, les difficultés au niveau de la langue peuvent aussi avoir des répercussions sur le nombre d'enfants désirés.

Par ailleurs, comme je l'ai mentionné précédemment, les variations culturelles engendrées par le passage de la personne de son pays d'origine à son pays d'accueil fait en sorte que les normes changent et influencent subtilement mais puissamment ses attitudes et ses comportements. Ainsi, une jeune fille qui normalement aurait eu cinq enfants peut décider d'en avoir seulement un à cause des valeurs véhiculées au Québec.

En bref, je pense que l'immigration peut jouer un rôle au niveau du redressement démographique. Par contre, il faut savoir lire et interpréter les statistiques qui nous sont présentées puisque d'autres facteurs viennent pâler le tableau, souvent positif, concernant le nombre des arrivées au pays et l'influence que cela peut avoir sur le redressement démographique.

La situation décrite présente une vision assez intégrée de la situation orchestrant deux discours d'autorités, celui de la professeure et de deux chercheurs, pour en arriver à présenter une opinion personnelle qui démontre *que les déclarations sont basées sur des principes d'évaluation qui permettent de dégager une conclusion parmi différentes perspectives, parce que le sujet est capable de comparer et de mettre en relation les propriétés de deux différents points de vue sur un même sujet*, une caractéristique qui permet de classer cette réflexion au niveau réflexif, stade 6.

#### 2.4.1.7.1-

#### Observations

Sur la stratégie d'enseignement : première stratégie

- 67- Le texte semble attester que cette étudiante a compris les consignes du travail ou l'explication des critères de la grille d'évaluation des cahiers d'apprentissage à la réflexion puisque sa réflexion correspond bien aux critères d'une réflexion critique et qu'elle est enrichie par une recherche personnelle sur le sujet.

**2.4.1.7.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie**

- 68- Le contenu de la stratégie d'enseignement aura permis à cette étudiante d'aiguiser sa capacité réflexive sur un sujet de son choix : l'immigration comme un levier de la croissance démographique.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 69- Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, soit un niveau supérieur à celui des situations traitées dans le premier texte classé au niveau quasi-réflexif, stade 5.

**2.4.1.8- Louise-Hélène**

La réflexion de Louise-Hélène porte sur les contradictions que sous-tendent les quatre axes de la politique d'immigration du Gouvernement du Québec vus lors de la troisième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

Ce premier cours sur l'immigration ne m'a pas réservé de grandes surprises. Cependant, de nombreuses interrogations éveillent mon intérêt à l'égard du phénomène de l'immigration. Entre autres, comment expliquer la baisse du nombre de personnes immigrantes depuis les trente dernières années? Si l'argument économique explique cette diminution d'accueil de nouveaux arrivants, cela m'explique encore moins la perspective d'accueillir 55 000 personnes dans les décennies à venir.

Il est paradoxal de constater la différence entre les objectifs visés par les services d'immigration du Québec de sauvegarder le fait français avec la réalité de 42 % des personnes immigrantes ne parlant pas français. Quels mécanismes d'accueil et de support aux nouveaux arrivants allons-nous offrir pour assurer une terre d'accueil francophone?

Je constate une autre contradiction dans la situation d'immigration, le gouvernement par l'entremise de ses institutions vise l'accueil d'investisseurs étrangers en région. Comment le développement régional est-il prêt à accueillir des initiatives économiques? Le défi est de taille. Le seul secteur prêt à s'ouvrir demeure les investisseurs ruraux dans le secteur agro-alimentaire. À mon avis, la plus grande lacune est l'absence de vision d'ensemble du développement.

Je me demande face au mouvement migratoire des personnes immigrantes quels sont les motifs de mouvance? Est-ce que le Québec est le terrain transitoire à cause de la langue? Est-ce qu'ils quittent le Québec pour des milieux anglophones? Est-ce qu'ils quittent pour des centres d'affaires?

Ou encore quittent-ils pour retourner dans leur pays d'origine après un changement du contexte politique? Quelle proportion des personnes immigrantes qui quittent le Québec sont réfugiés? Est-ce qu'ils bougent pour rejoindre de la famille ailleurs?

Dans le portrait de l'immigration au Québec je me questionne sur le lien qui existe entre la scolarité et l'occupation des personnes immigrantes. Dans quelle proportion les nouveaux arrivants occupent-ils un travail correspondant à leur champ de compétence?

À mon avis, c'est dans la mesure où nous utilisons les ressources de ces personnes que leur intégration et leur sentiment d'appartenance seront importants. Cette première réflexion sur l'immigration au Québec m'amène à questionner les véritables intentions d'accueil des gens d'autres pays. Quelle est notre volonté collective d'accueil?

Comme on peut le lire, Louise-Hélène soulève des contradictions entre la réalité migratoire et les quatre axes de la politique d'immigration du Gouvernement du Québec. Elle note une dichotomie entre la baisse d'entrée dans le pays et les objectifs d'accueil du Ministère, entre l'objectif du fait français et le pourcentage élevé d'immigrants qui ne parlent pas la langue, entre le désir d'accueillir des investisseurs étrangers et la capacité organisationnelle de différents secteurs à gérer de nouvelles entreprises, entre le niveau de scolarité élevé des immigrants et le types d'emplois qu'ils occupent et, en dernier lieu, l'auteure se questionne sur les intentions réelles des nouveaux arrivants de rester dans la province. Les jugements qui s'affichent dans cette réflexion critique se situent au niveau réflexif, stade 6. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *les individus ont une capacité à comparer et mettre en relation les propriétés de différents points de vue*. La critique de l'auteure est un exemple apparent de ce stade, car en peu de mots, elle identifie à partir de l'ensemble des informations présentées plusieurs points névralgiques ou contradictions importantes de la politique d'immigration du Gouvernement du Québec, contradictions, qu'elle réussit à coordonner dans un tout cohérent pour en arriver à sa conclusion finale portant sur les véritables intentions d'accueil du gouvernement.

#### 2.4.1.8.1-

#### Observations

Sur la stratégie d'enseignement : première stratégie

70- Le texte semble attester que cette étudiante a aussi compris les consignes du travail ou l'explication des critères de la grille d'évaluation des cahiers d'apprentissage de la réflexion puisque sa réflexion correspond aux critères d'une réflexion critique.

## 2.4.1.8.1-

## Observations

Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie

- 71- Le contenu de la troisième stratégie d'enseignement aura permis à cette étudiante d'aiguiser sa capacité réflexive sur les points névralgiques de la politique d'immigration.

Sur le développement du jugement réflexif

- 72- Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, le même que celui du premier texte.

## 2.5-

## Observations générales

Sur la stratégie d'enseignement : première stratégie

- 73- Les écrits classés au niveau pré-réflexif et quasi-réflexif, stade 4, laissent penser qu'il aurait été important de faire suivre un exercice après l'explication des critères de la grille d'évaluation des cahiers d'apprentissage à la réflexion.

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie

- 74- Les étudiants qui ont réfléchi à partir d'une information présentée lors de la deuxième stratégie sont laissés dans un relativisme réflexif d'où la nécessité de revoir la structure de ce module d'enseignement.

Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie

- 75- Les étudiants qui ont réfléchi à partir de la troisième stratégie démontre, pour deux d'entre eux, une capacité à faire valoir leur opinion à l'aide d'une recherche personnelle sur le sujet.

Sur l'activité d'apprentissage : consigne du travail

- 76- Les écrits des étudiants révèlent qu'ils ne comprennent pas tous les exigences de la même façon d'où l'importance de porter une très grande attention à la rédaction et l'explication de la consigne de travail.
- 77- Les écrits qui affichent les caractéristiques des niveaux pré-réflexif et quasi-réflexif, stade 4, révèlent que les étudiants nécessitent un plus grand encadrement qui pourrait se traduire par une obligation d'appuyer leurs prises de position à partir de textes de références.

Sur le développement du jugement réflexif

- 78- L'information présentée en classe a favorisé un changement de niveau réflexif chez deux étudiantes par rapport au premier travail. Le jugement réflexif d'Élisabeth passe du niveau quasi-réflexif, stade 4, au stade 5, celui de Nadine du niveau quasi-réflexif, stade 5, au niveau réflexif, stade 6. Le jugement réflexif des autres étudiants affichent une constante par rapport au premier écrit. Le jugement réflexif de Mathieu et de Marc reste au niveau pré-réflexif, stade 3; le premier affiche aussi des traits du stade 2; celui de Louis et de Catherine se stabilise au quasi-réflexif, stade 4, comparativement à celui de leur premier écrit qui attestait la présence de doubles stades, niveau pré-réflexif, stade 2, pour le premier et stade 3 pour la deuxième, celui de Steve reste au niveau quasi-réflexif, stade 5, et celui de Louise-Hélène au niveau réflexif, stade 6.



### 2.5.1- Mémo pour amélioration

- 7- La majorité des écrits attestent d'une difficulté dans la formulation de jugements étoffés, recherchés; il serait nécessaire de donner une séance de cours sur le processus de la rédaction d'une réflexion critique et en plus, de préparer un guide de rédaction aidant à cibler, commenter, analyser, nuancer et juger de la qualité de ses propos.
- 8- Les étudiants n'ont pas tous semblé comprendre les informations transmises dans le cours; en plus de revoir la structure des première et deuxième stratégies d'enseignement, il serait approprié de mettre à leur disposition un texte théorique reprenant l'essentiel de ce qui a été vu dans le cours. Il pourrait être aussi envisagé de préparer une bibliographie d'articles de référence sur lesquels les étudiants pourraient appuyer leurs points de vue sur un sujet donné.

### 2.5.2- Jugement réflexif des étudiants retenus

Jugement réflexif des étudiants à la deuxième séance

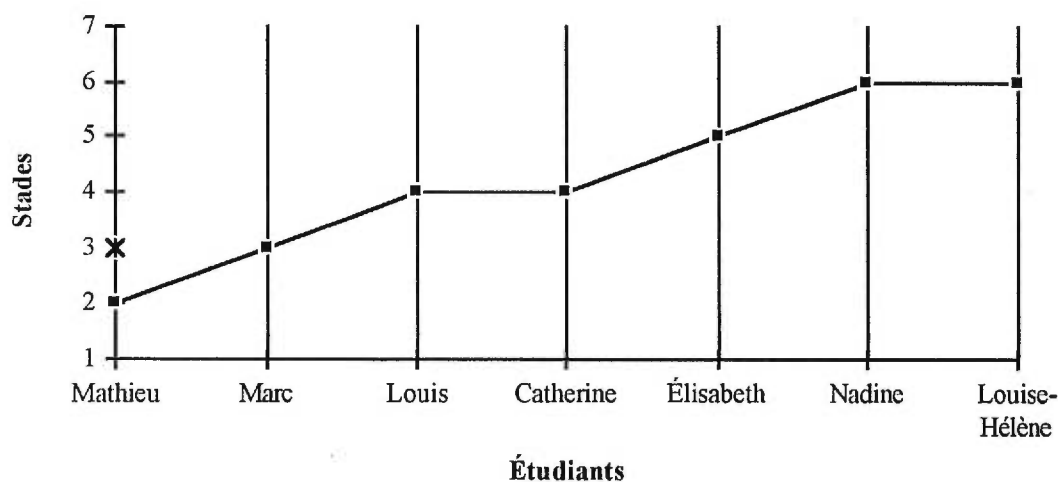


Figure 2. Jugement réflexif des étudiants à la deuxième séance

\* La présence de doubles symboles indique un chevauchement de stades; le « carré noir » précise la dominance du jugement réflexif des écrits.

---

### **Séance 3 : L'immigration au Québec**

---

Le troisième cours comporte deux stratégies d'enseignement. Avec la première, un exposé, la professeure fait une synthèse de la matière du cours précédent et complète le contenu sur le statut des immigrants. La deuxième stratégie est divisée en trois activités. Dans un premier temps, les étudiants se répartissent en petits groupes de travail pour identifier à la fois les motifs qui poussent les gens à quitter leurs pays de même que les préjugés et les peurs des Québécois à l'égard des immigrants. Cette activité est suivie d'une plénière. Dans un deuxième temps, un document audiovisuel présente les cinq peurs des Québécois face à l'immigration. En dernier lieu, un invité du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration répond aux questions des étudiants.

#### **3.1- Première stratégie d'enseignement**

Sous forme d'exposé, la première stratégie permet de faire une synthèse de la matière du cours précédent et complète le contenu sur le statut des immigrants.

##### **3.1.1- Objectifs de la stratégie**

Les objectifs de la stratégie sont de :

- permettre aux étudiants de clarifier certaines notions vues dans le cours précédent ;
- présenter la dernière catégorie de statut d'immigrants, soit les revendicateurs du statut de réfugié.

##### **3.1.2- Activité proposée : synthèse**

La professeure salue les étudiants, demande s'ils ont tous remis leur travail et invite ceux qui ont eu des problèmes d'imprimante à le remettre jeudi prochain. Elle leur demande : « Est-ce que vous avez trouvé le travail difficile?<sup>1</sup> » Et, elle ajoute : « Je crois que les critères d'évaluation des cahiers d'apprentissage à la réflexion vous semblent un peu trop

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 1.

corsés. Vous devriez normalement travailler avec ce genre de grille, mais pour l'instant, on va laisser reposer ça<sup>1</sup>. » Par la suite, elle leur fait la remarque suivante : « J'ai remarqué qu'à la fin des cours, plusieurs personnes viennent me poser des questions dont les réponses pourraient profiter à tout le groupe. Désormais, je vais laisser du temps au début de chaque cours pour vos questions ce qui m'évitera de répéter plusieurs fois la même chose<sup>2</sup>. » Elle enchaîne sur le contenu statistique de la semaine précédente : « La semaine dernière, il y avait beaucoup de graphiques, mais leur contenu a permis de mettre tout le monde au même niveau. J'ai aussi remarqué que les graphiques que j'ai faits semblaient plus clairs et vous parlaient plus que ceux conçus par le Ministère<sup>3</sup>. » Elle continue en corrigeant une erreur qui s'est glissée dans la date de présentation des travaux d'équipe et une autre dans l'interprétation d'un graphique. Par la suite, elle résume les principaux éléments du dernier cours :

« La semaine dernière, nous avons vu :

- que l'immigration n'est pas un phénomène récent au Québec;
- que la proportion d'immigrants par rapport à la population québécoise se situe à 8,2 % en 1990 et 8,7 % en 1991;
- qu'il y a une fluctuation de la population immigrée en fonction de divers facteurs externes et internes au pays;
- qu'entre 1946 et 1990, le Québec a accueilli environ 26 000 nouvelles personnes par année;
- qu'environ 60 % des personnes qui ont immigré au Québec y demeurent toujours après 10 ans;
- que l'âge moyen des personnes qui immigreront se situe majoritairement entre 25 et 45 ans;
- que le Québec n'a pas une préférence pour l'un ou l'autre sexe dans le choix de ses candidats;
- que le niveau de scolarité des immigrants au Québec est en général assez élevé;
- que les immigrants sont en général très actifs et que leur taux d'inactivité équivaut à celui de la population québécoise;
- que les immigrants travaillent plutôt dans le secteur secondaire;
- que leur niveau de connaissance du français s'améliore depuis les années 80;
- que les immigrants proviennent majoritairement du continent asiatique;
- que les cinq principaux pays de naissance des immigrants sont : Haïti, Liban, Viêt-nam, France et Pologne;
- que l'immigration depuis la fin des années 70 a changé de vecteurs, d'Est en Ouest qu'elle était avant les années 70, elle se produit maintenant du Sud au Nord;

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 1.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

- que le Québec est la troisième province en importance qui accueille le plus d'immigrants après l'Ontario et la Colombie britannique;
- que les immigrants s'installent majoritairement à Montréal;
- que la politique du Québec poursuit 4 grands objectifs : le redressement démographique, la prospérité économique, la pérennité du fait français et l'ouverture sur le monde;
- qu'il y a plusieurs catégories d'immigrants : résidents permanents, résidents temporaires<sup>1</sup>. »

Par la suite, elle présente ce qui sera traité dans le cours avant de passer à la dernière catégorie d'immigrants.

La professeure aborde le nouveau contenu en commençant par une question : « Qu'est-ce qu'un revendicateur du statut de réfugié?<sup>2</sup> » Elle explique en ses propres mots ce que signifie ce concept, présente la définition selon la Convention de Genève et poursuit sur les caractéristiques de cette dernière catégorie en précisant aux étudiants ce qui est important de prendre en note. À la fin de la présentation, elle leur explique la différence entre les critères de sélection du Québec et ceux du Canada, leur demande si quelqu'un peut lui donner un exemple d'une personne en situation d'illégalité et termine en leur présentant deux graphiques sur l'immigration selon la catégorie d'immigrants : l'un portant sur la période, 1981 à 1990, et, l'autre sur celle de 1990 à 1994<sup>3</sup>.

### 3.1.3- Participation des étudiants

À la question concernant le premier travail, quelques étudiants déclarent « l'avoir trouvé intéressant, mais difficile »; une autre tient à préciser « que c'était intéressant, pas trop évident, mais c'est toujours comme ça pour le premier travail<sup>4</sup>. » À la remarque de la professeure sur les critères d'évaluation des cahiers d'apprentissage à la réflexion, deux étudiants s'exclament : « Ça nous fait peur<sup>5</sup> ». - ils soupirent de soulagement en entendant la mise en veilleuse des critères. En entamant le dernier contenu du résumé, la professeure

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 2.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 3.

<sup>3</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 3-4.

<sup>4</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 1.

<sup>5</sup> *Ibid.*

invite les étudiants à identifier les deux grandes catégories d'immigrants et à nommer leurs sous-catégories. Les étudiants nomment aisément ce qu'ils ont vu à la fin du dernier cours : les investisseurs et les membres de leur famille immédiate et leurs ascendants. On illustre le cas des réfugiés par les « boat people » et le parrainage au début des années 80. On mentionne les touristes, les étudiants étrangers, les personnes malades qui ne peuvent pas recevoir les soins appropriés dans leur pays d'origine et les travailleurs temporaires<sup>1</sup>. Un étudiant demande : « De quel type de travailleur avons-nous besoin?<sup>2</sup> » La professeure répond : « Des domestiques. » Une étudiante originaire d'Afrique s'écrie : « C'est de la pure exploitation. Elles sont parrainées par quelqu'un ici au pays, mais elles sont trop souvent dépendantes des moindres caprices du parrain<sup>3</sup>. » Une autre explique le fonctionnement « d'un réseau d'organisations qui recherchent des femmes un peu partout dans le continent africain, pour les expédier dans les pays industrialisés en les faisant passer par la France<sup>4</sup>. » Pendant l'étude portant sur le statut des immigrants, une étudiante suggère que les notes de la professeure soient mises à Copie-Age, un service de reproduction de l'Université du Québec à Hull. Elle dit : « Peut-être que les définitions devraient être à Copie-Age, on perdrait moins de temps à écrire<sup>5</sup>. » Une autre ajoute : « Parce que, moi si je n'arrive pas à prendre toutes les notes dans le cours, je pourrais étudier la matière en me procurant le contenu à Copie-Age<sup>6</sup>. » La professeure acquiesce à leur requête : « Dorénavant, j'apporterai mes notes de cours à Copie-Age après chacun des cours<sup>7</sup>. » Les réponses des étudiants à la dernière question de la professeure montrent qu'ils ont compris l'enseignement sur les revendicateurs du statut de réfugié et ses sous-catégories, car ils

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 2.

2 *Ibid.*

3 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 3.

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

donnent des exemples liés à cette catégorie. Un étudiant dit « qu'un touriste peut demander l'asile politique, un autre, un travailleur temporaire, un autre, un employé de l'ambassade<sup>1</sup>. »

3.1.4-	Observations
79-	La réaction de deux étudiants et le silence des autres à l'égard de la mise en veilleuse des critères de la grille d'évaluation des cahiers d'apprentissage à la réflexion attestent qu'ils ne semblent pas avoir été exposés avant ce cours à une terminologie et aux critères liés à la rédaction d'une réflexion critique, comme ils ne semblent pas s'inspirer de grilles ou de modèles d'analyse les aidant à juger du niveau et de la qualité de leurs propos.
80-	La mise des notes de cours au service de reproduction semble procurer un sentiment de relative sécurité aux étudiants, mais elle pourrait être un frein au développement de leur capacité réflexive car ainsi ils ne sont pas encouragés à se réappropriier par eux-mêmes la matière.
81-	Il serait préférable que les étudiants fassent eux-mêmes une synthèse du contenu du cours précédent.
82-	Les réponses des étudiants démontrent qu'ils semblent comprendre ce qui est transmis.

### 3.2- Deuxième stratégie d'enseignement

La deuxième stratégie est divisée en trois activités. Dans un premier temps, les étudiants se répartissent en petits groupes de travail pour identifier à la fois les motifs qui poussent les gens à quitter leur pays de même que les préjugés et les peurs des Québécois à l'égard des immigrants. Cette activité est suivie d'une plénière. Dans un deuxième temps, un document audiovisuel présente les cinq peurs des Québécois face à l'immigration. Et, en dernier lieu, un invité du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration répond aux questions des étudiants.

#### 3.2.1- Objectifs de la stratégie

Les objectifs de la stratégie sont de :

- identifier ce qui motive les immigrants à quitter leur pays;
- voir si les peurs des Québécois à l'égard des immigrants sont fondées;

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 3.

- permettre aux étudiants de clarifier certaines notions liées à l'immigration auprès d'un représentant du Ministère.

### 3.2.2-      **Activité proposée : échange en petits groupes et en plénière**

La professeure demande aux étudiants s'ils ont fait le jeu qu'elle leur avait proposé. Il n'y a aucune réponse<sup>1</sup>. Elle décide donc de combiner dans un seul exercice les motifs à l'immigration et les préjugés et les peurs des Québécois face aux immigrants. Elle leur propose une activité de travail de groupe dans laquelle ils doivent à la fois identifier les motifs de l'immigration et les peurs et préjugés des Québécois à l'égard des immigrants. Quinze minutes sont allouées pour ce remue-méninges<sup>2</sup>.

### 3.2.3-      **Participation des étudiants**

À tour de rôle, le porte-parole de chacune des équipes présente le fruit de la réflexion de son groupe de travail en ce qui a trait aux motifs de l'immigration. La représentante du premier groupe présente les faits suivants :

« C'est facile d'entrer. C'est moins cher que les autres pays industrialisés. Ils sont attirés par la démocratie, la neutralité de notre pays qui ne vit pas de conflits. Il y a beaucoup de services gratuits comme l'assurance-maladie, le bien-être social. En fait, ils ont un revenu garanti à l'entrée. Ici, ils ont la liberté d'expression. C'est plus permissif. Par exemple, ils peuvent porter leur voile lorsque nous autres on ne peut pas porter une casquette ou de chandail « heavy metal » dans les lieux publics<sup>3</sup>. »

La professeure demande à la représentante du groupe : « Est-ce que ce sont vos motifs ou vos préjugés?<sup>4</sup> » L'étudiante rétorque sur le vif : « Pas du tout, uniquement les motifs, les préjugés, c'est encore pire<sup>5</sup>. » Avant de passer à l'autre équipe, la professeure dit à haute voix : « Je n'avais pas du tout pensé à ce genre de propos<sup>6</sup>. » La représentante du deuxième

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 4.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

groupe ajoute le principe « de la réunification familiale<sup>1</sup>. » Celle du troisième groupe déclare :

« Nos ressources globales, l'amélioration de la qualité de vie au niveau de l'emploi, des services de santé, du logement et de l'environnement. En fait, ils viennent chercher une meilleure qualité de vie ici. Il y a aussi une plus grande sécurité pour les réfugiés politiques qui sont dans le pétrin<sup>2</sup>. »

À la suite de ce dernier commentaire, la professeure demande aux étudiants : « Est-ce que vous avez regardé hier soir l'émission *Le Point* qui traitait justement d'un réfugié politique, enseignant présentement à l'Université Laval et qui est soupçonné d'être l'un des responsables des massacres au Rwanda?<sup>3</sup> » Les membres de l'équipe disent ne pas avoir regardé ce reportage<sup>4</sup>. Avant de laisser la parole au quatrième groupe, la professeure ajoute : « Souvent les réfugiés politiques ne sont pas les plus démunis dans leur pays<sup>5</sup>. » La représentante du quatrième et dernier groupe rajoute à la liste des motifs :

« Les immigrants fuient les désastres naturels comme les tremblements de terre, les inondations, les désastres ou les catastrophes écologiques et les épidémies. Ils partent aussi pour des raisons politiques comme la dictature et la guerre et pour des raisons économiques comme le chômage<sup>6</sup>. »

Carole demande la parole et dit : « Moi, je suis étonnée d'entendre ce qui a été dit par la première équipe<sup>7</sup>. » Un groupe d'étudiants s'écrie : « Nous autres aussi<sup>8</sup>. » La professeure répond : « Je ne pense pas que les étudiants pensaient réellement ce qu'ils disaient. Ils se sont plutôt amusés en amplifiant les données<sup>9</sup>. » Une étudiante de la première équipe intervient : « On n'a pas exagéré. Ce qu'on a dit a été repris par d'autres de façon plus

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 4.

2 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 5.

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*



traditionnelle. C'est peut-être de la façon qu'on l'a dit<sup>1</sup>. » Carole revient : « Moi, j'ai compris la question comme quelqu'un de l'extérieur qui doit quitter son pays et elles ont pensé en terme d'avantages qu'ils auraient ici au Canada<sup>2</sup>. » Une autre étudiante de la première équipe réagit : « Moi, si j'avais à quitter mon pays, je ferais ma petite enquête. Je ferais une comparaison parce que je ne suis pas en urgence de partir<sup>3</sup>. » La professeure explique : « Les personnes n'ont pas le choix de fuir les guerres, les désastres écologiques ou autres, mais contrairement à ce que l'on peut penser ici, elles immigrent dans d'autres pays en développement. Les pays industrialisés accueillent un faible pourcentage des gens en fuite comparativement à celui des pays du Sud. Aussi, lorsque vous avancez que c'est plus facile d'entrer, je ne peux nier qu'un investisseur peut considérer les avantages que vous avez mentionnés en comparant les critères de sélection de différents pays comme la France, l'Allemagne, la Belgique et le Canada. En ce qui a trait au motif lié à la vie économique (parce que c'est moins cher), je ne suis pas du tout certaine de cela<sup>4</sup>. » La représentante de la première équipe intervient : « Notre coût de la vie est bien meilleur que celui des États-Unis<sup>5</sup>. » Il y a tollé dans la classe. Elle rétorque : « Ils n'arrivent certainement pas avec 500 000 \$ dans leur poche. » La professeure réplique : « J'ai récemment lu qu'un investisseur arrive en moyenne avec 600 000 \$. Pour valider votre point de vue, il faudrait comparer le coût de la vie entre différents pays. En ce qui a trait à la démocratie, il est assez évident qu'un investisseur ne s'installera pas dans un pays au bord de l'éclatement. Concernant les services gratuits, je ne suis pas certaine que quelqu'un quitte son pays parce qu'il aura de meilleurs services ailleurs<sup>6</sup>. » Une étudiante de la première équipe ajoute : « Mais, ils vont en bénéficier autant que nous autres<sup>7</sup>. » La professeure dit : « Je ne suis pas certaine que les personnes au loin ont la moindre idée de l'organisation

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 5

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 6.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

de notre système de santé ou de sécurité du revenu. Est-ce que les étudiants originaires d'autres pays peuvent m'aider ici?<sup>1</sup> » Un étudiant originaire d'Haïti répond : « Cela ne nous dit rien. On n'est pas informé des services que l'on peut recevoir. Aussi, c'est vrai que nous allons en recevoir, mais nous payons des taxes comme tous les autres Canadiens<sup>2</sup>. » Une étudiante de la première équipe cherche à justifier les propos avancés : « On ne pensait pas négatif. On s'est demandé qu'est-ce qu'on ferait si on était un immigrant<sup>3</sup>. » Carole revient à la charge : « Toi, tu penses que les gens d'ailleurs connaissent, mais comment peuvent-ils concevoir une organisation de services lorsqu'ils n'ont pas la moindre idée que cela peut exister<sup>4</sup>. » Un étudiant change l'orientation de la conversation en demandant : « Quelle est la différence entre les critères de sélection du Canada et ceux des autres pays industrialisés?<sup>5</sup> » La professeure avoue : « Je ne peux répondre à cette question qui pourrait être formulée au représentant du Ministère<sup>6</sup>. » Un autre étudiant intervient : « Il est plus facile d'immigrer au Canada qu'au Mexique<sup>7</sup>. » La professeure déclare : « Il me semble que nous avons des critères assez sévères, mais je ne peux pas comparer, car je ne connais pas les critères de sélection des autres pays. Je sais par ailleurs qu'il est plus difficile d'immigrer aux États-Unis, mais est-ce la même chose pour la France ou les autres pays d'Europe? Je ne peux répondre avec certitude. Il faudrait faire une étude sur ce sujet<sup>8</sup>. » Et, elle clôt la conversation en disant ceci : « Globalement, on peut dire que les gens partent pour améliorer leur condition de vie, pour un avenir meilleur. Il y a certainement des esprits plus tordus qui pensent en termes d'avantages, mais je crois sincèrement qu'ils ne sont qu'une minorité, la majorité ne pensant pas de cette façon. L'humain est humain. Il y a de « l'hommerie » partout, mais quitter son pays demande beaucoup de courage. Il faut avoir

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 6.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

de sérieux motifs pour le quitter<sup>1</sup>. » Elle enchaîne en demandant à la classe de nommer les peurs et les préjugés des Québécois à l'égard des immigrants. Ensemble, ils citent les faits suivants :

« Voleurs de job, fauteurs de troubles vendant de la drogue et vivant en gang dans l'illégalité, apportant des maladies, ne voulant pas s'intégrer, imposant leurs façons de vivre, leurs systèmes de croyances, leurs habitudes, leurs coutumes, ne voulant pas apprendre le français, préférant vivre sur le bien-être social et revendiquant trop leurs droits<sup>2</sup>. »

Sur ces derniers mots, la professeure invite les étudiants à prendre une pause.

### 3.2.4-

### Observations

- 83- Dans la conversation éducative, les propos tenus par un groupe d'étudiants ont polarisé la majeure partie des interventions.
- 84- Les faits mentionnés démontrent qu'une partie du groupe d'étudiants ne précise pas réellement les motifs qui poussent les gens à devoir quitter leur pays.
- 85- Les propos tenus par la première équipe concernant les motifs à l'immigration se situent au niveau quasi-réflexif, stade 4, car ils sont formulés à partir des préconceptions de la réalité des immigrants.
- 86- Les propos tenus par l'ensemble des étudiants concernant les préjugés et les peurs des Québécois à l'égard des immigrants se situent au niveau quasi-réflexif, stade 4, parce qu'ils formulent leurs opinions à partir des préjugés populaires.
- 87- Le fait d'avoir combiné deux exercices qui devaient normalement être faits séparément a probablement confondu une partie du groupe des étudiants expliquant ainsi le chevauchement entre les motifs et les peurs et les préjugés.

### 3.2.5-

### Mémo pour amélioration

- 9- Dorénavant, il serait préférable de combiner le jeu portant sur les motifs à l'immigration et la plénière sur le même sujet plutôt que regrouper comme il a été fait les motifs à l'immigration aux préjugés et peurs des Québécois à l'égard des immigrants.

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 6.

<sup>2</sup> *Ibid.*

### 3.2.6- Activités proposées : présentation de la vidéo et échange avec un représentant du Ministère

De retour de la pause, une étudiante de la première équipe demande la parole : « On a juste voulu dire ce que la société pensait et non nos idées. Il y a des personnes qui se sont senties personnellement touchées par nos propos. Ce n'était pas notre but<sup>1</sup>. » La professeure ajoute : « Il est peut-être préférable de dire ce que nous pensons ici en salle de classe, un terrain d'expérimentation, que de ne pas le dire ailleurs et entacher nos pratiques professionnelles par de fausses perceptions<sup>2</sup>. » Elle présente la vidéo qui porte sur les cinq peurs de l'immigration, qui sont la peur d'être envahi, la peur de se faire voler son emploi, la peur d'être incapable d'intégrer les nouveaux arrivants, la peur des affrontements ethniques et la peur de perdre son identité. La vidéo n'est pas complètement terminée lorsque l'invité du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration arrive. La professeure interrompt la vidéo, présente la personne-ressource et invite les étudiants à poser leurs questions<sup>3</sup>.

Les questions des étudiants peuvent être regroupées autour de trois grands thèmes que sont la politique de l'immigration, la gestion de l'immigration et les médias et l'immigration. Ces thèmes peuvent être à leur tour subdivisés en différentes catégories :

- *la politique de l'immigration*

- les frontières canadiennes

- 1- « On voit que les Québécois ont pas mal de peurs; selon vous, qu'arrivera-t-il si le gouvernement décide de fermer l'immigration? »

« C'est impossible selon la Convention de Genève. D'autre part, le Québec de par son statut ne contrôle pas son immigration, excepté pour les indépendants. L'immigration est

---

<sup>1</sup> Pendant la pause, il y a eu une sérieuse altercation opposant une étudiante de la première équipe et une autre de la quatrième.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 6.

<sup>3</sup> *Ibid.*

principalement de juridiction fédérale. Les niveaux d'immigration peuvent varier. Cette année, il y a eu diminution pour des raisons économiques. »

« Oui, je sais que ma question est hypothétique, mais j'aurais juste aimé savoir les répercussions, si ça se passait. »

« Le Canada a choisi l'immigration pour des avantages, si la situation changeait, il faudrait qu'il trouve des désavantages. »

#### - la publicité et l'immigration

2- « Est-ce que l'on vante les bienfaits du Canada à l'étranger, comme si le Canada était une terre promise? J'ai entendu dire ça. »

« Je vois ça comme une transition vers autre chose. Le Canada a voulu avoir des immigrants. Il a déjà dit que c'était une terre promise : beaucoup de terres et des affaires à faire. Aujourd'hui, ce n'est plus comme ça. Il y a des créneaux, une grille de sélection. Ce n'est plus le Pérou comme déjà. Aujourd'hui, il est plus difficile d'entrer au Canada. »

3- Une étudiante : « Donc, on fait de la publicité? »

« Oui, il en faut. »

#### - les ministères et l'intégration des immigrants

4- « Sur les différents débats actuels, où se situe le Ministère de l'immigration? Par exemple, à Montréal, le multiculturalisme - - les tendances entre accepter les différences ou aller chercher les points communs avec nous? »

« Il y a une politique officielle adoptée par l'ensemble du gouvernement. Les gens oublient souvent cela. La responsabilité n'appartient pas seulement qu'à nous. La société québécoise doit être responsable. Pendant des années, elle ne s'est pas préoccupée de ses immigrants. Avant, on laissait le soin aux anglophones de s'en occuper. Les Anglais étaient plus ouverts. Ils ont créé McGill et Concordia. Ils en ont accepté beaucoup plus que nous. Ils ont créé d'autres institutions. Ils ont facilement compris. Nous sommes 50 ans en retard. La population immigrante est donc peu intégrée en milieu francophone. Nous ce qui nous intéresse, ce sont les trois premières années. Après, le ministère considère que c'est le rôle d'autres institutions et d'organismes de la société de les prendre en charge ou de les aider à s'intégrer. »

#### - l'obligation de l'apprentissage du français

5- « Est-ce que les cours de français sont obligatoires? »

« Ils ne sont pas obligatoires, mais on leur présente plusieurs avantages à les suivre. Tous n'en ressentent pas le besoin. Par exemple, les personnes âgées. Présentement, nous recevons beaucoup de gens d'Ex-Yougoslavie, 99 % de ces personnes ne parlent pas français. On les encourage fortement à suivre des cours de français. Ils peuvent aussi recevoir des cours même à travers les sessions d'information. »

- *la gestion de l'immigration*

- la sélection des immigrants

6- La professeure demande : « Est-ce que ce sont les Serbes ou les Bosniaques qui demandent à venir au Canada ou est-ce les représentants des Nations Unies qui leur suggèrent? »

« Je ne suis pas certain. Je sais que nous avons des conseillers pour sélectionner lorsque l'on est un pays d'accueil. La sélection varie d'un pays à l'autre. »

7- Elle demande : « Moi, j'ai parlé des critères de sélection au Canada, mais je ne sais pas si nos critères sont plus ou moins sévères par rapport à d'autres pays? »

« Moi, je pense que c'est l'un des moins sévères. Le Canada désire des immigrants et il fait de la promotion. On sélectionne mais on a une politique d'ouverture. Beaucoup de pays ont une politique de fermeture. »

8- « Quels sont les critères de sélection pour les réfugiés? »

« Santé et sécurité. Toutefois, ils sont de juridiction fédérale. »

9- « Qu'est-ce que vous entendez par sécurité? »

« Quelqu'un qui a un casier criminel peut être une menace pour la population. »

10- « Comment pouvez-vous savoir qu'un immigrant n'est pas une menace pour nous? »

« On a des ambassades à travers le monde et nous faisons une enquête sur le terrain. »

11- « Il nous semble qu'il y a encore beaucoup de criminalité et du monde qui entre avec des casiers judiciaires? »

« Pourtant, il y en a plusieurs qui sont retournés à leur point de départ. »

12- « Il faut être aussi souple, en fonction du pourquoi ils ont un casier là-bas. »

« Oui. »

13- La professeure demande : « Vous est-il arrivé d'être en désaccord avec une décision prise? »

« C'est arrivé dans certains cas. Vous savez le provincial n'a pas beaucoup de pouvoir par rapport au fédéral. »

- les catégories d'immigrants sous la juridiction provinciale et fédérale

14- « Qu'est-ce qui fait partie de la juridiction provinciale et fédérale? »

« Les indépendants sont au provincial. Ceux qui font leur demande de l'étranger. Ceux-là, quand le Québec les accepte, le fédéral doit les accepter. »

- le temps de parrainage

15- « Quelle est la période de parrainage? »

« Trois ans. »

16- « Y a-t-il d'autres changements? »

« Non, excepté qu'il y a dix ans, il y avait plusieurs groupes qui parrainaient des immigrants. Aujourd'hui, ça n'existe pratiquement plus. »

- la liberté dans le choix du lieu d'établissement

17- « Est-ce que l'immigrant peut choisir où il va rester? »

« Ce n'est pas imposé. On lui demande sa destination. Une fois ici, il a la liberté comme vous. »

- le genre d'informations présentées à l'arrivée

18- « Quels genres d'informations reçoivent-ils sur notre pays? »

« Plusieurs genres d'informations. Certains connaissent déjà le pays. Mais il y a généralement deux sessions d'accueil : une sur les services disponibles et l'autre sur le système québécois et canadien. Par la suite, ils peuvent aller au COFI pour recevoir d'autres renseignements ou des services. »

19- « Combien de temps durent les sessions d'information? »

« Il y a deux sessions d'accueil et elles sont assez courtes : 1/2 journée chacune. L'une est faite par Accueil Parrainage Outaouais et l'autre par le Ministère. Il y a un suivi et ils viennent au Ministère pour d'autres services. Ce ne sont pas des cours d'histoire et de toute façon ce n'est pas ce genre de cours dont ils ont besoin à leur arrivée. Ils ne comprendraient pas. Ils ont beaucoup d'autres préoccupations. »

• *les médias et l'immigration*

20- « Plus les médias se mêlent d'un cas, plus les ressortissants ont des chances de gagner? »

« Je croirais. Les médias ne défendent pas n'importe quelle cause. »

21- « Les médias soulèvent aussi souvent le racisme, est-ce que le ministère a le pouvoir là-dessus? »

« Pas directement. Mais on peut agir ou influencer à travers des organismes subventionnés par le Ministère, comme les ONG par exemple<sup>1</sup>. »

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 7-9.

Comme on peut le noter, les questions des étudiants sont variées; et elles servent à éclairer des réalités qui n'ont pas été étudiées en classe, à l'exception de trois questions liées au temps de parrainage (question 15), au lieu d'établissement (question 17) et aux critères de sélection (question 8). La majorité des questions touche à des réalités que la professeure ne comptait pas aborder comme celles ayant trait à la possibilité de fermeture des frontières canadiennes, à la promotion du Canada comme terre d'asile, à la criminalité et l'immigration, au genre d'informations données sur le pays et à l'influence des médias dans les prises de décisions par les deux juridictions : fédérale ou provinciale.

La fin de cours approchant, la professeure remercie le représentant du Ministère qui est applaudi par les étudiants. Avant de les quitter, la professeure rappelle aux étudiants la lecture du texte de Camilleri pour la semaine suivante.

**3.2.7-****Observations**

- 88- **L'excuse adressée aux étudiants par la représentante de la première équipe au début de la deuxième partie du cours, à la suite d'une altercation entre deux étudiantes pendant la pause, tend à démontrer que tous n'ont pas le même niveau de maturité intellectuelle ou la même capacité d'analyse d'une proposition.**
- 89- **Plusieurs questions (1, 2, 3, 9, 10, 11, 12) formulées par les étudiants semblent attester d'une certaine résistance aux politiques gouvernementales liées à l'accueil de nouveaux arrivants.**
- 90- **Les propos tenus dans la deuxième partie du cours ne sont pas du tout dans la même ligne que ceux de la première partie, les étudiants cherchant plutôt à comprendre qu'à justifier leurs points de vue à partir d'opinions non fondées.**
- 91- **Ce qui a été avancé dans le document audiovisuel qui invalidait la majorité des préjugés populaires mentionnés par les étudiants a probablement contribué à ce changement passant d'une attitude affirmative à une attitude qui cherche à savoir.**
- 92- **Le représentant du Ministère commandait aussi un autre niveau de questionnement; ceci laisse sous-entendre une capacité d'adaptation réflexive en fonction du rang de la personne.**

**3.2.8-****Mémo pour amélioration**

- 10- **Il aurait lieu de revoir la division des activités pédagogiques dans ce cours. Premièrement,**



**3.2.8-****Mémo pour amélioration**

**l'activité « jeu » liée au motif à l'immigration devrait être combinée à l'exercice sur les motifs à l'immigration. Dans un deuxième temps, l'exercice lié à l'identification des peurs et des préjugés des Québécois à l'égard des immigrants devrait être associé à une analyse des propos tenus dans le document audiovisuel. Une conversation éducative devrait normalement suivre la présentation du document permettant ainsi aux étudiants de confronter leurs points de vue à ceux d'experts dans le domaine.**

- 11- Dans le cadre d'une formation en travail social, il serait préférable d'inviter une intervenante travaillant auprès des immigrants qu'un représentant du Ministère; les questions des étudiants pourraient ainsi être plutôt centrées sur les difficultés et les besoins des individus récemment entrés dans le pays que sur la légitimité de la politique d'immigration adoptée par les deux paliers de gouvernement. Une telle rencontre pourrait d'ailleurs se réaliser un peu plus tard au cours de la session.**

**3.3-      Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion**

Tous les étudiants vont rédiger une réflexion sur les préjugés et les peurs des Québécois en faisant référence soit à la discussion en plénière (première activité de la deuxième stratégie d'enseignement) ou au document audiovisuel (deuxième activité de la deuxième stratégie d'enseignement) et un seul ajoute quelques commentaires par rapport à la première stratégie et à la troisième activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Rappelons que cette réflexion a été remise à la septième séance de cours et que les étudiants avaient la complète liberté dans le choix de leur sujet de réflexion à condition que ledit sujet soit lié à la matière du cours.

**3.3.1-      Les réflexions des dix étudiants retenus**

Dans cette réflexion, l'écrit de deux étudiants se situe au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, celui de quatre autres se situe au niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5, celui des deux derniers se situe au niveau réflexif, stades 6 et 7. Cette fois-ci, l'ensemble des écrits correspond aux critères d'une réflexion critique, à l'exception d'un seul, soit celui de Stéphane.

### 3.3.1.1 Stéphane

Dans les deux paragraphes, Stéphane semble réagir aux propos tenus par les étudiants de la première équipe lors de la première activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

Il faudrait que les étudiants québécois en travail social soient bien informés du bien-fondé de l'immigrant. Ainsi, ils arriveront à se faire une autre idée des immigrants, à ne plus les considérer comme ils le font d'habitude. Il faudrait les informer sur les critères, les règles à suivre dans le domaine de l'immigration. Leur expliquer pourquoi le Québec et le Canada se voient obligés d'aller chercher de la main-d'oeuvre ailleurs. Leur apprendre que les immigrants ne sont pas des voleurs de job et que certains d'entre eux en créent aussi et deviennent de ce fait des entrepreneurs. Ils emploient aussi beaucoup de Québécois, de même que des étrangers donc d'autres immigrants. Ils paient des taxes comme tout le monde et doivent bénéficier de tous les services.

Ne peut-on pas considérer l'immigration comme un puissant moyen de s'ouvrir sur les autres ? Une façon de mieux se faire connaître aux étrangers ! L'immigration n'est-elle pas porteuse du sang neuf, de la main-d'oeuvre à bon marché ? Je crois que oui. Elle augmente la force de production du Québec et du Canada. L'immigration est un des meilleurs moyens de combler les besoins démographiques.

Le jugement qui s'affiche dans cette courte réflexion se situe au niveau pré-réflexif, stade 2. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *la réalité peut être connue avec certitude, mais elle n'est pas connue par tout le monde*. L'a priori de cette courte réflexion repose justement sur ce postulat d'accès à la connaissance : les étudiants en travail social n'auraient pas de préjugés envers les immigrants s'ils étaient mieux informés. King et Kitchener ajoutent qu'à ce stade, *le savoir est accessible par le discours des représentants de l'autorité*. Ces quelques phrases en sont apparemment un bel exemple, car Stéphane n'argumente qu'à partir des informations transmises par la professeure dans les deuxième et troisième séances pour dire que les étudiants auraient besoin de ces informations pour penser autrement. Par exemple, les règles à suivre, le taux d'activité des immigrants et les entrepreneurs, première catégorie du statut des résidents permanents, sont des informations ayant été traitées pendant la deuxième séance<sup>1</sup>. Les critères de sélection, eux, ont été abordés à deux reprises,

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 2, 8 et 13.

soit par la professeure et l'invité du Ministère<sup>1</sup>. L'auteur ne semble pas réaliser que le contenu des séances sur l'immigration a justement pour objectif d'informer les étudiants par rapport aux réalités qu'il mentionne.

**3.3.1.1.1-****Observations**

**Sur la stratégie d'enseignement : première activité de la deuxième stratégie**

- 93- L'objet de cette réflexion porte sur la formation à l'immigration. Bien que la majorité des thèmes qui ont été suggérés par l'étudiant aient été vus dans la deuxième et la troisième séances, cette réflexion soulève la nécessité d'approfondir certains points comme les critères de sélection, le besoin en main-d'oeuvre du Canada et l'apport des investisseurs au développement économique de la province et du pays.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 94- Le jugement de cet écrit se situe au niveau pré-réflexif, stade 2, le même que celui de l'une des situations traitées dans l'autobiographie. La teneur ou l'interprétation des propos tenus par les étudiants de la première équipe a probablement affecté le jugement de cet étudiant originaire d'Haïti.

**3.3.1.2- Marie-Andrée**

La réflexion de Marie-Andrée fait suite aux propos tenus par les étudiants de la première équipe lors de la première activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

[...] Lorsque nous avons fait cette activité en classe, il y eut une chose importante qui m'a énormément offensée. En effet, il s'agissait d'une équipe qui, au lieu de parler des motifs, a plutôt cité, en plaisantant, les préjugés que les Québécois ont envers eux. En tant que personne de minorité ethnique, ces affirmations, ainsi que leur manière de les dire m'ont bouleversée, car ces préjugés existent réellement et ils ne sont pas faciles à oublier. Toutefois, j'aurais mieux accepté leur message si l'équipe l'avait mentionné avec du sérieux. À mon avis, elle n'avait plutôt pas beaucoup réfléchi sur cet exercice.

Marie-Andrée dit avoir été bouleversée par la teneur des propos tenus par la première équipe pendant la plénière. Le jugement qui s'affiche dans le dernier paragraphe se situe au niveau pré-réflexif, stade 2. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet perçoit de deux façons la différence de points de vue : les bonnes ou les mauvaises réponses. La perception*

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 3, 3, 7, 8-9.

*personnelle et celle des autorités sont les bonnes. Les perceptions des autres sont mauvaises parce qu'ils sont ignorants, mal informés ou motivés par le mal.* Pour Marie-Andrée, les affirmations de l'équipe sont classées dans le champ des mauvaises réponses parce qu'elles sont avancées par des personnes qui manquent de sérieux et qui sont ignares. King et Kitchener disent aussi qu'à ce stade, *la possibilité d'évaluer les preuves n'est pas considérée ou comprise par le sujet parce que le processus d'abstraction qui serait nécessaire à cette fin les dépasse.* Dans le cas présent, Marie-Andrée ne considère pas l'évaluation de ce qui est amené par l'équipe. Au contraire, elle se laisse envahir par les propos qui transgressent un interdit d'après elle. Pourtant, une analyse de l'application des propos tenus par la troisième équipe aurait permis à l'auteure de réaliser la similitude de ce qui a été dit avec la première équipe. King et Kitchener ajoutent qu'à ce stade, *l'interprétation des preuves est illégitime et le sujet comprend qu'il existe différentes perceptions de la réalité, mais le savoir demeure absolu.* Dans ces quelques lignes, Marie-Andrée se laisse submerger par sa propre interprétation. Ainsi, la réalité est polarisée entre les bons et les méchants, entre le noir et le blanc.

Dans les deux prochains paragraphes, l'auteure questionne le niveau de tolérance et les attitudes, qu'elle juge racistes, des Québécois à l'égard des immigrants.

Ce petit travail en classe m'a permis de réfléchir sur l'attitude des Québécois envers les immigrants. En fait, je me suis dit que si cette équipe pouvait sortir toutes ces idées véhiculées, selon elle, par la majorité des individus au Québec, jusqu'où va leur tolérance envers les immigrants? Par exemple, il y a longtemps, j'ai regardé une émission à Radio-Québec, où il était question de l'opinion des Québécois envers l'arrivée massive des nouveaux arrivants de couleur. Il y avait certaines révélations racistes qui m'ont frappé, entre autres, ils sont des voleurs de jobs, ils sentent mauvais, leurs voitures de taxi sont sales, etc. À la suite de cette émission, je me suis posé la question suivante : « Pourquoi les Québécois nous acceptent dans leur pays sous toute réserve? » Pour cela, j'ai posé la question à mes parents et à mes amis, j'ai fait des recherches en bibliothèque sur l'immigration et j'en suis venue à la conclusion que c'est parce que la plupart des immigrants viennent au Québec pour réussir leur vie à n'importe quel prix, c'est-à-dire qu'ils font les plus durs travaux, ils vont à l'école s'éduquer, etc. Tandis que les Québécois (la plupart) ne font presque rien de tout cela. Au contraire, ils les regardent aller et ont surtout peur que ces nouveaux arrivants deviennent plus forts qu'eux. Donc, je crois plutôt que le racisme provient de la peur de la différence.

Finalement, il faut mentionner que ce n'est pas tous les Québécois qui sont racistes. En effet, j'en connais qui disent que ceux qui véhiculent ces préjugés dans notre société sont considérés

comme des êtres ignorants, n'ayant pas une très grande ouverture d'esprit et surtout ont peur des « nouveaux venus », [...]

Les propos tenus par les membres de la première équipe conduisent Marie-Andrée à questionner leur niveau de tolérance envers les immigrants. Mais quel est le lien entre des énoncés généraux formulés dans un contexte précis et l'inférence faite sur les attitudes personnelles d'individus? Affligée par de rudes propos, l'auteure n'applique-t-elle pas ici la même logique qu'elle reproche à ces personnes? Elle poursuit sa réflexion en présentant quelques commentaires retenus à la suite d'une émission de télévision portant sur les opinions des Québécois envers les personnes de minorités visibles. Ces souvenirs l'amènent à questionner le niveau d'ouverture des Québécois face aux nouveaux arrivants. Par la suite, elle dit avoir consultée des experts, dans le cas présent, ses parents et ses recherches à la bibliothèque, pour en arriver à stipuler que les immigrants sont plus vaillants que les Québécois qui sont pour la « plupart » racistes. King et Kitchener disent qu'au stade 2, *les contradictions ou les preuves qui appuient une opinion ne sont pas importantes*. Tout ce plaidoyer, déclenché par quelques phrases d'un groupe de personnes, semble reposer sur l'omniprésence du racisme dans la société québécoise. Mais les derniers propos de l'auteure attestent qu'elle est consciente de l'influence de certains facteurs dans la façon de percevoir les immigrants et démontrent une brèche dans sa façon de raisonner sur le sujet jusqu'à présent. Ce qui nous amènerait à classer le dernier paragraphe au niveau pré-réflexif, stade 3, parce que les propos révèlent l'a priori général de cette argumentation : il ne faut pas parler en mal contre les gens venus d'ailleurs ou encore il ne faut pas avoir de préjugés contre les immigrants. Une préconception chère à l'auteure parce qu'elle se retrouve dans les deux écrits soumis jusqu'à présent dans ce cours (voir séance 1), mais qui rend néanmoins difficile toute possibilité de regards critiques sur les réalités interculturelles. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *les a priori des personnes ne reflètent pas une compréhension du rôle des preuves dans l'argumentation*.

**3.3.1.2.1-****Observations**

Sur la stratégie d'enseignement : première activité de la deuxième stratégie

- 95- **Considérant que les personnes originaires d'autres pays peuvent être troublées émotionnellement par les propos gratuits de Québécois de souche, il aurait lieu de mieux encadrer le processus de la conversation éducative. Par exemple, il serait préférable d'inviter les étudiants à nommer leurs préjugés et leurs peurs à l'égard des immigrants et non à se faire les porte-parole de l'ensemble de la population**
- 96- **L'étudiante n'accorde de la valeur qu'aux propos tenus par quelques individus en quelques minutes évacuant de son champ d'analyse tout ce qui a été dit invalidant les préjugés populaires des Québécois à la fois dans la conversation éducative, le document audiovisuel et les réponses du représentant du Ministère.**

Sur le développement du jugement réflexif

- 97- **Il semble que l'éveil de l'affectivité empêche la possibilité d'analyse en cantonnant la réflexion critique à un niveau pré-réflexif. En effet, le jugement de l'écrit se situe au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, soit le même que celui du premier écrit, l'étudiante n'ayant pas rédigé une réflexion pour la deuxième séance de cours.**

**3.3.1.3- Mathieu**

Dans cette réflexion, Mathieu commente trois sujets ayant été abordés lors des différentes activités de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

Ce cours m'a fait voir quelques-uns des préjugés qui sont toujours existants au sein de la population québécoise. Je dois dire que je ne suis pas raciste, mais j'ai des préjugés malgré tout envers certains peuples, comme les Arabes. Je ne suis pas capable de blairer ces individus, car j'ai toujours l'impression qu'ils vont faire un mauvais coup pour tuer des innocents. Cette perception face à cette nation est apparue lors de l'attentat à l'Empire State Building. Je n'ai pas vraiment vu l'importance de cet acte et les répercussions engendrées. Je comprends que cet attentat voulait faire peur aux autorités américaines et au gouvernement, mais il y a eu plusieurs victimes, dont une femme enceinte qui n'avait aucun lien avec les autorités militaires ou civiles du pays. Comme je suis un futur travailleur social, je devrai faire des efforts pour laisser de côté ce sentiment de colère vis à vis ce peuple, car il ne faut pas tous les mettre dans le même panier.

Dans le premier paragraphe, Mathieu tient à préciser qu'il n'est pas raciste, mais qu'il se méfie énormément des Arabes. Il justifie son point de vue par ce qu'il a vu, entendu ou lu dans les médias. On pourrait être amené à penser que la structure de cette argumentation épouse les caractéristiques du stade 2, du niveau pré-réflexif parce que King et Kitchener résumant cette façon d'accéder à la connaissance de la façon suivante : « *C'est vrai puisque*

*les médias l'ont annoncé.* » Mais le commentaire à l'égard des intentions des personnes ayant commis l'attentat démontre que Mathieu tente à se dissocier du prêt-à-penser des médias, une évolution par rapport au stade 2, ce qui nous fait dire que ce jugement se situe plutôt au niveau pré-réflexif, stade 3. Et le dernier commentaire de la fin du paragraphe exprimant qu'il devrait faire un effort pour combattre sa colère montre que l'auteur est conscient d'un dépassement qu'il a opéré au nom de sa future profession. Mais comment pourra-t-il développer une autre perception de cette ethnie s'il ne commence pas à analyser le traitement des informations des médias qu'il fréquente? King et Kitchener disent qu'au stade 3, *le sujet croit que le savoir va se manifester en données concrètes dans le futur.* Ainsi comme par magie, diplôme en main, il sera plus en mesure de travailler avec ce groupe culturel?

Dans le deuxième paragraphe, Mathieu écrit sur les critères de sélection du gouvernement canadien. Ces quelques lignes illustrent l'autre versant du niveau pré-réflexif, stade 3, *dont l'accès au savoir se fait par l'assimilation du discours des représentants de l'autorité sans aucune remise en question.*

J'aime beaucoup la position du Canada face aux réfugiés, surtout lorsque vient le temps de toucher à la santé et à la sécurité du pays. Par contre, on ne sait jamais quel genre de personne on va accueillir ici, ça peut être un ressortissant qui causait des troubles dans son pays et qui est recherché pour des crimes contre l'humanité ou qui est en cavale (les terroristes). En maintenant une position ferme sur ce point, je suis sûr que les criminels d'autres pays ne viendront pas foutre le bordel au Canada.

En effet, Mathieu se dit très satisfait des critères de sélection du Canada qui sont garants de la sécurité du pays. Il ne semble pas envisager toute la complexité que sous-tend l'application de ces deux critères. Par exemple, au nom de la Charte des droits et des libertés, un réfugié politique peut refuser de se soumettre à un examen médical. Dans le cas de l'évaluation d'un dossier criminel, le contexte politique de plusieurs pays en développement rend extrêmement difficile une prise de décision à partir des données fournies par les représentants du gouvernement. King et Kitchener pourraient résumer cette

façon d'accéder à la connaissance par la phrase suivante : « Je le sais, les autorités me l'ont dit. »

Dans le troisième paragraphe, Mathieu traite de la question d'intégration des nouveaux arrivants.

J'approuve le fait que des investisseurs étrangers amènent de l'argent au pays pour investir, cependant ils ne devraient pas faire comme les Asiatiques de la côte Ouest qui sont en train d'acheter Vancouver. Il m'appert que la deuxième langue parlée à cet endroit n'est plus le français, mais bien le chinois. On ne peut pas dire qu'avec cet exemple il y a intégration de notre culture auprès de la communauté chinoise ou japonaise, c'est plutôt le contraire qui se produit. [...]

Le jugement qui s'exprime dans ces quelques lignes se situe au niveau pré-réflexif, stade 3. L'auteur approuve l'accueil d'investisseurs étrangers, mais insiste sur la nécessité d'un certain contrôle afin d'éviter l'envahissement et la perte de l'identité canadienne au profit d'une autre nationalité comme ce qui semble se dessiner dans la métropole de l'Ouest du pays. Ici, l'auteur conclut à partir d'une brève d'informations obtenues dans le cours ou dans les médias. King et Kitchener disent qu'au stade 3, *le sujet utilise les données factuelles pour justifier ses opinions*. Elles ajoutent que *les a priori ne reflètent pas une compréhension du rôle des preuves dans l'abstrait*. Mathieu affirme sans s'assurer de valider sérieusement ce qu'il avance. À noter aussi, le réflexe de cet étudiant de confiner l'Asie à une seule région du continent, soit l'Asie orientale où l'on compte six pays dont la Chine et le Japon<sup>1</sup>.

#### 3.3.1.3.1-

#### Observations

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie

98- Il semble qu'une formation en interculturel nécessite un rappel de certaines notions élémentaires de géographie physique et humaine.

<sup>1</sup> Le rapport 1997 du Fonds des Nations Unies pour la population divise le continent asiatique en quatre régions distinctes : l'Asie de l'Est ou orientale, l'Asie du Sud-Est, l'Asie centrale et l'Asie de l'Ouest. On y dénombre 34 pays.



<b>3.3.1.3.1-</b>	<b>Observations</b>
-------------------	---------------------

99- **Il semble aussi que le développement du jugement réflexif dans une formation en interculturel ait un adversaire de taille, soit l'assimilation sans questionnement du traitement de l'information des médias.**

**Sur le développement du jugement réflexif**

100- **La structure de ce texte comme celle de tous les écrits présentés jusqu'à maintenant par l'étudiant ne semble pas favoriser une élévation de niveaux et de stades du jugement réflexif; au contraire elle cantonne la réflexion au niveau pré-réflexif, stade 3.**

### 3.3.1.4- Marc

Dans cette réflexion, Marc réfléchit au bien-fondé de deux des axes sur lesquels s'appuie la politique de l'immigration du gouvernement du Québec, des thèmes ayant été discutés par un économiste dans le document audiovisuel présenté lors de la deuxième activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

Ma réflexion critique aujourd'hui portera sur la nécessité d'accepter d'autres immigrants pour redresser et contribuer à la prospérité de l'économie canadienne. Lorsque tant de Canadiens (immigrants ou pas) se retrouvent sur le chômage. Il est important de spécifier que lorsque je questionne l'acceptation d'autres immigrants je n'inclus pas les résidents temporaires, ceux qui viennent rejoindre de la famille, ni les réfugiés ou toutes autres personnes en détresse.

Dans un premier temps, Marc réfute l'ouverture des frontières à la catégorie des investisseurs en période d'austérité économique. Il présente l'a priori général de son argumentation : on prend soin de ses proches avant de prendre soin des autres. Un énoncé qui lui permet d'appuyer ce qu'il avance qui se résume en deux principaux énoncés : le Canada a suffisamment d'investisseurs et de personnes qualifiées pour affronter les difficultés que traverse présentement le marché canadien et s'il lui manque du personnel, il n'a qu'à investir un peu plus dans son système d'éducation.

Sans tomber dans le racisme et dans la peur d'être envahi, j'ai toujours cru dans une philosophie qui veut que l'on s'occupe de ses membres avant le reste de la communauté. Il est peut-être égocentrique de penser de la sorte, mais je crois que l'on a suffisamment d'investisseurs et de personnes qualifiées présentement à l'intérieur de notre pays pour faire face aux difficultés que traverse le marché canadien. Si le gouvernement est si préoccupé à

s'approprier des travailleurs autonomes, il n'a qu'à investir dans l'éducation des Canadiens et il pourra compter sur une main d'oeuvre aussi qualifiée dans quelques années.

Les énoncés formulés se situent au niveau quasi-réflexif, stade 4, car l'auteur ne discourt qu'à partir de ses propres perceptions de la réalité sans s'assurer de fonder ce qu'il avance. Comment sait-il que le gouvernement canadien a suffisamment d'investisseurs et de personnes qualifiées? Quelles sont ses sources de références? Ne sait-il pas aussi que le Canada est parmi les dix pays de la planète qui investissent le plus dans leur système d'éducation? King et Kitchener disent qu'à ce stade, *parce que la réflexion est trop centrée sur l'opinion personnelle, le sujet ne peut faire la différence entre, d'une part, les preuves qui justifient la croyance et, d'autre part, l'évaluation de ces preuves, de façon à en venir à fonder ses croyances sur une évaluation des preuves.* En fait, l'auteur *tend à choisir les données qui correspondent à ses croyances personnelles lesquelles sont influencées par les croyances prédéterminées.*

Dans les deux derniers paragraphes, Marc s'en prend à un autre axe de la politique d'immigration concernant l'apport des immigrants au redressement démographique du pays. Il postule que le développement technologique actuel ne justifie pas l'acceptation d'une force de travail venue d'ailleurs. Un ailleurs qui, en plus, selon lui, défie la capacité d'absorption de la planète. Il complète sa réflexion en répétant autrement les postulats de ses énoncés du deuxième paragraphe ayant trait à la justification de l'apport des immigrants à la prospérité économique du pays.

Ma seconde critique questionne la crainte en rapport au déclin de la démographie canadienne. Avec une technologie qui ne cesse d'innover et d'accentuer le pouvoir que l'homme exerce sur la nature, a-t-on toujours besoin d'augmenter le nombre de Canadiens? Il n'y a pas si longtemps, le mot technologie était synonyme de création d'emploi, mais aujourd'hui, il est plutôt celui de coupure de personnel. De plus, avec la destruction de nos ressources, ne serait-il pas normal de voir la population mondiale diminuer au lieu d'augmenter comme c'est encore le cas présentement?

Je crois que le Canada devrait investir auprès de ceux qui payent déjà des impôts et non auprès de ceux qui en payeront. De plus, le principe capitaliste qui veut que la prospérité de l'économie passe par le taux élevé de consommation devrait peut-être modifier son approche, car il ne peut être rentable dans un pays socio-capitaliste comme le nôtre (État entre le

capitalisme et le socialisme). Autrement dit, il est vrai que plus il y a des gens qui consomment, plus l'économie s'accroît. Il est également vrai que plus il y a de monde, plus ça coûte cher en service. Les coupures dans nos services sociaux et de santé devraient selon moi susciter ce genre de questionnement chez nos dirigeants.

L'ensemble du texte épouse la même logique argumentaire, dont les jugements formulés se situent au niveau quasi-réflexif, stade 4. King et Kitchener disent, *pour construire une solution à un problème mal structuré, le sujet saute d'une preuve à l'autre et il y a un manque de cohérence dans l'argumentation*. La structure de cette réflexion en est apparemment un bel exemple, car l'auteur émet de façon disparate un ensemble de postulats généraux qui semblent répondre à l'objet de sa réflexion. Or, pratiquement tous les postulats sont questionnables. Par exemple, le rapport fait entre le développement technologique et la fermeture des frontières est loin d'être démontré, car le Canada ne manque généralement pas d'une main-d'oeuvre à bon marché mais plutôt de spécialistes dans certains secteurs de la haute technologie. De plus, quel est le lien entre le développement technologique et la planification des naissances? Peut-il aussi affirmer le caractère socialisant des politiques lorsque, dans les faits, l'État tend à revenir et à obéir aux règles du capitalisme sauvage laissant de plus en plus de côté ses politiques socialisantes? King et Kitchener diraient peut-être ici, *les concepts abstraits sont difficilement différenciés et que le sujet éprouve de la difficulté à distinguer les opinions personnelles des concepts liés au développement d'une théorie*.

#### 3.3.1.4.1-

#### Observations

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité de la deuxième stratégie

- 101- Les propos avancés par l'économiste dans la vidéo ne semblent pas convaincre l'étudiant du bien-fondé de l'apport de l'immigration au développement économique et démographique de la province, puisque l'a priori général de l'argumentation révèle une résistance à l'accueil d'investisseurs étrangers dans le contexte économique actuel du pays. Ceci confirmerait la nécessité de faire suivre l'écoute d'un document audiovisuel par une conversation éducative permettant de réfléchir et d'approfondir les idées émises par les différents experts.

**3.3.1.4.1-****Observations****Sur le développement du jugement réflexif**

- 102- Les postulats de cette argumentation montrent comment un niveau quasi-réflexif, stade 4, s'approprie le discours des experts en ne retenant surtout que ce qui abonde dans le sens des croyances personnelles souvent influencées par les croyances populaires.
- 103- La deuxième stratégie de ce cours semble avoir eu un impact sur le jugement réflexif qui passe du niveau pré-réflexif, stade 3, dans la deuxième réflexion, au niveau quasi-réflexif, stade 4, dans la troisième réflexion. L'apport théorique des experts dans la vidéo a probablement contribué à cette remontée laissant ainsi sous-entendre que le jugement réflexif se développe en présence d'arguments conceptuels solides.

**3.3.1.5- Louis**

Dans cette réflexion, Louis réfléchit au sort des immigrants dans un Québec indépendant, un thème surtout inspiré par la présentation du document audiovisuel présenté lors de la deuxième activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

À la veille des élections référendaires au Québec, qui a comme vision de base une société distincte où l'homogénéité ethnique est de mise. Où l'on « idolâtre » l'Homme Blanc « de souche » dont la langue maternelle se veut le français; j'ai nommé les Tremblay, les Pelletier, les Boucher...

La question que je me pose est la suivante : « Qu'arrivera-t-il aux Mahomed, aux Mansour, aux Sanchez et aux Di Frushia?... Seront-ils marginalisés davantage et considérés comme des Québécois en devenir, mais qui à la fin ne le deviendront jamais? Seront-ils considérés Québécois un jour, même si la fleur de Lys sur leur chandail est tricotée de « laine impure »? Seront-ils marginalisés à ce point qu'ils seront obligés de se retirer des villes? Vivront-ils ce sentiment de ne plus avoir leur place au sein d'une société qui ne veut que laisser place à l'Homme Blanc francophone? Connaîtront-ils davantage ce sentiment de ne plus appartenir à une société, à une terre, à une province, à un pays? Déjà blessés d'une déchirure de leur Terre natale, seront-ils capables de vivre en sachant qu'ils n'appartiennent plus à rien, sauf peut-être à un groupe de gens délaissés et qui auront comme seule identité de ne posséder aucune identité. Les politiciens leur réservent-ils le même sort qu'ils ont fait subir aux Indiens, soit de les confiner à vivre en terre éloignée ou en territoire démarqué?... Deviendront-ils des aliénés, qui devront se battre pour préserver leurs droits, leurs valeurs, voire leur culture?... Plusieurs Québécois ont déjà de la difficulté à « endurer » les Hommes Blancs de langue anglaise. Accepteront-ils mieux des gens au teint foncé, qui souvent ne parlent ni français ni anglais et qui préfèrent apprendre la langue anglaise en entrant au pays?

L'auteur est préoccupé par ce qui pourrait arriver aux immigrants après la date fatidique du 30 octobre 1995. Il formule la thèse du danger à partir d'une interprétation du concept de la société distincte, qui selon lui, ne considère valable en son sein que les Québécois de

souche de race blanche. Cet énoncé met en lumière une caractéristique du niveau quasi-réflexif, stade 4, qui dit *que le sujet éprouve de la difficulté à faire la différence entre les concepts abstraits tels les croyances et les données*. En effet, ce jugement est le résultat d'une interprétation de concept en fonction de croyances préétablies, une conception qui le conduit d'ailleurs à la fin du paragraphe à la formulation d'une question qui reflète d'autres croyances préétablies. En posant sa question, l'auteur présume de plusieurs réalités. Par exemple, comment peut-il présumer du comportement de l'ensemble des Québécois à l'égard des immigrants, à partir des sentiments qu'ils éprouvent supposément à l'égard des unilingues anglophones de race blanche du Québec? Comment en est-il arrivé à la conclusion que les immigrants sont nécessairement des gens de couleur, ne parlant ni le français ni l'anglais et préférant apprendre la langue de la majorité canadienne? Quel est le rapport entre la couleur de la peau et le désir d'apprendre une langue? King et Kitchener disent qu'au stade 4, *le sujet tend à choisir les données qui correspondent à ses croyances et à faire sienne l'opinion des autorités biaisées*. Malgré ce biais, l'ensemble des questions posées dans le deuxième paragraphe démontre que l'auteur saisit l'extrême vulnérabilité des immigrants dans un contexte politique turbulent.

Dans les deux derniers paragraphes, l'auteur poursuit sa réflexion sur la menace que constitue selon lui le nationalisme pour les immigrants.

À mon avis, les immigrants sont très menacés par la séparation du Québec. Le nationalisme est selon moi une alternative politique raciste en ce sens qu'une race, représentée ici par les hommes blancs francophones et séparatistes, veut se dissocier d'une autre race, aux valeurs, aux moeurs et à la culture différente, c'est-à-dire, les anglophones québécois et les immigrants.

Personnellement, je crois qu'il y a eu des abus en ce qui a trait à la promotion culturelle et linguistique au Québec. Je me souviens même d'avoir récemment lu des articles d'opinions publiques où certains militants du « Non » dénigraient certains moyens employés et jugés inutilement excessifs pour assurer l'épanouissement culturel et linguistique des Québécois francophones nationalistes. De telles alternatives abusives ne font que nourrir la peur et la crainte des Québécois en matière de préservation de leur culture. En effet, plusieurs politiciens du camp du « Oui », laissent croire à leurs partisans qu'ils sont beaucoup plus menacés qu'ils ne le sont réellement. À mon avis, l'utilisation de méthodes marginales a comme effet direct de marginaliser un peuple. Résultat, pour les séparatistes, ces méthodes ne font, et ne feront qu'accroître davantage leur sentiment de distinction si le « Oui », remportait. Cette poussée de

ce sentiment de distinction et de peuple unique ne fera qu'augmenter le taux de racisme aux Québec. Je m'explique : les Québécois ne concevront et n'accepteront que le Québécois « pure laine », c'est-à-dire de race blanche, parlant français. Toute personne immigrante qui ne possédera pas ces caractéristiques aura de grandes chances d'être considérée comme aliénée à leurs yeux et toujours être perçue comme une menace. Selon moi, il y existe de fortes chances que plusieurs nationalistes québécois excluront toutes autres races, toutes autres cultures, toutes autres religions et toutes autres langues que la leur.

Les énoncés formulés se situent eux aussi au niveau quasi-réflexif, stade 4, *parce que l'auteur ne peut faire la différence entre les preuves qui justifient ses croyances et l'évaluation des preuves qui l'ont conduit à croire ce qu'il croit*. En effet, sur quoi se base-t-il pour définir le profil type du nationaliste? Une définition qui le conduit inévitablement à craindre les pires excès du romantisme politique allemand. King et Kitchener disent qu'au stade 4, *les croyances sont justifiées en expliquant les motifs et en fournissant des preuves qui renforcent les croyances préétablies*. Cette réflexion en est un bel exemple, car l'auteur ne réfléchit qu'à partir de ses propres croyances qu'il érige en certitudes.

### 3.3.1.5.1-

### Observations

#### Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité de la deuxième stratégie

- 104- **Le deuxième paragraphe de cet écrit montre que la présentation du document audiovisuel n'est pas une activité pédagogique vaine, car l'étudiant a saisi la vulnérabilité des immigrants dans un pays dont le gouvernement focalise sur l'immigration pour de multiples raisons mais dont la population ne partage pas nécessairement les mêmes convictions.**
- 105- **Le texte montre aussi comment l'interprétation du contenu du document audiovisuel peut être un catalyseur d'inférences parfois réalistes et parfois douteuses à l'encontre des Québécois de souche.**

#### Sur le développement du jugement réflexif

- 106- **Bien qu'il n'y ait pas de changement par rapport à la deuxième réflexion, classée au niveau quasi-réflexif, stade 4, il y a néanmoins un renversement de positions à l'égard des immigrants entre la première et la troisième réflexions. Cela ne signifierait-il pas que le développement du jugement réflexif passe d'abord par un éveil de la sensibilité avant de se déployer dans la façon de raisonner?**
- 107- **Le texte montre aussi comment la formulation d'un a priori à partir de pensées préétablies entache l'ensemble d'une argumentation qui se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, et qui se révèle difficile à réfuter.**

### 3.3.1.6- Catherine

Cette réflexion porte sur l'omniprésence du racisme dans toute société et fait suite à la présentation du document audiovisuel présenté lors de la deuxième activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Catherine écrit :

« Je fais le rêve que les hommes se lèveront et comprendront enfin qu'ils sont faits pour vivre ensemble comme des frères. » (Martin Luther King)

Cette réflexion critique portera sur un des cinq préjugés antérieurement cités, soit celui du racisme. Après avoir fait quelques lectures sur le sujet du racisme, quelques questions m'ont surgi à l'esprit. Entre autres : « Pourquoi, le Québécois, vivant dans une société particulièrement évoluée, entretient-il des préjugés tels que celui du racisme? » ou encore « Bien qu'inacceptable, est-ce que le racisme serait un comportement tout à fait normal chez l'homme? »

Le racisme m'apparaît comme une forme d'insécurité de la race humaine. À mon avis, le rêve de Martin Luther King me semble un peu trop idéaliste. Je crois sincèrement que chaque être humain est raciste. Cependant il peut l'être à sa façon, et ce à différents degrés. Par exemple, quelqu'un peut être raciste parce qu'il se sent inconfortable en présence d'un noir. Une autre personne peut empêcher son jeune garçon de fréquenter une Asiatique. Tandis que le racisme peut atteindre des niveaux beaucoup plus graves et dangereux. Par exemple (un fait vécu, mars 1990); « une dizaine de skinheads attaquent au couteau un jeune noir au métro Peel, à Montréal » ou bien encore (début août 1991) « le numéro de juillet/août du Klansman (journal du KKK américain) fait l'objet d'une distribution de porte à porte, durant la nuit, à Dorval, Lachine et Pointe-Claire. Des textes de ce numéro appellent à la violence contre les Noirs, les Juifs et les personnes handicapées. On y accuse notamment les Juifs d'être à l'origine des problèmes constitutionnels du Canada. »

Catherine entre dans le vif du sujet en se questionnant sur le sens et la normalité du racisme tantôt perçu comme préjugé, comme état psychologique et comme comportement. Cette perception conduit l'auteure à affirmer que toute personne est raciste. Un racisme qui se manifeste de différentes façons passant d'un sentiment d'inconfort en présence de l'autre, à la parole discriminante, aux agressions physiques en fonction de la couleur de la peau. Le jugement qui s'affiche dans ces quelques lignes se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le savoir est contextuel et subjectif puisqu'il est filtré par les perceptions et les critères de jugement des personnes*. Dans ces quelques lignes, Catherine donne un sens au concept de racisme et lui rattache une série d'attitudes ou de comportements qui vont dans le sens de sa définition.



Elle poursuit sa réflexion en insinuant que toute personne raciste est nécessairement xénophobe. Cette réaction défensive se manifeste par la menace que l'autre représente. Et l'auteure achève sa réflexion en présentant des moyens qui pourraient enrayer les causes à la source d'attitudes ou de comportements discriminatoires face à l'étranger.

Face aux exemples énoncés ci-dessus, je crois que le Québécois qui est dit « raciste », se sent menacé. On peut dire qu'il emprunte une réaction défensive face aux gens d'ethnies différentes à la sienne. Il est en quelque sorte un « xénophobe ». Xénophobie : « réaction défensive à une menace appréhendée » (Multiculturalisme et citoyenneté Canada, 1994). En effet, ils méprisent l'Autre non parce qu'ils le jugent « inférieur », mais parce qu'ils le ressentent comme un « intrus ». L'Autre, c'est celui qui n'appartient pas à son groupe ethnique d'origine, c'est celui qui demeure l'étranger, et donc, par définition, menaçant. D'après moi, le Québécois « raciste », est habité par un fort sentiment d'insécurité. Il est anxieux face à son avenir économique, son patrimoine culturel et linguistique, ses traditions religieuses et morales, voire son intégrité physique, à cause de la présence d'un étranger.

Le racisme est un phénomène que l'on rencontre presque partout, il n'épargne pas notre société, ni le Québec en particulier. L'élimination de ce phénomène n'est pas simplement une question de changement d'attitudes, il faut aussi comprendre les causes de l'existence du racisme afin de les abolir.

L'abolition du racisme est une lutte difficile. D'après moi, abolir complètement le racisme est un peu, comme le rêve de Luther King, « idéaliste ». Par contre, je soutiens fortement que nous pouvons apaiser le racisme. Comment? En touchant le problème à sa racine, c'est-à-dire en commençant par l'éducation des jeunes. Éduquer les enfants dès leur plus jeune âge, 1) afin de leur faire comprendre les origines historiques du racisme, 2) afin de leur apprendre des moyens de les surmonter et de les combattre, 3) ainsi que de développer leur capacité d'identifier ses manifestations actuelles. Par l'éducation, nous pourrions favoriser l'inculturation de nouvelles valeurs culturelles au sein de notre société. Cependant, est-ce que nous réussirons un jour à complètement abolir le racisme?

La réflexion de ce dernier segment de texte se situe aussi au niveau quasi-réflexif, stade 5, car l'auteure démontre *une capacité de mettre en relation deux concepts abstraits* dans le présent cas, le concept de racisme et le concept de xénophobie. Ce lien théorique enrichit la réflexion du départ qui conduit à la thèse de l'insécurité face à la différence et à proposer un ensemble de moyens pour y remédier.



**3.3.1.6.1-****Observations****Sur le développement du jugement réflexif**

**108- Le document audiovisuel présenté dans le cours semble avoir favorisé le développement du jugement réflexif de cette étudiante, qui passe du niveau quasi-réflexif, stade 4, à la deuxième réflexion, au stade 5, à la troisième réflexion. Ceci laisse sous-entendre que des cadres conceptuels solides sont la base du développement du jugement réflexif.**

**3.3.1.7- Steve**

Dans cette réflexion, Steve réagit aux propos tenus par la première équipe pendant la première activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

Ma réflexion de la semaine porte sur une situation qui est survenue pendant le cours. La professeure avait demandé de se diviser en sous-groupes afin de discuter des raisons pour lesquelles une personne voudrait immigrer au Canada et plus particulièrement au Québec. Chaque représentant de groupe devait ensuite dire au reste de la classe ce qu'ils avaient trouvé.

Il y a un groupe en particulier qui a énoncé des propos déplacés. Ils ont avancé qu'une personne souhaiterait immigrer au Canada parce qu'elle recevrait des services divers tels : les services médicaux, l'éducation et les services d'aide financière. D'après ce groupe, ce n'était pas seulement l'accès à tous ces services qui pouvait persuader une personne à venir s'établir dans notre pays mais bien la gratuité de ces services.

Évidemment, ces commentaires ont fait réagir le reste de la classe qui soit en riant ou en était mécontent. La professeure était intéressée à les entendre mais la situation avait déjà créé un froid dans la classe. Plus les gens questionnaient leur point de vue, plus ce petit groupe devenait défensif. À la fin de la discussion, ces individus n'écoutaient même plus ce que les autres dans la classe tentaient de leur dire. Ils insistaient sur le fait que leurs propos n'étaient pas les leurs mais bien celui de la population en général.

J'avoue que, sur le moment, je n'ai fait aucun commentaire. Je pense que la raison pour laquelle j'ai décidé de me taire est que j'ai été étonné que, soit par moquerie ou par mauvais goût, des individus, universitaires en travail social, puissent penser ainsi. Je n'en croyais pas mes oreilles de les entendre parler d'une manière presque irréfléchie et même enfantine et à la limite raciste. Avant même de voir la vidéo, ce groupe venait de décrire les peurs qui hantent la population québécoise au sujet de l'immigration.

L'auteur prend le temps de bien décrire la situation et de nommer les propos surprenants, voire même choquants tenus par un groupe d'étudiants. Cette entrée en matière épouse les caractéristiques du niveau quasi-réflexif, stade 5, car comme le disent King et Kitchener, *le sujet est capable de différencier et d'intégrer les éléments qui entourent un événement et de considérer les opinions des autorités, les opinions personnelles ou celles d'autres individus.*

L'étonnement provoqué par ce qui a été dit, que Steve juge inacceptable, l'amène à questionner le niveau de maturité ou d'ignorance des personnes qui ont mentionné les énoncés. L'auteur cherche à comprendre l'émergence d'une telle perception et avance la possibilité que le milieu d'origine pourrait y être pour quelque chose.

Serait-ce une indication d'ignorance et de racisme ou tout simplement une preuve d'immatrité et de méconnaissance à ce sujet? Sans porter de jugement, certains d'entre eux ont avoué venir de petits villages du nord du Québec. Je me pose la question à savoir si ce fait n'entre pas en jeu au niveau de la méconnaissance et de l'ignorance. Dans mon autobiographie interculturelle, j'ai fait mention de cette réalité. Supposons que la culture appartient aux classes sociales (selon Karl Marx). Si la culture des classes moins favorisées est plus restreinte et l'inverse chez les classes plus favorisées, pouvons-nous avancer que les classes défavorisées ont une moins bonne compréhension et connaissance de l'immigration.

Le jugement qui s'affiche dans ce paragraphe se situe toujours au niveau quasi-réflexif, stade 5. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *puisque le savoir est filtré par les perceptions des individus qui posent le jugement, la connaissance est limitée aux perspectives de la personne*. En effet, Steve reprend en d'autres termes une conclusion de son autobiographie (séance 1) concernant les cols bleus et blancs, qu'il rattache à la théorie marxienne pour donner un sens à ce qu'il a entendu. Et, il enchaîne sur un autre sujet lié à la nature des propos évoqués.

Pourtant, ces étudiants sont à l'université, une institution du savoir, savoir-faire et savoir-être. La question se pose à savoir s'il est possible d'être à 0 % raciste. Y a-t-il un pourcentage de racisme en nous qui est refoulé et qui fait surface de temps à autre? Si oui, je suis d'avis que nous devons continuer non pas à refouler ces sentiments de racisme mais bien à en être conscients et à tenter de s'en débarrasser en étant moins ignorants et en se renseignant sur les sujets qui nous tracassent!

Steve commence son dernier paragraphe en présentant l'a priori général de sa réflexion : un universitaire digne de ce nom ne devrait pas tenir de tels propos qui frisent le racisme. Ceci le conduit à s'interroger à la fois sur les préjugés défavorables basés sur la race qui sommeillent en chacun et sur la nécessité de les combattre par une information juste. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *les individus arrivent à résoudre des problèmes en sautant d'une perspective à l'autre*. Dans les deux derniers paragraphes, l'auteur fait

intervenir *Le capital* de Marx, l'éthique estudiantine universitaire, le concept de racisme, qu'il ne définit pas, et le rôle de l'information dans l'abolition des préjugés défavorables. Il faudrait aussi noter le caractère subjectif d'interprétations dans la conclusion qui encourage à la fois l'expression de pensées jugées racistes et l'obligation de s'en départir. Les derniers propos de l'auteur n'entrent-ils pas en contradiction avec ce qui a été à l'origine de la rédaction de ce texte, c'est-à-dire les idées émises par la première équipe? Une salle de classe n'est-elle pas le meilleur milieu pour laisser libre cours à ses pensées qui seront confrontées à un ensemble d'informations contribuant à la remise en question de pensées préétablies?

**3.3.1.7.1-****Observations**

**Sur la stratégie d'enseignement : première activité de la deuxième stratégie**

**109-** Les propos tenus pendant la conversation éducative auront permis à l'étudiant de réaliser que les universitaires ne sont pas immunisés contre les pensées préétablies.

**Sur le développement du jugement réflexif**

**110-** La liberté d'expression laissée dans la conversation éducative aura permis à l'étudiant d'éprouver ses préconceptions, d'aiguiser sa capacité réflexive, de maintenir et d'afficher les caractéristiques du niveau quasi-réflexif, stade 5, le même que la majorité des situations commentées dans l'autobiographie, l'étudiant n'ayant pas rédigé une réflexion critique dans la deuxième séance.

**111-** Une stratégie pédagogique axée sur l'expression des opinions personnelles semble éveiller l'affectivité qui cristallise les prises de positions et maintient les résistances empêchant l'analyse de propositions contribuant au développement du jugement réflexif.

**3.3.1.8- Nadine**

Dans cette réflexion, Nadine réfléchit sur l'une des peurs des Québécois à l'égard des immigrants, soit celle concernant la perte d'emplois, un thème ayant été abordé par l'économiste dans le document audiovisuel présenté lors de la deuxième activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

Lorsque nous abordons l'intégration des immigrants nous pouvons parler des dimensions politiques, économiques et scolaires, mais nous pouvons aussi considérer les relations entre les personnes et entre les groupes. Pendant le cours, nous avons discuté des peurs que les Québécois ont face à la venue des immigrants (peur d'être envahis, peur de perdre leur identité, peur de perdre des emplois et peur des affrontements interethniques). Pour les besoins de ce travail, je vais m'attarder plus particulièrement sur la peur de perdre des emplois, puisque c'est celui qui m'a fait réfléchir davantage.

La compétition qui existe sur le marché du travail est présente dans la vie de tous les jours et elle est extrêmement forte même entre les Québécois. Il faut de plus en plus être scolarisé et avoir des connaissances dans plusieurs secteurs d'activités pour être reconnu sur le marché de l'emploi. Je comprends que des gens peuvent être frustrés de ne pas pouvoir travailler et encore plus s'ils constatent que certains immigrants occupent un emploi qu'ils pourraient combler.

Par contre, je pense que les gens qui sont les plus victimes de ce racisme sont les gens provenant des classes sociales les plus défavorisées. En effet, j'ai constaté que contrairement aux gens de la classe moyenne et supérieure, les plus démunis éprouvent davantage de craintes face à l'avenir et nécessairement, ils sont plus intolérants lorsqu'ils constatent que certains immigrants travaillent et qu'ils sont au chômage ou sur l'assistance sociale.

En ce qui concerne les gens plus favorisés, souvent leur éducation leur permet d'être beaucoup plus ouverts à la question de l'immigration et ils peuvent constater les avantages pour le Québec d'avoir des gens qui entrent chez eux. Par exemple avant d'accuser les immigrants de « voleur de job », il vont constater qu'ils favorisent le redressement démographique, qu'ils soutiennent la prospérité économique, qu'ils retardent le déclin démographique, etc.

Je pense aussi qu'en fonction du secteur de l'emploi, il y a plus ou moins de racisme entre les travailleurs. Chez les professionnels, la tolérance de l'étranger est beaucoup plus forte à cause des normes et aussi parce qu'ils se sentent moins menacés compte tenu de leur éducation et de leur expérience de travail. Par contre dans le secteur manufacturier, les gens font face à une précarité de l'emploi et c'est plus difficile d'accepter un immigrant parmi eux.

Après avoir introduit le thème de sa réflexion, l'auteure présente les défis actuels du marché de l'emploi qui est de plus en plus concurrentiel et qui demande un niveau de connaissances de plus en plus élevé et varié. Ce contexte conduit l'auteure à formuler une hypothèse concernant la réaction des Québécois à l'égard des immigrants en fonction de la classe sociale des individus. Il repose sur cet a priori : plus les gens sont instruits, moins ils sentent leur sécurité économique menacée par la venue de nouveaux arrivants. L'ensemble des jugements formulés dans ce texte se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Les énoncés de cet écrit illustrent cette caractéristique, car l'auteure analyse les réactions des classes sociales en fonction d'une lecture personnelle, qui n'est toutefois pas sans fondement théorique, accordant plus de

valeurs aux réactions de gens instruits qu'à celles des personnes ayant peu d'instruction. Or, cette équation demeure toutefois à être prouvée. Malgré cette affirmation quelque peu préjudiciable et élitiste à l'égard des moins favorisés dans le monde du travail, il n'en demeure pas moins que, dans le texte, l'auteure *justifie ses croyances dans un contexte particulier et interprète les preuves en fonction du contexte*, embrassant ainsi l'une des principales caractéristiques du stade 5.

## 3.3.1.8.1-

## Observations

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité de la deuxième stratégie

- 112- L'étudiante a amalgamé le contenu de la vidéo à d'autres informations obtenues jusqu'à maintenant dans le cours (séance 2) et pendant sa formation, et le résultat montre comment un stade 5 réussit à assembler et à traiter l'information en un tout passablement cohérent.

Sur le développement du jugement réflexif

- 113- Le jugement baisse d'un stade dans cet écrit passant du niveau réflexif, stade 6, au niveau quasi-réflexif, stade 5, dans celui-ci. Est-ce qu'un niveau quasi-réflexif, stade 5, aurait besoin de plus de théories pour avancer d'un stade dans sa capacité réflexive?

## 3.3.1.9- Élisabeth

Cette réflexion porte sur le concept d'intolérance et fait suite aux propos tenus par la première équipe pendant la première activité de la deuxième stratégie d'enseignement.

Élisabeth écrit :

Ma réflexion porte principalement sur l'intolérance et les préjugés des gens vis-à-vis les immigrants. Les conséquences sont multiples et non bénéfiques pour nous et pour les nouveaux arrivants.

Pourquoi ce choix? Parce que j'ai été scandalisée d'entendre des propos excessivement racistes d'une équipe et qui mettait en évidence leur intolérance ou ignorance face aux immigrants.

L'intolérance se définit premièrement selon Le Petit Robert : « Disposition hostile à la tolérance. (...) 7. Tendance à ne pas supporter, à condamner ce qui déplaît dans les opinions ou la conduite d'autrui. »

L'intolérance face à la différence est une chose courante dans notre société, car cette différence remet en question tout notre schème de pensée. Ces valeurs, ces normes, ces habitudes, ces conceptions idéalisées durant toute notre vie (schème de pensées) sont remises en question par

cette différence. Cette situation nous place donc dans une position inconfortable et provoque alors de multiples réactions. Celles-ci seront exprimées plus ou moins fortement selon le niveau de connaissances et d'ouverture de l'individu. Donc, on peut dire que l'ignorance est un facteur qui détermine le degré de tolérance, car moins on connaît plus on est porté à juger facilement. Ensuite, devant cette situation inconfortable, on a tendance à développer un mécanisme de défense contre cette différence, qui s'appelle l'intolérance. Ce mécanisme s'enclenche automatiquement si on ne réfléchit pas ou on n'est pas attentif à ce qui se passe. Et, pour appuyer les propos intolérants, nous nous mettons à concevoir toutes sortes de raisons qui servent à justifier notre intolérance. Question d'être en accord avec ce que l'on pense et ce que l'on croit. Ces raisonnements sont les multiples préjugés. Alors, ceux-ci servent à établir les a priori et les généralités. Évidemment, ces a priori et ces généralités ne sont pas construits à partir de faits concrets de la réalité, mais à partir d'émotions ressenties à un moment donné, de réactions de leur part et de notre part.

Après avoir situé le cadre de sa réflexion et présenté une définition du concept traité, l'auteure discourt sur le cycle de l'intolérance. Le jugement qui s'affiche dans le dernier paragraphe se situe au niveau réflexif, stade 6. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le savoir est un processus qui demande une réaction de l'apprenant qui comprend que les solutions aux problèmes mal structurés doivent être construites*. En effet, l'auteure construit un cadre explicatif des réactions face à la différence lesquelles dépendent du niveau de connaissance ou d'ignorance qui joue sur le niveau de tolérance ou d'intolérance qui à son tour influence la façon de justifier le savoir, soit par des faits observables ou par les pensées préétablies, qui conduisent à la généralisation ou aux a priori ou aux préconceptions, qui eux sont à la source des réactions face à la différence.

Dans les paragraphes suivants, Élisabeth regarde les effets néfastes des préjugés sur les immigrants qui peuvent se résumer par quatre réactions : la violence, l'ethnocentrisme, l'isolement et la ghettoïsation des différences. Par la suite, elle enchaîne sur la résistance aux changements qui prend racine dans les pensées préétablies et qui mène à l'écartèlement ou à la division d'une collectivité devant idéalement former une seule communauté capable de vivre avec la différence.

Il ne faut pas oublier que ces préjugés sont dangereux et contraignants. Dangereux dans le sens qu'ils conduisent à la violence entre différents groupes ethniques, à l'indifférence, à l'idolâtrie de sa culture, donc amènent le mépris pour les autres cultures. Ils amènent aussi l'incompréhension, l'inadaptabilité de la population qui accueille vis-à-vis le flot de nouveautés qu'amènent les immigrants. Et ne permettent pas aux immigrants de comprendre et de s'adapter à la nouvelle culture du pays qui les accueille. Donc, ils auront tendance à s'isoler dans de

petites communautés ethniques renfermées sur elles-mêmes et de repousser ou fuir la culture du pays qui l'accueille. Des exemples à cela : à Montréal dans le quartier chinois il y a des Chinois qui parlent exclusivement chinois. Et encore, à Saint-Léonard, où la plupart des Italo-québécois restent, ils parlent l'anglais parce que les Québécois ont refusé de les intégrer à leur culture.

Ensuite, les préjugés sont contraignants dans le sens qu'ils limitent les individus d'une collectivité à s'enrichir (ex : nourritures, valeurs, habitudes, etc.), à s'ouvrir vers de nouveaux horizons, à se développer dans l'harmonie (ex : coopération de différents groupes ethnique), à s'adapter aux différents changements de la vie qui permettent l'évolution du genre humain (ex: tirer parti des expériences ou des qualités de communautés ethniques). Bien que chaque communauté ait tendance à croire qu'elle détient les meilleures valeurs, normes, modes de vie, etc., elles ne sont en fait qu'une partie d'un tout. Ce tout n'est peut-être pas parfait, mais a plus de possibilités, de réponses, de choix, et d'avenir qu'une portion de ce tout. Un casse-tête est bien plus beau avec tous ses morceaux.

Aussi, il faut bien comprendre d'où vient l'intolérance. Donc, pour expliquer ce fait je parlerai d'une unité, le groupe. Alors, nous savons que tout groupe a toujours des résistances aux changements. Tous les psychosociologues et les professionnels en sciences sociales le diront. Les gens sont attachés à leurs habitudes aussi bonnes que mauvaises pour trouver une certaine sécurité et stabilité. Mais, cette sécurité et stabilité ne sont-elles qu'illusoire puisqu'elles sont porteuses de préjugés ou d'a priori donc favorisant les confrontations, les luttes, etc.

Bref, d'un côté comme de l'autre nous sommes perdants à rester intolérants puisqu'une société saine est une société qui a la capacité de s'adapter aux différents changements, qu'ils soient environnementaux, sociaux, politiques, économiques, etc. Selon moi, toute résistance est synonyme de mort physique et morale. Pourquoi la mort, parce qu'elle ne permet pas l'évolution.

L'ensemble du texte d'Élisabeth épouse la même trame argumentaire. King et Kitchener disent qu'au stade 6, *la compréhension et l'intégration des savoirs permet de comprendre qu'un problème peut être approché par différentes perspectives incorporant différentes preuves*. Dans cette réflexion, l'auteure fait intervenir plusieurs concepts et réalités lui permettant de réfléchir aux effets néfastes des préjugés dans la relation interculturelle. L'auteure témoigne d'une capacité réflexive capable de construire une abstraction dont elle se sert pour démontrer les conséquences sur le fonctionnement d'une société. Certes, certains postulats auraient besoin d'être affinés comme celui concernant le rôle des préjugés dans le phénomène de la ghettoïsation des groupes ethniques ou encore l'affirmation selon laquelle les préjugés ne conduisent pas nécessairement à la violence physique. Mais cette perception apocalyptique des effets des préjugés épouse les grandes tendances des discours théoriques sur le sujet. Les auteures du modèle sur le développement du jugement réflexif



ajoutent qu'à ce stade, le sujet est capable de formuler une conclusion parmi différentes perspectives, ce qui reflète le commencement d'une intégration du processus de comparaison et d'évaluation.

### 3.3.1.9.1-

### Observations

Sur la stratégie d'enseignement : première activité de la deuxième stratégie

114- La conversation éducative tumultueuse aura permis à cette étudiante d'aiguiser sa capacité réflexive en ce qui a trait aux effets des préjugés dans la relation interculturelle.

Sur le développement du jugement réflexif

115- La première activité de la deuxième stratégie d'enseignement aura permis de monter d'un cran dans la hiérarchie des niveaux et des stades du modèle sur le développement du jugement réflexif, car l'étudiante passe du niveau quasi-réflexif, stade 5, dans la deuxième réflexion au niveau réflexif, stade 6, dans la troisième réflexion.

### 3.3.1.10- Louise-Hélène

Le sujet de cette réflexion porte sur les résistances des Québécois face à l'ouverture des frontières aux nouveaux arrivants, un thème qui prend sa source d'inspiration dans les propos du document audiovisuel présenté lors de la deuxième activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Louise-Hélène écrit :

Il est important de situer le débat sur l'immigration. Qu'est-ce qui amène tant de résistances de la part des Québécois de souche dans l'ouverture de ses frontières à de nouveaux arrivants? Quelles sont les véritables questions derrière l'expression de telles craintes à l'égard de l'immigration?

À première vue, il existe une situation paradoxale entre d'une part la volonté politique (politiques du Ministère des communautés culturelles et de l'immigration, discours des gouvernements élus) et la tradition d'immigration et, d'autre part, le discours rempli de peurs et de préjugés qui prend forme parfois dans des comportements hostiles, racistes et discriminatoires à l'égard des nouveaux Québécois. Comment expliquer cette dissonance dans la même culture? Dans un article paru en 1993 dans la Revue internationale d'action communautaire 30/70 en page 64, El Yamani souligne que « l'insécurité apparaît frappée d'une équivocité qui semble interdire tout discours rationnel à son sujet ». (ACKERMAN et autres, 1983: 15)

Tous les arguments avancés par ceux qui s'opposent à l'immigration expriment-ils le projet de société souhaité par les Québécois de souche? Ne s'agirait-il pas d'une façon d'exprimer une volonté d'assurer un accroissement de la population, le souhait du plein emploi, le plein



épanouissement d'une culture francophone, le sentiment d'appartenance à la société québécoise comme symbole de la francophonie au cœur de l'Amérique et enfin la reconnaissance d'un sentiment d'identité nationale pacifique? En fait, il semble difficile pour des Québécois de souche de rompre avec le modèle traditionnel de la société québécoise blanche, catholique et francophone. De cet héritage colonial et religieux, survivent encore des éléments. Cependant le visage du Québec a changé.

Le texte de Louis-Hélène montre comment un niveau réflexif, stade 7, s'approprie le savoir. L'auteure commence sa réflexion en se demandant comment il se fait que les Québécois manifestent de fortes résistances à l'accueil d'étrangers dans leur territoire, et ce, surtout dans un contexte politique qui compte sur l'immigration pour arriver à ses fins. Elle identifie une contradiction importante entre la politique de l'État et les réactions de certains Québécois face aux résultats de l'application de cette politique. Une dissonance qu'elle explique par deux sentiments, soit l'insécurité face à la différence et l'ethnocentrisme d'une catégorie de la population québécoise. King et Kitchener disent qu'au stade 7, *le savoir est construit en utilisant les habiletés de la recherche critique ou par la synthèse des preuves et opinions en explications cohésives et cohérentes justifiant ses croyances au sujet d'un problème*. Cet écrit illustre ces habiletés intellectuelles, car l'auteure réussit en peu de mots à faire une synthèse de plusieurs informations théoriques pour répondre à son propre questionnement.

Dans un deuxième temps, l'auteure affirme que cet univers de perceptions exprime au fond le défi actuel d'une société qui, pour faire accepter son projet de développement, doit bien informer sa population sur ses objectifs. Une sensibilisation qui s'avère nécessaire pour contrer la marginalisation de la population immigrante en raison des discours dissonants État-population, les immigrants étant les premiers à subir les conséquences de cet écart.

De plus, les peurs expriment en quelque sorte le défi actuel de définir un projet de société qui affirme toutes ces dimensions (héritage et nouveautés). Dans le débat sur l'immigration, il est nécessaire de discerner les faits des fabulations. Sur ce point, l'information est un outil déterminant car à ce titre, ma méconnaissance de la réalité de l'immigration peut parfois orienter mon opinion dans l'univers irraisonné des peurs. Ainsi, je suis confrontée à des phénomènes construits plutôt qu'à des faits observables. Par exemple, « la peur d'être envahi » ou « la peur que les immigrants volent nos jobs » s'estompe avec la connaissance des statistiques effectives : « 55 % des immigrants admis de 1987 à 1991 étaient des immigrants à

statut d'indépendant pour près de 20 % pour des réfugiés » (EL YAMANI, 1993: 66). « La densité de la population au Canada (26 personnes au kilomètre carré) » (EL YAMANI, 1993 : 64).

Dans cette situation d'insécurité face à l'immigration, la stratégie majeure est de marginaliser la population immigrante en lui faisant porter la responsabilité de son intégration ou de son incapacité à s'intégrer. C'est en quelque sorte le jeu paradoxal de la pratique d'un discours accueillant associé à un comportement signifiant « tu n'es pas d'ici » qui traduit en fait une exclusion ou une indifférence (« Dérange-moi pas »).

Les pistes d'ouverture pour contrer ce repli de la société québécoise à l'égard de l'immigration sont de poursuivre la lutte contre les inégalités sociales en dénonçant les situations et les discours sexistes, racistes ou idéologiques. Également, en définissant une politique claire d'immigration qui s'inscrit dans un projet de société affirmant nos multiples visages. (EL YAMANI, 1993).

L'ensemble de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 7, *parce que les arguments formulés sont puissants, solides et appuyés par des faits vérifiés à partir de sources vraisemblables. King et Kitchener disent qu'à ce stade, le sujet réussit par la recherche ou la synthèse critique à démontrer la profondeur et la justesse de ses jugements sur la réalité.*

### 3.3.1.10.1-

### Observations

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité de la deuxième stratégie

116- Le document audiovisuel aura permis à cette étudiante d'aiguiser sa capacité réflexive en ce qui a trait aux peurs et aux préjugés des Québécois à l'égard des immigrants en relation avec la politique d'immigration du gouvernement du Québec.

Sur le développement du jugement réflexif

117- Une recherche personnelle lui aura aussi permis de donner plus de poids à ses propos et d'atteindre le niveau réflexif, stade 7, une élévation d'un stade par rapport à la deuxième réflexion.

### 3.4-

### Observations générales

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie

118- La deuxième stratégie d'enseignement du cours a été un catalyseur à la réflexion pour quatre étudiants. Le jugement de Marc passe d'un niveau pré-réflexif, stade 3, dans le deuxième travail, au niveau quasi-réflexif, stade 4, dans le troisième, celui de Catherine passe du niveau quasi-réflexif, stade 4, au stade 5, celui d'Élisabeth du niveau quasi-réflexif, stade 5, au niveau réflexif, stade 6, et celui de Louise-Hélène du niveau réflexif, stade 6, au stade 7. Le jugement réflexif de Mathieu et de Louis reste au même niveau et stade que celui de leur dernier écrit, soit au niveau

## 3.4-

## Observations générales

pré-réflexif, stade 3, pour le premier et le niveau quasi-réflexif, stade 4, pour le deuxième. Celui de Nadine descend du niveau réflexif, stade 6, au niveau quasi-réflexif, stade 5. Les écrits de Steve, Marie-Andrée et Stéphane, qui tous trois n'avaient pas rédigé une réflexion critique pour la deuxième séance, se classent au niveau quasi-réflexif, stade 5, le niveau le plus élevé obtenu dans l'autobiographie pour Steve, au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, pour Marie-Andrée et pour Stéphane au niveau pré-réflexif, stade 2, le même stade que l'une des situations commentées dans l'autobiographie.

Les résultats obtenus dans ces réflexions révèlent que :

- 119- La conversation éducative a permis à une seule étudiante de monter d'un cran dans l'échelle des niveaux et des stades du modèle du jugement réflexif, à deux autres de maintenir leur niveau et stade de jugement réflexif et n'a pas aidé un autre qui a descendu d'un stade.
- 120- La présentation du document audiovisuel a permis à trois étudiants de monter d'un stade dans l'échelle des niveaux et des stades du modèle du jugement réflexif, de maintenir le niveau et le stade d'un autre qui, lui, affiche une tout autre perception de la réalité des immigrants dans ce travail que dans l'autobiographie et n'a pas aidé Nadine qui baisse d'un stade dans son écrit.
- 121- Les propos tenus par l'invité du Ministère ne semblent pas avoir eu une incidence sur la réflexion des étudiants, à l'exception de celle de Mathieu.
- 122- La structure d'une réflexion basée à partir de quelques commentaires liés à différentes stratégies d'enseignement ne semblent pas favoriser une élévation du jugement réflexif en ce qui concerne Mathieu.

À la lumière de ces observations, il apparaît que :

- 123- De solides propos formulés par des personnes crédibles semblent être la base de développement du jugement réflexif pour Marc et Catherine.
- 124- La controverse est un catalyseur à la réflexion pour ceux qui sont capables d'analyser une proposition, une caractéristique intellectuelle qui se manifeste plus sérieusement à partir du stade 5 (Élisabeth, Louise-Hélène, Nadine, Steve), tandis qu'elle peut être un obstacle à la réflexion pour ceux qui ne sont pas capables d'en faire autant, c'est-à-dire du stade 2 au stade 4 (Marie-Andrée, Stéphane, Mathieu).
- 125- Les a priori personnels sur un sujet empêchent l'élévation de niveaux et de stades pour Marie-Andrée et Steve.
- 126- La rédaction d'une réflexion critique sur un seul sujet tend à mettre en valeur la capacité de raisonner des individus qui affichent un score plus élevé de stades (Marc, Catherine, Louis, Nadine, Steve, Élisabeth et Louise-Hélène).
- 127- L'argumentation qui appuie ses postulats à partir de sources crédibles dans le domaine favorise l'élévation de stade en ce qui concerne Louise-Hélène.

**3.4.1- Mémo pour amélioration**

- 12- Les stratégies d'enseignement axées sur le développement du jugement réflexif ne pourraient-elles pas atteindre leur but en faisant travailler la capacité de juger les propositions par l'analyse des postulats de base de théories opposées sur un même sujet?
- 13- La consigne du travail concernant les réflexions critiques devrait inviter les étudiants à réfléchir sur un seul sujet et à fonder les jugements formulés sur des sources crédibles.

**3.4.2- Jugement réflexif des étudiants retenus**

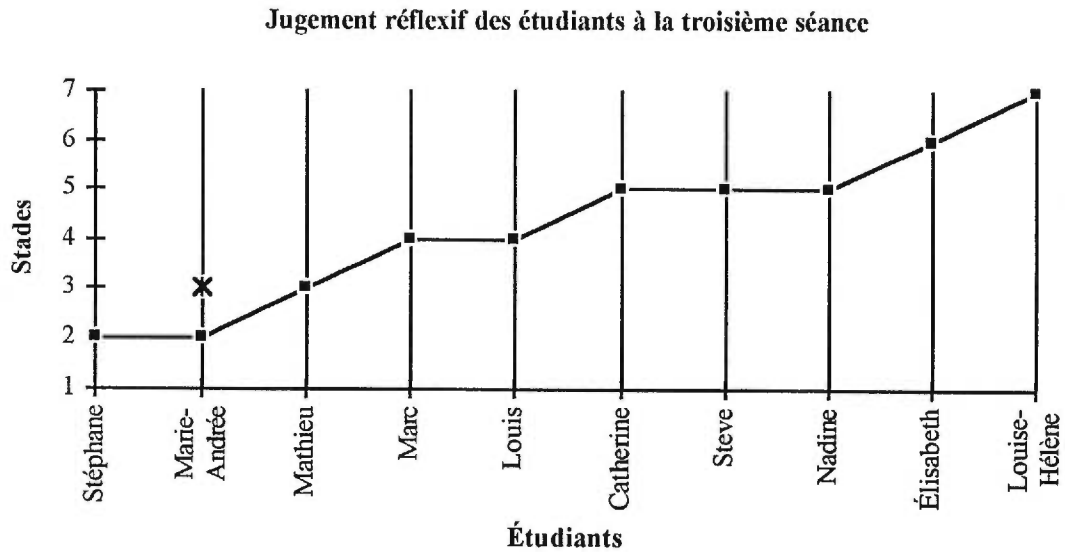


Figure 3. Jugement réflexif des étudiants à la troisième séance

\* La présence de doubles symboles indique un chevauchement de stades; le « carré noir » précise la dominance du jugement réflexif des écrits.

---

## **Séance 4 : L'immigration et la culture**

---

Le quatrième cours comporte trois stratégies d'enseignement. La première, un exposé, fait une synthèse de la matière du dernier cours et achève la présentation de l'information reliée au module sur l'immigration. La deuxième est un test objectif qui évalue le niveau du jugement réflexif des étudiants. La troisième, un exposé, présente la première partie du contenu sur le module de la culture.

### **4.1- Première stratégie d'enseignement**

Sous forme d'exposé, la première stratégie permet de faire une synthèse de la matière du cours précédent et de compléter l'information sur le module de l'immigration.

#### **4.1.1- Objectifs de la stratégie**

Les objectifs de cette stratégie sont de :

- permettre aux étudiants de clarifier certaines notions vues dans le cours précédent;
- présenter les services disponibles aux immigrants.

#### **4.1.2- Activité proposée : synthèse**

Après avoir salué et répondu aux questions des étudiants par rapport au cours de la semaine précédente, la professeure fait une synthèse de la matière vue dans le dernier cours et présente les services qui sont disponibles aux nouveaux arrivants, terminant ainsi l'enseignement du module sur l'immigration.

#### **4.1.3- Participation des étudiants**

La première partie des questions formulées par les étudiants tourne surtout autour de la rédaction des réflexions critiques. Une première étudiante demande : « Est-ce que vous

avez corrigé les travaux?<sup>1</sup> » La professeure répond qu'elle les a tous lus et qu'elle a commencé les corrections<sup>2</sup>. Un autre étudiant demande : « Y aura-t-il des questions à l'examen de fin de session sur le texte de Camilleri?<sup>3</sup> » La professeure précise : « Ce texte est assez difficile. Je vous avais prévenu. Il est écrit par un érudit. Je vous dirai ce qui est important à retenir et je ne vous poserai pas de questions sur les concepts expliqués par Camilleri<sup>4</sup>. » Une autre demande : « Si on reçoit les travaux seulement la semaine prochaine, comment puis-je savoir que je suis sur la bonne voie pour le prochain travail puisque je dois rédiger une réflexion sur le thème d'aujourd'hui et on aura seulement le travail la semaine prochaine, donc on aura deux semaines de retard?<sup>5</sup> » La professeure répond : « Dans l'ensemble, vous avez de très bons travaux<sup>6</sup>. » Un étudiant demande : « Les notes que tu vas nous donner, est-ce que l'on devra faire les corrections pour la semaine suivante?<sup>7</sup> » La professeure précise : « Vous n'avez pas besoin de les corriger<sup>8</sup>. » Elle enchaîne et leur demande : « Quelle qualité doit-on avoir pour suivre un cours en interculturel?<sup>9</sup> » Il n'y a pas de réponses. Elle continue : « être capable de s'étonner, de toujours trouver un sens nouveau. Ce n'est peut-être pas une qualité qu'on vous demande normalement. Il arrive souvent qu'on applique les cadres conceptuels d'ici dans le domaine de l'interculturel et cela est une erreur parce que nous regardons la réalité des autres avec nos lunettes et cela nous fait manquer certaines subtilités de leurs réalités<sup>10</sup>. » Et elle revient sur le sujet des réflexions critiques : « Votre texte doit être cohérent. Normalement le premier paragraphe introduit le sujet, les autres l'alimentent et le dernier fait une synthèse des idées émises. C'est fondamental pour vous d'apprendre cela. C'est ce que vous aurez à

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 1.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

faire dans la rédaction de vos rapports comme professionnel<sup>1</sup>. » Une étudiante demande la parole et avoue : « J'ai de la difficulté à critiquer. Je connaissais déjà tous ces préjugés<sup>2</sup>. » La professeure réplique : « Il me semble que vous confondez ce qu'est une réflexion critique. Ce n'est pas nécessairement une destruction d'idées et les statistiques présentées n'étaient qu'un moyen pour que tout le monde soit sur la même longueur d'onde<sup>3</sup>. » Un étudiant fait la remarque suivante : « Moi, j'ai choisi la langue comme sujet de réflexion<sup>4</sup>. » La professeure ajoute : « Moi, je vous donne une vue d'ensemble sur un sujet et vous pouvez réfléchir sur un aspect de ce dernier. Est-ce que tu comprends?<sup>5</sup> » « Je ne suis pas certain<sup>6</sup> » rétorque l'étudiant. « Il y a plusieurs façons d'approcher un problème. Par exemple, une personne a traité du redressement démographique et a démontré qu'il y avait d'autres moyens à prendre que l'immigration pour favoriser la croissance démographique de notre province. C'était excellent<sup>7</sup> », explique la professeure. Elle ajoute : « Pour vous donner des idées de sujet de rédaction, je vous encourage à lire le *Monde Diplomatique*, à écouter les émissions télévisées suivantes : *Enjeux* (lundi 21 h), *Second regard* (dimanche 13 h) et la *Course destination monde* (dimanche 17 h)<sup>8</sup>. » Et elle poursuit en faisant la synthèse des principaux éléments du cours précédent. À la fin de l'exposé, un étudiant demande : « Peux-tu aller plus loin et préciser le niveau politique?<sup>9</sup> » La professeure dit : « Par exemple, on pourrait préciser clairement nos attentes dans un contrat que devraient signer les nouveaux arrivants : apprentissage du français, obligation de résidence pour un minimum de dix ans<sup>10</sup>. » « Pourquoi les obliger à rester dix ans?<sup>11</sup> » demande un étudiant.

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 1

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 2.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 3.

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

« Ce n'était qu'un exemple, je n'ai pas la réponse à cette question<sup>1</sup> », répond la professeure. Un étudiant demande : « Quelle pourrait être une politique en matière d'immigration?<sup>2</sup> » La professeure explique : « Il est vrai que les Québécois désirent que les immigrants apprennent notre langue et qu'ils participent à la construction de leur nouvelle société. Pourtant, est-ce que l'apprentissage de la langue française est le seul moyen? Non, la langue n'est qu'un aspect de l'intégration des nouveaux arrivants. Ils ne deviendront pas Québécois même s'ils parlent le français. Par exemple, une politique d'immigration pourrait contenir des moyens pour améliorer l'évaluation de l'équivalence des diplômes<sup>3</sup>. » Une étudiante intervient : « Vous avez dit que la peur de perdre son emploi n'était pas justifiée, que les immigrants aidaient l'économie<sup>4</sup>. » La professeure rétorque : « Je n'ai pas dit cela. Ce sont plutôt les propos tenus par l'économiste dans la vidéo. Il est vrai que si l'on regarde au niveau micro-économique cette peur peut paraître justifiée, mais si on la regarde au niveau macro-économique elle paraît injustifiée parce qu'ils font tourner la machine de notre économie<sup>5</sup>. » Elle poursuit et présente le contenu sur les services disponibles aux immigrants. Durant cette présentation, une étudiante demande : « Est-ce que les immigrants doivent avoir un emploi avant d'avoir accès aux services offerts par Carrefour jeunesse emploi?<sup>6</sup> » « Je crois que cette organisation aide les individus mais pas les entreprises<sup>7</sup> », répond la professeure. Un autre étudiant demande : « Les Québécois ne doivent-ils pas eux aussi payer les services de consultation s'ils n'ont pas leur carte soleil?<sup>8</sup> » « Oui, je crois. Mais si les résidents temporaires ont un problème de santé, ils doivent payer mais ne peuvent se faire rembourser contrairement aux résidents permanents<sup>9</sup> », commente la

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 3.

2 *Ibid.*

3 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 4.

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 5.

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*



professeure. Un étudiant demande : « Est-ce que les équivalences sont valides pour les Québécois?<sup>1</sup> » « Le processus des équivalences des diplômes est complexe. Après avoir parlé au représentant du ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration, il m'a semblé comprendre que le Ministère n'avait pas tellement de bonnes relations avec le ministère de l'Éducation. Aussi même nous, nous avons des restrictions entre les différentes provinces. Par exemple, un enseignant du Québec ne peut enseigner en Ontario parce qu'il n'a pas obtenu son diplôme d'enseignement dans cette province. L'équivalence des études est une chasse gardée des corporations professionnelles et des institutions d'enseignement<sup>2</sup>. » La professeure informe les étudiants que l'ensemble des notes de ce cours sera mis à Copie-Age et elle termine son exposé sur les critères de sélection du gouvernement québécois<sup>3</sup>.

**4.1.4-****Observations**

- 128- La première partie des questions formulées par les étudiants révèle une préoccupation liée à la performance académique se manifestant par une insécurité devant les tâches d'apprentissage à accomplir dans le cours.
- 129- Les questions liées à la rédaction d'une réflexion critique démontrent que certains étudiants ne sont réellement pas familiers avec la terminologie de la pensée critique et ne semblent pas comprendre ce que sous-tendent les réalités de ce concept.
- 130- La question liée au texte de référence informe jusqu'à un certain point de l'effort d'appropriation des étudiants face à un texte de référence.
- 131- Les autres questions des étudiants montrent qu'ils semblent bien suivre ce qui est transmis, questionnant lorsque le besoin se fait sentir.

**4.1.5-****Mémo pour amélioration**

- 14- Étant donné la difficulté que semble poser la rédaction d'une réflexion critique pour certains étudiants, il serait préférable qu'un cours soit consacré à l'enseignement de la rédaction d'une réflexion critique à partir d'exemples conçus à cet effet.

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 5.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 6.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<b>4.1.5-</b>	<b>Mémo pour amélioration</b>
---------------	-------------------------------

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| <p>15-</p> <p>16-</p> | <p><b>Il serait aussi préférable qu'une synthèse d'un document de référence soit faite à l'avance par la professeure pour qu'elle puisse répondre facilement aux questions des étudiants en salle de classe.</b></p> <p><b>Il serait préférable de spécifier dans le plan de cours un délai raisonnable pour la remise des travaux par la professeure, une stratégie qui ne crée pas d'attentes chez les étudiants et qui n'entache pas la réputation de la professeure.</b></p> |
|-----------------------|--|

#### 4.2- Deuxième stratégie d'enseignement

La deuxième stratégie est un test objectif qui évalue le niveau du jugement réflexif des étudiants.

##### 4.2.1- Objectif de la stratégie

L'objectif de la stratégie est de :

- mesurer quantitativement le niveau et le stade du jugement réflexif des étudiants à partir du test sur l'évaluation de la *Réflexion cognitive (RC)*.

##### 4.2.2- Activité proposée : test sur le jugement réflexif

La professeure informe les étudiants que le test<sup>1</sup>, qu'elle leur avait mentionné au premier cours, mesurant leur niveau de capacité réflexive, est arrivé<sup>2</sup>. Elle précise que ce n'est pas un test d'intelligence, qu'on lui a dit que cela ne devrait pas prendre plus qu'une trentaine de minutes pour répondre à toutes les questions et qu'il s'agit de lire attentivement toutes les instructions avant de répondre aux questions<sup>3</sup>. Elle ajoute qu'ils pourront prendre leur pause après le test<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Voir le test sur la *Réflexion cognitive (RC)* à l'annexe 5.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 6.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

### 4.2.3- Participation des étudiants

Les 34 étudiants présents vont faire le test, mais comme trois d'entre eux ne le feront pas, l'analyse statistique des résultats ne considère que ceux qui ont fait le pré et le post-test. Le résultat obtenu par les 31 étudiants considérés dans l'analyse statistique est de 4, 536<sup>1</sup>. Ceci pourrait signifier que le groupe se situe au niveau quasi-réflexif entre les stades 4 et 5. Il est à noter que le temps pour répondre à l'ensemble des questions<sup>2</sup> a largement dépassé les trente minutes qui avaient été mentionnées par les concepteurs du test. Les étudiants ont pris 43 minutes en moyenne pour répondre à l'ensemble des questions. Il est aussi important de mentionner que les étudiants sont conviés à donner leurs commentaires à la fin du test en répondant à deux questions, lesquelles sont :

- 1- Nous sommes intéressés à connaître vos réactions ou vos commentaires par rapport à ce questionnaire.
- 2- De quelles manières vos expériences scolaires ont-elles contribué à votre réflexion sur des questions semblables à celles qui ont été posées dans ce questionnaire?

Parmi les 31 étudiants considérés dans l'analyse, 23 répondront à la première question. À l'exception de deux étudiants qui ont avoué n'être pas assez en forme ou n'avoir pas assez eu de temps pour remplir le questionnaire, les commentaires des autres peuvent être regroupés en quatre catégories, soit le niveau de difficulté des questions, la longueur du test, la similitude entre les deux parties du test et la prise de conscience de la complexité du processus réflexif.

Au niveau de la difficulté des questions, dix étudiants font les remarques suivantes :

---

<sup>1</sup> Voir les résultats statistiques à la partie 4.3.2 du chapitre de l'analyse des données.

<sup>2</sup> Le test sur la *Réflexion cognitive (RC)* est divisé en deux parties; l'une questionne les fondements des opinions sur la construction des pyramides d'Égypte et l'autre sur les additifs chimiques dans les aliments. Chacune des parties comprend 20 questions comprenant pour la majorité plusieurs choix de réponses.

- 1- « Ce test demande énormément de concentration. J'aurais aimé reprendre ce questionnaire chez moi, dans ma chambre avec une petite lumière mitigée. »
- 2- « Vous employez un jargon scientifique. »
- 3- « Il serait préférable d'articuler les phrases avec plus de simplicité. »
- 4- « J'ai trouvé ce questionnaire extrêmement complexe par moments. »
- 5- « Quelques énoncés étaient complexes et difficiles à comprendre. »
- 6- « J'ai trouvé ça difficile, car je ne connaissais pas grand-chose sur les deux sujets et je crois que tout cela était d'ordre professionnel et je ne crois pas que des points de vue peuvent être exacts ou non. »
- 7- « Il est difficile de pouvoir porter des jugements, surtout lorsque l'on a pas une connaissance très précise des faits. En ce qui concerne les pyramides, je ne crois pas avoir appris que d'autres personnes autres que les Égyptiens eux-mêmes les ont construites. Je ne peux pas affirmer non plus qu'ils ne l'ont pas fait. Dans le questionnaire, il y a trop de nuances et il mérite que l'on réfléchisse très bien à la question ou aux choix de réponses. L'objectivité est nécessaire pour répondre au questionnaire. »
- 8- « Un sujet plus accessible à tous, telles les pyramides d'Égypte, serait plus adéquat afin que tous puissent répondre. »
- 9- « Je trouve ce document est bien préparé, mais il faudrait qu'il soit plus adapté de façon à ce que l'étudiant puisse se situer. »
- 10- « J'ai trouvé ce questionnaire un peu difficile à comprendre au début. »

Au niveau de la longueur du test, dix étudiants mentionnent que le questionnaire est réellement trop long. Au niveau de la similitude entre les deux parties du test, six étudiants disent que le test est répétitif. Au niveau de la prise de conscience de la complexité du processus réflexif, huit étudiants formulent les commentaires suivants :

- 1- « Un test intéressant. Je voyais une différence d'opinions selon les sujets, en fonction de mes connaissances, de mes préoccupations, de mes intérêts, etc. »
- 2- « Il sera intéressant de connaître l'impact d'un tel questionnaire et de voir l'influence où plutôt la corrélation entre celui-ci et ma capacité de réfléchir. »
- 3- « Nous porte à réfléchir. »
- 4- « À pouvoir émettre plusieurs suppositions. »
- 5- « Ce questionnaire m'a permis de voir que mon sens de la réflexion donne la chance d'analyser des connaissances qui peuvent être quelques fois complexes. »
- 6- « J'ai trouvé très intéressant la réflexion que ce test nous amène à faire. Dans la vie, nous croyons souvent que tout est noir et blanc alors qu'après réflexion les zones d'ombres se découvrent. »
- 7- « Ce questionnaire est très rigoureux. »
- 8- « Il est très intéressant, car il m'a permis de me rendre consciente de la façon dont j'utilisais la réflexion critique. »

En ce qui a trait à la deuxième question, quinze étudiants essaient de préciser en quoi leur expérience scolaire a formé leur capacité réflexive. Pour la majorité (dix premières remarques), l'école a eu une influence déterminante dans leur capacité à juger, analyser, développer leur sens critique et à mettre en valeur leur capacité à défendre un point de vue.

Certains précisent même les stratégies d'apprentissage qui, selon eux, ont permis d'aiguiser leur capacité réflexive. Par contre, trois d'entre eux (trois dernières remarques), ne sont pas tout à fait convaincus de l'impact de leur expérience scolaire dans leur capacité à juger d'un événement, leurs expériences de vie leur semblant tout aussi importantes que l'école. Et, deux étudiants sur seize (commentaires 11 et 12) ne croient pas que leur expérience scolaire les ait préparé à répondre au questionnaire.

- 1- « Elles m'ont aidé à peser "le pour et le contre" de l'affirmation. Par contre, ce questionnaire ne donnait pas lieu à l'ambivalence. »
- 2- « Je crois que mon expérience scolaire m'a amené à pouvoir justifier le pourquoi d'une réponse plutôt qu'une autre. »
- 3- « Réfléchir, analyser les hypothèses, formuler un questionnement. Que plusieurs hypothèses peuvent être en interaction. »
- 4- « L'Université m'a aidé à développer mon sens critique et à douter des théories. »
- 5- « La formation a vraiment changé ma perspective de réflexion et j'aime beaucoup remettre des choses en question et les exprimer. J'ai appris à développer mes arguments et à rendre mes opinions plus valides et intéressantes. »
- 6- « Plus d'attention était mise sur les questions puisque tout au long de mon cheminement scolaire l'emphase est mise sur la compréhension des questions. De plus, la réflexion que j'ai su développer depuis mes débuts d'années scolaires m'a beaucoup aidé. »
- 7- « Bien sûr que l'école ne donne pas tout, il faut un cheminement personnel dans la formation humaine, mais l'école y est pour beaucoup dans ma façon de voir les choses et aussi dans ma capacité réflexive. »
- 8- « Par des analyses critiques, des synthèses et le bon jugement naturel que chacun possède. »
- 9- « En travail social, nous sommes amenés à faire beaucoup d'analyse, des réflexions critiques et je pense que cela m'a aidé. »
- 10- « Les travaux d'équipes à l'école m'ont fait rappeler toute l'importance d'une bonne réflexion dans le but de soutenir nos hypothèses et d'être en désaccord avec certaines idées apportées par le groupe. »
- 11- « Je ne crois pas que mes expériences scolaires ont contribué à ce questionnaire, car il était assez objectif, donc à mon avis, on devait le remplir avec logique. »
- 12- « J'ai souvent entendu dire que chacun avait droit à son opinion donc j'ai continué dans la même direction. »
- 13- « Je ne sais pas. Peut-être que les cours que j'ai suivis à l'Université m'ont aidé à réfléchir sur ce qui m'entoure. »
- 14- « Je ne peux affirmer à quel point mon expérience scolaire a influencé mes réponses. Ce que je peux toutefois affirmer c'est que mes expériences scolaires et mes expériences de vie ont guidé mes réponses. »
- 15- « Pas beaucoup, je suis beaucoup plus influencé par des activités parascolaires et autres. »

#### 4.2.4-

#### Observations

132- Si l'on ajoute les commentaires liés au niveau de difficulté du test à ceux liés à la complexité de la réflexion, il semble bien que le test a été pour plus de la moitié des étudiants un événement pédagogique leur permettant de saisir ce que sous-tend le processus de la pensée critique.

<b>4.2.4-</b>	<b>Observations</b>
---------------	---------------------

- |   |
|---|
| <p>133- Les commentaires reliés à la longueur et au niveau de difficulté du test laissent entrevoir la nécessité de choisir un temps propice à l'administration du test. Un début de cours pourrait être le moment idéal parce que généralement les étudiants sont frais et dispos à leur arrivée en salle de classe.</p> <p>134- Pour la majorité des étudiants ayant répondu à la deuxième question, il semble bien que l'expérience scolaire y soit pour beaucoup dans le développement de leur capacité à juger. Trois étudiants précisent les stratégies d'apprentissage ayant favorisé le développement de leur capacité réflexive soit la rédaction de réflexions critiques, l'effort d'appropriation de la matière par la rédaction d'une synthèse et le travail de groupe permettant l'échange et la confrontation des idées. Par contre trois d'entre eux ne semblent pas tout à fait convaincus de l'apport de l'institution scolaire dans leur capacité à juger d'un événement.</p> |
|---|

<b>4.2.5-</b>	<b>Mémo pour amélioration</b>
---------------	-------------------------------

- |   |
|---|
| <p>17- Comme le test est divisé en deux parties distinctes mesurant les mêmes habiletés réflexives et comme son administration consomme trop de temps dans une séance de cours, il serait préférable à l'avenir d'administrer comme pré-test la première partie concernant les fondements des opinions sur la construction des pyramides d'Égypte et comme post-test la deuxième partie ayant trait aux additifs chimiques.</p> |
|---|

### 4.3- Troisième stratégie d'enseignement

Sous forme d'exposé, la professeure présente le contenu relié au concept de la culture.

#### 4.3.1- Objectifs de la stratégie

Les objectifs de cette stratégie sont de :

- définir le concept de la culture;
- identifier et expliquer les différents sens donnés au concept de la culture dans l'histoire.

#### 4.3.2- Activité proposée : exposé sur la culture

Avant de présenter les objectifs du module sur la culture, la professeure informe les étudiants qu'ils trouveront les objectifs et les notes de ce module à Copie-Age. Par la suite, elle leur demande : « Pourquoi faut-il prendre 40 minutes pour parler de la culture en

interculturel?¹ » Elle enchaîne en présentant trois définitions du concept et explique que pour l'intervention, il est essentiel de chercher à connaître les différentes cultures et à prendre une distance face à sa propre culture pour appréhender l'autre dans son intégrité et pour mieux recadrer les comportements dans un contexte culturel². » Elle parle de l'identité culturelle des migrants et ajoute : « Comme intervenant, vous intervenez auprès des gens d'autres cultures, qui ont d'autres façons de comprendre, d'agir, etc. Vous devez être conscients de ce qui vous distingue. Il faut comprendre votre réalité. Il faut aussi un certain renoncement à soi et pour ce faire, il faut bien se connaître³. » Elle continue et leur présente une citation qui traite du préalable humaniste sous-jacent à la culture dans l'intervention :

« Pour que la culture parvienne à signifier le respect de l'autre, il faut arriver à distinguer, sous la diversité et la variabilité des mœurs et des coutumes, l'irréductibilité de l'unité humaine. La première grande opposition à établir donc pour penser la culture est celle de l'unité de l'homme et de la diversité de ses usages et de ses modes de vie. L'homme serait un malgré les différentes façons de vivre, de manger, d'aimer, etc. Et sans ce préalable humaniste, le respect de l'autre est impossible. La culture est alors ce qui permet de distinguer la spécificité de l'humanité dans ses multiples expressions, dans la diversité comme dans sa profonde unité. Elle s'oppose à la nature comme symbole de l'immédiateté ou de l'animalité brute⁴. »

Et elle dit : « N'est-ce pas un beau contrat que vous avez? Est-ce que vous trouvez cela beau? Est-ce que cela vous parle?⁵ » Elle enchaîne sur l'universalité des besoins des êtres humains dont les réponses sont conditionnées par le milieu, la culture. La professeure demande ensuite aux étudiants de prendre cinq minutes pour identifier les différents sens rattachés au concept de la culture qu'elle explique aussitôt :

1- « La culture est dans son sens premier agri-culture car l'homme ajoute à la nature, engraisse la terre, greffe des espèces, apporte sa marque spécifique par le travail de la terre. L'homme cultive la nature pour la mettre en valeur, la faire croître.

2- La Culture comme l'ensemble des connaissances de l'homme. Culture comme formation, éducation personnelle, élévation de la rationalité, lutte contre le préjugé et la superstition.

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 7.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 8.

5 *Ibid.*

3- Les cultures, au pluriel, le terme apparaît avec les débuts de l'ethnologie, au commencement du XIX<sup>e</sup> siècle, et désigne ce qui fait l'objet du travail de l'ethnologue. Lévi-Strauss définit les cultures comme autant de styles de vie particuliers, saisissables sous forme de productions concrètes : techniques, moeurs, coutumes, institutions, croyances.

4- La culture au sens spirituel est élévation et travail de l'âme. Se cultiver, c'est prendre son esprit pour un sol fertile et y faire germer des idées. Développée à son terme, cette culture des idées devient philosophie.

5- La culture au sens technique, la civilisation qui de l'âge de pierre à celui de l'industrie ne cesse de plier la nature à l'usage de l'homme<sup>1</sup>. »

Ensuite, la professeure parle du caractère acquis de la culture, évoque le caractère élitiste de la culture selon la thèse marxiste, traite de la difficulté d'une conception unifiée de la culture à partir du 19<sup>e</sup> siècle et explique l'impact du romantisme allemand dans la redéfinition du concept<sup>2</sup> :

« Le terme culture en vient donc à signifier deux choses : d'une part le domaine de l'activité spirituelle, artistique, créatrice de l'homme qui est un lieu ou un bien commun à tous les hommes, d'autre part l'esprit d'un peuple auquel nous appartenons qui imprègne notre façon de vivre, de marcher, de manger comme de créer<sup>3</sup>. »

Après avoir demandé aux étudiants ce qui pourrait caractériser leur culture, la professeure aborde l'influence des sciences humaines dans la redéfinition du concept de la culture. Elle dit :

« Les sciences sociales ont largement contribué au concept du pluralisme culturel. L'enjeu est essentiel : si l'on doit aujourd'hui parler de cultures, c'est qu'il faut en finir avec le préjugé qui remonte aux Lumières et selon lequel la Culture (c'est-à-dire la nôtre, celle de l'Occident) doit s'imposer à tous les hommes. Il faut comprendre qu'il y a d'autres cultures et tenter de rompre avec l'ethnocentrisme occidental<sup>4</sup>. »

Elle fait suivre une citation de Lévi-Strauss :

« Le barbare c'est d'abord celui qui croit à la barbarie. L'observateur européen et autres qui transporte avec lui les préjugés de son milieu, de son temps et de sa culture, et qui traite de

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 9-10.

2 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 10-11.

3 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 11.

4 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 12.



barbares les hommes des autres civilisations, incarne la réelle barbarie; l'ethnocentrisme est donc barbare<sup>1</sup>. »

Elle traite ensuite de la culture de masse et termine le cours sur les agents de la culture d'aujourd'hui<sup>2</sup>.

#### 4.3.3- Participation des étudiants

À la question concernant l'importance de réfléchir au concept de la culture dans un cours en interculturel, un étudiant répond : « Parce que c'est complexe<sup>3</sup>. » Un autre ajoute : « Pour partir de la même définition<sup>4</sup>. » Une réponse à laquelle la professeure acquiesce positivement. Dans le segment touchant à l'identité culturelle, un étudiant demande : « Pourriez-vous expliquer ce que signifie faire abstraction de soi?<sup>5</sup> » La professeure explique : « Pour comprendre l'autre, il faut entrer dans son univers. On a besoin d'empathie<sup>6</sup>. » Une étudiante réplique : « C'est pas un peu difficile? Parce que la culture c'est tout nous-mêmes<sup>7</sup>. » « C'est un idéal, c'est ce vers quoi on tend<sup>8</sup> » avance la professeure. Elle ajoute : « Il est certain que l'on a nos propres expériences, mais il faut connaître nos biais. Essayer de regarder la réalité d'une autre façon. On ne peut pas intervenir avec certains groupes sans être conscient de ce qui nous habite. Par exemple, avec les Arabes, comme il a été mentionné dans certains journaux de bord!<sup>9</sup> » Une étudiante demande : « Tout à l'heure, on a parlé d'un contrat concernant la langue. Alors comment faire abstraction de cela?<sup>10</sup> » « C'est deux choses différentes. Le contrat social ou moral se situe au niveau politique d'une société. Au niveau de l'individu, l'intervenant ne

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 12.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 11-12.

<sup>3</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 7.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 8.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*

fait plus de politique, mais veille plutôt aux besoins des personnes. Je pense aux réfugiés par exemple, ceux qui sont sans statut et qui ont besoin d'aide. Au début, c'est d'une aide matérielle et non psychologique qu'ils ont besoin. Les gens que vous allez aider feront un certain cheminement, malgré qu'il est difficile d'entrer dans leur vie intime parce que c'est différent dans leur pays<sup>1</sup> », explique la professeure. À la question reliée au postulat humaniste sous-jacent au concept de la culture, un étudiant commente : « Il y a tellement de distinctions, de différences entre les cultures. Cette définition serait valable si nous étions identiques<sup>2</sup>. » Un autre souligne : « Moi, je ne veux pas être comme les autres<sup>3</sup>. » Les réponses des étudiants au petit exercice sur les différents sens rattachés au concept de la culture sont celles-ci : « La culture est un cadre de référence (traditions, coutumes, moeurs, façons de faire, techniques, outils, etc.). La culture est l'identité d'une personne. Elle est son cadre d'appartenance<sup>4</sup>. » À la suite d'une explication ayant trait à la fonction de la culture et dans laquelle la professeure dit que la culture au sens traditionnel (connaissances) apparaît comme un legs de certaines oeuvres qui constituent une sorte de système de références obligées (Racine, Corneille, Shakespeare, Socrate, Léonard de Vinci, Beethoven), une étudiante demande : « Faut-il remonter aussi loin? Michel Tremblay ne fait-il pas partie de notre culture? Pourquoi faut-il uniquement considérer la culture française?<sup>5</sup> » « Je ne dis pas qu'il faut nécessairement remonter jusqu'aux écrits du 18<sup>e</sup> siècle malgré que la lecture de ces derniers élève le niveau de la réflexion et je ne pense pas que les textes de Tremblay aient la même envergure que ceux de l'époque des Lumières<sup>6</sup> » avance la professeure. Il y a tollé dans la classe : « C'est comme si vous disiez que nous n'avons pas de culture, que Tremblay et les autres auteurs contemporains ne sont pas des piliers valables de la culture québécoise<sup>7</sup>. » Le débat prend une direction inattendue qui surprend et étonne la

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 8.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 9.

5 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 11.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

professeure qui répond : « Je ne veux pas attaquer la culture québécoise mais seulement dire que la lecture de certaines oeuvres élève le niveau de la réflexion plus que certaines autres et que les écrits de Michel Tremblay ont pour but de révéler le quotidien des gens à une certaine époque. C'est tout<sup>1</sup>. » À la question « qu'est-ce qui caractérise la culture québécoise », un étudiant dit : « Moi, ma culture, c'est de prendre ma bière et de fêter avec mes chums tous les vendredis soirs au même bar. C'est ça ma culture<sup>2</sup>. » Une autre renchérit : « Moi, ma culture, c'est de manger de la tourtière, de fêter dans les parties de Noël, de donner des cadeaux, de sortir à tous les vendredis soirs, etc.<sup>3</sup>. » La professeure demande : « N'y aurait-il pas un autre élément très important qui a façonné la culture québécoise?<sup>4</sup> » Il n'y a pas de réponses. Voyant le temps passer, la professeure continue son enseignement sur l'influence des sciences humaines dans la redéfinition du concept de la culture. La citation de Lévi-Strauss étonne et surprend, car les étudiants réagissent par cette exclamation : « Wow!<sup>5</sup> » Et, elle enchaîne jusqu'à la fin du cours qui se termine à 19 h 15.

## 4.3.4-

## Observations

- 135- **Dans la première partie de ce segment de module, les questions ou les remarques des étudiants montrent un désir d'en connaître plus sur le sujet, mais le tollé de la classe dû à une explication insuffisante de l'époque des Lumières semble avoir affecté le sérieux des réponses vers la fin du cours. Par contre les propos tenus par les deux derniers étudiants dans la conversation éducative épousent étrangement le sens des commentaires 12 et 15 formulés à la deuxième question du test.**
- 136- **Bien qu'étant attentifs, les étudiants ne posent pas beaucoup de questions durant les 40 minutes de présentation de ce contenu de nature plus conceptuelle que celui présenté jusqu'à présent dans les différentes séances de cours. Le test semble avoir grugé de leur énergie.**
- 137- **La présentation de l'influence des sciences humaines dans la redéfinition du concept de la culture plaît aux étudiants qui y réagissent très favorablement.**

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 11.

2 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 4, 12.

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

#### **4.4-       Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion**

Tous les étudiants vont rédiger une réflexion critique. Une étudiante réfléchit sur les services disponibles aux immigrants, un thème ayant été abordé lors de la première stratégie d'enseignement, quatre autres discutent sur l'identité culturelle, un thème vu durant la première partie de la troisième stratégie d'enseignement, deux autres portent une réflexion sur le concept de la culture et un dernier aborde à la fois les critères de sélection des immigrants et les services qui leur sont disponibles, sujets traités lors de la première stratégie d'enseignement.

##### **4.4.1-       Les réflexions des dix étudiants retenus**

Dans cette réflexion, l'écrit d'un étudiant vacille entre le niveau pré-réflexif stade 3 et le niveau quasi-réflexif, stade 4, celui de sept autres se situe au niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5, et celui des deux derniers se situe au niveau réflexif, stade 6. C'est à partir de cette séance qu'une sélection de textes est faite en fonction de l'influence des stratégies sur le développement du jugement réflexif des étudiants. Les textes de Marie-Andrée, Marc, Élisabeth et Catherine ont été choisis<sup>1</sup>. Il est à noter que la numérotation originale de l'analyse des écrits est conservée.

##### **4.4.1.2-   Marie-Andrée**

Dans cette réflexion, Marie-Andrée traite du rôle des institutions d'enseignement, de la famille et des médias comme agents de la culture, thèmes ayant été abordés à la fin de la troisième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

Le sujet de ma réflexion critique sera sur la culture, plus précisément le rôle des institutions scolaires face à ce phénomène. En fait, on dit souvent que l'école serait le premier agent de la

---

<sup>1</sup> Vous pouvez lire les notes d'observations rattachées à chaque étudiant à l'annexe 8 qui regroupe aussi l'ensemble des observations de la recherche ou encore consulter les écrits de tous les étudiants à partir de la quatrième séance à l'annexe 9.

culture, dû à la diversité culturelle des élèves dans cet établissement. Est-ce que celle-ci éduque, renseigne ces enfants sur la culture en général?

En premier lieu, l'école est un endroit où on éduque, instruit les enfants pour leur permettre d'affronter un monde où la compétition sur le marché du travail devient de plus en plus grande. De plus, elle est un milieu où il y a énormément d'interactions entre les enfants provenant de communautés culturelles différentes. Alors, les élèves, ainsi que les enseignants enrichissent leur connaissance sur le plan culturel. Ensuite, il y a de plus en plus d'activités interculturelles où on incite les enfants à y participer. Par exemple, dans certaines écoles, où pour fêter Noël, les professeurs demandent aux enfants d'apporter des plats typiques de leur pays. Cela leur permet non seulement d'y goûter, mais aussi, d'accepter les différences.

Le jugement réflexif qui s'affiche dans ces deux paragraphes se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet tend à choisir les données qui correspondent à ses croyances*. En effet, comme on peut le lire, Marie-Andrée nous dit dans le premier paragraphe que l'institution scolaire est le premier agent de la culture et elle explique ce rôle en fonction de la diversité culturelle des classes à l'heure actuelle. Ces deux affirmations sont problématiques, premièrement, parce que le premier agent de la culture n'est pas l'école, mais bien la famille, et, parce qu'on ne peut restreindre ou limiter la propagation de la culture à la présence d'individus de diverses origines culturelles en salle de classe. Elle poursuit dans la même lignée en redisant en d'autres termes dans le deuxième paragraphe ce qu'elle avance dans le premier. King et Kitchener ajoutent qu'à ce stade, *la compréhension est perçue comme un phénomène individuel « idiosyncrasique »*.

En deuxième lieu, il faut mentionner que ce n'est pas uniquement sur l'institution scolaire qu'il faut se reposer. La plupart des enfants ne sont pas seulement influencés par l'école, mais aussi par les parents, les médias, les romans, bref, par tout ce qui nous entoure dans la société. Par exemple, si un enfant vit dans un milieu ayant des parents ouverts sur le plan culturel, et que ceux-ci ont des amis de nationalités différentes, leur enfant à l'école n'aura pas une réaction négative face aux élèves immigrants. Toutefois, s'il vit dans un milieu où ses parents disent généralement des propos racistes lorsqu'ils voient des gens de minorités ethniques, l'enfant pourrait se comporter comme eux à l'institution scolaire lorsqu'il verra ses camarades d'autres nationalités.

De plus, il y a les médias qui amènent les gens à avoir des préjugés envers les communautés culturelles, en nous montrant les images, souvent mauvaises de celle-ci. Par exemple, un Noir est toujours arrêté par la police, les Arabes sont armés et toujours prêts à faire la guerre, etc. Tandis que, lorsqu'il y a un événement où c'est uniquement les Québécois de souche qui en sont la cause, les médias n'approfondissent pas trop leur nouvelle. Par exemple, il y a eu à Montréal des dégâts causés par les jeunes sur la rue Ste-Catherine, lorsque l'équipe des Canadiens de Montréal a remporté la coupe Stanley au forum et l'émeute, faite également par les jeunes, au stade olympique, lorsque le groupe rock Guns n'Roses a annulé son spectacle.

Donc, tout cela m'amène à dire que les médias jouent un rôle très important dans notre société, en ce qui a trait à l'interculturel.

En conclusion, je dirai plutôt que ce n'est pas uniquement sur l'institution scolaire qu'il faut se reposer en matière culturelle, car nous sommes énormément influencés par tout ce qui nous entoure dans la société, particulièrement les médias.

Dans les paragraphes suivants, l'auteure traite du rôle de la famille et des médias dans la culture qui est ici comprise sous l'angle de la relation interculturelle ou entre les cultures. Le jugement qui s'affiche dans la deuxième partie du texte se situe lui aussi au niveau quasi-réflexif, stade 4. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet éprouve de la difficulté à faire la différence entre les concepts abstraits tels que les croyances et les données*. Le fait de réduire la culture au domaine de la relation interculturelle en est un exemple. Aussi, l'auteure *tente de construire une solution à un problème mal structuré*, dans le cas présent, la relation entre les cultures, *en sautant d'une preuve à l'autre* pour en arriver à statuer sur un thème qui lui est cher (voir séance 1), soit l'influence des médias dans la formation des préjugés. Par contre, cette fois-ci, Marie-Andrée illustre ses propos par des exemples probants, contrairement à ce qu'elle a fait dans la première séance, et elle pousse plus loin sa critique en évoquant le parti pris des médias, une croyance qu'elle ne réussit d'ailleurs pas tellement bien à démontrer surtout dans la fin de l'avant-dernier paragraphe.

#### 4.4.1.2.1-

#### Observations

##### Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie

- 141- Ce texte renseigne sur la façon dont l'étudiante s'approprie l'information qu'elle traite non pas à partir de ce qui a été dit en salle de classe mais bien à la lumière de ses propres a priori.

##### Sur le développement du jugement réflexif

- 142- Ce texte nous informe sur les difficultés de l'auteure dans la formulation d'une réflexion critique lesquelles se résument à un problème d'évaluation du bien-fondé des arguments présentés parce que ne prenant pas en considération l'examen des preuves et de leur interprétation.
- 143- Il semble que plus un segment de cours présente une information conceptuelle (comme c'est le cas avec la première partie du module sur la culture) plus grand est l'impact sur l'expression de la réflexion. En effet, le jugement réflexif de l'étudiante se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4,

## 4.4.1.2.1-

## Observations

le plus haut niveau et stade jamais atteint par elle jusqu'à présent dans le cours, les autres écrits vacillant entre le niveau pré-réflexif, stade 2 et 3.

## 4.4.1.4- Marc

La réflexion de Marc porte sur le concept de culture analysé sous l'angle des connaissances, thème abordé lors de la troisième stratégie d'enseignement. L'auteur réagit à une affirmation lancée par la professeure dans le cours. Il écrit :

Les grandes oeuvres influencent-elles encore une partie de notre culture?

Peut-on affirmer que notre culture de loisirs et de consommation gratuite découle des grandes pensées? À l'ère de la robotique, ne sommes-nous pas devenus des simples robots, qui consomment sans se soucier de rien de plus que la satisfaction des besoins primaires? La culture est aujourd'hui à la déculturation. On renie notre passé, nos traditions, ainsi que la place que devraient prendre les arts dans notre vie. Je crois que dans ce contexte les grands courants sont seulement mis de côté au profit de ce multiculturalisme qui de crainte d'être associé à un tel ou une telle force les gens à définir leur propre culture. Le pourcentage élevé des indécis dans le référendum confirme cette crainte.

Le jugement qui s'exprime dans ces quelques lignes se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *pour construire une solution à un problème mal structuré, le sujet saute d'une preuve à l'autre et il y a un manque de cohérence dans l'argumentation*. Ce bout de texte en est un très bel exemple. Dans un premier temps, Marc se demande si la culture actuelle découle des grandes pensées. Que veut-il dire par les grandes pensées? Est-ce celles évoquées dans les oeuvres classiques? Par ailleurs, est-ce que les grandes oeuvres sont les oeuvres classiques? Quelles oeuvres classiques? Il ne le dit pas. Il enchaîne par deux affirmations : la culture n'est que le reflet de la satisfaction des plaisirs et que la culture est à la déculturation. D'où proviennent ces affirmations? Sur quoi se fondent-elles? L'auteur donne deux caractéristiques de la déculturation de la culture. Elle est axée sur le présent et on ne lui réserve pas la place qu'elle serait en droit d'occuper. Sur quoi se fonde-t-il pour faire de telles affirmations? Il poursuit son raisonnement en disant

que les grandes idées sont mises de côté en raison de ce multiculturalisme. Que veut-il dire exactement? Le multiculturalisme serait-il la somme des produits culturels reflétant l'affect des individus? Une culture où tous peuvent s'y retrouver et qui parallèlement est trop diffuse pour qu'on puisse y faire référence comme collectivité? Un kaléidoscope de cultures qui forcerait les individus à définir leur propre culture à défaut d'avoir un modèle référentiel culturel de base? De fait, on ne sait pas vraiment ce que l'auteur veut dire. Et, il termine en donnant un exemple qui, selon lui, prouve ce qu'il avance. King et Kitchener ajoutent qu'à ce stade, *les concepts abstraits sont difficilement différenciés et que le sujet éprouve de la difficulté à distinguer les opinions personnelles et les caractéristiques liées au développement d'une théorie.*

D'un autre côté, je crois que si on analysait la source même de nos agissements et comportements nous nous rendrions probablement compte qu'effectivement notre culture est dictée par ces courants. Et que ceux-ci ont suivi le développement de notre société. Là où mon opinion diverge, c'est sur la sélection de ces « grandes oeuvres ». Je crois qu'il ne faut pas tomber dans le piège de toujours regarder en arrière lorsque l'on parle de grands courants, car bien que des oeuvres de Michel Tremblay ne soient pas encore de grands classiques, ils influencent, selon moi, autant notre culture que les pièces de Molière. Il ne reste qu'à l'histoire de confirmer si oui ou non les oeuvres de Michel Tremblay seront un jour considérées comme des grands classiques.

Dans le deuxième paragraphe, qui épouse le même niveau de jugement que le premier, l'auteur revient sur l'influence des grandes pensées, sans toutefois préciser lesquelles, et termine en apposant un jugement sur un thème ayant fait l'objet de discussions en salle de classe, sans le situer dans le contexte de la conversation. King et Kitchener disent qu'au stade 4, *le sujet tend à choisir les preuves ou à recourir aux opinions non fondées pour justifier son point de vue.*

#### 4.4.1.4.1-

#### Observations

Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie

145- Ce texte montre comment l'information présentée en classe peut être comprise, traitée et même dénaturée pour justifier des a priori personnels.



## 4.4.1.4.1-

## Observations

## Sur le développement du jugement réflexif

- 146- Cet écrit comprend plusieurs idées qui auraient pu faire chacune l'objet d'une réflexion critique. L'étudiant aurait avantage à mieux cerner ce qu'il veut traiter et à appuyer ses informations sur des sources crédibles.
- 147- La confusion des idées émises dans le texte confine la réflexion de l'étudiant au niveau quasi-réflexif, stade 4.

## 4.4.1.5- Élisabeth

Élisabeth part de la définition du concept de la culture telle que perçue par le romantisme allemand, c'est-à-dire la culture représentant l'esprit du peuple, le Volksgeist, thème vu lors de la troisième stratégie d'enseignement, pour débattre de la difficulté des Québécois à faire reconnaître leur spécificité culturelle dans la fédération canadienne. Elle écrit :

La culture prend toutes sortes de significations à travers les siècles. Mais moi je m'intéresse plus précisément à la signification qu'elle prend avec les Allemands, soit la culture propre d'un pays. Cette identité culturelle, nous le savons bien, a entraîné d'effroyables répercussions (ex. : holocauste) mais dans un contexte politique naziste. Il n'est pas de même dans un pays où règnent la démocratie et la liberté de pensée. Pour moi, la culture générale avec un grand C est importante, mais avant tout, nous devons pouvoir nous référer à une culture propre soit qui dicte une façon de vivre, de marcher, de manger, de créer, etc. Ce nationalisme n'entend pas par là l'exclusion des autres cultures ou l'isolement. Il amène plutôt une force, une solidarité, une identité, une appartenance, une raison de vivre. Cette force permet l'acceptation et la coopération avec d'autres cultures. Sans cette identité, ce besoin primaire crée la crainte de disparaître, d'être oublié, d'être incompris, d'être soumis et anéanti par les autres cultures qui possèdent une identité propre. Contrairement à cela, la perspective d'être officiellement reconnu, autonome, qu'il est possible de s'ouvrir sans crainte au monde. Sans cela, il y a des comportements et attitudes de replis qui se manifestent par la xénophobie et l'exclusion. En fait, il n'est pas mauvais ou égoïste de s'affirmer, de se distinguer, de se reconnaître comme différent et unique à la fois. Ceux qui ne désirent pas cela pour nous, ils nous font sentir coupable de cela. Disons qu'ils ont le beau rôle, car eux possèdent leur territoire et leur identité. Eux ne sont pas égoïstes, ce n'est pas pareil parce que c'est normal, c'est eux qui ont le pouvoir. Ils utilisent des manières détournées pour nous le faire savoir. Un exemple à cela : Maloney qui se cache aux États-Unis pour s'exprimer contre le OUI sans venir ici pour nous faire face et aussi invite Bush et Gorbatchev à vanter les mérites de notre fédéralisme. Faire cela c'est nous comparer à l'Union soviétique et cela est une insulte. Il n'y a jamais existé de répression et d'atrocités dans notre pays ou d'écrasement de minorités.

Dans ce paragraphe, Élisabeth explique la fonction de la culture qui permet un enracinement nécessaire à la construction d'une identité collective dans un pays où règne la

démocratie et la liberté de pensée. Selon elle, ce sentiment d'appartenance et de confiance collective est garant d'une ouverture à l'autre qu'on ne tente plus d'exclure à cause de sa différence. Toutefois, refuser de reconnaître les spécificités d'une identité collective ne fait que fragiliser l'image que ce peuple peut avoir de lui-même et avoir des conséquences dans ses relations avec les étrangers. Cet argument laisse sous-entendre qu'une identité collective non reconnue explique les comportements de rejet de l'étranger. Or, cet a priori est très contestable, car les pays qui ouvrent leurs frontières vivent tous des problèmes sociaux liés aux réactions des gens du territoire face aux nouveaux arrivants. Le jugement qui s'exprime dans cette lecture nationaliste se situe au quasi-réflexif, stade 4. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le savoir et la justification du savoir ne sont pas tellement différenciés et le sujet éprouve des difficultés à faire cette différenciation ce qui fait que la compréhension est perçue comme un phénomène individuel*. Par la suite, l'auteure poursuit sa réflexion en dénonçant les tentatives du camp fédéraliste qui cherche à atténuer un sentiment d'appartenance qui pourrait conduire à la sécession du Canada tel qu'on le connaît en ce moment. Mais ce qu'elle avance appartient au domaine des pensées préétablies, une caractéristique propre au stade 4 du modèle du développement du jugement réflexif. Par exemple, elle attribue une conscience identitaire aux personnes du camp fédéraliste qui semble s'appuyer sur la notion de territoire et la puissance du nombre. Est-ce qu'on peut définir une identité uniquement en fonction de ces deux caractéristiques? Ensuite, elle dénonce l'action d'une autorité politique qui a utilisé la voie de la diplomatie internationale comme preuve de subterfuges employés pour faire échec au plan du mouvement indépendantiste. Elle termine en attaquant la réputation d'un représentant d'État pour discréditer des paroles de sympathie à une cause politique qui lui est chère. Que Gorbatchev vante le mérite du fédéralisme est une chose, mais que ses paroles soient interprétées comme une comparaison entre deux systèmes, en est une autre. Cette interprétation conduit l'auteure à rejeter tout ce qui vient de l'Union soviétique parce que, selon elle, ce pays n'a de leçons à donner à personne surtout en ce qui a trait au traitement

des minorités. Bien que le Canada soit un jeune pays, peut-on affirmer que son histoire n'est pas sans tache? King et Kitchener disent qu'au stade 4, *parce que la réflexion est trop centrée sur l'opinion personnelle, le sujet ne peut faire la différence entre les preuves qui justifient la croyance et l'évaluation des preuves qui conduit à la croyance pour fonder les croyances sur l'évaluation des preuves.*

Ensuite, ces personnes qui détiennent l'autorité à travers les années ont toujours fait tout ce qui était de leur pouvoir pour nous écraser. Nous avons juste à revenir dans le temps, en 1839, un certain Lord Durham conseillait à Londres d'assimiler les Canadiens français afin d'éliminer cette race et de former ainsi une nation canadienne anglaise forte. Et encore, plus près de nous Claude Garcia qui déclare qu'il faut écraser le mouvement souverainiste québécois afin d'éliminer tout désir d'autonomie de ce peuple. Et je pourrais en nommer d'autres comme Bombardier qui fait des pressions pour que ses employés votent dans un sens.

Pour en revenir au propos de Gorbatchev, il est incompréhensible d'être comparé à l'Union soviétique, puisque j'ai déjà lu un article dans *La Presse* qui disait que les minorités au Québec sont les mieux traitées. La minorité anglophone a deux universités, les Juifs ont leurs écoles, les Arméniens aussi et ont juridiction dessus. En Ontario, ils n'ont pas la même chance.

Bref, le problème que vivent les Québécois n'est pas unique. Il est partagé par toutes les nations qui ont été conquises. C'est cette non reconnaissance de leurs particularités (culture) par les vainqueurs qui développe les conflits, les préjugés, le racisme. Si cette reconnaissance était faite, il s'ensuivrait une union. Car il faut pas se le cacher, nous sommes tous interdépendants, nous avons besoin des autres que se soient pour l'échange des biens et services, de la technologie ou des connaissances. Nous nous approchons de ce nouvel ordre mondial où cet échange est possible et peut-être aussi vers une culture mondiale à cause de la technologie (ex. : Internet). Mais, avant cela, nous avons besoin d'une identité, d'une appartenance propre afin de mieux se connaître et ainsi mieux partager. Dans ce sens, le Québec a le droit à son autodétermination s'il veut exister encore et contribuer à sa juste valeur sans intermédiaire qui ne considère pas encore sa spécificité. Ensuite, le respect de la culture de l'autre est la plus belle contribution à l'humanité, car elle amène à la coopération, à l'évolution.

Dans cette dernière partie de texte, l'auteure présente dans un premier temps d'autres preuves qui attestent du rôle de certaines autorités dans leurs tentatives à ne pas considérer les revendications nationalistes. Il faut noter que ce qui est amené par l'auteure est historiquement juste. Par la suite, dans l'autre paragraphe, elle revient à son argument *ad hominem* pour dire que la minorité anglophone a plus de droits et de privilèges que la minorité francophone dans les provinces anglophones du pays. Malgré une difficulté à faire valoir par écrit ce qu'elle veut transmettre, ce qui est dit n'est pas sans fondement dans la réalité vécue par la minorité anglophone dans la province de Québec et la minorité

francophone dans les autres provinces du Canada. Elle termine son texte en cherchant à faire valoir son option politique nationaliste qui vise l'autonomie et l'indépendance du peuple québécois dans le village planétaire. Pour l'auteure, le fait de reconnaître cette identité unique faciliterait l'échange avec les autres. Or, cet a priori demeure à être démontré dans les faits. Le jugement qui s'affiche dans cette fin de texte se situe aussi au niveau quasi-réflexif, stade 4, parce que l'auteure *tend à choisir les données qui correspondent à ses croyances ou convictions personnelles et elle saute d'une perspective à l'autre pour faire valoir son point de vue, de sorte que son argumentation manque de cohérence*, comme pourraient le confirmer King et Kitchener.

4.4.1.5.1-	Observations
<b>Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie</b>	
148-	<b>Ce texte montre comment une information dans un cours amène à la formulation d'inférences qui éveillent l'affectivité laquelle affecte la capacité objective d'analyse.</b>
<b>Sur le développement du jugement réflexif</b>	
149-	<b>Ce texte montre aussi comment l'affectivité joue sur la capacité objective d'analyse même chez les meilleurs penseurs, car dans cette réflexion, le jugement de l'étudiante régresse au niveau obtenu dans l'écrit de la première séance, soit au niveau quasi-réflexif, stade 4, contrairement aux autres réflexions (séances 2 et 3) dont les niveaux atteignent respectivement le niveau quasi-réflexif, stade 5, et le niveau réflexif, stade 6.</b>
150-	<b>Cette réflexion révèle que le jugement réflexif n'est pas une entité figée dans le temps, c'est-à-dire que même les meilleurs penseurs peuvent réfléchir sur un sujet à partir de postulats qui ne rendent pas compte de leur capacité maximale dans d'autres sujets. Ceci laisse sous-entendre que la performance réflexive varie en fonction du niveau de connaissance sur un sujet donné, du niveau d'engagement affectif dans le sujet traité et de la capacité à contrôler la subjectivité par une analyse des postulats cachés dans l'argumentation.</b>

#### 4.4.1.9- Catherine

Dans ce texte, Catherine réfléchit à la notion de l'identité québécoise à l'heure actuelle, un thème inspiré à la fois par le concept de la culture et celui de l'identité, tous deux abordés lors de la troisième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

S'il est une question courante qui a entretenu des réflexions et des discussions au Québec depuis plus de cent ans, c'est bien celle du caractère distinctif. En effet, depuis plusieurs décennies, et selon différentes époques, la « race », la « nation », la « culture canadienne française ou québécoise » hante littéralement la vie collective. Mais en quels termes pouvons-nous parler du Québec comme société distincte? Aujourd'hui, pouvons-nous toujours parler d'un caractère distinctif du Québec?

Le Québec s'est toujours considéré comme différent des autres provinces canadiennes. Selon Léon Dion : « Il se perçoit comme l'une des deux cents nations et plus au monde et non seulement comme l'une des dix provinces du Canada. » (Dion, 1987, p.24).

Le caractère distinctif du Québec repose sur un ensemble de valeurs, d'habitudes, de croyances. C'est en partie par sa culture que le Québec se particularise. Cette culture s'exprime à travers l'ensemble des activités quotidiennes des individus et de la collectivité. La culture permet aux Québécois de se reconnaître et de s'apprécier. La culture est l'héritage d'un passé que chaque individu apprend et auquel il s'humanise. En ces termes, nous pouvons parler d'une certaine « culture » québécoise.

Cependant, la culture des Québécois n'évolue pas en vase clos. Elle est influencée par d'autres groupes ethniques. Ainsi, se crée une nouvelle culture québécoise, qui incorpore de nouvelles coutumes, de nouvelles valeurs, etc.

La « culture québécoise » se renouvelle au rythme de la modernisation économique et politique. Et, c'est par les nombreuses mutations qu'elle a connues, que son homogénéité s'est rompue. De nos jours, il m'apparaît donc inconcevable de parler d'une seule culture québécoise. Je crois plutôt que nous devrions parler de « cultures québécoises ».

Avec la montée vertigineuse de l'immigration au Québec, la culture québécoise « pure » s'est quelque peu effacée, afin de céder place à une panoplie d'autres cultures. À mon avis les Québécois ou plutôt, les « nationalistes pure laine », n'auront pas le choix de s'y faire. Le taux de natalité au Québec ne cesse de décroître et, pour compenser, l'État se voit dans l'obligation d'augmenter le nombre d'immigrants au pays. Selon la sociologue Micheline Labelle : « Plus la fécondité est faible, plus il faut un plus grand nombre d'immigrants pour compenser le déficit dans les naissances ». (Labelle, 1987, p. 4).

#### Conclusion

Selon le fondateur du Centre Interculturel Monchanin : « La culture individuelle dépend de la richesse de la culture d'une société, et inversement, la culture d'une société s'enrichit de la contribution de chacun de ses membres » (Langlais, 1990, p. 224). Je crois que nous devrions tous prendre en considération les propos de M. Langlais. Selon moi, ils constituent le fondement même de « la culture québécoise » des années 90. Ainsi, la culture de chacun des Québécois dépend de la richesse de la culture québécoise. Et inversement, cette culture québécoise s'enrichit non seulement de la contribution de chacun des Québécois, mais aussi de celle de tous les nouveaux arrivants.

Cette réflexion se situe au niveau réflexif, stade 6. King et Kitchener postulent qu'à ce stade, *les déclarations sont basées sur des principes d'évaluation qui permettent de dégager une conclusion parmi les différentes perspectives, parce que le sujet est capable de comparer et de mettre en relation les propriétés de deux différents points de vue sur un même sujet.* Ce texte illustre bien cette habileté réflexive. Dans un premier temps, l'auteure

nous dit que le questionnement ou la reconnaissance de l'identité québécoise est pratiquement un phénomène culturel dans l'histoire canadienne, un postulat qui l'amène à se demander quelle est cette identité ou ce caractère distinct duquel les Québécois se réclament. Elle enchaîne en présentant une citation d'auteur qui informe sur la perception qu'ont les Québécois d'eux-mêmes. Ils sont différents et se considèrent comme un peuple ayant une culture spécifique qui se manifeste par le partage d'un ensemble de valeurs, d'habitudes, de croyances communes par lesquelles ils se reconnaissent et s'apprécient. Par la suite, elle évoque que cette culture est appelée à se transformer au contact des nouveaux arrivants d'autres origines culturelles. Cette réalité lui fait dire qu'à l'heure actuelle, on ne peut plus parler d'une culture québécoise homogène, mais bien de cultures québécoises. Elle termine en présentant une autre citation d'auteur qui laisse sous-entendre que la culture québécoise ne peut plus se définir sans prendre en considération l'apport culturel des nouveaux Québécois venus d'ailleurs. King et Kitchener disent aussi qu'au stade 6, *le sujet rejette généralement les bonnes ou mauvaises réponses en avançant plutôt que telle explication peut être meilleur que telle autre à partir de l'évaluation des preuves de chacun des arguments*. Dans le cas présent, Catherine témoigne de cette habileté en intégrant dans sa réflexion les notions vues dans les différents cours, l'apport théorique de chercheurs crédibles sur le sujet et la présentation de son intuition sur le même sujet. La manière dont elle s'y prend pour justifier son point de vue épouse le processus réflexif d'un niveau dans lequel *le sujet peut se fier aux opinions fondées sur les évaluations des autorités qui ont exploré en profondeur un sujet et qui ont des compétences particulières*.

**4.4.1.9.1-****Observations****Sur le développement du jugement réflexif**

- 158- Il semble bien que le contenu sur le module de la culture et une recherche personnelle sur le sujet ont permis à l'étudiante de faire valoir son opinion sur le sujet et d'atteindre le niveau réflexif, stade 6, dans cet écrit comparativement au dernier qui se situait au niveau quasi-réflexif, stade 5.

## 4.4.1.9.1-

## Observations

- 159- La rigueur intellectuelle qu'on retrace dans ce texte pourrait-elle être inspirée par le test sur la réflexion cognitive?

## 4.5-

## Observations générales

Sur les stratégies d'enseignement : première, deuxième et troisième

- 163- Les stratégies d'enseignement du cours ont été un catalyseur à la réflexion pour cinq étudiants. La réflexion dans les écrits de Mathieu, Stéphane et Marie-Andrée est passé d'un niveau pré-réflexif, stade 3 dans le troisième travail au niveau quasi-réflexif, stade 4 dans le quatrième, celui de Louis est passé du niveau quasi-réflexif, stade 4 au stade 5 et celui de Catherine du niveau quasi-réflexif, stade 5, au niveau réflexif, stade 6. Les écrits de Marc, Steve, Nadine sont restés au même niveau que celui de leur dernière réflexion, soit au niveau quasi-réflexif, stade 4, pour Marc et au niveau quasi-réflexif, stade 5, pour tous les autres. Les écrits d'Élisabeth et de Louise-Hélène ont toutefois baissé de niveau passant du niveau réflexif, stade 6, au niveau quasi-réflexif, stade 4 pour la première et du niveau réflexif, stade 7 au stade 6 pour la deuxième.

- 164- L'analyse qualitative révèle que le niveau de jugement réflexif de la majorité des étudiants se situe au niveau quasi-réflexif illustrant ainsi les résultats obtenus dans l'analyse quantitative. Dans la quatrième réflexion, le jugement des écrits de sept étudiants se situe à ce niveau.

Les résultats obtenus dans ces réflexions révèlent que :

- 165- Le module sur la culture a permis à cinq étudiants d'élever leur niveau et stade de jugement réflexif, laissant ainsi sous-entendre qu'une information théorique peut être l'une des principales composantes du développement du jugement réflexif surtout pour les étudiants dont le jugement réflexif se classe parmi les moins élevés du modèle de Kitchener et King.
- 166- Le module sur la culture n'a pas eu le même effet sur tous les étudiants puisque Marc, Steve et Nadine sont restés au même niveau et qu'Élisabeth a baissé de niveau.
- 167- Le module sur les services offerts aux immigrants n'a pas permis à Louise-Hélène de maintenir le même niveau puisqu'elle a baissé d'un stade au niveau réflexif.
- 168- Une réflexion formulée à partir de quelques commentaires ou perçue comme la formulation d'un jugement appréciatif polarisé entre vrai ou faux ou bon ou mauvais ne contribue pas ou peu à l'élévation du jugement réflexif pour Steve et Mathieu.
- 169- L'affectivité non raisonnée affecte le jugement réflexif des meilleurs penseurs comme ce fut le cas pour Élisabeth dans cette réflexion.

À la lumière de ces observations, il apparaît que :

- 170- L'information théorique fournit de la matière à la pensée et permet une élévation du jugement réflexif pour la grande majorité des étudiants.
- 171- Un cours théorique sur un sujet donné associé à la possibilité du libre choix dans la sélection des sujets peut être un autre facteur qui favorise le développement du jugement réflexif.



**4.5- Observations générales**

- 172- L'information théorique combinée à une recherche personnelle sur un sujet donné contribue à l'élévation du jugement réflexif pour Catherine.
- 173- Le jugement réflexif se développe par la pratique pour Mathieu et Louis.
- 174- Les a priori personnels peuvent être un frein au développement du jugement réflexif pour Mathieu, Marie-Andrée, Marc, Steve et Élisabeth.
- 175- La rédaction d'une réflexion critique sur un seul sujet tend à mettre en valeur la capacité de raisonner chez tous les étudiants à l'exception de Mathieu.

**4.5.1- Mémo pour amélioration**

- 18- Il semble que le processus de développement du jugement réflexif nécessite la compréhension et l'intégration d'une information juste pour se déployer, laissant ainsi sous-entendre que les cours théoriques contribuent au développement de la pensée surtout s'ils sont accompagnés d'une stratégie d'apprentissage qui oblige les étudiants à réfléchir sur ce qui leur a été transmis.
- 19- La combinaison cours théorique et réflexion critique accompagnée d'une stratégie formant les étudiants à l'analyse des postulats par la consultation de textes ayant différents horizons épistémologiques ne favoriserait-elle pas un plus grand déploiement de la capacité à juger?

**4.5.2- Jugement réflexif des étudiants retenus**

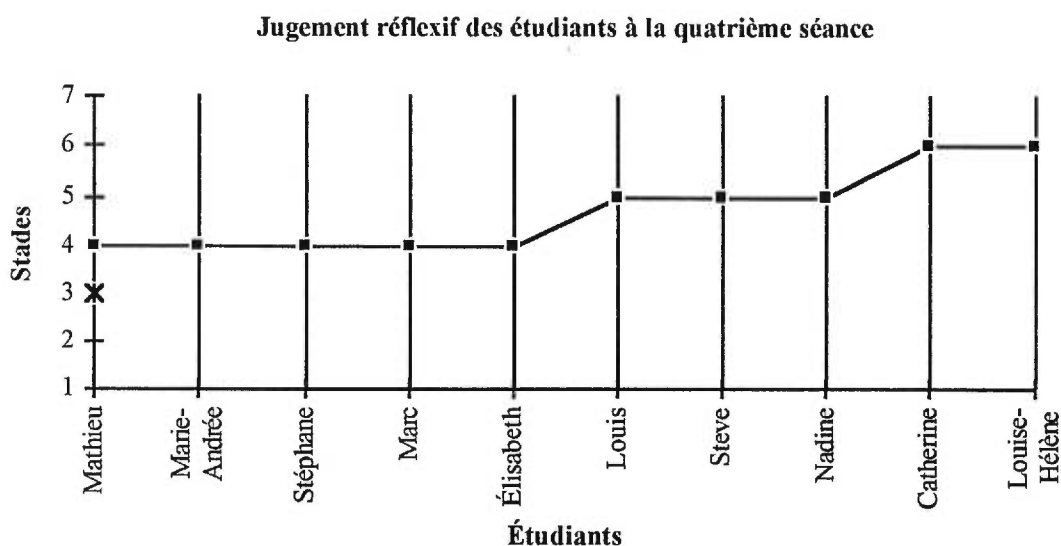


Figure 4. Jugement réflexif des étudiants à la quatrième séance

\* La présence de doubles symboles indique un chevauchement de stades; le « carré noir » précise la dominance du jugement réflexif des écrits.



---

## **Séance 5 : La culture et le choc culturel**

---

Le cinquième cours comporte une seule stratégie d'enseignement qui est divisée en deux activités. La première activité, un exposé, permet de faire une synthèse de la matière du cours précédent et permet de compléter la présentation de la matière du module sur la culture. Dans la deuxième activité, on présente le contenu relié au choc culturel.

### **5.1- Stratégie d'enseignement**

Sous forme d'exposé, la stratégie permet de faire une synthèse de la matière du cours précédent et de compléter l'information de la première partie du module sur la culture et avec la deuxième activité, on aborde le contenu lié au choc culturel.

#### **5.1.1- Objectifs de la stratégie**

Les objectifs de la stratégie sont de :

- permettre aux étudiants de clarifier certaines notions vues dans le cours précédent;
- présenter une classification des caractéristiques de la culture examinée sous l'angle de la représentativité des peuples;
- définir et expliquer les concepts-clés de l'approche interculturelle : acculturation, adaptation, assimilation, communauté culturelle, culture, discrimination, enculturation, ethnie, ethnocentrisme, identité culturelle, intégration, marginalisation, minorité, pratique interculturelle, préjugés, racisme, relativisme culturel, stéréotypes;
- définir le concept de choc culturel;
- préciser et expliquer les étapes et les trois grandes catégories de manifestations du choc culturel;
- préciser et expliquer les facteurs d'intégration liés au choc culturel.

#### **5.1.2- Activités proposées : synthèse et exposé sur la culture**

La professeure salue les étudiants, annonce qu'elle a terminé la correction de leurs travaux et les invite à se procurer les ressources pédagogiques qui pourraient les aider à mieux comprendre la culture et le pays d'origine de leurs futurs clients. Ils peuvent entre autres obtenir gratuitement toutes les esquisses de pays, les revues *Sous un même soleil*, *Développement* et *Optique* de l'Agence canadienne de développement international (ACDI)

et acheter à un coût dérisoire les documents préparés par le Centre catholique pour les immigrants. Ces documents fournissent des informations sur les habitudes de vie des nouveaux arrivants dans la région d'Ottawa-Hull<sup>1</sup>. Par la suite, elle prend les présences, présente les critères de la nouvelle grille d'évaluation<sup>2</sup> des travaux et fait quelques commentaires généraux sur la qualité du français. Elle dit : « Je vous recommande de vous acheter les logiciels Correcteur 101 et Hugo 7.2. Le premier vous aidera à corriger plusieurs accords de participes passés en plus d'indiquer certains problèmes dans la structure des phrases que vous pourrez corriger manuellement; le second complète le travail du premier logiciel. Aussi, essayez d'écrire des phrases courtes avec un maximum de 25 mots et relisez vos textes à haute voix. Je ne reparlerai plus de la qualité de votre français<sup>3</sup>. » Avant de passer à la synthèse du dernier cours<sup>4</sup>, elle invite les étudiants à écouter l'émission de Robert Scully qui présente la vie de personnalités connues venues d'ailleurs. Après avoir fait un résumé sur les services offerts aux immigrants, la professeure remet à chaque étudiant un tableau qui fait une synthèse de ce qu'elle a présenté la semaine précédente. Elle dit : « J'ai réalisé en pensant aux étudiants étrangers que je vous ai présenté une vision très occidentale de la culture et que j'ai fait fi de tout un passé avant l'époque gréco-romaine qui met en valeur les grandes civilisations orales d'Afrique, d'Asie et des Amériques<sup>5</sup>. » Elle introduit le contenu sur le continent africain en disant : « Les plus vieux ossements humains ont été retrouvés en Afrique, ce qui pourrait signifier que l'humanité provient de ce continent<sup>6</sup>. » Elle parle de la théorie d'Albert Jacquard sur l'évolution des races, soit que les premiers hommes et femmes étaient noirs et qu'au fil des croisements est apparue une espèce à la peau moins foncée laquelle fut répudiée par les gens de race noire. Cette scission aurait donné naissance à l'émergence des gens de différentes races. Ensuite, elle lit

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 1.

<sup>2</sup> Voir les critères de la nouvelle grille d'évaluation à l'annexe 7.

<sup>3</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 1.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 2.

<sup>6</sup> *Ibid.*

l'information sur les continents africain, asiatique et américain pour en arriver à dire : « Il y a eu de grandes civilisations avant notre ère mais elles expliquaient les phénomènes naturels en créant des mythes. Les Grecs se sont opposés à cette façon d'appréhender la réalité en décidant d'expliquer rationnellement les différents phénomènes. Les philosophes grecs ont tenté de démontrer que les hommes ne devaient pas se fier aux mythes qui sont un récit sur les dieux cherchant à expliquer les phénomènes naturels et humains. Nous sommes ainsi passés d'un mode de pensée mythique à un mode de pensée fondé sur l'expérience et la raison. Ici, on voit apparaître la première distinction, soit le contrôle de la nature par la raison : l'homme, un animal pensant<sup>1</sup>. » Après, elle donne les définitions de la culture telle que perçue par les Grecs et par les penseurs des Lumières. Elle parle de la mouvance du concept de la culture à partir du 19<sup>e</sup> siècle, de l'impact que les sciences sociales ont eu sur lui et de ce qu'il signifie à l'heure actuelle<sup>2</sup>. La professeure propose une distinction entre culture/Culture/Cultures et demande aux étudiants de l'expliquer<sup>3</sup>. Par la suite, elle dit avoir terminé avec la révision de la semaine précédente et elle enchaîne sur les manifestations de la culture en présentant la classification que Camilleri (1989) cite dans son texte :

La culture désigne une réalité susceptible d'agir sur toute sorte d'éléments, que Krøler et Kluckhohn (1952) ont essayé de classer en cinq rubriques :

Les états mentaux ou opérations psychiques. Par exemple, les prescriptions culturelles agissent sur les causes de déclenchement des états affectifs (ainsi, ce qui suscite en France la jalousie passionnée provoquera, dans telles tribus indiennes, l'indifférence et l'amusement); ou sur les perceptions (face à des stimuli tenus pour objectivement identiques, les membres de divers groupes culturels peuvent ne pas percevoir les mêmes choses, « manipuler » différemment les registres visuels, olfactifs, auditifs, rythmiques); ou la mémoire (fixation ou évocation des souvenirs selon des règles différentes), etc..

Les types de comportement, où l'on retrouve ces mœurs, habitudes, que l'on a toujours reconnues comme permettant de différencier les sociétés.

Les divers savoir-faire, depuis les codes de communication (dont les langages) jusqu'aux modes d'utilisation des outils, etc.

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 3-4.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 4-5.

<sup>3</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 5.

Les produits de l'application de ces savoir-faire aux divers aspects de l'environnement : machines, types d'habitation, oeuvres artistiques, etc..

Enfin, toute la variété des institutions et modes d'organisation collective formelle et informelle, [que Krøler et Kluckhohn auraient pu aussi bien inclure dans la précédente rubrique]<sup>1</sup>. Camilleri (1989, 21-22)

Elle fait suivre une autre citation de Camilleri (1989) qui perçoit la culture comme un intermédiaire de sens, un univers symbolique au devenir variable<sup>2</sup>. Elle précise aux étudiants ce qu'elle veut qu'ils retiennent de ces quelques lignes et leur demande s'ils ont des questions par rapport à ce bout de texte<sup>3</sup>. N'ayant aucune réaction de la part des étudiants, elle poursuit en les invitant à se regrouper pour identifier les univers de sens ou les paramètres de ce qu'ils croient être leur culture. La conversation éducative terminée, la professeure informe les étudiants que ses notes de cours seront mises à Copie-Age. Elle les invite à étudier par eux-mêmes les définitions des concepts-clés de l'approche interculturelle en ajoutant qu'elle répondra à leurs questions la semaine prochaine. Elle ajoute que la prochaine partie du cours porte sur le troisième objectif, soit le choc culturel, et elle remet les travaux aux étudiants qui partent pour la pause de vingt minutes.

### 5.1.3- Participation des étudiants

Au début du cours, une étudiante exprime sa perplexité vis-à-vis du Centre catholique pour immigrants<sup>4</sup>. La professeure l'informe que l'organisation a fait le ménage dans sa gestion et qu'elle semble maintenant être sur la bonne voie<sup>5</sup>. En faisant la synthèse sur le contenu de la dernière semaine, une étudiante fait remarquer à la professeure que, « contrairement à Jacquard, les Indiens croient que les premiers hommes étaient blancs. Pour eux, l'homme est né de la terre<sup>6</sup>. » La professeure réplique que la théorie de Jacquard semble plus scientifique que le mythe de la création de l'espèce humaine énoncé par les Autochtones et

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 6.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 6-7.

<sup>4</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 1.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 2.

elle retourne sans transition à son tableau. Une note de l'observatrice participante souligne qu'il y aurait eu une belle occasion de discussion à l'égard de ces deux visions<sup>1</sup>. Une observation renchérit dans le journal de bord de la chercheure qui explique que cet échange aurait permis aux étudiants de comprendre la vision du monde telle que perçue par la tradition et la modernité<sup>2</sup>. L'observatrice participante indique aussi que les informations sur les continents lui semblent superficielles et décousues, bien que le tableau remis aux étudiants lui apparaisse comme un outil pédagogique intéressant<sup>3</sup>. Une remarque dans le journal de bord de la chercheure fait aussi référence aux informations transmises : « Le tableau sur l'évolution du concept de la culture à travers les siècles m'a permis de mettre en valeur les grandes civilisations orales d'Afrique, d'Asie et d'Amérique du Sud et de re-situer quelque peu leurs apports dans l'histoire. Toutefois, je ne sais pas si cet effort intellectuel en valait la chandelle parce que les étudiants venus d'ailleurs tout comme les étudiants d'ici ne semblent pas connaître l'histoire de leur pays. Pourtant, j'ai l'impression que de nommer ce que les plus vieux continents ont donné à l'humanité peut contribuer à quelques égards à atténuer les préjugés raciaux, contrer l'ethnocentrisme de la culture nord-américaine et redonner une valeur et une fierté aux étudiants étrangers qui dans le quotidien sont souvent considérés comme des citoyens de seconde classe provenant de pays non développés. Je suis toutefois consciente que pour atteindre cet objectif de mise en valeur, il serait préférable de pousser un peu plus loin la réflexion. Je pourrais peut-être envisager de décrire l'organisation politique, économique et sociale d'une civilisation comme celle des Égyptiens sous Ramsès II ou des Aztèques à l'arrivée des Espagnols, montrer la sagesse de certaines de leurs pratiques pour en arriver à parler de leurs croyances religieuses et poursuivre sur l'apport des philosophes Grecs<sup>4</sup>. » À la demande de la professeure d'expliquer la distinction entre culture/Culture/Cultures, une étudiante répond : « Que la

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 2.

<sup>2</sup> Journal de bord de la chercheure, séance 5, 18.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

culture avec un petit c peut être une ouverture aux différences<sup>1</sup>. » Voyant qu'il n'y a pas d'autres interventions, la professeure explique : « Que la culture avec un petit C pourrait faire référence au terme agri-culture, le travail de l'esprit et la culture personnelle, que la culture au singulier et avec un grand C pourrait signifier l'ensemble des connaissances et que la culture au pluriel avec un grand C pourrait signifier la culture des peuples. Il est important de retenir que la culture a deux sens aujourd'hui, la culture comme connaissance et la culture comme reflet des manières de faire et d'agir d'un peuple<sup>2</sup>. » Une étudiante demande des explications concernant l'aspect agri-culture de la culture. L'observatrice participante note que l'explication donnée par la professeure ne semble pas être comprise par les étudiants : « Il n'est pas clair de savoir s'il s'agit d'une métaphore ou non<sup>3</sup>. » Un peu plus loin, elle notera que la distinction proposée a semblé confondre les étudiants<sup>4</sup>. Le journal de bord de la chercheure en fait aussi mention : « Je ne crois pas avoir été très claire dans mon explication concernant la distinction entre les trois cultures<sup>5</sup>. » À la question " Qu'est-ce qui compose votre culture? ", une première équipe propose la religion comme première composante de la culture québécoise<sup>6</sup>. La professeure demande si la religion catholique continue d'avoir la même influence aujourd'hui que dans les décennies passées<sup>7</sup>. Les étudiants répondent en bloc : « Non!<sup>8</sup> » La professeure rétorque : « Vous pensez que les valeurs que l'Église catholique a essayé d'inculquer depuis trois siècles ont complètement disparu?<sup>9</sup> » Les étudiants réagissent en essayant de préciser ce en quoi consiste le recul des valeurs chrétiennes. Une étudiante explique : « Que la pratique a beaucoup diminué, mais que par contre les valeurs et les normes sont encore là. Par exemple, " Pourquoi

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 5.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Journal de bord de la chercheure, séance 5, 18.

<sup>6</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 7.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

l'homosexualité est-elle encore taboue? " et " Pourquoi plusieurs personnes se sentent encore coupables lorsqu'elles font l'amour pour la première fois?<sup>1</sup> " La professeure intervient : « Il est vrai que les interdictions sont encore présentes, mais les gens ont une conscience qui leur permet d'interpeller la doctrine de l'Église<sup>2</sup>. » Elle assume pour sa part que l'Église est l'un des éléments fondateurs de la culture québécoise et que les valeurs qui découlent de sa doctrine sont encore très présentes : « Le principe de décentration de soi pour l'autre n'est-il pas un héritage des valeurs proposées par cette religion?<sup>3</sup> » Il n'y a aucune réponse<sup>4</sup>. Une étudiante parle de la désuétude du mariage<sup>5</sup>. Un autre ajoute qu'autrefois la fonction du mariage dans l'Église était celle de la procréation<sup>6</sup>. La professeure acquiesce en souriant comme l'ensemble de la classe<sup>7</sup>. Une étudiante mentionne le sirop d'érable, la « guidille » comme éléments faisant partie de la culture des Québécois<sup>8</sup>. Un autre dit : « Chacun a sa propre culture, il n'y a pas de culture typique<sup>9</sup>. » La professeure avance : « Qu'il serait possible d'énumérer des grands traits communs à la culture des Québécois, comme la langue, la façon de gouverner les institutions, la façon culturelle d'entrer en relation<sup>10</sup>. » Elle donne l'exemple de la hiérarchie entre les classes sociales en France qui ressemble à un système de caste : les ouvriers ensemble et les professionnels de l'autre côté. Il est généralement rare de voir les deux groupes réunis pour jouer au même sport. Cette réalité est beaucoup moins présente chez nous<sup>11</sup>. » Les étudiants continuent d'énumérer ce qui leur semble être des caractéristiques de leur culture : le matérialisme, l'individualisme, le sens de la fête, l'impulsivité, l'émission *La P'tite vie*<sup>12</sup>. La professeure

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 7.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 8.

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

ajoute : « Si on voulait, on pourrait identifier les grands traits de la culture québécoise tout en sachant que nous ne sommes pas une copie conforme de ces derniers. Il y a plusieurs lieux de culture, de création de sens. Par exemple, si je travaille à l'ACDI, j'apprends à fonctionner dans une culture organisationnelle qui a ses propres façons de procéder. Si je travaille à l'Université du Québec, le même phénomène se produit<sup>1</sup>. » Une étudiante demande : « N'est-ce pas plutôt une sous-culture de la culture?<sup>2</sup> » Une réponse à laquelle la professeure acquiesce positivement et qui l'amène à parler de la culture personnelle comme création de sens à travers différents milieux de vie. Elle donne l'exemple de liens créés avec certains groupes sociaux ou de « gangs ». « N'est-il pas propre à la personne humaine d'avoir plusieurs lieux de création de sens et donc d'avoir plusieurs milieux culturels »<sup>3</sup>, renchérit-elle. « Qu'est-ce qui me distingue de ma culture? Est-ce que je suis ma culture? La culture me permet-elle de construire mon identité? L'identité culturelle nous permet de grandir, d'être homme et femme dans un lieu donné, mais l'identité culturelle fait aussi référence à cette capacité d'interpellation de ce qu'on nous propose. Je ne suis pas dépendante des modèles. J'ai un degré de liberté dans le choix des modèles culturels »<sup>4</sup> poursuit-elle. Elle donne l'exemple des intégristes islamiques qui sont musulmans, mais ce ne sont pas tous les musulmans qui adhèrent à ce mouvement politique religieux<sup>5</sup>. Un étudiant dit : « Le principe est le même dans le cas des Français qui arrivent ici et qui s'attendent à nous voir vivre de la chasse et de la pêche<sup>6</sup>. » « Juste<sup>7</sup> », répond la professeure qui souligne l'importance dans le domaine de l'interculturel de faire l'effort d'apprendre ce qui se vit ailleurs<sup>8</sup>. Une étudiante pose une question quant à l'intégration d'éléments d'autres

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 8.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 9.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*



cultures à notre culture personnelle<sup>1</sup>. La professeure répond : « Que la globalisation peut effectivement être perçue comme une menace, mais elle a aussi ses avantages; elle est une fenêtre ouverte sur d'autres cultures, sur le monde<sup>2</sup>. » Un étudiant prend la parole et dit : « Nous regardons les autres cultures avec notre filtre culturel et nous pouvons nous enrichir d'autres cultures qui deviennent notre culture<sup>3</sup>. » La professeure acquiesce à ce commentaire et invite les étudiants à prendre une pause<sup>4</sup>. À la fin de ce module, l'observatrice participante note : « Il me semble qu'il faudrait systématiser cette dialectique pour la rendre plus claire<sup>5</sup>. » La chercheure, quant à elle, rédige : « Dans la première partie du cours, il m'a semblé que rien n'avait fonctionné. Le tableau était peut-être intéressant, mais les étudiants avaient déjà vu cette matière la dernière semaine. Cette activité a consommé un temps précieux; ceci m'a empêché de regarder les définitions des concepts-clés de l'approche interculturelle. Aussi, il aurait été important de présenter aux étudiants un profil des traits communs de la culture des Québécois après l'exercice sur la culture. En fait, je crois qu'il est nécessaire de revoir le contenu du module sur la culture<sup>6</sup>. »

## 5.1.4-

## Observations

- 176- La professeure prend soin d'informer les étudiants de ressources pédagogiques qui peuvent les aider à peaufiner et affiner leur capacité réflexive.
- 177- Les premières interventions des étudiants quant à l'explication des origines de l'humanité démontrent un certain niveau de connaissance dans le domaine. Celles ayant trait à l'identification de traits communs à la culture québécoise épousent généralement les préjugés populaires. D'ailleurs, l'une d'entre elles, « chacun a sa propre culture, il n'y a pas de culture typique » caricature bien la forme de pensée du niveau quasi-réflexif, stade 4. Les autres interventions sont plutôt de nature informative.
- 178- Dans la conversation éducative liée à la culture, la professeure fait front à certaines idées émises par les étudiants en les poussant à préciser leurs pensées.

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 9.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 Journal de bord de la chercheure, séance 5, 18.

**5.1.4-****Observations**

- 179- Il semble bien d'après les propos de l'observatrice participante et de la chercheure que le contenu et la structure du module sur la culture aient besoin d'être retravaillés pour assurer une plus grande clarté dans la transmission et la compréhension de l'information. Par contre, la dernière remarque d'un étudiant démontre que malgré, une certaine confusion dans la tenue de propos, l'enseignement n'a pas été vain, car il retient ce qu'il y a de plus important dans ce module.

**5.1.5-****Mémo pour amélioration**

- 20- La structure du module sur la culture doit être modifiée en profondeur. Premièrement, il serait préférable d'aborder ce thème par une activité pédagogique qui amène les étudiants à réaliser l'influence de la culture dans la lecture des événements. Par exemple, ils pourraient être invités à lire un texte écrit par un anthropologue sur un groupe culturel donné et à répondre à quelques questions liées au texte leur permettant de prendre conscience de l'influence de la culture de base dans l'analyse des faits interculturels. Dans un deuxième temps, la professeure pourrait introduire les deux grands axes de la culture perçue comme le champ des connaissances et comme le reflet des manières de faire et d'agir des peuples et, sous forme d'exposé, traiter des grands événements de l'histoire qui ont contribué à façonner l'idée que l'on se fait de ce concept à l'heure actuelle. Troisièmement, elle pourrait porter une attention particulière à la signification que le concept prend pour les anthropologues et réfléchir un peu plus à la construction identitaire dans le contexte culturel. Une activité pédagogique pourrait suivre et porter spécifiquement sur les traits communs de la culture québécoise à partir d'une émission télévisuelle très populaire comme *La P'tite vie*. Dans un quatrième et dernier temps, il y aurait lieu de présenter et d'expliquer chacun des concepts-clés de l'approche interculturelle et de faire suivre une activité dans laquelle les étudiants devraient associer un concept-clé à une citation.

**5.1.6-      Activité proposée : exposé sur le choc culturel**

De retour de la pause, la professeure introduit le nouveau contenu en posant la question : « Qu'est-ce que le choc culturel?<sup>1</sup> » Elle enchaîne en présentant deux définitions du concept qu'elle illustre à partir de l'une de ses propres expériences en Haïti<sup>2</sup>. Avant d'inviter les étudiants qui ont voyagé à partager leurs expériences de choc culturel, elle leur demande s'ils voient une amélioration dans la mise en page des transparents et elle dit : « Je vais essayer de moins en présenter<sup>3</sup>. » Après, elle présente un tableau qui décrit les étapes d'intégration des réfugiés, pour ensuite poursuivre sur le processus du choc culturel. Elle

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 9.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 10.

termine en ajoutant : « Qu'on demande aux immigrants de s'intégrer à notre culture et non pas de se laisser assimiler!<sup>1</sup> » Par rapport à ce segment d'informations, une note de l'observatrice participante dit : « Tous les exemples donnés par la professeure sont très clairs et les étudiants semblent bien comprendre en plus d'être très attentifs; personne ne chuchote<sup>2</sup>. » La professeure continue sur les principales manifestations du choc culturel. Elle aborde ce contenu en disant que « le choc culturel atteint à la fois le client et l'intervenant; c'est sûrement l'aspect qui crée le plus de blocages, de distances ou d'incompréhension dans la relation d'aide<sup>3</sup>. » Elle explique chacune des manifestations par des exemples concrets et termine cette partie d'exposé en invitant une étudiante venue d'ailleurs à parler du système scolaire de son pays pour illustrer les problèmes d'adaptation que peuvent ressentir les étudiants immigrants à l'école. L'observatrice participante écrit : « Là encore l'expérience semble très fructueuse<sup>4</sup>. » La professeure poursuit en parlant de la position privilégiée de l'intervenant pour supporter l'adaptation au nouveau milieu à travers le processus d'intervention. Elle décrit les conditions de vie précaires des nouveaux arrivants à l'arrivée pour ensuite en venir à traiter d'une partie des facteurs d'intégration du pays d'accueil. Elle explique chacun des facteurs par des exemples concrets et elle termine le cours en rappelant aux étudiants la lecture du texte de Serge Courville sur la tradition et la modernité<sup>5</sup>.

### 5.1.7- Participation des étudiants

Les étudiants répondent à la première question de la professeure en disant apprécier la mise en page et la grosseur des caractères des transparents<sup>6</sup>. Suite à la demande concernant le partage d'une expérience relative au choc culturel, un étudiant fait part du choc qu'il a

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 10.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 13.

<sup>4</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 15.

<sup>5</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 17.

<sup>6</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 10.

éprouvé par rapport aux conditions d'hygiène en Indonésie : « Ma réaction fut que je me nettoiais plus que je me nettoie ici<sup>1</sup>. » Une étudiante fait part de sa réaction à l'environnement lors de son séjour dans le Grand Nord québécois : « Il n'y avait aucun arbre, c'était un désert de glace. Je me sentais assez mal, dépaysée. Aussi, ça a pris deux semaines avant que je m'habitue à la permanence du soleil. Je me promenais avec mes lunettes fumées à minuit le soir<sup>2</sup>. » Un autre ajoute qu'il a contracté la malaria lors de son voyage d'échange<sup>3</sup>. En ce qui a trait aux difficultés liées à l'intégration scolaire, l'étudiante venue d'ailleurs réagit favorablement à la requête de la professeure et elle dit : « Le tutoiement, le respect de l'autorité, le respect du savoir du professeur, la responsabilité des étudiants d'assumer leur propre apprentissage, la façon d'apprendre d'ici est plus centrée sur la gestion de projets d'apprentissage que sur la mémorisation des connaissances, le nombre de volumes des bibliothèques et la technologie<sup>4</sup>. » Avant que la professeure aborde le segment de cours sur le choc culturel et les facteurs d'intégration, des étudiantes proposent que l'on remplace les transparents par la dictée<sup>5</sup>. La professeure acquiesce positivement à leur demande et présente le contenu de la dernière partie du cours sous forme de dictée. Il n'y aura que deux questions formulées par les étudiants en ce qui a trait à cette matière, une personne demandera : « Y a-t-il beaucoup de personnes âgées qui immigreront?<sup>6</sup> » et une autre demandera des précisions quant aux rôles familiaux<sup>7</sup>. Une note de l'observatrice participante révèle ceci : « Là encore, la professeure répond très clairement. Il me semble que la difficulté de la première heure de cours résidait en ceci que les notions de cultures ne font pas directement partie des préoccupations et des compétences des étudiants en travail social et que la seule référence à ces notions pose plus de problème qu'il n'est possible d'en résoudre en si peu de temps. La deuxième partie du cours (et les étudiants me l'ont

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 10.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 11.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 15.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 16.

<sup>7</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 17.

mentionné) est apparue comme beaucoup plus intéressante<sup>1</sup>. » Le journal de bord de la chercheuse évoque aussi l'enseignement de la deuxième partie du cours : « Il m'a semblé que je répondais beaucoup plus clairement aux questions. Au niveau de ma stratégie d'enseignement, j'ai remarqué que les étudiants ont particulièrement apprécié le couple dictée-exemples dans la vie. On aurait pu entendre une mouche voler pendant la présentation des exemples<sup>2</sup>. »

**5.1.8-****Observations**

- 180- La façon d'illustrer la matière de la professeure par des exemples de la vie courante a captivé l'attention et a suscité la participation des étudiants.
- 181- La dictée comme stratégie d'enseignement est possiblement une réaction au nombre de transparents présentés jusqu'à présent dans le cours, au débit dans la transmission de l'information, à l'absence de textes de référence traitant de ce sujet et à l'inquiétude grandissante face à l'examen final.
- 182- Il semble bien que la perception de la pertinence du contenu joue pour beaucoup dans l'intérêt que les étudiants manifestent pour le sujet.
- 183- Les étudiants semblent préférer un enseignement qui prend comme modèle celui de la deuxième activité de la stratégie d'enseignement (titre évocateur-explication-exemples dans la réalité) à celui du premier qui demande un plus grand effort de réflexion.

**5.1.9-****Mémo pour observation**

- 21- Toutes les matières ne s'opérationnalisent pas aussi facilement que celle du choc culturel, mais il semble bien que le couple concepts ou mots-clés illustrés par des exemples a facilité la transmission, la rétention de l'information et a suscité un intérêt pour le contenu.

**5.2- Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion**

Tous les étudiants vont rédiger une réflexion critique. Six d'entre eux réfléchissent à partir d'une information abordée lors de la deuxième activité sur le choc culturel. Trois autres

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 5, 17.

<sup>2</sup> Journal de bord de la chercheuse, séance 5, 18.

portent leur réflexion sur la culture, thème abordé lors de la première activité et un dernier présente ses impressions sur le contenu des deux matières enseignées.

### 5.2.1- Les réflexions des dix étudiants retenus

Dans cette cinquième séance, l'écrit d'un étudiant se situe au niveau pré-réflexif, stade 3, celui d'un autre au niveau quasi-réflexif, stade 4, celui de sept autres au niveau quasi-réflexif, stade 5 et celui du dernier au niveau réflexif, stade 6. Dans cette séance, les textes de Stéphane, Steve, Louis et Nadine ont été choisis.

#### 5.2.1.1- Stéphane

Dans cet écrit, l'auteur énonce ses postulats en ce qui concerne la culture perçue comme lieu d'acquisition de la connaissance, thème vu lors de la première activité du cours. Par la suite, il discourt sur la tradition et la modernité, deux concepts qui seront étudiés dans le prochain cours. Il écrit :

La clef du savoir n'est pas entre les mains de personne. Tout le monde peut et a le droit de se former. Le droit d'acquérir des connaissances suffisantes pour servir son pays, son milieu d'accueil, etc. Cette soif de connaissance suppose aussi une ouverture sur soi et sur les autres. On peut dire que c'est la condition sine qua non pour aboutir au succès.

Depuis notre jeune âge, on entend parler de tradition. Mais de nos jours, l'on parle beaucoup plus de la modernité. C'est en quelque sorte normal et pourquoi pas? Le monde n'est-il pas en constante évolution? Qu'y a-t-il de stable en ce monde? Tout ce qu'on croit intouchable, imperturbable est remis en question. Rien n'est donc vraiment stable. Les humains tout comme les animaux connaissent de multiples changements qui s'opèrent dans l'humanité.

Même les sociétés qu'on pense bâtir pour l'éternité se posent des questions. À savoir, qu'est-ce que l'avenir nous réserve? Les grands ténors, des idées nouvelles se voient démystifier et renvoyer au rancard. Donc c'est le temps de la modernité. Que signifie ce mot, selon F. Boudrillard, c'est : « Un monde de civilisation caractéristique, qui s'oppose au monde de la tradition, c'est-à-dire à toutes les autres cultures antérieures ou traditionnelles. »

Ce n'est plus le temps de l'esclavage c'est-à-dire le temps où le maître est roi, alors que l'esclave n'a qu'à lui obéir. Aujourd'hui très longtemps déjà dans mon pays on a mis un terme à l'esclavage depuis mille huit cent quatre. Ce qui signifie que depuis ce jour-là nous connaissons et vivons dans la modernité.

La société traditionnelle fait référence à l'image d'une totalité différenciée, mais non moins homogène, c'est l'image d'une primauté qui préserve néanmoins la distinction de ses parties. C'est aussi l'image d'une société qui respecte toutes ses parties. Quelque soit ce que l'on pense,

il reste et demeure que il n'y a pas et n'aura jamais de société parfaite. La société n'est-elle pas composée d'hommes et de femmes c'est-à-dire des êtres pétris de chair et de sang? Que l'on veuille ou non ils sont sujets à des erreurs qui vont agir d'une façon ou d'une autre sur le système. Ces erreurs vont susciter des questions. Des questions que vous et moi allons essayer en vain de répondre car elles viendront de ceux qui devraient changer la situation. Au lieu de le faire l'envenimer et la rend de plus en plus complexe.

Je veux conclure en disant que des deux côtés le mal est défini. Dans les deux cas, c'est-à-dire dans la modernité et la tradition. Il y aura toujours des brèches à colmater.

Le jugement qui s'affiche dans ce texte se situe au niveau pré-réflexif, stade 3. Dans le premier paragraphe, Stéphane énonce quatre principes liés au savoir qui l'informent de ce qu'il croit être vrai. Dans les paragraphes qui suivent, l'auteur change complètement de sujet en traitant de la tradition et de la modernité. Il affirme que le monde est en constante évolution et c'est ce qui explique que l'on parle aujourd'hui de modernité. Comment l'auteur en est-il arrivé à cette conclusion? King et Kitchener disent qu'à ce stade, les croyances sont du domaine de l'opinion personnelle. À la fin du troisième paragraphe, Stéphane présente une citation d'auteur qui, d'après lui, semble appuyer ses convictions. King et Kitchener ajoutent qu'au stade 3, *les croyances ne sont pas vérifiées ou bien elles sont justifiées par le discours des représentants de l'autorité*. Par la suite, il utilise cette citation pour affirmer que son pays de naissance est le premier état moderne des Amériques puisque Haïti ne vit plus sous le joug de l'esclavage depuis qu'elle a obtenu son indépendance. Cette inférence est bien entendue très questionnable et contestable. Dans le prochain paragraphe, l'étudiant commence par une citation d'auteur, sans toutefois indiquer la référence, pour en venir à discourir sur les misères et les grandeurs de la nature humaine. Il achève sa réflexion par deux phrases dont la première est une illustration pratique d'écrit formulé à partir de principes moraux, une caractéristique propre au stade 3.

#### 5.2.1.1.1-

#### Observations

##### Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité

- 184- **L'étudiant ne semble pas être stimulé intellectuellement par le contenu sur le choc culturel puisqu'il discourt sur les concepts de tradition et de modernité. Ce contenu ranime peut-être trop les difficultés actuelles que le sujet vit dans son processus d'adaptation.**



## 5.2.1.1.1-

## Observations

185- L'étudiant cherche à mettre en valeur son pays d'origine, mais ses affirmations traduisent plutôt l'ambivalence; l'immigrant est en effet confronté entre les valeurs du pays d'accueil et celles du pays d'origine.

Sur le développement du jugement réflexif

186- Dans cette réflexion, le jugement réflexif de l'étudiant régresse au niveau pré-réflexif, stade 3, comparativement à sa dernière qui avait atteint le niveau quasi-réflexif, stade 4.

187- L'étudiant éprouve une sérieuse difficulté à discourir à partir d'arguments fondés et à présenter le fruit de sa réflexion de façon cohérente. Cela nuit au développement de sa capacité réflexive qui jusqu'à maintenant se maintient au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3 pour les séances 1, 3 et 5 à l'exception de la quatrième où elle se classait au niveau quasi-réflexif, stade 4.

## 5.2.1.5- Steve

La réflexion de l'auteur porte sur les principales manifestations du choc culturel, thème abordé lors de la deuxième activité d'enseignement. Il écrit :

Voici maintenant ma réflexion au sujet du choc culturel. J'en conclus que pour un immigrant, le choc culturel c'est vivre l'enfer. Il faut passer deux étapes avant d'arriver à l'adaptation. Ceci veut dire que le choc culturel peut durer un certain temps et peut occasionner de nombreux ennuis. À raison de mon expérience de Jeunesse Canada Monde, je comprends le choc culturel parce que j'en ai vécu quelques-un. Arrivé au Mali, dans le village de Sugula, mon premier choc a été lorsque j'étais avec ma famille d'accueil pour la première fois. Je désirais aller à la toilette, mais ne parlant pas le Bambara, j'ai connu ma première angoisse. J'étais incapable de leur démontrer que, si je n'allais pas bientôt à la toilette, j'allais faire « mes besoins » dans mes pantalons. C'est un exemple mineur à comparer aux histoires d'horreur que l'on entend au sujet des nouveaux arrivés.

Étant en état de choc, ils deviennent tellement vulnérables que les pirates contemporains ne manquent pas leurs chances de venir les piller. J'ai passé quatre mois au Mali, mais c'était juste assez long pour me faire vivre une autre expérience lors de mon retour au pays. En l'espace de 36 heures, je suis sorti de la haute brousse pour me rendre à l'avion qui a atterri à Montréal. Je me suis levé ce matin-là en sachant que je retournais dans mon pays. Après avoir été béni par les parents de mon père de famille d'accueil, j'ai pris le repas traditionnel du matin (un bouilli de maïs) assis par terre. Trente-six heures plus tard, j'atterrissais dans la neige au mois de janvier à Montréal. La métropole m'effrayait avec ses bruits et son rythme tellement rapide.

Tout ça pour dire que mon simple voyage m'a occasionné des crises d'angoisse et d'anxiété. Par contre, il est plus facile pour quelqu'un d'un pays développé de s'adapter à un pays en voie de développement que le contraire. Le communautarisme des pays du Sud facilite l'intégration d'un individu tandis que les pays du Nord, plus individualistes, présentent des obstacles difficiles à surmonter.

L'ensemble de mes expériences m'a aidé à comprendre qui je suis. Par ailleurs, je me questionne au sujet de moi-même comme intervenant. Je sais qu'il ne faut pas assimiler les



immigrants dans notre culture, mais comment faire pour les intégrer sans l'imposer. Oui, je comprends qu'ils apprennent à être conscients de leur culture et de leur réalité, mais, comme intervenant, je me pose la question à savoir ce que je devrais dire à un client comme celui-ci. Je dois quand même lui demander d'apprendre à fonctionner dans ma culture, ma société. Je vais reconforter le client qui est en état de choc. Une fois la crise atténuée, j'ai tout de même besoin de lui faire saisir l'importance de l'intégration afin d'être capable de fonctionner à l'intérieur des paramètres établis par la société. La peur de l'inconnu effraie. Je souhaite être apte à répondre aux besoins de clients immigrants en état de choc!

Dans son écrit, Steve illustre plusieurs manifestations liées au choc culturel en évoquant son expérience d'échange au Mali. Il démontre comment de simples gestes du quotidien dans le pays d'origine se transforment en actes héroïques dans le pays d'accueil, par exemple la difficulté d'exprimer ses besoins lorsqu'on ne parle pas la langue, l'angoisse de n'être pas compris, l'anxiété face à ce qui est différent, le collectivisme versus l'individualisme, le rôle de la tradition, le type de nourriture et le rythme de la vie. Il complète sa réflexion en se demandant comment il pourra favoriser comme intervenant l'adaptation des nouveaux venus aux multiples réalités de son pays sans chercher à les assimiler à notre mode de vie. Le niveau de jugement de cette réflexion se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, le même que celui de son dernier texte, *parce que l'auteur montre une capacité certaine d'intégration de la matière*. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet présente un portrait assez équilibré d'une situation*. Il est capable d'intégrer, de mettre en évidence les spécificités d'un concept et de considérer les opinions des autorités et les opinions personnelles dans une argumentation passablement cohérente.

#### 5.2.1.5.1-

#### Observations

##### Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité

199- **Le texte démontre que l'étudiant a compris le contenu sur le choc culturel puisqu'il intègre plusieurs réalités rattachées à ce concept dans sa composition.**

##### Sur le développement du jugement réflexif

200- **L'étudiant demeure toujours au niveau quasi-réflexif, stade 5, depuis le début des rédactions. Le style journal de bord de l'écrit, qui tend à présenter les impressions personnelles, expliquerait peut-être cette fixation de niveau et de stade.**

### 5.2.1.6- Louis

Ce texte traite de la normalité de l'expérience du choc culturel pour tout immigrant, thème vu lors de la deuxième activité d'enseignement. Il écrit :

Il est à peu près normal que les nouveaux arrivants qui viennent s'installer au Québec connaissent un choc culturel plus ou moins majeur, tout dépendant du degré de différence de leur culture initiale. Il sera à mon avis, plus facile pour un arrivant français de s'adapter à la culture Québécoise, qu'un arrivant du Zimbabwe, ayant vécu en tribu. D'autant plus que le choc culturel sera, à mon avis, moindre pour l'immigrant français, que pour l'immigrant en provenance du Zimbabwe. Malgré ces différences plus ou moins grandes, il en demeure pas moins que le choc culturel frappe n'importe quel nouvel arrivant. Ces chocs peuvent détruire le moral et la volonté d'adaptation des immigrants. Il est donc primordial pour les Québécois de s'assurer que les nouveaux arrivants maîtrisent bien notre culture et que nous fassions notre possible pour les aider dans leur processus d'adaptation. Le racisme constitue donc une menace très grande pour eux. Les immigrants sont déjà désorientés à leur arrivée. Les stéréotypes et les blagues racistes ne font que creuser leur sentiment d'être des gens marginaux, non adaptés, non adaptables et surtout non désirés dans la Belle Province. Les conséquences en sont très graves. Les immigrants peuvent se replier sur eux-mêmes, c'est-à-dire devenir très introvertis et ne plus vouloir parler à personne, abandonner tout effort d'adaptation et devenir dépressifs. De l'autre côté de la médaille, certains pourront carrément devenir extravertis et user de représailles envers ceux qui les dénigrent ou en vouloir à la société québécoise dans son ensemble.

Certains peuvent croire qu'un immigrant qui réussit à se comporter et à agir comme le dicte la culture québécoise ait réussi à s'assimiler et à s'adapter à cette culture. C'est à mon avis essentiel en soi pour le bien-être mental des arrivants et la perception des Québécois « de souche ». Les immigrants peuvent sentir un sentiment gratifiant en ce sens qu'ils aient réussi à se comporter tel que les Québécois et leur culture le veulent. Ceci contribue en même temps à diminuer ce sentiment de menace que peuvent ressentir certains Québécois à l'égard des immigrants qui avaient avant d'arriver une tout autre culture et des valeurs souvent différentes de celles que prônent les valeurs québécoises. Cependant, il en demeure primordial pour l'immigrant, s'il veut s'adapter complètement, qu'il puisse, à travers ses nouveaux comportements, ses nouvelles pensées et sa vision de la nouvelle société, parvenir à les rattacher à ses propres valeurs fondamentales. Tel n'est pas toujours le cas.

En d'autres termes, il faut que leurs comportements soient en concordance avec les valeurs qu'ils prônent. Qu'ils réussissent à travers leur adaptation à faire concorder leurs comportements avec leurs valeurs personnelles, et ce malgré que ces valeurs doivent se manifester dans une tout autre culture que celle qu'ils ont connue à l'origine. L'immigrant qui réussit à se comporter comme le dicte la culture québécoise peut réussir à s'adapter extrinsèquement parlant, mais celui-ci peut intrinsèquement ne jamais être capable de s'adapter car ses valeurs ne se reflètent pas dans les gestes qu'il pose. Il ne chercherait peut-être qu'à plaire à la société québécoise. L'immigrant qui se trouve devant ce problème majeur peut devenir victime de conflits intérieurs majeurs pouvant se manifester extérieurement par des gestes désuets, conflictuels, voir marginaux et non acceptés par la culture québécoise. Ces comportements sont perçus comme menaçants pour la culture québécoise.

Afin de faciliter l'adaptation des nouveaux arrivants, ce qui calmera les peurs que se font les Québécois à l'égard des immigrants et face à l'immigration, il faut tout d'abord que ces derniers comprennent la nécessité pour les immigrants de voir apparaître et surtout de retrouver leurs valeurs de base à travers leurs nouvelles actions et leurs nouvelles perceptions de la culture

québécoise qu'ils sont en train de découvrir et de mettre à l'épreuve. Cette problématique se veut selon moi, le plus grand défi des immigrants. Il faut donc leur donner la chance et l'espace voulu afin qu'ils puissent parvenir à retrouver ou reconnaître leurs valeurs de base ce à travers leurs nouveaux comportements et pensées.

Plus les Québécois comprendront et respecteront ce défi des immigrants, plus facile en deviendra leur processus d'adaptation. À mon avis, un encadrement trop rigide et des attentes trop exigeantes de la part des Québécois et de leur culture ne feraient qu'étouffer toutes tentatives d'un immigrant qui recherche de peine et de misère à adapter ses valeurs fondamentales en fonction de sa nouvelle culture qu'il doit apprivoiser. Si nous ne leur donnons pas de place pour s'épanouir pleinement, les immigrants ne parviendront jamais à s'adapter complètement. Il ne restera plus qu'à prévoir des représailles et des révoltes demain, si nous, les Québécois de « souche », ne les aidons pas aujourd'hui.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, soit le même que celui de la dernière réflexion, *parce que le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Dans un premier temps, Louis avance que l'intensité des manifestations du choc culturel s'explique à la fois par la distance des modèles référentiels de base entre la culture du pays d'origine et la culture du pays d'accueil, la psychologie de l'immigrant et le niveau de réceptivité du nouveau pays. L'auteur accorde une très grande importance au troisième facteur qui, selon lui, a une ascendance directe sur le degré d'ouverture ou de fermeture à la culture du pays d'accueil et l'impact potentiel que cette double dynamique peut engendrer. L'auteur enchaîne en préconisant l'assimilation et l'adaptation à la nouvelle culture de telle sorte que les efforts d'appropriation à la nouvelle culture, tout en étant gratifiants pour le nouvel arrivé, soient reconnus par les citoyens. Comme le disent King et Kitchener, au stade 5, *le savoir est filtré par les perceptions du sujet qui pose le jugement*. Ici, l'auteur ne semble pas comprendre la différence significative des réalités que sous-tend le processus des concepts qu'il évoque et il ne réalise pas que sa lecture nationaliste, qui teinte aussi les réflexions des troisième et quatrième séances, est influencée par un désir d'uniformisation de comportements, l'autre étant invité à se conformer pour l'image sociale. Mais, dans les lignes suivantes, Louis rebondit en postulant la nécessité d'une harmonisation entre les valeurs de la culture empruntée et celles de la culture d'origine qui, si elle ne se fait pas, risque l'éclatement de l'identité, la dépersonnalisation de l'être. Ce discours intuitif traduit un niveau remarquable

de compréhension de ce qui attend le nouvel arrivant et démontre une capacité à mettre en évidence la spécificité du concept du choc culturel. Par contre, il est entaché par les mots de la fin du paragraphe qui mettent en lumière l'a priori général de l'argumentation : comportez-vous comme de vrais Québécois pour être respectés. Un jugement emprunté au stade 4, *qui choisit les preuves en fonction des croyances préétablies*. Ensuite, l'auteur poursuit en conviant ses concitoyens « de souche » québécoise à donner l'espace et le temps nécessaires à la construction identitaire renouvelée des étrangers pour prévenir les représailles de demain... Cette réflexion montre le déchirement réflexif que supposent l'appropriation des nouvelles connaissances et la remise en question des anciennes ou encore le chevauchement des traits propres au stade 4 et au stade 5.

**5.2.1.6.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité**

- 201- Certaines parties du texte indiquent clairement que l'étudiant a compris et intégré ce qui a été enseigné sur le concept du choc culturel, une intégration qui amène à pousser plus loin que ce qui a été transmis.
- 202- L'utilisation des concepts assimilation et adaptation pour désigner une même réalité confirme l'intuition de la chercheuse en ce qui a trait à la nécessité d'analyser en salle de classe les concepts-clés de l'approche interculturelle.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 203- Par rapport à la dernière réflexion, le niveau de jugement de l'écrit est resté au même niveau et stade, soit le niveau quasi-réflexif, stade 5. Ce texte est un bel exemple de la difficulté pour un individu de discourir de façon renouvelée sur un sujet sans être influencé par les préconceptions initiales.
- 204- Le parcours réflexif de l'étudiant jusqu'à présent tend à connaître une croissance graduelle ponctuée de plateaux réflexifs. En effet, le jugement de la réflexion de la première séance se classe au niveau pré-réflexif, stade 2 et quasi-réflexif, stade 4, ceux de la deuxième et la troisième séances se maintiennent au stade 4 et ceux de la quatrième et la cinquième se stabilisent au stade 5, bien que le dernier garde une empreinte d'un trait du stade 4.

### 5.2.1.7- Nadine

Le texte de Nadine porte sur le concept d'identité, thème traité lors de la première activité d'enseignement. Elle écrit :

La culture canadienne française ou québécoise hante totalement notre vie collective. Ne serait-ce que par la langue, je pense que le continent nord-américain cherche toujours à définir ce qui le particularise. Ce qui me choque le plus, c'est que toute la question de l'identité québécoise ne s'intéresse presque pas aux « communautés culturelles » mais bien à l'identité des Québécois de « souche ».

Actuellement, notre société est confuse puisqu'elle désire faire perdurer sa culture l'opposant ainsi aux autres composantes culturelles avec lesquelles elle doit composer dans la vie de tous les jours. Il faut demeurer conscient que notre culture influence et est influencée par les autres groupes ethniques. Alors, si nous voulons conserver notre propre culture, je pense qu'il serait important que notre peuple accepte les immigrants plutôt que les exclure de notre vie sociale.

Il est évident que l'immigration massive des communautés ethniques remet en question les bases de notre tissu social et de notre identité culturelle. Elle menace aussi les valeurs dominantes et entraîne généralement des préjugés et certaines formes de discrimination. Par contre, elle a aussi des avantages comme au niveau du redressement démographique, socio-économique ou culturel.

Je pense, que bien des questions demeurent chez les Québécois francophones en ce qui concerne le Québec de demain! Je pense aussi que notre peuple est effrayé à savoir s'il sera condamné à disparaître suite à la dénatalité ou encore d'être noyé sous le flot des immigrants ce qui veut dire une identité incertaine. Lorsque je parle d'une identité incertaine, je pense également à la langue française qui est menacée de disparaître. Ceci est un enjeu très important pour un Québécois puisque la langue française est l'élément dominant de notre culture.

Je pense que notre culture s'est métamorphosée en raison de l'immigration et que certaines personnes voient cela comme une menace. Par contre, il y a une très grande richesse à intégrer d'autres cultures. Par exemple, certains peuples sont beaucoup plus sociaux que nous qui sommes très individualistes et la confrontation avec ces cultures pourrait améliorer notre façon d'être.

Finalement, l'école et la famille étant des milieux privilégiés pour transmettre la culture il est important que ces deux institutions réussissent à garder une ouverture d'esprit face aux nouveaux arrivants. Ainsi, selon moi, ils pourront réussir à transmettre les valeurs propres aux Québécois tout en faisant accepter les différences de l'étranger, réduisant ainsi la peur de la différence.

Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, le même que celui de la dernière réflexion. Dans celle-ci, Nadine critique la compréhension populaire des Québécois « de souche » du concept d'identité québécoise qui exclut l'apport de tous les autres Québécois. D'après elle, cette perception ne fait qu'alimenter le feu de la confusion

de la collectivité qui définit son identité par opposition à celles des autres originaires d'ailleurs. Elle fait valoir la nécessité d'un nouveau regard sur la composition sociale actuelle et la reconnaissance de l'influence des autres dans l'évolution de la culture du Québec. Elle admet que l'immigration puisse représenter pour certains une menace à la fragilité identitaire des Québécois et à sa première expression, la langue. Par contre, elle n'hésite pas à opposer à ses détracteurs les bénéfices de l'immigration : croissance démographique, développement économique et redéfinition des valeurs de bases. Elle termine son argumentation en reprenant certains propos de sa dernière réflexion en ce qui a trait au rôle que devraient assumer la famille et l'école dans l'acceptation de la différence. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet est capable de différencier et d'intégrer les éléments qui entourent un événement et de considérer les opinions des autorités, les opinions personnelles ou celles d'autres individus*. Dans cette réflexion, l'auteure reprend plusieurs postulats de son dernier texte tout en y intégrant une nouvelle perspective réflexive, soit l'ostracisme sous-jacent aux déterminants associés à la définition du concept d'identité d'une partie de la population québécoise.

## 5.2.1.7.1-

## Observations

## Sur le développement du jugement réflexif

- 205- La confusion dans la transmission de l'information sur le module de la culture n'affecte pas la capacité réflexive de l'étudiante qui continue d'afficher une logique argumentaire de niveau quasi-réflexif, stade 5.
- 206- Développer le jugement réflexif d'un stade 5 pourrait vouloir signifier un travail plus rigoureux de rédaction, dans lequel l'individu, à partir de deux textes aux opinions diverses voire même opposées sur un même sujet, devrait uniquement mettre en lumière les opinions des experts dans un écrit passablement cohérent.

## 5.3-

## Observations générales

- 217- Le contenu de la stratégie d'enseignement de la cinquième séance a permis à quatre étudiants d'atteindre des stades plus élevés de réflexion. Le jugement réflexif de Mathieu s'est maintenu au

## 5.3-

## Observations générales

stade 4 par rapport au dernier écrit dans lequel le jugement vacillait entre le niveau pré-réflexif, stade 3, et le niveau quasi-réflexif, stade 4; celui de Marc, Marie-Andrée et Élisabeth s'éleve au stade 5 contrairement au stade 4 de leur dernière réflexion. Le jugement réflexif des écrits de Steve, Louis, Nadine, et Louise-Hélène demeure au même stade que celui de leur dernière réflexion, soit le niveau quasi-réflexif, stade 5 pour les trois premiers et le niveau réflexif, stade 6 pour la dernière. Le jugement réflexif de Stéphane et de Catherine connaît une baisse de stade passant du niveau quasi-réflexif, stade 4, au niveau pré-réflexif, stade 3, pour le premier et du niveau réflexif, stade 6, au niveau quasi-réflexif, stade 5 pour la deuxième.

218- Le parcours du cheminement réflexif varie d'un étudiant à l'autre comme l'attestent les tableaux graphiques à la fin du chapitre. Pour Mathieu et Louis, la présence d'un double stade dans leurs écrits semble indiquer une capacité renouvelée qui s'affiche dans la prochaine réflexion. Pour Marie-Andrée et Marc, le développement de leur capacité à juger d'une situation évolue sous forme de plateau réflexif. Stéphane, lui, éprouve de la difficulté à se départir d'une logique qui épouse les caractéristiques du niveau pré-réflexif. Le jugement réflexif d'Élisabeth, Nadine et Catherine fluctue de niveaux selon les séances tandis que celui de Louise-Hélène fluctue lui aussi mais toujours dans le niveau réflexif. Quant à Steve, son jugement réflexif affiche une constante au stade 5.

219- Plus le cours avance, plus il semble que le jugement réflexif de la majorité des étudiants retenus tend à épouser les caractéristiques des stades supérieurs de réflexion du modèle de King et Kitchener. À l'exception de Stéphane et de Louise-Hélène dont le niveau de jugement se situe à des pôles diamétralement opposés, niveau pré-réflexif pour le premier et niveau réflexif pour la deuxième, celui des huit autres se stabilise au niveau quasi-réflexif, stade 4, pour l'un d'entre eux et stade 5 pour les sept autres dont l'un est marqué par la présence de traits du stade 6.

Les résultats obtenus dans ces réflexions révèlent que :

220- Le contenu sur le concept de culture a eu un impact sur le jugement réflexif d'un seul étudiant, Mathieu, dont le jugement se maintient au niveau quasi-réflexif, stade 4, et ce, malgré la difficulté qu'il semble éprouver à comprendre le concept. Les écrits de Nadine et de Louise-Hélène leur ont permis de continuer à réfléchir sur le sujet et à maintenir leur niveau et stade. Quant à Stéphane, il ne fait que mentionner quelques données sur la culture pour en venir à discourir sur un thème n'ayant pas été traité dans cette séance.

221- Le contenu sur le concept de choc culturel et la façon de l'enseigner ont eu un effet bénéfique sur le jugement réflexif de Mathieu, Marc, Marie-Andrée et Élisabeth, mais il n'a pas eu le même impact sur celui de Steve, Louis, Nadine qui restent au même niveau et stade que ceux de leur dernière réflexion et sur celui de Catherine qui baisse au stade 5 par rapport à son dernier texte classé au stade 6.

222- Stéphane, qui aurait pu discourir objectivement sur plusieurs aspects du choc culturel en raison de sa propre expérience, semble se laisser submerger par les réalités vécues sous-jacentes au choc culturel à tel point qu'il perd toute possibilité objective d'argumentation.

223- Une information théorique illustrée à partir de plusieurs exemples, ou encore un regard d'ensemble sur les différentes facettes d'un concept comme ce fut le cas lors de la deuxième activité, semblent fournir de la matière à la réflexion et stimuler ainsi le jugement réflexif de Mathieu, Marc et Marie-Andrée qui se maintenaient dans les stades inférieurs du modèle de King et Kitchener.

224- Pour Marie-Andrée et Élisabeth, certains aspects du choc culturel leur ont permis de mettre en valeur leur connaissance sur le sujet.



## 5.3-

## Observations générales

225- Le contenu de la deuxième activité de la stratégie d'enseignement permet à Steve, Louis, Nadine et Catherine qui ont atteint un niveau quasi-réflexif de travailler les habiletés réflexives propres au stade 5, de maintenir leur classement et de continuer à réfléchir sur un thème de leur choix tout en confrontant leurs a priori. Les écrits de Louis et de Catherine en sont un bel exemple.

À la lumière de ces observations, il apparaît que :

226- Le jugement réflexif se développe de façon différente d'un étudiant à l'autre. Ceux, qui comme Louise-Hélène, se sont appropriés une méthodologie personnelle de travail intellectuel au cours de leur formation et qui ont une certaine connaissance sur le sujet, semblent se laisser peu influencer par les stratégies d'enseignement parce qu'ils ont développé une autonomie intellectuelle qui leur permet d'identifier et d'approfondir des réalités qui les intéressent. L'information traitée dans les séances devient alors un catalyseur à la réflexion personnelle de l'individu. Certains, comme Steve et Nadine, affichent une certaine autonomie intellectuelle qu'ils continuent d'arborer en intégrant l'information à travers une gamme de stratégies d'enseignement, mais celles-ci ne semblent pas suffisamment les stimuler pour qu'ils progressent du niveau quasi-réflexif au niveau réflexif pour le premier ou maintiennent les habiletés du niveau réflexif pour la deuxième. D'autres, comme Élisabeth, Catherine, Marc, Louis, Marie-Andrée et Mathieu démontrent une évolution dans le développement de leur jugement réflexif qui semble reliée au contenu, à la façon dont il a été transmis et à l'exercice quotidien obligatoire de rédaction. Dans ce cas-ci, les stratégies d'enseignement ont une incidence sur le développement du jugement réflexif, car elles deviennent le médium d'intégration de la matière qui se déploie dans la permanence de la stratégie d'apprentissage qui leur permet de continuer à réfléchir, à confronter leurs a priori et à peaufiner leur style argumentaire. Pour d'autres, comme c'est le cas de Stéphane, il semble bien qu'ils n'ont pas développé les habiletés intellectuelles nécessaires pour contenir l'éveil de l'affectivité non raisonnée ou ne sont tout simplement pas en mesure de poursuivre à l'université un cours de troisième année ayant de telles exigences.

## 5.3.1-

## Mémo pour amélioration

22- Le profil de l'évolution du jugement réflexif des étudiants retenus atteste que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans le cours contribuent à l'amélioration de leur capacité réflexive, mais il semble bien que chacun évolue à son propre rythme, à partir d'informations et de stratégies diverses. Développer le jugement réflexif à travers l'intégration d'une matière ne nécessiterait-il pas le développement d'un outil pédagogique spécialement conçu en fonction du niveau des difficultés propres à chacun?



### 5.3.2- Jugement réflexif des étudiants retenus

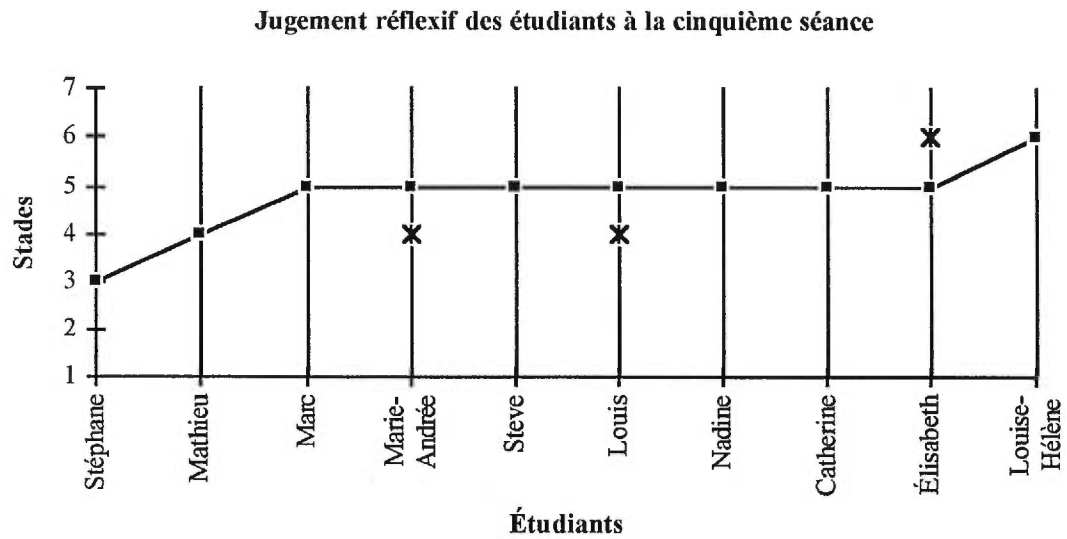


Figure 5. Jugement réflexif des étudiants à la cinquième séance

\* La présence de doubles symboles indique un chevauchement de stades; le « carré noir » précise la dominance du jugement réflexif des écrits.

---

## **Séance 6 : Le choc culturel; la tradition et la modernité**

---

Ce cours comprend une seule stratégie d'enseignement qui est divisée en deux activités. Dans la première, la professeure fait une synthèse de la matière du cours précédent et elle termine la présentation des facteurs d'intégration liés au choc culturel et dans la seconde, elle explique au moyen d'un exposé les concepts de tradition et de modernité.

### **6.1- Stratégie d'enseignement**

Sous la forme d'un exposé, la première activité permet de faire une synthèse de la matière du cours précédent et de compléter l'information sur les facteurs d'intégration liés au choc culturel et la seconde porte sur les caractéristiques des concepts de tradition et de modernité.

#### **6.1.1- Objectifs de la stratégie**

Les objectifs de cette stratégie sont de :

- permettre aux étudiants de clarifier certaines notions vues dans le cours précédent;
- préciser et expliquer les facteurs d'intégration liés au choc culturel;
- définir les concepts de tradition et de modernité;
- préciser les caractéristiques propres aux concepts de tradition et de modernité;
- dresser le profil d'orientation des valeurs des sociétés traditionnelles et des sociétés modernes.

#### **6.1.2- Activités proposées : synthèse et exposé sur les facteurs d'intégration**

La professeure salue les étudiants, demande comment il se fait qu'il y ait autant d'absences et donne la parole à un étudiant qui présente un projet d'échange organisé par Jeunesse Canada Monde<sup>1</sup>. L'annonce terminée, la professeure présente la nouvelle observatrice participante qui a assisté au cours précédent, mais qui n'a pas été présentée et elle explique

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 1.

les motifs du départ de la première<sup>1</sup>. Par la suite, elle informe les étudiants que le test sur l'évaluation de la réflexion cognitive leur sera administré une seconde fois au quatorzième cours et qu'ils devraient recevoir leurs résultats au début de l'année 1996<sup>2</sup>. Elle présente la responsable de l'évaluation du cours et enchaîne avec la synthèse de la précédente séance<sup>3</sup>. La synthèse complétée, elle poursuit sur les facteurs d'intégration liés au choc culturel, un contenu qu'elle transmet sous forme de dictée comme les étudiants l'avaient demandé lors de la dernière séance<sup>4</sup>.

### 6.1.3- Participation des étudiants

Une étudiante demande s'il pouvait être possible que le test soit administré au début du quatorzième cours<sup>5</sup>. La professeure acquiesce en disant qu'elle ne procédera plus de la même manière<sup>6</sup>. Une étudiante exprime son inquiétude face à la synthèse sur la culture : « Tu sembles donner un nouveau contenu<sup>7</sup>. » La professeure rassure l'étudiante et lui dit qu'elle ne fait que reformuler de façon différente la matière<sup>8</sup>. Une note de l'observatrice participante précise : « Ce que la professeure amène dans sa synthèse est beaucoup plus clair, moins tranché et décousu que la semaine dernière, et dès lors, cela peut sembler très différent<sup>9</sup>. » La professeure précise qu'il n'y aura aucune question à l'examen en ce qui a trait au résumé sur le choc culturel. Au début de la présentation de la matière portant sur les facteurs d'intégration, une étudiante demande : « Est-ce que c'est la suite des éléments que l'on doit considérer dans l'intervention?<sup>10</sup> » La professeure répond par l'affirmative<sup>11</sup>. Au

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 1.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 1-2.

<sup>4</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 2-9.

<sup>5</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 1.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 2.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> *Ibid.*

cours de la dictée, on demande de préciser un terme, de spécifier à quelle catégorie se rapporte l'information et de ralentir le débit<sup>1</sup>. Faisant référence à la réalité de la technologie à laquelle sont confrontés les immigrants, un étudiant cite l'exemple d'un immigrant qui prend pour la première fois l'autobus et qui ne sait pas quoi faire lorsque le chauffeur lui dit de déposer l'argent dans la console<sup>2</sup>. Un autre commente une expérience d'un étranger avec le guichet automatique bancaire<sup>3</sup>. L'observatrice participante note : « Les exemples donnés par la professeure suscitent l'attention et l'intervention des étudiants. Cela semble très apprécié par le reste de la classe<sup>4</sup>. » Réagissant à une information qui dit que plus le groupe d'appartenance ethnique est grand, plus faible est le taux d'hospitalisation pour les troubles mentaux, un étudiant demande s'il n'y a pas un risque de ghettoïsation des immigrants<sup>5</sup>. La professeure répond : « Le fait de mettre en contact les immigrants avec des gens de leur propre appartenance ethnique est nécessaire pour contrer le sentiment de solitude des premiers temps, mais que c'est la responsabilité de la terre d'accueil de favoriser ensuite l'intégration<sup>6</sup>. » Un étudiant réagit à l'information concernant les craintes des immigrants d'être envahis par des valeurs qu'ils ne partagent pas comme l'individualisme, le divorce, la liberté des jeunes et l'autonomie des femmes. La professeure lui répond : « Les immigrants devront s'adapter à ces réalités. Dans cette perspective, l'adaptation est la responsabilité de l'immigrant<sup>7</sup>. » Un autre étudiant demande des clarifications quant aux modalités de l'intégration, mais la réponse de l'enseignante reste inchangée : « Les immigrants doivent apprendre comme nous à affronter leur solitude. La solitude est propre à tous les humains. En créant des liens avec des personnes de la même appartenance culturelle, ils pourront plus facilement la contrer<sup>8</sup>. » Pour illustrer le sentiment de solitude ressenti par les nouveaux

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 3.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 4.

6 *Ibid.*

7 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 6.

8 *Ibid.*

arrivants, une étudiante parle de la dernière émission d'*Enjeux* qui traitait du recrutement de soldats qui se fait dans la mosquée de Montréal. Le reportage révélait que la solitude amenait les gens à fréquenter la mosquée et qu'un groupuscule de musulmans radicaux profitait de ce sentiment à leur propre fin : la guerre sainte<sup>1</sup>. La religion comme facteur d'intégration suscite plusieurs réactions. Une étudiante dit : « J'ai déjà travaillé avec une femme musulmane victime de violence conjugale<sup>2</sup>. » La professeure lui répond : « Je ne suis pas une spécialiste des religions et je ne sais pas trop quoi penser de la violence conjugale justifiée en fonction d'interprétations de livres saints. Cela demande réflexion, mais il me semble qu'à une certaine époque ici nos curés ont encouragé les femmes à la tolérer. Elle enchaîne en parlant du Coran et des lectures qu'elle a faites qui contredisent l'interprétation que des personnes font de certains versets justifiant la correction des femmes. L'interprétation féministe des versets est d'une tout autre nature : respect de la femme, devoir envers la femme, etc.<sup>3</sup>. Un étudiant réplique : « Quelle que soit la formule ou l'interprétation que l'on donne au Coran, le résultat reste le même : il est interdit de violenter, de frapper une femme<sup>4</sup>. » La professeure soutient que le fait que les femmes tolèrent ou ne tolèrent pas cette violence vient de l'interprétation des écrits religieux. En ce sens, il peut être intéressant de savoir qu'il y a d'autres interprétations possibles du Coran ou de la sharia qui peuvent être communiquées en temps opportun aux personnes aidées qui en manifestent l'intérêt. Pour la personne aidée, cet échange peut être un témoignage de prise en considération de sa religion et une occasion de ré-appropriation des fondements de sa foi<sup>5</sup>. Un étudiant riposte : « Quoi que dise le Coran, on n'accepte pas la violence, un point, c'est tout<sup>6</sup>. » Une étudiante se met à raconter l'histoire d'une immigrante qui était complètement dépendante de son mari très croyant<sup>7</sup>. La professeure informe les étudiants

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 6.

2 *Ibid.*

3 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 7.

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

qu'il y a à la vidéothèque un document audiovisuel qui traite justement de la violence faite aux femmes immigrantes<sup>1</sup>. Un étudiant demande : « Est-ce que cette tendance va se maintenir puisque le mouvement féministe est mondial?<sup>2</sup> » La professeure précise que le mouvement rejoint plus les intellectuelles des pays en voie de développement que la population qui est en situation de survie: « En Algérie, par exemple, les féministes se font tuer et, en Iran, elles ont davantage à s'effacer. Le mouvement féministe appartient plus aux pays occidentaux ou industrialisés<sup>3</sup>. » Aucune autre question ou intervention ne sera faite jusqu'à la fin du contenu sur les facteurs d'intégration.

6.1.4-	Observations
227-	<b>Telle que conçue, la structure dictée de l'enseignement du contenu sur le choc culturel favorise une première intégration de la matière et un échange d'expériences qui semblent satisfaire les étudiants qui y réagissent favorablement.</b>
228-	<b>Les sources d'informations télévisuelles complémentaires recommandées par la professeure dans la quatrième séance semblent avoir été considérées puisqu'une étudiante est en mesure de lier une situation traitée dans l'émission <i>Enjeux</i> à un facteur d'intégration lié au choc culturel.</b>
229-	<b>Les propos tenus par les étudiants en ce qui a trait aux valeurs et aux convictions profondes des immigrants, surtout celles des musulmans, témoignent d'une forte résistance à se laisser interpeller par d'autres valeurs que les leurs et à essayer de comprendre, au-delà de la justification religieuse, ce qui pousse certains hommes et certaines femmes à interpréter littéralement les écrits religieux.</b>
230-	<b>Le jugement réflexif des étudiants tend à obéir aux caractéristiques du niveau pré-réflexif, stade 3, pour juger des comportements qualifiés d'inacceptables dans leur culture. En cela, ils épousent la logique même qu'ils réfutent.</b>
231-	<b>La dernière question atteste d'un ethnocentrisme culturel tenant pour acquis que ce qui est véhiculé dans les pays industrialisés l'est nécessairement dans tous les autres. Cette perception est une manifestation d'un processus réflexif s'apparentant aux caractéristiques du niveau quasi-réflexif, stade 4, qui interprète la réalité en fonction des croyances préétablies.</b>

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 7.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

**6.1.5-****Mémo pour amélioration**

**23- Il appert qu'il n'y a pas lieu de changer ou de modifier cette structure d'enseignement puisqu'elle plaît aux étudiants et qu'elle atteint les objectifs recherchés. Néanmoins, les résistances manifestes des étudiants soulèvent la nécessité d'un regard sur les grandes religions monothéistes et les valeurs qui en découlent.**

**6.1.6-      Activité proposée : exposé sur les concepts de tradition et de modernité**

De retour de la pause, la professeure présente les objectifs du module tradition et modernité et invite les étudiants à définir individuellement les deux concepts évoqués<sup>1</sup>. Ils ont cinq minutes pour y réfléchir. Elle entame ensuite l'étude des concepts qui sera complétée par un regard sur les profils des valeurs qui découlent d'une vision moderne ou traditionnelle<sup>2</sup>.

**6.1.7-      Participation des étudiants**

Durant la deuxième activité, il n'y a pas tellement d'interventions de la part des étudiants sauf trois commentaires ayant trait au débit dans la transmission de l'information. Faisant suite à la demande de réflexion de la professeure, les étudiants définissent ainsi les caractéristiques du concept de tradition : « Coutume, action qui se répète et héritage, ce qui est transmis de génération en génération comme les valeurs, les coutumes et les savoir-faire<sup>3</sup>. » Par la suite, la professeure présente la définition de Courville, donne l'origine étymologique du concept, définit les quatre sens qui lui sont rattachés et explique les trois types de relations fondamentales qui lui sont reconnues. Elle prend soin de bien indiquer aux étudiants ce qu'ils doivent prendre en note. Il n'y aura aucune question à l'examen par rapport à ce contenu. Par la suite, elle poursuit son enseignement sur le concept de modernité. Les étudiants nomment les spécificités suivantes concernant ce concept : « Nouvelles façons d'agir, révolution technologique, mouvements sociaux, une ère de mouvance, changements dans la compréhension du concept de vie, point le plus

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 9.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 9-17.

<sup>3</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 9.

éloigné de la nature qui signifie un contrôle absolu sur la nature<sup>1</sup>. » Après que la professeure ait présenté une définition de la modernité et spécifié son caractère unique, une logique de la modernité voire une idéologie, un étudiant avance : « Aujourd'hui, ne devrait-on pas parler de la postmodernité? Qu'est-ce qui vient après la postmodernité? La post postmodernité?<sup>2</sup> » La professeure répond que la postmodernité reste incluse dans la modernité<sup>3</sup>. L'observatrice participante note : « Ceci est juste, mais la professeure ne pousse pas plus loin son idée<sup>4</sup>. » Un peu plus avant, l'observatrice souligne aussi que le fait de mettre un accent évident sur la logique de la modernité donne la clé de voûte de tout le thème aux étudiants<sup>5</sup>. » La professeure enchaîne sur quelques rudiments de l'histoire de la modernité en parlant de la Renaissance, de la révolution industrielle et du 20<sup>e</sup> siècle<sup>6</sup>. Elle souligne ce qui est essentiel à retenir, ce qui caractérise le mieux l'évolution du concept. Par exemple, elle dit que le premier trait de la modernité, c'est l'élaboration d'une conscience de l'universel, une conséquence de la découverte du Nouveau Monde<sup>7</sup>. Elle ajoute que le second trait de la modernité, c'est la montée en puissance de la figure de l'individu et la sécularisation des valeurs, ce qu'elle lie à la Réforme catholique<sup>8</sup>. Elle poursuit ainsi sur le concept politique de la modernité, la psychologie de la modernité, la modernité et le temps, le discours ou la rhétorique de la modernité<sup>9</sup>. Il n'y aura que deux interventions de la part des étudiants dans ce segment de cours. La première, un étudiant demande d'illustrer le temps cyclique par rapport au temps linéaire<sup>10</sup> et la deuxième, une étudiante tente d'établir un lien entre le fait que la tradition soit axée sur le passé et la modernité, sur l'avenir et

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 11.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 12.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 13-15.

<sup>7</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 13.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 14-16.

<sup>10</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 16.



commente la difficulté à concilier les deux<sup>1</sup>. Une remarque qui amène la professeure à présenter cinq différents profils illustrant la compréhension et l'organisation du monde dans la tradition et la modernité. Un étudiant demande si la conception traditionnelle du surnaturel pouvait se résumer à dire : « On est né pour un petit pain<sup>2</sup>. » La professeure acquiesce et demande aux étudiants s'ils apprécient ce parallèle entre les caractéristiques du monde traditionnel et celles du monde moderne<sup>3</sup>. « Oui<sup>4</sup> », répondent-ils tous en chœur. Pour illustrer la nostalgie du regard centré sur la personne, thème traité dans la conception du soi selon les deux mondes, la professeure raconte qu'assise au volant de sa voiture, elle entendait récemment un animateur assez âgé d'un poste de radio à Montréal inviter les jeunes à écouter la voix des pionniers de la chanson française. Par cet exemple, elle montre comment la société traditionnelle met l'accent sur l'être ou sur l'organe de la voix de la personne et comment la société moderne tend à mettre plutôt l'accent sur l'environnement, l'orchestre<sup>5</sup>. Une étudiante prend la parole et affirme qu'il y a un tout nouveau poste de radio à Montréal qui est consacré à la religion et qui traite de sujets souvent bizarres<sup>6</sup>. Une autre ajoute que c'est le poste qu'écoute sa mère<sup>7</sup>. Sur cette dernière remarque, la professeure présente le dernier profil sur la conception de la famille dans les deux types de société, informe que le contenu de cette séance sera à Copie-Age et termine en les remerciant de leur attention<sup>8</sup>. Le journal de la chercheure précise que le cours s'est bien déroulé<sup>9</sup>. On peut y lire : « J'ai vraiment essayé de respecter la façon dont les étudiants aiment recevoir l'information. Dans l'ensemble, je crois que les étudiants ont apprécié ma stratégie d'enseignement. Toutefois, on peut identifier assez rapidement que les contenus

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 16.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 17.

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 18.

historiques ou religieux ne semblent pas les intéresser car ils réagissent immédiatement en chuchotant. Il y a comme une forme d'intolérance intellectuelle en ce qui concerne ces deux sujets. Ils ne semblent pas encore avoir réalisé que l'histoire a de grandes choses à leur apprendre et que l'on répète de siècle en siècle pratiquement les mêmes erreurs<sup>1</sup>. » La chercheuse recommande : « Il serait assez important pour la prochaine année de préparer un recueil de textes dans lequel seraient intégrés les modules préparatoires de cette thématique. Le journal souligne aussi : « Les étudiants semblent stressés par leur travail de synthèse du contenu de chacun des cours, ce qui explique en grande partie leur insistance pour que les documents soient à Copie-Age. Cette insistance me laisse toutefois perplexe, car il est tout de même assez étrange que des étudiants en troisième année d'université paniquent devant un résumé ou une synthèse<sup>2</sup>. »

**6.1.8-****Observations**

- 232- Les questions des étudiants sont de nature informative dans ce segment de cours. Celles ayant trait à la postmodernité impliquent qu'il serait bien d'ajouter au contenu de ce module les caractéristiques du concept de postmodernité.
- 233- La stratégie de communication de la matière qui pointe en exergue l'essentiel à retenir facilite la compréhension et l'organisation de la matière, une structure qui semble satisfaire les étudiants.

**6.1.9-****Mémo pour amélioration**

- 24- Le dernier mémo soulevait la nécessité d'expliquer les fondements des religions monothéistes. Ce nouveau contenu pourrait très bien être joint à celui de la tradition et les concepts de modernité et de postmodernité pourraient être expliqués dans la séance suivante.

**6.2-      Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion**

Tous les étudiants vont rédiger une réflexion critique. Quatre d'entre eux réfléchiront à partir d'une information abordée lors de la première activité d'enseignement consacrée aux

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 6, 18.

<sup>2</sup> *Ibid.*

facteurs d'intégration liés au choc culturel. Les six autres écriront sur un aspect traité lors de la deuxième activité portant sur les concepts de tradition et de modernité.

### **6.2.1- Les réflexions des étudiants retenus**

Dans la sixième séance, l'écrit de deux étudiants se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, celui de cinq autres au niveau quasi-réflexif, stade 5, celui de deux autres au niveau réflexif, stade 6 et un dernier au niveau réflexif, stade 7. Dans cette séance, les écrits de Mathieu, Élisabeth et Louise-Hélène ont été choisis.

#### **6.2.1.3- Mathieu**

Dans cette réflexion, Mathieu traite des facteurs d'intégration liés au choc culturel, thème vu lors de la première activité d'enseignement. Il écrit :

J'ai bien aimé ce cours, car il m'a permis d'accroître mes connaissances au niveau des facteurs d'intégration d'un nouvel arrivant. On sait tous que ce n'est pas facile d'arriver dans un pays qui est différent du nôtre à cause de la température, de l'économie, de la politique, etc... Cela amène généralement des problèmes d'intégration lorsque l'idée qu'on se fait est en partie ou totalement fautive. Il m'apparaît primordial que les facteurs d'intégration soient des étapes très importantes pour un immigrant pour qu'il se sente bien pour ne pas tomber dans l'isolement spatial ou culturel. Ces facteurs présentés en classe sont une façon de bien participer socialement à la communauté, pour empêcher que l'isolement gagne l'immigrant qui se sent seul ou dépourvu de moyens d'actions pour s'intégrer adéquatement à son nouveau milieu de vie.

L'intervenant qui travaille avec un ou des immigrants doit donc se fixer des objectifs par rapport aux facteurs d'intégration pour permettre aux gens de bien s'intégrer et de se sentir inclus dans une société, un pays ou une nation.

La communication est un autre aspect important de l'intégration, car elle permet à l'immigrant d'exprimer ses besoins face à la société qui l'accueille pour qu'il y ait compréhension entre les deux parties concernées. Sans cela, il est presque impossible de demander quoi que ce soit lorsqu'on n'arrive même pas à comprendre ce que l'autre dit. La langue, que ce soit l'anglais ou le français, représente un pas vers l'avant lorsque vient le temps de s'exprimer. Cela amène une bonne intégration lorsque l'individu en question comprend ce qu'on attend de lui. Sans une bonne communication, il serait impossible de régler les comportements non envisageables de la part d'un individu.

Lorsque les gens se comprennent, les explications portent fruit et l'immigrant est en mesure de connaître la position du pays adoptif face à lui. D'autre part, le nouvel immigrant est bien placé pour connaître les ressources à sa disposition, permettant ainsi une meilleure assimilation dans de brefs délais et cela pour une vie plus heureuse. Il ne faut pas oublier que le nouvel arrivant a

laissé son pays pour un mieux-être, mais il n'est pas sans vivre de grands déchirements, car il a tout laissé derrière lui en choisissant d'aller s'établir ailleurs.

Le jugement de cette réflexion se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, *parce qu'il présente une meilleure interrelation de la vision d'un phénomène qui n'est pas limitée à l'opinion personnelle*. Tout d'abord, notons que, pour la première fois depuis le début de la rédaction des compositions critiques, Mathieu rédige une réflexion sur un seul sujet : les facteurs d'intégration. Ensuite, il dresse sommairement un profil de ce dont l'intervenant doit tenir compte pour éviter l'isolement des immigrants. Selon lui, une connaissance par l'intervenant de ce qui attend les nouveaux arrivants associée à une bonne communication sont la clé de voûte de l'insertion des immigrants dans le pays d'accueil, mais le problème dans cet écrit réside dans l'a priori général qui s'en dégage, soit l'assimilation des étrangers. Une préconception qui adhère *aux pensées préétablies*, du niveau quasi-réflexif, stade 4. La thèse de l'assimilation semble être une profonde conviction chez l'auteur qui au fil de ses rédactions peaufine sa façon d'argumenter tout en demeurant inébranlable dans ses exigences par rapport aux immigrants.

## 6.2.1.3.1-

## Observations

## Sur la stratégie d'enseignement : première activité

- 242- La façon d'aborder le contenu (court descriptif illustré par de nouveaux et nombreux exemples dans la réalité) a un impact sur la capacité réflexive de cet étudiant parce qu'elle l'arme d'arguments pour discourir de façon raisonnable sur un seul sujet. Le contenu du cours ne semble pourtant pas altérer une préconception concernant la thèse de l'assimilation des nouveaux venus.

## Sur le développement du jugement réflexif

- 243- Bien que plusieurs propos tenus dans cette réflexion témoignent d'une intégration de la matière qui conduit à classer le jugement au niveau quasi-réflexif, stade 5, une amélioration par rapport à la dernière réflexion qui se situait au stade 4, il n'en demeure pas moins que l'a priori général de l'argumentation demeure au même niveau et stade que ceux de la dernière réflexion.
- 244- Ébranler des convictions qui entachent leur processus réflexif pourrait vouloir signifier pour l'enseignement une sérieuse analyse des concepts et de leurs implications dans la réalité pour un niveau quasi-réflexif, stade 4.

### 6.2.1.7- Élisabeth

Dans cette réflexion, Élisabeth réfléchit à la dimension politique de la religion et aux abus qui en découlent, thème inspiré par le contenu de la deuxième activité d'enseignement consacrée à l'étude des concepts de tradition et de modernité. Elle écrit :

Selon le dictionnaire, la religion est un « ensemble de croyances ou de dogmes et de pratiques culturelles qui constituent les rapports de l'homme avec la puissance divine (monothéisme) ou les puissances surnaturelles (polythéisme, panthéisme) » (Dictionnaire du français plus).

Mais, selon moi, la religion est aussi de la politique, car tout comme elle, la religion sert à gouverner, réguler, orienter et influencer la société. Ensuite, elles ont toutes les deux une conduite calculée pour atteindre un but précis. Ce qui m'amène à penser que l'utilisation de la religion dans certaines cultures n'est pas pour le bien de ces dévots, mais pour les contrôler en faisant de la politique.

Aussi, certains dirigeants ou individus qui ont une forme de pouvoir sur les autres utilisent les écrits religieux pour justifier leurs actes ou demandes. Donc, on peut dire que plusieurs font une mauvaise interprétation des écrits religieux. Cette mauvaise interprétation peut être accidentelle ou due à l'ignorance. Elle peut être aussi utilisée pour des fins personnel. Aussi, ces écritures sont souvent interprétées au mot à mot, alors qu'ils sont écrits pour une compréhension à divers niveaux. Dans un sens, nous ne pouvons affirmer la véritable signification des écrits religieux, car pour bien comprendre il faut se placer dans le contexte où il a été écrit, à savoir l'époque, la culture, etc. Ensuite, cette interprétation sera toujours colorée par nos « lunettes », notre conception des choses. En fait, interpréter ces écritures constitue un art, une profession et c'est dommage que certains par leur désir de pouvoir ternissent cette profession. En ce sens, je trouve les Juifs très nobles d'étudier la Torah. Mais, il faut se demander, une religion est-elle meilleure qu'une autre? Je ne crois pas, puisque toutes les religions transmettent des principes qui se ressemblent, la différence vient de la façon de dire et de transmettre ses principes. En ce sens, chacune des religions a trouvé une manière de l'exprimer adaptée à leur culture et leur environnement. Par exemple, les Juifs ne doivent pas manger de porc, pourquoi? Parce que les porcs étaient contaminés à un moment donné et, pour se protéger ils ont décidé d'interdire l'absorption de porc par la religion. Et, nous au Québec, il n'y a pas si longtemps, nous devions manger du poisson le vendredi parce que les prêtres avaient une plus grande poissonnerie, donc ils voulaient vendre leurs poissons. Dans ces deux cas, les habitudes que donnaient les prêtres sont bonnes, puisqu'elles sont là pour des raisons de santé et d'économie.

La religion a ses bons côtés mais aussi ses mauvais. La religion a des limites, oui certains diront qu'elle permet de s'approcher de Dieu, d'élever son âme, de donner de l'amour, etc. Mais elle ne permet pas la liberté, la possibilité, le droit de décider, d'agir autrement que ce que dicte la religion. Les gens qui suivent une religion sont soumis à un engagement, à une obligation de suivre cet enseignement. Elle contraint les individus à sa réalité. Et aussi, elle donne l'impression aux gens qu'ils sont les élus, que seulement eux ont les réponses à tout. À l'extrême, elle provoque la division, la haine, les conflits, les guerres.

Les philosophes qui ont perpétué ces enseignements n'ont peut-être pas voulu que ces enseignements deviennent des religions. Car, si on se réfère à la vie de ceux-ci (Jésus, Bouddha, Krishna, etc.) ils désiraient seulement amener les gens à être près d'eux-mêmes et près des autres et de leur environnement. Leurs enseignements étaient simples au premier abord. C'est lorsque les disciples de ces philosophes ont décidé d'écrire ces enseignements qui sont la Bible, la Torah, le Coran que tout s'est compliqué. L'humain cherche tellement à se

compliquer la vie. Beaucoup de livres que j'ai lus disent cela. L'important n'est pas de rechercher le Dieu extérieur mais intérieur.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, parce que *le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Dans cette réflexion, Élisabeth analyse la religion comme un système qui cherche à se maintenir trop souvent au détriment des dévots et du message original de celui qui a contribué à sa formation. L'auteure emploie une grille sociologique pour dénoncer des pratiques qu'elle juge tout simplement inacceptables. Elle dénonce l'interprétation littérale des écrits religieux colorée par la perception des individus qui prononcent les sentences. D'après l'auteure, l'herméneutique se voit ainsi entacher par des pratiques indignes. Dans un autre temps, l'auteure parle de l'adaptation des religions aux cultures et aux environnements, nomme ce que les croyants sont appelés à vivre, mais évoque le caractère limitatif de ce système dont l'enseignement contraint la liberté des individus. Elle termine en faisant siens les propos tenus par le théologien protestant Paul Tillich dans le « Courage d'être ». King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet présente un portrait assez équilibré d'un problème*. Ce texte illustre bien cette caractéristique du dernier stade du niveau quasi-réflexif; il aurait pu être classé au stade 6 par sa logique argumentaire, si l'auteure avait porté une plus grande attention à plusieurs affirmations plus ou moins habiles et à la structure cahoteuse de plusieurs phrases.

#### 6.2.1.7.1-

#### Observations

##### Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité

- 253- Ce texte atteste que l'étudiante écoute très attentivement ce qui est dit en classe par la professeure, elle reprend en d'autres termes les idées émises par l'autorité professorale dans ce cours et les deux derniers. Par exemple, l'étudiante intègre dans son argumentation la réflexion de la professeure concernant les postulats de foi des musulmans en y ajoutant des informations présentées dans le cours sur la culture, dont une partie parlait des différentes réponses données aux mêmes besoins fondamentaux selon les cultures. Pour expliquer le besoin de purification, la professeure donnait les exemples des régimes amaigrissants, du jeûne, de l'obligation chez les catholiques de manger du poisson tous les vendredis, ou de l'obligation du ramadan chez les musulmans.

**6.2.1.7.1-****Observations**

- 254- Ce texte démontre comment la parole de l'autorité professorale contribue à la formation de l'esprit et au développement du jugement par la force des arguments.
- 255- Certaines affirmations du texte montre comment une information peut être traitée et décontextualisée faisant ainsi perdre de la qualité à l'argumentation. Par exemple, l'étudiante explique l'obligation de manger du poisson tous les vendredis par le surplus des poissonneries appartenant aux prêtres. La professeure avait expliqué cette tradition comme étant liée à une pratique ancienne vécue en France. L'étudiante rattache cette pratique au Québec et comble le manque d'informations en y allant de sa propre interprétation des faits.
- 256- Ce texte révèle la dynamique de communication de l'information entre l'émetteur et le récepteur. L'émetteur peut bien transmettre l'information la plus juste et exacte possible, le récepteur traite l'information à partir de sa propre compréhension de ce qui lui semble avoir été dit.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 257- Le jugement réflexif de ce texte se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, soit le même que celui du dernier texte.

**6.2.1.10- Louise-Hélène**

Dans ce texte, l'auteure réfléchit aux limites de l'intervention dans un contexte de choc culturel, thème inspiré par le contenu de la première activité d'enseignement. Elle écrit :

Le contenu de ce cours renferme en plusieurs points les dimensions importantes à tenir compte dans l'intervention psychosociale. Même si le sujet du cours concerne les particularités de la réalité interculturelle, il ne faut pas aller loin pour parfois être confronté à des différences qui nous font vivre un choc culturel.

Je choisis d'approfondir les limites de l'intervention face au choc culturel parce que cet aspect du travail social est souvent laissé pour compte au détriment de la personne en demande d'aide. L'intervenant social pour sa part demeure coincé dans ses peurs et son ignorance sans remettre en question sa façon de faire.

En réfléchissant à la problématique de l'intervention dans un contexte non familial (le choc culturel), j'ai pris conscience que chaque jour je rencontre des opportunités où confronter mon système de valeurs, mes habitudes, ma façon de comprendre et de décoder les événements de la vie.

En situation d'intervention, je dois être doublement vigilante pour créer l'ouverture et remettre en question mon cadre de référence personnel afin de me situer à l'écoute de la personne avec laquelle je dois travailler. L'essentiel est de trouver un terrain de communication, malgré les barrières linguistiques. Je souhaite, malgré mon ignorance de plusieurs réalités que vivent les nouveaux arrivants, réussir à établir un contact avec la personne afin qu'elle puisse réussir à trouver des moyens d'apaiser sa souffrance et solutionner la difficulté pour laquelle elle consulte.



Je retiens comme élément central dans l'intervention sociale, l'unicité de la personne et de son contexte de migration ainsi que son potentiel et ses ressources personnelles. En partant de ces principes, je pense être prête à comprendre cette personne. Des atouts supplémentaires à une intervention adéquate seraient la connaissance d'éléments de la culture d'origine de cette personne, et une langue commune pour faciliter l'échange.

Ma principale critique à l'égard de l'intervention est l'établissement d'une relation d'aide basée sur des rapports hiérarchiques où l'intervenant se situe en expert et en autorité face à la personne aidée. Derrière cette attitude apparaît un code de valeurs que je ne partage pas. À mon avis, le service social a trop longtemps joué ce rôle de missionnaire détenteur de la vérité et du savoir, mais ce temps doit être révolu pour réellement apporter le support demandé.

Un rôle important que l'intervenant social doit jouer dans un travail auprès de la clientèle immigrante est celui d'être un médiateur social. L'intervenant doit être bien informé des droits des personnes immigrantes afin de bien les accompagner dans le respect de leurs droits ainsi que dans leur démarche d'intégration à une nouvelle culture présentant plusieurs défis. Nous avons une responsabilité sociale devant faciliter l'intégration d'un individu dans sa collectivité.

En fait, l'intervention sociale dans un contexte multiculturel n'a de limites que le cadre que l'intervenant se trace lui-même. Dans la mesure où les options de l'intervenant sont claires face à son rôle, dans sa connaissance de lui-même, face à ses valeurs et face à ses préjugés, alors son travail sera bien réalisé car il sera capable de bien se situer dans une relation d'aide en y précisant les limites de sa contribution. De cette façon, la personne aidée se sentira accueillie, respectée et supportée dans le service demandé.

Maintenant, il reste à situer dans le temps comment un intervenant réussit à créer les contacts afin d'établir des liens de confiance auprès des nouveaux arrivants. Je crois qu'il faut y mettre beaucoup de temps et s'assurer que l'organisme pour lequel nous travaillons partage cette vision de l'intervention sociale sinon une première limite de l'intervention se trouvera là.

Le jugement de cette réflexion se situe au niveau réflexif, stade 7, parce que *le savoir est construit en utilisant les habiletés de la recherche critique ou par la synthèse des preuves et opinions en explications cohésives et cohérentes justifiant ses croyances au sujet d'un problème*. Ce texte témoigne d'une habileté critique qui traduit d'une intégration de la matière qui dépasse de loin ce qui a été transmis dans le cours. En peu de mots, l'auteure présente ses deux a priori de base, soit que le choc culturel dans un contexte d'intervention en travail social demeure à être approfondi et que les intervenants manifestent de fortes résistances à changer leur façon de faire dans ce même contexte. Elle poursuit en indiquant les mesures qui devraient être prises par les intervenants par contre leur propre choc culturel dans le processus de la relation d'aide : confrontation du système personnel de valeurs, des habitudes, des façons de comprendre et de décoder les événements de la vie, création d'un espace nécessaire pour la remise en question du système de référence,



croissance aux potentiels et aux ressources des personnes aidées et connaissance de certains éléments de la culture d'origine et des rudiments d'une langue commune. L'auteure enchaîne en rappelant le rôle de médiation auquel sont conviés les travailleurs sociaux pour en arriver à la conclusion que le principal obstacle à l'intervention interculturelle est l'intervenant lui-même. King et Kitchener disent qu'au stade 7, *par la recherche empirique ou la synthèse, il est possible de déterminer la profondeur et la justesse des jugements sur la réalité*. Ce texte incisif sur un aspect de la réalité de l'intervention témoigne habilement de cette habileté.

## 6.2.1.10.1-

## Observations

Sur la stratégie d'enseignement : première activité

- 263- La structure du contenu du cours sur les facteurs d'intégration liés au choc culturel semble fournir suffisamment d'informations pour qu'une personne à un stade supérieur de réflexion en arrive par le processus de synthèse à argumenter de façon judicieuse et profonde sur un élément-clé du processus d'intervention : l'intervenant.

Sur le développement du jugement réflexif

- 264- Le jugement réflexif de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 7, une augmentation de stade par rapport au dernier qui se classait au stade 6.

## 6.3-

## Observations générales

- 265- Le contenu de la stratégie d'enseignement de la sixième séance a permis à quatre étudiants d'atteindre des stades plus élevés de réflexion. Le jugement réflexif de Mathieu passe du niveau quasi-réflexif, stade 4 au stade 5, celui de Louis et de Catherine du niveau quasi-réflexif, stade 5 au niveau réflexif, stade 6, et celui de Louise-Hélène du niveau réflexif, stade 6 au stade 7. Le jugement réflexif de Stéphane demeure au niveau pré-réflexif, stade 3, celui de Marc, Steve, Nadine et Élisabeth demeure au niveau quasi-réflexif, stade 5 et celui de Marie-Andrée baisse au niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 266- Le cheminement du jugement réflexif est unique à chaque individu. Dans la sixième séance, la présence d'un double stade dans les écrits de Marie-Andrée et Mathieu informe des difficultés à argumenter selon les caractéristiques du nouveau stade ou encore indique d'une prise de conscience de ce qui devrait être fait pour atteindre un stade plus élevé de réflexion. Les écrits de Marc, Élisabeth, Louis, Catherine et Louise-Hélène prouvent une habileté à argumenter qui évolue graduellement, sous la forme de plateau réflexif, au fil des séances du cours. Quant aux écrits de Steve et Nadine, ils ne semblent pas afficher aucune transformation, à l'exception de celui de Nadine à la deuxième séance.

## 6.3-

## Observations générales

- 267- À la sixième séance de cours, le jugement réflexif de tous les étudiants tend vers les stades plus élevés de réflexion. À l'exception de textes de Stéphane et Marie-Andrée qui se classent respectivement au niveau pré-réflexif, stade 3, pour le premier et au niveau quasi-réflexif, stade 4, pour la dernière, la majorité des autres (Mathieu, Marc, Steve, Nadine, Élisabeth) se situe au stade 5 dont trois d'entre eux se stabilisent au niveau réflexif, stade 6 (Louis et Catherine) et stade 7 (Louise-Hélène). À la lumière de ces résultats, il appert que plus les étudiants intègrent une culture théorique dans un domaine donné, plus leur jugement réflexif dans ce même domaine tend à épouser les caractéristiques des stades élevés de réflexion.
- Les résultats obtenus dans ces réflexions révèlent que :
- 268- La structure de l'enseignement du contenu sur les facteurs d'intégration liés au choc culturel a eu un impact sur le jugement réflexif de Mathieu, Catherine et Louise-Hélène, mais non pas sur celui de Nadine qui se maintient au même niveau quasi-réflexif, stade 5; à la lumière des écrits des étudiants, il semble que cette structure fournit suffisamment d'informations pour que Mathieu, Louis et Catherine puissent discuter et illustrer leurs propos par des faits solides et qu'elle permet à Louise-Hélène, par le processus de synthèse, d'argumenter de façon critique sur le sujet; quant à Nadine, une relative autonomie intellectuelle et un processus de recherche lui permet de faire abstraction des affirmations dans la conversation éducative sur la violence faite aux femmes immigrantes.
- 269- La structure du contenu sur les concepts de tradition et de modernité a permis à Louis de changer de niveau et de stade, mais elle n'a pas d'effets sur le jugement réflexif de Marc, Steve et affecte celui de Marie-Andrée qui baisse d'un stade dans le niveau quasi-réflexif.
- 270- Pour Louis, le concept de postmodernité appris dans un autre cours semble plus éclairant pour comprendre et interpréter la réalité des immigrants que celui de la modernité enseigné dans ce cours.
- 271- Les textes de Stéphane, Marc, Élisabeth montrent une inter-liaison entre l'information présentée sur la culture et celle sur les concepts de tradition et de modernité. Un phénomène nouveau qui peut laisser entrevoir une forme d'intégration d'une culture conceptuelle favorisant le jugement réflexif dans le domaine de l'interculturel pour deux d'entre-eux.
- 272- Les textes de Marie-Andrée, Élisabeth et Steve témoignent de la puissance que les propos tenus par la professeure peuvent avoir sur le jugement des étudiants qui cherchent à découvrir un cadre pour juger des situations dans un domaine particulier.
- 273- Les textes d'Élisabeth et de Stéphane montrent comment se joue la théorie du traitement de l'information dans la transmission de l'information entre l'émetteur et le récepteur; le récepteur argumente à partir de ce qu'il croit avoir saisi et cherche à combler le manque d'information à partir de sa propre logique.
- À la lumière de ces observations, il apparaît que :
- 274- Plus le cours avance dans le temps, plus le jugement réflexif des étudiants tend à s'éloigner des pensées préétablies, une caractéristique propre au niveau quasi-réflexif, stade 4. Il semble bien qu'un ensemble d'informations présentées sous différentes stratégies contribue à mieux faire comprendre une réalité ou un domaine et favorise le déploiement d'une pensée plus réfléchie et éclairée. Il appert aussi qu'au fil des rédactions, la majorité des étudiants s'efforce de discuter sur un sujet précis à la lumière des informations qui ont été transmises et cherchent à appuyer leurs points de vue par des faits solides. Néanmoins, dès que les étudiants s'aventurent sur des

**6.3- Observations générales**

sujets inspirés par le cours mais qu'ils connaissent peu, ils affichent une logique pré-réflexive ou quasi-réflexive, stade 4, comme ce fut le cas pour Stéphane et Marie-Andrée. Il appert qu'une formation aux rudiments de la pensée critique serait utile pour la grande majorité d'entre eux, leurs textes affichant trop souvent un grand manque de cohérence.

**6.3.1- Mémo pour amélioration**

25- Les étudiants affichent dans la rédaction de leur réflexion des difficultés qui pourraient être atténuées par une formation à la rédaction d'écrits inspirés des paramètres de la pensée critique.

**6.3.2- Jugement réflexif des étudiants retenus**

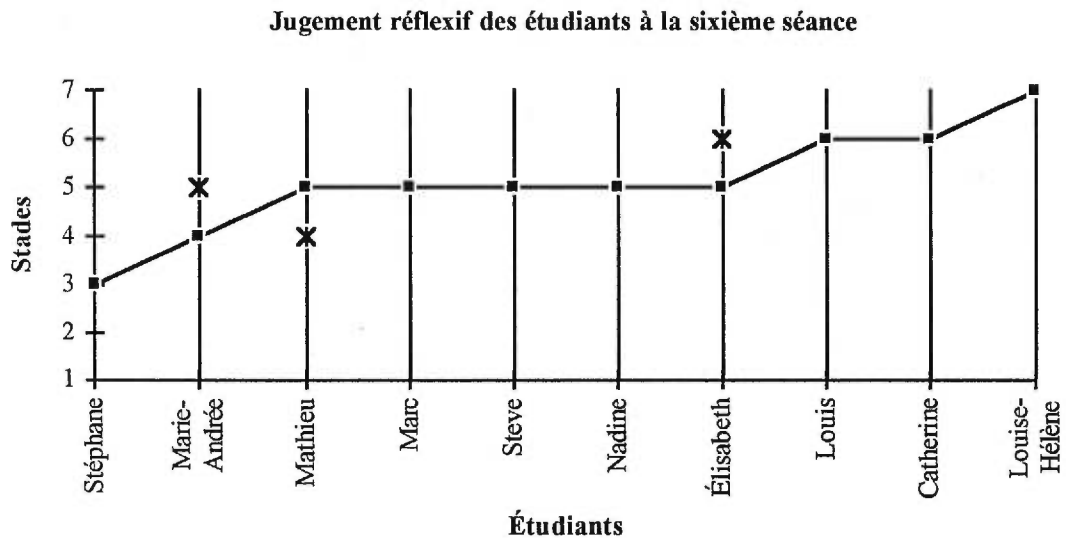


Figure 6. Jugement réflexif des étudiants à la sixième séance

\* La présence de doubles symboles indique un chevauchement de stades; le « carré noir » précise la dominance du jugement réflexif des écrits.

---

## **Cours 7 : La tradition et la modernité et les peuples autochtones**

---

Pour le septième cours, deux stratégies d'enseignement ont été élaborées. La première, un exposé, permet de faire une synthèse de la matière du cours précédent et de compléter la présentation de certaines notions liées au concept de modernité. La deuxième stratégie, elle, est divisée en trois activités. Par un exercice en petits groupes de partage, la première activité permet de connaître ce que pensent les étudiants des peuples autochtones en territoire québécois, la deuxième, de dresser un profil des revendications des Autochtones et la troisième, de présenter deux documents audiovisuels traitant de leurs réalités.

### **7.1- Première stratégie d'enseignement**

Sous la forme d'un exposé, la première stratégie permet de faire une synthèse de ce qui a été dit lors du dernier cours et de compléter certaines informations manquantes liées au concept de modernité.

#### **7.1.1- Objectifs de la stratégie**

Les objectifs de cette stratégie sont de :

- permettre aux étudiants de clarifier certaines notions vues dans le cours précédent;
- présenter et expliquer le concept politique de la modernité.

#### **7.1.2- Activité proposée : synthèse**

La professeure salue les étudiants qui déposent chacun à leur tour la deuxième partie de leur cahier d'apprentissage à la réflexion qui comprend les textes de la troisième, quatrième, cinquième et sixième séance de cours<sup>1</sup>. Les étudiants ayant pris leur place, elle s'étonne ouvertement du taux d'absences et invite les étudiants qui n'étaient pas au dernier cours à consulter leurs collègues pour compléter leurs notes, et elle engage la conversation en

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 1.

faisant allusion au fait que certains étudiants se sont plaints à la direction parce qu'elle serait trop permissive dans la correction des travaux<sup>1</sup>. Elle passe ensuite à la synthèse du cours en leur disant que cet exercice mental est un exemple qui peut les aider dans la rédaction de leur propre synthèse<sup>2</sup> et elle apporte quelques clarifications en rapport à l'aspect politique de la modernité<sup>3</sup>.

### 7.1.3- Participation des étudiants

Concernant la plainte à la direction, la représentante des étudiants au module du département de travail social informe la professeure que ce n'est pas la rigueur de la correction des travaux qui est en jeu ici, mais bien de l'injustice dans la perte de points relative au travail remis en retard<sup>4</sup>. La professeure avoue qu'elle n'était pas au courant de cette politique du département et demande aux étudiants si une pénalité de 0,5 points par jour leur conviendrait<sup>5</sup>. « Tous semblent satisfaits de ce pointage<sup>6</sup> » note l'observatrice participante. Avant le début de la synthèse, un étudiant pose une question de clarification se rapportant à la logique d'inclusion et d'exclusion<sup>7</sup>. La professeure précise que ces deux logiques font référence à l'État<sup>8</sup>. Une autre question est posée en ce qui a trait aux profils d'orientation des valeurs<sup>9</sup>. Pour situer l'étudiant, la professeure résume ce qui a été dit sur ce point la semaine dernière et termine en disant que ces tableaux sont une opérationnalisation des façons de penser selon que l'on se situe dans la tradition ou la modernité<sup>10</sup>. « L'étudiant semble satisfait de cette réponse<sup>11</sup> », écrit l'observatrice participante. Lors de la synthèse,

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 1.

2 *Ibid.*

3 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 2.

4 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 1.

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

une étudiante réagit aux propos tenus par la professeure en disant : « Sommes-nous toujours dans la synthèse?<sup>1</sup> » La professeure acquiesce et dit qu'elle emploie d'autres termes pour illustrer qu'il y a une séparation entre l'État et la religion dans la modernité<sup>2</sup>. Un étudiant demande si cela doit être pris en note<sup>3</sup>. La professeure répond que cela n'est pas nécessaire<sup>4</sup>. Aucune autre question ne sera formulée jusqu'à la fin de la synthèse du cours. Une remarque de l'observatrice participante souligne que les étudiants chuchotent pendant l'exercice de synthèse et se taisent lorsque de nouvelles informations sont transmises<sup>5</sup>. Le journal de la chercheure, lui, évoque le niveau de connaissance générale des étudiants : « J'ai été très surprise par le niveau de culture générale des étudiants. Par exemple, dans ma synthèse, j'ai mentionné la séparation entre le sacré et le profane, mais ces deux termes semblaient absents de leur vocabulaire. Ils ne savaient pas ce qu'ils signifiaient; cette terminologie étant pour eux un nouveau contenu, elle provoquait immédiatement le réflexe : « Est-ce que cela doit être pris en note?<sup>6</sup> »

## 7.1.4-

## Observations

- 275- Le sentiment d'injustice peut altérer la perception que les étudiants ont de la professeure, jouer sur la motivation dans l'accomplissement des travaux et affecter en bout de ligne leur performance.**
- 276- Tel que conçu, l'exercice de synthèse semble être un moyen qui permet à certains étudiants de faire une révision de leur compréhension de ce qui a été enseigné dans le cours précédent. Il renseigne de plus sur la façon dont ils traitent l'information, soit qu'ils semblent enregistrer intégralement sans réflexion des propos qui, déclamés en d'autres termes, éveillent une forme d'anxiété cognitive parce qu'ils les amènent en terrain inconnu.**

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 1.

<sup>2</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 2.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Journal de bord de la chercheure, séance 7, 12.

**7.1.5-****Mémo pour amélioration**

- 26- Prendre connaissance et appliquer les règlements d'un département d'un établissement d'enseignement éliminent les interactions professeure-étudiants qui ne sont pas liées à la matière et contribuent à assainir le climat d'enseignement en ne provoquant pas inutilement la création de perceptions affectant l'affectivité et la performance des deux parties.
- 27- Il appert que l'exercice de la synthèse de cours pourrait être bonifié en amenant les étudiants à formuler eux-mêmes la synthèse, ce qui pourrait contribuer au développement de leur réflexion par la formulation de questions ou la présentation de mises en situation qui obligent une deuxième lecture de la compréhension de la matière.

**7.2- Deuxième stratégie d'enseignement**

La deuxième stratégie comporte trois activités. Par un exercice en petits groupes de partage, la première activité permet de connaître ce que pensent les étudiants des peuples autochtones en territoire québécois, la deuxième, de dresser un profil des revendications des Autochtones et la troisième, de présenter deux documents audiovisuels traitant de leurs réalités.

**7.2.1- Objectif de la stratégie**

L'objectif de la stratégie est de :

- illustrer par une mise en situation comment se vit la conciliation entre les variantes de la tradition et celles de la modernité chez les peuples autochtones;
- dresser un profil des revendications des nations autochtones du Québec;
- présenter certaines réalités auxquelles sont confrontés les Amérindiens.

**7.2.2- Activité proposée : échange en petits groupes et en plénière**

La professeure explique la marche à suivre pour les deux prochaines activités concernant l'étude de cas sur les peuples autochtones du Québec<sup>1</sup>. Durant la première activité, les étudiants sont invités à réfléchir individuellement sur ce qui rapproche et sépare les Québécois des populations autochtones et ensuite pour la deuxième activité, en petits

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 3.

groupes, ils doivent identifier cinq raisons qui poussent les Québécois à détester ou à aimer les Autochtones<sup>1</sup>. Les étudiants ont quinze minutes pour la deuxième activité de réflexion.

### 7.2.3- Participation des étudiants

En ce qui a trait à la première activité de réflexion libre, un étudiant mentionne « qu'ils sont les premiers habitants du territoire<sup>2</sup>. » Un autre ajoute « qu'ils sont natifs d'ici tout comme nous<sup>3</sup> ». Un autre avance « que le bingo nous rapproche et nous distancie en même temps d'eux<sup>4</sup> ». La professeure essaie de clarifier l'intervention en disant « que nous avons les mêmes goûts pour les loisirs<sup>5</sup> ». L'étudiant rétorque : « Ce n'est pas le sens de ma pensée. Le bingo nous distancie d'eux parce qu'ils veulent rapatrier leur pouvoir économique et il nous rapproche parce qu'ils sollicitent les mêmes joueurs<sup>6</sup>. » La professeure revient à la charge : « Pourquoi le bingo nous distancie-t-il des Autochtones?<sup>7</sup> » « C'est un moyen d'autosuffisance économique<sup>8</sup> », répond une étudiante. La professeure avoue qu'elle ne comprend pas le sens de leurs interventions<sup>9</sup>. Un étudiant intervient et explique : « Nos organisations se sont procuré un permis et elles fonctionnent dans la légalité tandis que ce n'est pas le cas pour les Autochtones<sup>10</sup>. » Une étudiante renchérit et rappelle la vente illégale de cigarettes<sup>11</sup>. Une autre cite l'exemple des frais d'électricité qu'ils ne sont pas obligés de payer contrairement à nous et elle termine par cette assertion : « On n'a pas les mêmes droits et privilèges<sup>12</sup>. » « Ce qui peut paraître comme une inégalité fait partie des

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 5.

2 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 3.

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

10 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 4.

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*



traités<sup>1</sup> », réplique un étudiant. La professeure lui demande de pousser sa pensée<sup>2</sup>. « La contrebande est un phénomène qui n'est pas nouveau, c'est le contexte économique qui fait en sorte que les gens sont plus insensibles à leurs réalités. La vente de cigarettes a toujours été un moyen d'accroître leurs revenus, ce n'est qu'après que le coût de vente a augmenté qu'on a commencé à parler d'illégalité. Pour eux, ils ne se sont jamais perçus comme des contrebandiers<sup>3</sup> », répond-il. Un autre ajoute : « Le coût de la vie a augmenté et c'est pour cela que beaucoup de gens crient à l'injustice<sup>4</sup>. » La professeure conclut : « Il semble d'après vos propos que les Autochtones profitent de leurs droits et leurs privilèges, mais peut-on tous les mettre dans le même bateau? N'est-ce pas plutôt un petit nombre qui abuse et qui entache la réputation de la majorité?<sup>5</sup> » Une étudiante demande la parole et rajoute : « Leur revendication territoriale si jamais le Québec vient à se séparer du reste du Canada est un autre élément qui nous éloigne d'eux<sup>6</sup>. » « Leurs prises de position sont un peu normales puisque c'est avec le Canada qu'ils ont signé les traités<sup>7</sup> », rétorque un étudiant. Une autre soutient « que les traités signés pourraient être perçus comme un élément nous rapprochant d'eux, car c'est une reconnaissance de leurs acquis<sup>8</sup> ». « Leur mode de vie axé sur la terre est un autre facteur qui nous distancie d'eux<sup>9</sup> », souligne un autre. « On est moderne, eux sont traditionnels<sup>10</sup> », clame un étudiant qui affirme que leur spiritualité est un facteur d'éloignement. Une étudiante rétorque « que leur façon de gérer trouve ses fondements dans la spiritualité contrairement à nous qui nous basons beaucoup plus sur la logique<sup>11</sup> ». « On se laisse de plus en plus influencer par les Autochtones,

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 4.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 5.

<sup>11</sup> *Ibid.*

l'importance accordée à l'environnement, à l'écologie ne leur est-elle pas attribuable?<sup>1</sup> », questionne un étudiant. Il complète son commentaire en disant : « L'important c'est de croire et l'on peut croire ce que l'on veut<sup>2</sup>. » La professeure dit qu'il faudrait définir le concept de spiritualité qui dans son essence est une réalité qui transcende l'individu<sup>3</sup>. Une étudiante tient à préciser que leur mode de fonctionnement communautaire nous interpelle de plus en plus, « on s'en vient de plus en plus comme ça<sup>4</sup> ». La professeure demande de fournir quelques exemples parce qu'elle ne voit pas se dessiner à l'horizon un tel phénomène<sup>5</sup>. L'étudiante essaie de trouver des exemples, mais elle n'y parvient pas. La professeure amorce un élément de réponse en invoquant que nous nous laissons interpellés par leur mode de vie<sup>6</sup>. L'étudiante riposte : « Selon moi, nous nous dirigeons vers un style de vie qui ressemble plus au leur<sup>7</sup>. » La professeure s'objecte en mentionnant « que la façon dont les Autochtones perçoivent le rôle de l'individu au sein de la famille et la façon de gérer leur communauté sont des manières de voir diamétralement opposées aux nôtres<sup>8</sup> ». « Les réponses des étudiants sont très stéréotypées<sup>9</sup> », juge l'observatrice participante, qui remarque que la ligne directrice proposée au début de l'activité n'a pas été nécessairement suivie. Un silence dans la classe amène la professeure à proposer la deuxième activité de réflexion qui consiste à nommer cinq raisons pour aimer ou détester les Autochtones. Une représentante d'une équipe suggère de remplacer le terme « détester » par « qui nous fait réagir fortement à »<sup>10</sup>. La professeure réplique : « Que cela signifie la même chose<sup>11</sup> ». L'observatrice participante s'oppose et écrit : « Je ne suis pas d'accord, car l'utilisation de

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 5.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 6.

certains termes non neutres comme « détester » ou « aimer » contribue à nourrir des réflexes qui n'ont rien à faire dans le cadre d'un cours universitaire<sup>1</sup> ». La représentante de la première équipe nomme la place de la femme comme première réaction positive<sup>2</sup>. Il y a tollé général dans la classe<sup>3</sup>. L'étudiante insiste : « Certains groupes accordent beaucoup de place aux femmes<sup>4</sup>. » La professeure évoque le fait que certaines communautés fonctionnent sous l'autorité des femmes du clan<sup>5</sup>. Un porte-parole d'une autre équipe dit que les Amérindiens apportent des emplois aux futurs travailleurs sociaux<sup>6</sup>. La professeure demande l'assentiment de la classe, mais celle-ci ne semble pas partager cette opinion<sup>7</sup>. Elle demande même si la question est éthique<sup>8</sup>. « Non<sup>9</sup> » répond d'emblée la classe. « Selon moi, c'est l'inadéquation du terme proposé « aimer » qui inspire cette intervention<sup>10</sup> », rédige l'observatrice participante. Poursuivant sur le thème des réactions positives, une équipe mentionne « le respect qui se vit entre les générations; le vieillard a sa place autant que l'enfant<sup>11</sup> ». Un étudiant tient à préciser : « Il y a un piège dans nos façons de percevoir les Autochtones. On ne peut se fier à ce que nous entendons au canal 10 ou à ce que nous lisons dans le journal de Montréal<sup>12</sup>. » La professeure félicite la perception de l'étudiant<sup>13</sup>. Un étudiant s'interpose « mais il y a souvent de bons reportages à la télévision qui nous renseignent sur leurs façons de vivre<sup>14</sup> ». La professeure acquiesce de la tête<sup>15</sup>. Un étudiant prend la parole et ajoute à la liste des points positifs « l'accueil que les Amérindiens ont fait

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 6.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 7.

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

13 *Ibid.*

14 *Ibid.*

15 *Ibid.*

aux Blancs<sup>1</sup> ». La professeure demande si d'autres partagent la même opinion<sup>2</sup>. Une étudiante avoue partager cette croyance et elle donne l'exemple du film « Il danse avec les loups » où l'on constate leur générosité<sup>3</sup>. « S'ils accueilleraient les Blancs de cette façon, comment se fait-il qu'ils ne le font plus?<sup>4</sup> », réfute une autre. L'observatrice participante écrit : « Encore ici, selon moi, c'est l'ambiguïté du terme « aimer » qui cause la confusion<sup>5</sup>. » La professeure explique à l'étudiante le contexte historique des réserves<sup>6</sup>. Ce qui en fait réagir une autre : « À cette époque, les gouvernements avaient déjà leur propre agenda en les plaçant dans les réserves<sup>7</sup>. » La professeure l'interpelle : « Il me semble qu'il faudrait se replacer dans le contexte du temps, connaître la signification à l'époque du terme qui n'était peut-être par la même que celle qu'on lui attribue aujourd'hui<sup>8</sup>. » L'étudiante désapprouve : « Le résultat reste le même, le gouvernement aurait pu trouver d'autres moyens<sup>9</sup>. » La professeure avoue : « L'ensemble des intentions n'était pas très louable<sup>10</sup>. » Une discussion s'ensuit sur les différences entre les nations autochtones, mais aucun consensus ne ressort de l'échange, ce qui conduit la professeure à suggérer un regard sur les réactions négatives à l'égard des Autochtones<sup>11</sup>. Un étudiant mentionne « qu'ils ne sont pas autonomes<sup>12</sup> ». « Que voulez-vous dire exactement?<sup>13</sup> », demande la professeure. « L'important est de connaître s'ils sont capables d'assumer leur propre autonomie<sup>14</sup> », répond-il. La professeure objecte : « Est-ce que c'est notre perception de leur réalité qui nous fait dire qu'ils ne sont pas

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 7.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 8.

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

13 *Ibid.*

14 *Ibid.*

capables d'assumer leur propre autonomie?<sup>1</sup> » « Ils ne sont pas modernes, ils sont trop traditionnels<sup>2</sup> », renchérit une étudiante. « Je ne suis pas d'accord parce qu'ils sont beaucoup plus modernisés que nous ne le soupçonnons. Ils chassent avec leur motoneige et pêchent avec leur bateau motorisé<sup>3</sup> », argumente une autre. Un étudiant rappelle : « Ils habitent des maisons chauffées comme les nôtres et utilisent les mêmes accessoires électriques que nous<sup>4</sup>. » « On ne peut généraliser, car ce ne sont pas toutes les communautés qui profitent des mêmes avantages<sup>5</sup> », allègue une autre. Une étudiante confesse : « Je ne les trouve pas modernes, parce qu'ils ne suivent pas la technologie<sup>6</sup>. » Une étudiante la prie d'approfondir sa pensée<sup>7</sup>. « Ils ne sont pas comme nous autres<sup>8</sup> », dit-elle. La professeure s'immisce dans la conversation en essayant de clarifier la pensée de l'étudiante en disant « qu'ils intègrent certains aspects de leur tradition dans la modernité<sup>9</sup> ». L'étudiante acquiesce et explique que les Montagnais vendent leurs mocassins et d'autres accessoires appartenant à leur tradition dans un aménagement moderne et informatisé et elle termine en disant : « Ils véhiculent leurs valeurs, mais ils s'adaptent aux nôtres<sup>10</sup>. » Une étudiante désapprouve : « Ils ne sont pas modernes parce qu'ils exigent un trop grand territoire pour un si petit nombre d'individus<sup>11</sup>. » La professeure tente de pousser la pensée de l'étudiante en soulevant « que leur interprétation de l'histoire et leur perception de leurs besoins et de leurs réalités sont diamétralement opposées aux nôtres<sup>12</sup> ». L'étudiante acquiesce de la tête et la professeure demande s'il y a d'autres réactions négatives<sup>13</sup>. Une étudiante affirme : « Ils sont trop

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 8.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

10 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 9.

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

13 *Ibid.*

tolérants envers leurs problèmes sociaux<sup>1</sup>. » La professeure reformule : « Il y a trop de problèmes sociaux pour l'argent qu'on y investit<sup>2</sup>. » « Ce n'est pas ce que je voulais dire, mais plutôt qu'ils ferment plus les yeux devant de graves problèmes<sup>3</sup> », soutient l'étudiante. Un étudiant tient à souligner : « L'infrastructure d'aide n'est pas la même dans les réserves qu'à l'extérieur des réserves. L'inceste ou la violence faite aux femmes sont plus tolérés par les Peace Keeper qu'ils ne le seraient par nos policiers. Ils ferment plus les yeux parce que l'infrastructure n'est pas là<sup>4</sup>. » « Est-ce que tout le monde est d'accord avec cela? » demande la professeure. Certains disent « non » d'autres « oui »<sup>5</sup>. « Nous sommes trop intolérants et eux trop tolérants. Ils étouffent leurs problèmes<sup>6</sup> », argumente l'étudiant. Un autre renchérit : « Ce n'est pas la tolérance envers les problèmes sociaux qui est en cause ici, mais plutôt leur ignorance. Ils ne veulent pas y faire face<sup>7</sup>. » Une étudiante conteste cette assertion et dit : « Ils ont leurs propres façons de gérer leurs problèmes sociaux. Il est vrai qu'on n'en entend pas parler, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne font rien pour les régler. Ils ont développé des façons de faire qui sont en lien avec leur croyance et leur spiritualité. Leur processus de résolution de problèmes n'est pas le même que le nôtre. Cela se passe dans la famille et se règle en famille<sup>8</sup>. » La professeure dit apprécier ce dernier commentaire et relance la conversation en réfléchissant à haute voix : « Comment se fait-il qu'on dénombre d'importants problèmes sociaux lorsque l'on fait de la recherche et que, parallèlement, on dit avoir mis sur pied les ressources nécessaires? J'éprouve de la difficulté à concevoir comment le groupe, la famille, le clan interagissent dans la gestion de conflits<sup>9</sup>. » « Ils ne veulent pas affronter notre système judiciaire, car ils ne croient pas à

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 9.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 9-10.

9 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 10.

nos lois<sup>1</sup> », répond une étudiante. « C'est le choc des valeurs, le conflit entre nos lois et les leurs, il y a comme une forme de déracinement<sup>2</sup> », ajoute un autre. La discussion est très vive. Les étudiants se questionnent à savoir si les structures internes des réserves sont suffisamment développées pour transiger avec des problèmes qui sont réglés visiblement d'une manière différente ailleurs. On se demande si c'est en imposant nos propres structures que nous les aiderons à régler leurs problèmes<sup>3</sup>. « Nous sommes dépassés par la quantité de nos propres problèmes sociaux, et ce, malgré toute notre belle organisation de services. Autant eux que nous sommes dépassés par les événements<sup>4</sup> », statue un étudiant. Une affirmation qui trouve résonance auprès d'un autre qui clame : « Le changement doit venir de l'intérieur des communautés. Ils doivent récupérer plus de pouvoir sur ce qu'ils vivent parce qu'ils ont l'impression de subir plus souvent qu'autrement<sup>5</sup> », soutient un étudiant. Une équipe soulève un autre facteur qui éveille l'affectivité des Québécois : « Leurs moyens de pression et de revendications sont trop durs et trop radicaux<sup>6</sup>. » « Ne sont-ils pas toutefois légitimes? », questionne la professeure. Par rapport à Hydro-Québec, une étudiante explique que son père a employé les mêmes moyens que les Autochtones, mais l'intervention des autorités ne s'est pas fait attendre. « Ils sont beaucoup plus permissifs envers eux qu'envers nous<sup>7</sup> », conclut-elle. Sur cette dernière remarque la professeure termine la deuxième activité et félicite les étudiants en ces termes : « Il me semble que vous devenez de plus en plus conscients qu'avant de porter un jugement, il est important de considérer plusieurs facettes d'une même réalité<sup>8</sup>. » Le journal de bord de la chercheure souligne par rapport au déroulement des deux activités d'échange : « J'ai particulièrement apprécié la conversation éducative dans ce cours. J'ai été surprise par la qualité de certaines

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 10.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 7, 11.

8 *Ibid.*

réflexions des étudiants. À certains moments, les interventions étaient plutôt stéréotypées, mais d'autres contribuaient à les relativiser. Cette fois-ci, contrairement aux autres cours, mes propos cherchaient à relancer le débat et je ne prenais pas sur moi de répondre à toutes les questions<sup>1</sup>. »

7.2.4-	Observations
277-	La majorité des propos tenus par les étudiants dans la première activité de réflexion individuelle épouse les stéréotypes populaires, une caractéristique propre au niveau quasi-réflexif, stade 4.
278-	Les propos tenus pendant la deuxième activité de réflexion, en petits groupes de travail, gagnent en général en qualité réflexive. Bien que plusieurs d'entre eux pourraient être catégorisés au niveau quasi-réflexif, stade 4, d'autres témoignent d'une relative connaissance des réalités auxquelles sont confrontés les Autochtones et peuvent être classés par conséquent au stade 5 et même au stade 6.
279-	L'ensemble des interventions des étudiants laisse entrevoir une compréhension des concepts de tradition et de modernité perçus généralement comme deux entités opposées ne pouvant cohabiter.
280-	Bien que décriée par l'observatrice participante et par une équipe d'étudiantes, l'utilisation des termes « aimer » et « détester » semble avoir permis aux étudiants d'identifier et de nommer rapidement ce qui oppose et lie les Autochtones au peuple québécois.
281-	Dans la conversation éducative, il est surprenant de constater que lorsque la professeure s'objecte à une assertion, il arrive souvent que les étudiants opposent une fin de non recevoir à ce qu'elle avance. Les propos tenus sur le concept des réserves en sont un bel exemple. Par contre, lorsque la professeure emprunte une logique argumentaire similaire à celle des étudiants, c'est l'inverse qui se produit; les étudiants argumentent beaucoup plus sérieusement. Ce qui a été dit concernant la gestion des conflits atteste de cette réaction. Est-ce que cela pourrait être un indicateur facilitant l'élévation de la réflexion cognitive des étudiants, ceux-ci étant conviés à mettre en valeur le meilleur d'eux-mêmes.
282-	Plus les cours avancent, plus la trame relationnelle professeure-étudiants s'harmonise.

7.2.5-	Mémo pour amélioration
28-	Dans une prochaine séance de cours, il serait peut-être préférable d'éliminer la première activité de réflexion puisque plusieurs opinions formulées dans la première reviennent dans la deuxième, de reformuler autrement la consigne réflexive de la deuxième activité de telle sorte qu'elle atteigne son objectif sans éveiller inutilement l'affectivité non raisonnée et de favoriser le travail en petits groupes.

<sup>1</sup> Journal de bord de la chercheure, séance 7, 12.



<b>7.2.5-</b>	<b>Mémo pour amélioration</b>
---------------	-------------------------------

- |     |   |
|-----|---|
| 29- | Une activité de réflexion personnelle ou de groupe semble nécessaire en rapport à la cohabitation possible des traits de la tradition et ceux de la modernité.  |
| 30- | L'animation d'une conversation éducative pourrait peut-être supposer la préparation d'arguments épousant différentes logiques appartenant aux stades 3, 4, 5, 6, permettant ainsi à l'animateur de faire prendre conscience aux étudiants de leurs a priori tout en leur fournissant de nouvelles informations pouvant contribuer à relativiser leurs préconceptions. |

**7.2.6- Activités proposées : court exposé et présentation de deux vidéos**

De retour de la pause, la professeure présente un profil des communautés autochtones de la province de Québec, plus spécifiquement elle nomme chacune des nations, précise le nombre d'Autochtones pour chacune des familles, situe les territoires acquis, traite des revendications particulières de chacune des communautés et termine en parlant des droits que leur reconnaît le gouvernement provincial. Elle fait suivre cette présentation par deux documents audiovisuels. Le premier traite de la gestion du pouvoir chez les Mohawks, de la reconsidération des Métis dans les différentes communautés et de la place accordée aux femmes dans la tradition autochtone et le second parle de l'organisation de la gestion des affaires des communautés et présente quelques entreprises amérindiennes qui ont réussi.

**7.2.7- Participation des étudiants**

L'ensemble des activités du cours ayant consommé plus de temps qu'il avait été prévu, il n'y a pas eu d'échange après la présentation des deux documents audiovisuels.

<b>7.2.8-</b>	<b>Mémo pour amélioration</b>
---------------	-------------------------------

- |     |  |
|-----|--|
| 31- | La structure réaménagée de l'activité devrait pour être complète intégrer une autre activité qui reprendrait à la lumière des propos tenus dans les documents audiovisuels les assertions de la première activité d'échange. |
|-----|--|

### **7.3-       Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion**

Tous les étudiants vont rédiger une réflexion critique sur un aspect des réalités des peuples autochtones. Quatre étudiants vont développer leurs idées à partir des propos tenus dans la conversation éducative et des documents audiovisuels, deux autres vont le faire uniquement à partir des propos de la conversation éducative, deux uniquement à partir des documents audiovisuels et deux à partir de l'ensemble des activités d'enseignement.

#### **7.3.1-     Les réflexions des étudiants retenus**

Dans la septième séance, l'écrit de deux étudiants se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, marqué toutefois par la présence de traits appartenant au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, celui de quatre autres se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, dont l'un garde les empreintes des stades 4 et 3, celui de trois autres, au niveau réflexif, stade 6, dont l'un garde les empreintes du stade 5, et un dernier au niveau réflexif, stade 7. Dans cette séance, les écrits de Stéphane, Mathieu, Nadine et Louise-Hélène ont été choisis.

##### **7.3.1.1-   Stéphane**

Dans ce texte, l'auteur réfléchit à la crise d'identité de la jeunesse et résume ce qu'il a retenu ou semble avoir compris de ce qui a été dit sur les Amérindiens, particulièrement dans la conversation éducative et les documents audiovisuels. Il écrit :

Comme tout le monde le sait, la jeunesse vit une crise d'identité chronique. Cette jeunesse ne cesse de chercher, de réclamer son droit à l'éducation, le droit à l'autosuffisance, le droit de se prendre en main.

Dans cette crise où elle se débat, elle se sent abandonnée de ses pairs. Elle se voit éloignée de tous ceux qui peuvent changer sa situation présente. Cette crise d'identité est donc le lot de tous les jeunes. Ceux-ci prennent l'initiative de se créer des moyens pour survivre. Ils se retrouvent bien trop souvent dans l'alcool, la drogue, etc. et toutes autres choses qui leur permettent d'oublier ce cauchemar.

Face à ce dilemme que connaissent nos jeunes, ne pouvons-nous pas demander pourquoi cette situation est la même? Ne peut-on pas dire que cet état de choses est le fait que les autorités traditionnelles hésitent entre le laisser-faire et la remise en ordre? Ou encore ne peut-on pas

avancer que les parents sont impuissants face aux multiples formes d'informations qui sont véhiculées dans la société? Le jeune dans toutes ces sources de nouvelles ne peut pas faire un choix éclairé. Il se laisse aller à ce qui lui est plus facile et plus proche de lui. Ainsi il se perd dans ce tas de questions qui lui passent par la tête.

Comme tous les jeunes des grandes villes ou grands centres urbains, les jeunes Cris et Inuits vivent les mêmes problèmes. Ils connaissent l'incompréhension, le désarroi, le découragement. Ils n'ont plus le goût, le désir d'aller de l'avant. Ils n'ont plus confiance en l'avenir. Ils vivent le temps présent, ce qui ne fait pas l'affaire de tous.

Que peut-on attendre de tels jeunes? Quel sort l'avenir leur réserve-t-il? Ils viennent se buter à cette situation chaotique. Ils ne se connaissent plus de même que leurs parents ne les tolèrent. Ils changent de coiffure. Ils font partie des gangs qui tuent, volent, pillent les magasins, etc. Je connais des parents qui deviennent fous à cause de leurs enfants. Qu'est-ce qu'on peut dire de cette situation? Sont-ils de mauvais parents? Est-ce que ce sont les parents qui démissionnent? Moi, je dis non. Le problème est le fait que la société est trop libérale. La liberté est devenue licence. Tout le monde peut faire ce qui lui plaît en tout temps sans se soucier de rien. Ensuite, il y a comme une sensation d'écrasement, de solitude qui suscite chez les jeunes un profond ressentiment contre cette collectivité qui a su les mettre au monde, mais pas prévoir leur avenir. Ne devons-nous pas ajouter la peur d'être englouti par l'ambiance sociale présente, d'être récupéré par le système et l'anxiété qui grandit quand les structures sociales se dissolvent.

De même, on avait vu que les Inuits et les Cris comptent 69 % de la population du Québec, c'est donc un nombre très important.

Dans la même occasion, on a eu la chance de visionner une vidéo sur les Autochtones Montagnais de la Côte-Nord faite par le « Match de la vie ». Dans cette vidéo, on a pu voir que les Inuits sont un peuple de nomades. Ils vivent en harmonie avec la nature et avec tout le monde. Les valeurs, les coutumes sont donc traditionnelles. Ils sont très proches de la nature et découvrent ce qu'il y a de beau et d'excellent dans cette nature. Maintenant ils connaissent des problèmes comme la violence faite aux hommes et de même la violence faite aux femmes, le problème de l'alcoolisme, de la drogue, etc.

L'on avait vu que chaque famille avait un territoire de chasse. Mais le territoire n'appartient à personne. Les jeunes confrontent les mêmes problèmes que tous les autres jeunes du monde. C'est une crise d'identité, le décrochage scolaire, etc.

Enfin, on avait visionné la vidéo « Chasse ou Cash » portant sur les Inuits, plus précisément leur forme d'emploi. Ils ne payent pas de taxe. C'est donc tabou de parler de taxe avec eux. Sur toute la population Inuit deux sur cinq payent l'impôt.

Ainsi donc le jeune face à son désarroi s'identifie à des groupes qui agissent contre les règles de la société. Il tombe dans le piège du rejet de toute morale. Il se jette dans la facilité et fuit devant tout ce qui exige la réflexion.

Il reste clair que la délinquance n'est pas un but en soi ni même un but premier, elle ne survient que secondairement; elle se voit secrétée par l'affrontement aux autres, en tant qu'épiphénomène social.

Le jugement de cette réflexion se situe à la frontière du niveau pré-réflexif, stade 3, parce que la trame argumentaire du texte comporte *un arrière-fond moral* qui contribue à trouver et donner un sens à l'incompréhensible, et au niveau quasi-réflexif, stade 4, *parce que la*

*logique qui sous-tend la façon de penser est la suivante : parce qu'il n'y a pas de preuves ou d'évaluation des preuves, le jugement est une question d'opinions personnelles.* Dans la première partie du texte, l'auteur traite de la crise de la jeunesse. Mais quelle crise? Celle de la préadolescence, de l'adolescence, de la période jeune adulte? Et, en quoi cette crise est-elle chronique? Il enchaîne en énumérant quatre assertions, dont deux d'entre elles se retrouvent dans les textes critiques de la cinquième et sixième séances, lesquelles révèlent plutôt les revendications de la jeunesse des pays en développement que celles de ceux des pays industrialisés. Il poursuit en statuant sur les effets de la crise (sentiment d'abandon et fuite dans les consommations illicites) et en identifiant les causes de la crise (l'éducation libertaire et les valeurs sous-jacentes aux informations véhiculées dans la société semblent directement mener les jeunes à la dérive). Cette logique argumentaire est une vivante illustration de la confrontation des valeurs à laquelle est soumis tout immigrant dans son processus d'intégration. Les inférences faites sur la crise de la jeunesse traduisent plutôt la difficulté de l'auteur, héritier d'une éducation autoritaire dans un pays soumis à la dictature, où les règles de l'un comme de l'autre sont claires, à comprendre le processus de socialisation des pays industrialisés. La morale religieuse personnelle agit comme point de repère pour expliquer l'inexplicable : jeunes aux cheveux colorés qui consomment des drogues, volent et pensent par eux-mêmes. King et Kitchener disent qu'au stade 3, *dans le domaine où les autorités connaissent la vérité, le sujet justifie ses croyances en fonction des autorités.* Cette perception de déchéance et d'écrasement, à cause de l'inaction gouvernementale, est l'état fictif ou imaginaire dont se sert l'auteur pour aborder le deuxième sujet de sa réflexion, la réalité des Autochtones qui semblent, selon lui, être affublés des mêmes maux que la jeunesse. Comment l'auteur à la lumière de ce qui a été dit dans la séance peut-il faire une telle association? King et Kitchener disent qu'au stade 3, *dans les domaines où les autorités n'ont pas de réponses, il est impossible de justifier les postulats d'accès à la connaissance; les croyances sont ainsi du domaine de l'opinion personnelle.* L'auteur enchaîne en résumant ce qu'il croit avoir compris de leur situation.

Tout ce qui est rapporté est une distorsion de la réalité, il confond les propos des étudiants et ceux tenus par les personnes interrogées dans les vidéos. Par exemple, les Cris et les Inuits possèdent 69 % du territoire québécois et forment près de 0,5 % de la population du Québec, ce qui est très différent de l'assertion de l'auteur dans son texte. Ensuite, les personnes interviewées dans les vidéos sont toutes de souches algonquine ou iroquoise et non inuit. Il peut être toutefois mal venu de demander à un nouvel arrivant d'être en mesure d'identifier rapidement les traits physiologiques qui distinguent les deux grandes ethnies autochtones. Les personnes interrogées dans les vidéos sont sédentaires, vivant dans leurs réserves respectives et en aucun cas, on ne fait mention de consommation d'alcool, de drogue, de décrochage scolaire, de violence faite aux femmes ou aux hommes ou du caractère tabou du non paiement d'impôt. L'auteur termine son texte par une note morale qui fait une synthèse de son analyse des problèmes du pays d'accueil : le désarroi conduit au rejet de toute morale et est une constituante de la délinquance, une sécrétion de l'absence de normes sociétales. Ce texte présente de graves difficultés argumentaires, *parce la réflexion est trop centrée sur l'opinion personnelle, l'auteur ne peut faire la différence entre les preuves qui justifient la croyance et l'évaluation des preuves qui conduit à la croyance pour fonder ses croyances sur l'évaluation des preuves; la croyance irrationnelle persiste donc* comme l'expliquent King et Kitchener dans leur description de la logique réflexive du stade 4. Mais, il rend aussi compte d'un nouvel effort déployé par l'auteur pour réfléchir de façon critique; les repères ou les cadres théoriques manquants, c'est la logique constitutive assimilée dans son pays d'origine qui est employée pour discourir des réalités du pays d'accueil.

**7.3.1.1.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie**

- 283-** Il semble bien que les préconceptions que les étudiants ont arborées pendant la conversation éducative aient eu plus d'impact sur le jugement réflexif de l'étudiant que ce qui a été dit par la professeure et les personnes interrogées dans les vidéos.

**7.3.1.1.1-****Observations****Sur le développement du jugement réflexif**

- 284- Ce texte montre comment l'affectivité non raisonnée interfère dans la capacité d'analyse de situations où s'entremêlent les réalités du Sud et du Nord, et comment l'intégration de postulats théoriques antérieurs prend préséance sur les nouveaux savoirs qui sont lus à travers une grille impropre aux réalités discutées. En d'autres termes, ce texte affiche les caractéristiques d'un ethnocentrisme portant le sceau d'un manque de décentration personnelle et cognitive, phénomène qui altère en bout de ligne la capacité de juger de toute situation.
- 285- Le modèle de développement du jugement réflexif de King et Kitchener permet d'identifier le processus des opérations cognitives qui s'opèrent dans l'action de réflexion; il est ainsi assez facile de reconnaître l'action des a priori ou des préconceptions dans la formulation des jugements, mais le modèle néglige la dimension affective comme composante pouvant interférer dans la capacité de juger. Une interférence qui aurait pourtant sa place dans l'analyse de textes d'adultes dont les écrits sont classés au niveau pré-réflexif, stade 3 et au niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 286- Le jugement réflexif de l'étudiant se situe au niveau pré-réflexif, stade 3, avec cependant les empreintes de traits du niveau quasi-réflexif, stade 4.

**7.3.1.2- Mathieu**

Dans cette réflexion, Mathieu livre l'effet que la conversation éducative et les documents audiovisuels ont eu sur ses préconceptions à l'égard des Amérindiens. Il écrit :

Durant la plénière en classe, je me suis remis en question, car je dois dire que je vois les Indiens d'Amérique du Nord de façon négative. J'ai toujours cru qu'ils profitaient du système et j'y crois encore parce qu'ils ne prouvent pas le contraire. Il y a eu deux événements qui m'ont amené à faire cette conclusion : la crise d'Oka et la crise d'Applewash en Ontario. Dans ces cas-ci, les Amérindiens n'ont eu aucun respect pour les autorités faisant respecter la loi (décès du caporal Lemay). L'un des aspects qui me choquent le plus, c'est que les Autochtones négocient avec les armes. D'après moi, le seul moyen de résoudre des conflits, c'était d'en parler, et non de pointer une arme militaire sur des civils ou des policiers en plus que de saccager plusieurs résidences.

Cependant, la vidéo présentée en classe m'a permis de réviser en partie mes préjugés. Je me suis rendu compte que ces individus sont comme nous, ils ont leurs problèmes, leur colère et leur joie, leur tristesse mais ils s'expriment de façon différente.

En tant que futur travailleur social, serais-je en mesure d'aider des gens venant de cette minorité contre qui j'ai déjà des idées préconçues pouvant amener à des préjugés? Si un jour l'occasion se manifeste, le fait de travailler avec ces gens va certainement m'amener à une rupture épistémologique face à cette nation. Quand je regarde les réactions des gens en classe, je remarque qu'il y a beaucoup plus de réactions positives que négatives envers les premiers arrivants. Dans le fond c'est peut-être moi qui n'arrive pas à les comprendre, soit par ignorance ou par manque d'informations positives à leur égard. Donc, le fait d'en savoir davantage sur cette minorité m'amènerait probablement à laisser de côté mes préjugés.

Mais, les Amérindiens devront me prouver et prouver à tous ceux qui ont une perception négative d'eux, que nous avons tort de les juger de cette façon! Avec la couverture médiatique qui se fait à leur égard, c'est ardu de voir leur beau côté quand les médias nous livrent toujours les conflits engendrés par des points litigieux concernant telle ou telle revendication de leur part, ou encore des routes bloquées, des maisons pillées avec des armes de poing comme des mercenaires.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4. Dans le premier paragraphe, l'auteur avoue éprouver de la difficulté à comprendre les Autochtones parce qu'il n'approuve pas leurs façons de gérer les conflits : par les armes, le non respect des lois et le saccage de biens privés. Les inférences faites le sont à partir de deux événements très médiatisés dans lesquels deux différentes communautés autochtones prenaient les grands moyens pour manifester leur désaccord à des décisions prises par les autorités gouvernementales. La façon dont l'auteur s'y prend pour justifier son point de vue pourrait se résumer par la phrase suivante : *C'est vrai puisque les médias l'ont annoncé*. Cette phrase-clé fait une synthèse des opérations mentales effectuées au niveau pré-réflexif, stade 2. Tel qu'exprimé, l'auteur dit gober l'information transmise par les médias sans envisager une analyse du traitement de l'information. Il poursuit en confessant que d'autres médias visuels, ceux du cours, ont ébranlé en partie ses croyances. La même logique réflexive s'opère ici; ce qui est dit dans les vidéos est nécessairement vrai. Réaliser que les Autochtones sont des êtres humains avec une culture qui leur est propre est un constat de niveau quasi-réflexif, stade 4, car *une compréhension abstraite de la connaissance émerge qui n'est pas limitée à des instances concrètes* comme l'expliquent King et Kitchener. Cette prise de conscience ébranle ses convictions personnelles à l'égard des Autochtones. Ainsi, l'auteur se remet ouvertement en question à la lumière des propos qui ont été tenus par les étudiants dans la conversation éducative pour en venir à statuer qu'il lui manque de l'information positive pour mettre à l'épreuve ses préconceptions, une phase nécessaire pour être en mesure d'intervenir efficacement auprès des Autochtones. Cet aveu montre comment l'auteur comprend le traitement de l'information : les armes d'une information positive combattent mieux et ont plus de valeur que celles d'une information négative. Le



bien l'emporte sur le mal. Mathieu ne semble pas du tout percevoir le rôle de l'analyse dans l'appropriation de l'information qu'elle soit comme il la qualifie de nature positive ou négative. Tel qu'expliqué, il se présente comme un acteur passif absorbant toute information comme une éponge. King et Kitchener disent qu'au stade 4, *le sujet ne fait pas la différence entre les preuves qui justifient la croyance et l'évaluation des preuves qui conduit à la croyance pour fonder ses croyances sur l'évaluation des preuves; la croyance irrationnelle persiste donc*. Un trait qui se manifeste dans le dernier paragraphe dans lequel Mathieu termine en reprenant la même logique argumentaire que celle de son premier paragraphe. King et Kitchener ajoutent qu'au stade 4, *le sujet éprouve de la difficulté à faire la différence entre les concepts abstraits tels que les croyances et les données; il peut reconnaître qu'il existe une contradiction dans ce qu'il avance, mais il persiste à croire sans tenter de résoudre les contradictions*.

## 7.3.1.2.1-

## Observations

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie

287- La conversation éducative et la présentation de documents audiovisuels ont ébranlé les préconceptions négatives à l'égard des autochtones de l'étudiant qui avoue avoir besoin de plus d'informations pour juger de la situation des Amérindiens.

Sur le développement du jugement réflexif

288- Le texte renseigne sur la perception que l'étudiant a de son rôle comme acteur d'analyse de situations. L'a priori d'accès à la connaissance étant que l'information positive ait plus de valeur que l'information négative, il est donc nécessaire de connaître plus d'éléments positifs pour ébranler les a priori négatifs et adopter des a priori positifs, une logique typiquement de stade 4, qui affiche clairement une faiblesse dans l'analyse de toute proposition.

289- Le jugement réflexif de l'étudiant baisse de stade dans cet écrit passant du niveau quasi-réflexif, stade 5, au stade 4. À la lumière de ce résultat, il peut être raisonnable de conclure qu'une conversation éducative dont la grande majorité des propos épouse une logique quasi-réflexive, stade 4, affecte les minces acquis réflexifs de l'étudiant qui, se sentant perdu devant l'ensemble des propositions émises, réaffirme sa tendance naturelle cognitive. En d'autres termes, en l'absence de propositions théoriques transmises par la professeure facilitant l'argumentation parce qu'elles fournissent l'information nécessaire, le sujet, ne sachant comment analyser de la valeur des assertions, réaffirme sa logique naturelle de réflexion.



### 7.3.1.5- Nadine

Dans ce texte, Nadine réfléchit au décrochage scolaire chez les enfants autochtones, thème inspiré par les propos de la conversation éducative. Elle écrit :

Plusieurs de nos jeunes connaissent des difficultés graves. Certains sont victimes de brutalité, de l'ignorance ou de l'indifférence des adultes. D'autres se rebellent, se montrent violents, transgressent des lois, abusent d'alcool et de drogues. Certains abandonnent l'école très prématurément ou sont hantés par des idées suicidaires. Parmi ces problématiques, on retrouve une forte proportion parmi les communautés autochtones. Pour ce travail, je veux m'attarder principalement au décrochage scolaire chez les Autochtones.

Selon une recherche du Ministère de l'éducation (1991) on retrouve plusieurs cas de décrochage scolaire chez les adolescents de couches défavorisées. Par ailleurs, la situation de l'abandon est particulièrement dramatique chez les enfants amérindiens. En effet, les enfants des communautés amérindiennes se retrouvent en situation de très grande vulnérabilité en comparaison avec les autres Québécois. Souvent, la précocité des grossesses, la taille des familles, le manque de revenus liés à l'emploi comptent parmi les risques qui menacent la sécurité et le bien-être des enfants.

Ainsi, si je fais des liens avec le décrochage scolaire, je constate que l'importance des problèmes que l'on retrouve dans les familles autochtones ne favorise pas la réussite scolaire. La situation de précarité culturelle de ces communautés, la présence de modèles contradictoires et inaccessibles pour bon nombre de jeunes, le manque de perspectives d'avenir sont des menaces au décrochage scolaire.

La question de la persévérance scolaire des jeunes autochtones devrait être cruciale pour pallier aux nombreux problèmes de cette communauté. Aussi, il devrait y avoir des formules pédagogiques plus appropriées aux modes d'apprentissage traditionnels, comme les stages et l'alternance école-travail. Ceci ferait en sorte d'augmenter la motivation des enfants autochtones à fréquenter le milieu scolaire.

Je pense que c'est important d'identifier rapidement les enfants qui présentent des problèmes d'apprentissage pour réduire le nombre de décrocheurs scolaires. De plus, les liens entre l'école et la maison doivent être très importants pour que l'enfant ressente la continuité entre les deux et l'appui de ceux-ci. Il faut aussi noter que les enfants autochtones sont plus l'objet d'exclusions et de discriminations à cause des préjugés qui pèsent sur eux! Il faut donc de toute urgence développer des connaissances et des moyens d'action auprès des jeunes autochtones si l'on veut éviter la formation d'une sous-classe d'enfants et ainsi améliorer leur rendement scolaire.

Le jugement de ce texte se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, *parce que le sujet est capable de présenter un portrait assez équilibré des problèmes, mais, pour en arriver à les résoudre, il saute d'une perspective à l'autre.* Ce texte illustre bien ces deux caractéristiques du stade 5. Par exemple, dans le premier paragraphe, l'auteure amène cinq différentes idées dans cinq phrases. La première statue sur la gravité des difficultés auxquelles sont

confrontés les jeunes. La deuxième avance que certains sont victimes de la brutalité et de l'ignorance ou de l'indifférence des adultes. La troisième aborde des réactions possibles aux difficultés : rébellion, transgression des lois, abus de consommation illicite, abandon scolaire et idées suicidaires. La quatrième affirme que les communautés autochtones sont exposées à ces problèmes ou problématiques selon les termes de l'auteure. La cinquième présente l'objet de la réflexion : le décrochage scolaire des jeunes Autochtones. Mais qu'est-ce qui relie ensemble ces cinq phrases? La première statue sur les difficultés sans en nommer aucune, la seconde parle de causes aux difficultés, la troisième traite de réactions aux causes ou aux difficultés, la quatrième affirme que les communautés autochtones vivent des problèmes. Lesquels, on ne le sait pas. La dernière présente l'objet de la réflexion qui est lié aux réactions possibles face aux difficultés, abordées dans la quatrième phrase. La structure du premier paragraphe comme celle de tous les autres attestent *d'une incapacité à mettre en relation différents concepts abstraits dans un système* comme pourraient le dire King et Kitchener. Dans le deuxième paragraphe, première phrase, l'auteure fait référence à un rapport du ministère de l'Éducation qui remarque un plus grand taux de décrochage scolaire dans les familles de couches défavorisées. Qu'est-ce que signifie cette phrase? L'abandon scolaire est plus fréquent dans les familles à bas revenus ou dans les familles éprouvant des difficultés jugées dysfonctionnelles au niveau relationnel? La deuxième phrase affirme que l'abandon scolaire est une réalité vécue par les jeunes Autochtones. Comment l'auteure en arrive-t-elle à cette conclusion? À partir du document du ministère ou par une inférence liée à sa perception des réalités vécues par les communautés évoquées dans la conversation éducative? La troisième phrase affirme que les jeunes Autochtones sont plus vulnérables que les jeunes non Autochtones. Comment en arrive-t-elle à cette déduction? Elle enchaîne en nommant des caractéristiques sociologiques qui sont une menace à la sécurité des enfants et qui semblent au premier abord décrire une particularité des communautés amérindiennes, mais est-ce vraiment le cas? À la lumière de cette simple analyse, il semble que l'auteure rédige en faisant porter le

poids de ses dires à un rapport, mais en fait, la façon dont les idées sont amenées démontre plutôt une construction à partir des impressions personnelles de l'auteure. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétations des preuves*. Ce bout de texte témoigne de cette caractéristique. Dans le troisième paragraphe, l'auteur avance dans sa première phrase que les problèmes des familles autochtones, dont on ne dit rien, ne favorisent pas la réussite scolaire. Comment l'auteure peut-elle affirmer une telle idée à partir des arguments présentés jusqu'à présent? Elle poursuit en énumérant des caractéristiques dont semblent affublé les jeunes Amérindiens. Mais qu'est-ce que signifient les caractéristiques énumérées : précarité culturelle, présence de modèles contradictoires et inaccessibles? Comment l'auteure en arrive-t-elle à de telles affirmations? Dans le quatrième paragraphe, elle poursuit sa réflexion en changeant complètement de perspectives, non plus en décrivant une situation, mais en proposant des moyens liés à la pédagogie scolaire, des activités envisagées au niveau supérieur plutôt qu'au niveau primaire ou secondaire. Selon elle, ces activités devraient augmenter la motivation des jeunes Amérindiens à poursuivre leurs études. Mais quel est l'âge critique d'abandon scolaire chez les jeunes Amérindiens? L'auteure semble faire des inférences questionnables en confondant les réalités des jeunes Autochtones à celles des non Autochtones. Dans le dernier paragraphe, première et deuxième phrases, elle continue sur le sujet des moyens de la pédagogie scolaire en présentant deux mesures qui devraient contribuer à améliorer le rendement scolaire : dépistage de troubles d'apprentissage, liens entre ce qui est appris à l'école et ce qui est vécu dans les foyers. Dans la troisième, elle change de sujet en avançant que les jeunes Amérindiens sont plus sujets à l'exclusion ou à la discrimination à cause des préjugés qui pèsent sur eux. À la lumière de ces arguments, comment l'auteure peut-elle en arriver à cette conclusion? Elle termine par une assertion générale affirmant qu'il faut tout faire pour aider les jeunes Autochtones. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet est capable de mettre en relation et de comparer les preuves et les arguments dans différents domaines, mais il n'est*

*pas capable de coordonner l'ensemble des preuves et des arguments dans un seul système.*

Comme il a été suffisamment démontré, l'ensemble du texte présente de sérieuses difficultés argumentaires, non pas parce que les idées soumises sont farfelues ou complètement décrochées du contexte du sujet traité, mais spécifiquement au niveau de la logique et des inférences qui traduisent plus une lecture subjective déguisée sous un angle objectif.

#### 7.3.1.5.1-

#### Observations

**Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie**

296- Les propos tenus dans la conversation éducative concernant les problèmes sociaux ont suggéré à l'étudiante l'étude d'un problème vécu par les jeunes amérindiens : le décrochage scolaire.

**Sur le développement du jugement réflexif**

297- L'étudiante conserve le même niveau et stade de jugement réflexif depuis le début de la rédaction des réflexions critiques, à l'exception du texte de la deuxième séance. Est-ce que les difficultés soulevées dans l'analyse du texte, qui relèvent beaucoup plus des caractéristiques de la pensée critique comme les inférences malhabiles, la logique et la cohérence, sont ce qui empêche l'étudiante d'atteindre un niveau plus élevé de jugement, non pas parce qu'elle ne sait pas identifier différents aspects d'un problème, mais bien parce qu'il lui manque une capacité d'analyse critique de ce qu'elle écrit?

298- Le modèle de développement du jugement réflexif permet d'identifier sept façons de traiter, d'appréhender l'information, mais il se fait plus pauvre dans l'identification des opérations mentales activement impliquées dans les stades du jugement réflexif. Il y aurait lieu de considérer une étude amalgamant les caractéristiques de la pensée critique à celles du jugement réflexif, ce qui permettrait une description plus complète de l'acte de réflexion à la lumière des a priori d'accès à la connaissance du modèle du jugement réflexif. Un tel modèle serait d'une sérieuse utilité pour tous les éducateurs leur permettant d'aider les étudiants à progresser dans leur capacité d'analyse de situations.

#### 7.3.1.10- Louise-Hélène

Dans ce texte, Louise-Hélène réfléchit aux tensions que soulève la conciliation entre les traits de la tradition à ceux de la modernité, sujet inspiré par l'ensemble des activités d'enseignement du cours, plus spécifiquement par le contenu des vidéos. Elle écrit :

Les difficiles relations qui existent entre certaines communautés autochtones et la société québécoise (non autochtone) montre bien le défi que représente la « perpétuation » des

traditions dans une collectivité qui se veut moderne. D'ailleurs, cette tension que l'on décrit habituellement par le binôme « autochtones - québécois » en cache une autre : celle qui existe au sein même des communautés autochtones.

Cette dernière paraît parfois au grand jour. Que l'on pense à la contestation de la légitimité du leadership du conseil de bande à Kanesatake par ceux que l'on appelle les « traditionalistes » (le Long House) ou encore au désaccord qui déchire certaines communautés montagnaises de la Côte-Nord du Québec à propos du projet de barrage sur la rivière Ste-Marguerite. Dans ces deux cas, comme dans d'autres, les tenants des valeurs traditionnelles (respect sacré de la terre, respect de l'autorité des anciens et des mères de clans, activités de chasse et de pêche, etc.) affrontent ceux qui veulent adopter les standards de la modernité pour assurer leur survie. Les premiers croient que leur avenir ne peut être garanti que par la reprise fidèle des activités et des manières de faire de leurs ancêtres. Les seconds estiment que la vie de leur communauté ne peut se développer qu'à la condition de « jouer le jeu » de l'économie moderne. Entre les deux factions, la compréhension n'est pas toujours au rendez-vous et les tensions sont parfois vives.

En définitive, cette incompréhension n'est guère différente de celle que l'on sait entre non Autochtones et Autochtones. Au cours de la crise d'Oka, il n'était pas rare de rencontrer des gens qui se moquaient des images de rites religieux célébrés par les Mohawks. Ces images étaient intolérables aux yeux de bien des gens pour qui les valeurs et les questions spirituelles sont considérées comme des reliquats du passé. Des réalités « dépassées » dans une société... moderne!

Faut-il en conclure que la modernité ne peut pas accepter la persistance de traditions vives en son sein? Rien n'est moins sûr. En effet, la modernité n'est pas une réalité monolithique dans la société. Les valeurs de la modernité n'ont pas évacué totalement toutes les autres réalités. Certains facteurs que l'on attribue à la « tradition » ont persisté dans la culture contemporaine et reviennent même en force (sous des formes différentes). Que l'on pense à l'écologie (le respect de la terre), à l'importance du tissu communautaire (savoir compter sur les ressources communautaires), à la spiritualité (s'ouvrir aux ressources de l'intériorité), etc. Ces trois exemples de « valeurs » sont bien étrangers à ce qui structure la modernité. Pourtant, ils existent et ils orientent même certaines décisions dans la société.

Cet état de fait devrait nous faire réfléchir sur les possibilités de concilier tradition et modernité. Une société comme la société québécoise devrait prendre conscience collectivement des valeurs qui l'animent pour comprendre qu'il est possible de faire une place aux traditions en pleine modernité. C'est déjà un fait. Il faut en prendre conscience.

Enfin, une telle prise de conscience collective pourrait peut-être contribuer à ouvrir un espace de dialogue avec les communautés autochtones et, ultimement, avec toutes les cultures qui s'amalgament au Québec.

*Le jugement de cette réflexion se situe au niveau réflexif, stade 7, parce le savoir est construit en utilisant les habiletés de la recherche critique ou par la synthèse des preuves et opinions en explications cohésives et cohérentes justifiant ses croyances au sujet d'un problème. Cet écrit porte un regard critique sur la conciliation de la modernité et de la tradition. Dans la première partie du texte, Louise-Hélène démontre par des exemples concrets les tensions qui opposent les tenants, autochtones ou non autochtones, du respect de la tradition et ceux du respect de la modernité. Elle parle de la rivalité liée aux lectures*

de la réalité qui oppose les Autochtones et non Autochtones et aussi les Autochtones entre eux. Dans la deuxième partie du texte, à la lumière de cette cristallisation idéologique qui engendre de sérieux conflits, l'auteure montre comment il est illusoire de percevoir la modernité comme un système imperméable à la tradition. Elle termine en souhaitant cette prise de conscience qui pourrait être à l'origine de nouveaux dialogues entre les gens qui se proclament de la modernité et ceux qui se proclament de la tradition. King et Kitchener disent qu'au stade 7, *la réalité n'est jamais donnée; l'interprétation des preuves et des opinions peuvent faire l'objet d'une synthèse servant à construire des conjectures justifiables épistémologiquement quant à la nature du problème à l'étude*. La structure, le contenu et l'analyse du texte reflètent cette caractéristique du septième stade du modèle de développement du jugement réflexif.

**7.3.1.10.1-****Observations**

Sur la stratégie d'enseignement : première et deuxième stratégies

- 309- Ce texte montre comment un stade 7 traite l'ensemble des informations des activités d'enseignement. Une analyse personnelle des caractéristiques des concepts de tradition et de modernité permet à l'étudiante de démontrer à l'aide de situations discutées dans les vidéos et la conversation éducative comment la modernité intègre en son sein des traits de la tradition.

Sur le développement du jugement réflexif

- 310- Le contenu sur l'enseignement des concepts de tradition et modernité est la base argumentaire qui éclaire l'analyse des propos de l'ensemble des activités d'enseignement et qui permet à l'étudiante de rester au même niveau et stade que celui de sa dernière réflexion, soit au niveau réflexif, stade 7.

**7.4-****Observations générales**

- 311- La structure globale de l'ensemble des activités d'enseignement de la septième séance a permis à cinq étudiants d'atteindre des stades plus élevés de réflexion. Le jugement réflexif de Stéphane reste au niveau pré-réflexif, stade 3, marqué toutefois par les traits du stade 4, celui de Marie-Andrée du niveau quasi-réflexif, stade 4 au stade 5, celui de Steve, Louis et Élisabeth du niveau quasi-réflexif, stade 5 au niveau réflexif, stade 6. Le jugement réflexif de Marc, Nadine et Louise-Hélène demeure au niveau quasi-réflexif, stade 4 pour le premier, stade 5 pour les deux autres et au niveau réflexif, stade 7 pour la dernière. Le jugement réflexif de Mathieu et de Catherine baisse au niveau quasi-réflexif, stade 4 pour Mathieu et stade 5 pour Catherine.



## 7.4-

## Observations générales

312- La capacité de juger des étudiants tend à s'améliorer de séance en séance. Dans la septième, la présence de double et même triple stades dans les écrits de Stéphane, Mathieu et Marie-Andrée attestent d'une tendance à se départir d'une logique pré-réflexive, mais qui persiste toutefois à laisser ses traces au niveau quasi-réflexif. Les écrits de Marc, Catherine, Louis, Steve, Élisabeth et Louise-Hélène attestent d'une tendance générale à atteindre les stades les plus élevés de jugement réflexif qui fluctue selon les sujets traités. Ils attestent également de la fragilité des acquis d'une nouvelle logique réflexive et de son transfert. L'écrit de Nadine, quant à lui, n'affiche aucune transformation depuis la deuxième séance.

313- Le profil de croissance du jugement réflexif des étudiants montre l'acquisition d'une logique réflexive. À la septième séance, quatre étudiants démontrent des habiletés réflexives du niveau réflexif, stade 6 et 7 comparativement à deux dans la sixième séance, quatre autres maintiennent ou consolident les traits cognitifs du niveau quasi-réflexif, stade 5, comparativement à cinq dans la sixième séance et les deux derniers réussissent tant bien que mal à se départir d'une logique pré-réflexive en affichant des habiletés reliées au niveau quasi-réflexif, stade 4 soit le même nombre que celui de la dernière séance. L'intégration graduelle d'une culture théorique dans un domaine, comme il a été mentionné dans la sixième séance, peut venir expliquer cette tendance vers la hausse, mais l'exercice quotidien de rédaction peut être un autre facteur expliquant cette évolution.

Les résultats obtenus dans ces réflexions révèlent que :

314- Les quatre étudiants qui rédigent leur réflexion à la lumière de ce qui a été dit dans la conversation éducative et le contenu des documents audiovisuels demeurent au niveau quasi-réflexif. Mathieu et Catherine baissent de stade se classant respectivement au stade 4 et stade 5. Quant à Marc et Stéphane, leurs écrits affichent les mêmes traits des logiques attribuées au stade 5 pour le premier et aux stades 3 et 4 pour le deuxième.

315- Les deux étudiants qui rédigent leur écrit à partir uniquement des propos de la conversation éducative demeurent eux aussi au niveau quasi-réflexif. Le jugement réflexif de Marie-Andrée monte au stade 5 tandis que celui de Nadine demeure au stade 5.

316- Les deux étudiants qui rédigent leur réflexion à partir uniquement du contenu des documents audiovisuels se classent au niveau réflexif, stade 6 pour Steve et stade 7 pour Louise-Hélène.

317- Les deux étudiants qui considèrent l'ensemble du contenu des activités d'enseignement se classent eux aussi au niveau réflexif, stade 6 pour Élisabeth et Louis.

À la lumière de ces observations, il apparaît que :

318- La conversation éducative comme activité d'enseignement comporte de sérieuses limites, parce qu'elle affecte la capacité de juger des étudiants, qui pour la majorité, se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4 et 5. Les étudiants les plus faibles ont de la difficulté à juger de la valeur des propositions émises dans le cours de la conversation, ils se laissent influencer par les idées ou les croyances qui à leurs yeux semblent refléter ce qu'ils pensent de la situation traitée et ils argumentent à partir des croyances ou clichés populaires, une caractéristique de stade 4. Les stades 5 ne retiennent que les croyances qui peuvent être appuyées par des preuves, mais cela ne les conduit pas à pousser plus loin leur réflexion sur le sujet. Les autres, stades 6 et 7, qui sont capables d'évaluer la profondeur et la justesse des affirmations s'écartent des interprétations quasi-réflexives de la réalité ou les utilisent pour justifier leur point de vue sur le sujet traité. À ce niveau, ce n'est pas les croyances qui dictent la réflexion, mais plutôt un thème intégrateur qui permet d'incorporer dans l'écrit les croyances et les preuves les plus significatives au sujet discuté.

**7.4- Observations générales**

- 319- La présentation de documents audiovisuels comme activité d'enseignement agit aussi différemment selon les niveaux et les stades du modèle de développement du jugement réflexif. Pour les étudiants dont le jugement a été classé au niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5, le contenu des vidéos est interprété à la lumière de celui de la conversation éducative qui semble venir renforcer l'interprétation ou la perception de la réalité exprimée dans les documents audiovisuels. Pour les étudiants dont le jugement a été classé au niveau réflexif, le contenu des documents sert à illustrer le point de vue sur un sujet.
- 320- Les activités d'enseignement sur la situation des Amérindiens ne semblent pas aider pour les stades du niveau quasi-réflexif tandis qu'elle sert de base à ceux dont les écrits ont été classés au niveau réflexif.

**7.4.1- Mémo pour amélioration**

- 32- La structure globale de la stratégie d'enseignement portant sur les Autochtones doit être modifiée. Premièrement, il est important de diminuer significativement le temps alloué à la conversation éducative, de préparer dans un deuxième temps un module d'enseignement qui fait un tour d'horizon historique soulignant les points les plus marquants de la relation entre les Premières Nations et les autres habitants et de s'assurer de fournir aux étudiants un document qui reprend ce qui a été enseigné, dans un troisième temps, de continuer à présenter les documents audiovisuels sélectionnés, parce qu'ils présentent l'interprétation de la réalité de ceux qui sont l'objet du cours et de clôturer par une conversation éducative contrôlée par la professeure qui cherchera à éliminer ou atténuer les lectures pré-réflexives, stades 2 et 3 et quasi-réflexives, stade 4.

**7.4.2- Jugement réflexif des étudiants retenus**

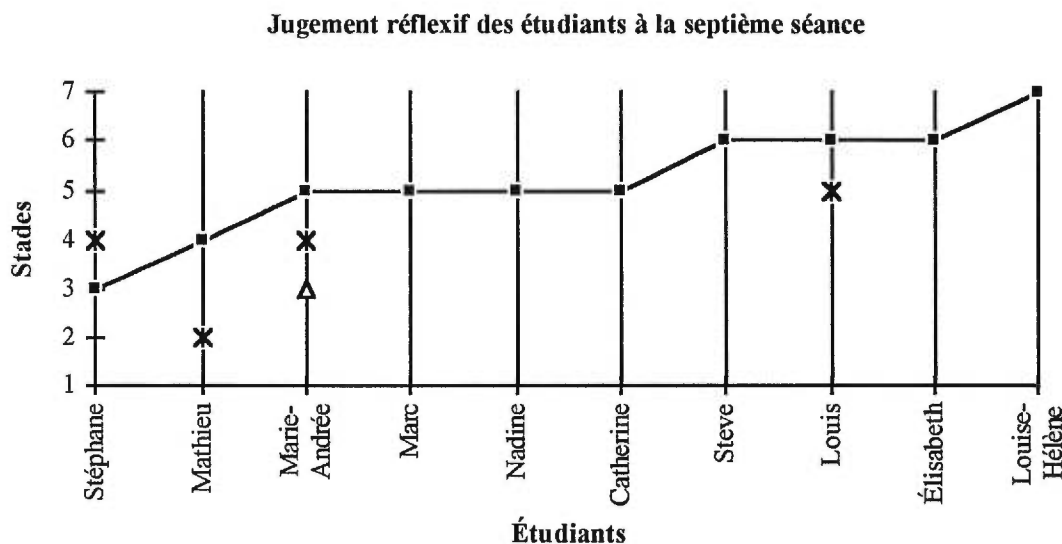


Figure 7. Jugement réflexif des étudiants à la septième séance

\* La présence de doubles ou triples symboles indique un chevauchement de stades; le « carré noir » précise la dominance du jugement réflexif des écrits.



---

## **Séance 8 : L'intervention en interculturel**

---

Le huitième cours comporte deux stratégies d'enseignement. Avec la première, de nature plutôt informelle, on cherche à connaître l'analyse que font les étudiants de la déclaration du Premier ministre Jacques Parizeau lors de la soirée référendaire. La deuxième, de nature formelle, comprend trois activités. La première activité permet de présenter le contenu théorique sur l'intervention dans un contexte interculturel. À l'aide d'un document audiovisuel, on invite dans la deuxième activité les étudiants à identifier les problèmes à la source des malentendus dans les relations entre les membres d'une famille immigrante. Enfin dans la troisième, les étudiants sont invités à préciser des pistes de solutions possibles aux problèmes rencontrés dans un contexte interculturel à partir de mises en situation.

### **8.1- Première stratégie d'enseignement**

Avec la première stratégie d'enseignement, on cherche à connaître l'analyse que font les étudiants du discours du Premier ministre à la fin de la soirée référendaire.

#### **8.1.1- Objectifs de la stratégie**

Les objectifs de la stratégie sont de :

- connaître l'interprétation que les étudiants ont fait du discours de la défaite du Premier ministre Jacques Parizeau dans la soirée référendaire du 30 octobre 1995;
- identifier un certain niveau d'intégration de la matière à partir des perceptions de la réalité des étudiants.

#### **8.1.2- Activité proposée : échange en plénière**

La professeure salue les étudiants et commence le cours en commentant les travaux remis la semaine dernière qu'elle a terminés de corriger : « En général, vous avez tous fourni un bel effort dans la rédaction de vos compositions critiques. Je crois que le fait d'avoir suggéré de formuler une question et d'essayer d'y répondre ou encore d'approfondir un seul point en a

aidé plusieurs. Il y a une nette amélioration dans la qualité de vos rédactions. Toutefois, plusieurs d'entre vous doivent porter une attention particulière à la cohérence de leur texte, c'est-à-dire que vous devez veiller à ce qu'il y ait une suite logique entre chacune de vos phrases. Lorsque vous mettez une idée dans une phrase, assurez-vous que l'idée de la prochaine est complémentaire à ce que vous venez d'énoncer et non une autre idée qui n'a pas de lien avec vos propos. Cette qualité de rédaction est très importante pour vous comme futur professionnel<sup>1</sup>. » Elle leur demande par la suite s'il y en a parmi eux qui ont écouté le discours de M. Parizeau<sup>2</sup>.

### 8.1.3- Participation des étudiants

Un étudiant dit n'avoir pas tellement apprécié l'allusion de M. Parizeau au vote ethnique, propos qu'il juge inacceptables de la part d'un Premier ministre : « Il n'avait pas d'affaire à dire cela<sup>3</sup>. » Un autre ajoute : « Il culpabilise les immigrants. Il n'aurait pas dû leur envoyer cela en pleine face<sup>4</sup>. » Un autre soutient que le Premier ministre représente tous les citoyens et qu'il ne doit pas dénigrer la moitié de la population pour valoriser l'autre moitié : « Il ne devait pas essayer de trouver des coupables. Il y a un illogisme dans cela. Moi, j'ai été déçu parce que cela était mon option et c'est là que j'ai réalisé que c'était une conviction et non une association à un groupe partisan<sup>5</sup>. » « Lorsque tu culpabilises les autres c'est parce que tu as beaucoup d'attentes<sup>6</sup> », souligne un autre qui perçoit la réaction de M. Parizeau comme étant le résultat de la frustration. Il rajoute : « Le Canada ou le gouvernement fédéral a exceptionnellement accredité l'acceptation de 15 000 à 18 000 nouveaux arrivants au cours du dernier mois. Cela ne s'était jamais vu auparavant. Le discours du Premier ministre s'attaquait à ce fait et non à blâmer les ethnies ou les nouveaux arrivants<sup>7</sup>. » La

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 1.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

professeure interroge : « Les groupes ethniques ça comprend qui?<sup>1</sup> » « Il n'a pas parlé de groupes ethniques, mais bien d'ethnies<sup>2</sup> », répond l'étudiant. La professeure demande à nouveau : « Qui peut-on inclure dans le terme ethnie?<sup>3</sup> » « On ne peut interpréter le discours de cette façon<sup>4</sup> », soutient l'étudiant. « Les nouveaux arrivants et les anciens arrivants<sup>5</sup> », répond une étudiante. Une réponse qui fait réagir l'étudiant : « Il ne faut pas jouer aux journalistes qui cherchent la bête noire<sup>6</sup> », insiste-t-il. La professeure intervient : « Si l'on considère le coin où l'on retrouve la plus grande composition ethnique, c'est-à-dire où il y a beaucoup d'anglophones, d'Autochtones et d'allophones, le discours de M. Parizeau touchait-il plus les personnes habitant dans et autour de l'île de Montréal?<sup>7</sup> » Un étudiant coupe la professeure et dit : « Les points où il y a beaucoup de fonctionnaires<sup>8</sup>. » La professeure ajoute en riant « pris au sens figuré, ils pourraient faire partie d'une ethnie particulière<sup>9</sup> ». Les étudiants rient en entendant cela<sup>10</sup>. Un étudiant avance que l'île de Montréal n'est pas la seule à avoir voté non, Québec centre a aussi fait de même avec ses 50 %<sup>11</sup>. Il y a tollé général dans la classe<sup>12</sup>. L'étudiant spécifie : « Je ne parle pas de la région métropolitaine de Québec, mais bien de Québec centre<sup>13</sup>. » La professeure demande s'il y a quelqu'un qui a un journal du jour, mais personne ne semble en avoir un<sup>14</sup>. Un étudiant amène un autre point en disant que le seul vote considéré comme étant le bon était celui des francophones qui ont voté oui, et non celui des allophones qui parlent le français et qui ont fait le même choix. Il ajoute que le deuxième groupe n'avait

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 1.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 2.

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

13 *Ibid.*

14 *Ibid.*

aucune valeur aux yeux des politiciens : « Pour gagner, on va se concentrer sur les 80 % qui sont francophones. Je trouve cette attitude des partis politiques discriminatoire et je questionne leur vision d'un projet de société<sup>1</sup>. » La professeure avoue qu'elle ne s'attendait pas du tout à cette déclaration et elle demande : « Je ne sais pas comment les différents groupes ethniques de la province ont pu recevoir un tel message<sup>2</sup>. » Plusieurs étudiants répondent en même temps : « Ils ont été déçus<sup>3</sup>. » Un étudiant précise : « La délégation juive a immédiatement réagi<sup>4</sup> ». Une étudiante explique : « Le cliché qui veut que le vote anglophone et ethnique soit majoritairement fédéraliste est largement dû aux firmes de sondage. Cette distinction a été faite durant les sondages. Les propos de M. Parizeau sont une erreur technique et diplomatique<sup>5</sup>. » « L'étude des sondages de 1981 et 1995 a certainement contribué à la prise de position de M. Parizeau<sup>6</sup> », soutient la professeure. « Il y a une augmentation de 15 % des réponses en faveur du oui par rapport à 1981, si on analyse le résultat des votes par région<sup>7</sup> », soutient un étudiant. « Il est juste de dire qu'il y a une progression du nombre en faveur du oui si l'on considère qu'en 1981 la population du Québec se chiffrait à six millions et en 1995, à sept millions<sup>8</sup> », rajoute la professeure. Un étudiant intervient : « Il ne faut pas exagérer sur les statistiques en région, car elles représentent un faible pourcentage de la population québécoise; un 2 % à Montréal est plus important qu'un 150 % en région<sup>9</sup>. » Un autre revient à la charge : « Tu peux analyser comme tu veux le résultat du vote d'hier, mais cela n'empêche pas que les propos de Parizeau étaient carrément racistes<sup>10</sup>. » À ces dernières paroles, la professeure conclut qu'on peut continuer à se questionner sur la nature des propos de M. Parizeau et elle termine la

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 2.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 3.

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

conversation en félicitant les étudiants pour leur niveau de réflexion<sup>1</sup>. Une étudiante tient à dire : « Les gens pour l'option du oui chantaient en anglais le soir du référendum<sup>2</sup>. » Une autre rajoute : « Ceux du non chantaient des chansons de Charlebois qui lui est indépendantiste<sup>3</sup>. » Une dernière souligne : « À Toronto, les personnes qui voulaient garder le Québec chantaient les textes de Beau Dommage, Paul Piché et même Alouette. J'ai trouvé cela ben, ben fort<sup>4</sup>. » La professeure change de sujet et propose d'éclaircir deux points en rapport à la synthèse des cahiers d'apprentissage à la réflexion. « Premièrement, beaucoup d'entre vous ont commis des erreurs dans les catégories de ressortissants étrangers<sup>5</sup> », signale-t-elle en faisant un rappel de ce qui a été dit sur le sujet aux deuxième et troisième séances. Elle précise que les touristes et non les terroristes comme certains ont écrit, appartiennent à la catégorie des résidents temporaires<sup>6</sup>. En entendant l'erreur, la classe éclate de rire<sup>7</sup>. La professeure ajoute : « Deuxièmement, en lisant la deuxième partie des cahiers d'apprentissage, j'ai remarqué que plusieurs étudiants avaient dénoncé les propos et les attitudes de certains étudiants lors de l'exercice sur les peurs et les préjugés des Québécois face à l'immigration au troisième cours<sup>8</sup>. » Elle leur propose de prendre dix minutes pour clarifier cette situation qui semble en affecter quelques-unes puisqu'il y a encore eu une altercation entre deux étudiantes suite à la conversation éducative de la semaine dernière<sup>9</sup>. Après quelques minutes de silence, un étudiant exprime : « Les commentaires ou les propos racistes des étudiants ont empêché l'élévation du niveau de la conversation. L'échange a porté sur ces propos et moi, je n'ai pas pu avancer, aller plus loin dans ma propre réflexion. Je me suis demandé en sortant du cours qu'est-ce que j'étais venu

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 3.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 4.

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

faire ici, car je n'avais rien appris<sup>1</sup>. » Une étudiante dit que les étudiants exprimaient la peur des Québécois en général et elle suggère : « Qu'en tant que futur travailleur social, il serait bien qu'on exorcise nos propres peurs et que c'est peut-être là le moyen de régler le problème<sup>2</sup>. » La professeure reformule : « Qu'il serait préférable que les étudiants s'attardent plus à leurs propres peurs pour mieux cheminer par la suite<sup>3</sup>. » L'étudiante acquiesce de la tête<sup>4</sup>. La professeure confesse : « Je ne sais pas si les étudiants ont dit cela parce qu'ils n'ont pas apprécié mon animation, mais lors de la discussion je n'avais pas de jugements préconçus en rapport à certaines idées parce que je ne les percevais pas comme étant nécessairement leurs idées et je ne faisais pas l'association « une idée émise égale une personne raciste ». Je n'ai pas pensé en ces termes. J'ai apprécié la dynamique de la conversation. J'ai bien vu qu'il y avait une forme de jeu, mais il était important que chacun puisse s'exprimer<sup>5</sup>. » Elle enchaîne sur le contenu de l'intervention. Pour ce segment de cours, aucun commentaire n'a été formulé par l'observatrice participante ou la chercheure.

**8.1.4-****Observations**

- 321- Malgré l'omniprésence de jugements de niveau quasi-réflexif, stade 4, comme celui sur le caractère raciste de la déclaration du Premier ministre, les propos tenus par les étudiants dans la conversation éducative tendent de plus en plus à obéir aux processus sous-jacents au niveau quasi-réflexif, stade 5, et au niveau réflexif, stade 6. L'analyse faite à partir de l'octroi de la citoyenneté canadienne ou encore celle concernant l'augmentation du nombre de votes par région en sont de beaux exemples.**
- 322- Contrairement aux autres conversations dans lesquelles il y avait un équilibre entre les opinions des étudiantes et des étudiants, la gent masculine a cette fois-ci monopolisé l'ensemble de la discussion.**
- 323- L'obligation de rédiger une synthèse ou un résumé du contenu du cours est un bon moyen pour identifier un certain niveau d'intégration de la matière, mais il serait important d'être en mesure de corriger plus rapidement les erreurs de compréhension. Une correction plus fréquente des travaux serait la meilleure solution.**

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 4.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 4-5.

**8.1.4-****Observations**

- 324- Bien qu'il n'y ait pas eu beaucoup d'interactions en rapport à la conversation éducative de la troisième séance, le choix d'avoir ouvert la discussion aux étudiants semble être une bonne stratégie, car elle permet à ceux qui n'ont pu élever leur niveau de réflexion d'exprimer ce qu'ils ont à dire et de trouver une solution très appropriée à une difficulté rencontrée.
- 325- Deux sérieuses altercations entre les mêmes deux étudiantes à la suite des discussions de la troisième et septième séances soulèvent matière à réflexion. Est-ce une incapacité d'analyse de propositions qui conduit à des inférences douteuses qui entrent en jeu ici ou tout simplement un conflit personnel latent prêt à exploser lorsque l'occasion se présente? Dans le dernier cas, la professeure ne peut que laisser aller, mais si c'est le premier, alors elle doit minimiser la source de conflit en tenant plus serrées les rênes de la conversation. En d'autres termes, elle doit questionner les grosses affirmations en demandant l'assentiment de la classe.

**8.1.5-****Mémo pour amélioration**

- 33- Une stratégie d'enseignement qui adopte comme activité d'apprentissage la rédaction quotidienne d'une synthèse et d'une réflexion critique devrait prévoir une correction régulière des travaux, à toutes les deux semaines par exemple.
- 34- Offrir la possibilité aux étudiants de donner leurs impressions sur une activité d'enseignement semble être un bon moyen pour atténuer les tensions et trouver un compromis acceptable.

**8.2- Deuxième stratégie d'enseignement**

La deuxième stratégie d'enseignement est divisée en trois activités. Sous la forme d'un exposé, la première permet de présenter le contenu sur l'intervention dans un contexte interculturel. La deuxième permet d'identifier les principaux irritants dans la relation interculturelle à l'aide d'un document audiovisuel et la troisième conduit les étudiants à identifier des pistes de solutions possibles à partir de plusieurs mises en situation dans un contexte interculturel.

**8.2.1- Objectifs de la stratégie**

Les objectifs de la stratégie sont de :

- identifier les quatre éléments essentiels dans le processus d'aide en interculturel;
- identifier, décrire et expliquer les attitudes nécessaires à cultiver dans l'intervention interculturelle;

- identifier, décrire et expliquer l'ensemble des paramètres à considérer dans l'intervention interculturelle;
- identifier et expliquer le sens des trois perspectives relatives au concept « interculturel »;
- identifier et expliquer les trois démarches essentielles dans l'approche interculturelle;
- identifier et expliquer les particularités de l'approche interculturelle, les moyens d'intervention à privilégier et les principes directeurs de la pratique interculturelle.

### 8.2.2-      **Activité proposée : exposé sur l'intervention en interculturel**

Après avoir expliqué aux étudiants que ce segment de cours comporte trois types d'activités et que le contenu de la présentation se trouve dans les textes qu'ils ont photocopiés au début de la session, la professeure présente aux étudiants les objectifs du cours et enchaîne sur le contenu théorique qui porte sur chacun des objectifs cités.

### 8.2.3-      **Participation des étudiants**

À la question, quels sont les principaux éléments à considérer dans l'intervention interculturelle, une étudiante répond la culture<sup>1</sup>. La professeure formule autrement la question : « Quels sont les quatre principaux éléments à considérer dans le processus d'aide?<sup>2</sup> » « Connaître les différences, les valeurs d'origine<sup>3</sup> », répondent deux étudiants. Avant de donner la réponse, la professeure dit que ces quatre éléments ne sont pas nouveaux et qu'ils s'appliquent à toutes les catégories d'interventions auprès de groupes sociaux<sup>4</sup>. L'observatrice participante note : « La professeure essaie de faire émerger les réponses, mais il semble que les étudiants n'ont pas lu les textes qu'ils devaient lire pour le cours<sup>5</sup>. » La professeure enchaîne sur les attitudes dans la relation d'aide interculturelle. Elle passe point par point chacune des attitudes. Après avoir parlé de la nécessité d'être à l'écoute de la personne, de la famille, de les comprendre sans idée préconçue, sans projection de ses propres besoins et de son système de valeurs, sans donner de conseils,

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 5.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 6.



sans programme préétabli, la professeure demande aux étudiants si cela est clair pour eux<sup>1</sup>. Il n'y a pas de réponses et elle continue sur le thème du renforcement de l'identité d'origine. Elle demande : « Que signifie le renforcement de son pays d'origine?<sup>2</sup> » « La reconnaissance et le regroupement avec les gens de leur pays d'origine<sup>3</sup> », répondent deux étudiants. La professeure poursuit en disant que ceci fait référence à tous les facteurs d'intégration vus dans le module du choc culturel, c'est-à-dire l'identité socioculturelle avec ses multiples facettes d'appartenance : ethnique, nationale, régionale, religieuse, classe sociale et enracinements liés à la trajectoire migratoire<sup>4</sup>. Elle leur demande s'ils savent de quoi elle parle lorsqu'elle mentionne les facteurs d'intégration du choc culturel<sup>5</sup>. « Oui<sup>6</sup> », répondent quelques étudiants. L'observatrice note à nouveau : « La professeure pose des questions comme pour introduire une dynamique entre elle et les étudiants, mais cela ne semble pas très bien fonctionner. Il y a d'une part ce jeu de questions et réponses, mais aussi, après une intervention, elle demande aux étudiants de reformuler leur pensée comme pour s'assurer qu'ils ont bien compris. Cette méthode pédagogique est nouvelle et je ne sais pas ce que les étudiants en pensent<sup>7</sup>. » La professeure termine le contenu sur les attitudes et enchaîne sur les trois perspectives du concept interculturel. En terminant cette matière, elle invite les étudiants à se référer au schéma d'intervention de Gisèle Legault et à la grille d'évaluation en interculturel dans le document de Gyslaine Roy<sup>8</sup>. Elle enchaîne sur les trois grands niveaux de difficultés dans la relation d'aide interculturelle en demandant : « Quels sont les trois grands niveaux de difficultés dans la relation interculturelle?<sup>9</sup> » « Le premier niveau est d'ordre cognitif et affectif<sup>10</sup> », répond une étudiante. « Qu'est-ce que cela veut

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 6.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 7.

9 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 8.

10 *Ibid.*

dire au juste?<sup>1</sup> », demande la professeure. L'étudiante essaie d'articuler le fond de sa pensée, mais elle ne réussit pas ce qui conduit la professeure à expliquer les difficultés du premier niveau en disant : « Le premier niveau est d'ordre cognitif et affectif et fait référence aux représentations qui sont véhiculées concernant les étrangers appartenant à tel groupe ethnique, à tel pays, à telle religion. Ce sont les préjugés, les stéréotypes, les a priori présents dans le milieu ambiant, produits des relations historiques unissant les deux groupes, tous les modèles prêt-à-penser auxquels on se réfère, on se raccroche dès qu'il y a incompréhension, malaise, situation de tension, et ceci, malgré la bienveillance et la tolérance que nous pensons qui nous caractérisent<sup>2</sup>. » Sur ces derniers mots, elle demande : « Quel est le deuxième niveau de difficultés?<sup>3</sup> » « Les modèles<sup>4</sup> », répond la même étudiante. La professeure explique les caractéristiques du deuxième type d'obstacles : « Il est composé de nos propres modèles, à la fois personnels et émanant de l'institution que nous représentons : modèle de la famille, des rôles masculins et féminins, de l'éducation de l'enfant, de la place accordée à la religion dans sa vie personnelle et, de façon générale, de la bonne insertion sociale. Des images guides chargées d'affects. Des zones très sensibles parce qu'elles renvoient à des archaïsmes : nous voyons dans la conduite de l'autre, dans ses rôles, l'anti-modèle de tout ce que la modernité nous a fait acquérir, comme si nous revenions en arrière, que nous avons perdu les acquis concernant l'émancipation de la femme, la reconnaissance des droits de l'enfant, la liberté religieuse. Ces conduites que l'on juge comme une manifestation archaïque sont à l'origine des conflits dans la relation interculturelle<sup>5</sup>. » Une étudiante rajoute à la liste des incompréhensions les valeurs<sup>6</sup>. « Que les modèles sous-tendent les valeurs, mais qu'il y a plusieurs façons de vivre les mêmes valeurs qui varient d'un individu à l'autre<sup>7</sup> », soutient la professeure. Elle

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 8.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 8-9.

<sup>6</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 9.

<sup>7</sup> *Ibid.*

demande : « Pourquoi certains modèles causent plus de problèmes que d'autres?<sup>1</sup> » « Les pratiques sociales sont différentes d'un pays à l'autre, par exemple la violence faite aux femmes et aux enfants<sup>2</sup> », répond une étudiante. La professeure rappelle : « Pensez aux concepts de tradition et de modernité. Souvent les gens qui viennent nous consulter ont différentes façons de percevoir la famille, l'éducation des femmes, etc. Ces façons de percevoir appartiennent souvent aux modèles des sociétés traditionnelles. Cela nous dérange, vient nous chercher dans nos « bibittes » comme intervenant. L'ensemble des modèles dans lesquels nous avons grandi est souvent un obstacle à l'intervention, parce que nous les avons érigés en norme<sup>3</sup>. » À ces derniers mots, elle enchaîne sur le troisième obstacle et sur les trois démarches essentielles à l'approche interculturelle. Il n'y a plus aucune intervention sur le contenu de cette matière<sup>4</sup>.

#### 8.2.4-

#### Observations

326- Il est difficile de pouvoir approfondir un sujet en demandant la participation des étudiants lorsqu'ils ne font pas les lectures exigées.

#### 8.2.5- Activités proposées : présentation de la vidéo et étude à partir de mises en situation

De retour de la pause, la professeure propose une activité aux étudiants. « Imaginez-vous que vous êtes des intervenants sociaux et que vous devez identifier les irritants dans les relations entre les membres de la famille immigrante présentée dans le document audiovisuel suivant : Prendre racine au Québec<sup>5</sup>. » Une plénière, après la présentation de la vidéo, est suivie d'une deuxième activité qui consiste à identifier des pistes de solutions possibles aux problèmes les plus souvent rencontrés dans la relation d'aide interculturelle.

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 9.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 9-10.

<sup>5</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 10.

### 8.2.6- Participation des étudiants

En plénière, les étudiants identifient comme étant à la source des conflits entre les membres de la famille immigrante, les éléments suivants : « Langue, changement de rôle - femme\homme - pourvoyeur - parent\enfant - adaptation difficile du père - perte d'autorité et de prestige, reconnaissance de la formation - équivalence - perte de l'estime de lui-même - chômage - méfiance - alcoolisme - dépression - violence, valeurs rattachées à un modèle différent, compréhension des règles de la nouvelle culture<sup>1</sup>. » Constatant que les étudiants ont bien identifié la source des irritants, elle enchaîne avec la deuxième activité et dit : « Il y a quatre grandes catégories d'incidents critiques dans la relation interculturelle. Je vais vous présenter des situations qui sont liées à chacune d'entre elles et vous devez me dire ce que vous feriez avec ces cas. La première fait référence à la perception différentielle de l'espace et du temps<sup>2</sup>. » La professeure présente le premier incident qui évoque la surprise d'une travailleuse sociale de constater qu'une famille antillaise composée de six personnes vit dans un trois et demi<sup>3</sup>. Une étudiante dit ne pas comprendre ce que signifie un trois et demi et une autre lui explique<sup>4</sup>. Il n'y a plus aucune interaction et la professeure présente le deuxième incident qui fait référence au sentiment de frustration d'une travailleuse sociale qui pense se faire « niaiser » par une famille africaine qui ne se présente jamais au rendez-vous à l'heure indiquée. « Je rechercherais pourquoi cette famille n'arrive jamais à l'heure en m'informant comment cela se fait dans son pays<sup>5</sup> », indique un étudiant. « Je lui demanderais si elle sait lire<sup>6</sup> », souligne une autre. La professeure demande : « Comment peut-on faire prendre conscience qu'ici le temps est précieux?<sup>7</sup> » Une étudiante africaine répond : « Moi, je connais la notion de temps des Africains, mais je ne sais pas comment

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 10-11.

2 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 11.

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 12.

faire<sup>1</sup>. » Une autre étudiante originaire d'Afrique raconte l'histoire d'un paysan qui avait marché de longues heures pour se rendre à son rendez-vous chez le médecin. Arrivé non loin de là, le paysan rencontre l'un de ses parents, parle avec lui et manque son rendez-vous<sup>2</sup>. La professeure invite les étudiants à réfléchir à cet incident qui pourrait faire l'objet d'une réflexion critique et présente les mises en situation de la deuxième catégorie des zones d'incompréhensions interculturelles : les différences dans la structure du groupe familial, les rôles et les statuts des membres. « Lui faire comprendre comment les choses se passent ici<sup>3</sup> », précise une étudiante qui essaie d'expliquer ce qu'elle ferait avec cette mère latino-américaine qui bat sa fille, placée à la suite d'un signalement, et qui refuse de renoncer à sa méthode d'éducation. « Lui faire comprendre que sa façon de faire est correcte, mais que sa méthode est inacceptable au Canada », répond un autre. « Il faut donner des moyens à la mère », insiste un autre. « Cela est juste<sup>4</sup> », indique la professeure qui explique qu'il serait préférable de faire comprendre à la mère que son sentiment est juste, que son enfant comme tous les enfants du monde ont besoin d'être éduqués mais qu'il y a un éventail de moyens pour y arriver. Des moyens ou réponses qui varient selon la culture des peuples. Il est nécessaire d'explorer les différents moyens qu'elle pourrait employer. À ces derniers mots, elle présente une autre mise en situation dans laquelle un intervenant discute contraception parce qu'il trouve que le jeune couple africain a trop d'enfants. Après quelques minutes, la femme se lève et quitte la pièce. L'intervenant ne comprend pas<sup>5</sup>. « Il faut aller chercher la valeur qui se cache derrière la contraception. Le sens de la famille est très important pour ces peuples. Pourquoi la femme s'en va-t-elle?<sup>6</sup> », dit-elle en questionnant une étudiante. « Il faut évaluer leur perception d'un nombre acceptable d'enfants qui peut être très différente de celle de l'intervenant<sup>7</sup> », dit une autre.

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 12.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 13.

7 *Ibid.*

« Cet intervenant est peut-être trop audacieux, même indiscret. L'idée ici est qu'il est en train d'imposer son propre schème de valeur à cette famille<sup>1</sup> », soutient un étudiant. « Beaucoup d'étudiants rient en entendant cette dernière remarque<sup>2</sup> », note l'observatrice participante. « Moi, je ne me verrais pas dire à quelqu'un d'arrêter de faire des enfants », dit un étudiant. Une autre souligne : « Je connais un couple de Québécois qui a onze enfants, c'est sûr qu'il a de la difficulté à arriver, mais je ne me verrais pas leur dire d'arrêter de faire des enfants<sup>3</sup>. » « Avant c'étaient les curés qui disaient « Faites des enfants » et aujourd'hui, c'est l'inverse<sup>4</sup> », remarque une autre. « Il faut tenir compte des valeurs religieuses<sup>5</sup> », avance une autre étudiante. La professeure revient sur l'intervention qui traitait du schème de référence de l'intervenant et elle dit : « Nos modèles influencent notre perception des événements et notre façon d'intervenir<sup>6</sup>. » Une étudiante mentionne : « Ici, il est facile de parler ouvertement de contraception, mais, pour eux ce sujet est peut-être tabou, caché, quelque chose d'intime<sup>7</sup>. » Une piste intéressante retient la professeure qui ajoute que l'intervenant qui veut discuter contraception uniquement avec la femme fait fausse route. Ce sujet doit être discuté avec le couple et elle termine en disant : « Je ne veux pas commencer à parler de contraception, parce que cela me gêne et que vous en connaissez autant sinon plus que moi sur ce sujet<sup>8</sup>. » « Il y a tollé de rire dans la classe<sup>9</sup> », rédige l'observatrice participante. À la suite de la cinquième mise en situation qui traite du choc vécu par une intervenante lors de sa rencontre avec un père antillais de 70 ans qui se soumet aux préceptes bibliques en ayant une vingtaine d'enfants à l'extérieur du pays et au Québec, de différentes femmes, dont la plus jeune habite Montréal avec sept enfants, la

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 13.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

professeure évoque la possibilité qu'ils soient confrontés un jour à une telle situation. « Présentement, on peut en rire parce que l'on pense en fonction de notre propre modèle culturel d'où l'importance de travailler notre capacité de décentration<sup>1</sup>. » Elle présente un autre exemple qui aborde la réaction d'une travailleuse sociale devant les dépenses faramineuses d'une famille pour la première communion de leur fils, par ailleurs qui a besoin de cours de rattrapage en raison de troubles d'apprentissage<sup>2</sup>. Un étudiant mentionne qu'il essaierait de découvrir l'importance que la famille rattache à la religion : « On doit essayer de voir où sont les priorités<sup>3</sup> », insiste-t-il. La professeure souligne : « Ici, ce sont les besoins de la famille qui priment sur ceux de l'un de ses membres. La notion de l'individu versus la collectivité est très présente dans cet exemple. Par rapport à la religion, je ne sais pas si la première communion est une extension de la collectivité, mais dans tous les pays d'Amérique latine où je suis allée, la robe de la première communion est très, très belle. Les familles sont souvent pauvres comme Job et elles s'appauvrissent encore plus pour l'achat de vêtements. Intervenir dans cette sphère demande énormément de tact et je ne sais même pas si l'on peut le faire. Dans cet exemple, c'est peut-être la travailleuse sociale qui a un problème, qui manque de culture. Il ne faut pas oublier que vous êtes parmi les seuls à être sensibilisés à la problématique interculturelle qui est relativement nouvelle. Attendez-vous à toutes sortes de réactions de la part de vos futurs collègues. La professeure enchaîne en présentant une autre mise en situation qui cette fois-ci fait référence à la révolte d'une travailleuse sociale devant l'histoire d'une femme originaire du Moyen-Orient, qui a huit enfants et qui se voit obligée à aller travailler par son mari, un étudiant universitaire, qui ne veut pas manquer ses études<sup>4</sup>. Un étudiant se demande si ce n'est pas la travailleuse sociale qui réagit sans comprendre<sup>5</sup>. Une autre avance que le couple devrait travailler parce

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 13-14.

2 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 14.

3 *Ibid.*

4 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 15.

5 *Ibid.*

qu'elle le fait depuis qu'elle est jeune<sup>1</sup>. La professeure réplique : « Tu trouves cela acceptable parce que ta culture occidentale favorise une telle collaboration<sup>2</sup>. » Un étudiant propose qu'elle amène les enfants à la garderie. Une autre dit : « Il n'y a pas assez de détails pour tirer des conclusions<sup>3</sup>. » Une dernière avance que la notion de grossesse, qui pour nous est pratiquement une maladie, a peut-être un autre sens pour eux<sup>4</sup>. » La professeure indique que cela est une piste intéressante et fait remarquer que l'étudiant/mari ne semble pas se laisser interpellé par les valeurs enseignées par l'université du pays d'accueil<sup>5</sup>. Elle ajoute : « Cet exemple démontre clairement qu'il y a plusieurs pistes d'analyse pour cette situation<sup>6</sup>. » Un étudiant demande à la professeure si l'une de ces situations peut être à l'examen<sup>7</sup>. La professeure dit que cela est fort possible<sup>8</sup>. Une autre demande s'il pourrait y avoir une possibilité de choix dans les mises en situation à l'examen<sup>9</sup>. La professeure répond qu'elle n'est pas rendue là, qu'elle aimerait qu'ils se concentrent sur la matière de ce module<sup>10</sup>. « Je suis stressé par l'examen final<sup>11</sup> », avoue un étudiant. « Je prends en considération ce que vous me dites, mais j'aimerais beaucoup que vous vous concentriez sur la matière de ce cours<sup>12</sup> », dit la professeure. Les étudiants partent à rire et elle enchaîne sur un autre incident critique qui traite d'un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) par une jeune asiatique qui dit être battue par son père<sup>13</sup>. La professeure souligne que ce genre de situation arrive souvent dans la pratique, que la correction des enfants fait partie des normes éducatives de plusieurs peuples et elle demande : « Si vous

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 15.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

13 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 16.



étiez la travailleuse sociale, est-ce que vous appelleriez la DPJ?<sup>1</sup> » « Non<sup>2</sup> », répondent-ils tous en bloc. Un étudiant parle de la gravité de la situation : « Si la jeune fille arrive à moitié morte ou encore avec une joue rouge, l'intervention ne sera pas la même<sup>3</sup>. » La professeure ajoute : « Si j'étais la travailleuse sociale, je chercherais d'abord à connaître les faits liés au signalement. Par la suite, je rencontrerais les parents et la jeune<sup>4</sup>. » Elle insiste sur la nécessité de rencontrer la famille et précise que l'intervention interculturelle prend souvent la forme d'une thérapie de groupe qui s'effectue dans le milieu<sup>5</sup>. En rapport au cinquième incident, une étudiante demande s'il aurait été important de rencontrer tous les membres de la famille<sup>6</sup>. La professeure ne pense pas, car c'est la travailleuse sociale qui est dérangée par la polygamie et non l'homme de 70 ans<sup>7</sup>. Elle poursuit en présentant l'exemple d'un jeune africain qui arrive à l'école le crâne complètement rasé : son père l'a puni pour un méfait quelconque<sup>8</sup>. « Il y a tollé de rire dans la classe<sup>9</sup> », note l'observatrice participante. Un étudiant se demande comment le fait de raser les cheveux à un enfant peut-être considéré comme un acte inacceptable<sup>10</sup>. Un autre questionne ce qui a pu justifier une telle punition<sup>11</sup>. La professeure situe le contexte de ces exemples : « Certains datent de quelques années. Si un crâne rasé ne veut plus rien dire aujourd'hui, il n'en a pas toujours été ainsi. Il faut s'imaginer combien cela pouvait être surprenant au début de la décennie, plus encore lorsqu'il s'agit d'un enfant, voire une fille<sup>12</sup>. » « Tu l'amènes à la police et tu dis que son père lui a coupé les cheveux<sup>13</sup> », rétorque un étudiant devant cette situation. Un

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 16.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

10 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 17.

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

13 *Ibid.*

autre se questionne sur ce que la travailleuse sociale doit faire avec ce cas, car raser les cheveux d'un enfant a une signification plus chargée, un impact psychologique plus grand que s'il avait été battu<sup>1</sup>. Un autre discute de la nécessité et de l'impact d'une punition, de l'acceptation relative d'une punition dans un milieu ou une culture donnée<sup>2</sup>. La professeure est d'avis qu'à un moment donné, il faut corriger un enfant : « Enough is enough<sup>3</sup>. » On discute de différentes méthodes punitives et on passe à une autre mise en situation. « La discussion est très animée et enjouée<sup>4</sup> », écrit l'observatrice participante. Faisant référence à l'histoire d'un père d'origine latino-américaine qui ne répond pas aux lettres, appels téléphoniques, rencontres fixées par un intervenant en rapport aux problèmes de son enfant à l'école, une étudiante se demande si le père comprend les messages envoyés<sup>5</sup>. Une autre parle des conditions de travail du père<sup>6</sup>. Une autre avance qu'il veut peut-être régler ses problèmes sans avoir recours à une aide extérieure<sup>7</sup>. La professeure dit : « Vous serez sûrement confrontés à une telle situation surtout en ce qui concerne les filles. Ceci apparaît comme un petit problème, mais qui peut en devenir un grand<sup>8</sup>. » Une étudiante avoue avoir vécu une expérience similaire à celle décrite dans le seizième incident qui évoque le fait qu'une intervenante se voit quasiment forcée de manger avec la famille<sup>9</sup>. « Tiens, tiens, tiens, les stéréotypes<sup>10</sup> », souligne la professeure. Une phrase qui soulève un tollé de rires. « As-tu mangé ce qu'ils t'offraient<sup>11</sup> », demande un étudiant. « Oui et c'était bon<sup>12</sup> », répond l'étudiante en question. La professeure évoque l'une de ses propres expériences dans

---

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 17.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 17-18.

<sup>9</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 18.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> *Ibid.*

laquelle une famille africaine lui avait offert un mouton en cadeau<sup>1</sup>. « Les exemples de la professeure sont toujours percutants et suscitent l'intérêt des étudiants<sup>2</sup> », souligne l'observatrice participante. « Il ne faut pas généraliser, cela ne doit pas souvent arriver<sup>3</sup> », soutient un étudiant. « Vous seriez surpris<sup>4</sup> », réplique la professeure. « Mais qu'est-ce qu'on doit faire dans ce genre de situation?<sup>5</sup> », demande un autre. « On peut accepter, mais cela ne doit pas changer nos standards. Les gens doivent être prévenus et s'ils continuent, c'est leur problème<sup>6</sup> », précise la professeure. Elle présente deux autres mises en situations ou incidents critiques qui vont à la fois susciter d'autres rires et encourager le partage d'expériences<sup>7</sup>. Par exemple, un étudiant raconte comment, comme serveur, il a été exposé aux sourires énigmatiques des personnes provenant du Japon ou de la Chine : « Je ne savais pas ce que leur sourire voulait dire et j'avais peur que ma fermeture éclair soit complètement ouverte<sup>8</sup>. » Un autre dit qu'il ne considérerait pas comme un bris de confidentialité le fait qu'une femme d'origine africaine vienne le rencontrer avec une parente ou une amie<sup>9</sup>. La classe est d'avis qu'il faut avoir une attitude d'ouverture<sup>10</sup>. À ces derniers, mots, la professeure informe les étudiants qu'elle leur présentera le reste du contenu au prochain cours, les remercie de leur attention et les invite à venir chercher leurs travaux<sup>11</sup>. Le journal de la chercheure mentionne : « Ce cours s'est particulièrement bien déroulé. Il y a eu une forte participation des étudiants qui étaient très attentifs et dont les interventions étaient en général de haut calibre. Je crois qu'ils ont apprécié un cours axé sur l'intervention<sup>12</sup>. »

---

1 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 18.

2 *Ibid.*

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 18-19.

8 Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 8, 19.

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 Journal de bord la chercheure, séance 8, 20.

**8.2.7-****Observations**

- 327- Le contenu théorique semble avoir été bien compris par les étudiants qui détectent facilement les irritants dans les relations entre les membres de la famille immigrante.
- 328- La compréhension du contenu théorique semble aussi être à la base des affirmations ou questions de haut calibre dans l'analyse des mises en situation.
- 329- Le questionnement des étudiants dans l'exercice des mises en situation épouse les traits du niveau quasi-réflexif, stade 5, et réflexif, stade 6. La structure de l'enseignement (théorie - mise en application) doit y être pour quelque chose, parce qu'elle semble correspondre au style d'enseignement qu'aiment les étudiants et qu'elle leur permet immédiatement de montrer l'intégration de leur savoir ou d'apporter les correctifs nécessaires.

**8.2.8-****Mémo pour amélioration**

- 35- La structure de la deuxième stratégie d'enseignement semble convenir aux étudiants qui démontrent par leurs interventions une bonne intégration de la matière. Il n'y aurait pas lieu de la modifier pour le moment.

**8.3-       Activité d'apprentissage : les cahiers d'apprentissage à la réflexion**

À l'exception de Stéphane, tous vont rédiger une réflexion critique. Tous les étudiants vont composer leur écrit à partir de la deuxième stratégie d'enseignement. Trois étudiants vont s'inspirer de ce qui a été enseigné dans la première activité. Deux autres vont combiner le contenu des première et deuxième activités. Deux autres s'inspirent du contenu des documents audiovisuels présentés dans la deuxième activité, un autre réfléchit à un incident critique analysé dans la troisième activité et un dernier analyse les enjeux de la pratique interculturelle à partir des échanges de l'ensemble des activités de la deuxième stratégie.

**8.3.1-       Les réflexions des étudiants retenus**

Dans la huitième séance, l'écrit de trois étudiants se situe au niveau réflexif stade 5, l'un d'entre eux présente des traits du niveau réflexif, stade 6, celui de quatre autres se situe au niveau réflexif, stade 6, celui des deux derniers au niveau réflexif, stade 7. Dans cette séance, les écrits de Marc, Marie-Andrée et Louis ont été choisis.

### 8.3.1.4- Marc

Dans ce texte, Marc réfléchit aux biais sous-jacents à la relation d'aide interculturelle, un thème inspiré par le contenu des première et troisième activités de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

En tenant compte des différences interethniques, est-ce que l'on ne bloque pas son sixième sens? En ajoutant la subjectivité culturelle d'un comportement à notre analyse, est-ce que l'on atrophie pas notre intervention? Sommes-nous assez fiers de notre culture (culte de l'individualisme) pour l'imposer à un autre? Lorsque l'on fait la synthèse de toutes ces questions laissées sans réponse, une seule demeure : sommes-nous vraiment aptes à répondre au besoin d'une clientèle de culture différente de la nôtre?

Je crois que la nature même de notre culture s'y oppose. Le multiculturalisme est tellement vaste qu'il ne devient qu'une culture de masse. Il m'apparaît extrêmement difficile d'intervenir sans idée préconçue, sans projection et sans programme préétabli dans un tel contexte. De plus, n'étant pas de leur culture, il nous est impossible de distinguer ce qui est culturellement acceptable. Par exemple, que feriez-vous si un jeune Africain arrivait à votre bureau, le crâne complètement rasé, accusant son père de l'avoir puni pour un méfait quelconque? Dans le même contexte, je ne vois pas comment un intervenant pourrait juger objectivement de la situation et encore moins de l'évaluer. Je crois sincèrement que toute intervention, lorsque l'aidé et l'aidant ne sont pas de la même culture, est teintée de la façon de vivre de l'intervenant et l'intervention ne sert qu'à accentuer leur assimilation.

Par contre, si l'on part du principe que l'on cherche à stimuler notre client pour que lui-même trouve la solution à son problème, le contexte interculturel que vous partagez avec votre client vous empêchera totalement de lui suggérer, et ce, de quelque manière que ce soit, la voie que vous croyez être la bonne.

Nous avons également une responsabilité en tant que travailleurs sociaux et ce ne serait qu'entretenir certains préjugés que de refuser d'intervenir auprès de gens de cultures différentes. Chaque travailleur social se doit d'accepter toute personne dans sa totalité.

De plus, certaines situations, bien qu'explicables culturellement, restent tout simplement inacceptables. Un exemple de cela serait les femmes battues, dans certaines cultures elles doivent être soumises à leur mari. Aussi limités que l'on puisse l'être dans notre pratique, on se doit d'intervenir, car l'on représente quand même une ressource. Nous représentons également la société dans laquelle ils veulent vivre et sommes des agents d'acceptation importants de celle-ci.

En conclusion, je crois qu'un travailleur social pratiquant en milieu interculturel devrait non seulement adhérer à tous les principes mentionnés ci-dessus dans ma synthèse, mais aussi se fier à ce que sa conscience et son cœur lui dictent. Si intervenir dans notre propre milieu n'est pas évident, ce l'est encore moins lorsqu'on intervient auprès de personnes venant d'ailleurs avec des cultures différentes de la nôtre.

Le jugement de cet écrit se situe à la frontière du niveau quasi-réflexif, stade, 5 et du niveau réflexif, stade 6. Marc commence sa réflexion par quatre questions qui tournent autour de la

possibilité pour un intervenant de faire fi de ses antécédents culturels dans la relation d'aide interculturelle. Seule la dernière question est clairement posée; les autres comportent certaines ambiguïtés qui entachent la clarté de l'écrit. Par exemple, que signifient les expressions « bloquer le sixième sens » ou « la subjectivité culturelle d'un comportement à notre analyse? » Et au nom de quoi l'auteur peut-il restreindre la culture québécoise à l'un de ses traits dominants, l'individualisme? King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Dans le deuxième paragraphe, l'auteur répond à sa dernière question prétextant qu'il y a trop de cultures et qu'il est impossible de se dénaturer comme intervenant pour la relation interculturelle. Interprété au sens strict, cela peut apparaître juste, mais l'auteur ne semble pas réaliser que toutes les interventions sont de nature culturelle. Par exemple, s'il avait à intervenir auprès de clochards ou de jeunes de la rue, il aurait à découvrir les paramètres de la culture de ces sous-groupes. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *puisque le savoir est filtré par les perceptions des individus qui posent le jugement, la connaissance est limitée aux perspectives de la personne*. Pour appuyer son point de vue, Marc se sert d'un incident critique présenté en salle de classe. L'exemple permet d'apprécier ce qu'il avance. Dans certaines situations interculturelles, il est raisonnable d'affirmer qu'il est difficile de bien comprendre les convictions qui se cachent derrière certains actes. Par exemple, comprendre les motifs qui poussent un père africain à tondre les cheveux de son enfant en guise de punition alors qu'un crâne complètement rasé est une mode ici, peut être incompréhensible pour des étudiants québécois. L'auteur prend cet exemple pour en venir à justifier l'a priori qui se cache derrière son argumentation, c'est-à-dire que la relation d'aide interculturelle est fortement teintée des valeurs culturelles de l'intervenant qui, même sans le vouloir, tend à imposer son univers à l'autre d'une autre culture. Cet argument est loin d'être farfelu et témoigne d'une capacité d'analyse qui emprunte une logique de stade 6, *dans laquelle le sujet est capable de formuler une conclusion parmi différentes perspectives, ce qui reflète le commencement d'une intégration du processus de*

*comparaison et d'évaluation.* L'auteur saisit la fragilité des beaux principes sous-jacents à la relation aidant-aidé qui épouse souvent une dynamique relationnelle de pouvoir; l'autre d'ailleurs se voit imposer des normes et contraint à assimiler les valeurs du pays d'accueil. Ayant circonscrit en peu de mots une possibilité de la relation d'aide interculturelle, Marc poursuit sa réflexion en présentant un angle sous lequel la relation interculturelle pourrait être envisagée dans l'esprit des axes de la pratique officielle du travail social. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet en arrive à résoudre un problème en sautant d'une perspective à l'autre.* Les trois derniers paragraphes témoignent de ce fait, car l'auteur effleure l'angle sous lequel peut être considérée la relation d'aide, statue sur l'obligation de respect pour tout intervenant et termine en valorisant le sens commun. King et Kitchener ajoutent qu'au stade 5, *le sujet a de la difficulté à peser les preuves.* En effet, valoriser le sens commun dans un contexte interculturel est dangereux, celui-ci ayant été forgé dans la culture d'origine qui explique souvent l'étrangeté des comportements à partir de stéréotypes épousant les caractéristiques du niveau quasi-réflexif, stade 4.

**8.3.1.4.1-****Observations**

**Sur la stratégie d'enseignement : première et troisième activités**

337- **Le contenu des première et troisième activités permet à l'étudiant de mettre en valeur une intuition sur la limite de la relation d'aide interculturelle qui n'est pas sans fondement dans la réalité.**

**Sur le développement du jugement réflexif**

338- **Le jugement réflexif du texte se maintient au niveau quasi-réflexif, stade 5, depuis le cinquième écrit, bien que cette fois-ci, l'étudiant témoigne d'une capacité nouvelle dans la formulation d'un jugement réflexif empruntant un trait du niveau réflexif, stade 6.**

339- **La première activité de la stratégie favorise l'élévation du jugement réflexif dont la tendance générale continue toutefois d'afficher les traits du niveau quasi-réflexif, stade 5.**

**8.3.1.5- Marie-Andrée**

Dans ce texte, Marie-Andrée réfléchit à un incident critique présenté lors de la troisième

activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

Ma réflexion critique sera axée sur un incident qui a trait à la zone des différences dans la structure du groupe familial, les rôles et les statuts de ses membres, plus spécifiquement à l'utilisation des châtimements corporels. Le cas retenu est le problème de la jeune femme d'origine antillaise qui se fait enlever sa petite fille de huit ans, à la suite d'une plainte portée par cet enfant. La mère a un sentiment de révolte à cause de cela.

Cette situation est très délicate, car généralement les familles antillaises utilisent les châtimements corporels pour le bien de leurs enfants, pour que ceux-ci soient dignes de la société. Cependant, lorsque ces familles arrivent au Québec, société occidentale, elles se voient confrontées à d'autres valeurs totalement différentes des leurs. Ces familles ne comprennent pas tout à fait le système québécois, plus spécifiquement la loi relative à la protection de la jeunesse. Donc, lorsqu'elles se voient obligées d'avoir à faire avec la justice, des sentiments de frustration, d'humiliation, de révolte ou de trahison peuvent les envahir, car elles n'ont plus le pouvoir de contrôler leurs enfants à leur guise, contrairement à ce qui se passait dans leur pays d'origine.

Pour ce qui est de cette jeune mère, elle peut être révoltée parce qu'elle se sent incomprise. En effet, elle frappe sa petite fille pour son bien et tout ce que les intervenants sociaux ont fait, c'est de placer l'enfant dans une famille d'accueil.

À mon avis, pour ce qui est de cet incident, le placement de cette petite fille n'est pas la solution idéale pour régler le problème. Au contraire, il faudrait travailler davantage avec la mère pour le bien-être de l'enfant. Je pense qu'en agissant de cette façon, la mère serait apte à mieux comprendre le système de protection et peut-être qu'elle pourrait changer son comportement. Toutefois, en retirant brutalement l'enfant à sa mère, celle-ci sera beaucoup plus réticente à travailler avec les intervenants sociaux. Donc, c'est pour cela que je crois que la protection de la jeunesse devrait changer certaines de ses procédures d'interventions. En fait, il serait plus intéressant de voir les intervenants travailler davantage avec les familles vivant cette situation qu'avec l'enfant.

Bref, cela est une proposition que je peux donner pour enrayer en partie cette situation délicate. En effet, la société québécoise accueille de plus en plus de familles immigrantes qui transportent avec elles leurs propres valeurs pour ce qui est de l'éducation des enfants. Bien entendu, celles-ci entrent en conflit avec celles des intervenants sociaux qui peuvent se sentir menacés par cette différence culturelle. Alors, il serait préférable pour la Protection de la jeunesse de réévaluer sa procédure en fonction de cette clientèle spécifique dans le but d'une meilleure entente entre elle et ces familles. Par exemple, bien qu'il y ait dans cette institution quelques intervenants d'origine ethnique, il serait bénéfique qu'elle en engage davantage, non seulement pour servir d'agents de liaison, mais aussi pour intervenir directement auprès de clientèles ethniques. Toutefois, cette nouvelle procédure amènerait-elle les familles immigrantes à vouloir s'intégrer davantage dans la société québécoise ou au contraire, se sentiraient-elles écartées dans ce territoire d'accueil? [...]

Le jugement de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, *parce que le savoir continue à être perçu comme incertain et doit être compris en relation à un contexte et aux preuves.*

Dans le premier paragraphe, Marie-Andrée situe l'objet de sa réflexion qui porte sur une zone d'incompréhension de la relation d'aide interculturelle : le châtiment corporel. Dans les



deuxième et troisième paragraphes, l'auteure présente le bien-fondé de la correction corporelle dans la culture antillaise, ce qui explique le désarroi que peuvent ressentir les parents devant affronter le système judiciaire pour des actes jugés acceptables dans leur culture d'origine, mais qui ne le sont pas dans la culture d'adoption. Elle poursuit sa réflexion en dénonçant les effets néfastes ou de cul de sac d'une décision rapide de placement : une enfant placée, coupée de ses racines biologiques, l'incompréhension persistante de la mère qui ne comprend pas ni ce qu'on lui reproche, ni le système prenant la décision, ce qui par conséquent ne peut être amenée la mère à explorer d'autres moyens correctifs. King et Kitchener disent qu'au stade 6, *les jugements formulés peuvent être fondés sur des critères tels que la plausibilité d'un argument et l'utilité de la solution.* Jusqu'à présent, l'auteure discourt de façon très raisonnable et ce qu'elle amène comme points pour fonder son argumentation témoigne d'une juste compréhension de la situation. Accordant plus de valeur à l'intervention de groupe ou familiale qu'individuelle, l'auteure enchaîne dans le dernier paragraphe en invitant la Protection de la jeunesse à réévaluer ses procédures d'intervention dans un contexte interculturel et à solliciter les services de travailleurs sociaux originaires d'autres pays. Elle termine en questionnant l'impact sur le niveau d'intégration des nouveaux arrivants que pourrait créer la relation « intervenant venu d'ailleurs » et « client venu d'ailleurs ». King et Kitchener disent qu'au stade 6, *les déclarations sont basées sur des principes d'évaluation qui permettent de dégager une conclusion parmi les différentes perspectives, parce que le sujet est capable de comparer et de mettre en relation les propriétés de différents points de vue sur un même sujet.* Il semble bien que ce texte témoigne de cette habileté.

**8.3.1.5.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : troisième activité**

**340- Une analyse de groupe sur un incident critique traité lors de la troisième activité de la deuxième stratégie d'enseignement a fourni à l'étudiante de parents originaires des Antilles une base pour**

**8.3.1.5.1-****Observations**

son argumentation qu'elle développe de façon posée à partir de ses connaissances personnelles sur le sujet et à la lumière des postulats théoriques traité lors de la première activité.

Sur le développement du jugement réflexif

- 341- Le jugement réflexif de l'écrit atteint un sommet jamais égalé en se situant au niveau réflexif, stade 6, contrairement à tous les autres où on dénote la présence marquante de traits du niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 342- Pour une étudiante dont les jugements empruntent généralement les caractéristiques de stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif, la structure globale de la deuxième stratégie d'enseignement a eu un profond impact sur son jugement réflexif.

**8.3.1.9- Louis**

Dans ce texte, Louis décrit le choc des valeurs de deux visions du monde qui se rencontrent : celle de la postmodernité et de la tradition, un sujet inspiré par le contenu de la deuxième activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

Nous vivons au Canada dans une société postmoderne. Le terme de société postmoderne renvoie à l'idée d'un changement culturel profond de l'ensemble de la société. Lorsque l'on s'interroge sur les familles d'aujourd'hui, c'est souvent par rapport aux valeurs familiales et aux conduites culturelles qu'elles adoptent. Il devient alors impératif de mieux comprendre les transformations culturelles qui marquent notre société, et ce, pour mieux comprendre les difficultés auxquelles peuvent être confrontés les nouveaux arrivants provenant de sociétés de type moderne ou de type plus traditionnel.

Depuis le dernier quart de siècle, beaucoup de Canadiens subissent les métamorphoses tant économiques, technologiques, politiques que culturelles. Ce sont des périodes d'ajustement et de réajustement qui sont tantôt faciles, tantôt pénibles pour nous Canadiens. Mais que dire des immigrants qui arrivent d'autres pays, caractérisés par d'autres cultures, d'autres religions? Nombreux d'entre eux proviennent de pays sous-développés ou en guerre. En arrivant au pays, l'immigrant déjà déchiré de sa rupture avec son pays natal, doit investir temps, argent et d'innombrables efforts dans le dessein de s'intégrer aux changements draconniens qu'a connus, que connaît et que connaîtra notre société postmoderne nord-américaine. Cela s'avère une tâche très ardue où leurs valeurs de base de leur société ainsi que du « noyau dur » des valeurs familiales sont parfois toutes remises en question et où tous les membres de la famille doivent se réajuster pour survivre, sinon crever...

Les immigrants sont en partant confrontés à ce « nouvel individualisme ». Les acteurs postmodernes se préoccupent d'abord et avant tout de leurs désirs, de leur épanouissement, de leurs réussites sociales, de leur accomplissement au travail, de leur amour et de leur autonomie. L'individualisme transgresse toutes les solidarités de groupe. Bref, l'individu passe devant le groupe. Cet individualisme s'accompagne d'une constellation de valeurs comme l'autonomie qui est revendiquée par les femmes et les jeunes surtout. L'égalité, l'affirmation de soi, le

plaisir et le bonheur immédiat, l'expérimentation, le bien-être personnel et les valeurs matérialistes sont aussi des valeurs qui découlent du néo-individualisme nord-américain.

Lors de la présentation du vidéo en classe, nous avons pu prendre conscience des problèmes auxquels plusieurs nouveaux arrivants peuvent être confrontés. Francesco et sa famille l'ont bien démontré. Les valeurs familiales auxquelles lui et sa famille adhéraient dans leur pays d'origine ne sont plus de mise ici en territoire canadien. Cette famille a donc connu des chambardements, des bouleversements, des confrontations souvent suivies de pleurs et de grincements de dents, le tout dans une optique d'intégration aux nouvelles valeurs de notre société postmoderne. L'intégration fut cependant plus simple pour certaines personnes. J'ai nommé ici la fille de Francesco et sa femme. Pour sa part, Francesco refusait obstinément de s'y intégrer et ce avec raison. Pour nous, acteurs canadiens, il nous est facile de le détruire et de dire « s'tostie d'immigrant là, y veut rien savoir pis c't-un écoeurant, y veut même pas que sa femme travaille, pis que sa fille à sorte avec un des nôtres. Tant qu'à moé y devra caliser son camp dans son pays si y veut rien savoir, pis rien comprendre ».

Voilà comment se manifeste le malheur de l'homme. Celui-ci juge le superficiel, l'extrinsèque et ne s'attarde pas à comprendre l'intrinsèque de son prochain et chercher à l'aider. Il cherche plutôt à le démolir parce que le « déviant », ou le « non-adapté » ne fait pas et n'est surtout pas comme nous. Pas étonnant qu'il y ait tant de guerres sur notre planète. Personne n'ose, personne n'a la volonté d'essayer de comprendre son prochain. Et lorsque cela exige un effort ou un peu de temps, nous préférons condamner et exiler les déviants, car cela s'avère une tâche beaucoup moins exigeante au point de vue temps, effort ou argent. C'est notre société de consommation qui nous a rendus comme cela. Tout avoir, tout de suite sans comprendre et surtout sans effort.

Afin de mieux comprendre la situation familiale de Francesco, il s'avère important de faire ressortir les traits sociologiques ou les valeurs de cette famille immigrante contre celles des citoyens nord-américains. Voici donc une synthèse des traits sociologiques qui caractérisent les valeurs de Francesco initialement en comparaison avec nos nouvelles valeurs canadiennes.

Pour Francesco, le « noyau dur » des valeurs familiales est représenté par le père en tant que pourvoyeur unique, comme celui qui porte les culottes et à qui femme et enfants doivent respect. Francesco perçoit que l'entrée de sa femme sur le marché du travail constitue un non-respect et une attaque contre les traditions et contre leurs valeurs sociales d'origine. Pour les confrères de Francesco, le travail rémunéré symbolise l'affirmation de soi et devient à la fois une très grande source de gratification. Pour lui, ne pas avoir de travail symbolise la non-réussite, la non-utilité de sa personne et de ses capacités. De plus, en s'intégrant au marché du travail la femme de Francesco ne respecte plus le « maître de la maison ». Sa fille, qui ne lui obéit plus et qui veut sortir avec un Québécois, renie elle aussi les « lois » et le bon sens paternel. Pour Francesco, qui dans ses valeurs de base perçoit la famille comme importante, ressent que ses alliés familiaux deviennent ses adversaires. Ils sont désormais « vendus » aux nouvelles valeurs que prône la société postmoderne nord-américaine. Pas étonnant qu'il se sente alors tout seul au monde, situation que vivent plusieurs hommes immigrants. Ces situations compliquent trop souvent les processus d'intégration de ces hommes victimes de vouloir sauvegarder leurs valeurs. Plusieurs deviennent victimes. Conséquences probables : la dépression, l'alcoolisme, la consommation de drogue ou de stupéfiants, etc...

Pour cet homme immigrant, la paternité est instrumentale et symbolique. Il perçoit la maternité comme définissant la féminité : la femme se doit de rester à la maison pour prendre soin de lui et de ses enfants. Si elle travaille, elle néglige le reste de la famille. Si elle néglige sa famille, cela signifie qu'elle ne respecte plus ses engagements matrimoniaux. Les affrontements qui en découlent sont souvent douloureux, voire violents, car l'homme est le « maître » de sa femme... De plus, si on ajoute à cela un enfant qui goûte à l'indépendance, au droit à la liberté d'expression, alors qu'il devrait, selon les valeurs du pays d'origine, n'écouter que les conseils

et les ordres paternels, on risque d'assister à de fortes tensions familiales. Plusieurs éclatements familiaux sont reliés à cette situation.

Les nouvelles valeurs de notre société postmoderne vont à l'encontre des valeurs de base de Francesco. Notre société prône l'individualisme. Nous assistons à une désinstitutionnalisation du mariage. Pour Francesco, le mariage représente une institution fondant la famille. L'obligation du travail salarié des femmes, le fait devant les attentes d'une société qui lui a dicté que pour être « à la mode » et ramer dans le sens de la vague sociologique actuelle, il faut combattre le racisme.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 7, *parce que le savoir est construit en utilisant les habiletés de la recherche critique ou par la synthèse des preuves et des opinions en explications cohésives et cohérentes justifiant ses croyances au sujet d'un problème*. Dans les trois premiers paragraphes, Louis stipule que les transformations qui se sont opérées dans la société canadienne au cours de trois décennies ont eu un profond impact sur l'institution de la famille, non plus perçue comme un groupe homogène, mais plutôt comme un regroupement d'individus aux besoins et aux aspirations différentes. L'auteur explique ce changement à l'aide de traits du concept de la postmodernité qui permet de faire comprendre l'ampleur du choc auquel sont exposés les membres des familles immigrantes originaires de pays moins développés dans leurs efforts d'intégration. Dans les autres paragraphes, Louis se sert des réactions des personnages du document audiovisuel pour illustrer à l'aide des caractéristiques du concept de la tradition les conflits familiaux que provoque la confrontation de valeurs de deux visions qui s'entrechoquent. King et Kitchener disent qu'au stade 7, *il est possible de déterminer la profondeur et la justesse des jugements sur la réalité*. En effet, par son intégration des concepts de postmodernité et de tradition et une décentration de ses paramètres culturels, Louis atteste d'une compréhension remarquable de ce qui est à la source des affrontements entre les membres d'une famille immigrante cherchant à s'adapter aux façons de faire et d'être du nouveau pays. Son cadre d'analyse lui sert aussi à dénigrer les propos gratuits des citoyens hôtes à l'égard des nouveaux venus. Il est à noter que la dernière phrase du texte tombe à brûle-pourpoint et n'affiche pas la même habileté argumentaire que ce qui précède, mais cela n'entache pas la profondeur globale du texte qui démontre un grand niveau de

compréhension des difficultés auxquelles font face les nouveaux arrivants dans leur processus d'intégration.

## 8.3.1.9.1-

## Observations

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité

352- Le contenu du document audiovisuel permet à l'étudiant de mettre en valeur l'intégration de son savoir qui se manifeste par la justesse et la profondeur de ses jugements sur la réalité.

Sur le développement du jugement réflexif

353- Le jugement de l'écrit se situe au niveau réflexif, stade 7, contrairement au stade 6 des deux derniers textes et à la moyenne générale des autres qui vacille entre les stades 4 et 5 du niveau quasi-réflexif.

354- Il semble bien qu'une mise en situation illustrant la dynamique relationnelle d'une famille immigrante offre à l'étudiant une possibilité d'argumenter à partir de faits concrets tout en mettant en valeur la compréhension et l'intégration de son savoir théorique.

## 8.4-

## Observations générales

357- La structure globale de la deuxième stratégie d'enseignement de la huitième séance favorise nettement le développement du jugement réflexif des étudiants. Ils maintiennent tous les acquis réflexifs de leur dernier écrit ou montent de stades dans cette dernière réflexion. Le jugement réflexif de Mathieu passe du stade 4 au stade 5 du niveau quasi-réflexif, celui de Marie-Andrée et Nadine change de niveau passant du niveau quasi-réflexif, stade 5 au niveau réflexif, stade 6, et celui de Louis passe du niveau réflexif, stade 6 au stade 7. Le jugement réflexif de Catherine, Marc, Steve, Élisabeth et Louise-Hélène demeure au niveau quasi-réflexif, stade 5 pour les deux premiers, stade 6 pour les deux autres et stade 7 pour la dernière.

358- Au fil des séances et des périodes de rédaction, le jugement réflexif de la majorité des étudiants tend à s'élever dans l'échelle des stades du modèle de développement du jugement réflexif. À l'exception de Stéphane et de Mathieu dont le jugement réflexif n'a pas dépassé le niveau quasi-réflexif, celui de tous les autres a à un moment donné été classé au niveau réflexif. À la huitième séance, seul trois étudiants traitent l'information comme un niveau quasi-réflexif, stade 5, malgré la présence d'un trait de niveau réflexif, stade 6 pour l'un d'entre eux et tous les autres attestent des habiletés de niveau réflexif, stade 6 pour quatre d'entre eux et stade 7 pour les deux derniers.

359- Le profil de croissance du jugement réflexif des étudiants s'élève en moyenne de un à deux stades par rapport au premier et dernier écrit. Le jugement réflexif de Stéphane est passé du niveau pré-réflexif, stade 2, au niveau quasi-réflexif, stade 4; celui de Mathieu, du niveau pré-réflexif, stade 3, au niveau quasi-réflexif, stade 5; celui de Catherine, du niveau pré-réflexif, stade 3, au niveau réflexif, stade 5, malgré un classement au niveau réflexif, stade 6 dans le quatrième et sixième textes; celui de Marc, du niveau pré-réflexif, stade 3, au niveau quasi-réflexif, stade 5, marqué par la présence d'un trait du stade 6; celui de Marie-Andrée, du niveau pré-réflexif, stade 3, au niveau réflexif, stade 6; celui de Nadine et de Steve, du niveau quasi-réflexif, stade 5, au niveau réflexif, stade 6; celui d'Élisabeth, du niveau quasi-réflexif, stade 4, au niveau réflexif,

#### 8.4- Observations générales

stade 6; celui de Louis, du niveau pré-réflexif, stade 2, marqué par la présence de traits du niveau quasi-réflexif, stade 4, au niveau réflexif, stade 7; et celui de Louise-Hélène, du niveau réflexif, stade 6, au niveau réflexif, stade 7. Il appert qu'une intégration graduelle du contenu théorique associé à un exercice quotidien de rédaction et une correction des travaux sont probablement les facteurs qui contribuent le plus au développement du jugement réflexif des étudiants.

Les résultats obtenus dans ces réflexions révèlent que :

- 360- Les étudiants qui ont rédigé leur texte à la lumière du contenu théorique changent de stade. L'écrit de Mathieu affiche pleinement les traits du stade 5, celui Nadine ceux du stade 6 et celui de Steve maintient les acquis du stade 6 joints seulement au dernier écrit.
- 361- Les deux étudiants qui ont rédigé leur écrit à partir du contenu de la deuxième activité présente deux tendances, soit qu'on se laisse absorber une interprétation de la réalité dans un contexte subjectif d'interprétations des preuves comme cela a été le cas de Catherine, dont le jugement se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, ou soit que le contenu est analysé à la lumière de spécificités de concepts comme cela a été le cas pour Louis, dont le jugement réflexif atteint le plus haut stade du modèle du jugement réflexif, stade 7.
- 362- L'échange sur les incidents critiques dans la troisième activité de la deuxième stratégie inspire et donne une base argumentaire à Marie-Andrée, qui réussit à intégrer habilement une expérience personnelle à l'intérieur d'un cadre d'analyse approprié au contexte. Pour Marie-Andrée, l'échange est une démonstration de la capacité de juger d'une situation qui lui sert bien, car elle atteint le niveau réflexif, stade 6.
- 363- Les deux étudiants qui combinent le contenu des première et troisième activités de la deuxième stratégie démontrent une forte intégration de la matière. Élisabeth se maintient au niveau réflexif, stade 6, et Marc présente un trait du stade 6, malgré qu'il argumente encore dans un contexte subjectif d'interprétations des preuves, un trait du niveau quasi-réflexif, stade 5.
- 364- Les échanges au cours des trois activités de la deuxième stratégie permettent à Louise-Hélène de mettre en valeur sa capacité d'analyse de situations hautement supérieure à celle de tous les autres étudiants.

À la lumière de ces résultats, il apparaît que :

- 365- La structure globale de la deuxième stratégie d'enseignement contribue de façon significative au développement du jugement réflexif des étudiants, parce qu'elle encadre leur réflexion et leur permet de discourir de façon assez raisonnable sur un sujet donné et d'appuyer ce qu'ils avancent par des faits qui sont analysés à la lumière du contenu théorique, un cycle qui favorise l'intégration du savoir et la façon de l'interpeller.

#### 8.4.1- Mémo pour amélioration

- 36- Il apparaît que la deuxième stratégie semble être le modèle d'enseignement qui favorise le plus le développement du jugement réflexif des étudiants en travail social. Il n'y aurait pas lieu de la modifier.

### 8.4.2- Jugement réflexif des étudiants retenus

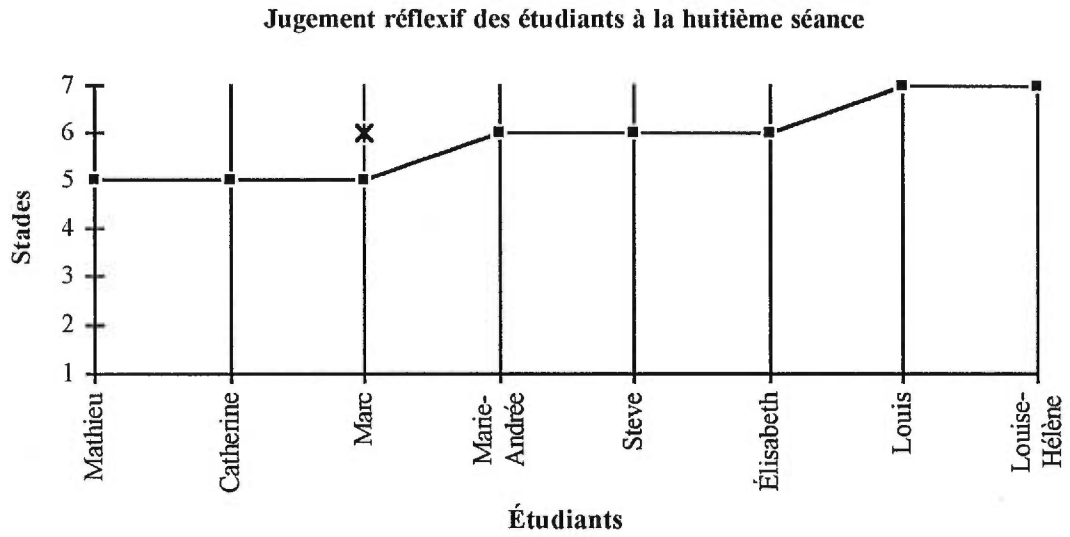


Figure 8. Jugement réflexif des étudiants à la huitième séance

\* La présence de doubles symboles indique un chevauchement de stades; le « carré noir » précise le caractère dominant du jugement réflexif des écrits.

---

## **Séance 9 : L'évaluation anthropopédagogique<sup>1</sup>**

---

Les lignes qui suivent portent sur l'évaluation anthropopédagogique formelle et décrivent très sommairement les activités pédagogiques jusqu'à la fin du cours.

### **9.1- L'évaluation anthropopédagogique**

L'évaluation anthropopédagogique consiste en une évaluation orale des stratégies d'enseignement du cours *Réalités interethniques et intervention sociale*. Il s'agit d'une activité en petits groupes de partage qui est suivie d'une plénière.

#### **9.1.1- Objectif de l'évaluation anthropopédagogique**

L'objectif de cette évaluation est de :

- connaître la perception des étudiants à l'égard des stratégies d'enseignement du cours *Réalités interethniques et intervention sociale*.

#### **9.1.2- Activité proposée : l'évaluation anthropopédagogique**

Après avoir indiqué aux étudiants les pages de référence de la matière qu'ils devront s'approprier par eux-mêmes, faute de temps, et après les avoir informés de la date d'une conférence sur l'organisation et la division internationale du travail, la professeure propose une activité d'évaluation des stratégies d'enseignement du cours. Elle les invite à se regrouper en petits groupes de partage et à réfléchir pendant quinze minutes aux deux questions suivantes :

- 1- Selon vous, quelles sont les stratégies d'enseignement qui permettent le plus le développement de votre pensée critique?

---

<sup>1</sup> La neuvième séance de cours correspond à la dixième séance puisqu'il n'y a pas eu de neuvième cours en raison de la semaine d'études.



- 2- Avez-vous des suggestions qui pourraient favoriser à la fois le développement de votre pensée critique et l'intégration du contenu du cours?

### 9.1.3- Participation des étudiants

Pendant le travail de réflexion, la professeure se promène d'équipe en équipe clarifiant les questions des étudiants. Nous présentons le résultat de l'évaluation anthropopédagogique sous la forme de notes d'observation<sup>1</sup>. Il est à noter que les commentaires formulés, qui ont fait l'objet d'un consensus, commencent par la terminologie « l'ensemble des étudiants ».

<b>9.1.4-</b>	<b>Observations générales</b>
---------------	-------------------------------

**Sur les stratégies d'enseignement**

- 366- L'ensemble des étudiants considère que les discussions en classe sont un bon moyen de favoriser la diversité des opinions, c'est-à-dire de confronter leur propre opinion à celle des autres (cette activité est déjà en place et on considère qu'il s'agit d'une bonne activité).
- 367- L'ensemble des étudiants apprécie la présentation des documents audiovisuels qui sont vraiment pertinents et qui ont un impact majeur sur leur jugement réflexif.
- 368- L'ensemble des étudiants trouve que la réflexion critique hebdomadaire est astreignante, mais très profitable, car cela leur permet d'approfondir et d'intégrer chacun des sujets. Ils trouvent cependant qu'il aurait lieu d'en diminuer le nombre à cinq réflexions obligatoires.
- 369- L'ensemble des étudiants trouve que les réflexions critiques permettent de suivre le cheminement du cours et favorisent l'expression des opinions personnelles sur un sujet donné.
- 370- Un étudiant propose de réduire le nombre des conversations et de mieux les conduire. Selon lui, il est important de développer l'art de débattre d'une manière plus rationnelle, c'est-à-dire moins personnelle : il faudrait laisser moins de place à l'opinion dans son sens dogmatique.
- 371- L'ensemble des étudiants mentionne que les entrevues qu'ils ont eu à faire contribuent à aiguiser leur capacité réflexive dans le domaine de l'interculturel.
- 372- L'ensemble des étudiants suggère de discuter les lectures proposées en classe.
- 373- Un étudiant trouve que les notes laissées à Copie-Age étaient très adéquates

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 374- L'ensemble des étudiants suggère qu'il y ait plus de commentaires spécifiques dans les corrections des travaux, car ils sont souvent trop généraux, et ils n'indiquent pas ce qui manque ou ce qui devrait être amélioré ou approfondi.

<sup>1</sup> Journal de bord de la conversation éducative de l'observatrice participante, séance 9, 2-4.

**9.1.4-****Observations générales**

- 375- L'ensemble des étudiants suggère que la professeure mette ses notes de cours à Copie-Age.
- 376- Une étudiante déplore qu'on ne présente pas de méthodes d'intervention spécifiques en interculturel.
- 377- Une étudiante suggère de faire des jeux de rôles et d'inviter des intervenants qui travaillent dans le domaine de l'interculturel.
- 378- Un étudiant suggère que l'on présente un modèle qui aiderait à mettre en perspective les valeurs de la culture occidentale pour mieux intervenir en interculturel.
- 379- Une étudiante reproche le caractère philosophique de certains concepts et le niveau d'abstraction dans la transmission de l'information.
- 380- L'ensemble des étudiants suggère de présenter des modèles de réflexion critique de façon à mieux savoir ce qui est exigé.

**9.2- Les activités pédagogiques de la dixième à la quinzième séance**

Les activités pédagogiques de la dixième à la quatorzième séance<sup>1</sup> font référence à la partie pratique du cours *Réalités interethniques et intervention sociale*. Dans ces séances, les équipes de travail présentaient le résultat de leur recherche sur le terrain. Elles devaient présenter le cadre conceptuel de leur sujet pendant 20 minutes et poursuivre par une animation de 20 minutes permettant de faire apprécier aux autres étudiants le contenu du sujet traité.

De la dixième à la treizième séance, deux équipes ont présenté le résultat de leur recherche sur le terrain. Dans la quatorzième, la dernière équipe a présenté son travail et les étudiants ont ensuite été invités à refaire le test sur la *Réflexion cognitive (RC)* : 15 étudiants ont refait le test en classe et 20 autres à la maison. L'examen final, qui portait sur le contenu théorique du cours, a eu lieu à la quinzième séance.

<sup>1</sup> Voir le plan de cours à l'annexe 3.

## Chapitre 4

### 4.2- L'analyse horizontale

#### 4.2.1- L'introduction

Cette deuxième partie du chapitre de l'analyse des données présente le résultat de l'analyse horizontale ou transversale qui permet de dégager les constantes du regroupement des 380 observations tirées de l'analyse de contenu de la première partie de ce chapitre<sup>1</sup>. Cette analyse a permis de faire ressortir les conditions liées au processus de développement du jugement réflexif. Comme il a été mentionné dans le chapitre de la méthodologie, huit différentes catégories ont découlé des principales familles d'orientations pédagogiques du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* (transmission de l'information, conversation éducative, conversation éducative et transmission de l'information, conversation éducative et rédaction, rédaction, rédaction et transmission de l'information, rédaction et conversation éducative et rédaction et jugement réflexif) et d'un rapport entre les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage. Vingt conclusions ont émergé de ce regroupement, lesquelles sont présentées en quatre champs : jugement réflexif, transmission de l'information, conversation éducative et rédaction. Pour mieux saisir la cohérence du tout, les prochaines pages présentent les résultats de cette dernière étape de l'analyse du contenu.

#### 4.2.2- Le jugement réflexif

Plusieurs facteurs influencent le développement du jugement réflexif des individus, lesquels seraient :

---

<sup>1</sup> Vous pouvez lire toutes les notes d'observation par ordre numérique à l'annexe 8.

1- Le jugement réflexif varie d'un étudiant à un autre et d'un cours à un autre<sup>1</sup>, ce qui se traduit dans cette recherche par quatre différents profils d'évolution dans la capacité de juger l'information<sup>2</sup> :

1.1- Le premier profil présente un rapport à la connaissance lié au niveau réflexif, stade 6, dans lequel le savoir est construit à partir des conclusions individuelles sur des problèmes plus ou moins définis à partir d'une variété de sources d'information. Les interprétations pouvant être retenues sont fondées sur l'évaluation des preuves qui tient compte des différents contextes et sur l'évaluation d'autres opinions crédibles. Une seule personne manifeste les habiletés réflexives propres au niveau réflexif dont le jugement varie entre les stades 6 et 7, tout au long de la session<sup>3</sup>.

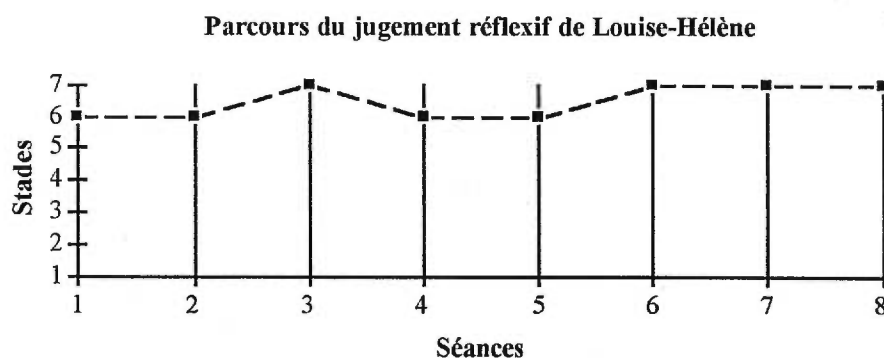


Figure 9. Parcours du jugement réflexif de Louise-Hélène

Le tableau graphique démontre que, tout au long des séances, le jugement réflexif de Louise-Hélène connaît une légère fluctuation de stades au niveau réflexif, le plus élevé des niveaux du modèle de développement du jugement réflexif.

Dans le premier profil, le jugement réflexif connaît une légère fluctuation qui est fonction du niveau personnel de connaissance et d'approfondissement sur le sujet de rédaction<sup>4</sup>, de la richesse ou l'amplitude du contenu<sup>5</sup>, de la structure

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 7, 9, 12, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23 (28), 50, 55, 59, 63, 66, 69, 72 (78), 94, 97, 100, 103, 106, 108, 110, 113, 115, 117 (118), 140, 144, 147, 149, 152, 154, 157, 158, 162 (163), 187, 190, 195, 197, 200, 203, 204, 205, 208, 209, 211, 216 (217), 236, 237, 241, 243, 246, 250, 252, 257, 260, 262, 264 (265), 286, 289, 292, 295, 297, 300, 303, 306, 308, 310 (311), 332, 335, 338, 341, 344, 347, 350, 353, 356 (357).

<sup>2</sup> Nous incluons dans cette analyse qualitative un profil descriptif des résultats des étudiants au pré-test et au post-test pour comparer le score obtenu dans l'analyse des textes à ceux obtenus aux tests sur la *Réflexion cognitive (RC)*. Il est à noter que Louise-Hélène n'a pas passé le pré-test et le post-test. Nous ne pouvons donc pas inclure un profil de ses résultats.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 23, 72, 117, 162, 216, 264, 310, 356.

<sup>4</sup> Voir la note d'observation : 23.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 71, 161, 213, 263, 310, 355.

des stratégies d'enseignement<sup>1</sup> et de la recherche personnelle qui enrichit l'argumentation sur le sujet de réflexion<sup>2</sup>.

- 1.2- Le deuxième profil présente un rapport à la connaissance lié au niveau quasi-réflexif, stade 5, dans lequel le savoir est contextuel et subjectif puisqu'il est filtré par les perceptions et les critères de jugement des personnes. Seule l'interprétation des preuves, des motifs et des événements peut être connue. Deux personnes (Nadine et Steve) présentent les traits de cette perception de la connaissance dont le jugement fluctue à deux reprises seulement entre le niveau quasi-réflexif, stade 5, et le niveau réflexif, stade 6, au cours de la session<sup>3</sup>.

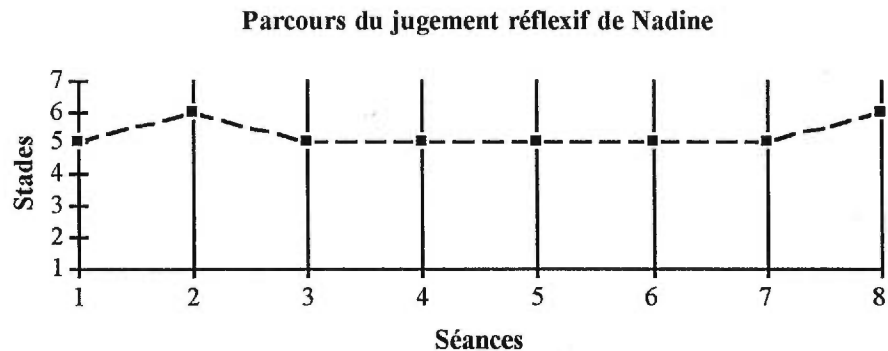


Figure 10. Parcours du jugement réflexif de Nadine

Le tableau graphique démontre que, tout au long des séances, le jugement réflexif de Nadine s'est maintenu au niveau quasi-réflexif, stade 5, à l'exception d'un bond au niveau réflexif, stade 6, aux deuxième et huitième séances.

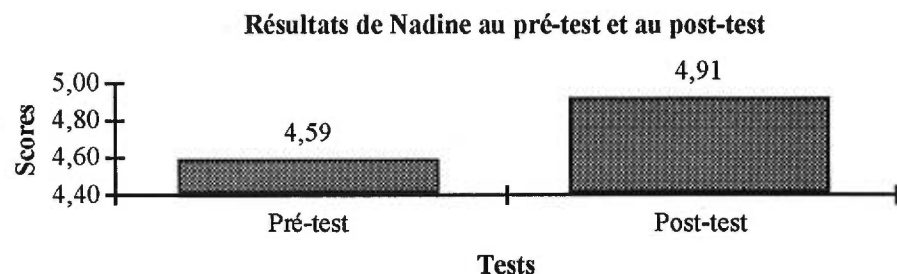


Figure 11. Résultats de Nadine au pré-test et au post-test

Le graphique montre que le jugement réflexif de Nadine a connu une légère progression (0,32) entre le pré-test (4,59) et le post-test (4,91). Les résultats indiquent qu'au début comme à la

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 71, 116, 160, 213, 263, 309, 355.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 117, 127, 213.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 21, 22, 69, 110, 113, 154, 156, 200, 205, 250, 252, 295, 297, 303, 344, 347.

fin, l'étudiante épouse de près les traits du niveau quasi-réflexif, stade 5, la moyenne argumentaire du jugement réflexif de ses écrits.

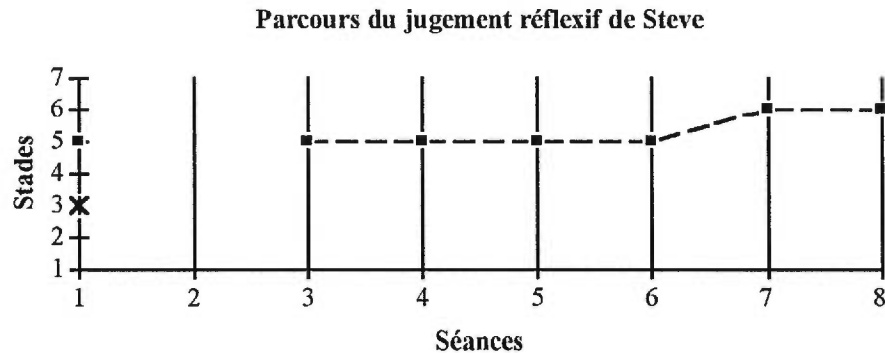


Figure 12. Parcours du jugement réflexif de Steve

Le tableau graphique démontre que le jugement réflexif de Steve se maintient principalement au niveau quasi-réflexif, stade 5, de la première à la sixième séance et fait un bond au niveau réflexif, stade 6, aux deux dernières séances. À la première séance, la présence de doubles symboles indique un chevauchement de stades et à la deuxième séance, l'absence de notation signifie que l'étudiant n'a pas rédigé de réflexion critique.

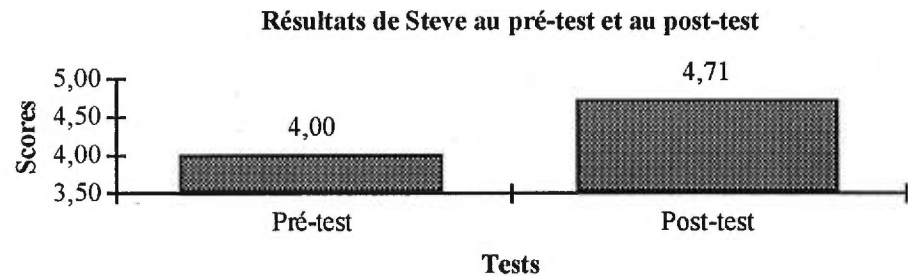


Figure 13. Résultats de Steve au pré-test et au post-test

Le graphique montre que le jugement réflexif de Steve a connu une progression (0,71) entre le pré-test (4,00) et le post-test (4,71). Les résultats indiquent qu'à la fin l'étudiant épouse de près les traits du niveau quasi-réflexif, stade 5, la moyenne argumentaire du jugement réflexif de ses écrits.

Dans le deuxième profil, le jugement réflexif connaît un peu plus de fluctuation; il varie selon la compréhension des consignes du travail<sup>1</sup>, le niveau personnel de connaissance et d'approfondissement sur le sujet de rédaction<sup>2</sup>, les a priori ou les préconceptions sur le sujet de rédaction<sup>3</sup>, la capacité de contenir l'éveil de l'affectivité non raisonnée<sup>4</sup>, l'amplitude ou la richesse du

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 44, 67, 110, 200.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 21, 22, 251.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 43, 110, 125, 174.

<sup>4</sup> Voir la note d'observation : 111.

contenu<sup>1</sup>, la nature<sup>2</sup> et la structure des stratégies d'enseignement<sup>3</sup> et la recherche personnelle qui enrichit l'argumentation sur le sujet de réflexion<sup>4</sup>.

- 1.3- Le troisième profil présente un rapport à la connaissance lié au niveau quasi-réflexif, stade 4, dans lequel les croyances sont justifiées en expliquant les motifs et en fournissant des preuves, mais les arguments et le choix des motifs sont liés aux particularités de l'individu qui choisit les preuves renforçant les croyances préétablies. Trois personnes (Louis, Élisabeth et Catherine), dont le jugement réflexif fluctue de séance en séance passant au niveau quasi-réflexif, stade 4, au stade 5, au niveau réflexif, stade 6 pour deux d'entre elles et même 7 pour une autre, présentent les caractéristiques de cette justification de la connaissance<sup>5</sup>.

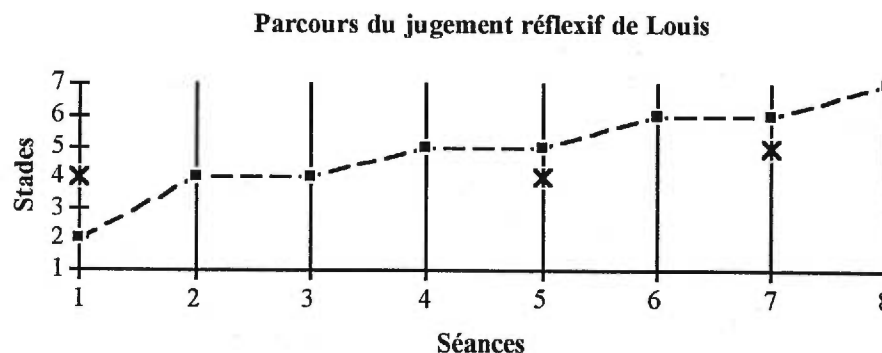


Figure 14. Parcours du jugement réflexif de Louis

Le tableau graphique démontre que le jugement réflexif de Louis connaît une évolution graduelle ponctuée de plateaux réflexifs entre la première et la dernière séance passant du niveau pré-réflexif, stade 2 et quasi-réflexif, stade 4, à la première séance au niveau réflexif, stade 7, à la huitième séance. Dans le tableau graphique, la présence de doubles symboles indique un chevauchement de stades; le symbole « carré noir » précise la dominance du jugement des écrits des cinquième et septième séances.

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 43, 68, 110, 112, 153, 155, 199, 205, 248, 249, 302, 343, 346.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 110, 111, 154, 251, 296, 302.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 43, 68, 112, 199, 205, 249, 343.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 67, 251, 296, 304.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 9, 16, 20, 59, 63, 66, 106, 108, 115, 149, 152, 158, 203, 208, 211, 257, 260, 262, 300, 306, 308, 335, 350, 353.

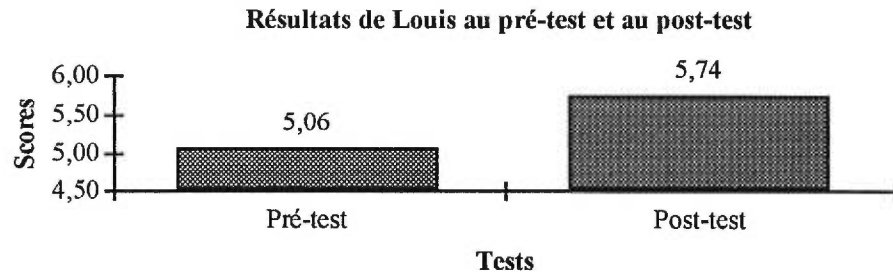


Figure 15. Résultats de Louis au pré-test et au post-test

Le graphique montre que le jugement réflexif de Louis connaît une progression (0,68) entre le pré-test (5,06) et le post-test (5,74). Les résultats indiquent que l'étudiant épouse de près les traits du niveau réflexif, stade 6, un potentiel qui explique probablement l'évolution graduelle et continue du jugement réflexif des écrits de la première à la dernière séance passant du niveau pré-réflexif, stade 2, et quasi-réflexif, stade 4, au niveau réflexif, stade 7.

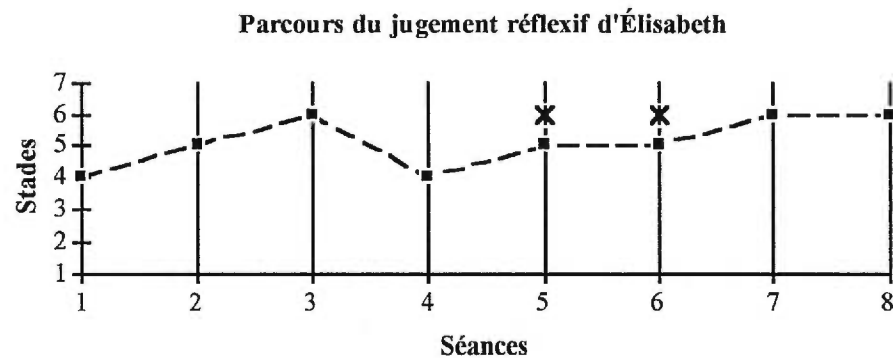


Figure 16. Parcours du jugement réflexif d'Élisabeth

Le tableau graphique démontre que le jugement réflexif d'Élisabeth évolue progressivement du niveau quasi-réflexif, stade 4, au niveau réflexif, stade 6, et que ce cheminement est ponctué de sauts à la hausse comme à la baisse entre la quatrième et la sixième séance. La présence de doubles symboles indique un chevauchement de stades; le symbole « carré noir » précise la dominance des écrits des cinquième et sixième séances.

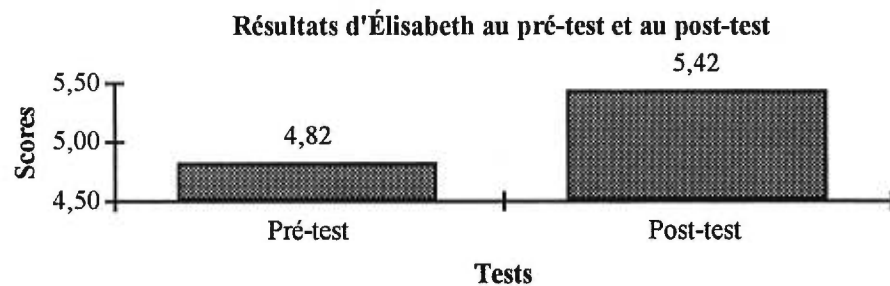


Figure 17. Résultats d'Élisabeth au pré-test et au post-test

Le graphique montre que le jugement réflexif d'Élisabeth connaît une progression (0,60) entre le pré-test (4,82) et le post-test (5,42). Les résultats indiquent que l'étudiante épouse de près les traits du niveau réflexif, stade 6, un potentiel qui explique probablement l'évolution



continue du jugement réflexif des écrits de la première à la dernière séance passant du niveau quasi-réflexif, stade 4, au niveau réflexif, stade 6.

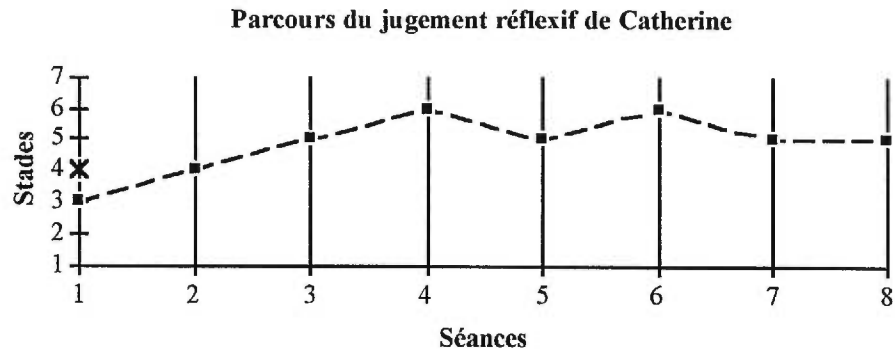


Figure 18. Parcours du jugement réflexif de Catherine

Le tableau graphique démontre que le jugement réflexif de Catherine évolue progressivement de la première à la sixième séance passant du niveau pré-réflexif, stade 3, et niveau quasi-réflexif, stade 4, à la première séance au niveau réflexif, stade 6, aux quatrième et sixième séances. Le jugement réflexif des cinquième, septième et huitième séances se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5.

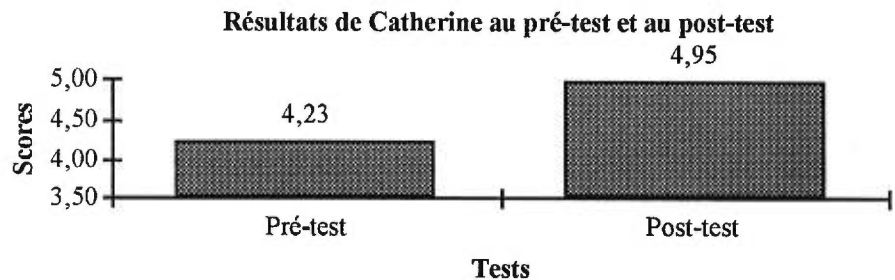


Figure 19. Résultats de Catherine au pré-test et au post-test

Le graphique montre que le jugement réflexif de Catherine connaît une progression (0,72) entre le pré-test (4,23) et le post-test (4,95). Les résultats indiquent que l'étudiante épouse de près les traits du niveau quasi-réflexif, stade 5, le score le plus souvent obtenu dans l'analyse qualitative de ses écrits.

Dans le troisième profil, le jugement réflexif connaît une plus importante fluctuation; il varie selon la compréhension des consignes du travail<sup>1</sup>, la connaissance personnelle sur le sujet de rédaction<sup>2</sup>, les préconceptions sur le sujet de rédaction<sup>3</sup>, l'amplitude ou la richesse du contenu<sup>4</sup>, la nature<sup>5</sup> et la

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 8, 15, 56, 60, 64.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 8, 16, 20.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 8, 16, 20, 57, 61, 107, 174, 203.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 57, 61, 65, 104, 108, 148, 151, 158, 201, 207, 210, 253, 254, 258, 261, 299, 305, 334, 349, 352.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 104, 105, 108, 114, 299, 305, 307, 334, 349, 352.

structure des stratégies d'enseignement<sup>1</sup>, la capacité de contenir l'éveil de l'affectivité non raisonnée<sup>2</sup> et la recherche personnelle sur le sujet de rédaction<sup>3</sup>.

- 1.4- Le quatrième profil présente un rapport à la connaissance lié au niveau pré-réflexif, stade 3. À ce stade, dans les domaines où il existe des réponses, les croyances sont justifiées par les représentants de l'autorité. Dans les domaines où il n'y a pas de réponses, les croyances sont justifiées sous le couvert des opinions personnelles, puisqu'il y a confusion entre la preuve et les croyances. Quatre personnes (Marie-Andrée, Marc, Mathieu et Stéphane) épousent les caractéristiques de cette justification de la connaissance. Leur jugement réflexif fluctue de séance en séance passant du niveau pré-réflexif, stade 3, au niveau quasi-réflexif, stade 4, pour l'une d'entre elles, au stade 5, pour deux autres et au stade 6 pour la dernière<sup>4</sup>.

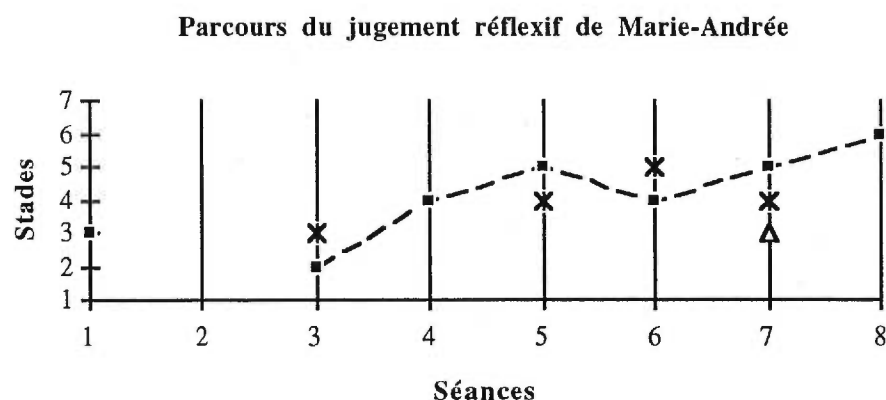


Figure 20. Parcours du jugement réflexif de Marie-Andrée

Le tableau graphique démontre que le jugement réflexif de Marie-Andrée connaît une évolution progressive passant du niveau pré-réflexif, stade 3, au niveau réflexif, stade 6, et que cette évolution est fortement marquée par un chevauchement de stades; le symbole « carré noir » précise la dominance du jugement des écrits de la troisième à la septième séance. L'absence de notation à la deuxième séance signifie que l'étudiante n'a pas rédigé de réflexion critique.

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 58, 62, 65, 201, 207, 210, 253, 258, 261, 299, 305, 307, 334, 349, 352.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 148, 149, 169.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 65, 172, 158.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 7, 12, 14, 18, 50, 55, 94, 97, 100, 103, 140, 143, 144, 147, 186, 190, 194, 197, 235, 241, 243, 246, 286, 289, 292, 295, 332, 338, 341.

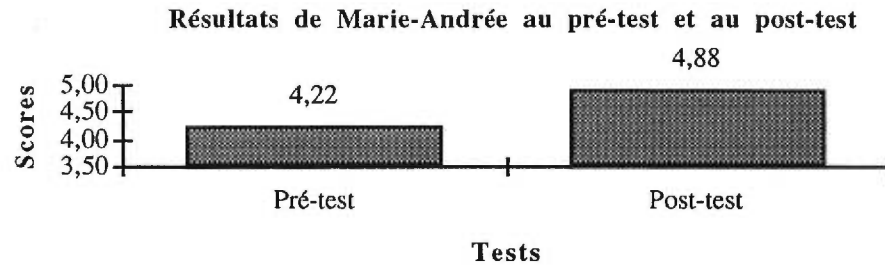


Figure 21. Résultats de Marie-Andrée au pré-test et au post-test

Le graphique montre que le jugement réflexif de Marie-Andrée connaît une progression (0,66) entre le pré-test (4,22) et le post-test (4,88). Les résultats indiquent que l'étudiante épouse de près les traits du niveau quasi-réflexif, stade 5, un score obtenu à deux reprises dans ses écrits, et les traits du stade 4, un score obtenu à quatre reprises, dont deux d'entre eux s'inscrivent dans un chevauchement de stades.

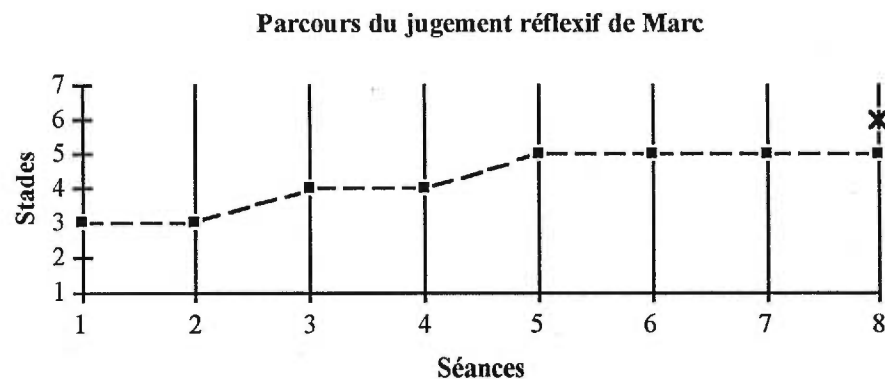


Figure 22. Parcours du jugement réflexif de Marc

Le tableau graphique démontre que le jugement réflexif de Marc évolue de façon graduelle, sous la forme de plateaux réflexifs, passant du niveau pré-réflexif, stade 3 au niveau quasi-réflexif, stade 5 entre la première et la huitième séance, laquelle affiche un chevauchement de stades; le symbole « carré noir » précise la dominance du jugement réflexif de l'écrit.

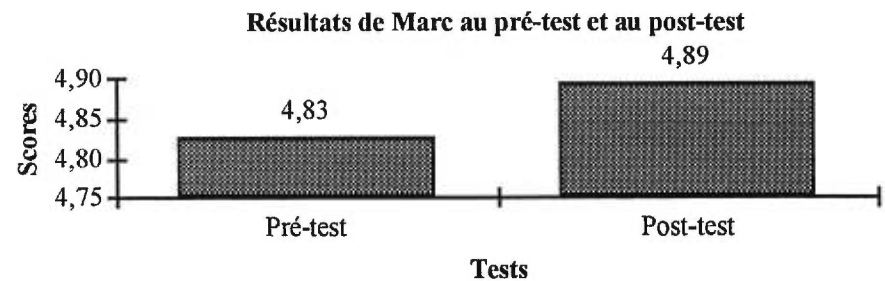


Figure 23. Résultats de Marc au pré-test et au post-test

Le graphique montre que le jugement réflexif de Marc connaît une légère progression (0,06) entre le pré-test (4,83) et le post-test (4,89). Les résultats tendent à démontrer que l'étudiant épouse de près les traits du niveau quasi-réflexif, stade 5, un score obtenu à quatre reprises dans l'analyse des écrits et au stade 4, un score obtenu à deux reprises dans l'analyse des écrits.

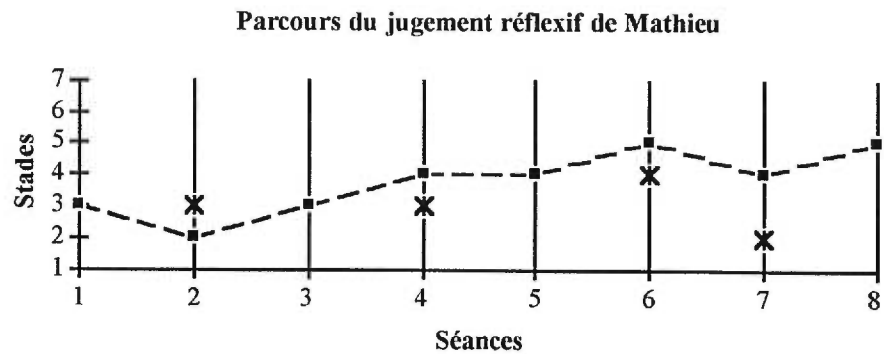


Figure 24. Parcours du jugement réflexif de Mathieu

Le tableau graphique démontre que le jugement réflexif de Mathieu évolue progressivement passant du niveau pré-réflexif, stade 3, au niveau quasi-réflexif, stade 5, et que cette évolution est marquée par la présence d'un chevauchement de stades; le symbole « carré noir » précise la dominance des écrits aux troisième, quatrième, sixième et septième séances.

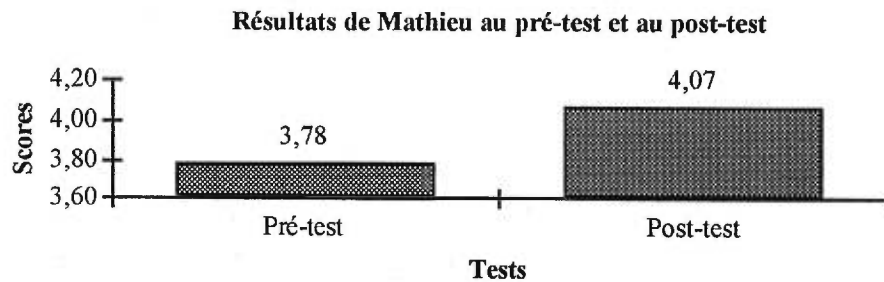


Figure 25. Résultats de Mathieu au pré-test et au post-test

Le graphique montre que le jugement réflexif de Mathieu connaît une légère progression (0,29) entre le pré-test (3,78) et le post-test (4,07). Les résultats indiquent que l'étudiant épouse les traits du niveau quasi-réflexif, stade 4, un score obtenu à quatre reprises dans l'analyse des écrits; l'un d'entre eux s'inscrit dans un chevauchement de stades.

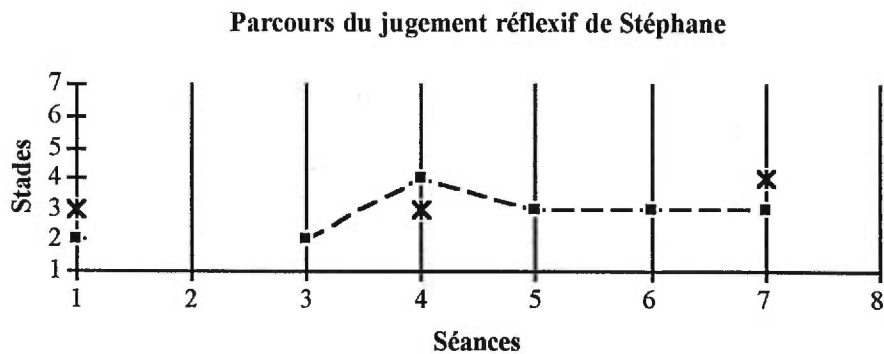


Figure 26. Parcours du jugement réflexif de Stéphane

Le tableau graphique démontre que le jugement réflexif de Stéphane évolue quelque peu entre le niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, et le niveau quasi-réflexif, stade 4. Le jugement des écrits se maintient globalement au niveau pré-réflexif, stade 3, et est marqué par la présence d'un chevauchement de stades; le symbole « carré noir » précise la dominance du jugement des

écrits des quatrième, septième et huitième séances. L'absence de notation aux deuxième et huitième séances signifie que l'étudiant n'a pas rédigé de réflexion critique.

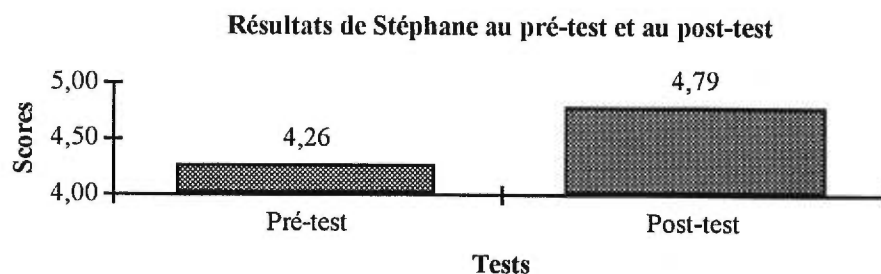


Figure 27. Résultats de Stéphane au pré-test et au post-test

Le graphique montre que le jugement réflexif de Stéphane connaît une progression (0,53) entre le pré-test (4,26) et le post-test (4,79). Les résultats indiquent que l'étudiant épouse les traits du niveau quasi-réflexif, stade 4, un score atteint à trois reprises dans l'analyse des écrits, dont deux entre eux s'inscrivent dans un chevauchement de stades, mais la moyenne argumentaire des écrits se situe principalement au niveau pré-réflexif, stade 3, étant plutôt le reflet du premier score que du deuxième.

Dans le quatrième profil, le jugement réflexif connaît une fluctuation qui ne dépasse en général pas le niveau quasi-réflexif, stade 5; il varie selon la compréhension des consignes du travail<sup>1</sup>, le niveau de connaissance personnelle sur le sujet de rédaction<sup>2</sup>, les a priori sur le sujet de rédaction<sup>3</sup>, l'amplitude ou la richesse du contenu<sup>4</sup>, la nature<sup>5</sup> et la structure des activités d'enseignement<sup>6</sup>, la capacité de contenir l'éveil de l'affectivité non raisonnée<sup>7</sup> et les documents de l'environnement pédagogique<sup>8</sup>.

Les quatre différents profils laissent clairement entrevoir un rapport différent d'accès à la connaissance qui se développe d'après les caractéristiques personnelles des étudiants, la nature et la structure des activités d'enseignement qui cherchent à favoriser l'intégration d'un contenu tout en développant le jugement réflexif.

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 5, 11, 13, 17, 45, 52, 97, 139, 142, 146, 235, 236, 330.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 6, 7, 12, 14, 18, 198, 340.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 99, 102, 125, 141, 145, 174, 185, 192, 193, 242, 243, 244, 287.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 47, 54, 93, 98, 101, 143, 144, 145, 188, 193, 194, 196, 234, 239, 242, 245, 287, 290, 294, 331, 337, 340.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 94, 95, 101, 238, 283, 289, 290, 294, 337.

<sup>6</sup> Voir les notes d'observation : 47, 54, 101, 191, 194, 196, 242, 245, 287, 289, 290, 294, 331, 337, 340.

<sup>7</sup> Voir les notes d'observation : 94, 97, 184, 222, 234, 284.

<sup>8</sup> Voir les notes d'observation : 11, 48.

### 4.2.3- La transmission de l'information

- 2- Une transmission de l'information doit être accompagnée de documents pédagogiques (textes de référence) qui sont un reflet assez fidèle de ce qui est transmis et dont le contenu permet une compréhension, une intégration ou une ré-appropriation de la matière vue dans le cours<sup>1</sup> pour favoriser le développement du jugement réflexif.

Les documents pédagogiques seraient liés à l'intégration ou à la ré-appropriation de la matière dans un processus de développement du jugement réflexif.

- 3- Une transmission parcellaire de l'information éveillant la curiosité par un questionnement, suivi par la présentation de tableaux graphiques et de leurs conclusions, peut donner matière à réflexion<sup>2</sup>, mais si elle ne peut répondre de façon satisfaisante aux questions des étudiants<sup>3</sup>, elle devient une contre stratégie au développement du jugement réflexif, parce qu'ils apparaissent laissés à eux-mêmes dans un relativisme réflexif<sup>4</sup> et ainsi affichent une tendance pré-réflexive ou quasi-réflexive, stade 4<sup>5</sup>.

Une présentation parcellaire de l'information peut éveiller la curiosité intellectuelle, mais si on ne présente pas une information dans sa complétude ou son amplitude, cela limite le développement du jugement réflexif.

- 4- Une surcharge d'informations<sup>6</sup>, un trop grand débit<sup>7</sup> ou une confusion dans la transmission de l'information<sup>8</sup> jouent dans la compréhension des réalités, affectent la capacité de les juger et limitent<sup>9</sup> ou sont un frein au développement du jugement réflexif dans la matière<sup>10</sup>.

La pondération et la clarté dans la transmission d'informations bien structurées sont nécessaires à la compréhension de la matière étudiée et à la capacité de la juger.

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 37, 48, 80, 130, 181, 301, 373, 375.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 35, 43, 57, 61.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 36, 38.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 47, 54, 58, 62, 74.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 50, 55, 59, 63.

<sup>6</sup> Voir les notes d'observation : 37, 53, 181.

<sup>7</sup> Voir les notes d'observation : 37, 46, 53, 181, 227.

<sup>8</sup> Voir les notes d'observation : 33, 179, 188, 192.

<sup>9</sup> Voir les notes d'observation : 43, 47, 54, 58, 62, 74.

<sup>10</sup> Voir les notes d'observation : 50, 53, 55, 59, 63, 78

- 5- Une transmission de l'information qui se veut conceptuellement riche<sup>1</sup>, dont le contenu est perçu comme étant lié à l'apprentissage<sup>2</sup>, qui fait logiquement le tour d'un sujet en pointant en exergue l'essentiel à retenir<sup>3</sup> ou qui tend à obéir à ce modèle : titre évocateur, explication claire et cohérence du contenu suivi d'une ou de plusieurs illustrations à partir de faits vécus<sup>4</sup> contribue à la compréhension du sujet<sup>5</sup>, stimule la réflexion<sup>6</sup>, favorise le maintien à des stades supérieurs du modèle de développement du jugement réflexif<sup>7</sup> ou l'élévation du jugement réflexif sur le sujet traité<sup>8</sup>.

Une structure d'activités pédagogiques qui met en valeur de façon cohérente la richesse du contenu à partir de faits vécus, qui rejoignent l'expérience personnelle, stimule et contribue au maintien à des stades supérieurs du jugement réflexif ou à l'élévation de celui-ci sur le sujet traité.

- 6- Une transmission de l'information par des titres évocateurs, des explications claires et cohérentes du contenu qui est illustré par des faits<sup>9</sup> ou qui est accompagnée de mises en situation, audiovisuelles ou écrites, reliées à la réalité d'individus<sup>10</sup>, contribue plus à la compréhension, à l'intégration de la matière et au développement du jugement réflexif de l'ensemble des étudiants<sup>11</sup> qu'une transmission conceptuelle de l'information pointant en exergue l'essentiel à retenir, sans illustration immédiate des réalités évoquées dans le contenu étudié<sup>12</sup>, laquelle favorise le développement du jugement réflexif, mais seulement d'une partie des étudiants<sup>13</sup>.

L'activité pédagogique qui structure la transmission de l'information et qui est suivie par d'autres activités d'intégration de la matière rejoignant l'expérience personnelle des étudiants contribue au développement de leur capacité à juger de cette information.

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 34, 40, 143, 144, 148, 151, 153, 155, 158, 160, 165, 170, 194, 196, 199, 201, 205, 207, 210, 213, 220, 242, 245, 249, 251, 253, 258, 261, 263, 327, 333, 336, 339, 340, 343, 346, 349, 354, 355, 360, 363.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 137, 154, 182, 198, 248, 329, 331, 343, 355.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 34, 40 233, 245, 249, 253, 258, 261.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 180, 183, 188, 191, 195, 198, 199, 201, 207, 210, 221, 223, 242, 251, 263, 329, 336, 337, 340, 343, 346, 349, 354, 355, 367.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 65, 68, 71, 155, 158, 160, 188, 198, 199, 201, 205, 207, 210, 223, 242, 245, 248, 253, 258, 261, 263, 328, 331, 336, 339, 340, 343, 346, 349, 354, 355.

<sup>6</sup> Voir les notes d'observation : 65, 68, 71, 75, 143, 144, 148, 151, 155, 158, 160, 170, 194, 196, 201, 205, 207, 210, 213, 223, 242, 245, 249, 251, 253, 258, 261, 263, 331, 339, 340, 343, 346, 349, 354, 355.

<sup>7</sup> Voir les notes d'observation : 72, 154, 156, 161, 166, 200, 203, 205, 208, 216, 220, 221, 225, 246, 250, 252, 257, 268, 269, 335, 347, 350, 356, 363.

<sup>8</sup> Voir les notes d'observation : 66, 69, 143, 144, 152, 158, 190, 194, 197, 211, 221, 243, 260, 262, 264, 268, 269, 332, 338, 341, 344, 353, 360.

<sup>9</sup> Voir les notes d'observation : 221, 223, 225, 268.

<sup>10</sup> Voir les notes d'observation : 268, 357, 360, 361, 362, 363, 364, 365.

<sup>11</sup> Voir les notes d'observation : 221, 224, 225, 357, 360, 361, 362, 363, 364.

<sup>12</sup> Voir les notes d'observation : 165, 166, 220, 269, 272.

<sup>13</sup> Voir les notes d'observation : 165, 166, 220, 269.

#### 4.2.4- La conversation éducative

- 7- Une conversation éducative qui fait suite à un travail de réflexion en petits groupes de partage gagne plus en profondeur au niveau des idées émises<sup>1</sup> qu'une conversation à partir de réflexions individuelles<sup>2</sup>.

Le travail en petits groupes de partage favorise l'approfondissement des idées nécessaires à la formulation d'un jugement éclairé et réflexif.

- 8- La majorité des propos tenus par les étudiants dans une conversation éducative épouse en général les préjugés populaires ou les traits du niveau quasi-réflexif, stade 4<sup>3</sup>. Les propos soulèvent plus souvent qu'autrement la controverse<sup>4</sup>. Celle-ci peut favoriser l'échange qui tend à élever le niveau des opinions au niveau des stades supérieurs du modèle de développement du jugement réflexif (5 +)<sup>5</sup> si elle est guidée par une animation<sup>6</sup> se mariant quelque peu au questionnement socratique<sup>7</sup>.

L'échange démocratique voire socratique épure les a priori basés sur les préjugés populaires et favorise l'expression d'opinions qui tendent à rejoindre les stades les plus élevés du modèle de développement du jugement réflexif.

- 9- La polémique soulevée par la conversation éducative stimule la réflexion par la diversité des opinions sur un sujet donné<sup>8</sup>, suggère des thèmes de rédaction<sup>9</sup> et contribue au maintien<sup>10</sup> ou à l'élévation du jugement réflexif<sup>11</sup>, si en aval, lui succède une transmission de l'information conceptuelle riche permettant d'éclairer la compréhension sur le sujet<sup>12</sup>, et en amont, la précède une présentation de documents audiovisuels dont le contenu est lié au questionnement des étudiants<sup>13</sup>.

<sup>1</sup> Voir la note d'observation : 278.

<sup>2</sup> Voir la note d'observation : 277.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 2, 85, 86, 177, 229, 230, 231, 278, 321.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 83, 88, 124, 325.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 278, 321.

<sup>6</sup> Voir les notes d'observation : 281, 282.

<sup>7</sup> Voir les notes d'observation : 95, 178, 293, 325, 370.

<sup>8</sup> Voir les notes d'observation : 96, 99, 109, 114, 124, 134, 283, 287, 290, 294, 296, 299, 305, 307, 314, 315, 317, 366.

<sup>9</sup> Voir les notes d'observation : 101, 104, 108, 110, 112, 114, 116, 283, 287, 290, 294, 296, 299, 302, 305, 307, 309.

<sup>10</sup> Voir les notes d'observation : 106, 110, 113, 119, 286, 295, 297, 300, 310, 314, 315.

<sup>11</sup> Voir les notes d'observation : 103, 108, 115, 117, 119, 120, 124, 292, 303, 306, 308.

<sup>12</sup> Voir les notes d'observation : 112, 116, 123, 290, 305, 307, 309, 317.

<sup>13</sup> Voir les notes d'observation : 91, 101, 104, 108, 112, 115, 116, 120, 287, 294, 299, 302, 305, 307, 309, 314, 316, 317, 319, 367.



La polémique dans la conversation éducative stimule la réflexion et contribue au maintien des hautes capacités réflexives ou à l'élévation du jugement réflexif si la transmission de l'information, en aval, est riche conceptuellement et si les activités d'intégration, en amont, mettent en lumière certains traits de la transmission de l'information tout en rejoignant le questionnement des étudiants.

- 10- Si les activités en amont et en aval n'apportent pas suffisamment d'éclairage pour appréhender le sujet<sup>1</sup>, la conversation éducative peut exercer ou contribuer au développement du jugement<sup>2</sup>, mais elle ne l'aiguillonne pas suffisamment, parce que les étudiants sont laissés à eux-mêmes dans un relativisme réflexif<sup>3</sup> et elle peut même s'avérer une contre stratégie parce qu'elle joue sur l'affectivité non raisonnée qui empêche l'analyse de propositions<sup>4</sup>, qui obnubilée par la teneur des propos<sup>5</sup> cantonne ainsi le jugement dans les stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif<sup>6</sup>.

La conversation éducative peut cependant s'avérer négative si elle favorise un relativisme réflexif influencé par l'affectivité non raisonnée limitant ainsi l'analyse de propositions et cantonnant le jugement dans les stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif.

- 11- Plus un étudiant met en perspective les propos de la conversation éducative à la lumière de concepts ou de réalités traités dans la transmission de l'information ou celles abordés dans les documents audiovisuels, plus le jugement tend à s'élever dans la hiérarchie des stades du modèle de développement du jugement réflexif<sup>7</sup>; moins un étudiant est en mesure de rattacher ce qui est dit dans la conversation éducative aux activités qui la précèdent ou la succèdent, plus le jugement tend à afficher un jugement de nature pré-réflexive ou quasi-réflexif, stade 4<sup>8</sup>.

Plus un étudiant est en mesure d'établir un rapport entre les propos de la conversation éducative et les activités qui la précèdent ou lui succèdent, plus son jugement réflexif tend à s'élever dans l'échelle des stades, moins il est en mesure de faire ce rapport, plus son jugement tend à épouser les caractéristiques des stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif.

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 93, 96, 99, 101, 105, 283, 287, 290, 294, 296, 299, 314.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 103, 106, 108, 110, 113, 289, 292, 295, 297, 300, 314.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 102, 103, 105, 108, 110, 113, 289, 292, 295, 297, 300, 314, 315, 318.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 96, 97, 99, 111, 124, 284, 318.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 94, 95, 96, 283, 284.

<sup>6</sup> Voir les notes d'observation : 94, 97, 100, 124, 286.

<sup>7</sup> Voir les notes d'observation : 103, 106, 108, 112, 115, 117, 119, 120, 292, 295, 297, 300, 303, 306, 308, 310, 314.

<sup>8</sup> Voir les notes d'observation : 94, 97, 100, 119, 286, 289, 314.

- 12- Une conversation éducative est une activité d'enseignement qui stimule certes la réflexion<sup>1</sup>, mais elle comporte de sérieuses limites parce qu'elle n'exerce pas suffisamment la capacité du jugement des étudiants, qui pour la majorité, se situe au niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5<sup>2</sup>. Les étudiants les plus faibles ont de la difficulté à juger de la valeur des propositions émises dans la conversation éducative<sup>3</sup>, ils se laissent influencer par les idées ou les croyances, qui à leurs yeux, semblent refléter ce qu'ils pensent ou pensent avoir compris de la situation traitée; ils argumentent à partir des croyances ou clichés populaires, une caractéristique de stade 4<sup>4</sup>. Les stades 5 ne retiennent que les croyances qui peuvent être appuyées par des preuves, mais cela ne les conduit pas à pousser plus loin leur réflexion sur le sujet<sup>5</sup>. Les stades 6 et 7 sont capables d'évaluer la profondeur et la justesse des affirmations, ils s'écartent des interprétations quasi-réflexives de la réalité ou les utilisent pour justifier leur point de vue sur le sujet traité<sup>6</sup>. À ce niveau, ce n'est pas les croyances qui dictent la réflexion, mais plutôt un thème intégrateur qui permet d'incorporer dans l'écrit les croyances et les preuves les plus significatives discutées dans la conversation éducative, les documents audiovisuels et la transmission de l'information<sup>7</sup>.

Les activités de conversation éducative stimulent la réflexion mais elles comportent de sérieuses limites parce qu'elles n'exercent pas suffisamment le jugement réflexif des étudiants qui, pour la plupart se situe au niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5.

#### 4.2.5- La rédaction

- 13- Une explication des exigences du travail écrit, illustrée par des exemples en salle de classe, guide les étudiants dans la production de leurs travaux<sup>8</sup>. Une explication sommaire des exigences du travail ou insuffisamment illustrée<sup>9</sup> et dont le contenu dans le plan de cours n'éclaire pas suffisamment sur la nature de la tâche<sup>10</sup> affecte la compréhension de ce qui est exigé<sup>11</sup> et la qualité de la production des écrits

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 96, 99, 109, 114, 124, 134, 287, 290, 294, 296, 299, 305, 307, 314, 315, 317, 366.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 102, 103, 105, 108, 110, 113, 289, 292, 295, 297, 300, 314, 315, 318.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 94, 97, 100, 286.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 103, 106, 289.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 108, 110, 113, 292, 295, 297.

<sup>6</sup> Voir les notes d'observation : 115, 117, 303, 306, 308, 310.

<sup>7</sup> Voir la note d'observation : 318.

<sup>8</sup> Voir les notes d'observation : 24, 27.

<sup>9</sup> Voir les notes d'observation : 17, 26, 33, 73, 76.

<sup>10</sup> Voir les notes d'observation : 10, 44, 76, 200.

<sup>11</sup> Voir les notes d'observation : 5, 8, 11, 13, 44, 45, 52, 56, 60, 128, 129, 139, 142, 146, 235.

particulièrement pour les étudiants qui épousent le troisième et quatrième profil d'accès à la connaissance<sup>1</sup>.

L'illustration des exigences des travaux écrits apparaît comme nécessaire surtout pour les étudiants dont le jugement réflexif se situe au niveau pré-réflexif ou quasi-réflexif, stade 4.

- 14- L'exercice hebdomadaire de rédaction est une activité d'apprentissage qui favorise l'expression des opinions qui gagnent en profondeur au fil de l'intégration graduelle d'une culture théorique dans laquelle se déploie une capacité renouvelée à juger de l'information<sup>2</sup>.

L'exercice hebdomadaire voire quotidien de rédaction contribue par l'effort d'intégration de la matière qu'il sous-tend au développement du jugement réflexif des étudiants.

- 15- La qualité de l'argumentation des écrits est directement tributaire de la composition des activités d'enseignement<sup>3</sup> qui par la structure<sup>4</sup> et l'amplitude qu'elle donne au contenu<sup>5</sup> fournit de sérieux arguments, qui confrontent les préconceptions sur le sujet traité<sup>6</sup>, stimule la réflexion<sup>7</sup> et contribue au maintien de hautes habiletés réflexives<sup>8</sup> ou au développement du jugement réflexif dans la matière étudiée<sup>9</sup>.

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 7, 9, 12, 14, 18, 20, 55, 59, 63, 73, 94, 97, 100, 102, 103, 106, 140, 143, 144, 147, 149, 168, 187, 190, 191, 237, 241, 286, 289.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 43, 57, 61, 65, 68, 71, 101, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 116, 134, 140, 143, 144, 151, 153, 155, 158, 161, 173, 191, 194, 196, 199, 201, 205, 207, 210, 213, 239, 242, 245, 248, 251, 253, 259, 261, 263, 267, 270, 287, 290, 294, 299, 302, 305, 307, 309, 331, 334, 337, 340, 343, 346, 349, 352, 355, 368, 369.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 34, 40, 65, 68, 71, 75, 91, 108, 110, 112, 114, 116, 118, 161, 183, 191, 195, 198, 199, 201, 207, 210, 221, 225, 242, 245, 249, 251, 253, 258, 261, 263, 268, 271, 290, 294, 296, 299, 302, 305, 307, 309, 311, 314, 315, 316, 317, 328, 336, 337, 340, 349, 351, 354, 355, 357, 361, 362, 363, 364, 365.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 35, 40, 65, 68, 71, 108, 110, 112, 114, 116, 131, 153, 155, 158, 161, 179, 181, 191, 195, 196, 199, 201, 205, 207, 210, 221, 223, 227, 233, 242, 245, 249, 253, 258, 261, 263, 268, 269, 290, 305, 307, 309, 311, 317, 329, 331, 337, 342, 351, 354, 355, 357, 363, 364, 365.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 35, 40, 43, 65, 68, 71, 91, 108, 112, 114, 116, 118, 120, 123, 136, 137, 151, 153, 155, 156, 158, 161, 165, 167, 170, 179, 180, 193, 194, 196, 199, 201, 205, 207, 210, 213, 220, 221, 223, 225, 239, 242, 245, 248, 251, 253, 254, 258, 261, 263, 268, 269, 272, 290, 294, 296, 299, 302, 305, 307, 309, 311, 317, 327, 331, 333, 334, 339, 340, 342, 343, 346, 351, 352, 354, 355, 357, 360, 365.

<sup>6</sup> Voir les notes d'observation : 43, 57, 61, 109, 114, 120, 151, 154, 203, 207, 210, 225, 253, 305, 307.

<sup>7</sup> Voir les notes d'observation : 65, 68, 71, 108, 110, 112, 114, 116, 118, 151, 153, 155, 158, 160, 165, 194, 196, 199, 201, 205, 207, 210, 213, 221, 223, 224, 225, 242, 245, 248, 251, 253, 258, 259, 261, 263, 268, 270, 290, 294, 296, 299, 302, 305, 307, 309, 311, 331, 334, 337, 340, 343, 346, 349, 352, 355, 357, 360, 361, 362, 363, 364, 365.

<sup>8</sup> Voir les notes d'observation : 72, 110, 113, 154, 157, 162, 200, 203, 206, 208, 216, 220, 246, 250, 252, 257, 262, 295, 297, 300, 310, 314, 315, 316, 317, 335, 338, 347, 350, 356, 357.

<sup>9</sup> Voir les notes d'observation : 66, 69, 78, 108, 115, 118, 117, 152, 158, 194, 197, 211, 243, 260, 262, 264, 292, 303, 306, 308, 311, 332, 341, 344, 353, 357.

La qualité de l'argumentation écrite dépend des activités d'enseignement qui, par leur contenu, peuvent fournir de sérieux arguments qui confrontent les préconceptions individuelles, un phénomène qui en bout de ligne contribue au maintien de hautes capacités réflexives ou à l'élévation du jugement réflexif.

- 16- S'il y a une organisation du contenu qui ne facilite pas pleinement la compréhension et l'intégration de la matière par les activités d'enseignement<sup>1</sup>, l'argumentation des écrits repose sur les préconceptions individuelles<sup>2</sup> qui épousent souvent les préjugés populaires<sup>3</sup> et limitent<sup>4</sup> ou nuisent au développement du jugement réflexif<sup>5</sup> à moins qu'il y ait une recherche personnelle pour approfondir un aspect abordé dans la transmission de l'information<sup>6</sup>.

L'argumentation des écrits repose sur les préconceptions individuelles qui limitent ou nuisent au développement du jugement réflexif si l'organisation du contenu ne favorise pas une compréhension suffisante de la matière étudiée et si aucune recherche personnelle n'est faite pour combler le manque dans la compréhension.

- 17- La rédaction hebdomadaire est une activité d'apprentissage qui favorise l'intégration de la matière<sup>7</sup> et contribue à élever le jugement réflexif<sup>8</sup> par une composition critique libre rattachée à cette matière<sup>9</sup>, mais la capacité à faire valoir ou à justifier une opinion sur un sujet donné par écrit pose en général problème<sup>10</sup>, car à l'exception d'une seule étudiante dont le jugement s'est maintenu au niveau réflexif tout au long de la session<sup>11</sup>, tous les autres éprouvent une difficulté à faire une lecture critique de leur écrit et à évaluer la portée de leurs propos, un phénomène qui se manifeste très sérieusement au niveau pré-réflexif<sup>12</sup> s'améliore quelque peu au niveau quasi-réflexif, stade 4<sup>13</sup>,

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 36, 38, 47, 54, 58, 62, 74, 87, 93, 96, 98, 99, 103, 105, 118, 119, 135, 138, 141, 144, 145, 148, 166, 184, 188, 189, 192, 202, 210, 234, 238, 244, 269, 273, 279, 283, 287, 314.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 93, 96, 105, 125, 140, 141, 145, 148, 174, 185, 192, 193, 222, 234, 236, 240, 242, 284, 287.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 58, 62, 99, 102, 107, 287.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 103, 106, 118, 143, 144, 147, 149, 190, 241, 289, 314.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 50, 55, 59, 63, 78, 94, 97, 100, 118, 140, 186, 237, 286.

<sup>6</sup> Voir les notes d'observation : 65, 67, 75, 117, 127, 158, 172, 213, 251, 296, 302.

<sup>7</sup> Voir les notes d'observation : 368, 369.

<sup>8</sup> Voir les notes d'observation : 358, 359.

<sup>9</sup> Voir la note d'observation : 171.

<sup>10</sup> Voir la note d'observation : 31.

<sup>11</sup> Voir les notes d'observation : 23, 72, 117, 161, 216, 264, 309, 356.

<sup>12</sup> Voir les notes d'observation : 7, 12, 14, 18, 50, 55, 94, 97, 100, 140, 186, 234, 236, 286.

<sup>13</sup> Voir les notes d'observation : 9, 16, 20, 59, 63, 103, 106, 143, 144, 147, 149, 190, 241, 289.

encore plus au stade 5<sup>1</sup> et tend à être beaucoup plus acceptable au niveau réflexif<sup>2</sup>.

La rédaction favorise l'intégration de la matière et contribue au développement du jugement réflexif, mais les étudiants qui épousent les caractéristiques des niveaux pré-réflexif et quasi-réflexif éprouvent à divers degrés de la difficulté à juger de la valeur de leur écrit.

- 18- Les difficultés rencontrées dans les écrits pourraient être surmontées à la fois par une formation aux rudiments de la pensée critique<sup>3</sup> qui favoriserait une évaluation des postulats d'analyse<sup>4</sup> permettant de contrôler les abus de l'affectivité non raisonnée<sup>5</sup> et par une correction plus rigoureuse des travaux<sup>6</sup>.

Une formation à la pensée critique et une correction plus rigoureuse des travaux apparaissent comme des conditions liées au développement du jugement réflexif.

- 18- Les étudiants n'ont pas tous développé la même habileté à comprendre, à traiter et à juger l'ensemble des informations présentées dans les cours<sup>7</sup>. Plus un étudiant est en mesure de faire des liens entre le contenu des activités d'enseignement<sup>8</sup> plus il tend à élever son jugement réflexif dans la matière ou à maintenir de hautes habiletés réflexives<sup>9</sup>, moins il est en mesure de faire ces liens<sup>10</sup> plus le jugement réflexif tend à se maintenir ou à baisser de stade<sup>11</sup>.

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 21, 22, 66, 108, 110, 113, 152, 154, 157, 194, 197, 200, 203, 206, 208, 211, 243, 246, 250, 252, 257, 292, 295, 297, 300, 332, 335, 338.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 23, 69, 72, 115, 117, 158, 162, 216, 260, 262, 264, 303, 306, 308, 310, 341, 344, 347, 350, 353, 356.

<sup>3</sup> Voir les notes d'observation : 52, 73, 77, 79, 122, 126, 127, 129, 132, 139, 142, 146, 148, 150, 154, 159, 168, 175, 187, 206, 212, 215, 222, 235, 240, 247, 255, 274, 285, 288, 297, 298, 380.

<sup>4</sup> Voir les notes d'observation : 8, 16, 20, 57, 61, 99, 102, 107, 110, 125, 141, 145, 174, 185, 192, 203, 192, 242, 243, 244, 287.

<sup>5</sup> Voir les notes d'observation : 94, 97, 111, 149, 150, 169, 211, 222, 234, 284.

<sup>6</sup> Voir les notes d'observation : 345, 348, 359, 374.

<sup>7</sup> Voir les notes d'observation : 24, 28, 29, 30, 78, 118, 163, 217, 218, 219, 226, 265, 266, 267, 311, 312, 313, 318, 319, 357, 358, 359.

<sup>8</sup> Voir les notes d'observation : 1, 3, 19, 24, 40, 65, 68, 71, 75, 91, 101, 108, 112, 114, 116, 144, 151, 153, 155, 158, 161, 180, 191, 194, 196, 199, 201, 205, 207, 210, 213, 221, 223, 233, 242, 245, 249, 251, 258, 261, 263, 269, 271, 290, 294, 296, 299, 302, 305, 307, 309, 317, 327, 328, 329, 331, 334, 337, 340, 343, 346, 349, 352, 355, 363, 364, 365.

<sup>9</sup> Voir les notes d'observation : 66, 69, 72, 103, 108, 113, 115, 117, 144, 152, 154, 157, 158, 161, 191, 194, 197, 200, 203, 205, 208, 211, 216, 243, 246, 250, 252, 260, 262, 264, 292, 295, 297, 300, 303, 306, 308, 310, 332, 335, 338, 341, 344, 347, 350, 353, 356.

<sup>10</sup> Voir les notes d'observation : 47, 54, 58, 62, 93, 96, 99, 105, 138, 141, 145, 148, 185, 234, 238, 255, 283, 287.

<sup>11</sup> Voir les notes d'observation : 50, 55, 59, 63, 94, 97, 100, 106, 140, 143, 147, 149, 186, 236, 240, 257, 286, 289.

La capacité de faire des liens entre les activités d'enseignement favorise un transfert des connaissances et contribue à l'élévation du jugement réflexif ou au maintien de hautes capacités réflexives, mais la difficulté de faire ces liens affecte le jugement réflexif qui se maintient ou baisse de stades.

- 20- Au départ, les étudiants n'ont pas tous la même capacité à mettre en valeur par écrit le processus de rationalité sous-jacent à la formulation de jugements réfléchis sur la réalité<sup>1</sup>, mais à la fin tous les étudiants, à l'exception d'un seul, sont capables de justifier correctement et raisonnablement leur jugement sur la réalité<sup>2</sup> faisant en moyenne un bond de un à deux stades dans l'échelle des stades du modèle de développement du jugement réflexif<sup>3</sup>.

Il apparaît que, tel que conçu, le cours Réalités interethniques et intervention sociale contribue au développement du jugement réflexif de la majorité des étudiants.

#### 4.2.6- Le résumé du chapitre

L'analyse horizontale faite à partir des 380 observations de l'analyse de contenu du premier chapitre de l'analyse des données a permis de dégager vingt conditions pédagogiques directement liées au développement du jugement réflexif. La première orientation pédagogique, la transmission de l'information, soulève la nécessité de fournir des documents pédagogiques et appelle à un enseignement magistral pondéré, clair, structuré, cohérent et riche en contenu devant être illustré par des faits vécus rejoignant l'expérience des étudiants. La deuxième orientation pédagogique, la conversation éducative, est aussi nécessaire pour rejoindre l'expérience et gagne en profondeur par le travail en petites groupes de partage et par l'échange démocratique voire socratique et la troisième orientation pédagogique, la rédaction, soulève la nécessité d'une formation aux rudiments de la pensée critique et celle de l'exercice quotidien de l'écriture et exige une correction rigoureuse.

<sup>1</sup> Voir les notes d'observation : 7, 9, 12, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 28, 31.

<sup>2</sup> Voir les notes d'observation : 332, 335, 338, 341, 344, 347, 350, 353, 356, 358.

<sup>3</sup> Voir la note d'observation : 359.

## Chapitre 4

### 4.3- L'analyse statistique

#### 4.3.1- L'introduction

Cette troisième partie du chapitre de l'analyse des données présente les résultats statistiques obtenus par l'ensemble des 54 étudiants aux tests sur la *Réflexion cognitive (RC)*. Cette analyse de variance à mesures répétées, plan 2 x 2 (1 : groupe 1, 2), (2 : temps, pré-test et post-test), a été réalisée avec le logiciel SPSS 7.5.2. Dans ce plan à mesures répétées, les étudiants sont soumis à un pré-test et à un post-test. Il s'agit ici du même test qu'ils reçoivent à deux reprises toutefois entre les deux passations, ils ont été soumis à une « intervention ». La variable inter-sujets dans cette étude est le groupe alors que la variable intra-sujet est la répétition du test. La différence observée, s'il y a lieu, entre les deux scores (post et pré) sera attribuée à l'intervention. La force de ce type de plan d'analyse réside dans le fait que la variance inter-groupe, qui est présumément plus grande que la variance intra-groupe, sera prélevée de la variance intra-groupe, ce qui rend la comparaison entre le pré-test et le post-test plus puissante.

#### 4.3.2- L'analyse statistique aux tests sur la *Réflexion cognitive (RC)*

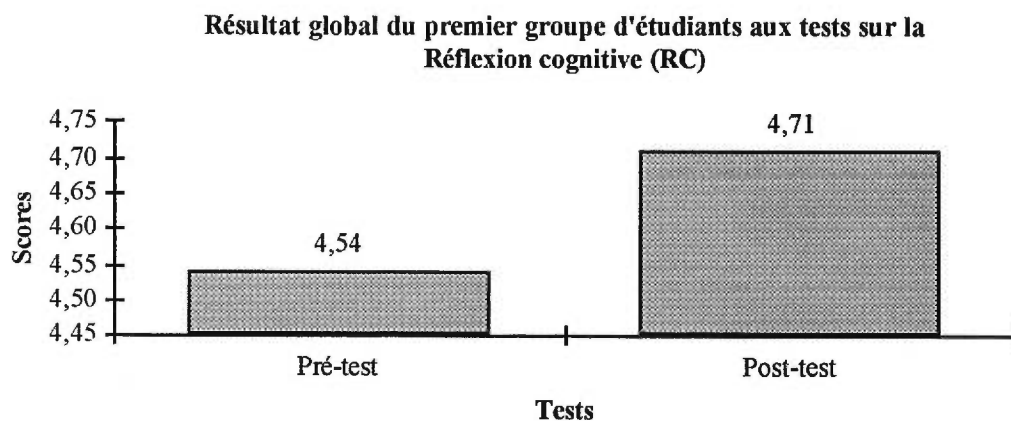


Figure 28. Résultat global du premier groupe d'étudiants aux tests sur la *Réflexion cognitive (RC)*

Dans le premier groupe, le score obtenu au post-test ( $4,71 \pm 0,78$ ) est significativement supérieur à celui obtenu au pré-test ( $4,54 \pm 0,75$ ),  $p = 0,014$ . Les résultats de l'analyse statistique corroborent le cheminement dans la capacité de juger des étudiants retenus de l'analyse qualitative présentée dans les première et deuxième parties du chapitre de l'analyse des données.

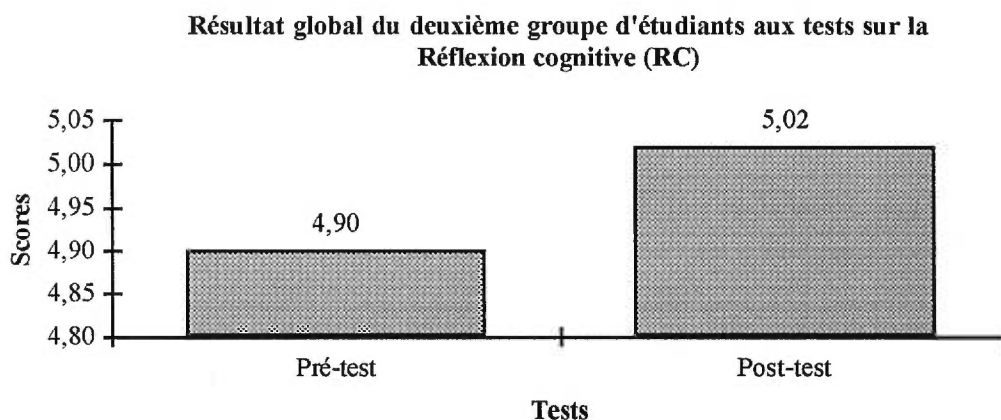


Figure 29. Résultat global du deuxième groupe d'étudiants aux tests sur la *Réflexion cognitive (RC)*

Dans le deuxième groupe, par contre il n'y a pas de différence significative entre le post-test ( $5,02 \pm 0,090$ ) et le pré-test ( $4,90 \pm 0,087$ ),  $p = 0,134$ . Cette différence pourrait être expliquée par le fait que le résultat au post-test du second groupe ne soit pas significativement supérieur à celui du pré-test. Il est toutefois à noter que le score obtenu au pré-test ( $4,90 \pm 0,087$ ) du deuxième groupe est significativement supérieur à celui du premier groupe ( $4,54 \pm 0,75$ ).

#### 4.3.3- La discussion sur les résultats

Les résultats aux tests démontrent une différence significative dans la progression du jugement réflexif du premier groupe et non pas dans celui du deuxième groupe. On pourrait être amené à penser que l'intervention pédagogique a eu un impact sur le premier groupe et non pas sur celui du deuxième. Mais, il ne faut pas oublier que les résultats aux pré-test et post-test du deuxième groupe sont supérieurs à ceux du premier groupe. Plus fort qu'il était



au départ, le deuxième groupe a maintenu sa supériorité jusqu'à la fin. Est-ce à dire qu'il est plus difficile de faire progresser le jugement réflexif d'un groupe d'étudiants qui épousent de près les caractéristiques du niveau quasi-réflexif, stade 5, demandant ainsi une intervention pédagogique différente voire plus poussée que celle qui a été faite dans l'expérimentation? Il semble assez évident que tel que conçu, le cours *Réalités interethniques et intervention sociale* a contribué au développement du jugement réflexif du premier groupe d'étudiants et qu'il a eu le mérite de maintenir les acquis réflexifs du deuxième groupe. Un écart qui conduit à nous demander si une structure spécifique peut correspondre aux besoins de formation d'étudiants se situant à des niveaux et des stades de développement du jugement réflexif, laissant ainsi présager qu'il y aurait une organisation globale d'activités pédagogiques liées aux différents niveaux et stades du jugement réflexif. Il faut aussi se rappeler que la validité du test n'est pas tout à fait encore pleinement reconnu.

#### 4.3.4- Le résumé du chapitre

Les résultats de l'analyse statistique démontrent une différence significative entre le post-test et le pré-test dans le premier groupe d'étudiants, mais non pas dans le deuxième groupe. Les résultats obtenus du premier groupe corroborent l'évolution dans la capacité de juger des étudiants retenus de l'analyse qualitative présentée dans les deux premières parties de ce chapitre. La discussion sur les résultats aux tests laisse entrevoir que tel que conçu le cours *Réalités interethniques et intervention sociale* a contribué au développement du jugement réflexif du premier groupe et qu'il a eu le mérite de maintenir les acquis réflexifs du deuxième groupe.

## Chapitre 5

### La conclusion

#### 5.1- L'introduction

Le présent chapitre présente les conclusions de la recherche. Un rappel des objectifs et des questions de la recherche est présenté dans un premier temps, suivi dans un second temps d'une discussion des résultats de la recherche en rapport à la théorie et complété en toute fin par l'identification de besoins pour de futures recherches dans le domaine.

#### 5.2- La discussion sur les résultats de la recherche

Le but de cette recherche consistait à découvrir les conditions idéales qui favorisent le développement du jugement réflexif des étudiants en sciences humaines dans un cours portant sur les réalités interculturelles. Plus spécifiquement les objectifs de la recherche étaient de :

- 1- Découvrir des conditions de l'environnement pédagogique pouvant contribuer à élever le niveau du jugement réflexif des étudiants.
- 2- Évaluer si les activités d'enseignement proposées contribuent à élever le niveau du jugement réflexif des étudiants.
- 3- Déterminer le niveau et le stade du jugement réflexif des étudiants avant et après avoir suivi le cours *Réalités interethniques et intervention sociale*.

À ces objectifs étaient associées trois grandes séries de questions ouvrant la voie à l'objet et au but de la recherche portant sur les conditions liées au processus de développement du jugement réflexif :

- 1- Comment intégrer les principes de base liés au développement du jugement réflexif dans la conception d'un modèle d'enseignement d'un cours portant sur les réalités interculturelles?
- 2- Est-ce qu'un modèle d'enseignement intégrant trois stratégies inspirées des théories pédagogiques, le traitement de l'information, la conversation éducative et la réflexion écrite contribue au développement du jugement réflexif?
  - 2.1- Comment se manifeste le jugement réflexif des étudiants dans chaque stratégie?
  - 2.2- Se dégage-t-il une structure ou une syntaxe favorisant le développement du jugement réflexif?
  - 2.3- Quelles sont les avantages et les inconvénients de chacune des stratégies?

- 3- En quoi le modèle d'enseignement de ce cours s'inspire-t-il des principes liés au développement sur le jugement réflexif?
  - 3.1- Comment évolue le jugement réflexif des étudiants du début à la fin du cours?
  - 3.2- Est-ce que la grille sur le développement du jugement réflexif est suffisante pour expliquer la nature de cette évolution?
  - 3.3- Y a-t-il un modèle intégrateur des stratégies d'enseignement qui favorise mieux le développement du jugement réflexif?

Cette section présente une synthèse des découvertes de la recherche à partir de ces questions. En premier lieu cependant, sera traitée l'évolution du jugement réflexif des étudiants entre le début et la fin du cours.

### 5.2.1- Une progression dans le développement du jugement réflexif

L'analyse statistique du test sur la *Réflexion cognitive (RC)* a révélé que le jugement réflexif du premier groupe d'étudiants a connu une progression significative entre le début et la fin du cours, mais n'a pas connu une différence significative dans le deuxième groupe. Ce dernier a reçu un enseignement identique, voire amélioré par rapport au premier groupe. Étant plus fort au départ, le cours a permis aux étudiants du deuxième groupe de maintenir leur capacité réflexive. Une comparaison des résultats entre les deux groupes a permis de constater que le résultat global du deuxième groupe était significativement supérieur au pré-test ( $4,90 \pm 0,087$ ) à celui du premier groupe ( $4,54 \pm 0,75$ ) et que le score obtenu au post-test ( $4,71 \pm 0,78$ ) pour le premier groupe était significativement supérieur à celui obtenu dans le pré-test ( $4,54 \pm 0,75$ ). L'analyse qualitative des écrits des étudiants retenus montrant une progression du jugement réflexif a ainsi été renforcée par l'analyse quantitative. L'ensemble de ces résultats nous a amenés à déduire que, tel que conçu, le cours *Réalités interethniques et intervention sociale*, a contribué au développement du jugement réflexif du premier groupe étudiants qui ont passé les tests sur la *Réflexion cognitive (RC)*.

### 5.2.2- Des principes de base liés au développement du jugement réflexif

King et Kitchener (1994) ont élaboré onze principes (voir au chapitre 2, p. 56) qui peuvent guider ou inspirer les professeurs dans leurs efforts axés sur l'amélioration de la qualité de

la réflexion. Une synthèse de ces principes apparaît ci-dessous. Les professeurs sont invités à :

- 1- Considérer la personne dans sa façon d'accéder et de justifier la connaissance.
- 2- Créer un contexte d'enseignement qui favorise et stimule l'expression de la réflexion par l'étude de problèmes mal définis ou complexes.
- 3- Être conscient de la charge émotionnelle et cognitive que sous-entend le développement du jugement réflexif.

En règle générale, la conception du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* s'est réalisée dans le respect de ces principes, mais cette intégration concerne plutôt une autre question de la recherche ayant trait à la conception d'une structure d'enseignement qui favoriserait le jugement réflexif que nous aborderons un peu plus loin.

### **5.2.3- Des conditions pédagogiques liées au processus de développement du jugement réflexif**

Le regroupement des observations autour de trois principales orientations pédagogiques (transmission de l'information, conversation éducative et rédaction) allait permettre de dégager des constantes liées à chacune de ces orientations.

La transmission de l'information doit obéir à certaines règles ou principes qui s'ils ne sont pas respectés affectent la compréhension, l'intégration et le questionnement de la matière et en bout de ligne le jugement réflexif dans cette matière. Ces principes sont les suivants :

- 1- Les documents pédagogiques seraient liés à l'intégration ou à la ré-appropriation de la matière dans un processus de développement du jugement réflexif.
- 2- Une présentation parcellaire de l'information peut éveiller la curiosité intellectuelle, mais si on ne présente pas une information dans sa complétude ou son amplitude, cela limite le développement du jugement réflexif.
- 3- La pondération et la clarté dans la transmission d'informations bien structurées sont nécessaires à la compréhension de la matière étudiée et à la capacité de la juger.
- 4- Une structure d'activités pédagogiques qui met en valeur de façon cohérente la richesse du contenu à partir de faits vécus, qui rejoignent l'expérience personnelle, stimule et contribue au maintien à des stades supérieurs du jugement réflexif ou à l'élévation de celui-ci sur le sujet traité.

- 5- L'activité pédagogique qui structure la transmission de l'information et qui est suivie par d'autres activités d'intégration de la matière rejoignant l'expérience personnelle des étudiants contribue au développement de leur capacité à juger de cette information.

Une synthèse de ces constantes révèle que la transmission de l'information doit d'abord être bien structurée, organisée et doit couvrir clairement dans sa complétude ou son amplitude l'objet traité de manière pondérée. Il semble aussi essentiel qu'elle soit suivie d'une illustration à partir de faits vécus, liés à ce qui précède, et qui rejoint l'expérience des étudiants. La transmission orale de l'information doit aussi être soutenue par des documents d'accompagnement permettant une ré-appropriation de la matière vue en classe. Un respect de l'ensemble de ces principes semble assurer une compréhension certaine de la matière et de son questionnement et contribue à développer le jugement réflexif dans la matière étudiée.

Le modèle d'enseignement d'Ausubel, cité dans Joyce, Weil et Showers (1992), inspiré par les découvertes de la psychologie cognitive du traitement de l'information, laisse croire que l'organisation de l'information par des ordonnateurs supérieurs (*advance organizers*) favorise l'emmagasinement de l'information. L'enseignement de concepts structuraux liés à la discipline agit sur la structure cognitive reliée à la création de schémas et facilite la compréhension et la rétention de l'information. Les résultats de cette recherche montre que dans la transmission de l'information, une structure d'enseignement qui épouse le modèle d'Ausubel est une stratégie pédagogique qui favorise la compréhension et le développement du jugement réflexif dans cette matière, mais elle demande toutefois une préparation d'exemples que l'on retrouve dans la réalité et celle de documents d'accompagnement.

Une prestation d'enseignement de ce cours auprès de quatre autres groupes d'étudiants confirme la nécessité d'une organisation conceptuelle riche de la matière qui, illustrée par des exemples rejoignant leur réalité, en favorise l'intégration et le questionnement. Plus il y a un lien étroit entre l'organisation structurée de la matière et son illustration, plus cela

éveille, stimule la réflexion et le questionnement, devenant ainsi un catalyseur au développement du jugement réflexif.

La conversation éducative voire l'échange démocratique parfois socratique apparaît comme une orientation pédagogique reconnue par les trois courants axés sur le développement de la pensée critique parce qu'elle permet aux étudiants de développer et d'évaluer leurs pensées en les exprimant. Elle leur offre l'occasion de mettre à l'épreuve leurs idées et leurs perceptions de la réalité au contact des idées ou des perceptions des autres. Le regroupement des observations de cette recherche augmente la valeur accordée aux activités pédagogiques d'expression verbale pour le développement du jugement réflexif :

- 1- Le travail en petits groupes de partage favorise l'approfondissement des idées nécessaires à la formulation d'un jugement éclairé et réflexif.
- 2- L'échange démocratique voire socratique épure les a priori basés sur les préjugés populaires et favorise l'expression d'opinions qui tendent à rejoindre les stades les plus élevés du modèle de développement du jugement réflexif.
- 3- La polémique dans la conversation éducative stimule la réflexion et contribue au maintien des hautes capacités réflexives ou à l'élévation du jugement réflexif si la transmission de l'information, en aval, est riche conceptuellement et si les activités d'intégration, en amont, mettent en lumière certains traits de la transmission de l'information tout en rejoignant le questionnement des étudiants.
- 4- La conversation éducative peut cependant s'avérer négative si elle favorise un relativisme réflexif influencé par l'affectivité non raisonnée limitant ainsi l'analyse de propositions et cantonnant le jugement dans les stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif.
- 5- Plus un étudiant est en mesure d'établir un rapport entre les propos de la conversation éducative et les activités qui la précèdent ou lui succèdent, plus son jugement réflexif tend à s'élever dans l'échelle des stades, moins il est en mesure de faire ce rapport, plus son jugement tend à épouser les caractéristiques des stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif.
- 6- Les activités de conversation éducative stimulent la réflexion mais elles comportent de sérieuses limites parce qu'elles n'exercent pas suffisamment le jugement réflexif des étudiants qui, pour la plupart se situe au niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5.

Une synthèse des constantes émergeant de la recherche montre que les activités de conversation éducative dirigées stimulent la réflexion et confrontent les a priori sur le sujet discuté en petits groupes de partage comme en plénière. Ces activités ne peuvent toutefois

se suffire à elles seules, car elles limitent le développement du jugement réflexif de la majorité des étudiants qui épouse en général le niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5, et s'avèrent ainsi une contre indication. Les activités de conversation éducative bénéficient à la fois d'être encadrées par un questionnement socratique et d'être intégrées dans une stratégie d'enseignement qui permet aux étudiants de mettre en rapport ce qui a été dit à la lumière des propos des autres activités d'enseignement sur le sujet discuté. Si elles ne se situent pas dans un cadre, elles peuvent stimuler, mais aussi limiter la réflexion et le développement du jugement réflexif en laissant les étudiants dans un relativisme réflexif.

La conversation éducative se traduisant par des échanges démocratiques voire socratiques est une activité pédagogique d'expression verbale de la pensée très prisée pour le développement de la pensée critique. Donald (1985) explique que dans le courant de la pensée critique vue sous l'angle du raisonnement informel, l'activité pédagogique de la discussion socratique est très populaire. Paul (1993), un tenant de cette approche, croit que la conversation éducative doit être guidée par les questions de types socratiques du professeur. Larochelle et Desautels (1992), cité dans Bertrand (1992), ont élaboré un modèle d'orientation constructiviste, le dérangement épistémologique, qui met l'accent sur l'échange démocratique. L'un des principes qui, selon King et Kitchener (1994), contribue au développement du jugement réflexif est l'expression orale et écrite de la pensée. Il ne fait nul doute que la conversation éducative grâce à l'échange démocratique soit prônée par plusieurs, mais il est rare que l'on associe cette activité pédagogique à la transmission de l'information et aux activités qui la précèdent ou lui succèdent.

Dans une prestation d'enseignement de ce cours auprès de quatre autres groupes d'étudiants, on a pris en compte les découvertes de cette recherche en encadrant beaucoup mieux cette activité pédagogique souple qui peut être employée en amont d'une transmission de l'information comme déclencheur à la réflexion relié à une mise en contexte ou en aval comme illustration permettant d'explorer un certain niveau d'intégration de la matière, de

décèler les a priori limitant une pleine et satisfaisante intégration et de stimuler la réflexion dans la matière étudiée par l'expression des opinions des étudiants. Pour limiter les interprétations relativistes ou éviter de réveiller l'affectivité non raisonnée qui empêche de discuter raisonnablement, les activités de conversation éducative doivent être guidées par un certain questionnement socratique du professeur, certain parce qu'utilisé à outrance, le questionnement socratique bloque l'expression des opinions des étudiants. La conversation éducative se traduisant par l'échange démocratique est une activité centrale au développement du jugement réflexif, car elle permet aux étudiants de découvrir ce qu'ils pensent et de confronter leur pensée à celle des autres, mais le professeur doit y porter une attention particulière afin de relier ce qui a été dit en amont ou en aval au contenu conceptuel traité. Bien que centrale, cette activité pédagogique, rappelons-le, ne peut se suffire à elle seule. Elle doit être intégrée dans une stratégie d'enseignement.

La rédaction est une habileté de base en éducation à laquelle on reconnaît de hautes vertus cognitives. Il semble bien à la lumière du regroupement des observations, qu'elle contribue comme activité d'apprentissage au développement du jugement réflexif, mais sous certaines conditions, lesquelles sont :

- 1- L'illustration des exigences des travaux écrits apparaît comme nécessaire surtout pour les étudiants dont le jugement réflexif se situe au niveau pré-réflexif ou quasi-réflexif, stade 4.
- 2- L'exercice hebdomadaire voire quotidien de rédaction contribue par l'effort d'intégration de la matière qu'il sous-tend au développement du jugement réflexif des étudiants.
- 3- La qualité de l'argumentation écrite dépend des activités d'enseignement qui, par leur contenu, peuvent fournir de sérieux arguments qui confrontent les préconceptions individuelles, un phénomène qui en bout de ligne contribue au maintien de hautes capacités réflexives ou à l'élévation du jugement réflexif.
- 4- L'argumentation des écrits repose sur les préconceptions individuelles qui limitent ou nuisent au développement du jugement réflexif si l'organisation du contenu ne favorise pas une compréhension suffisante de la matière étudiée et si aucune recherche personnelle n'est faite pour combler le manque dans la compréhension.
- 5- La rédaction favorise l'intégration de la matière et contribue au développement du jugement réflexif, mais les étudiants qui épousent les caractéristiques des niveaux pré-réflexif et quasi-réflexif éprouvent à divers degrés de la difficulté à juger de la valeur de leur écrit.



- 6- Une formation à la pensée critique et une correction plus rigoureuse des travaux apparaissent comme des conditions liées au développement du jugement réflexif.
- 7- La capacité de faire des liens entre les activités d'enseignement favorise un transfert des connaissances et contribue à l'élévation du jugement réflexif ou au maintien de hautes capacités réflexives, mais la difficulté de faire ces liens affecte le jugement réflexif qui se maintient ou baisse de stades.

Le regroupement de ces observations montre que l'exercice hebdomadaire voire quotidien de rédaction favorise l'intégration de la matière et le développement du jugement réflexif par rapport à celle-ci et que la qualité de l'argumentation écrite dépend des activités d'enseignement, qui par leur contenu, fournissent de sérieux arguments, confrontant les préconceptions individuelles et favorisant un transfert des connaissances. Il appert que la rédaction est une activité profitable au développement du jugement si une correction rigoureuse l'accompagne et si des exemples sont présentés comme illustration de ce qu'il faut produire. La rédaction renseigne jusqu'à un certain point sur le niveau d'intégration de la matière, mais elle pourrait être bonifiée par une formation aux rudiments de la pensée critique ou une connaissance des principes liés à la phase de justification.

Nickerson (1984) a démontré comment la rédaction est un instrument qui contribue au développement de la pensée réflexive. Martin (1987), et Young et Fulwiler (1986), cités dans Marzano (1993), stipulent que cette activité est un instrument d'intégration du savoir. Activité fort complexe, impliquant de multiples tâches, telles la compréhension, la planification, l'écriture et la révision, la rédaction demande un grand niveau de contrôle cognitif. Selon les tenants de l'approche cognitiviste, elle est considérée comme une activité cognitive de grande valeur, qui maximalise l'information contenue dans la mémoire à court terme pendant la phase d'exécution (Scardamalia, Bereiter et Steinbach, 1984, cités dans Marzano, 1993). Les conclusions de notre étude sur la rédaction confirment ce que les autres chercheurs attribuent à cette activité d'apprentissage.

Une prestation d'enseignement de ce cours auprès de quatre autres groupes d'étudiants a permis de mettre en valeur cette activité pédagogique. Était exigé environ le même nombre

de pages écrites, mais l'application en était tout à fait différente lors des cours suivants. Elle s'inspire de la réflexion de McSweeney (1994) dans la formation à « l'internationalité ». Dès la première séance, les étudiants étaient invités à rédiger une autobiographie de dix expériences vécues en interculturel (présentation d'une situation et de sa conclusion), qu'ils devaient remettre à la troisième séance. Dans un deuxième temps, ils étaient invités à reprendre leurs premières conclusions à la lumière de l'enseignement des concepts-clés vus dans l'ensemble de la partie théorique, un travail qu'ils devaient remettre à la quatorzième séance. Pour un grand nombre d'étudiants, il y a eu un grand écart entre les premières conclusions qui épousaient souvent la forme d'un prêt-à-penser et les deuxièmes conclusions qui obéissaient plutôt aux caractéristiques de la phase de justification des stades 5 et 6 du modèle de développement du jugement réflexif. Malgré une transformation certaine dans l'expression du discours écrit, il n'en demeure pas moins qu'en général, les étudiants ont de la difficulté à exprimer et à justifier clairement leurs perceptions de la réalité par écrit. Ils ont des intuitions fort intéressantes, mais ils semblent leur manquer un répertoire de mots pour justifier leurs propos, un manque auquel s'ajoute une difficulté à juger de la valeur de leurs assertions et à rédiger de façon cohérente un texte de moins de 500 mots. L'analyse du texte de Nadine, présentée au chapitre 4.1 de la septième séance, illustre très bien les difficultés de rédaction des étudiants considérés comme de bons candidats. Est-ce qu'une formation à la méthodologie du travail intellectuel intégrant les rudiments liés à la pensée critique pourrait améliorer cet état de fait? Une telle formation devrait-elle être intégrée dans un cours hors contexte de la matière ou plutôt dans le cours, limitant alors la communication d'un contenu en interculturel? Ces deux questions largement discutées par les tenants de la pensée critique vue sous l'angle d'un ensemble de capacités d'analyse et de construction d'arguments, méritent que l'on continue encore d'y réfléchir sérieusement.

#### 5.2.4- Une syntaxe de modèle d'enseignement

À la lumière des découvertes de cette recherche, il appert qu'une syntaxe d'un modèle d'enseignement se dégage à partir des trois principales orientations pédagogiques liées au cours *Réalités interethniques et intervention sociale*. Les composantes de cette syntaxe sont :

- 1- La mise en contexte  
(éveil par un questionnement, une mise en situation ou encore par une activité de conversation éducative dirigée et limitée dans le temps)
- 2- La présentation d'un contenu  
(organisée, structurée, hiérarchisée, descriptive, avec documents d'accompagnement et textes de références)
- 3- L'illustration orale ou audiovisuelle  
(étude de cas et conversation éducative épousant un questionnement socratique mesuré)
- 4- La synthèse des propos tenus à la lumière de la présentation du contenu.
- 5- La rédaction  
(rédaction liée au contenu enseigné et correction rigoureuse des écrits)

Une activité d'enseignement ainsi structurée et bien conduite dans chacune de ses parties contribue au développement du jugement réflexif des étudiants. Bien que l'ensemble de ces activités pédagogiques apparaissent dans un premier coup d'oeil tout à fait logique et simple, il en est tout autrement dans la réalité.

La phase de la mise en contexte est une étape essentielle dans le processus de la transmission de l'information, elle fait appel aux connaissances antérieures des étudiants sur le sujet qui sera abordé. Elle peut prendre différentes formes : une question ou une mise en situation comme un conte ou un exercice de réflexion guidé par quelques questions. Par exemple, le module sur la culture dans le cours *Réalités interethniques et intervention sociale* commence par un exercice de réflexion à partir d'un texte fictif sur une tribu d'une contrée quelconque : les Nacirema. Les étudiants ont 40 minutes pour lire le texte et répondre à quatre questions, dont la dernière les amène à réaliser que nous sommes les

Nacirema. Cet exercice permet aux étudiants de saisir rapidement le rôle de la culture dans les différentes lectures de la réalité et les biais que cela sous-entend. Le module sur les concepts de tradition, modernité et postmodernité commence par un conte qui raconte la vie de trois personnages dont les traits illustrent simplement les caractéristiques des modes de vie selon la tradition, la modernité et la postmodernité. Une mise en contexte peut aussi choisir une activité de conversation éducative dirigée, mais la polémique qu'elle peut soulever risque de jouer inutilement sur l'affectivité non raisonnée et d'affecter la compréhension d'un nouveau savoir ou d'une autre perception de ce savoir dans l'étape suivante.

La phase de la présentation du contenu est une étape très importante dans la connaissance d'une réalité, de sa compréhension, de son questionnement et de son intégration. Plus l'information est organisée, hiérarchisée et présentée logiquement avec un court descriptif, plus cela optimise un premier niveau de compréhension de la matière présentée, surtout si elle est immédiatement suivie d'exemples concrets illustrant la réalité traitée. Toutes les matières ne se prêtent pas facilement à une organisation d'un contenu par ordonnateurs supérieurs. C'est ici que l'expertise du professeur, sa capacité d'abstraction et sa connaissance de la matière entrent en ligne de compte. Dans la préparation de la matière, il y a lieu de penser à différentes lectures d'une réalité épousant les traits des trois niveaux du modèle de développement du jugement réflexif, lesquelles peuvent être communiquées comme illustration de la matière enseignée. Il y a aussi lieu de considérer la préparation de documents d'accompagnement épousant la structure de l'enseignement, facilitant ainsi la prise de notes des étudiants et permettant une ré-appropriation de la matière vue dans le cours. Il y aurait aussi lieu d'ajouter des textes de référence qui explorent autrement que le professeur la matière vue dans le cours et qui permettent un approfondissement du sujet abordé.

La phase de l'illustration peut être réalisée par une mise en situation illustrant et permettant une réflexion sur le sujet traité : l'étude de cas vécus par des professionnels du travail social en interculturel, présentée dans le chapitre 4.1 de la huitième séance, la présentation d'un document audiovisuel ou encore une activité de conversation éducative guidée par un questionnement socratique. Dans la conversation éducative, le niveau de discussion gagne généralement en profondeur lorsque les étudiants ont été invités à se regrouper en petits groupes de partage pour répondre à une question qui est ensuite discutée en plénière.

La phase synthèse des propos tenus dans la phase d'illustration permet au professeur de recadrer la matière et son questionnement. Elle vise à limiter autant que possible les interprétations relativistes ou à laisser les étudiants dans un relativisme réflexif.

La phase de l'écriture permet de vérifier le niveau d'intégration de la matière et favorise un questionnement individualisé à partir d'interrogations personnelles. Une correction rigoureuse des travaux pointant surtout les inférences et les assertions douteuses, les liens de logique, la cohérence, la structure et la construction du texte écrit peut être l'occasion pour l'étudiant de revoir ses jugements critiques.

Un modèle d'enseignement qui intégrerait l'ensemble de ces étapes optimiserait les chances des étudiants de comprendre, de questionner et de développer leur jugement réflexif dans la matière traitée. Ce modèle intégrerait aussi les principes du modèle de Kitchener et King (1994) dans chacune des étapes parce que considérant collectivement et individuellement la personne dans sa façon d'accéder et de justifier la connaissance. Il susciterait un contexte d'enseignement stimulant l'expression de la réflexion grâce à l'étude de problèmes mal définis ou complexes tout en tenant compte de la charge émotionnelle et cognitive que le développement du jugement réflexif sous-entend.

### **5.2.5- Un modèle d'enseignement favorisant le développement du jugement réflexif**

Les résultats de notre étude font émerger un modèle intégrateur d'enseignement qui regroupe les trois principales orientations pédagogiques du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* : la transmission de l'information, la conversation éducative et la rédaction. Ce modèle d'enseignement, présenté à la prochaine page, pointe les composantes ou les qualités de chacune des activités pédagogiques, qui amalgamées, contribuent au processus de développement du jugement réflexif. Ainsi, la transmission de l'information soulève la nécessité de fournir des documents pédagogiques et appelle à un enseignement magistral pondéré, clair, structuré, cohérent et riche en contenu devant être illustré par des faits vécus rejoignant l'expérience des étudiants. La conversation éducative est l'orientation nécessaire pour rejoindre l'expérience et gagner en profondeur par l'échange démocratique voire socratique en petits groupes de travail comme en plénière. La rédaction, quant à elle, soulève la nécessité d'une formation aux rudiments de la pensée critique, demande l'exercice assidu de l'écriture et exige une correction rigoureuse. Il est à noter que les trois orientations pédagogiques de ce modèle intégrateur d'enseignement sont essentielles au développement du jugement réflexif. Ce modèle d'enseignement s'avère toutefois assez souple pour épouser la personnalité et le style d'enseignement des professeurs.

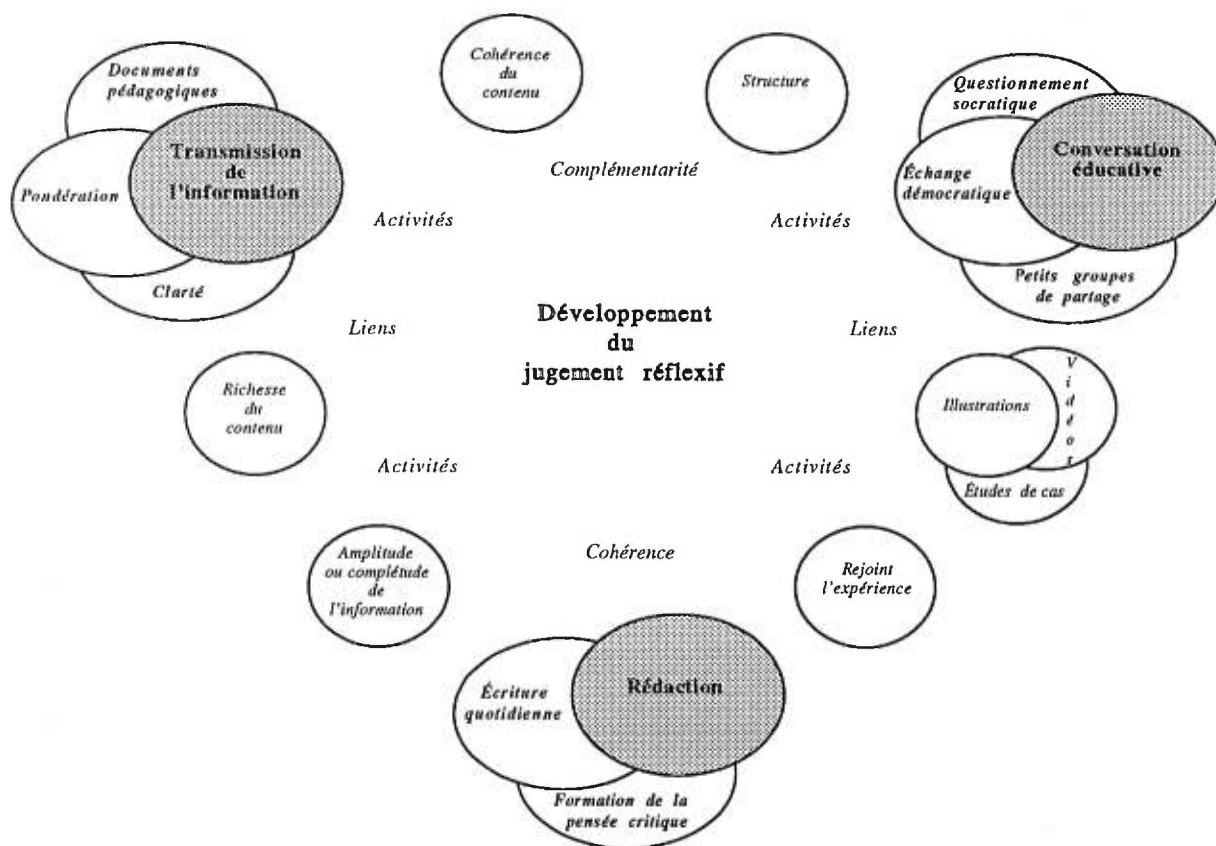


Figure 30. Les composantes d'un modèle d'enseignement axé sur le développement du jugement réflexif

### 5.2.6- Quatre profils d'évolution du jugement réflexif

Cette recherche a permis de dégager quatre profils d'accès et de justification de la connaissance présentés dans le chapitre 4.2 de l'analyse horizontale. Les caractéristiques de ces profils sont rappelées ci-dessous :

- le premier profil présente un rapport à la connaissance lié au niveau réflexif, stade 6, dans lequel le savoir est construit à partir des conclusions individuelles sur des problèmes plus ou moins définis à partir d'une variété de sources d'information. Les interprétations pouvant être retenues sont fondées sur l'évaluation des preuves qui tient compte des différents contextes et sur l'évaluation d'autres opinions crédibles;
- le deuxième profil présente un rapport à la connaissance lié au niveau quasi-réflexif, stade 5, dans lequel le savoir est contextuel et subjectif puisqu'il est filtré par les perceptions et les critères de jugement des personnes. Seule l'interprétation des preuves, des motifs et des événements peut être connue;
- le troisième profil présente un rapport à la connaissance lié au niveau quasi-réflexif, stade 4, dans lequel les croyances sont justifiées en expliquant les motifs et en fournissant des

preuves, mais les arguments et le choix des motifs sont liés aux particularités de l'individu qui choisit les preuves renforçant les croyances préétablies;

- le quatrième profil présente un rapport à la connaissance lié au niveau pré-réflexif, stade 3, lequel dans les domaines où il existe des réponses, les croyances sont justifiées par les représentants de l'autorité. Dans les domaines où il n'y a pas de réponses, les croyances sont justifiées sous le couvert des opinions personnelles, puisqu'il y a confusion entre la preuve et les croyances.

Rappelons qu'une seule personne épousait le trait du premier profil, que deux autres épousaient ceux du deuxième, que trois autres correspondaient au troisième et quatre autres au quatrième. Rappelons que les étudiants, présentant les caractéristiques des deux premiers profils, avaient développé une relative autonomie intellectuelle leur permettant de justifier de manière assez constante leurs propos. La majorité des autres étudiants, présentant les caractéristiques des deux derniers profils, étaient dépendants de l'environnement pédagogique pour comprendre, intégrer et développer leur jugement réflexif dans la matière.

#### **5.2.7- Un cadre : le modèle de développement du jugement réflexif**

Cette recherche a exploité le modèle de développement du jugement réflexif pour évaluer qualitativement l'évolution du jugement réflexif des étudiants au fil des séances. La conception de ce modèle, qui intègre à la fois la phase de découverte se manifestant par les a priori d'accès à la connaissance, et la phase de justification, décrivant comment une personne en arrive à justifier sa perception de la réalité, est très riche pour évaluer comment un étudiant intègre un nouveau savoir et ce qui nuit, limite ou empêche l'intégration de ce dernier. Jamais encore employé de cette manière dans le cadre d'une recherche, le modèle de développement du jugement réflexif permet globalement de comprendre les difficultés propres à chaque individu dans son apprentissage, mais il s'avère insuffisant pour décrire toutes les subtilités nécessaires pour que surviennent une transformation ou une évolution dans l'expression du jugement réflexif. Ce modèle ne s'intéresse qu'indirectement à la dimension affective de l'apprentissage. Il comporte aussi certaines limites dans la



description des caractéristiques des opérations de la pensée qui s'opèrent dans la phase de justification de la connaissance.

### 5.2.8- Des recherches futures

L'utilisation du modèle de développement du jugement réflexif comme cadre d'analyse et les découvertes qui s'ensuivent entraînent la nécessité de poursuivre la recherche entre autres sur les études suivantes.

La première étude concernerait les acquis réflexifs des étudiants. Autrement dit, est-ce que l'évolution du jugement réflexif des étudiants constatée dans le cours *Réalités interethniques et intervention sociale* se manifeste dans les autres cours? Il y aurait lieu d'imaginer une recherche qui évaluerait qualitativement et quantitativement à l'aide d'un outil valide et fidèle le niveau du jugement réflexif des étudiants dans un autre cours.

La deuxième étude approfondirait les caractéristiques des opérations de la pensée liées à la phase de justification dans les différents niveaux et stades du modèle de développement du jugement réflexif. Il y aurait peut-être lieu de créer ou de compléter le modèle de développement du jugement réflexif en y intégrant les opérations cognitives et les attitudes de la pensée critique pour chaque niveau et stade de développement du jugement réflexif.

La troisième étude élaborerait une grille de correction des travaux qui engagerait collectivement et individuellement les étudiants afin qu'ils puissent réfléchir sur le processus de développement de leur jugement réflexif.

La quatrième étude concernerait le test objectif sur la *Réflexion cognitive (RC)*. Il est nécessaire que ce test continue à être adapté au milieu francophone et complété par des études qualitatives pour en saisir toute la richesse.

La réalisation de ces différents projets de recherche nous permettrait d'en connaître davantage sur le développement du jugement réflexif et nous permettrait de développer des outils et des moyens pédagogiques contribuant à élever la capacité réflexive des étudiants dans un monde qui semble en avoir véritablement besoin.

## Bibliographie

- BERGERON, Marie-France. *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur, 1983, 238 p.
- BERTRAND, Yves. *Théories contemporaines de l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd., Québec, Éditions Agence d'Arc, 1992, 237 p.
- BEYER, Barry K. « Teaching Critical Thinking : A Direct Approach », *Social Education*, April 1985, p. 297-303.
- BEYER, Barry K. « Critical Thinking : What Is It? », *Social Education*, April 1985, p. 270-276.
- BOISVERT, Jacques. *Formation de la pensée critique au collégial*, Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, 1996, 198 p.
- BOUD, P., et R. KEOGH, et D. WALKER ed. *Reflection : Turning Experiences into Learning*, Albany, University of New York Press, 1985, 170 p.
- BOULET, Albert, et Lorraine SAVOIE-ZAJC et Jacques CHEVRIER. *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1996, 201 p.
- BRANDHORST, Allan R. « Critical Thinking : Schemata Vs. Skills », *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, n<sup>o</sup> 3, été 1989, p. 196-209.
- BRIEF, Jean-Claude, *Savoir, penser et agir : une réhabilitation du corps*, Montréal, Éditions Logiques, 1995, 189 p.
- BROOFIELD, Stéphane D. *Developing Critical Thinkers*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987, 293 p.
- BRUNER, Jerome. *The Process of Education*, 2<sup>nd</sup> ed., Cambridge, Harvard University Press, 1977, 97 p.
- CHAFFEE, John. « Critical Thinking Skills : The Cornerstone of Development Education », *Journal of Developmental Education*, vol. 15, n<sup>o</sup> 3, Spring 1992, p. 2-4-6-8-39.

- CLOUTIER, Richard. *Psychologie de l'adolescence*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur, 1982, 321 p.
- COSTA, Arthur L., and Lawrence F. LOWERY. *Techniques for Teaching Thinking*, Pacific Grove, Midwest Publications Critical Thinking Press & Software, 1989, 105 p.
- COURT, Deborah. « Teaching Critical Thinking : What do we Know », *The Social Studies*, vol. 83, n° 3, May-June 1991, p. 115-119.
- CROW, Linda W. « The Nature of Critical Thinking », *JCST Journal of College science Teaching*, vol. 19, n° 2, 1989, p. 114-116.
- DEWEY, John. *How we Think*, Boston, D.C. Heath & CO. Publishers, 1910, 224 p.
- DEWEY, John. *How we Think*, Boston, D.C. Heath & CO. Publishers, 1933, 301 p.
- DEWEY, John. *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Colin, 1975, 426 p.
- DOBBERT, M. L., *Ethnographic Research. Theory and Application for Modern Schools and Societies*, New York, Praeger Publishers, 1982, 391 p.
- DONALD, Janet G. « Intellectual Skills in Higher Education », *The Canadian Journal of Higher education*, vol. XV-I, 1985, p. 53-68.
- DORÉ, François Y., et Pierre MERCIER. *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 496 p.
- DOYON, Gilles, et Pierre TALBOT. *La logique du raisonnement. Théorie du syllogisme et applications*, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile inc, 1986, 204 p.
- ENNIS, Robert H. « A Concept of Critical Thinking », *Harvard Educational Review*, vol. 22, n° 1, 1962, p. 81-111.
- ENNIS, Robert H. « A taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities », Joan B. BARON and Robert J. STERNBERG ed., *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice*, New York, W.H. Freeman Co., 1987, p. 9-25.
- ENNIS, Robert H. « Critical Thinking and Subject Specificity : Clarification and Needed Research », *Educational Researcher*, vol. 18, n° 3, 1989, p. 4-10.

- ENNIS, Robert H. « Critical Thinking : A Streamlined Conception », *Teaching Philosophy*, vol. 14, 1991, p. 5-25.
- ENNIS, Robert H. Dispositions and Abilities of Ideal Critical Thinkers, Sixth International Conference on Thinking Massachusetts Institute of Technology, Boston, July 1994, 2 p.
- FACIONE, Peter A., and Noreen C. FACIONE and Carol A. SANCHEZ, *Are College Students Disposed to Think?*, Sixth International Conference on Thinking Massachusetts Institute of Technology, Boston, July 1994, 17 p.
- FRISBY, Craig L. « Thinkings Skills Instruction: What do we Really Want? », *The Educational Forum*, vol. 56, n° 1, 1991, p. 21-35.
- GARDNER, Howard. *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*, New York, BasicBooks, 1983, 440 p.
- GARDNER, Howard. *The Minds New Science. A History of the Cognitive Revolution*, New York, BasicBooks, 1985, 423 p.
- GAUTHIER, Benoit, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1990, 535 p.
- GIROUX, Aline. « Enseigner à penser : passer de maître à mentor », *Revue Canadienne de l'éducation*, vol. 15, n° 3, 1990, p. 229-244.
- GIROUX, Aline. « Réinventer les logiques de la réflexion », *The Journal of Educational Thought*, vol. 24, n° 1, 1990, p. 14-27.
- GOUPIL, Goergette, et Guy LUSIGNAN. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1993, 445 p.
- GUINDON, André. *Le développement moral*, Ottawa, Novalis, 1989.
- HAAS, Paul F. « Honors Programs-Appling The Reflective Jugment Model », *Liberal Education*, vol. 78, n° 1, 1992, p. 20-23.
- HALPEN, Diane F. *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1989, 517 p.
- HALPEN, Diane F. « Assessing the Effectiveness of Critical-Thinking Instruction », *The Journal of General Education*, vol. 42, n° 4, 1993, p. 238-254.

- HAWKINS, Karen. « Why Ask Why? Developing Critical Thinking Skills in Tomorrow Leaders », *Campus Activities Programming*, May 1992, p. 38-42.
- JOYCE, Bruce, and Marshall WEIL and Beverly SHOWERS. *Models of teaching*, 4<sup>th</sup> ed., Boston, Allyn and Bacon, 1992, 492 p.
- KENDER, Margaret G., and Joseph P. KENDER. « Critical Thinking : The Student Affairs Connection », *Naspa Journal*, vol. 28, n° 4, Summer 1991, p. 298-304.
- KING, Patricia. « How do we Know? Why do we Believe? Learning to Make Reflective Judgements », *Liberal Education*, vol. 78, n° 1, 1992, p. 2-9.
- KING, Patricia, and Karen S. KITCHENER. *Developing Reflective Judgment*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1994, 323 p.
- KITCHENER, Karen S. « Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition : A Three-Level Model of Cognitive Processing », *Human Development*, vol. 26, 1983, p. 222-232.
- KITCHENER, Karen S., and Patricia M. KING. « The Reflective Judgment Model : Transforming Assumptions About Knowing », Jack MEZIRROW (Dir.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990, 159-176.
- KITCHENER, Karen S., and others. « Developmental Range of Reflective Judgment : The Effect of Contextual Support and Practice on Developmental Stage », *Developmental Psychology*, vol. 29, n° 5, 1993, p. 893-906.
- KORNHABER, Mindy L., et Howard GARDNER. « Réflexion critique et formes multiples de l'intelligence », *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, Paris, OCDE, 1993, p. 185-211.
- KROLL, Barry M. « Reflective Inquiry in a College English Class », *Liberal Education*, vol. 78, n° 1, 1992, p. 10-13.
- KRONHOLM, Martha M. « The Impact of Developmental Instruction on Reflective Judgment », *The Review of Higher Education*, vol. 19, n° 2, 1996, p. 199-225.
- KRONHOLM, Martha M. *The impact of a Developmental Instruction Approach to Environmental Education at the Undergraduate Level on the Development of Reflective Judgment*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1994, 38 p.

- KRONHOLM, Martha M. *The Impact of a Developmental Instruction Approach to Environmental Education at the Undergraduate Level on Development of Reflective*, Thèse de doctorat, Southern Illinois University, 1993, 257 p.
- KURFISS, Joanne G. *Critical Thinking : Theory, Research, Practice and Possibilities*, Association for the Study of Higher Education, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2, Washington, D.C., 1988, 148 p.
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.
- LE GROUPE « Démarches ». « La pensée formelle chez le jeune adulte : mise au point et validation d'un programme de développement », *Prospectives*, avril-octobre-décembre 1985, p. 98-101.
- LIEURY, Alain. *La mémoire du cerveau à l'école*, France, Flammarion, 1993, 126 p. (Collection Dominos)
- LIPMAN, Matthew. « Critical Thinking - What can it be? », *Educational Leadership*, September 1988, p. 38-43.
- LIPMAN, Matthew. *Misconceptions in Teaching for Critical Thinking*, Institute for Critical Thinking, 1989, p. 1-11. (Resource Publication Series 2, n° 3)
- LIPMAN, Matthew. « L'éducation au jugement », Michael SCHLEIFER éd., *La formation du jugement*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, p. 99-123.
- LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 1991, 280 p.
- MATHISON, Sandra. « Why Triangulate? », *Educational Researcher*, march, 1988, p. 13-17.
- MARZANO, Robert J. « How Classroom Teachers Approach the Teaching of Thinking », *Theory Into Practice*, vol. 32, n° 3, Summer 1993, p. 154-160.
- MCSWEENEY, Anthony. « Internationalité dans la formation », *UISG*, vol. 94, 1994, p. 41-56.

- MEZIROW, Jack, and associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood : A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990, 388 p.
- MEYERS, Chet. *Teaching Students to Think Critically*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1991, 131 p.
- MORIN, André. « L'évaluation anthropopédagogique », Claude PAQUETTE éd., *Des pratiques évaluatives*, Victoriaville, Éditions NHP, 1984, p. 161-202.
- MORIN, André. *Recherche-action intégrale et participation coopérative*. Laval, Éditions Agence d'ARC, 1992, 201 p. (Collection éducation)
- MORIN, André, et Gérard POTVIN. « Introduction », *Repères*, vol. 16, 1994, p. 5-28.
- MORIN, André, et Charline VAUTOUR. « L'analyse des données en recherche qualitative anthropopédagogique », *Repères*, vol. 16, 1994, p. 29-71.
- NIKERSON, Raymond S. « Kinds of Thinking Taught in Current Programs », *Educational Leadership*, vol. 41, n° 1, 1984, p. 26-37.
- NISBET, John. « Méthodes et approches », *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, Paris, OCDE, 1993, p. 219-228.
- NEVIN, Katherine S. « Understanding students as Learners : Using Student Development Models », *Liberal Education*, vol. 78, n° 1, 1992, p. 25-27.
- NORRIS, Stephen, and Robert H. ENNIS. *Evaluating Critical Thinking*, Pacific Grove, Midwest Publications Critical Thinking Press & Software, 1989, 204 p.
- OCDE. « Bilan des questions essentielles et bibliographie », *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, Paris, OCDE, 1993, p. 245-278.
- OCDE. « Introduction : Une vue d'ensemble », *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, Paris, OCDE, 1993, p. 7-28.
- PAPE, Sharon L., and Francis J. KELLY. *Development of a Written Assessment Device for Determining Reflective Judgment*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-West Educational Research Association, Chicago, 1990, 32 p.
- PAUL, Richard. *Critical Thinking : How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*, Santa Rosa, The Center for Critical Thinking & Moral Critique, 1993, 572 p.



- PAUL, Richard. « Critical thinking : What, Why, and How », Cynthia A. BARNES ed., *Critical Thinking : Educational Imperative*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1990, p. 3-24.
- PAUL, Richard. *Glossary : An Educator's Guide to Critical Thinking Terms and Concepts*, remis à la neuvième conférence internationale sur la pensée critique et la réforme de l'éducation, tenue à Rohnert Park en Californie à l'Université de Sonoma, 1989, 29 p.
- PERKINS, D. « Beyond Abilities : A dispositional Theory of Thinking », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 39, n° 1, p. 1-21.
- PERKINS, D. N. *The Mind's Best Work*, Cambridge, University Harvard Press, 1981, 314 p.
- PERKINS, D. N., and Robert J. SWARTZ. *Teaching Thinking : Issues & Approaches*, Pacific Grove, Midwest Publications Critical Thinking Press & Software, 1990, 265 p.
- PERRY, William G. *Forms of intellectual and ethical development in the college years : A scheme*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970, 256 p.
- POISSON, Yves. *La recherche qualitative en éducation*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1990, 174 p.
- POTVIN, Gérard. « Les actions, les discours, les savoirs et la recherche en éducation », *Repères*, vol. 16, 1994, p. 185-195.
- SAMSON, Jean-Marc. « L'éthique, l'éducation et le développement du jugement moral », *Cahiers de recherche éthique* 2, 1985, p. 5-55.
- SCHOMMER, Marlene. « Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension », *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, n° 3, 1990, p. 498-504.
- SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, BasicBooks, 1983, 374 p.
- SCRIVEN, Micheal. *Reasoning*, New York, McDraw-Hill, 1976, 250 p.
- SELMAN, M. *Critical Thinking. Rationality and Social Practices*, Thèse de doctorat non publiée, 1989, University of British Columbia.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.

THAYER-BACON, Barbara J. « Caring and its Relationship to Critical Thinking », *Educational Theory*, vol. 43, n° 3, Summer 1993, p. 323-340.

VANSICKLE, Ronald L., and John D. HOGE. « Higher Cognitive Thinking Skills in Social Studies : Concepts and Critiques », *Theory and Research in Social Education*, vol. XIX, n° 2, 1991, p. 152-172.

VANSICKLE, Ronald L. « Research Implications of a Theoretical Analysis of John Dewey's *How we Think* », *Theory and Research in Social Education*, vol. XIII, n° 3, Fall 1985, p. 1-20.

WALTERS, Kerry S. « Critical Thinking in Teacher Education : Towards a Demythologization », *Journal of Teacher Education*, vol. 14, May-June 1989, p. 14-19.

WALTERS, Kerry S. « Critical Thinking and the Danger of Intellectual Conformity », *Innovative Higher Education*, vol. 11, n° 2, Spring 1987, p. 94-103.

WOOD, Philip K., and Patricia KING, and Karen S. KITCHENER, and Cindy LYNCH. *Techniques Manual to Accompany the Reflective Thinking (RTA; Ver. 1.0)*, © Reflective Thinking Associates, All Rights Reserved, 1994, 25 p.

VARELA, Francisco J. *Connaître les sciences cognitives tendances et perspectives*, Paris, Éditions du Seuil, 1989, 122 p.

WHISNER, William. « Overcoming Rationalization and Self-Deception : The Cultivation of Critical Thinking », *Educational Theory*, vol. 43, n° 3, Summer 1993, p. 309-321.

**La taxonomie des attitudes et des capacités d'une pensée critique idéale  
(Ennis 1994, traduction par M. Saumure 1995)**

ATTITUDES<sup>1</sup> (*dispositions*)

Les personnes dont la pensée critique est idéale sont disposées à :

1. Se préoccuper de l'exactitude de leur croyance, et la justification de leurs décisions; c'est-à-dire, se soucier le plus possible que ce soit "correcte". Ceci présuppose les attitudes interreliées à -
  - A. Rechercher des alternatives (hypothèses, explications, conclusions, plans, sources), et avoir l'esprit ouvert à celles-ci;
  - B. Appuyer une position en autant que, et seulement si, cette position est justifiée par l'information qui est disponible; et
  - C. Être bien informé.
  
2. Présenter une position honnêtement, la leur autant que celle des autres. Ceci présuppose les attitudes à :
  - A. Être clair dans ce qu'on veut dire, écrire, ou communiquer;
  - B. Cibler et fixer la question ou la conclusion;
  - C. Rechercher et offrir des explications;
  - D. Tenir compte de la situation globale;
  - E. Rechercher autant de précision que nécessite la situation;
  - F. Être éveillé aux croyances personnelles des autres; et
  - G. Considérer, sérieusement, d'autres points de vue que le sien.
  
3. Se préoccuper de la dignité et la valeur de chaque personne. Ceci présuppose les attitudes à :
  - A. Découvrir et écouter les avis et les explications des autres;
  - B. Éviter d'intimider ou de confondre les autres avec ses propres habiletés de réflexion critique tenant en considération leurs sentiments et leur niveau de compréhension; et
  - C. Se préoccuper du bien des autres.

Voici quelques remarques d'interprétation de ce qui précède :

- 1) Plusieurs des attitudes (2,F; 2,G; et 3,A) contribuent à être bien informé (1,C) mais elles sont indépendantes en elle-mêmes.
- 2) Quand j'exprime mon souci d'être vrai, j'accepte le fait que nos concepts et notre vocabuaire sont des construits, mais aussi que (pour simplifier quelque peu) la relation entre les référents de nos concepts et nos termes ne sont pas établis par nous. L'on peut croire ou pas à ceux-ci.
- 3) L'attitude no.3, "Se préoccuper de la dignité et la valeur de chaque personne", n'est pas nécessaire, par définition, à la réflexion critique, mais plutôt qu'elle soit humaine.

CAPACITÉS<sup>2</sup> (*abilities*)

Les personnes dont la réflexion critique est idéale ont les capacités à :

(Les cinq premiers points impliquent la clarification.)

1. Cibler le problème, la question ou la conclusion.
2. Analyser les arguments.
3. Poser des questions et fournir des réponses pour clarifier et/ou remettre en question.
4. Définir les termes, évaluer les définitions, et affronter les questions équivoques.
5. Identifier les présomptions non exprimées.  
(Les deux prochains points impliquent la base d'une décision.)

<sup>1</sup> Ennis, Robert H. *Critical Thinking*, Englewood Cliffs, N J : Prentice Hall (en voie de préparation).

<sup>2</sup> Ennis, Robert H. « Critical Thinking : A Streamlined Conception », *Teaching Philosophy*, vol. 14, 1991, p. 5-25, avec un ajustement mineur.

6. Évaluer la crédibilité d'une source.
7. Observer, et évaluer les rapports d'observation.  
(Les trois prochains points impliquent l'inférence.)
8. Déduire et évaluer les déductions.
9. Induire et évaluer les inductions.
10. Évaluer et apprécier la valeur des évaluations.  
(Les deux prochains points sont des habiletés métacognitives, -- impliquant la supposition et l'intégration.)
11. Tenir en considération et utiliser dans son raisonnement les prémices, les présomptions, les positions, et les autres propositions avec lesquelles l'on est en désaccord ou dont on doute de la valeur -- sans laisser le désaccord ou le doute distraire de son raisonnement.
12. (Les trois prochains points sont des habiletés complémentaires à la réflexion critique, -- les posséder ne constitue pas le fait d'être une personne maîtrisant la pensée critique.)
13. Suivre une stratégie appropriée à la situation, telle que
  - a) Procéder aux différentes étapes de la résolution de problème;
  - b) Actualiser le cheminement de sa réflexion;
  - c) Suivre une liste minimale d'éléments de la réflexion critique.
14. Être sensible aux sentiments, au niveau de connaissance, et du degré de raffinement des autres; et
15. Utiliser une approche d'argumentation appropriée dans les discussions et les présentations orales et écrites, tout en utilisant et en réagissant, de façon appropriée, aux contre-arguments.

Voici quelques remarques d'interprétation de ce qui précède :

- 1) Cet exposé n'est qu'un sommaire du contenu d'une réflexion critique. N'est pas spécifié dans cet exposé le niveau, la séquence du curriculum, les aspects prioritaires, l'approche dans l'enseignement, ou la nature du contenu qui est impliqué (connaissances de base, connaissances générales, connaissances particulières, etc.).
- 2) Si ce sommaire est utilisé comme une séquence dans le cadre d'un cours sur la réflexion critique, les habiletés concernant la capacité de définition et d'identification des présomptions serait probablement traitées dans une partie plus avancée du cours, à cause des difficultés qu'elles impliquent. Peu importe le cours, qu'il soit un cours à part ou pas sur la réflexion critique, toutes les attitudes et les capacités de supposition et d'intégration (no. 11 et no.12), et les capacités complémentaires no. 13 à no. 15 se retrouverait tout au long du cours.
- 3) L'allusion, dans le no. 15, aux contre-arguments est partiellement rhétorique, et partiellement une constituante de la réflexion critique. Les aspects essentiels (constitutive) sont couverts dans les no. 1 à 12, afin de traiter la partie rhétorique dans le no. 15.

**La taxonomie des attitudes et des capacités de la pensée critique  
(Ennis 1987, traduction par M. Saumure 1995)<sup>1</sup>**

- I. La pensée critique est une pensée réflexive raisonnable qui a pour objectif de décider quoi croire ou quoi faire.
- II. La pensée critique ainsi définie implique à la fois des attitudes et des compétences :

**A. Attitudes**

1. Rechercher une formulation claire de la thèse ou du problème.
2. Rechercher les motifs.
3. Essayer d'être bien informé.
4. Utiliser et citer des sources crédibles.
5. Tenir compte de la situation globale.
6. Essayer de s'en tenir à l'argumentation principale.
7. Garder à l'esprit le problème de base.
8. Chercher des alternatives.
9. Avoir l'esprit ouvert :

<sup>1</sup> ENNIS, Robert H. « A taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities », J. BARON and R. STERNBERG ed., *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice*, New York, W.H. Freeman Co., 1987, p. 9-25.

- a) être capable de tenir compte des autres points de vue (pensée dialogique);
  - b) être capable de raisonner à partir de prémisses avec lesquelles on est en désaccord, sans laisser ce désaccord influencer son raisonnement (pensée hypothétique);
  - c) s'abstenir de prononcer un jugement quand les éléments de preuve et les motifs sont insuffisants.
10. Prendre position (et changer de position) quand les éléments de preuve et les motifs deviennent suffisants.
  11. Rechercher autant de précision que le permet le sujet.
  12. Savoir organiser les éléments d'un tout complexe.
  13. Utiliser ses compétences de pensée critique.
  14. Être sensible aux sentiments et au niveau de connaissances des autres.

Explications de base

## B. Capacités

1. Cibler un problème :
  - a) identifier ou formuler un problème;
  - b) identifier ou formuler des critères pour évaluer des solutions possibles;
  - c) garder le problème à l'esprit.
2. Analyser les arguments :
  - a) identifier les conclusions;
  - b) identifier les motifs avoués;
  - c) identifier les motifs inavoués;
  - d) voir les similarités et les différences;
  - e) identifier et traiter les éléments non pertinents;
  - f) voir la structure de l'argumentation;
  - g) faire la synthèse.
3. Poser des questions pour clarifier les arguments ou les remettre en question, et y répondre, par exemple :
  - a) pourquoi?
  - b) quel est votre principal argument?
  - c) que voulez-vous dire par \_\_\_\_\_?
  - d) quel exemple pourriez-vous donner?
  - e) pouvez-vous donner un exemple qui ne s'applique pas tout à fait?
  - f) comment ceci peut-il s'appliquer au problème (donner un contre-exemple)?
  - g) quelle différence cela fait-il?
  - h) quels sont les faits?
  - i) est-ce bien ceci que vous voulez dire : «\_\_\_\_\_»?
  - j) pouvez-vous en dire davantage à ce sujet?
4. Juger de la crédibilité de la source :
  - a) sa compétence;
  - b) l'absence de conflit d'intérêt;
  - c) le consensus parmi les sources;
  - d) sa réputation;
  - e) le recours à des procédures établies;
  - f) sa propensité à protéger sa réputation;
  - g) sa capacité à présenter des motifs;
  - h) habitudes de prudence.
5. Observer et évaluer les rapports d'observation, en fonction des critères suivants :
  - a) un minimum d'inférences;
  - b) un court délai entre l'observation et le rapport d'observation;
  - c) rapport rédigé par l'observateur lui-même (la source première);
  - d) il est généralement utile d'avoir un registre d'observation; si le rapport est fait à partir d'un registre, il est généralement préférable :
    - 1) qu'il y ait un court délai entre le registre d'observation et l'observation;
    - 2) que le registre soit écrit par l'observateur lui-même;
    - 3) que le registre soit écrit par le rapporteur;
    - 4) que le rapporteur puisse se fier à sa source, soit parce que celle-ci s'est habituellement révélée fiable, soit parce qu'il croit que l'observateur a habituellement été précis dans ses observations.
  - e) corroboration;
  - f) la possibilité de corroboration;

- g) bonnes conditions d'accès;
  - h) usage approprié des technologies, si celles-ci s'avèrent utiles;
  - i) satisfaction de l'observateur (ou du rapporteur, si c'est une personne différente) par rapport au critère de crédibilité (point B4 ci-dessus).
6. Savoir faire des déductions et les évaluer :
- a) logique des classes;
  - b) logique conditionnelle;
  - c) interprétation des propositions;
    - 1) doubles négations;
    - 2) conditions nécessaires et suffisantes;
    - 3) autres mots et locutions qui servent en logique: *si, si et seulement si, ou, quelque, à moins que, non pas, non pas les deux*, etc.
7. Savoir faire des inductions et les évaluer :
- a) Généralisation :
    - 1) Caractéristiques des données;
    - 2) Circonscrire le sujet;
    - 3) Échantillonnement.
  - b) Savoir tirer des conclusions et des hypothèses par induction :
    - 1) Types de conclusions et hypothèses explicatives :
      - a) Causales;
      - b) Relatives aux croyances et aux attitudes des personnes;
      - c) Interprétation de l'intention de l'auteur;
      - d) Historiques;
      - e) Témoignages;
      - f) Conclusions et hypothèses inavouées.
    - 2) Investigation :
      - a) Concevoir les étapes de l'expérimentation, incluant la planification des variables de contrôle;
      - b) Rechercher les preuves et les contre-preuves;
      - c) Rechercher d'autres explications possibles.
    - 3) Critères d'évaluation (si les hypothèses de bases sont raisonnables) :
      - a) Les conclusions proposées expliqueraient les preuves (résultat essentiel);
      - b) Les conclusions proposées correspondent aux faits connus (résultat essentiel);
      - c) Les conclusions contraires s'opposent aux faits connus (résultat essentiel);
      - d) Les conclusions proposées semblent plausibles (résultat souhaitable).
8. Faire un jugement de valeur :
- a) Contexte;
  - b) Conséquences;
  - c) Principes qui à première vue sembleraient s'appliquer;
  - d) Envisager d'autres possibilités;
  - e) Peser, juger et décider;
9. Définition des termes :
- a) Forme :
    - 1) Synonymes;
    - 2) Classification;
    - 3) Gamme;
    - 4) Expressions équivalentes;
    - 5) Opérations;
    - 6) Exemples et contre-exemples.
  - b) Stratégie de définition :
    - 1) Actions :
      - a) Constater un sens;
      - b) Formuler un sens;
      - c) Prendre position sur une question.
    - 2) Identifier et résoudre les équivoques :
      - a) Porter attention au contexte;
      - b) Différents types de réponses possibles :
        - i) La réponse la plus simple (« La définition est fautive »);
        - ii) Réduire à l'absurdité (« Selon cette définition, ce résultat est impossible »);

- iii) Envisager d'autres interprétations (« Cette interprétation comporte tel problème; cette autre interprétation comporte cet autre problème »);
    - iv) Déterminer si un terme clé peut avoir deux significations et si celles-ci peuvent changer la signification de la proposition;
    - v) Enrayer les définitions idiosyncrasiques.
  - c) Contenu.
- 10. Identifier les hypothèses :
  - a) Raisons inavouées;
  - b) Hypothèses essentielles; reconstitution de l'argumentation.
- 11. Décider d'une action :
  - a) Définir le problème;
  - b) Choisir les critères pour juger des solutions possibles;
  - c) Formuler des solutions de rechange;
  - d) Décider provisoirement de l'action à entreprendre;
  - e) Revoir l'ensemble de la situation et décider;
  - f) Contrôler la mise en oeuvre.
- 12. Interrelations :
  - a) Constatation l'utilisation des erreurs de logique suivantes et y réagir :
    - 1) Circularité;
    - 2) Invoquer l'autorité;
    - 3) Se rallier à la majorité axiome ce qui est (moutonner) à prouver;
    - 4) Jeter de la poudre aux yeux;
    - 5) Stigmatisation des comportements;
    - 6) S'engager sur des voies dangereuses;
    - 7) Conclusion a posteriori;
    - 8) Conclusion ne découlant pas des prémisses traditions;
    - 9) Attaquer la personne;
    - 10) Faire des prédictions;
    - 11) Nier les antécédents;
    - 12) Inversion;
    - 13) Prendre pour;
    - 14) L'un ou l'autre-;
    - 15) Imprécision;
    - 16) Équivoque;
    - 17) Proposition bidon;
    - 18) Invoquer les traditions;
    - 19) Construire l'argumentation sur des analogies;
    - 20) Question hypothétique;
    - 21) Sursimplification;
    - 22) Non-pertinence;
  - b) Stratégies de logique;
  - c) Stratégies de rhétorique;
  - d) Argumentation; présenter une proposition, oralement ou par écrit :
    - 1) Viser un certain public et ne pas le perdre de vue;
    - 2) Organisation (type usuel: point principal, clarification, raisons, alternatives, se préparer à réfuter les contre-arguments, résumer, comprenant la répétition du point principal).

**Caractéristiques du système de pensée du sujet aux divers stades de la réflexion<sup>1</sup>**  
**(King et Kitchener 1994, traduction par M. Saumure 1996)**

**Niveau pré-réflexif (stades 1, 2, 3)**

À ce niveau, un individu ne reconnaît pas et parfois ne perçoit même pas que le savoir est incertain. Ainsi, il ne comprend pas qu'il existe de vrais problèmes qui n'ont pas nécessairement une seule réponse correcte. Il n'utilise dans son raisonnement que les preuves pouvant mener à une conclusion. Lorsqu'il présente des raisons, elles sont souvent sans lien logique avec le sujet de la discussion.

**Stade 1**

- un système de croyances basé sur le concret (les sens);
- une correspondance absolue entre la perception directe et la réalité (j'ai vu une photo du diable, donc le diable existe);
- le savoir est absolu et prédéterminé et l'existence d'autres possibilités légitimes n'est pas considérée;
- le savoir n'a pas besoin de justification, puisque l'observation permet l'accès direct à la connaissance;
- les croyances ne sont pas consciemment construites;
- les croyances ne peuvent être sujet à la critique ou doute;
- le processus de recherche n'est pas perçue.
- le savoir est absolu, les controverses n'existent pas et les croyances ne sont pas problématiques;
- le savoir se fonde sur la tradition ou les conventions sociales qui ne peuvent être remises en cause; a recours à une seule capacité de représentation (Fisher 1980);
- puisque le savoir fait référence à des instances concrètes, l'individu ne peut mettre en relation deux visions ou concepts différents d'un même phénomène;
- le savoir est concret et il n'est pas une abstraction;
- les faits et les croyances ne sont pas différenciées : ce que l'individu croit être la réalité n'est pas différent de ce que les autorités disent être la vérité; les données qui ne semblent pas correspondre aux faits sont ignorées;
- l'individu ne peut séparer ce qu'il croit être la réalité de ce qui s'est réellement passé;
- le sujet ne sait pas comment résoudre un problème mal-structuré;
- le sujet ne sait pas faire la différence entre la théorie et les preuves.

**Perception de la connaissance** — On assume que le savoir est concret et absolu. Il n'est pas saisi comme une abstraction. On peut y accéder par une observation directe.

**Concept de justification** — Les croyances n'ont pas besoin d'être justifiées, puisqu'on suppose une correspondance parfaite entre ce que l'on croit être la réalité et la réalité elle-même. Toute autre croyance n'est pas perçue.

**Phrase-clé** : Je connais ce que je vois. — Stade propre aux très jeunes enfants

**Stade 2**

- la réalité peut être connue avec certitude mais elle n'est pas connue par tout le monde;
- le savoir est le domaine des autorités qui sont considérées comme ayant la vérité (scientifiques, professeurs, leaders religieux); ceux qui sont en désaccord avec les autorités sont dans l'erreur;
- on comprend qu'il existe différentes perceptions de la réalité, mais le savoir demeure absolu;
- la perception personnelle et celle des autorités sont les bonnes, les autres sont dans l'erreur ou sont encore ignorants, mal-informés, motivés par le mal;

<sup>1</sup> Dans cette annexe, les caractéristiques des niveaux et des stades du modèle de développement du jugement réflexif sont tirées du troisième chapitre « The Seven Stages of Reflective Judgment » de Kitchener, K. S., et P. M. King, *Developing Reflective Judgment*, San Francisco, Jossey-Bass, 1994. Les caractéristiques des stades sont décrites entre les pages 44 à 74, plus spécifiquement celles du stade 1 se trouvent de 47 à 51, du stade 2, de 51 à 54, du stade 3, de 55 à 57, du stade 4, de 58 à 62, du stade 5, de 62 à 66, du stade 6, de 66 à 70, et du stade 7, de 70 à 74.



- on admet que la vérité ne peut être directement ou immédiatement appréhendée par une personne, ce qui laisse sous-entendre qu'elle peut être détenue par une autre personne; on sépare ainsi la personne de la vérité ou de la connaissance;
- la croyance que tout le monde ne peut savoir reflète une différenciation entre les croyances justes et celles qui sont fausses;
- l'habileté qui permet de distinguer ce qui est juste de ce qui est faux démontre un degré d'avancement par rapport au stade 1;
- le sujet ne peut faire la différence entre différents concepts, mais il est capable de mettre en relation des concepts de façon élémentaire;
- la capacité à distinguer ce qui est juste de ce qui est faux permet de constater qu'il existe différentes opinions par rapport à certains problèmes, ce qui constitue un pré-requis pour comprendre un problème mal structuré : il y a donc reconnaissance de la diversité des points de vue, de la différence entre la perception et l'interprétation et du fait que les réponses ne sont pas toujours prédéterminées;
- l'existence de différents points de vue est toutefois expliquée comme une erreur : les personnes sont ignorantes, sont conduites à l'erreur et mal informées;
- la vérité peut être connue avec un haut degré de certitude; on ne reconnaît pas les problèmes mal structurés;
- on suppose qu'il y a une réponse correcte à toutes les questions;
- la possibilité d'évaluer les preuves n'est pas considérée ou comprise par les sujets à ce stade, parce que le processus d'abstraction qui serait nécessaire à cette fin les dépasse;
- parce qu'ils peuvent coordonner deux représentations d'une question, ils doivent avoir une façon de choisir entre les bonnes ou fausses autorités qui donnent les bonnes ou mauvaises réponses.
- les contradictions ou les preuves qui appuient une opinion ne sont pas importantes;
- défendre un point de vue ne sert pas à expliquer les raisons qui justifient la croyance, mais plutôt à démontrer que la croyance individuelle est bonne et que les autres qui croient différemment sont dans l'erreur;
- le sujet considère le savoir en relation au sujet concret;
- le sujet comprend la vérité dans les réponses concrètes.

**Perception de la connaissance** — Le savoir est considéré comme absolument déterminé ou bien déterminé sans être accessible dans l'immédiat. La connaissance est accessible soit par les sens, c'est-à-dire directement, soit par les représentants de l'autorité.

**Concept de justification** — Les croyances ne sont pas vérifiées ou bien elles sont justifiées par le discours des représentants de l'autorité (professeurs, parents). À tout problème, il y a une bonne solution, de sorte qu'il n'y a pas ou peu de conflits dans la résolution d'un problème.

**Phrase-clé** : *C'est vrai, puisque les médias l'ont annoncé.*

### Stade 3

- dans certains domaines, même les autorités ne possèdent pas la vérité; le savoir va toutefois se manifester par des données concrètes dans l'avenir;
- dans les domaines où les autorités connaissent la vérité, on continue à justifier les croyances en fonction des autorités;
- dans les domaines où les autorités n'ont pas de réponse, il est impossible de justifier les postulats de la connaissance; les croyances sont ainsi du domaine de l'opinion personnelle; on attend les futurs développements de la science et pendant ce temps on prend nos décisions à partir de nos propres perceptions, opinions ou sentiments du moment;
- la différence par rapport au stade 2 consiste à reconnaître qu'il existe différentes opinions et que les autorités ne connaissent pas nécessairement toutes les réponses avec certitude;
- les différents points de vue, conceptions ou perceptions d'un problème et les données contradictoires appartiennent au domaine du temporairement incertain;
- on passe d'une acception du discours de l'autorité à une acception que dans certains domaines, les autorités n'ont pas les réponses; ainsi les personnes peuvent croire ce qu'elles veulent croire;

- les différences d'opinions indiquent qu'on ne connaît pas la réponse avec certitude;
- les preuves, une compréhension concrète comme processus de réflexion sont le leitmotiv qui permet d'accéder au savoir dans le futur;
- le sujet croit que le savoir va se manifester en données concrètes dans le futur et il ne conçoit pas la possibilité de preuves probabilistes; l'interprétation des preuves est perçue comme illégitime;
- la croyance reflète une compréhension concrète des preuves présumant qu'il existe des réponses bonnes ou mauvaises;
- les postulats ne reflètent pas une compréhension du rôle des preuves dans l'abstrait;
- les individus utilisent les données factuelles concrètes pour justifier leurs opinions, mais ils admettent que d'autres points de vues peuvent être aussi valides que le leur.

**Perception de la connaissance** — Le savoir est considéré comme absolument déterminé ou bien temporairement indéterminé. Lorsqu'il est temporairement indéterminé, le savoir se limite aux croyances personnelles jusqu'à ce qu'il devienne absolument déterminé. Dans ce dernier cas, le savoir est déterminé de façon absolue par les représentants de l'autorité.

**Concept de justification** — Dans les domaines où il existe des réponses, les croyances sont justifiées par les représentants de l'autorité. Dans les domaines où il n'y a pas de réponses, les croyances sont justifiées sous le couvert des opinions personnelles, puisqu'il y a confusion entre la preuve et les croyances.

**Phrase-clé** : *Si tout le monde le dit, donc c'est vrai, sinon ce n'est qu'une supposition.*

#### Niveau quasi-réflexif (stades 4 et 5)

Les individus qui raisonnent à ce niveau reconnaissent que certains problèmes sont mal définis et que les postulats de la connaissance contiennent certains éléments d'incertitude. Ils comprennent que certains problèmes sont vraiment problématiques. Néanmoins, bien qu'ils utilisent les données, ils ne comprennent pas comment elles conduisent à une conclusion. Ils ont de la difficulté à formuler une conclusion raisonnable ou à justifier leur croyance.

##### Stade 4

- on ne peut connaître avec certitude, ce qui constitue une progression par rapport au stade 3;
- le sujet admet que l'incertitude habite chaque problème;
- une compréhension abstraite de la connaissance émerge qui n'est pas limitée à des instances concrètes;
- la compréhension du fait qu'il existe de l'incertitude dans chaque problème aide à formuler des catégories abstraites;
- le savoir et la justification du savoir ne sont pas tellement différenciés et parce que le sujet ne peut faire cette différenciation, la compréhension est perçue comme un phénomène individuel (idiosyncrasie);
- parce que la réflexion est trop centrée sur l'opinion personnelle, le sujet ne peut faire la différence entre les preuves qui justifient la croyance et l'évaluation des preuves qui conduit à la croyance pour fonder ses croyances sur l'évaluation des preuves; la croyance irrationnelle persiste donc (Baron 1988);
- la justification est comprise ici comme un processus qui suppose l'explication des raisons comme intrinsèque à l'argumentation;
- la logique qui sous-tend cette façon de penser est la suivante : parce qu'il n'y a pas de preuves ou d'évaluation des preuves, le jugement est une question d'opinions personnelles;
- le sujet tend à choisir les données qui correspondent à ses croyances et fait sienne l'opinion des autorités biaisées;
- le sujet éprouve de la difficulté à faire la différence entre les concepts abstraits tels que les croyances et les données; il peut reconnaître qu'il existe une contradiction dans ce qu'il avance, mais il persiste à croire sans tenter de résoudre les contradictions;
- le sujet reconnaît que les opinions ne constituent pas une base suffisante dans le développement d'un argument, mais il manque de constance dans l'argumentation et présente plutôt des croyances que des preuves;

- si la connaissance est incertaine, c'est qu'il n'y a pas de critères pour l'évaluation externe et qu'ainsi, une personne peut choisir quand et comment utiliser les preuves;
- une personne qui fonctionne à ce niveau utilise ses croyances personnelles pour choisir les preuves qui appuient les croyances prédéterminées;
- la logique qui sous-tend cette façon de procéder est la suivante : parce qu'il n'y a pas de preuves ou d'évaluation des preuves, le jugement est une question d'opinions personnelles;
- les concepts abstraits sont difficilement différenciés et le sujet a de la difficulté à distinguer les opinions personnelles et le développement d'une théorie;
- le sujet ne peut faire les opérations mentales nécessaires pour évaluer les mérites d'une théorie;
- pour construire une solution à un problème mal structuré, le sujet saute d'une preuve à l'autre et manque de cohérence dans l'argumentation;
- la relation entre les éléments de preuve est temporelle plutôt que conceptuelle;
- le sujet est capable de reconnaître que son argumentation se tient, mais reconnaît que l'argumentation des autres se tient aussi;
- le sujet peut argumenter quand il s'agit de ce qui est bon pour lui, mais ne peut juger quand il s'agit de ce qui pourrait être bon pour les autres;
- lorsqu'il est confronté à l'incertitude du savoir, le jugement du sujet devient subjectif.

**Perception de la connaissance** — Le savoir est indéterminé et la prétention au savoir n'est que particulière à l'individu, puisque l'acquisition de la connaissance suppose toujours une certaine ambiguïté (mauvaise transmission de données, perte de données, difficultés à accéder à l'information).

**Concept de justification** — Les croyances sont justifiées en expliquant les motifs et en fournissant des preuves, mais les arguments et le choix des motifs sont liés aux particularités de l'individu (choisir les preuves qui renforcent les croyances préétablies).

**Phrase-clé** : *Je serais plus enclin à croire à la théorie de l'évolution si on avait des preuves. C'est comme les pyramides. On ne saura peut-être jamais. À qui allons-nous demander ? Nous n'étions pas là.*

#### Stade 5

- on ne peut avoir accès directement ou avec certitude aux réponses; le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves;
- puisque le savoir est filtré par les perceptions des individus qui posent le jugement, la connaissance est limitée aux perspectives de la personne;
- le sujet est capable de mettre en relation deux concepts abstraits;
- le sujet est capable de comparer les concepts et de mettre en évidence leurs spécificités;
- le sujet peut différencier et intégrer les éléments qui entourent un événement et considérer les opinions des autorités et les opinions personnelles ou celles d'autres individus;
- une meilleure interrelation de la vision d'un problème qui n'est pas limitée à l'opinion personnelle;
- la réflexion est liée à un contexte, puisque l'individu n'a pas encore développé la capacité à mettre en relation différents concepts abstraits dans un système qui permet une comparaison entre divers domaines. (par ex. : comprendre et justifier dans le domaine scientifique et dans celui des sciences sociales);
- le sujet éprouve de la difficulté à peser les preuves des différents domaines;
- le sujet est capable de mettre en relation deux abstractions, ce qui permet de mettre en relation les preuves et les arguments du savoir;
- le sujet est capable de mettre en relation et de comparer les preuves et les arguments dans différents domaines, mais pas de coordonner l'ensemble de ces preuves et arguments dans un seul système;
- le sujet en arrive à résoudre des problèmes en sautant de perspectives en perspectives;
- le sujet regarde tour à tour comment le savoir est justifié dans un domaine et comment il est justifié dans un autre;
- le sujet est capable de présenter un portrait assez équilibré des problèmes;
- le sujet ne peut coordonner deux argumentations bien raisonnées;

- le sujet perçoit la connaissance comme, ce conduit à penser qu'il y a des bonnes et mauvaises évaluations des points de vues.

**Perception de la connaissance** — Le savoir est contextuel et subjectif puisqu'il est filtré par les perceptions et les critères de jugement des personnes. Seule l'interprétation des preuves, des motifs et des événements peut être connue.

**Concept de justification** — Les croyances sont justifiées dans un contexte particulier au moyen des méthodes d'enquête particulières à ce contexte et par l'interprétation des preuves qui tient compte du contexte. Les croyances particulières sont considérées comme appartenant à un contexte spécifique ou sont mises à l'épreuve par d'autres interprétations, ce qui complique (et parfois retarde) la prise de décision.

**Phrase-clé** : Les personnes ne pensent pas de la même façon et elles s'y prennent de différentes façons pour résoudre un problème. D'autres théories pourraient être aussi justes que la mienne, mais elles seraient basées sur des preuves différentes.

### Niveau réflexif (stades 6 et 7)

La connaissance est construite et les déclarations du savoir doivent être comprises en relation au contexte qui a favorisé leur émergence. Les jugements doivent être basés sur de solides données et les conclusions devraient être ouvertes à une remise en question. Ressemble aux caractéristiques de la réflexion tel que présentées par Dewey.

#### Stade 6

- le savoir un processus qui demande une réaction de la part de l'apprenant;
- les solutions aux problèmes mal structurés doivent être construites;
- au stade 5, le sujet a une perception équilibrée des problèmes, mais qui ne conduit pas à les résoudre, tandis qu'au stade 6, la compréhension et l'intégration des savoirs permet de comprendre qu'un problème peut être approché par différentes perspectives incorporant de multiples preuves; il faut une certaine réflexion avant d'en arriver à résoudre un problème;
- le savoir continue à être perçu comme incertain et doit être compris en relation à un contexte et aux preuves;
- le sujet postule que les jugements formulés peuvent être fondés sur des critères tels que la plausibilité d'un argument et l'utilité de la solution;
- les déclarations sont basées sur des principes d'évaluation qui permettent de dégager une conclusion parmi les différences perspectives, parce que le sujet est capable de comparer et de mettre en relation les propriétés de deux différents points de vue sur un même sujet (par ex. : on peut comprendre et justifier les avantages et les inconvénients de l'utilisation de produits chimiques et comparer et contraster cette réflexion avec la compréhension et la justification des avantages et des inconvénients de l'énergie nucléaire);
- l'identification d'éléments communs permet la formulation d'un jugement, c'est-à-dire qu'on peut coordonner la perception de divers domaines par la comparaison, la compréhension et la justification;
- le sujet rejette généralement les bonnes ou mauvaises réponses en avançant plutôt que telles explication peut être meilleur que telle autre à partir de l'évaluation des preuves de chacun des arguments;
- le sujet est capable de formuler une conclusion parmi différentes perspectives, ce qui reflète le commencement d'une intégration du processus de comparaison et d'évaluation;
- le sujet peut se fier aux opinions fondées sur les évaluations des autorités dans un domaine qui ont exploré en profondeur un sujet et qui ont des compétences particulières (ce qui n'est pas un retour aux stades 2 ou 3, parce que maintenant, le sujet est en mesure de comparer les différents jugements des experts);
- le sujet évalue l'expertise, les opinions et les conclusions des experts.

**Perception de la connaissance** — Le savoir est construit à partir des conclusions individuelles sur des problèmes mal structurés (plus ou moins définis) à partir d'une variété de sources d'information. Les interprétations pouvant être retenues sont fondées sur l'évaluation des preuves qui tient compte des différents contextes et sur l'évaluation d'autres opinions crédibles.

**Concept de justification** — Les croyances sont justifiées en comparant les preuves et les opinions développées à partir de différentes perspectives sur un même sujet ou à partir de différents contextes, tout en mettant de l'avant des solutions évaluées en fonction de critères tels que l'importance de la preuve, l'efficacité de la solution ou le besoin concret d'une action.

**Phrase-clé** : Dans cette vie, il est très difficile d'être sûr à 100 %. Il existe différents niveaux de certitude. On arrive à un point où l'on peut mettre de l'avant une opinion personnelle sur un sujet.

### Stade 7

- la réalité n'est jamais donnée; l'interprétation des preuves et les opinions peuvent faire l'objet d'une synthèse servant à construire des conjectures justifiables épistémiquement quant à la nature du problème à l'étude;
- le savoir est construit en utilisant les habiletés de la recherche critique ou par la synthèse des preuves et opinions en explications cohésives et cohérentes justifiant ses croyances au sujet d'un problème;
- par la recherche critique ou la synthèse, il est possible de déterminer la profondeur et la justesse des jugements sur la réalité;
- le sujet a un rôle d'agent de recherche, de constructeur de la connaissance;
- le sujet voit le processus de réflexion comme évoluant dans le temps, en fonction de l'expérience et à la lumière de nouvelles données;
- le sujet est conscient que les déclarations sur le savoir peuvent changer ou être modifiées par de nouvelles explications;
- le sujet est capable de justifier ses conclusions;
- le sujet avance souvent que le processus de recherche conduit vers de meilleures et plus complètes conjectures sur la meilleure solution d'un problème mal structuré;
- entre le stade 6 et 7 apparaît l'intégration de la capacité à faire des généralisations de postulats et à clarifier des jugements;
- les références abstraites internes servant à juger les problèmes individuels sont intégrées dans un principe général; le savoir est construit par le processus de recherche;
- le stade 7 donne un meilleur rendement que le stade 6 au niveau de l'étendue de l'intelligence et des choix réflexifs;
- le jugement s'appuie sur les preuves et le sujet est ouvert à la critique du raisonnement qu'il vient de formuler;
- l'individu comprend le processus d'accès à la connaissance qui est un construit de la réalité.

**Perception de la connaissance** — La connaissance, c'est le résultat d'un processus raisonnable de réflexion grâce auquel les solutions aux problèmes mal structurés (plus ou moins définis) sont développées. La pertinence de ces solutions est évaluée en fonction de ce qui est le plus raisonnable ou le plus probable selon les preuves disponibles. Cette pertinence est réévaluée à mesure que surgissent de nouvelles preuves significatives, qu'apparaissent de nouvelles perspectives ou de nouveaux outils du processus de réflexion.

**Concept de justification** — Les croyances sont justifiées selon la probabilité dans l'interprétation de diverses conclusions possibles, en fonction de la qualité de la preuve, de la valeur explicative des interprétations, du risque de conclusions erronées, des conséquences des divers jugements, ainsi que de l'interrelation existante entre tous ces facteurs. Les conclusions mises de l'avant sont celles qui représentent la compréhension la plus complète, la plus plausible ou la plus irrésistible d'une situation à partir des preuves existantes.

**Phrase-clé** : On peut juger la valeur d'une argumentation par la rigueur des opinions mises de l'avant, par le raisonnement et les preuves qui les appuient et par la consistance dans la méthode d'argumentation sur le sujet en question par rapport à d'autres sujets.

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL**

**DEPARTEMENT DES SCIENCES HUMAINES**

**PLAN DE COURS**

**RÉALITÉS INTERCULTURELLES ET INTERVENTION SOCIALE**

**TSO : 2253**

**(TITRE OFFICIEL DU COURS : RÉALITÉS INTERETHNIQUES ET INTERVENTION SOCIALE)**

**Automne 1995**

**Professeure : Jo Ann Lévesque**

## OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Sensibiliser aux réalités reliées à l'immigration et à la coexistence de groupes ethniques et culturels différents de même qu'à celles reliées à leur croissance rapide et à leur transformation.

Sensibiliser aux principales réalités des peuples autochtones au Québec.

Développer ses capacités de réflexion sur la complexité des relations interculturelles et développer les attitudes appropriées.

Apprendre à transposer en intervention interculturelle ses connaissances et habiletés générales d'intervention.

## MODALITÉS PÉDAGOGIQUES

La démarche du cours est à la fois inductive et déductive. Elle vise l'acquisition des connaissances, le développement d'une capacité réflexive et celui d'attitudes appropriées dans ce champ de la pratique sociale. La première partie, dite conceptuelle, est consacrée à l'étude des principaux concepts de l'interculturalité regroupés autour des notions de culture, d'identité, de modernité, de nation et de pluralisme. Elle permet leur application à l'étude sommaire de l'immigration et des rapports des Québécois avec les immigrants et les communautés autochtones. La deuxième partie, dite d'intervention, s'appuie sur des études sur le terrain de quelques dimensions importantes des relations interculturelles. Vous pourrez entre autres :

- approfondir et appliquer les concepts étudiés en première partie;
- développer des aptitudes concrètes face aux relations interculturelles;
- utiliser, développer et adapter vos modèles d'intervention.

Ces deux parties sont accompagnées par trois démarches complémentaires visant l'approfondissement et l'intégration des nouveaux acquis se résumant ainsi :

- travail sur son propre cheminement critique (journal de bord);
- préparation de courtes synthèses-clefs (examen);
- étude sur le terrain (présentation en équipe).

Grâce à l'étude des rapports interculturels, à des mises en situation, à des exposés interactifs, à des travaux en atelier et à l'application de grilles d'analyse, les participants auront l'occasion d'enrichir leurs connaissances et de développer leurs habiletés. L'apprentissage des rapports interculturels se fera ainsi sur un double ancrage : celui de la réalité sur laquelle nous voulons intervenir et celui des concepts.

Les apprentissages seront facilités par une démarche qui privilégie l'expérimentation et par une attitude analytique face à celle-ci. Le développement d'une telle attitude peut être grandement facilité par des outils tel qu'un journal de bord. S'il est utilisé d'une manière systématique, il facilite la réflexion sur chacun des exercices utilisés à l'intérieur des modules et permet à chacun de constater et d'analyser son cheminement pendant toute la formation. Il va donc sans dire que la participation obligatoire aux cours, aux travaux et aux discussions constitue également un élément essentiel à la réussite du cours.



**MOTS CLEFS :**

Acculturation, choc culturel, civilisation, convergence culturelle, culture, démocratie, différence, école, enculturation, étranger, fondamentalisme, identité, intégration, intégrisme, interculturel, migrant, migration, modernité, mondialisme, mythe, nation, nationalisme, pluralisme, racisme, réfugié, universalisme, particularisme, signifiant, symbole, tradition, tolérance, valeur.

**CONTENU DES COURS**

**PREMIERE PARTIE**

**CONCEPTS D'INTERCULTURALITE, IMMIGRATION ET RAPPORTS AVEC LES IMMIGRES ET LES AUTOCHTONES :**

Cette partie traite surtout des rapports de citoyenneté. Elle s'appuie sur les concepts essentiels à un premier éclairage sur les rapports avec l'autre, avec la différence et la diversité :

- ses expériences personnelles, ses connaissances, sa culture, ses attitudes et ses habiletés avec les rapports interculturels;
- des contextes particuliers des rapports interculturels;
- les réalités et les perspectives des rapports interculturels au Québec.

**1- Plan de cours, textes de référence et planification.**

**2-3- L'immigration, le Québec et l'Outaouais (faits, politiques et attitudes).**

Le phénomène de l'immigration et son évolution : facteurs économiques, politiques, juridiques, sociaux, culturels, religieux et démographiques. La situation des immigrants et celle des réfugiés. Les différents éclairages théoriques et regards politiques et culturels sur la problématique de l'immigration en rapport avec le racisme, la marginalisation, l'intégration, l'assimilation et l'insertion. Le Québec et le Canada : attitudes étatiques et attitudes des citoyens dans les rapports interculturels.

**4-5- Éléments conceptuels fondamentaux de l'interculturalité étudiés en référence avec l'actualité :**

- culture(s)-civilisation(s)-identité-tradition-modernité;
- choc culturel;
- pluralisme, religion et intégrisme religieux;
- intégration sociale et rôle de l'école et de celui du travail social.



**6-7- Tradition et modernité, théorie et étude de cas : les autochtones et le Québec.**

Les principaux éléments de la réalité sociale des peuples autochtones au Québec et au Canada, les nationalismes et les rapports avec les peuples autochtones.

**DEUXIEME PARTIE**

**INTERVENTION :**

Cette partie traite surtout de la problématisation des relations interculturelles et des modèles d'intervention.

Étude de variations culturelles parmi différentes populations, dans les processus de socialisation, dans la vie de couple et dans les rapports familiaux.

Étude de variations culturelles parmi différentes populations dans les cycles de vie.

Étude de cas et intervention :

- les problèmes d'intégration au milieu du travail;
- les problèmes familiaux : couples, relations parents-enfants, personnes âgées, enfants;
- générations et intégration;
- racisme.

**8- L'intervention sociale dans le contexte interculturel et les modèles d'intervention.**

Les nouveaux arrivants, les ruptures, les stades de l'intégration et les difficultés d'intégration.

**9- Semaine de lecture.**

- 10- (1) thème : **Choc culturel, ses aspects et intégration.**  
(2) thème : **Choc culturel, contexte du pays d'origine et intégration.**
- 11- (3) thème : **Choc culturel, contexte du milieu d'accueil et intégration.**  
(4) thème : **Intégration en milieu de travail.**
- 12- (5) thème : **Conflits familiaux et conflits entre les générations.**  
(6) thème : **Rapports de sexe et conflits familiaux.**
- 13- (7) thème : **Intégration à l'école.**  
(8) thème : **Choc culturel chez les étudiants et leur intégration.**
- 14- (9) thème : **Santé mentale et intervention sociale.**
- 15- **Examen.**

**ÉVALUATION :**

- journal de bord (note individuelle) : 40 %
- présentation en classe d'une étude interculturelle (note collective et individuelle) : 20 %
- examen : 40 %

**Journal de bord (cahier d'apprentissage à la réflexion dans un contexte interculturel)**

Le journal de bord rend compte de votre cheminement à l'intérieur des cours ou d'un stage. Il est surtout axé sur l'observation de situations et la recherche de faits plutôt que sur des impressions. Ces dernières ne sont cependant pas exclues. Cependant, le journal de bord priorise l'objectivité. Il constitue en quelque sorte un bilan hebdomadaire des acquis et de ce qui est à développer en rapport avec vos savoirs, vos savoir-faire et votre savoir-être dans le champ des réalités et de vos rapports avec l'interculturel.

Cet exercice **hebdomadaire** permet de ressaisir les principaux éléments théoriques et les expériences de ce cours et de faire un pas de plus vers leur intégration. Il permet en outre d'identifier et d'analyser ses expériences personnelles et ses présomptions sur les différentes réalités.

Il est préférable d'écrire votre journal sur des feuilles mobiles regroupées dans un cartable ou un cahier. Pour être utile, il devra être constamment à jour. Il est donc nécessaire de l'écrire régulièrement, chaque semaine. C'est un travail qui devra être dactylographié.

Consignez dans votre journal de bord les moments importants de votre cheminement. D'abord vos attentes et objectifs d'apprentissage, puis des notes suite à chaque activité.

N'oubliez pas de consigner vos prises de conscience, vos observations, vos interrogations, vos erreurs, vos réussites, vos élans et vos creux de vague. Situez-vous par rapport à des théories et à des concepts, à des témoignages; comparez des points de vue contradictoires.

Profitez-en pour faire des mises au point quant à vos besoins d'apprentissage, des bilans, des réajustements de parcours. Ainsi, en plus d'être le reflet de votre cheminement, le journal de bord est un instrument qui favorise la pratique régulière de l'écriture.

Critères d'évaluation :

- synthèse et réflexion critique sur la matière vue;
- questionnements, cheminements et regards nouveaux sur vos expériences passées et présentes en interculturel;
- analyse des résultats de vos échanges, portant sur des éléments significatifs de votre choix et en rapport avec le cours, avec une personne d'une autre culture que la vôtre;
- analyse des résultats d'échanges avec une personne d'origine culturelle différente et analyse;
- qualité du texte.

Remise de la première partie du travail pour correction : 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 14<sup>e</sup> cours.

Remise de tout le travail : 14<sup>e</sup> cours.

### Présentation en classe d'une étude interculturelle (équipe)

Après avoir effectuée, une étude sur le terrain, des équipes de quatre personnes présentent leurs principaux résultats à l'ensemble de la classe. Durée totale de la présentation : 60 minutes : 30 minutes, cadre conceptuel, résultats de l'étude sur le terrain, témoignages de personnes "autres", et 30 minutes de participation structurée de la classe à partir du cadre théorique du travail. Le professeur participe au choix des sujets, des buts visés et des méthodes utilisées. Tous les membres de l'équipe devront être présents lors de la rencontre avec le professeur. Les présentations se font à l'intérieur des cours : 10-11-12-13-14. Les équipes de travail devront remettre une synthèse de leur présentation (environ 5 à 10 pages) au 14<sup>e</sup> cours.

#### Critères d'évaluation :

- distanciation • décentration • application d'un modèle d'intervention personnel et d'intervention communautaire • expérimentation • illustration • qualité du français oral et prestation.

Textes de référence à privilégier : Cohen-Émérique, 1993; Legault, 1993; Roy, 1991.

### Examen

Il porte sur la matière et sur les interventions vues jusqu'à l'examen.

#### Critères d'évaluation :

- 1) Connaissance des faits.
- 2) Maîtrise de la signification des concepts.
- 3) Qualité de l'application du cadre conceptuel.
- 4) Cohérence de l'argumentation.
- 5) Esprit critique.
- 6) Qualité du texte.

#### **N.B. :**

- 1) Perte jusqu'à 20% de la note à chaque évaluation pour des textes dont la qualité du français laisse à désirer.
- 2) Les notes de cours et les dictionnaires ne seront pas autorisés lors de l'examen.
- 3) Nous vous suggérons d'utiliser le *Guide méthodologique* pour la préparation du travail de recherche. Ce guide est disponible à la Coop de l'Université.
- 4) Les travaux doivent être dactylographiés. Aucun retard dans la remise des travaux ne sera toléré, sauf exception autorisée par le professeur.
- 5) Vous devez obligatoirement prendre connaissance du règlement universitaire concernant les fraudes et le plagiat.

**Références bibliographiques**

- Camilleri, Carmel et Cohen-Emérique, Margalit (sous la direction de) (1989). *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Espaces interculturels, L'Harmattan, Paris.
- Camilleri, C. (1989). « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir », dans *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, sous la direction de Camilleri, C. et Cohen-Emérique, M. (1989). Espaces interculturels, L'Harmattan, Paris.
- Cohen-Emérique, Margalit (octobre 1987). « Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles ». *Communication au colloque européen*, Fribourg, Suisse.
- Cohen-Emérique, Margalit (1980). « Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle ». Paris, *Annales de Vaucresson*, n° 17.
- Commission des droits de la personne du Québec (1992). *La violence et le racisme*. Rapport de recherche.
- Courville, Serge. « Tradition et modernité : leurs signification spatiales ». *Recherches sociographiques*, XXXIV, 2, 1993 : 211-231.
- Davies, Linda et Shragge, Eric (1992). « Jeunes Noirs sous protection : une prise en charge communautaire ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 5, n° 2.
- Devore, Wynetta et Schlesinger, Elfried G. (deuxième édition : 1987). *Ethnic-Sensitive Social Work Practice*. Toronto, Merrill Publishing Company.
- Dugall, Monique (1993). *Modèle référentiel d'esthétique du média d'enseignement à partir de récits de vie*. Thèse de doctorat non publiée de l'Université de Montréal.
- Duval, Michelle (1992). « Être mère au foyer à Montréal... quand on arrive de l'étranger ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 5, n° 2.
- Émérique, Margalit. « L'approche interculturelle dans le processus d'aide ». *La revue française de service social*, 4<sup>e</sup> trimestre 1993, numéro 171.
- Groud-Dahmane (sous la direction de) (1993). *Enfants d'ici et d'ailleurs*. Les recherches du Grape, Toulouse, les éditions Éres.
- Helly, Denise (1992). *L'immigration pour quoi faire?* Montréal, Institut de recherche sur la culture.
- Jacob, André (1991). *Le racisme au quotidien*. Montréal, CIDICHA.
- Jacob, André (1992). « Services sociaux et groupes ethnoculturels : le débat et les pratiques au Québec ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 5, n° 2.
- Labelle, Micheline et Therrien, Marthe (1992). « Le mouvement associatif haïtien au Québec et le discours des leaders ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 5, n° 2.
- Lavallé, M., Ouellet, F. et Larose (1991). *Identité, culture et changement social*. Paris, L'Harmattan.
- Ledoyen, Alberte (1992). *Montréal au pluriel : huit communautés ethno-culturelles de la région montréalaise*. Montréal, Institut de recherche sur la culture.
- Legault, Gisèle (1994). *Bibliographies*. École de service social, Université de Montréal.

- Legault, Gisèle et Lafrenière, Myriam (1992). *Femmes, migrations, interventions : une rencontre interculturelle*. Rapport de recherche. École de service social, Université de Montréal.
- Legault, Gisèle. « Formation à une pratique interculturelle ». *Revue canadienne de service social*, volume 8, été 1991.
- Levy, Joseph J., Maticka-Tyndale, Eleanor et Lew, Viviane-Annie (1992). « Pratiques contraceptives et préventives face au sida parmi un groupe de cégépiens de Montréal : variations interethniques ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 5, n° 2.
- Marsella, A.J. et Perdersen, P.B. (1982). « Cross-cultural counselling and psychotherapy ». *Transcultural psychiatric Research Review*. Montréal, XIC (4).
- Martin, Johanne M. et Martin, Elmer, P. (1985). *The Helping Tradition in the Black Family and Community*. Washington, National Association of Social Workers.
- Megyery, Kathy (1991). *Minorités visibles, communautés ethnoculturelles et politique canadienne. La question de l'accessibilité*. Volume 7 de la collection d'études, Commission royale sur la réforme électorale, Montréal, Wilson et Lafleur.
- Ministère des communautés culturelles et de l'immigration du Québec (1990). *Énoncé de politique en matières d'immigration et d'intégration*. Gouvernement du Québec.
- Morin, André (1992). *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Méthodologie et études de cas (volume 1)*. Laval, Éditions Agence D'Arc.
- Moussaoui, D. et Ferrey, G. (1985). *Psychopathologie des migrants*. Paris. PUF.
- Multiculturalisme et citoyenneté Canada (1990). *Un Canada multiculturel : Représentation graphique*. Gouvernement du Canada.
- Multiculturalisme et citoyenneté Canada (1992). *Théories récentes sur la citoyenneté*. Gouvernement du Canada.
- Multiculturalisme et citoyenneté Canada (1991). *Le point sur le multiculturalisme*. Gouvernement du Canada.
- Roy, Gislaine (1991). *Pratiques interculturelles sous l'angle de la modernité*. Montréal, Centre de services sociaux du Montréal Métropolitain.
- Roy, Gislaine (1992). « Devons-nous avoir peur de l'interculturel institutionnalisé? » *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 5, n° 2.
- Sheridan, William et Saouad, Abdou (1992). *Le Multiculturalisme canadien*. Ottawa, Bulletin d'actualité 87-10 F, Service de recherche, Bibliothèque du parlement, Gouvernement du Canada.
- Social Work (Journal of the National Association of Social Workers) (1992). *Social Work and People of Color*, 27 (1).
- Sorman, Guy (1992). *En attendant les Barbares*. Paris, Fayard.
- Stoiciu, Gina et Brosseau, Odette (1989). *La différence : comment l'écrire? Comment la vivre?* Montréal, Humanitas et Nouvelle Optique.
- Wicviorka, Michel (1991). *L'espace du racisme*. Paris, Seuil.
- Zoll, Rainer (1992). *Nouvel individualisme et solidarité : essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris, éditions Kimé.

**Objectifs et activités pédagogiques selon les caractéristiques des stades du modèle de développement du jugement réflexif élaboré par King et Kitchener (1994, p. 250–254)  
(Traduction par M. Saumure 1996)**

*Postulats caractéristiques du raisonnement de stade 2*

1. La connaissance absolue existe, mais certaines personnes n’y ont pas accès.
2. Les personnes influentes, comme les savants, les enseignants et les dirigeants religieux, possèdent la vérité.
3. Lorsque la vérité est incertaine, il faut accepter les dires d’une personne influente.
4. Les données probantes ne sont pas un critère de discernement de la vérité.

*Objectifs pédagogiques*

1. Accepter qu’il puisse exister plusieurs points de vue au sujet d’une question controversée, aucun n’étant reconnu comme absolument véridique.
2. Reconnaître que les personnes influentes sont parfois en désaccord entre elles.
3. Invoquer d’autres motifs pour justifier ses convictions que les affirmations d’une personne influente.

*Tâches difficiles du point de vue du stade 2*

1. Reconnaître qu’il existe des différences d’opinion légitimes à propos de certaines questions.
2. Justifier ses convictions sans recourir au point de vue d’une personne influente.
3. Accepter le fait que même les personnes influentes n’ont pas toujours les bonnes ou les mauvaises réponses au sujet de certaines questions.

*Exemples de travaux pratiques*

1. Examinez deux interprétations différentes d’un poème, d’un événement historique, d’une étude scientifique, etc.
2. Donnez des arguments à l’appui de deux points de vue opposés sur une question et justifiez ces arguments.
3. Recherchez des preuves à l’appui de différents points de vue au sujet d’une même question.
4. Examinez les opinions de divers experts au sujet d’un même événement.

*Soutien pédagogique des objectifs*

1. Reconnaître qu’il est plus difficile de prendre des décisions quand il n’existe pas de bonne ou de mauvaise réponse.
2. Tenter de légitimer le sentiment d’anxiété que peuvent éprouver les étudiants face à des perspectives multiples au sujet d’une même question.
3. Donner des orientations claires et sans aucune ambiguïté pour les travaux (y compris des détails et des échéances).
4. Signaler des personnes influentes ayant des points de vue opposés.

*Postulats caractéristiques du raisonnement de stade 3*

1. La connaissance absolue existe dans certains domaines alors que dans certains autres, il existe un incertitude temporaire.
2. Dans les domaines de certitude, on appuie ses convictions sur les dires d’une personne influente, alors que dans les domaines d’incertitude, on se fie plutôt à ce qui «nous semble vrai».
3. Les preuves ne peuvent être évaluées ou être utilisées pour amener son raisonnement à conclusion.
4. Les opinions et les convictions ne peuvent être distinguées des preuves.

*Objectifs pédagogiques*

1. Apprendre à utiliser les preuves pour justifier son raisonnement.
2. Apprendre à voir sa propre expérience comme une source possible d'information mais non comme la seule source valide.

*Tâches difficiles du point de vue du stade 3*

1. Reconnaître que des personnes influentes peuvent être plus compétentes que soi pour poser un jugement au sujet d'une question controversée.
2. Comprendre la différence entre l'interprétation et l'opinion.
3. Se servir des preuves pour justifier son opinion.
4. Évaluer des points de vue multiples, tous fondés sur des preuves, au sujet d'une même question.

*Exemples de travaux pratiques*

1. Évaluez un argument mal fondé [reposant sur un raisonnement de stade 2], du point de vue de son utilisation des preuves, de son recours à l'opinion de personnes influentes et de sa façon de comprendre le point de vue contraire.
2. Voici un point de vue sur une question. Quelles sont les autres perspectives possibles sur cette question? Donnez des preuves pour chaque perspective.
3. Critiquez un point de vue donné, en portant une attention particulière à l'utilisation des preuves.
4. Défendez un point de vue donné, en vous appuyant sur les meilleures preuves que vous puissiez trouver à l'appui.  
Donnez les meilleures preuves à l'appui d'un point de vue donné, sans oublier ce qui constitue une donnée probante et ce qui rend une source de preuve plus crédible qu'une autre.

*Soutien pédagogique des objectifs*

1. Tenter de légitimer les sentiments de confusion et d'impuissance que peuvent éprouver les étudiants en se débattant avec le problème de ce qui constitue une preuve pertinente.
2. Fournir un modèle de bonne utilisation des preuves en présentant explicitement les deux côtés d'un argument, en distinguant les preuves inadmissibles des preuves pertinentes et en expliquant les motifs justifiant le choix des opinions d'experts appropriés.
3. Donner des travaux détaillés et dans la mesure du possible, préciser clairement les attentes.

*Postulats caractéristiques du raisonnement de stade 4*

1. La connaissance est incertaine en raison des limites de la personne qui possède les connaissances.
2. Les convictions se justifient par l'utilisation idiosyncrasique des preuves et des opinions.
3. Les différences d'opinion existent parce que les gens n'ont pas tous reçu la même formation ou parce qu'ils déforment délibérément l'information
4. Pour justifier un point de vue, on a recours aussi bien aux preuves et qu'aux opinions non fondées.

*Objectifs pédagogiques*

1. Apprendre que l'interprétation fait partie de toute connaissance et que l'incertitude de la connaissance est une conséquence de l'incapacité à connaître directement.
2. Apprendre que certains arguments peuvent être jugés meilleurs que d'autres dans un domaine donné en fonction du caractère approprié des preuves.

*Tâches difficiles du point de vue du stade 4*

1. Comprendre que la nature même de la compréhension entraîne l'incertitude de la connaissance.

2. Comprendre que tous les points de vue ne sont pas également valides.
3. Comprendre que toutes les opinions devraient être fondées sur des preuves.
4. Comprendre que différentes perspectives peuvent mener à différentes interprétations légitimes des preuves, mais que cela n'est pas la même chose qu'un parti-pris ou un biais perceptuel.
5. Comprendre la différence entre les faits et l'interprétation.

*Exemples de travaux pratiques*

1. Examinez explicitement la mesure dans laquelle les connaissances sont certaines dans une discipline donnée et entre diverses disciplines en comparant et en faisant ressortir les différences entre les motifs d'incertitude dans des cas difficiles à trancher
2. Comparez les bons et les mauvais arguments à l'appui d'un point de vue sur une question; évaluez le bien-fondé de ces arguments en examinant les preuves et leur interprétation et en faisant ressortir ce qui rend l'argument plus solide.
3. Voici deux points de vue opposés sur une question. Expliquez comment l'auteur de chacun est arrivé à ses conclusions. Portez une attention particulière à la discipline ou à la perspective à partir de laquelle la question a été abordée.
4. Faites la différence entre évaluer le bien-fondé d'un argument et porter un jugement sur la personne.

*Soutien pédagogique des objectifs*

1. Montrer comment évaluer des arguments sans faire preuve d'intolérance.
2. Montrer comment diverses interprétations peuvent légitimement surgir et expliquer pourquoi.
3. Légitimer l'inconfort que ressentent les étudiants face à l'évaluation.

*Postulats caractéristiques du raisonnement de stade 5*

1. L'interprétation est inhérente à toute connaissance; par conséquent, nulle connaissance n'est certaine.
2. Les convictions ne peuvent se justifier que dans un contexte donné ou en fonction d'une perspective donnée.
3. Les preuves peuvent être évaluées qualitativement : d'une perspective donnée, certaines preuves sont plus solides ou plus pertinentes que d'autres.

*Objectifs pédagogiques*

1. Apprendre à rapprocher des perspectives différentes au sujet d'une même question en les comparant, en faisant ressortir leurs différences et en évaluant leurs forces et leurs faiblesses.
2. Apprendre à déterminer s'il est possible d'en arriver à une intégration appropriée des points de vue divergents.

*Tâches difficiles du point de vue du stade 5*

1. Choisir entre diverses interprétations fondées sur des preuves.
2. Expliquer les rapports entre des perspectives différentes au sujet d'une même question.
3. Reconnaître que choisir un point de vue n'enlève rien à la légitimité des autres points de vue.

*Exemples de travaux pratiques*

1. Comparez deux points de vue divergents (et inégaux), faites ressortir les différences entre eux, citez et évaluez les preuves et les arguments des tenants de chaque point de vue. Établissez qui interprète le mieux les preuves données et quelle conclusion est la plus solide.
2. Voici deux points de vue opposés sur la même question. Expliquez comment chaque auteur est arrivé à ses conclusions. Dégagez les preuves et les arguments pour chaque point de vue et indiquez lequel semble le plus solide. Dites quel point de vue vous adopteriez et expliquez pourquoi.



3. Choisissez et analysez une question controversée parmi celles qui ont été discutées sur le podium ou dans les lectures du cours. Votre analyse devra : a) résumer le problème et expliquer son importance pour cette discipline; b) décrire au moins deux points de vue adoptés par les scientifiques au sujet de cette question; c) donner une idée du point de vue que vous estimez le plus approprié parmi ceux choisis et les motifs justifiant votre choix.

*Soutien pédagogique des objectifs*

1. Donner un modèle de l'investigation scientifique appropriée et expliquer cette démarche, en abordant la question explicitement de plusieurs points de vue inter ou intradisciplinaires.
2. Donner des interprétations pertinentes des preuves de chaque perspective choisie et expliquer le raisonnement présidant au choix d'une interprétation plutôt que d'une autre.
3. Légitimer les difficultés qu'éprouvent les étudiants à faire des choix entre des interprétations et des perspectives différentes, aussi bien sur le plan cognitif que sur le plan affectif.

*Postulats caractéristiques du raisonnement de stade 6*

1. La connaissance est incertaine et il faut la comprendre en contexte et par rapport à des preuves.
2. On peut juger provisoirement que certains points de vue sont meilleurs que d'autres.
3. On peut justifier son choix en se fondant sur la comparaison et l'évaluation des preuves étayant les différents points de vue.

*Objectifs pédagogiques*

1. Apprendre à construire son propre point de vue et à le considérer comme étant susceptible de réévaluation et de révision à la lumière de nouvelles preuves.
2. Apprendre que même si la connaissance doit être construite, on peut justifier épistémologiquement des conclusions solides.

*Tâches difficiles du point de vue du stade 6*

1. Comprendre que même si la connaissance est susceptible de changer dans l'avenir, certains principes et certaines démarches peuvent être présentement généralisées au-delà de la situation immédiate.
2. Construire son propre point de vue et le défendre comme étant le meilleur parmi d'autres (par exemple, comme ayant une plus grande valeur de vérité), à partir des preuves ou de l'argumentation.

*Exemples de travaux pratiques*

1. Élaborez et défendez des arguments fermes pour justifier un point de vue donné, qui pourra se rapporter à votre propre recherche.
2. Donnez votre propre organisation d'un champ d'étude donné (par exemple, cartographie conceptuelle d'un cours ou d'une discipline), en faisant explicitement référence aux interrelations entre les éléments.

*Soutien pédagogique des objectifs*

1. Montrer comment défendre un point de vue ferme sans faire preuve d'intolérance à l'égard des autres points de vue.
2. Donner des exemples de points de vue de plus en plus solides (par exemple, plus complets, plus cohérents) élaborés avec le temps à mesure que de nouvelles preuves, de nouveaux arguments et de nouvelles techniques deviennent disponibles.
3. Souligner l'importance d'élaborer et de soutenir des arguments au sujet de problèmes complexes et mal structurés et les difficultés inhérentes à cette démarche.

## Évaluation de la réflexion cognitive

### Introduction

Le présent questionnaire vise à comprendre comment les gens comme vous pensent sur divers sujets; les questions qu'il comprend portent non seulement sur ce que vous pensez, mais sur les fondements de vos opinions. Les gens donnent différentes réponses aux questions posées dans ce questionnaire; veuillez répondre du mieux que vous le pouvez à chaque question.

REMARQUE : Si un énoncé vous semble insensé (et certains n'auront probablement pas de sens), cochez la case correspondant à «très différent» à côté de cet énoncé. Ceci a pour but de garantir que vous lisez attentivement les énoncés.

**Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire ces instructions et pour répondre aux questions.**

Chaque partie de ce questionnaire commence par une description d'une question particulière, suivie de plusieurs questions portant sur celle-ci. Veuillez répondre à chaque question en suivant, étape par étape, l'ordre du questionnaire, de la première à la dernière page.

**Je tiens à vous remercier infiniment pour le temps pris à remplir ce test et surtout à vous remercier de m'aider à mieux vous aider. Les résultats aux tests vous seront personnellement transmis au début de février 1996.**

Veuillez encercler l'un ou l'autre :		homme	femme
Date de naissance :	_____	Nom de l'école ou du collège :	_____
Date du test :	_____	Concentration principale (si elle est connue) :	_____
Statut actuel de l'étudiant (veuillez cocher une case par colonne) :			
École secondaire	Premier cycle	Université	
		Deuxième et troisième cycles	
_____ 9 <sup>e</sup> année	_____ 1 <sup>re</sup> année	_____ première moitié de la scolarité de maîtrise	
_____ 10 <sup>e</sup> année	_____ 2 <sup>e</sup> année	_____ seconde moitié de la scolarité de maîtrise	
_____ 11 <sup>e</sup> année	_____ 3 <sup>e</sup> année	_____ première moitié de la scolarité de doctorat	
<input type="checkbox"/> _____ 12 <sup>e</sup> année	_____ 4 <sup>e</sup> année	_____ deuxième moitié de la scolarité de doctorat	
		_____ scolarité de doctorat achevée	
Nom de l'étudiant : _____			
[Téléphone : _____]			
Tous droits réservés, Reflective Judgment Associates, 1993 Version P   révisée le 7 septembre 1993			

## Section A



Veuillez indiquer l'heure actuelle : \_\_\_\_\_

La connaissance du passé soulève de nombreuses questions. Ainsi, beaucoup d'explications ont été proposées pour expliquer la façon de construire les pyramides d'Égypte. Certains prétendent que les pyramides ont été construites par les anciens Égyptiens comme tombeaux pour les rois, grâce au labeur d'hommes qui s'aidaient de câbles, de poulies et de rouleaux. D'autres prétendent que les Égyptiens ne peuvent avoir construit eux-mêmes des structures aussi imposantes, puisqu'ils n'avaient ni les connaissances mathématiques, ni les outils nécessaires, ni une source d'énergie suffisante pour ce faire.

1. Quelle est, parmi les réponses suivantes, celle qui correspond le mieux à votre point de vue sur cette question?
- Je pense que les Égyptiens aient construit les pyramides eux-mêmes.
- Je ne crois *pas* que les Égyptiens aient construit les pyramides eux-mêmes.

### Instructions pour répondre à la question 2

*RÉFLÉCHISSEZ* et *INSCRIVEZ* votre propre réponse à cette question dans l'espace ci-dessous :

2. Les gens proposent différentes explications pour justifier leur point de vue quant à la façon dont les pyramides ont été construites. Sur quoi se fonde votre point de vue sur cette question?

---



---



---



---

### Instructions pour répondre à la question 3

Vous trouverez ci-dessous une liste d'autres réponses possibles à la première question. **LISEZ** attentivement chaque énoncé. **DÉTERMINEZ** s'il est «très semblable», «semblable», «différent», ou «très différent» de l'approche que vous avez utilisée pour répondre à cette question. **Inscrivez un «X» dans la case appropriée à côté de chaque énoncé.** Si aucun des énoncés ne correspond exactement à votre réponse, choisissez celui qui s'apparente le plus au raisonnement que vous avez fait pour répondre à cette question. Si un énoncé vous semble insensé (et certains *n'ont probablement pas de sens*), indiquez que cet énoncé est «très différent». (Ceci afin de garantir que vous lisez attentivement les énoncés.)

3. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente-t-il à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 2?

TS	S	D	TD	TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>A</b> On m'a appris à l'école que les pyramides d'Égypte avaient été construites de cette façon et je crois ce qu'on m'y a dit.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>B</b> Il est difficile d'établir les faits avec certitude parce qu'il y a tellement longtemps que les pyramides ont été construites et que la majeure partie des preuves ont été détruites. Aussi, je ne fais que croire ce qui me semble sensé quant à la façon dont les pyramides ont été construites.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>C</b> Après avoir comparé toutes les interprétations possibles, mon point de vue me semble plus raisonnable parce qu'il repose sur des preuves plus solides et que les hypothèses sur lesquelles il s'appuie semblent mieux fondées.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>D</b> Mon point de vue repose sur mon analyse des preuves alléguées. Sa probabilité est plus grande parce qu'il est plus conforme aux preuves ainsi qu'à d'autres connaissances que j'ai de sujets connexes tels que d'autres civilisations anciennes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>E</b> On ne dispose pas de preuves solides quant à savoir si les Égyptiens ont ou non construit les pyramides eux-mêmes; aussi je crois ce que je veux croire. Mon point de vue est tout simplement sensé.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>F</b> J'examine la qualité et la teneur des preuves alléguées relativement à cette question et j'établis mes conclusions d'après celles-ci. Les faits connexes doivent être déplacés de façon probabiliste du non prouvé au prouvé.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>G</b> Bien qu'il y ait diverses façons valables d'envisager cette question, ma conclusion est liée à mes présupposés quant à la façon dont les historiens mènent leurs recherches et tirent leurs conclusions. Ces présupposés déterminent la façon dont j'interprète les preuves.

### Instructions pour répondre à la question 4

**CHOISISSEZ**, parmi les énoncés figurant à la page 4, celui qui s'apparente le plus à l'approche que vous utilisez pour réfléchir à cette question. **INSCRIVEZ** la lettre correspondant à cet énoncé (A, B, C, etc.) dans le cercle figurant sous la question. De nouveau, si aucun des énoncés ne correspond exactement à votre réponse, choisissez celui qui reflète le mieux l'approche que vous avez utilisée pour répondre à cette question.

**CHOISISSEZ** ensuite l'énoncé de la page 4 qui vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à l'approche que vous utilisez (c'est-à-dire qui ressemble le plus à votre approche) et **INSCRIVEZ** la lettre qui y correspond dans le deuxième cercle.

**CHOISISSEZ** enfin l'énoncé de la page 4 qui vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à l'approche que vous utilisez et **INSCRIVEZ** la lettre qui y correspond dans le troisième cercle.

**REMARQUES** : Les énoncés que vous choisissez comme étant ceux qui s'apparentent le plus à votre façon de penser devraient être cochés dans une colonne plus à gauche que les énoncés classés comme étant moins semblables à votre façon de penser.

Par exemple, si vous avez coché la case «très semblable» pour deux énoncés, vous devriez lire à nouveau chacun de ces énoncés et indiquer dans le premier cercle lequel est au **premier rang** quant à la similitude par rapport à votre façon de penser. Indiquez ensuite l'énoncé qui vient au **deuxième rang** quant à la similitude par rapport à votre façon de penser. Vous devriez ensuite examiner les énoncés que vous avez qualifiés de «semblable» afin de déterminer lequel vient au **troisième rang** quant à la similitude par rapport à votre façon de penser.

Si vous avez indiqué qu'un seul énoncé est «très semblable» à votre façon de penser, inscrivez cet énoncé dans le premier cercle comme étant le plus semblable à votre façon de penser. Puis choisissez parmi les énoncés qualifiés de «semblable» celui qui vient au deuxième rang, et ainsi de suite.

4. Parmi les énoncés figurant sur la liste à la page 3 (A, B, C, etc.), quels sont les trois énoncés qui s'apparentent le plus à votre approche? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

**REMARQUE** : Utilisez les mêmes instructions que celles qui ont été données aux pages 3 et 4 pour les autres questions.

**Veillez passer à la page suivante et continuer à répondre consciencieusement aux questions dans l'ordre où elles sont présentées.**

5. Certaines personnes croient déjà savoir avec certitude que les Égyptiens ont construit les pyramides eux-mêmes. D'autres personnes n'ont aucune certitude à cet égard. Quel est votre avis? Pourquoi? (Inscrivez votre réponse ci-dessous.)

---



---



---

6.  Je n'ai aucune certitude à cet égard. [Si vous cochez cette réponse, passez à la question 9, page 6.] →
- ↓  J'ai des certitudes bien ancrées à cet égard (ou je suis assez sûr de mon point de vue). [Si vous cochez cette réponse, passez à la question 7 ci-dessous.]

7. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente-t-il à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 5?

TS	S	D	TD	
TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>A</b> Je soutiens fermement mon opinion quant à savoir si les Égyptiens ont construit les pyramides eux-mêmes parce que je sens que celle-ci est correcte et que je crois ce que je veux croire.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>B</b> Je suis sûr que les Égyptiens ont construit eux-mêmes les pyramides parce que les livres, la télévision ou d'autres sources d'informations décrivent la façon des Égyptiens de construire les pyramides.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>C</b> Je suis sûr de mon point de vue, lequel est fondé sur les faits que je connais, mais d'autres personnes peuvent être tout aussi convaincues et défendre une opinion différente d'après les faits qu'elles connaissent, et elles ont droit à leur propre opinion sur cette question.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>D</b> Je suis sûr de mon point de vue parce que ma confiance se répercute sur mon évaluation unique et définitive des hypothèses qui la sous-tendent avant même que des données ne viennent les corroborer.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>E</b> Je suis sûr de mon point de vue parce que j'ai évalué les preuves alléguées et que celles-ci concordent avec les arguments et les hypothèses connexes. Par suite de cette évaluation, je suis sûr de la validité de ma conclusion.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>F</b> Savoir avec certitude est une chose très relative. Cela dépend des critères posés pour recevoir une interprétation comme certaine.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>G</b> Je suis assez sûr de mon point de vue parce que j'ai élaboré une interprétation raisonnable des preuves, toutefois je peux ne pas avoir interprété les preuves de façon adéquate.

8. Parmi les énoncés figurant sur la liste ci-dessus (A, B, C, etc.), quels sont les trois qui s'apparentent le plus à votre approche de penser? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

**Si vous avez répondu aux questions 7 et 8, PASSEZ À LA QUESTION 11 À LA PAGE 6**

9. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente-t-il à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 5 (page 5)?

TS				S				D				TD				TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>A</b>	À l'heure actuelle, je ne peux dire avec certitude si les Égyptiens ont construit les pyramides eux-mêmes parce que les experts comme les archéologues ou les historiens ne disposent pas encore de toutes les données nécessaires. Mais lorsque ce sera le cas, ils pourront dire avec certitude comment les pyramides ont été construites.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>B</b>	Je ne peux me prononcer avec certitude sur cette question parce qu'il y a trop longtemps que les pyramides ont été construites et que certaines informations se sont perdues. Cependant, mon opinion personnelle à cet égard est fondée sur la façon dont je conçois la preuve.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>C</b>	Je ne sais pas avec certitude si les Égyptiens ont construit les pyramides eux-mêmes, mais je pourrais facilement le savoir en posant tout simplement la question à une personne compétente.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>D</b>	Je n'ai aucune certitude à cet égard parce qu'il existe plusieurs interprétations valides de la preuve. Cependant, après avoir comparé ces interprétations, je pourrais élaborer un point de vue raisonnable fondé sur la conformité avec les preuves disponibles.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>E</b>	Je n'ai aucune certitude à cet égard parce que je manque de confiance et aussi en raison des opinions de témoins par rapport à ce point de vue ainsi que des conclusions que je peux tirer de leur cohésion.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>F</b>	Je n'ai aucune certitude à cet égard, mais je pense que nous pouvons parvenir à une quasi-certitude. Bien qu'il existe des interprétations concurrentes de la preuve, je peux conclure à la plus grande plausibilité d'un point de vue parce qu'il est plus conforme aux preuves ou parce que les hypothèses qui le sous-tendent sont plus plausibles.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>G</b>	Je n'ai aucune certitude à cet égard parce que les interprétations de la preuve des gens sont toujours influencées par leurs antécédents, leur formation et leurs présupposés. Par conséquent, il existe différentes façons de concevoir la preuve.						

10. Parmi les énoncés figurant sur la liste ci-dessus (A, B, C, etc.), quels sont les trois énoncés qui s'apparentent le plus à votre approche? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

11. Lorsque deux personnes sont en désaccord quant à savoir si les Égyptiens ont construit les pyramides eux-mêmes, le point de vue d'une personne est-il exact et le point de vue de l'autre est-il inexact? Pourquoi? Pourquoi pas? (Inscrivez votre réponse dans l'espace prévu ci-dessous.)


---




---



---

12.  Non, un point de vue n'est pas exact (ou à peu près exact). [Si vous cochez cette réponse, passez à la question 15, page 8.] 

  Oui, un point de vue est exact (ou à peu près exact). [Si vous cochez cette réponse, passez à la question 13, à la page suivante]

13. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente-t-il à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 11?

TS	S	D	TD	
				<b>TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>A</b> Oui. Une personne pourrait réellement savoir quel est le point de vue exact quant à savoir si les Égyptiens ont construit les pyramides eux-mêmes; l'autre personne serait tout simplement dans l'erreur.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>B</b> Oui. Par point de vue exact, je veux dire que certaines explications sont très éloignées du continuum de probabilités réelles. Il s'agit de choisir la position qui semble la plus exacte, la plus conforme aux preuves, la meilleure explication.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>C</b> Oui, le point de vue d'une personne est exact, mais à l'heure actuelle, nous ne savons tout simplement pas lequel est exact. Un jour, je suis sûr que nous le saurons.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>D</b> Oui, mais pas dans un sens absolu. Un point de vue peut être plus plausible ou plus historiquement précis qu'un autre, mais nous ne pouvons jamais savoir s'il est absolument exact ou non.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>E</b> Oui, parce que la règle de l'illusion offre une base solide pour déterminer si les Égyptiens ont construit les pyramides eux-mêmes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>F</b> Oui, il existe une réponse exacte, mais elle peut ne pas être connaissable. Nous ne pouvons que comparer les interprétations et déterminer celle qui semble la plus raisonnable ou la plus précise.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>G</b> Oui, vous pouvez affirmer qu'un point de vue est exact, mais cette évaluation est liée à une façon particulière de savoir si les Égyptiens ont ou non construit les pyramides eux-mêmes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>H</b> Oui, le point de vue de cette personne serait exact pour cette personne. Mais pour une autre personne, un point de vue différent serait exact.

14. Parmi les énoncés figurant sur la liste ci-dessus (A, B, C, etc.), quels sont les trois énoncés qui s'apparentent le plus à votre approche? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

**Si vous avez répondu aux questions 13 et 14,  
PASSEZ À LA QUESTION 17 À LA PAGE 8**



15. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 11 (page 6)?

TS	S	D	TD	
TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A Non, vous ne pouvez affirmer qu'un point de vue est exact et que l'autre est inexact parce qu'il n'existe aucune preuve définitive; il n'existe que des opinions sur les faits. Ce que chaque personne pense est d'ordre individuel.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B Non, on ne peut dire qu'un point de vue est exact tant qu'il n'est pas étayé par des preuves. Tant qu'un point de vue n'a pas été prouvé, on peut croire ce qu'on veut quant à savoir si les Égyptiens ont construit ou non les pyramides eux-mêmes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C Non, pas dans un sens absolu. Un point de vue peut être plus plausible ou plus historiquement précis qu'un autre, mais nous ne pouvons jamais affirmer avec certitude s'il est exact ou non.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	D Non, vous ne pouvez dire qu'un point de vue est exact parce que l'évaluation d'une personne dépend de sa façon particulière de comprendre si les Égyptiens ont construit eux-mêmes les pyramides.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E Non, je ne peux absolument pas affirmer qu'un point de vue est exact parce que la preuve est incomplète et qu'elle le demeurera toujours, mais je peux évaluer un point de vue comme étant une interprétation plus plausible qu'une autre.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F Non, parce que nous ne pouvons jamais réunir toutes les preuves ou savoir si les informations ont été interprétées correctement. Néanmoins, nous pouvons estimer qu'un point de vue est plus plausible qu'un autre, vu l'état de nos connaissances actuelles.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	G Non, parce qu'il faut pouvoir interpréter dans quelle mesure les faits et autres critères ont été faussés pour savoir si les Égyptiens ont construit eux-mêmes les pyramides ou non.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H Non, parce que nous ne pouvons pas dire quel point de vue est exact. Il y a tellement longtemps que les pyramides ont été construites qu'il est difficile de démontrer comment elles l'ont été. Beaucoup de preuves ont été détruites et nous ne pouvons remonter le cours du temps pour découvrir comment les choses se sont réellement passées.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I Non, parce qu'il n'existe pas beaucoup de preuves quant à savoir si les Égyptiens ont construit les pyramides eux-mêmes ou non, de sorte que l'un et l'autre point de vue pourraient être exacts ou inexact. Tant qu'aucune preuve n'a été établie, vous ne pouvez affirmer quel point de vue est exact.

16. Parmi les énoncés figurant sur la liste ci-dessus (A, B, C, etc.), quels sont les trois énoncés qui s'apparentent le plus à votre approche? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

17. Comment deux experts dans le domaine qui disposent des mêmes données peuvent-ils honnêtement être en désaccord sur cette question et parvenir à des conclusions différentes? (Inscrivez votre réponse dans l'espace prévu ci-dessous.)

---



---



---



---

18. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente-t-il à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 17?

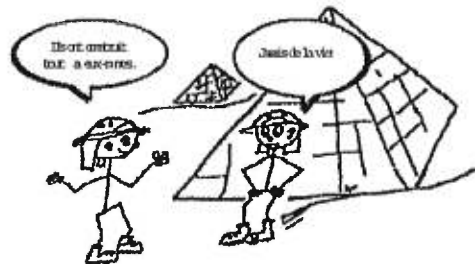
TS	S	D	TD	
TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A Les experts sont en désaccord parce qu'ils abordent le problème en ayant déjà à l'esprit des conclusions différentes et qu'ils trouvent des preuves à l'appui de leurs conclusions.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B Les experts sont en désaccord parce que leurs croyances se rapportent à leur propre perspective. Par conséquent, ils interprètent les preuves différemment.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C De vrais experts qui sont honnêtes ne tomberont pas en désaccord.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	D Les experts sont en désaccord parce que les preuves brutes contractuelles sont synthétisées dans des systèmes de croyance relatifs à des analyses factuelles globales différentes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E Les experts sont en désaccord parce que la façon dont les pyramides ont été construites n'est pas encore connue. Tant qu'on ne dispose pas de plus de preuves, ils croiront ce qu'ils veulent à cet égard.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F Les experts sont en désaccord parce qu'ils partent de croyances et d'expériences différentes. C'est ce qui les amène à envisager les faits différemment.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	G Les experts sont en désaccord lorsque leur synthèse des données disponibles les amène à défendre des conclusions différentes. Certaines de ces conclusions sont plus raisonnables ou plausibles et reflètent une synthèse plus globale des renseignements disponibles.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H Les experts sont en désaccord quant à savoir si les Égyptiens ont construit eux-mêmes les pyramides parce que comme tout le monde, ils sont déconcertés par la façon dont les pyramides ont été construites. Aussi, leur conclusion n'est en fait que leur opinion.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I Les experts sont en désaccord parce qu'après avoir examiné les preuves et les interprétations, ils ne s'entendent pas sur la conclusion la plus raisonnable.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	J Le désaccord des experts découle de leurs hypothèses, de l'importance qu'ils attachent à certains aspects ainsi que de leurs propres méthodes d'évaluation et d'interprétation des preuves. Cependant, la justesse de leurs conclusions peut également être évaluée.

19. Parmi les énoncés figurant sur la liste ci-dessus (A, B, C, etc.), quels sont les trois énoncés qui s'apparentent le plus à votre approche? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.



20. Combien de temps avez-vous mis pour répondre à la section A? \_\_\_\_\_ minutes

**Ceci complète la section A.  
VEUILLEZ ne pas vous reporter aux réponses don-  
nées à la section A pour remplir la section B.**

## Section B



Veuillez indiquer l'heure actuelle : \_\_\_\_\_

Les gens doivent souvent prendre des décisions qui peuvent influencer sur leur santé. Décider de manger ou non des aliments contenant des additifs chimiques en constitue un exemple puisqu'il existe des rapports contradictoires quant à la relation entre les produits chimiques ajoutés aux aliments et la salubrité de ces aliments. Par exemple, certaines études ont indiqué que, même en petites quantités, les édulcorants artificiels (tel que Nutrasweet<sup>MD</sup>) peuvent entraîner certains problèmes de santé, rendant ainsi les aliments contenant des additifs dangereux pour la santé. Cependant, d'autres études ont indiqué que, même en grandes quantités, les édulcorants artificiels ne causent pas de problèmes de santé, et que les aliments qui les contiennent sont sans danger.

21. Parmi les réponses suivantes, quelle est celle qui s'apparente le plus à votre point de vue relativement à cette question?

- Je pense que les aliments contenant des édulcorants artificiels sont sans danger.
- Je *ne* crois *pas* que les aliments contenant des édulcorants artificiels soient sans danger.

22. Les gens donnent des explications différentes à leur point de vue sur la salubrité des édulcorants artificiels contenus dans les aliments. Sur quoi se fonde votre point de vue sur cette question?

---



---



---



---

23. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 22?

TS	S	D	TD	TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	Il n'existe pas beaucoup de preuves quant à la salubrité des édulcorants artificiels contenus dans les aliments, aussi je crois ce que je veux croire. Mon point de vue est tout simplement sensé.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B	Après comparaison des interprétations données quant à la salubrité ou non des édulcorants, mon point de vue me semble plus raisonnable parce que les preuves alléguées en sa faveur sont plus solides et que les hypothèses sur lesquelles il s'appuie me semblent mieux fondées.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C	Lorsqu'un scientifique se prononce sur la salubrité ou non d'un édulcorant artificiel, je sais alors quoi croire.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	D	J'examine la qualité et la teneur des preuves alléguées à cet égard et je tire mes conclusions d'après celles-ci. Les faits connexes doivent être déplacés de façon probabiliste du non prouvé au prouvé.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E	Mon point de vue repose sur mon analyse des preuves alléguées. Il a une plus forte probabilité parce qu'il est plus conforme aux preuves dont on dispose ainsi qu'à certaines autres connaissances que j'ai des sujets connexes tels que la nutrition.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F	On ne peut établir les faits très clairement parce qu'il existe de nombreuses variables qui influent sur l'évaluation de la salubrité des édulcorants artificiels contenus dans les aliments. Aussi, je ne fais que croire ce qui me semble sensé relativement à leur salubrité.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	G	On peut envisager cette question sous divers aspects. Les conclusions que tirent les gens sont liées à leurs présupposés quant à la façon dont les scientifiques mènent leurs recherches et tirent leurs conclusions; leurs présupposés déterminent la façon dont ils interprètent les preuves.			

24. Parmi les énoncés figurant sur la liste ci-dessus (A, B, C, etc.), quels sont les trois énoncés qui s'apparentent le plus à votre approche? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

25. Certaines personnes pensent avoir déjà des certitudes quant à la salubrité des édulcorants artificiels contenus dans les aliments. D'autres personnes n'ont aucune certitude à cet égard. Quel est votre avis? Pourquoi? (Inscrivez votre réponse dans l'espace prévu ci-dessous.)

---



---



---

26.  Je n'ai aucune certitude à cet égard. [Si vous cochez cette réponse, passez à la question 29, page 14.] →

↓  J'ai des certitudes bien ancrées à cet égard (ou je suis assez sûr de mon point de vue). [Si vous cochez cette réponse, passez à la question 27 à la page suivante]

27. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente-t-il à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 25?

TS	S	D	TD	
TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>A</b> Mes certitudes quant à la salubrité des aliments contenant des édulcorants artificiels reposent sur ce qu'on m'a enseigné à cet égard.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>B</b> Savoir avec certitude est une chose très relative. Cela dépend des critères posés pour recevoir une interprétation comme certaine.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>C</b> La salubrité des aliments contenant des édulcorants artificiels ne fait aucun doute pour moi parce que cela me semble correct et je ne fais que croire ce que je veux bien croire à cet égard.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>D</b> Je suis sûr de mon point de vue parce que j'ai évalué les preuves alléguées et qu'elles concordent avec les arguments et les hypothèses connexes. Par suite de cette évaluation, je suis sûr de la validité de ma conclusion.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>E</b> Je suis sûr de mon point de vue parce que ma confiance se répercute sur mon évaluation unique et définitive des hypothèses qui la sous-tendent avant même que des données ne viennent les corroborer.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>F</b> Je suis assez sûr de mon point de vue parce que j'ai élaboré une interprétation raisonnable des preuves, toutefois je peux ne pas avoir interprété les preuves adéquatement.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>G</b> Je suis sûr de mon point de vue, lequel se fonde sur les faits que je connais, mais d'autres personnes peuvent être tout aussi convaincues et défendre une opinion différente d'après les faits qu'elles connaissent, et elles ont droit à leur propre opinion sur cette question.

28. Parmi les énoncés figurant sur la liste ci-dessus (A, B, C, etc.), quels sont les trois énoncés qui s'apparentent le plus à votre approche? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

**Si vous avez répondu aux questions 27 et 28,  
PASSEZ À LA QUESTION 31 À LA PAGE 14**

29. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente-t-il à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 25? (page 12)

TS	S	D	TD	TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>A</b> Je n'ai aucune certitude à cet égard parce que les variables en cause sont nombreuses et qu'il n'existe aucun moyen d'établir leurs effets sur chaque personne. J'ai cependant une opinion personnelle fondée sur ma propre façon de concevoir la preuve.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>B</b> Je n'ai aucune certitude à cet égard parce que je manque de confiance et aussi en raison des opinions absolues que j'ai sur ce point de vue et des conclusions contradictoires que je peux en tirer.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>C</b> Je n'ai aucune certitude quant à la salubrité des aliments contenant des édulcorants artificiels, mais je peux facilement le savoir en posant tout simplement la question à une personne compétente.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>D</b> À l'heure actuelle, je n'ai aucune certitude quant à la salubrité des édulcorants artificiels contenus dans les aliments parce que les experts comme les scientifiques ne disposent pas de tous les renseignements nécessaires. Mais lorsqu'ils auront poussé davantage leurs recherches, ils sauront avec certitude si ces aliments sont salubres ou non.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>E</b> Je n'ai aucune certitude à cet égard parce qu'il existe de nombreuses interprétations valides de la preuve. Cependant, après comparaison de ces interprétations, je pourrais élaborer un point de vue raisonnable fondé sur sa conformité avec les preuves disponibles.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>F</b> Je n'ai aucune certitude à cet égard parce que les interprétations que les gens donnent aux preuves sont toujours influencées par leurs antécédents, leur formation et leurs présupposés. Par conséquent, il existe différentes façons d'évaluer les preuves.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>G</b> Je n'ai aucune certitude à cet égard mais je crois qu'il est possible d'arriver à une quasi-certitude. Même s'il existe des interprétations concurrentes de la preuve, je peux conclure qu'un point de vue est plus plausible qu'un autre parce qu'il est plus conforme aux preuves ou parce que les hypothèses qui le sous-tendent sont plus plausibles.

30. Parmi les énoncés figurant sur la liste ci-dessus (A, B, C, etc.), quels sont les trois énoncés qui s'apparentent le plus à votre approche? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

31. Lorsque deux personnes sont en désaccord quant à la salubrité des édulcorants artificiels contenus dans les aliments, le point de vue d'une personne est exact et le point de vue de l'autre est inexact. Pourquoi? Pourquoi pas? (Inscrire votre réponse dans l'espace prévu ci-dessous.)

---



---



---

32.  Non, un point de vue n'est pas exact (ou à peu près exact). [Si vous cochez cette réponse, passez à la question 35, page 16] →

↓  Oui, un point de vue est exact (ou à peu près exact). [Si vous cochez cette réponse, passez à la question 33, à la page suivante.]

33. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente-t-il à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 31?

TS	S	D	TD	TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>A</b> Oui, le point de vue de cette personne serait exact pour cette personne. Mais pour une autre personne, un point de vue différent serait exact.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>B</b> Oui. Une personne saurait vraiment quel est le point de vue exact quant à la salubrité des édulcorants artificiels contenus dans les aliments; l'autre serait tout simplement dans l'erreur.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>C</b> Oui. Par point de vue exact, je veux dire que certaines explications sont très éloignées du continuum des effets probables des édulcorants artificiels. Il s'agit de choisir la position qui semble la plus exacte, la plus conforme aux preuves, la meilleure explication.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>D</b> Oui. Le point de vue d'une personne est probablement exact, mais nous ne savons tout simplement pas à l'heure actuelle lequel est exact. Un jour, je suis sûr que nous le saurons.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>E</b> Oui, il existe une réponse exacte, mais elle peut ne pas être connaissable. Nous ne pouvons que comparer les interprétations et déterminer celle qui semble la plus raisonnable ou la plus précise.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>F</b> Oui. Vous pouvez affirmer qu'un point de vue est exact, mais cette évaluation repose sur une façon particulière de comprendre les aspects entourant la salubrité des édulcorants artificiels contenus dans les aliments.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>G</b> Oui, parce que la règle d'une approche critique consensuelle spontanée représente une assise solide pour déterminer si les édulcorants artificiels sont salubres.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>H</b> Oui, mais pas dans un sens absolu. Un point de vue peut être plus raisonnable ou plus scientifiquement précis qu'un autre, mais nous ne pouvons jamais savoir s'il est absolument exact ou non.

34. Parmi les énoncés figurant sur la liste ci-dessus (A, B, C, etc.), quels sont les trois énoncés qui s'apparentent le plus à votre approche? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

**Si vous avez répondu aux questions 33 et 34,  
PASSEZ À LA QUESTION 37 À LA PAGE 16**



35. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente-t-il à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 31 (page 14)?

TS	S	D	TD	
				TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A Non, vous ne pouvez affirmer qu'un point de vue est exact parce que l'évaluation d'une personne repose sur une façon particulière de comprendre le problème.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B Non, pas dans un sens absolu. Un point de vue peut être plus plausible ou plus scientifiquement précis qu'un autre, mais nous ne pouvons jamais savoir s'il est absolument exact ou non.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C Non, on ne peut affirmer qu'un point de vue est exact tant qu'aucune preuve n'a été établie. Tant que rien n'a été prouvé, on peut croire ce qu'on veut quant à la salubrité ou non des édulcorants artificiels.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	D Non, vous ne pouvez dire qu'un point de vue est exact et que l'autre est inexact parce qu'il n'existe aucune preuve définitive, il n'existe que des opinions sur les faits. Ce que chaque personne pense est d'ordre individuel.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E Non, parce qu'il n'existe pas beaucoup de preuves quant à la salubrité ou non des édulcorants artificiels, aussi l'un et l'autre point de vue pourraient être vrais ou faux. Tant qu'aucune preuve n'est établie, vous ne pouvez dire lequel est exact.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F Non, parce que vous ne pouvez dire quel point de vue est exact. Comme il est impossible de comprendre toutes les variables en jeu, il est très difficile de prouver que quelque chose est définitivement exact.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	G Non, parce que nous ne disposerons jamais de toutes les preuves ni ne saurons si les données ont été interprétées correctement. Néanmoins, nous pouvons estimer qu'un point de vue est plus plausible que l'autre, vu l'état des connaissances actuelles.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H Non, je ne peux absolument pas affirmer qu'un point de vue est exact parce que l'établissement des preuves est une chose complexe et sujette aux interprétations; je peux cependant évaluer un point de vue comme étant plus exact qu'un autre en me fondant sur les preuves dont je dispose.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I Non, parce qu'il faudrait pouvoir interpréter dans quelle mesure les faits et autres critères sont justes pour pouvoir se prononcer sur la salubrité ou non des édulcorants artificiels.

36. Parmi les énoncés figurant sur la liste ci-dessus (A, B, C, etc.), quels sont les trois énoncés qui s'apparentent le plus à votre approche? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

37. Comment deux experts dans le domaine qui disposent des mêmes renseignements peuvent-ils honnêtement être en désaccord sur cette question et parvenir à des conclusions différentes? (Inscrivez votre réponse dans l'espace prévu ci-dessous.)

---



---



---

38. Dans quelle mesure chacun des énoncés suivants s'apparente-t-il à l'approche que vous avez utilisée pour répondre à la question 37?

TS	S	D	TD	TS=très semblable; S=semblable; D=différent; TD=très différent				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	De vrais experts qui sont honnêtes ne tomberont pas en désaccord.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	B	Les experts sont en désaccord parce qu'ils abordent le problème en ayant déjà à l'esprit des conclusions différentes et qu'ils trouvent des preuves à l'appui de leurs conclusions.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	C	Les experts sont en désaccord parce que leurs croyances se rapportent à leur propre perspective. Par conséquent, ils interprètent les preuves différemment.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	D	Les experts sont en désaccord parce qu'on ne sait pas encore si les édulcorants artificiels sont salubres ou non. Tant que nous ne disposerons pas d'autres preuves, ils croiront ce qu'ils veulent croire à cet égard.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E	Les experts sont en désaccord parce que leurs preuves brutes prédéterminées reposent sur des systèmes de croyance donnés relativement à des analyses factuelles globales différentes.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	F	Les experts sont en désaccord parce qu'ils partent de croyances et d'expériences différentes. C'est ce qui les amène à envisager les faits différemment.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	G	Le désaccord des experts résulte de leurs hypothèses, de l'importance qu'ils attachent à certains aspects et de leurs propres méthodes d'évaluation et d'interprétation des preuves. Cependant, la justesse de leurs conclusions peut également être évaluée.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	H	Les experts sont en désaccord lorsque leur évaluation des preuves les amène à tirer des conclusions différentes. Certaines conclusions sont plus plausibles et reflètent une synthèse plus globale des données disponibles.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I	Les experts sont en désaccord parce qu'après avoir examiné et soupesé les preuves, ils élaborent différentes interprétations quant à la salubrité des édulcorants artificiels. Ils évaluent ensuite la justesse de ces interprétations.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	J	Les experts sont en désaccord sur cette question parce, comme tout le monde, ils sont dans l'incertitude quant à savoir si les édulcorants artificiels sont salubres ou non. Aussi, leur conclusion n'est en fait que leur opinion.			

39. Parmi les énoncés figurant sur la liste ci-dessus (A, B, C, etc.), quels sont les trois énoncés qui s'apparentent le plus à votre approche? Veuillez les classer ci-dessous par ordre.

L'énoncé ( ) vient au premier rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au deuxième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.

L'énoncé ( ) vient au troisième rang quant à la similitude par rapport à ma façon de penser.



40. Combien de temps avez-vous mis pour remplir la section B? \_\_\_\_\_ minutes      **MERCI BEAUCOUP!**  
page 17



<b>Première grille d'évaluation du cahier d'apprentissage de la réflexion</b>		
<b>Critères</b>		<b>Note</b>
I- <u>Réflexion</u> (effort d'intégration de la matière)		<b>3,0</b>
• Jugements formulés sur la réalité (modèle de Kitchener et King, 1994)	1	
• Réflexion critique	2	
II- <u>Clarté de la conclusion</u>		<b>0,4</b>
• La conclusion est-elle claire ?	0,2	
• Les termes sont-ils définis	0,1	
• Y a-t-il une certaine ambiguïté dans la conclusion ?	0,1	
III- <u>Sérieux de l'argumentation</u>		<b>1,3</b>
• L'argumentation repose-t-elle sur un problème sérieux ?	0,2	
• Les motifs sont-ils nombreux et divers ?	0,1	
• La conclusion découle-t-elle logiquement des motifs évoqués ?	0,3	
• Les généralisations sont-ils faites à partir de données suffisantes ?	0,2	
• Les faits sont-ils expliqués ?	0,1	
• Les jugements de valeur reposent-ils sur des principes acceptables ?	0,2	
• Les sources sont-elles crédibles ?	0,1	
• Les sources utilisées sont-elles justifiées ?	0,1	
• Présente-t-on diverses possibilités ?	0,1	
IV- <u>Structure du texte</u>		<b>0,3</b>
• Le texte est-il organisé avec cohérence ?	0,2	
• Chacune des nouvelles idées est-elle bien introduite ?	0,1	
<b>TOTAL</b>		<b>5,0</b>
<i>Les éléments de cette grille d'évaluation sont tirés de la taxonomie d'Ennis (1994).</i>		

<b>Deuxième grille d'évaluation du cahier d'apprentissage de la réflexion</b>		
<b>Évaluation du cahier d'apprentissage à la réflexion</b>		<b>Note</b>
Cohérence Enchaînement des idées		<b>0,5</b>
Clarté Structure des phrases		0,25
Fautes d'orthographe		0,25
<u>Réflexion</u> Effort d'intégration de la matière/synthèse		1
Réflexion critique (jugements formulés sur la réalité et questionnements de ces derniers)		1
<b>TOTAL</b>		<b>3</b>
Commentaires généraux		

Samedi, le 2 décembre 1995

Chères étudiantes<sup>1</sup>

Je tiens personnellement à vous remercier pour votre contribution au développement de ma démarche professionnelle comme enseignante. En effet, dès le premier cours vous avez accepté que tous les cours soient enregistrés et qu'une personne puisse rédiger un journal de bord du vécu et des multiples interactions en salle de classe<sup>2</sup>. L'enregistrement et la rédaction d'un journal de bord sont des outils précieux qui serviront à réajuster, développer et peaufiner des méthodes d'enseignement et d'apprentissage en fonction du contenu du cours adaptées aux étudiantes d'aujourd'hui. Mentionné au premier cours, il avait aussi été prévu que le test sur la réflexion pourrait être un autre outil servant à développer des moyens personnalisés contribuant au développement de votre démarche professionnelle comme future travailleuse sociale. Malheureusement, des problèmes de contacts avec les chercheurs du Missouri, ceux qui ont conçu le test, et de compatibilité de systèmes ont empêché que les résultats vous soient transmis dans les délais prévus. Toutefois, ne vous inquiétez guère les résultats et la signification que cela peut révéler pour le développement de votre propre carrière vous seront personnellement remis le plus tôt possible pendant la saison hivernale 1996.

Dans un autre ordre d'idées et cela constitue l'objet spécifique de cet écrit, croyant profondément que le cours *Réalités interculturelles et intervention sociale* est un instrument d'ouverture sur le monde et parallèlement de développement d'habiletés (savoir, savoir être et savoir faire), j'aurais besoin de l'autorisation de chacune pour poursuivre ma réflexion, cette fois-ci comme chercheure au doctorat, à partir de vos travaux de réflexion. En effet, vos travaux constituent des données qui renseignent à la fois sur le degré d'intégration de la matière et sur le développement de vos habiletés réflexives qui me permettront de

---

<sup>1</sup> Dans la présente lettre, le recours au genre féminin désigne à la fois les hommes et les femmes.

<sup>2</sup> Il est à noter qu'il n'y a pas eu de personnes attirées à la rédaction d'un journal de bord dans le groupe du jeudi.

développer un modèle d'enseignement et d'apprentissage correspondant aux besoins des étudiantes de cette fin du deuxième millénaire. Ainsi, je vous demande personnellement d'utiliser l'ensemble de vos travaux à cette fin de recherche. Il est à noter qu'aucune autre personne que moi ne sera en mesure d'identifier l'auteure des écrits. Par exemple, votre nom sera codifié selon un code que moi seule pourrai déchiffrer. Et s'il y avait des citations, elles seront écrites de telle sorte que personne puisse identifier l'auteure.

Veillez encercler l'une des deux possibilités suivantes :

Oui j'accepte que mes travaux puissent contribuer au développement d'un modèle d'enseignement plus adapté aux besoins des étudiantes d'aujourd'hui tout en sachant que personne ne pourra être en mesure d'identifier l'auteure des écrits.

Non je n'accepte pas que mes travaux puissent contribuer au développement d'un modèle d'enseignement plus adapté aux besoins des étudiantes d'aujourd'hui tout en sachant que personne ne pourra être en mesure d'identifier l'auteure des écrits.

Il est aussi à noter qu'une réponse négative à cette requête personnalisée n'entraînera aucune pénalité dans la correction de vos travaux.

Sur ce, je vous laisse en vous souhaitant une prochaine année remplie de succès et un repos bien mérité pendant la saison des fêtes.

Votre professeure Jo Ann Lévesque

Signature de l'étudiant : \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Téléphone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Séance 1 : Observations 1 à 31****Stratégies d'enseignement**

- 1- L'activité a permis aux étudiants de relater leur expérience auprès de gens d'autres cultures.
- 2- Les jugements personnels formulés sont faits de façon sérieuse, sans jugement préjudiciable inutile, dans cette conversation éducative.
- 3- Faire appel à des expériences de contact personnel avec des gens d'autres cultures semble favoriser une première prise de conscience sur la nature de la relation interculturelle.
- 4- Près des trois quarts des étudiants ont participé librement à cette activité. Est-ce que la liberté laissée à chacun explique cette participation significative?

**Stéphane**

- 5- La consigne liée aux exigences du travail semble avoir été partiellement comprise dans la première description et suivie à la lettre dans la deuxième. Peut-être aurait-il fallu expliquer un peu plus sur la nature du travail en insistant entre autres sur les prémisses du raisonnement qui mène à la formulation des jugements.
- 6- Pour cet étudiant, l'autobiographie a permis de laisser émerger quelques souvenirs liés à la relation interculturelle et ce qu'elle sous-tend de plus fondamental, soit l'ouverture à l'autre.
- 7- L'exercice sur l'autobiographie révèle qu'un étudiant dont les jugements ont tous été classés au niveau pré-réflexif peut passer d'un stade à un autre dans un même travail.

**Louis**

- 8- Se pourrait-il que cet étudiant ait compris la consigne en fonction de l'émergence de préjugés?
- 9- Une personne qui se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, peut, malgré l'acquisition d'habiletés intellectuelles avancées, argumenter à partir des postulats des stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif.
- 10- Il aurait peut-être été préférable de préciser les exigences du premier travail dans le plan de cours qui était expliqué sous la rubrique « cahier d'apprentissage à la réflexion ou journal de bord » mais dont les explications n'éclairaient pas sur la nature de la tâche à accomplir dans le premier travail.
- 11- L'étudiant a suivi à la lettre le processus (description et conclusion) mais il ne l'a pas adapté au sujet du premier travail, soit les relations interculturelles.
- 12- Un individu peut afficher une constante dans la formulation de jugements au niveau pré-réflexif, stade 3, dans un même travail.

**Marie-Andrée**

- 13- L'étudiante a compris les exigences du premier travail, malgré le fait qu'elle n'a pas tout à fait respecté la consigne qui demandait un travail d'au moins dix pages.
- 14- L'exercice sur l'autobiographie révèle qu'un étudiant dont les jugements sont au niveau pré-réflexif peut passer d'un stade à un autre dans un même travail.

**Catherine**

- 15- L'étudiante a compris les exigences du premier travail même si elles avaient été présentées de façon sommaire par la professeure.
- 16- Une personne qui se situe au premier stade du niveau quasi-réflexif peut, malgré l'acquisition d'habiletés intellectuelles avancées argumenter, à partir des postulats des stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif.

**Marc**

- 17- L'explication des exigences du premier travail a peut-être contribué au fait que les étudiants n'ont pas mis en valeur leur processus de raisonnement parce qu'étant trop préoccupés à décrire leur situation et à formuler leur conclusion.
- 18- Un individu peut afficher une constante dans la formulation de jugements au niveau pré-réflexif, stade 3, dans un même travail.

**Élisabeth**

- 19- L'étudiante a intégré dans son argumentation des propos tenus par la professeure dans l'explication du contenu de la matière du cours. Se pourrait-il qu'une explication même sommaire de certaines réalités liées à l'immigration dans la présentation du plan de cours puisse être un certain déclencheur à la réflexion?
- 20- Un individu peut afficher une constante dans la formulation de jugements au niveau quasi-réflexif, stade 4, dans un même travail.

**Steve**

- 21- Une personne qui se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, peut malgré l'acquisition d'habiletés intellectuelles avancées argumenter à partir des postulats pré-réflexifs du modèle sur le développement du jugement réflexif.

**Nadine**

- 22- Une personne peut démontrer une constance dans sa capacité à formuler de jugements au niveau quasi-réflexif, stade 5, selon le modèle de développement du jugement réflexif.

**Louise-Hélène**

- 23- Une personne peut démontrer une constance dans sa capacité à formuler des jugements au niveau réflexif, stade 6, selon le modèle de développement du jugement réflexif.

**Observations générales**

- 24- La première stratégie d'enseignement a servi d'exemple pour l'illustration des situations commentées dans l'autobiographie en interculturel, parce que tous les étudiants, à l'exception d'un seul, traitent de thèmes similaires à ceux abordés dans la conversation éducative.
- 25- Le refus d'exiger un nombre déterminé de situations à décrire et à juger dans l'autobiographie explique la variation du nombre d'expériences commentées dans le premier travail des étudiants.
- 26- Les explications sommaires concernant les exigences du premier travail ont peut-être contribué au fait que plus de la moitié des étudiants n'ont pas mis en valeur leur processus réflexif escamotant le processus de rationalité sous-jacent à la formulation de jugements réfléchis sur la réalité.
- 27- Les expériences décrites dans les autobiographies des étudiants attestent qu'ils ont vécu plusieurs types de relations interculturelles.
- 28- Le jugement réflexif varie d'un étudiant à l'autre. Le premier travail présente une variation de jugements passant du niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, au quasi-réflexif, stades 4 et 5, et au niveau réflexif, stade 6.
- 29- Le jugement de la majorité des étudiants se situe au niveau quasi-réflexif, pourtant plus de la moitié d'entre eux se servent d'une logique liée aux caractéristiques du niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, pour juger de la réalité.
- 30- L'analyse des écrits révèle que plus un étudiant fonctionne à un stade supérieur (5 et +) moins il a tendance à emprunter une logique de stades inférieurs. Plus un étudiant fonctionne à un stade inférieur (4 et -) plus il a tendance à se servir d'une logique de stades inférieurs.
- 31- L'analyse des textes révèle aussi que la grande majorité des étudiants éprouve de sérieuses difficultés à faire valoir leurs idées par écrit.



**Séance 2 : Observations 32 à 78****Stratégies d'enseignement**

- 32- Les explications de la professeure concernant le travail sur l'autobiographie, la définition du concept de la réflexion critique et les critères d'évaluation du cahier d'apprentissage à la réflexion semblent satisfaire les étudiants, car ils ne posent aucune question de clarification.
- 33- Les exemples sur les critères de la grille d'évaluation n'apparaissent pas être suffisamment clairs pour les étudiants.
- 34- Lorsque la matière et le contexte le permettent, une mise en situation accompagnée de quelques questions est une activité qui semble plaire aux étudiants.
- 35- La participation des étudiants en classe et plusieurs de leurs remarques notées dans le journal de bord de la professeure témoignent d'une appréciation quant à la manière dont l'information a été présentée, laquelle a favorisé certaines prises de conscience par rapport aux réalités des immigrants.
- 36- Les réponses et les commentaires des étudiants en salle de classe attestent d'un certain niveau de connaissance par rapport à la situation des immigrants; ces commentaires laissent penser que certains d'entre eux auraient pu en connaître plus sur le sujet et auraient espéré approfondir davantage certaines réalités. Ceci pourrait expliquer les critiques plus ou moins positives, parfois mêmes réalistes, de certains face au traitement de l'information.
- 37- Une surcharge d'informations et un débit rapide dans la présentation des informations peuvent contrarier à la fois le processus réflexif qui ne peut tout emmagasiner et contraindre l'explication de la professeure, car il n'y a pas suffisamment de temps alloué au questionnement ou à l'approfondissement de la matière, d'autant plus que les étudiants n'ont pas à leur disposition un document leur permettant de suivre ce qui est présenté en avant ou encore de lire chez eux les informations transmises dans le cours.
- 38- Dans le cas de la deuxième stratégie d'enseignement, les questions des étudiants révèlent un niveau de connaissance de la réalité des immigrants généralement basé sur l'expérience personnelle ou les préjugés populaires et elles attestent d'un désir de dépassement d'une connaissance principalement basée sur des croyances préétablies.
- 39- Le niveau de questionnement suscité par la deuxième stratégie d'enseignement, qui ne cherchait qu'à faire un tour d'horizon sommaire de la situation des immigrants, a surpris les attentes de la professeure, laissant ainsi penser que le choix d'une stratégie d'enseignement doit être sérieusement étudié en fonction de ce qu'on veut atteindre et qu'elle doit être planifié en conséquence.
- 40- À la lumière des réponses des étudiants, il semble que la structure de la troisième stratégie d'enseignement permette l'intégration de la matière.
- 41- Il aurait été plus sage de terminer le cours par le petit jeu portant sur les motifs de l'immigration au lieu de commencer l'enseignement d'un nouveau et important contenu pratiquement quinze minutes avant la fin du cours.
- 42- Pour atteindre son but, un enseignement ne devrait-il pas comporter une variété de stratégies dont l'orchestration tient compte de la capacité des étudiants à recevoir, questionner et juger des informations?

**Steve**

- 43- Pour l'étudiant, les informations transmises dans le cours lui ont permis à la fois de confronter ses préjugés et d'en connaître un peu plus sur la réalité des immigrants.
- 44- L'étudiant n'a pas compris les exigences du premier travail, il y aurait lieu de revoir la description des consignes dans le plan de cours.

**Mathieu**

- 45- Les difficultés éprouvées par l'étudiant dans la rédaction de sa réflexion critique confirment la nécessité de préparer une activité qui permettrait de mettre en pratique ce qui a été illustré dans l'explication sur les critères d'évaluation.
- 46- Le débit rapide dans la présentation des informations dans la deuxième stratégie d'enseignement a probablement contribué à une compréhension plus ou moins juste de ce qui a été dit dans le cours.
- 47- La structure de la deuxième stratégie d'enseignement pourrait être une contre stratégie au développement du jugement réflexif pour une personne réfléchissant à partir des postulats du niveau pré-réflexif.
- 48- L'écrit laisse entrevoir qu'il aurait fallu fournir un texte théorique traitant de l'ensemble des informations vues dans le cours permettant ainsi à l'étudiant de s'y référer au besoin pour éclaircir certaines notions ou encore pour mieux comprendre ce qui a été enseigné.
- 49- L'acquisition de nouvelles informations sur un sujet donné n'est pas une condition sine qua non d'une élévation de la capacité réflexive.
- 50- Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, le même niveau que celui du premier texte.
- 51- L'activité d'apprentissage aura permis de déceler chez l'étudiant une sensibilité à l'égard des plus démunis de la société.

**Marc**

- 52- L'écrit démontre une compréhension du processus de la réflexion critique qui est assimilé à l'action de critiquer. Les derniers commentaires de l'étudiant en sont un bon témoignage. À la lumière de la tenue de ces propos, il est raisonnable de conclure qu'il aurait été nécessaire de préparer une activité qui aurait permis aux étudiants de mettre en pratique ce qui avait été illustré dans l'explication sur les critères d'évaluation.
- 53- Le texte laisse aussi entrevoir que le débit et la somme des informations présentées dans le cours peuvent conduire à de multiples interprétations sans lien avec l'objectif recherché de la stratégie.
- 54- La structure de la deuxième stratégie d'enseignement pourrait être une contre stratégie au développement du jugement réflexif, car elle ne permet pas de répondre suffisamment aux questions de l'étudiant qui est laissé dans un relativisme réflexif.
- 55- L'étudiant présente une constante dans son argumentation qui se situe au niveau pré-réflexif, stade 3, le même que celui de son premier texte.

**Louis**

- 56- L'écrit démontre que l'étudiant n'a pas tout à fait compris les explications de la professeure en ce qui a trait aux paramètres de rédaction d'une réflexion critique.
- 57- Les informations sur le niveau de scolarité des immigrants aura permis à cet étudiant de confronter ses préjugés.
- 58- La structure de la deuxième stratégie d'enseignement semble favoriser la critique à partir des croyances préétablies pour cet étudiant.
- 59- Une nouvelle information ne contribue pas nécessairement à élever le jugement réflexif de l'étudiant qui se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, soit le même que celui de la conclusion dans le premier texte.

**Catherine**

- 60- L'écrit démontre que l'étudiante n'a pas tout à fait compris les explications de la professeure en ce qui a trait aux paramètres de rédaction d'une réflexion critique.
- 61- L'information sur le niveau de scolarité des immigrants aura permis à cette étudiante de confronter ses préjugés.
- 62- La structure de la deuxième stratégie d'enseignement semble favoriser la critique à partir des croyances préétablies pour cette étudiante.
- 63- Il semble qu'une transformation dans la capacité de juger la réalité nécessite plus que la transmission d'informations pour cette étudiante dont le jugement réflexif se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, soit le même que celui affiché dans l'une des situations commentées dans le premier texte.

**Élisabeth**

- 64- Le texte semble attester que cette étudiante a aussi compris les consignes du travail ou l'explication des critères de la grille d'évaluation des cahiers d'apprentissage à la réflexion puisque sa réflexion correspond aux critères d'une réflexion critique et qu'elle est enrichie par une recherche personnelle sur le sujet.
- 65- Le contenu de la troisième stratégie d'enseignement aura permis à cette étudiante d'aiguiser sa capacité réflexive sur un sujet de son choix : l'apprentissage du français par les immigrants.
- 66- Le jugement réflexif de l'écrit s'élève au niveau quasi-réflexif, stade 5, un stade plus élevé que celui des situations traitées dans le premier texte.

**Nadine**

- 67- Le texte semble attester que cette étudiante a compris les consignes du travail ou l'explication des critères de la grille d'évaluation des cahiers d'apprentissage à la réflexion puisque sa réflexion correspond bien aux critères d'une réflexion critique et qu'elle est enrichie par une recherche personnelle sur le sujet.
- 68- Le contenu de la stratégie d'enseignement aura permis à cette étudiante d'aiguiser sa capacité réflexive sur un sujet de son choix : l'immigration comme un levier de la croissance démographique.
- 69- Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, soit un niveau supérieur à celui des situations traitées dans le premier texte classé au niveau quasi-réflexif, stade 5.

**Louise-Hélène**

- 70- Le texte semble attester que cette étudiante a aussi compris les consignes du travail ou l'explication des critères de la grille d'évaluation des cahiers d'apprentissage de la réflexion puisque sa réflexion correspond aux critères d'une réflexion critique.
- 71- Le contenu de la troisième stratégie d'enseignement aura permis à cette étudiante d'aiguiser sa capacité réflexive sur les points névralgiques de la politique d'immigration.
- 72- Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, le même que celui du premier texte.

**Observations générales**

- 73- Les écrits classés au niveau pré-réflexif et quasi-réflexif, stade 4, laissent penser qu'il aurait été important de faire suivre un exercice après l'explication des critères de la grille d'évaluation des cahiers d'apprentissage à la réflexion.
- 74- Les étudiants qui ont réfléchi à partir d'une information présentée lors de la deuxième stratégie sont laissés dans un relativisme réflexif d'où la nécessité de revoir la structure de ce module d'enseignement.
- 75- Les étudiants qui ont réfléchi à partir de la troisième stratégie démontre, pour deux d'entre eux, une capacité à faire valoir leur opinion à l'aide d'une recherche personnelle sur le sujet.

- 76- Les écrits des étudiants révèlent qu'ils ne comprennent pas tous les exigences de la même façon d'où l'importance de porter une très grande attention à la rédaction et l'explication de la consigne de travail.
- 77- Les écrits qui affichent les caractéristiques des niveaux pré-réflexif et quasi-réflexif, stade 4, révèlent que les étudiants nécessitent un plus grand encadrement qui pourrait se traduire par une obligation d'appuyer leurs prises de position à partir de textes de références.
- 78- L'information présentée en classe a favorisé un changement de niveau réflexif chez deux étudiantes par rapport au premier travail. Le jugement réflexif d'Élisabeth passe du niveau quasi-réflexif, stade 4, au stade 5, celui de Nadine du niveau quasi-réflexif, stade 5, au niveau réflexif, stade 6. Le jugement réflexif des autres étudiants affichent une constante par rapport au premier écrit. Le jugement réflexif de Mathieu et de Marc reste au niveau pré-réflexif, stade 3; le premier affiche aussi des traits du stade 2; celui de Louis et de Catherine se stabilise au quasi-réflexif, stade 4, comparativement à celui de leur premier écrit qui attestait la présence de doubles stades, niveau pré-réflexif, stade 2, pour le premier et stade 3 pour la deuxième, celui de Steve reste au niveau quasi-réflexif, stade 5, et celui de Louise-Hélène au niveau réflexif, stade 6.

### Séance 3 : Observations 79 à 127

#### Stratégies d'enseignement

- 79- La réaction de deux étudiants et le silence des autres à l'égard de la mise en veilleuse des critères de la grille d'évaluation des cahiers d'apprentissage à la réflexion attestent qu'ils ne semblent pas avoir été exposés avant ce cours à une terminologie et aux critères liés à la rédaction d'une réflexion critique, comme ils ne semblent pas s'inspirer de grilles ou de modèles d'analyse les aidant à juger du niveau et de la qualité de leurs propos.
- 80- La mise des notes de cours au service de reproduction semble procurer un sentiment de relative sécurité aux étudiants, mais elle pourrait être un frein au développement de leur capacité réflexive car ainsi ils ne sont pas encouragés à se ré-approprier par eux-mêmes la matière.
- 81- Il serait préférable que les étudiants fassent eux-mêmes une synthèse du contenu du cours précédent.
- 82- Les réponses des étudiants démontrent qu'ils semblent comprendre ce qui est transmis.
- 83- Dans la conversation éducative, les propos tenus par un groupe d'étudiants ont polarisé la majeure partie des interventions.
- 84- Les faits mentionnés démontrent qu'une partie du groupe d'étudiants ne précise pas réellement les motifs qui poussent les gens à devoir quitter leur pays.
- 85- Les propos tenus par la première équipe concernant les motifs à l'immigration se situent au niveau quasi-réflexif, stade 4, car ils sont formulés à partir des préconceptions de la réalité des immigrants.
- 86- Les propos tenus par l'ensemble des étudiants concernant les préjugés et les peurs des Québécois à l'égard des immigrants se situent au niveau quasi-réflexif, stade 4, parce qu'ils formulent leurs opinions à partir des préjugés populaires.
- 87- Le fait d'avoir combiné deux exercices qui devaient normalement être faits séparément a probablement confondu une partie du groupe des étudiants expliquant ainsi le chevauchement entre les motifs et les peurs et les préjugés.
- 88- L'excuse adressée aux étudiants par la représentante de la première équipe au début de la deuxième partie du cours, à la suite d'une altercation entre deux étudiantes pendant la pause, tend à démontrer que tous n'ont pas le même niveau de maturité intellectuelle ou la même capacité d'analyse d'une proposition.
- 89- Plusieurs questions (1, 2, 3, 9, 10, 11, 12) formulées par les étudiants semblent attester d'une certaine résistance aux politiques gouvernementales liées à l'accueil de nouveaux arrivants.

- 90- Les propos tenus auprès de l'invité du ministère dans la deuxième partie du cours ne sont pas du tout dans la même ligne que ceux de la première partie, les étudiants cherchant plutôt à comprendre qu'à justifier leurs points de vue à partir d'opinions non fondées.
- 91- Ce qui a été avancé dans le document audiovisuel qui invalidait la majorité des préjugés populaires mentionnés par les étudiants pourrait avoir contribué à ce changement passant d'une attitude affirmative à une attitude qui cherche à savoir.
- 92- Le représentant du Ministère commandait aussi un autre niveau de questionnement; ceci laisse sous-entendre une capacité d'adaptation réflexive en fonction du rang de la personne.

### **Stéphane**

- 93- L'objet de cette réflexion porte sur la formation à l'immigration. Bien que la majorité des thèmes qui ont été suggérés par l'étudiant aient été vus dans la deuxième et la troisième séances, cette réflexion soulève la nécessité d'approfondir certains points comme les critères de sélection, le besoin en main-d'œuvre du Canada et l'apport des investisseurs au développement économique de la province et du pays.
- 94- Le jugement de cet écrit se situe au niveau pré-réflexif, stade 2, le même que celui de l'une des situations traitées dans l'autobiographie. La teneur ou l'interprétation des propos tenus par les étudiants de la première équipe a probablement affecté le jugement de cet étudiant originaire d'Haïti.

### **Marie-Andrée**

- 95- Considérant que les personnes originaires d'autres pays peuvent être troublées émotionnellement par les propos gratuits de Québécois de souche, il aurait lieu de mieux encadrer le processus de la conversation éducative. Par exemple, il serait préférable d'inviter les étudiants à nommer leurs préjugés et leurs peurs à l'égard des immigrants et non à se faire les porte-parole de l'ensemble de la population québécoise.
- 96- L'étudiante n'accorde de la valeur qu'aux propos tenus par quelques individus en quelques minutes évacuant de son champ d'analyse tout ce qui a été dit invalidant les préjugés populaires des Québécois à la fois dans la conversation éducative, le document audiovisuel et les réponses du représentant du Ministère.
- 97- Il semble que l'éveil de l'affectivité empêche la possibilité d'analyse en cantonnant la réflexion critique à un niveau pré-réflexif. En effet, le jugement de l'écrit se situe au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, soit le même niveau que celui du premier écrit, l'étudiante n'ayant pas rédigé une réflexion pour la deuxième séance de cours.

### **Mathieu**

- 98- Il semble qu'une formation en interculturel nécessite un rappel de certaines notions élémentaires de géographie physique et humaine.
- 99- Il semble aussi que le développement du jugement réflexif dans une formation en interculturel ait un adversaire de taille, soit l'assimilation sans questionnement du traitement de l'information des médias.
- 100- La structure de ce texte comme celle de tous les écrits présentés jusqu'à maintenant par l'étudiant ne semblent pas favoriser une élévation de niveaux et de stades du jugement réflexif; au contraire elle cantonne la réflexion au niveau pré-réflexif, stade 3.

### **Marc**

- 101- Les propos avancés par l'économiste dans la vidéo ne semblent pas convaincre l'étudiant du bien-fondé de l'apport de l'immigration au développement économique et démographique de la province, puisque l'a priori général de l'argumentation révèle une résistance à l'accueil d'investisseurs étrangers dans le contexte économique actuel du pays. Ceci confirmerait la nécessité de faire suivre l'écoute d'un document audiovisuel par une conversation éducative permettant de réfléchir et d'approfondir les idées émises par les différents experts.

- 102- Les postulats de cette argumentation montrent comment un niveau quasi-réflexif, stade 4, s'approprié le discours des experts en ne retenant surtout que ce qui abonde dans le sens des croyances personnelles souvent influencées par les croyances populaires.
- 103- La deuxième stratégie de ce cours semble avoir eu un impact sur le jugement réflexif qui passe du niveau pré-réflexif, stade 3, dans la deuxième réflexion, au niveau quasi-réflexif, stade 4, dans la troisième réflexion. L'apport théorique des experts dans la vidéo a probablement contribué à cette remontée laissant ainsi sous-entendre que le jugement réflexif se développe en présence d'arguments conceptuels solides.

**Louis**

- 104- Le deuxième paragraphe de cet écrit montre que la présentation du document audiovisuel n'est pas une activité pédagogique vaine, car l'étudiant a saisi la vulnérabilité des immigrants dans un pays dont le gouvernement focalise sur l'immigration pour de multiples raisons mais dont la population ne partage pas nécessairement les mêmes convictions.
- 105- Le texte montre aussi comment l'interprétation du contenu du document audiovisuel peut être un catalyseur d'inférences parfois réalistes et parfois douteuses à l'encontre des Québécois de souche.
- 106- Bien qu'il n'y ait pas de changement par rapport à la deuxième réflexion, classée au niveau quasi-réflexif, stade 4, il y a néanmoins un renversement de positions à l'égard des immigrants entre la première et la troisième réflexions. Cela ne signifierait-il pas que le développement du jugement réflexif passe d'abord par un éveil de la sensibilité avant de se déployer dans la façon de raisonner?
- 107- Le texte montre aussi comment la formulation d'un a priori à partir de pensées préétablies entache l'ensemble d'une argumentation qui se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, et, qui se révèle difficile à réfuter.

**Catherine**

- 108- Le document audiovisuel présenté dans le cours semble avoir favorisé le développement du jugement réflexif de cette étudiante, qui passe du niveau quasi-réflexif, stade 4, à la deuxième réflexion, au stade 5, à la troisième réflexion. Ceci laisse sous-entendre que des cadres conceptuels solides sont la base du développement du jugement réflexif.

**Steve**

- 109- Les propos tenus pendant la conversation éducative auront permis à l'étudiant de réaliser que les universitaires ne sont pas immunisés contre les pensées préétablies.
- 110- La liberté d'expression laissée dans la conversation éducative aura permis à l'étudiant d'éprouver ses préconceptions, d'aiguiser sa capacité réflexive, de maintenir et d'afficher les caractéristiques du niveau quasi-réflexif, stade 5, le même que la majorité des situations commentées dans l'autobiographie, l'étudiant n'ayant pas rédigé une réflexion critique à la deuxième séance.
- 111- Une stratégie pédagogique axée sur l'expression des opinions personnelles semble éveiller l'affectivité qui cristallise les prises de positions et maintient les résistances empêchant l'analyse de propositions contribuant au développement du jugement réflexif.

**Nadine**

- 112- L'étudiante a amalgamé le contenu de la vidéo à d'autres informations obtenues jusqu'à maintenant dans le cours (séance 2) et pendant sa formation, et le résultat montre comment un stade 5 réussit à assembler et à traiter l'information en un tout passablement cohérent.
- 113- Le jugement baisse d'un stade dans cet écrit passant du niveau réflexif, stade 6, au niveau quasi-réflexif, stade 5, dans celui-ci. Est-ce qu'un niveau quasi-réflexif, stade 5, aurait besoin de plus de théories pour avancer d'un stade dans sa capacité réflexive?

**Élisabeth**

- 114- La conversation éducative tumultueuse aura permis à cette étudiante d'aiguiser sa capacité réflexive en ce qui a trait aux effets des préjugés dans la relation interculturelle.



- 115- La première activité de la deuxième stratégie d'enseignement aura permis de monter d'un cran dans la hiérarchie des niveaux et des stades du modèle sur le développement du jugement réflexif, car l'étudiante passe du niveau quasi-réflexif, stade 5, dans la deuxième réflexion au niveau réflexif, stade 6, dans la troisième réflexion.

#### **Louise-Hélène**

- 116- Le document audiovisuel aura permis à cette étudiante d'aiguiser sa capacité réflexive en ce qui a trait aux peurs et aux préjugés des Québécois à l'égard des immigrants en relation avec la politique d'immigration du gouvernement du Québec.
- 117- Une recherche personnelle lui aura aussi permis de donner plus de poids à ses propos et d'atteindre le niveau réflexif, stade 7, une élévation d'un stade par rapport à la deuxième réflexion.

#### **Observations générales**

- 118- La deuxième stratégie d'enseignement du cours a été un catalyseur à la réflexion pour quatre étudiants. Le jugement de Marc passe d'un niveau pré-réflexif, stade 3, dans le deuxième travail, au niveau quasi-réflexif, stade 4, dans le troisième, celui de Catherine passe du niveau quasi-réflexif, stade 4, au stade 5, celui d'Élisabeth du niveau quasi-réflexif, stade 5, au niveau réflexif, stade 6, et celui de Louise-Hélène du niveau réflexif, stade 6, au stade 7. Le jugement réflexif de Mathieu et de Louis reste au même niveau et stade que celui de leur dernier écrit, soit au niveau pré-réflexif, stade 3, pour le premier et le niveau quasi-réflexif, stade 4, pour le deuxième. Celui de Nadine descend du niveau réflexif, stade 6, au niveau quasi-réflexif, stade 5. Les écrits de Steve, Marie-Andrée et Stéphane, qui tous trois n'avaient pas rédigé une réflexion critique pour la deuxième séance, se classent au niveau quasi-réflexif, stade 5, le niveau le plus élevé obtenu dans l'autobiographie pour Steve, au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3, pour Marie-Andrée et pour Stéphane au niveau pré-réflexif, stade 2, le même stade que l'une des situations commentées dans l'autobiographie.
- 119- La conversation éducative a permis à une seule étudiante de monter d'un cran dans l'échelle des niveaux et des stades du modèle du jugement réflexif, à deux autres de maintenir leur niveau et stade de jugement réflexif et n'a pas aidé un autre qui a descendu d'un stade.
- 120- La présentation du document audiovisuel a permis à trois étudiants de monter d'un stade dans l'échelle des niveaux et des stades du modèle du jugement réflexif, de maintenir le niveau et le stade d'un autre qui, lui, affiche une tout autre perception de la réalité des immigrants dans ce travail que dans l'autobiographie et n'a pas aidé Nadine qui baisse d'un stade dans son écrit.
- 121- Les propos tenus par l'invité du Ministère ne semblent pas avoir eu une incidence sur la réflexion des étudiants, à l'exception de celle de Mathieu.
- 122- La structure d'une réflexion basée à partir de quelques commentaires liés à différentes stratégies d'enseignement ne semble pas favoriser une élévation du jugement réflexif en ce qui concerne Mathieu.
- 123- De solides propos formulés par des personnes crédibles semblent être la base de développement du jugement réflexif pour Marc et Catherine.
- 124- La controverse est un catalyseur à la réflexion pour ceux qui sont capables d'analyser une proposition, une caractéristique intellectuelle qui se manifeste plus sérieusement à partir du stade 5 (Élisabeth, Louise-Hélène, Nadine, Steve), tandis qu'elle peut être un obstacle à la réflexion pour ceux qui ne sont pas capables d'en faire autant, c'est-à-dire du stade 2 au stade 4 (Marie-Andrée, Stéphane, Mathieu).
- 125- Les a priori personnels sur un sujet empêchent l'élévation de niveaux et de stades pour Marie-Andrée et Steve.
- 126- La rédaction d'une réflexion critique sur un seul sujet tend à mettre en valeur la capacité de raisonner des individus qui affichent un score plus élevé de stades (Marc, Catherine, Louis, Nadine, Steve, Élisabeth et Louise-Hélène).

- 127- L'argumentation qui appuie ses postulats à partir de sources crédibles dans le domaine favorise l'élévation de stade en ce qui concerne Louise-Hélène.

#### Séance 4 : Observations 128 à 175

##### Stratégies d'enseignement

- 128- La première partie des questions formulées par les étudiants révèle une préoccupation liée à la performance académique se manifestant par une insécurité devant les tâches d'apprentissage à accomplir dans le cours.
- 129- Les questions liées à la rédaction d'une réflexion critique démontrent que certains étudiants ne sont réellement pas familiers avec la terminologie de la pensée critique et ne semblent pas comprendre ce que sous-tendent les réalités de ce concept.
- 130- La question liée au texte de référence informe jusqu'à un certain point de l'effort d'appropriation des étudiants face à un texte de référence.
- 131- Les autres questions des étudiants montrent qu'ils semblent bien suivre ce qui est transmis, questionnant lorsque le besoin se fait sentir.
- 132- Si l'on ajoute les commentaires liés au niveau de difficulté du test à ceux liés à la complexité de la réflexion, il semble bien que le test ait été pour plus de la moitié des étudiants un événement pédagogique leur permettant de saisir ce que sous-tend le processus de la pensée critique.
- 133- Les commentaires reliés à la longueur et au niveau de difficulté du test laissent entrevoir la nécessité de choisir un temps propice à l'administration du test. Un début de cours pourrait être le moment idéal parce que généralement les étudiants sont frais et dispos à leur arrivée en salle de classe.
- 134- Pour la majorité des étudiants ayant répondu à la deuxième question, il semble bien que l'expérience scolaire y soit pour beaucoup dans le développement de leur capacité à juger. Trois étudiants précisent les stratégies d'apprentissage qui ont favorisé le développement de leur capacité réflexive soit la rédaction de réflexions critiques, l'effort d'appropriation de la matière par la rédaction d'une synthèse et le travail de groupe permettant l'échange et la confrontation des idées. Par contre trois d'entre eux ne semblent pas tout à fait convaincus de l'apport de l'institution scolaire dans leur capacité à juger d'un événement.
- 135- Dans la première partie de ce segment de module, les questions ou les remarques des étudiants montrent un désir d'en connaître plus sur le sujet, mais le tollé de la classe dû à une explication insuffisante de l'époque des Lumières semble avoir affecté le sérieux des réponses vers la fin du cours. Par contre les propos tenus par les deux derniers étudiants dans la conversation éducative épousent étrangement le sens des commentaires 12 et 15 formulés à la deuxième question du test.
- 136- Bien qu'étant attentifs, les étudiants ne posent pas beaucoup de questions durant les 40 minutes de présentation de ce contenu de nature plus conceptuelle que celui présenté jusqu'à présent dans les différentes séances de cours. Le test semble avoir grugé de leur énergie.
- 137- La présentation de l'influence des sciences humaines dans la redéfinition du concept de la culture plaît aux étudiants qui y réagissent très favorablement.

##### Mathieu

- 138- L'étudiant ne semble pas être stimulé intellectuellement par les différents contenus de cours parce que le même thème revient dans toutes ses réflexions jusqu'à présent.
- 139- Pour l'étudiant, la rédaction d'une réflexion critique se résume à l'expression d'un jugement appréciatif polarisé entre bon ou mauvais sur quelques éléments abordés dans le cours. Il ne semble pas comprendre le processus argumentaire d'une telle démarche.
- 140- Bien que la structure du texte cantonne la réflexion au niveau des impressions personnelles, ce qui ne semble pas favoriser une élévation de niveaux ou de stades puisque le jugement réflexif de l'étudiant se



situé toujours, à tout le moins dans le deuxième paragraphe, au niveau pré-réflexif, stade 3, ses propos sont toutefois de plus en plus raisonnables. Est-ce que cela pourrait signifier que le développement du jugement réflexif passe par plusieurs phases commençant par un balbutiement de réflexion où l'acteur prend conscience de son action de penser qui à force de s'exécuter en arrive à préciser de plus en plus clairement ce qui compte véritablement pour lui?

#### Marie-Andrée

- 141- Ce texte renseigne sur la façon dont l'étudiante s'approprie l'information qu'elle traite non pas à partir de ce qui a été dit en salle de classe mais bien à la lumière de ses propres a priori.
- 142- Ce texte nous informe sur les difficultés de l'auteure dans la formulation d'une réflexion critique lesquelles se résument à un problème d'évaluation du bien-fondé des arguments présentés parce que ne prenant pas en considération l'examen des preuves et de leur interprétation.
- 143- Il semble que plus un segment de cours présente une information conceptuelle (comme c'est le cas avec la première partie du module sur la culture) plus grand est l'impact sur l'expression de la réflexion. En effet, le jugement réflexif de l'étudiante se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, le plus haut niveau et stade jamais atteint par elle jusqu'à présent dans le cours, les autres écrits vacillant entre le niveau pré-réflexif, stade 2 et 3.

#### Stéphane

- 144- Le contenu sur le concept de la culture semble avoir un impact sur le niveau de réflexion de cet étudiant dont l'écrit atteint le niveau quasi-réflexif, stade 4, le résultat le plus élevé obtenu jusqu'à présent dans le cours.

#### Marc

- 145- Ce texte montre comment l'information présentée en classe peut être comprise, traitée et même dénaturée pour justifier des a priori personnels.
- 146- Cet écrit comprend plusieurs idées qui auraient pu faire chacune l'objet d'une réflexion critique. L'étudiant aurait avantage à mieux cerner ce qu'il veut traiter et à appuyer ses informations sur des sources crédibles.
- 147- La confusion des idées émises dans le texte confine la réflexion de l'étudiant au niveau quasi-réflexif, stade 4.

#### Élisabeth

- 148- Ce texte montre comment une information dans un cours amène à la formulation d'inférences qui éveillent l'affectivité laquelle affecte la capacité objective d'analyse.
- 149- Ce texte montre aussi comment l'affectivité joue sur la capacité objective d'analyse même chez les meilleurs penseurs, car dans cette réflexion, le jugement de l'étudiante régresse au niveau obtenu dans l'écrit de la première séance, soit au niveau quasi-réflexif, stade 4, contrairement aux autres réflexions (séances 2 et 3) dont les niveaux atteignent respectivement le niveau quasi-réflexif, stade 5, et le niveau réflexif, stade 6.
- 150- Cette réflexion révèle que le jugement réflexif n'est pas une entité figée dans le temps, c'est-à-dire que même les meilleurs penseurs peuvent réfléchir sur un sujet à partir de postulats qui ne rendent pas compte de leur capacité maximale dans d'autres sujets. Ce qui laisse sous-entendre que la performance réflexive varie en fonction du niveau de connaissance sur un sujet donné, du niveau d'engagement affectif dans le sujet traité et de la capacité à contrôler la subjectivité par une analyse des postulats cachés dans l'argumentation.

#### Louis

- 151- Il semble bien que le contenu du module sur la culture ait fourni du matériel théorique permettant à l'étudiant d'asseoir sa lecture nationaliste (voir séance 3) et de réfléchir à un thème qui lui tient à coeur, soit l'identité culturelle des Québécois « de souche » dans un contexte social multiculturel.

- 152- L'étudiant change de stade dans cette réflexion passant du niveau quasi-réflexif, stade 4, dans le dernier écrit au stade 5 dans celui-ci.

#### Steve

- 153- Dans le premier paragraphe, les propos semblent attester que l'étudiant a été interpellé par les différents sens rattachés au concept de la culture.
- 154- Bien qu'une partie du contenu ait semblé plaire à l'étudiant, il utilise ce qui a été dit par la professeure pour dénigrer les commentaires des deux étudiants qui se sont exprimés sur ce qu'est pour eux leur culture. Formuler une réflexion critique en réaction à des propos tenus semble camper la réflexion de l'étudiant au niveau quasi-réflexif, stade 5.

#### Nadine

- 155- Le contenu sur la culture semble avoir été pour cette étudiante un catalyseur à la réflexion puisque son argumentation dépasse de loin ce qui a été vu dans le cours.
- 156- Ce texte démontre jusqu'à un certain point comment une étudiante dont le jugement réflexif se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, comprend, traite et organise l'information présentée qu'elle réutilise dans un contexte approprié.
- 157- Une information conceptuelle semble avoir un impact sur le jugement réflexif de cette étudiante qui se maintient au niveau quasi-réflexif, stade 5.

#### Catherine

- 158- Il semble bien que le contenu sur le module de la culture et une recherche personnelle sur le sujet ont permis à l'étudiante de faire valoir son opinion sur le sujet et d'atteindre le niveau réflexif, stade 6, dans cet écrit comparativement au dernier qui se situait au niveau quasi-réflexif, stade 5.
- 159- La rigueur intellectuelle qu'on retrace dans ce texte pourrait-elle être inspirée par le test sur la réflexion cognitive?

#### Louise-Hélène

- 160- Les critiques de l'étudiante sont très pertinentes et elles dépassent de loin ce qui a été vu dans la première stratégie d'enseignement.
- 161- Ce texte informe sur le traitement de l'information de l'étudiante qui, à partir d'un aperçu général des services à l'immigration, est en mesure d'identifier rapidement les accrocs des politiques et montre comment un stade 6 fait une lecture de ce qui a été transmis.
- 162- Dans cette réflexion, l'étudiante baisse d'un stade au niveau réflexif par rapport à la dernière réflexion parce que son texte est plus décousu que le précédent et qu'il lui manque de l'information pour pousser plus à fond son interprétation de la réalité des services offerts aux nouveaux arrivants.

#### Observations générales

- 163- Les stratégies d'enseignement du cours ont été un catalyseur à la réflexion pour cinq étudiants. La réflexion dans les écrits de Mathieu, Stéphane et Marie-Andrée est passé d'un niveau pré-réflexif, stade 3 dans le troisième travail au niveau quasi-réflexif, stade 4 dans le quatrième, celui de Louis est passé du niveau quasi-réflexif, stade 4 au stade 5 et celui de Catherine du niveau quasi-réflexif, stade 5, au niveau réflexif, stade 6. Les écrits de Marc, Steve, Nadine sont restés au même niveau que celui de leur dernière réflexion, soit au niveau quasi-réflexif, stade 4, pour Marc et au niveau quasi-réflexif, stade 5, pour tous les autres. Les écrits d'Élisabeth et de Louise-Hélène ont toutefois baissé de niveau passant du niveau réflexif, stade 6, au niveau quasi-réflexif, stade 4 pour la première et du niveau réflexif, stade 7 au stade 6 pour la deuxième.
- 164- L'analyse qualitative révèle que le niveau de jugement réflexif de la majorité des étudiants se situe au niveau quasi-réflexif confirmant ainsi les résultats obtenus dans l'analyse quantitative. Dans la quatrième réflexion, le jugement des écrits de sept étudiants se situe à ce niveau.

- 165- Le module sur la culture a permis à cinq étudiants d'élever leur niveau et stade de jugement réflexif, laissant ainsi sous-entendre qu'une information théorique peut être l'une des principales composantes du développement du jugement réflexif surtout pour les étudiants dont le jugement réflexif se classe parmi les moins élevés du modèle de King et Kitchener.
- 166- Le module sur la culture n'a pas eu le même effet sur tous les étudiants puisque Marc, Steve et Nadine sont restés au même niveau et qu'Élisabeth a baissé de niveau.
- 167- Le module sur les services offerts aux immigrants n'a pas permis à Louise-Hélène de maintenir le même niveau puisqu'elle a baissé d'un stade au niveau réflexif.
- 168- Une réflexion formulée à partir de quelques commentaires ou perçue comme la formulation d'un jugement appréciatif polarisé entre vrai ou faux ou bon ou mauvais ne favorise pas ou peu à l'élévation du jugement réflexif pour Steve et Mathieu.
- 169- L'affectivité non raisonnée affecte le jugement réflexif des meilleurs penseurs comme ce fut le cas pour Élisabeth dans cette réflexion.
- 170- L'information théorique fournit de la matière à la pensée et permet une élévation du jugement réflexif pour la grande majorité des étudiants.
- 171- Un cours théorique sur un sujet donné associé à la possibilité du libre choix dans la sélection des sujets peut être un autre facteur qui favorise le développement du jugement réflexif.
- 172- L'information théorique combinée à une recherche personnelle sur un sujet donné contribue à l'élévation du jugement réflexif pour Catherine.
- 173- Le jugement réflexif se développe par la pratique pour Mathieu et Louis.
- 174- Les a priori personnels peuvent être un frein au développement du jugement réflexif pour Mathieu, Marie-Andrée, Marc, Steve et Élisabeth.
- 175- La rédaction d'une réflexion critique sur un seul sujet tend à mettre en valeur la capacité de raisonner chez tous les étudiants à l'exception de Mathieu.

#### Séance 5 : Observations 176 à 226

##### Stratégies d'enseignement

- 176- La professeure prend soin d'informer les étudiants de ressources pédagogiques qui peuvent les aider à peaufiner et affiner leur capacité réflexive.
- 177- Les premières interventions des étudiants quant à l'explication des origines de l'humanité démontrent un certain niveau de connaissance dans le domaine. Celles ayant trait à l'identification de traits communs à la culture québécoise épousent généralement les préjugés populaires. D'ailleurs, l'une d'entre elles, « chacun a sa propre culture, il n'y a pas de culture typique » caricature bien la forme de pensée du niveau quasi-réflexif, stade 4. Les autres interventions sont plutôt de nature informative.
- 178- Dans la conversation éducative liée à la culture, la professeure fait front à certaines idées émises par les étudiants en les poussant à préciser leurs pensées.
- 179- Il semble bien d'après les propos de l'observatrice participante et de la chercheure que le contenu et la structure du module sur la culture aient besoin d'être retravaillés pour assurer une plus grande clarté dans la transmission et la compréhension de l'information. Par contre, la dernière remarque d'un étudiant démontre que, malgré, une certaine confusion dans la tenue de propos, l'enseignement n'a pas été vain, car il retient ce qu'il y a de plus important dans ce module.
- 180- La façon d'illustrer la matière de la professeure par des exemples de la vie courante a captivé l'attention et a suscité la participation des étudiants.

- 181- La dictée comme stratégie d'enseignement est possiblement une réaction au nombre de transparents présentés jusqu'à présent dans le cours, au débit dans la transmission de l'information, à l'absence de textes de référence traitant des sujets et à l'inquiétude grandissante face à l'examen final.
- 182- Il semble bien que la perception de la pertinence du contenu joue pour beaucoup dans l'intérêt que les étudiants manifestent pour le sujet.
- 183- Les étudiants semblent préférer un enseignement qui prend comme modèle celui de la deuxième activité de la stratégie d'enseignement (titre évocateur-explication-exemples dans la réalité) à celui du premier qui demande un plus grand effort de réflexion.

### **Stéphane**

- 184- L'étudiant ne semble pas être stimulé intellectuellement par le contenu sur le choc culturel puisqu'il discours sur les concepts de tradition et de modernité. Ce contenu ranime peut-être trop les difficultés actuelles que le sujet vit dans son processus d'adaptation.
- 185- L'étudiant cherche à mettre en valeur son pays d'origine, mais ses affirmations traduisent plutôt l'ambivalence; l'immigrant est en effet confronté entre les valeurs du pays d'accueil et celles du pays d'origine.
- 186- Dans cette réflexion, le jugement réflexif de l'étudiant régresse au niveau pré-réflexif, stade 3, comparativement à sa dernière qui avait atteint le niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 187- L'étudiant éprouve une sérieuse difficulté à discourir à partir d'arguments fondés et à présenter le fruit de sa réflexion de façon cohérente. Cela nuit au développement de sa capacité réflexive qui jusqu'à maintenant se maintient au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3 pour les séances 1, 3 et 5 à l'exception de la quatrième où elle se classait au niveau quasi-réflexif, stade 4.

### **Mathieu**

- 188- Dans ce texte, les propos tenus par l'étudiant confirment les observations de l'observatrice participante et ceux de la chercheure en ce qui a trait à la confusion éprouvée dans la transmission de l'information pour la première partie du cours et à la clarté pour la dernière partie.
- 189- La conclusion de la fin du texte révèle une non-compréhension des concepts d'adaptation, d'intégration et d'assimilation. Une analyse des concepts en salle de classe aurait peut-être permis à l'étudiant d'en arriver à une autre forme de conclusion.
- 190- Dans cet écrit, le jugement réflexif de l'étudiant se maintient au niveau quasi-réflexif, stade 4, une évolution par rapport à son dernier texte dans lequel les propos du premier paragraphe avaient été classés au niveau quasi-réflexif, stade 4 et ceux du deuxième, au niveau pré-réflexif, stade 3, le même que celui des réflexions antérieures dans les séances 1, 2, 3.
- 191- La structure de la gestion de l'information et son illustration ont un impact positif sur le jugement réflexif de l'étudiante qui se maintient au niveau quasi-réflexif, stade 4, contrairement aux autres réflexions où prédominent les caractéristiques du niveau pré-réflexif, stades 2 et 3.
- 192- Une analyse de cet écrit révèle qu'une forme de confusion dans la transmission de l'information n'aide pas au développement du jugement réflexif des individus dont les jugements se situent dans les stades inférieurs du modèle de King et Kitchener. Par contre, il semble bien que même les meilleures stratégies d'enseignement aient une influence limitée dans le développement du jugement réflexif, les a priori annihilant l'information n'allant pas dans le sens des convictions personnelles.
- 193- La deuxième partie du texte démontre l'ambivalence du processus réflexif qui est divisé par l'impact de nouvelles informations et les a priori des individus. Dans les deux tiers du texte, l'étudiant démontre une certaine intégration de la matière, une évolution par rapport à tous les autres textes écrits jusqu'à maintenant, qui est contrecarée par le dernier tiers qui exprime ce à quoi l'étudiant croit et qui peut s'expliquer par une non-compréhension de la réalité qui sous-tend certains concepts clés de l'approche interculturelle.

**Marc**

- 194- Il semble bien que l'information transmise dans la deuxième volet portant sur le choc culturel ait fourni à l'étudiant des arguments lui permettant de rédiger une réflexion assez cohérente et de changer de stade, passant du niveau quasi-réflexif, stade 4 dans la dernière réflexion, au stade 5 dans celle-ci.
- 195- L'opérationnalisation ou la gestion de l'information et son illustration ont favorisé l'atteinte d'un stade supérieur du jugement réflexif qui jusqu'à maintenant correspond à un modèle de croissance graduelle ponctuée de plateaux réflexifs, stade 3 pour les séances 1 et 2, stade 4 pour les séances 3 et 4 et stade 5 pour la cinquième séance. Il semble raisonnable de conclure que plus l'étudiant est laissé à lui-même plus son jugement réflexif tend à obéir aux caractéristiques des stades inférieurs, plus le cours présente une forme d'encadrement, une constante dans les exigences et qu'il favorise l'étude en profondeur des variables d'une réalité, plus le jugement réflexif de l'étudiant tend à se mouler aux particularités des stades supérieurs.

**Marie-Andrée**

- 196- Il semble que le contenu sur le choc culturel ait permis à l'étudiante de mettre en valeur son savoir sur les difficultés des adolescents d'immigrants dans leur construction identitaire.
- 197- L'étudiante atteint le niveau quasi-réflexif, stade 5, le résultat le plus élevé jamais atteint jusqu'à présent dans la rédaction de ses réflexions qui oscillent entre le niveau pré-réflexif, stades 2 et 3 pour les séances 1 et 3 et le niveau quasi-réflexif, stade 4 pour la quatrième séance.
- 198- Plusieurs facteurs peuvent avoir contribué à ce changement de stade, tel que le niveau de connaissances et l'intérêt pour le sujet et les explications fournies en salle de classe, propulsant ainsi le stade de réflexion de l'étudiante dont certains jugements portent encore l'empreinte du stade 4.

**Steve**

- 199- Le texte démontre que l'étudiant a compris le contenu sur le choc culturel puisqu'il intègre plusieurs réalités rattachées à ce concept dans sa composition.
- 200- L'étudiant demeure toujours au niveau quasi-réflexif, stade 5, depuis le début des rédactions. Le style journal de bord de l'écrit, qui tend à présenter les impressions personnelles, expliquerait peut-être cette fixation de niveau et de stade.

**Louis**

- 201- Certaines parties du texte indiquent clairement que l'étudiant a compris et intégré ce qui a été enseigné sur le concept du choc culturel, une intégration qui amène à pousser plus loin que ce qui a été transmis.
- 202- L'utilisation des concepts assimilation et adaptation pour désigner une même réalité confirme l'intuition de la chercheuse en ce qui a trait à la nécessité d'analyser en salle de classe les concepts-clés de l'approche interculturelle.
- 203- Par rapport à la dernière réflexion, le niveau de jugement de l'écrit est resté au même niveau et stade, soit le niveau quasi-réflexif, stade 5. Ce texte est un bel exemple de la difficulté pour un individu de discourir de façon renouvelée sur un sujet sans être influencé par les préconceptions initiales.
- 204- Le parcours réflexif de l'étudiant jusqu'à présent tend à connaître une croissance graduelle ponctuée de plateaux réflexifs. En effet, le jugement de la réflexion de la première séance se classe au niveau pré-réflexif, stade 2 et quasi-réflexif, stade 4, ceux de la deuxième et la troisième séances se maintiennent au stade 4 et ceux de la quatrième et la cinquième se stabilisent au stade 5, bien que le dernier garde une empreinte d'un trait du stade 4.

**Nadine**

- 205- La confusion dans la transmission de l'information sur le module de la culture n'affecte pas la capacité réflexive de l'étudiante qui continue d'afficher une logique argumentaire de niveau quasi-réflexif, stade 5.

- 206- Développer le jugement réflexif d'un stade 5 pourrait vouloir signifier un travail plus rigoureux de rédaction, dans lequel l'individu, à partir de deux textes aux opinions diverses voire même opposées sur un même sujet, devrait uniquement mettre en lumière les opinions des experts dans un écrit passablement cohérent.

#### **Catherine**

- 207- Les informations transmises sur le choc culturel a permis à la fois à l'étudiante de poursuivre sa réflexion sur le caractère distinct de la société québécoise et de percevoir, de questionner une facette de cette spécificité qui n'a pas été abordée dans le cours.
- 208- Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, soit un stade plus bas que celui du dernier écrit. Est-ce que la recherche personnelle sur le sujet qui a enrichi l'argumentation de la dernière réflexion et qui n'est pas présente dans celle-ci est une condition au développement du jugement réflexif?
- 209- Le jugement réflexif de l'étudiante se découpe en plateau réflexif, niveau pré-réflexif, stade 3, et niveau quasi-réflexif, stade 4, pour le premier écrit, niveau quasi-réflexif, stade 4, pour le deuxième et niveau quasi-réflexif, stade 5, pour le troisième et cinquième et niveau réflexif, stade 6, pour le quatrième.

#### **Élisabeth**

- 210- L'information transmise sur le choc culturel a permis à l'étudiante de mettre en valeur ses connaissances sur les réalités des femmes immigrantes et d'énoncer ce qui compte le plus pour elle. On dénote toutefois un niveau d'incompréhension par rapport aux efforts multidimensionnels que supposent l'adaptation et l'intégration dans un nouveau pays.
- 211- Depuis le début de la session, le jugement de l'étudiante a rétrospectivement été classé au niveau quasi-réflexif, stade 4, pour le premier écrit, au niveau quasi-réflexif, stade 5, pour le deuxième, au niveau réflexif, stade 6, pour le troisième, au niveau quasi-réflexif, stade 4, pour le quatrième et au niveau quasi-réflexif, stade 5, pour le cinquième. Il semble que le jugement sur la réalité de l'étudiante varie en fonction du sujet traité et de la charge émotive qu'il soulève.
- 212- Ce texte démontre clairement comment il peut être difficile d'exercer sa capacité réflexive en obéissant de façon constante aux critères qui font que le jugement se maintienne à un niveau supérieur de réflexion.

#### **Louise-Hélène**

- 213- Ce texte atteste que même une information sommaire sur un sujet donné peut être un déclencheur à la réflexion pour ceux et celles qui désirent en connaître davantage par une recherche personnelle sur le sujet.
- 214- Ce texte informe aussi qu'une recherche personnelle sur un sujet ne garantit pas nécessairement l'atteinte d'un stade supérieur même pour les meilleurs penseurs.
- 215- Ce texte démontre que les meilleurs penseurs ont développé des stratégies de travail intellectuel qui leur permettent de réfléchir et d'arriver à des conclusions qui rendent compte de leur capacité réflexive.
- 216- Le jugement réflexif de l'étudiante se maintient au même niveau réflexif depuis le début de la session. Il pourrait être raisonnable de conclure que l'étudiante a acquis une autonomie intellectuelle qui contribue à mettre en valeur sa capacité de réfléchir sur un sujet qu'importe l'objet du contenu des activités d'enseignement.

#### **Observations générales**

- 217- Le contenu de la stratégie d'enseignement de la cinquième séance a permis à quatre étudiants d'atteindre des stades plus élevés de réflexion. Le jugement réflexif de Mathieu s'est maintenu au stade 4 par rapport au dernier écrit dans lequel le jugement vacillait entre le niveau pré-réflexif, stade 3, et le niveau quasi-réflexif, stade 4; celui de Marc, Marie-Andrée et Élisabeth s'élève au stade 5 contrairement au stade 4 de leur dernière réflexion. Le jugement réflexif des écrits de Steve, Louis, Nadine, et Louise-Hélène demeure au même stade que celui de leur dernière réflexion, soit le niveau quasi-réflexif, stade 5 pour les trois premiers et le niveau réflexif, stade 6 pour la dernière. Le



- jugement réflexif de Stéphane et de Catherine connaît une baisse de stade passant du niveau quasi-réflexif, stade 4, au niveau pré-réflexif, stade 3, pour le premier et du niveau réflexif, stade 6, au niveau quasi-réflexif, stade 5 pour la deuxième.
- 218- Le parcours du cheminement réflexif varie d'un étudiant à l'autre comme l'attestent les tableaux graphiques à la fin du chapitre. Pour Mathieu et Louis, la présence de doubles stades dans leur écrit semble indiquer une capacité renouvelée qui s'affiche dans la prochaine réflexion. Pour Marie-Andrée et Marc, le développement de leur capacité à juger d'une situation évolue sous forme de plateau réflexif. Stéphane, lui, éprouve de la difficulté à se départir d'une logique qui épouse les caractéristiques du niveau pré-réflexif. Le jugement réflexif d'Élisabeth, Nadine et Catherine fluctue de niveaux selon les séances tandis que celui de Louise-Hélène fluctue lui aussi mais toujours dans le niveau réflexif. Quant à Steve, son jugement réflexif affiche une constante au stade 5.
- 219- Plus le cours s'achemine, plus il semble que le jugement réflexif de la majorité des étudiants retenus tend à épouser les caractéristiques des stades supérieurs de réflexion du modèle de King et Kitchener. À l'exception de Stéphane et de Louise-Hélène dont le niveau de jugement se situe à des pôles diamétralement opposés, niveau pré-réflexif pour le premier et niveau réflexif pour la deuxième, celui des huit autres se stabilise au niveau quasi-réflexif, stade 4, pour l'un d'entre eux et stade 5 pour les sept autres dont l'un est marqué par la présence de traits du stade 6.
- 220- Le contenu sur le concept de culture a eu un impact sur le jugement réflexif d'un seul étudiant, Mathieu, dont le jugement se maintient au niveau quasi-réflexif, stade 4, et ce, malgré la difficulté qu'il semble éprouver à comprendre le concept. Les écrits de Nadine et de Louise-Hélène leur ont permis de continuer à réfléchir sur le sujet et à maintenir leur niveau et stade. Quant à Stéphane, il ne fait que mentionner quelques données sur la culture pour en venir à discuter sur un thème n'ayant pas été traité dans cette séance.
- 221- Le contenu sur le concept de choc culturel et la façon de l'enseigner ont eu un effet bénéfique sur le jugement réflexif de Mathieu, Marc, Marie-Andrée et Élisabeth, mais il n'a pas le même impact sur celui de Steve, Louis, Nadine qui restent au même niveau et stade que ceux de leur dernière réflexion et sur celui de Catherine qui baisse au stade 5 par rapport à son dernier texte classé au stade 6.
- 222- Stéphane, qui aurait pu discuter objectivement sur plusieurs aspects du choc culturel en raison de sa propre expérience, semble se laisser submerger par les réalités vécues sous-jacentes au choc culturel à tel point qu'il perd toute possibilité objective d'argumentation.
- 223- Une information théorique illustrée à partir de plusieurs exemples, ou encore, qu'un regard d'ensemble sur les différentes facettes d'un concept comme ce fut le cas dans le deuxième volet de la stratégie d'enseignement, semble fournir de la matière à la réflexion et stimuler ainsi le jugement réflexif de Mathieu, Marc et Marie-Andrée qui se maintenaient dans les stades inférieurs du modèle de King et Kitchener.
- 224- Pour Marie-Andrée et Élisabeth, certains aspects du choc culturel leur ont permis de mettre en valeur leur connaissance sur le sujet.
- 225- Le contenu du deuxième volet de la stratégie d'enseignement permet à Steve, Louis, Nadine et Catherine qui ont atteint un niveau quasi-réflexif de travailler les habiletés réflexives propres au stade 5, de maintenir leur classement et de continuer à réfléchir sur un thème de leur choix tout en confrontant leurs a priori. Les écrits de Louis et de Catherine en sont un bel exemple.
- 226- Le jugement réflexif se développe de façon différente d'un étudiant à l'autre. Ceux, qui comme Louise-Hélène, se sont appropriés une méthodologie personnelle de travail intellectuel au cours de leur formation et qui ont une certaine connaissance sur le sujet, semblent se laisser peu influencer par les stratégies d'enseignement parce qu'ils ont développé une autonomie intellectuelle qui leur permet d'identifier et d'approfondir des réalités qui les intéressent. L'information traitée dans les séances devient alors un catalyseur à la réflexion personnelle de l'individu. Certains, comme Steve et Nadine, affichent une certaine autonomie intellectuelle qu'ils continuent d'arborer en intégrant l'information à travers une gamme de stratégies d'enseignement, mais celles-ci ne semblent pas suffisamment les stimuler pour qu'ils progressent du niveau quasi-réflexif au niveau réflexif pour le premier ou

maintiennent les habiletés du niveau réflexif pour la deuxième. D'autres, comme Élisabeth, Catherine, Marc, Louis, Marie-Andrée et Mathieu démontrent une évolution dans le développement de leur jugement réflexif qui semblent reliée au contenu, à la façon dont il a été transmis et à l'exercice quotidien obligatoire de rédaction. Dans ce cas-ci, les stratégies d'enseignement ont une incidence sur le développement du jugement réflexif, car elles deviennent le médium d'intégration de la matière qui se déploie dans la permanence de la stratégie d'apprentissage qui leur permet de continuer à réfléchir, à confronter leurs a priori et à peaufiner leur style argumentaire. Pour d'autres, comme c'est le cas de Stéphane, il semble bien qu'ils n'ont pas développé des habiletés intellectuelles nécessaires pour contenir l'éveil de l'affectivité non raisonnée ou ne sont tout simplement pas en mesure de poursuivre un cours de troisième année à l'université ayant de telles exigences.

#### Séance 6 : Observations 227 à 274

##### Stratégies d'enseignement

- 227- Telle que conçue, la structure dictée de l'enseignement du contenu sur le choc culturel favorise une première intégration de la matière et un échange d'expériences qui semblent satisfaire les étudiants qui y réagissent favorablement.
- 228- Les sources d'informations télévisuelles complémentaires recommandées par la professeure dans la quatrième séance semblent avoir été considérées puisqu'une étudiante est en mesure de lier une situation vécue traitée dans l'émission Enjeux à un facteur d'intégration lié au choc culturel.
- 229- Les propos tenus par les étudiants en ce qui a trait aux valeurs et aux convictions profondes des immigrants, surtout celles des musulmans, témoignent d'une forte résistance à se laisser interpeller par d'autres valeurs que les leurs et à essayer de comprendre, au-delà de la justification religieuse, ce qui pousse certains hommes et certaines femmes à interpréter littéralement les écrits religieux.
- 230- Le jugement réflexif des étudiants tend à obéir aux caractéristiques du niveau pré-réflexif, stade 3, pour juger des comportements qualifiés d'inacceptables dans leur culture. En cela, ils épousent la même logique qu'ils réfutent.
- 231- La dernière question atteste d'un ethnocentrisme culturel tenant pour acquis que ce qui est véhiculé dans les pays industrialisés l'est nécessairement dans tous les autres. Cette perception est une manifestation d'un processus réflexif s'apparentant aux caractéristiques du niveau quasi-réflexif, stade 4, qui interprète la réalité en fonction des croyances préétablies.
- 232- Les questions des étudiants sont de nature informative dans ce segment de cours. Celles ayant trait à la postmodernité impliquent qu'il serait bien d'ajouter au contenu de ce module les caractéristiques du concept de postmodernité.
- 233- La stratégie de communication de la matière qui pointe en exergue l'essentiel à retenir facilite la compréhension et l'organisation de la matière, une structure qui satisfait les étudiants.

##### Stéphane

- 234- Ce texte démontre comment l'explication des caractéristiques des concepts de tradition et de modernité est interprétée par une personne qui est dans un processus d'adaptation au pays d'accueil ayant tendance à idéaliser les réalités de son pays d'origine, une étape importante du choc culturel. L'écrit démontre clairement une ambivalence dans les réalités évoquées; tantôt elles font référence au pays d'origine (2/3 du texte), tantôt au nouveau pays (1/3 du texte) et ce qui est décrit du pays d'accueil semble beaucoup plus exact que ce qui est dit sur le pays d'origine. Il y a une superposition de réalités géographiques qui s'entremêlent dans l'écrit qui peut confondre le lecteur non avisé et qui traduit une difficulté à écrire et juger de situations liées au Sud comme au Nord.
- 235- L'étudiant ne semble pas avoir appris les rudiments d'une réflexion critique, bien qu'il semble faire des efforts pour justifier ses propos en empruntant presque littéralement les mots d'auteurs reconnus dans le domaine, une logique du niveau pré-réflexif, stade 3.
- 236- Les affirmations de l'étudiant dans cette réflexion se situent au niveau pré-réflexif, stade 3, parce qu'elles copient les points de vue d'experts dans le domaine, qu'elles argumentent à partir de croyances



personnelles sans considération du rôle de l'évaluation des preuves ou qu'elles cachent un arrière-fond moral. Même si la structure du texte tend à obéir aux caractéristiques d'un stade 4, une amélioration par rapport au dernier texte, il n'en demeure pas moins que l'écrit épouse pleinement les traits du niveau pré-réflexif, stade 3.

- 237- L'écrit démontre un chevauchement de stades et atteste de la difficulté à se départir d'une logique de stade inférieur comme l'est le niveau pré-réflexif, stade 3.

#### **Marie-Andrée**

- 238- La conversation éducative dans le premier volet de la stratégie d'enseignement conduit l'étudiante à rechercher dans ses expériences ce qui confirme et infirme les pratiques dans l'Islam.
- 239- Les propos tenus par la professeure concernant l'interprétation de textes religieux font prendre conscience à l'étudiante d'une démarche intellectuelle qui serait plus appropriée pour mieux juger des fondements de foi d'où découlent des pratiques chez les musulmans.
- 240- Ce texte témoigne d'une tendance à faire siens les propos des autorités qu'elles soient biaisées ou non dans les situations qui n'ont pas été approfondies.
- 241- Le jugement réflexif de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, marqué par la présence d'un trait du stade 5, ce qui constitue une baisse par rapport au dernier texte qui affichait pleinement les traits du niveau quasi-réflexif, stade 5.

#### **Mathieu**

- 242- La façon d'aborder le contenu (cours descriptif illustré par de nouveaux et nombreux exemples dans la réalité) a un impact sur la capacité réflexive de cet étudiant parce qu'elle l'arme d'arguments pour discourir de façon raisonnable sur un seul sujet. Le contenu du cours ne semble pourtant pas altérer une préconception concernant la thèse de l'assimilation des nouveaux venus.
- 243- Bien que plusieurs propos tenus dans cette réflexion témoignent d'une intégration de la matière qui conduit à classer le jugement au niveau quasi-réflexif, stade 5, une amélioration par rapport à la dernière réflexion qui se situait au stade 4, il n'en demeure pas moins que l'a priori général de l'argumentation demeure au même niveau et stade que ceux de la dernière réflexion.
- 244- Ébranler des convictions qui entachent le processus réflexif pourrait vouloir signifier pour l'enseignement une sérieuse analyse des concepts et de leurs implications dans la réalité pour un niveau quasi-réflexif, stade 4.

#### **Marc**

- 245- Ce texte montre comment différents contenus d'un cours peuvent être intégrés et compris contribuant ainsi à aiguiser la capacité de juger dans un domaine.
- 246- Le jugement réflexif se situe au même niveau et stade que celui de la dernière réflexion, soit au niveau quasi-réflexif, stade 5.
- 247- Pour qu'un étudiant puisse se départir d'une logique quasi-réflexive, stade 5, il y aurait peut-être lieu de resserrer les critères d'évaluation des travaux pour qu'il puisse s'y référer et ainsi pousser davantage son processus réflexif.

#### **Steve**

- 248- Le discours de l'étudiant témoigne que ce qui a été dit sur la tradition n'est pas sans avoir laissé de traces dans la conscience de ce futur intervenant.
- 249- Le texte montre comment l'étudiant comprend le concept de tradition qui est une ré-appropriation du sens donné à des pratiques, bien qu'il ne l'exprime pas dans les mêmes termes, une interprétation qu'il lie à ce qui a été vu sur la culture. Ce lien montre comment se forment des liens qui contribuent à former l'esprit des individus.

- 250- Le jugement réflexif de l'étudiant demeure au même niveau et stade depuis le début du cours, soit au niveau quasi-réflexif, stade 5.

#### Nadine

- 251- Ce qui a été dit dans la conversation éducative concernant la violence conjugale, dans le premier volet de la stratégie d'enseignement, permet à l'étudiante de mettre en valeur un point de vue raisonnable à la lumière de sa propre expérience et d'une recherche personnelle sur le sujet.
- 252- Le jugement réflexif de l'étudiante demeure toujours au niveau quasi-réflexif, stade 5, à l'exception de celui de la deuxième séance qui se classait au niveau réflexif, stade 6.

#### Élisabeth

- 253- Ce texte atteste que l'étudiante écoute très attentivement ce qui est dit en classe par la professeure, elle reprend en d'autres termes les idées émises par l'autorité professorale dans ce cours et les deux derniers. Par exemple, l'étudiante intègre dans son argumentation la réflexion de la professeure concernant les postulats de foi des musulmans en y ajoutant des informations présentées dans le cours sur la culture, dont une partie parlait des différentes réponses données aux mêmes besoins fondamentaux selon les cultures. Pour expliquer le besoin de purification, la professeure donnait les exemples des régimes amaigrissants, du jeûne, de l'obligation chez les catholiques de manger du poisson tous les vendredis, ou de l'obligation du ramadan chez les musulmans.
- 254- Ce texte démontre comment la parole de l'autorité professorale contribue à la formation de l'esprit et au développement du jugement par la force des arguments.
- 255- Certaines affirmations du texte montre comment une information peut être traitée et décontextualisée faisant ainsi perdre de la qualité à l'argumentation. Par exemple, l'étudiante explique l'obligation de manger du poisson tous les vendredis par le surplus des poissonneries appartenant aux prêtres. La professeure avait expliqué cette tradition comme étant liée à une pratique ancienne vécue en France. L'étudiante rattache cette pratique au Québec et comble le manque d'informations en y allant de sa propre interprétation des faits.
- 256- Ce texte révèle la dynamique de communication de l'information entre l'émetteur et le récepteur. L'émetteur peut bien transmettre l'information la plus juste et exacte possible, le récepteur traite l'information à partir de sa propre compréhension de ce qui lui semble avoir été dit.
- 257- Le jugement réflexif de ce texte se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, soit le même que celui du dernier texte.

#### Louis

- 258- Ce texte révèle un effort d'intégration du savoir de ce cours et d'autres cours en un seul système faisant réaliser que l'information est à la base du développement du jugement réflexif.
- 259- Le concept de postmodernité interpelle plus l'étudiant que le concept de modernité enseigné dans ce cours.
- 260- Le jugement réflexif de l'étudiant dans cet écrit s'élève au niveau réflexif, stade 6, par rapport au niveau quasi-réflexif, stade 5, du dernier texte.

#### Catherine

- 261- Ce texte révèle que la stratégie d'enseignement fournit à l'étudiante des arguments pour justifier et juger de façon équilibrée sur un sujet de son choix.
- 262- Le jugement réflexif de ce texte se situe au niveau réflexif, stade 6, une hausse par rapport au dernier qui se classait au niveau quasi-réflexif, stade 5.

#### Louise-Hélène

- 263- La structure du contenu du cours sur les facteurs d'intégration liés au choc culturel semble fournir suffisamment d'informations pour qu'une personne à un stade supérieur de réflexion en arrive par le

processus de synthèse à argumenter de façon judicieuse et profonde sur un élément-clé du processus d'intervention : l'intervenant.

- 264- Le jugement réflexif de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 7, une augmentation de stade par rapport au dernier qui se classait au stade 6.

#### Observations générales

- 265- Le contenu de la stratégie d'enseignement de la sixième séance a permis à quatre étudiants d'atteindre des stades plus élevés de réflexion. Le jugement réflexif de Mathieu passe du niveau quasi-réflexif, stade 4 au stade 5, celui de Louis et de Catherine du niveau quasi-réflexif, stade 5 au niveau réflexif, stade 6, et celui de Louise-Hélène du niveau réflexif, stade 6 au stade 7. Le jugement réflexif de Stéphane demeure au niveau pré-réflexif, stade 3, celui de Marc, Steve, Nadine et Élisabeth demeure au niveau quasi-réflexif, stade 5 et celui de Marie-Andrée baisse au niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 266- Le cheminement du jugement réflexif est unique à chaque individu. Dans la sixième séance, la présence de doubles stade dans les écrits de Marie-Andrée et Mathieu informe des difficultés à argumenter selon les caractéristiques du nouveau stade ou encore indique d'une prise de conscience de ce qui devrait être fait pour atteindre un stade plus élevé de réflexion. Les écrits de Marc, Élisabeth, Louis, Catherine et Louise-Hélène prouvent une habileté à argumenter qui évolue graduellement, sous la forme de plateau réflexif, au fil des séances du cours. Quant aux écrits de Steve et Nadine, ils ne semblent pas afficher aucune transformation, à l'exception de celui de Nadine à la deuxième séance.
- 267- À la sixième séance de cours, le jugement réflexif de tous les étudiants retenus tend vers les stades plus élevés de réflexion. À l'exception de textes de Stéphane et Marie-Andrée qui se classent respectivement au niveau pré-réflexif, stade 3, pour le premier et au niveau quasi-réflexif, stade 4, pour la dernière, la majorité des autres (Mathieu, Marc, Steve, Nadine, Élisabeth) se situe au stade 5 dont trois d'entre eux se stabilisent au niveau réflexif, stade 6 (Louis et Catherine) et stade 7 (Louise-Hélène). À la lumière de ces résultats, il appert que plus les étudiants intègrent une culture théorique dans un domaine donné, plus leur jugement réflexif dans ce même domaine tend à épouser les caractéristiques des stades élevés de réflexion.
- 268- La structure de l'enseignement du contenu sur les facteurs d'intégration liés au choc culturel a eu un impact sur le jugement réflexif de Mathieu, Louis, Catherine et Louise-Hélène, mais non pas sur celui de Nadine qui se maintient au même niveau quasi-réflexif, stade 5; à la lumière des écrits des étudiants, il semble que cette structure fournit suffisamment d'informations pour que Mathieu, Louis et Catherine puissent discuter et illustrer leurs propos par des faits solides et qu'elle permet à Louise-Hélène, par le processus de synthèse, d'argumenter de façon critique sur le sujet; quant à Nadine, une relative autonomie intellectuelle et un processus de recherche lui permet de faire abstraction des affirmations dans la conversation éducative sur la violence faite aux femmes immigrantes.
- 269- La structure du contenu sur les concepts de tradition et de modernité a permis à Louis de changer de niveau et de stade, mais elle n'a pas d'effets sur le jugement réflexif de Marc, Steve et affecte celui de Marie-Andrée qui baisse d'un stade dans le niveau quasi-réflexif.
- 270- Pour Louis, le concept de postmodernité appris dans un autre cours semble plus éclairant pour comprendre et interpréter la réalité des immigrants que celui de la modernité enseigné dans ce cours.
- 271- Les textes de Stéphane, Marc, Élisabeth montrent une inter-liaison entre l'information présentée sur la culture et celle sur les concepts de tradition et de modernité. Un phénomène nouveau qui peut laisser entrevoir une forme d'intégration d'une culture conceptuelle favorisant le jugement réflexif dans le domaine de l'interculturel pour deux d'entre eux.
- 272- Les textes de Marie-Andrée, Élisabeth et Steve témoignent de la puissance que les propos tenus par la professeure peuvent avoir sur le jugement des étudiants qui cherchent à découvrir un cadre pour juger des situations dans un domaine particulier.
- 273- Les textes d'Élisabeth et de Stéphane montrent comment se joue la théorie du traitement de l'information dans la transmission de l'information entre l'émetteur et le récepteur; le récepteur

argumente à partir de ce qu'il croit avoir saisi et cherche à combler le manque d'information à partir de sa propre logique.

- 274- Plus le cours avance dans le temps, plus le jugement réflexif des étudiants tend à s'éloigner des pensées préétablies, une caractéristique propre au niveau quasi-réflexif, stade 4. Il semble bien qu'un ensemble d'informations présentées sous différentes stratégies contribue à mieux faire comprendre une réalité ou un domaine et favorise le déploiement d'une pensée plus réfléchie et éclairée. Il appert aussi qu'au fil des rédactions, la majorité des étudiants s'efforce de discourir sur un sujet précis à la lumière des informations qui ont été transmises et cherchent à appuyer leurs points de vue par des faits solides. Néanmoins, dès que les étudiants s'aventurent sur des sujets inspirés par le cours mais qu'ils connaissent peu, ils affichent une logique pré-réflexive ou quasi-réflexive, stade 4, comme ce fut le cas pour Stéphane et Marie-Andrée. Il appert qu'une formation aux rudiments de la pensée critique serait utile pour la grande majorité d'entre eux, leurs textes affichant trop souvent un grand manque de cohérence.

### Séance 7 : Observations 275 à 320

#### Stratégies d'enseignement

- 275- Le sentiment d'injustice peut altérer la perception que les étudiants ont de la professeure, jouer sur la motivation dans l'accomplissement des travaux et affecter en bout de ligne leur performance.
- 276- Tel que conçu, l'exercice de synthèse semble être un moyen qui permet à certains étudiants de faire une révision de leur compréhension de ce qui a été enseigné dans le cours précédent. Il renseigne de plus sur la façon dont ils traitent l'information, soit qu'ils semblent enregistrer intégralement sans réflexion des propos qui, déclamés en d'autres termes, éveillent une forme d'anxiété cognitive parce qu'ils les amènent en terrain inconnu.
- 277- La majorité des propos tenus par les étudiants dans la première activité de réflexion individuelle épouse les stéréotypes populaires, une caractéristique propre au niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 278- Les propos tenus pendant la deuxième activité de réflexion, en petits groupes de travail, gagnent en général en qualité réflexive. Bien que plusieurs d'entre eux pourraient être classés au niveau quasi-réflexif, stade 4, d'autres témoignent d'une relative connaissance des réalités auxquelles sont confrontés les Autochtones et par conséquent peuvent être classés au stade 5 et même au stade 6.
- 279- L'ensemble des interventions des étudiants laisse entrevoir une compréhension des concepts de tradition et de modernité perçus généralement comme deux entités opposées ne pouvant cohabiter.
- 280- Bien que décrite par l'observatrice participante et par une équipe d'étudiantes, l'utilisation des termes « aimer » et « détester » semble avoir permis aux étudiants d'identifier et de nommer rapidement ce qui oppose et lie les Autochtones au peuple québécois.
- 281- Dans la conversation éducative, il est surprenant de constater que lorsque la professeure s'objecte à une assertion, il arrive souvent que les étudiants opposent une fin de non recevoir à ce qu'elle avance. Les propos tenus sur le concept des réserves en sont un bel exemple. Par contre, lorsque la professeure emprunte une logique argumentaire similaire à celle des étudiants, c'est l'inverse qui se produit; les étudiants argumentent beaucoup plus sérieusement. Ce qui a été dit concernant la gestion des conflits atteste de cette réaction. Est-ce que cela pourrait être un indicateur facilitant l'élévation de la réflexion cognitive des étudiants, ceux-ci étant conviés à mettre en valeur le meilleur d'eux-mêmes?
- 282- Plus les séances de cours s'achèvent, plus la trame relationnelle professeure étudiants s'harmonise.

#### Stéphane

- 283- Il semble bien que les préconceptions que les étudiants ont arborées pendant la conversation éducative aient eu plus d'impact sur le jugement réflexif de l'étudiant que ce qui a été dit par la professeure et les personnes interrogées dans les vidéos.
- 284- Ce texte montre comment l'affectivité non raisonnée interfère dans la capacité d'analyse de situations où s'entremêlent les réalités du Sud et du Nord, et comment l'intégration de postulats théoriques

antérieurs prend préséance sur les nouveaux savoirs qui sont lus à travers une grille impropre aux réalités discutées. En d'autres termes, ce texte affiche les caractéristiques d'un ethnocentrisme portant le sceau d'un manque de décentration personnelle et cognitive, phénomène qui altère en bout de ligne la capacité de juger de toute situation.

- 285- Le modèle de développement du jugement réflexif de King et Kitchener permet d'identifier le processus des opérations cognitives qui s'opèrent dans l'action de réflexion; il est ainsi assez facile de reconnaître l'action des a priori ou des préconceptions dans la formulation des jugements, mais le modèle néglige la dimension affective comme composante pouvant interférer dans la capacité de juger. Une interférence qui aurait pourtant sa place dans l'analyse de textes d'adultes dont les écrits sont classés au niveau pré-réflexif, stade 3 et au niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 286- Le jugement réflexif de l'étudiant se situe au niveau pré-réflexif, stade 3, avec cependant les empreintes de traits du niveau quasi-réflexif, stade 4.

#### **Mathieu**

- 287- La conversation éducative et la présentation de documents audiovisuels ont ébranlé les préconceptions négatives à l'égard des autochtones de l'étudiant qui avoue avoir besoin de plus d'informations pour juger de la situation des Amérindiens.
- 288- Le texte renseigne sur la perception que l'étudiant a de son rôle comme acteur d'analyse de situations. L'a priori d'accès à la connaissance étant que l'information positive ait plus de valeur que l'information négative, il est donc nécessaire de connaître plus d'éléments positifs pour ébranler les a priori négatifs et adopter des a priori positifs, une logique typiquement de stade 4, qui affiche clairement une faiblesse dans l'analyse de toute proposition.
- 289- Le jugement réflexif de l'étudiant baisse de stade dans cet écrit passant du niveau quasi-réflexif, stade 5, au stade 4. À la lumière de ce résultat, il peut être raisonnable de conclure qu'une conversation éducative dont la grande majorité des propos épouse une logique quasi-réflexive, stade 4, affecte les minces acquis réflexifs de l'étudiant qui, se sentant perdu devant l'ensemble des propositions émises, réaffirme sa tendance naturelle cognitive. En d'autres termes, en l'absence de propositions théoriques transmises par la professeure facilitant l'argumentation parce qu'elles fournissent l'information nécessaire, le sujet, ne sachant comment analyser de la valeur des assertions, réaffirme sa logique naturelle de réflexion.

#### **Marie-Andrée**

- 290- La conversation éducative semble avoir été un catalyseur à la réflexion pour l'étudiante qui reprend, développe le thème des premiers habitants du territoire et ajoute d'autres informations historiques ainsi qu'une partie du contenu portant sur les traits de la tradition et la modernité vulgarisés dans les différents profils d'orientation des valeurs présentés au dernier cours.
- 291- Les caractéristiques des différents profils d'orientation des valeurs selon qu'on se situe dans un modèle individualiste égalitaire ou un modèle collectif communautaire est la base théorique sur laquelle s'appuie l'argumentation de l'étudiante. Entre les mains d'un niveau quasi-réflexif, est-ce que ces grilles n'engendrent pas une lecture stéréotypée, trop globale, voire simpliste de la réalité s'exprimant ainsi dans les mots de l'étudiante : « Nous sommes des êtres modernes et eux des êtres traditionnels. »
- 292- Le jugement réflexif de l'étudiante change de stade dans cette réflexion passant du niveau quasi-réflexif, stade 4, dans la dernière, au stade 5, dans celle-ci, et ce, malgré certains relents des stades 4 et 3.
- 293- La conduite de la conversation éducative limitant les opinions gratuites semble avoir eu un impact sur le niveau de la réflexion de l'étudiante qui cette fois-ci discours sur un thème avancé par quelques étudiants, contrairement à la troisième séance ou à partir de propos jugés choquants, l'étudiante adoptait des arguments ad hominem pour discréditer les opinions des autres.

**Marc**

- 294- La conversation éducative et le contenu des documents audiovisuels semblent avoir fourni des arguments à l'étudiant pour justifier son point de vue sur la genèse des faits expliquant la situation actuelle des Autochtones.
- 295- Les propos tenus dans la conversation éducative comme ceux des vidéos ne semblent pas avoir eu un impact sur le jugement réflexif; au contraire les propos semblent maintenir, cantonner le jugement réflexif de l'étudiant au niveau quasi-réflexif, stade 5, soit le même que celui de son dernier texte.

**Nadine**

- 296- Les propos tenus dans la conversation éducative concernant les problèmes sociaux ont suggéré à l'étudiante l'étude d'un problème vécu par les jeunes amérindiens : le décrochage scolaire.
- 297- L'étudiante conserve le même niveau et stade de jugement réflexif depuis le début de la rédaction des réflexions critiques, à l'exception du texte de la deuxième séance. Est-ce que les difficultés soulevées dans l'analyse du texte, qui relèvent beaucoup plus des caractéristiques de la pensée critique comme les inférences malhabiles, la logique et la cohérence, sont ce qui empêche l'étudiante d'atteindre un niveau plus élevé de jugement, non pas parce qu'elle ne sait pas identifier différents aspects d'un problème, mais bien parce qu'il lui manque une capacité d'analyse critique de ce qu'elle écrit?
- 298- Le modèle de développement du jugement réflexif permet d'identifier sept façons de traiter, d'appréhender l'information, mais il se fait plus pauvre dans l'identification des opérations mentales activement impliquées dans les stades du jugement réflexif. Il y aurait lieu de considérer une étude amalgamant les caractéristiques de la pensée critique à celles du jugement réflexif, ce qui permettrait une description plus complète de l'acte de réflexion à la lumière des a priori d'accès à la connaissance du modèle du jugement réflexif. Un tel modèle serait d'une sérieuse utilité pour tous les éducateurs leur permettant d'aider les étudiants à progresser dans leur capacité d'analyse de situations.

**Catherine**

- 299- La conversation éducative et le contenu des documents audiovisuels ont permis à l'étudiante de faire valoir sa perception du savoir et des requêtes des Premières Nations.
- 300- Le jugement réflexif de l'étudiante baisse de niveau et de stade dans cet écrit passant du niveau réflexif, stade 6, dans le dernier au niveau quasi-réflexif, stade 5, dans celui-ci.
- 301- Juger de la valeur de l'ensemble des assertions formulées dans la conversation éducative et les documents audiovisuels semble une tâche difficile même pour les meilleurs étudiants. Est-ce qu'un document traitant des réalités discutées dans les stratégies d'enseignement aurait fourni une base théorique plus rigoureuse que l'amalgame d'informations mentionnées dans les deux stratégies permettant ainsi à l'étudiante de discourir sérieusement sur un seul sujet?

**Steve**

- 302- La présentation des documents audiovisuels et la recherche personnelle ont permis à l'étudiant de choisir un thème original de réflexion et de discourir habilement sur l'identité amérindienne.
- 303- Le jugement réflexif de l'étudiant change de niveau et de stade pour la première fois depuis le début de la rédaction d'essais critiques, passant du niveau quasi-réflexif, stade 5, dans tous les autres textes, au niveau réflexif, stade 6, dans celui-ci.
- 304- Il peut être raisonnable de déduire que la recherche personnelle sur le sujet est le principal agent de ce changement, parce que la compréhension et l'intégration de l'information permettent à l'étudiant de se départir d'une logique quasi-réflexive.

**Louis**

- 305- L'ensemble des activités d'enseignement semble avoir fourni assez d'informations à l'étudiant pour qu'il puisse discourir de façon raisonnable sur le thème des revendications territoriales, un sujet traité dans la partie théorique du cours et mettre en valeur son opinion en considérant des propos de la conversation éducative et des vidéos.



- 306- Le jugement réflexif de l'étudiant change de niveau et de stade passant du niveau quasi-réflexif, stade 5, dans le dernier texte, au niveau réflexif, stade 6, portant toutefois les traces d'un trait du stade 5 dans celui-ci. La structure globale des stratégies d'enseignement de la séance semble avoir contribué à ce changement de stade.

#### **Élisabeth**

- 307- La capacité de synthèse personnelle de l'étudiante lui a permis d'identifier deux grands dilemmes qui font obstacle aux revendications générales des Autochtones à partir des informations de l'ensemble des activités d'enseignement.
- 308- Le jugement réflexif de l'étudiante épouse pleinement les caractéristiques du niveau réflexif, stade 6 dans cet écrit, contrairement au dernier dans lequel s'affichait un mélange de traits appartenant au niveau quasi-réflexif, stade 5, et niveau réflexif, stade 6.

#### **Louise-Hélène**

- 309- Ce texte montre comment un stade 7 traite l'ensemble des informations des stratégies d'enseignement. Une analyse personnelle des caractéristiques des concepts de tradition et de modernité permet à l'étudiante de démontrer à l'aide de situations discutées dans les vidéos et la conversation éducative comment la modernité intègre en son sein des traits de la tradition.
- 310- Le contenu sur l'enseignement des concepts de tradition et modernité est la base argumentaire qui éclaire l'analyse des propos de l'ensemble des stratégies d'enseignement et qui permet à l'étudiante de rester au même niveau et stade que celui de sa dernière réflexion, soit au niveau réflexif, stade 7.

#### **Observations générales**

- 311- La structure globale de l'ensemble des activités d'enseignement de la septième séance a permis à cinq étudiants d'atteindre des stades plus élevés de réflexion. Le jugement réflexif de Stéphane reste au niveau pré-réflexif, stade 3, marqué toutefois par les traits du stade 4, celui de Marie-Andrée du niveau quasi-réflexif, stade 4 au stade 5, celui de Steve, Louis et Élisabeth du niveau quasi-réflexif, stade 5 au niveau réflexif, stade 6. Le jugement réflexif de Marc, Nadine et Louise-Hélène demeure au niveau quasi-réflexif, stade 4 pour le premier, stade 5 pour les deux autres et au niveau réflexif, stade 7 pour la dernière. Le jugement réflexif de Mathieu et de Catherine baisse au niveau quasi-réflexif, stade 4 pour Mathieu et stade 5 pour Catherine.
- 312- La capacité de juger des étudiants tend à s'améliorer de séance en séance. Dans la septième, la présence de doubles et même triples stades dans les écrits de Stéphane, Mathieu et Marie-Andrée attestent d'une tendance à se départir d'une logique pré-réflexive, mais qui persiste toutefois à laisser ses traces au niveau quasi-réflexif. Les écrits de Marc, Catherine, Louis, Steve, Élisabeth et Louise-Hélène attestent d'une tendance générale à atteindre les stades les plus élevés de jugement réflexif qui fluctue selon les sujets traités. Ils attestent également de la fragilité des acquis d'une nouvelle logique réflexive et de son transfert. L'écrit de Nadine, quant à lui, n'affiche aucune transformation depuis la deuxième séance.
- 313- Le profil de croissance du jugement réflexif des étudiants montre l'acquisition d'une logique réflexive. À la septième séance, quatre étudiants démontrent des habiletés réflexives du niveau réflexif, stade 6 et 7, comparativement à deux dans la sixième séance, quatre autres maintiennent ou consolident les traits cognitifs du niveau quasi-réflexif, stade 5, comparativement à cinq dans la sixième séance et les deux derniers réussissent tant bien que mal à se départir d'une logique pré-réflexive en affichant des habiletés reliées au niveau quasi-réflexif, stade 4, soit le même nombre que celui de la dernière séance. L'intégration graduelle d'une culture théorique dans un domaine, comme il a été mentionné dans la sixième séance, peut venir expliquer cette tendance vers la hausse, mais l'exercice quotidien de rédaction peut être un autre facteur expliquant cette évolution.
- 314- Les quatre étudiants qui rédigent leur réflexion à la lumière de ce qui a été dit dans la conversation éducative et le contenu des documents audiovisuels demeurent au niveau quasi-réflexif. Mathieu et Catherine baissent de stade se classant respectivement au stade 4 et stade 5. Quant à Marc et Stéphane, leurs écrits affichent les mêmes traits des logiques attribuées au stade 5 pour le premier et aux stades 3 et 4 pour le deuxième.

- 315- Les deux étudiants qui rédigent leur écrit à partir uniquement des propos de la conversation éducative demeurent eux aussi au niveau quasi-réflexif. Le jugement réflexif de Marie-Andrée monte au stade 5 tandis que celui de Nadine demeure au stade 5.
- 316- Les deux étudiants qui rédigent leur réflexion à partir uniquement du contenu des documents audiovisuels se classent au niveau réflexif, stade 6, pour Steve et stade 7, pour Louise-Hélène.
- 317- Les deux étudiants qui considèrent l'ensemble du contenu des activités d'enseignement se classent eux aussi au niveau réflexif, stade 6, pour Élisabeth et Louis.
- 318- La conversation éducative comme activité d'enseignement comporte de sérieuses limites, parce qu'elle affecte la capacité de juger des étudiants, qui pour la majorité, se situe au niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5. Les étudiants les plus faibles ont de la difficulté à juger de la valeur des propositions émises dans le cours de la conversation, ils se laissent influencer par les idées ou les croyances qui à leurs yeux semblent refléter ce qu'ils pensent de la situation traitée et ils argumentent à partir des croyances ou clichés populaires, une caractéristique de stade 4. Les stades 5 ne retiennent que les croyances qui peuvent être appuyées par des preuves, mais cela ne les conduit pas à pousser plus loin leur réflexion sur le sujet. Les autres, stades 6 et 7, qui sont capables d'évaluer la profondeur et la justesse des affirmations s'écartent des interprétations quasi-réflexives de la réalité ou les utilisent pour justifier leur point de vue sur le sujet traité. À ce niveau, ce n'est pas les croyances qui dictent la réflexion, mais plutôt un thème intégrateur qui permet d'incorporer dans l'écrit les croyances et les preuves les plus significatives au sujet discuté.
- 319- La présentation de documents audiovisuels comme activité d'enseignement agit aussi différemment selon les niveaux et les stades du modèle de développement du jugement réflexif. Pour les étudiants dont le jugement a été classé au niveau quasi-réflexif, stades 4 et 5, le contenu des vidéos est interprété à la lumière de celui de la conversation éducative qui semble venir renforcer l'interprétation ou la perception de la réalité exprimée dans les documents audiovisuels. Pour les étudiants dont le jugement a été classé au niveau réflexif, le contenu des documents sert à illustrer le point de vue sur un sujet.
- 320- Les activités d'enseignement sur la situation des Amérindiens ne semblent pas être aider pour les stades du niveau quasi-réflexif tandis qu'elle sert de base à ceux dont les écrits ont été classés au niveau réflexif.

### Séance 8 : Observations 321 à 365

#### Stratégies d'enseignement

- 321- Malgré l'omniprésence de jugements de niveau quasi-réflexif, stade 4, comme celui sur le caractère raciste de la déclaration du Premier ministre, les propos tenus par les étudiants dans la conversation éducative tendent de plus en plus à obéir aux processus sous-jacents au niveau quasi-réflexif, stade 5, et au niveau réflexif, stade 6. L'analyse faite à partir de l'octroi de la citoyenneté canadienne ou encore celle concernant l'augmentation du nombre de votes par région en sont de beaux exemples.
- 322- Contrairement aux autres conversations dans lesquelles il y avait un équilibre entre les opinions des étudiantes et des étudiants, la gent masculine a cette fois-ci monopolisé l'ensemble de la discussion.
- 323- L'obligation de rédiger une synthèse ou un résumé du contenu du cours est un bon moyen pour identifier un certain niveau d'intégration de la matière, mais il serait important d'être en mesure de corriger plus rapidement les erreurs de compréhension. Une correction plus fréquente des travaux serait la meilleure solution.
- 324- Bien qu'il n'y ait pas eu beaucoup d'interactions en rapport à la conversation éducative de la troisième séance, le choix d'avoir ouvert la discussion aux étudiants semble être une bonne stratégie, car elle permet à ceux qui n'ont pu élever leur niveau de réflexion d'exprimer ce qu'ils ont à dire et de trouver une solution très appropriée à une difficulté rencontrée.
- 325- Deux sérieuses altercations entre les mêmes deux étudiantes à la suite des discussions des troisième et septième séances soulèvent matière à réflexion. Est-ce une incapacité d'analyse de propositions qui conduit à des inférences douteuses qui entrent en jeu ici ou tout simplement un conflit personnel



latent prêt à exploser lorsque l'occasion se présente? Dans le dernier cas, la professeure ne peut que laisser aller, mais si c'est le premier, alors elle doit minimiser la source de conflit en tenant plus serrées les rênes de la conversation. En d'autres termes, elle doit questionner les grosses affirmations en demandant l'assentiment de la classe.

- 326- Il est difficile de pouvoir approfondir un sujet en demandant la participation des étudiants lorsqu'ils ne font pas les lectures exigées.
- 327- Le contenu théorique semble avoir été bien compris par les étudiants qui détectent facilement les irritants dans les relations entre les membres de la famille immigrante.
- 328- La compréhension du contenu théorique semble aussi être à la base des affirmations ou questions de haut calibre dans l'analyse des mises en situation.
- 329- Le questionnement des étudiants dans l'exercice des mises en situation épouse les traits du niveau quasi-réflexif, stade 5, et réflexif, stade 6. La structure de l'enseignement (théorie - mise en application) doit y être pour quelque chose, parce qu'elle semble correspondre au style d'enseignement qu'aiment les étudiants et qu'elle leur permet immédiatement de montrer l'intégration de leur savoir ou d'apporter les correctifs nécessaires.

#### **Stéphane**

- 330- L'étudiant aura éprouvé de la difficulté à comprendre les consignes exigées du travail jusqu'à la fin du cours.

#### **Mathieu**

- 331- La théorie fournit à l'étudiant matière à réflexion qui est analysée à la lumière de difficultés personnelles devant être surmontées pour être en mesure d'atteindre un objectif de carrière.
- 332- Le jugement réflexif du texte atteint le plus haut niveau et stade jusqu'à présent, soit le niveau quasi-réflexif, stade 5, contrairement à la moyenne générale de tous les autres écrits qui affichent des particularités du niveau pré-réflexif, stades 2 et 3 et du niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 333- La théorie encadre et élève le niveau de la réflexion de l'étudiant qui ne discourt plus uniquement à partir d'impressions personnelles résultant d'une déduction épousant les caractéristiques du niveau pré-réflexif, ou encore, celles du niveau quasi-réflexif, stade 4, comme cela a généralement été le cas dans l'ensemble des textes.

#### **Catherine**

- 334- Le contenu du document audiovisuel permet à l'étudiante de faire des inférences assez justes sur la réalité de la division sexuelle des tâches vécue par certaines familles de pays en développement.
- 335- Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, le classement le plus fréquent dans l'ensemble des textes, à l'exception des quatrième et sixième ayant été classés au niveau réflexif, stade 6, et des deux premiers qui se classaient au niveau pré-réflexif, stade 3 et quasi-réflexif, stade 4.
- 336- L'interprétation du concept de décentration vu dans la première activité de la deuxième stratégie d'enseignement peut être à la source du niveau de réflexion de l'étudiante qui a la capacité de discourir beaucoup plus rigoureusement qu'elle ne l'a fait dans sa dernière composition critique.

#### **Marc**

- 337- Le contenu des première et troisième activités permet à l'étudiant de mettre en valeur une intuition sur la limite de la relation d'aide interculturelle qui n'est pas sans fondement dans la réalité.
- 338- Le jugement réflexif du texte se maintient au niveau quasi-réflexif, stade 5, depuis le cinquième écrit, bien que cette fois-ci, l'étudiant témoigne d'une capacité nouvelle dans la formulation d'un jugement réflexif empruntant un trait du niveau réflexif, stade 6.
- 339- La première activité de la stratégie favorise l'élévation du jugement réflexif dont la tendance générale continue toutefois d'afficher les traits du niveau quasi-réflexif, stade 5.

**Marie-Andrée**

- 340- Une analyse de groupe sur un incident critique traité lors de la troisième activité de la deuxième stratégie d'enseignement a fourni à l'étudiante de parents originaires des Antilles une base pour son argumentation qu'elle développe de façon posée à partir de ses connaissances personnelles sur le sujet et à la lumière des postulats théoriques traité lors de la première activité.
- 341- Le jugement réflexif de l'écrit atteint un sommet jamais égalé en se situant au niveau réflexif, stade 6, contrairement à tous les autres où on dénote la présence marquante de traits du niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 342- Pour une étudiante dont les jugements empruntent généralement les caractéristiques de stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif, la structure globale de la deuxième stratégie d'enseignement a eu un profond impact sur son jugement réflexif.

**Nadine**

- 343- La théorie permet à l'étudiante de rédiger une synthèse personnelle de ce qu'elle attend comme future intervenante auprès des personnes d'autres cultures.
- 344- Le jugement réflexif de ce texte atteint pour la deuxième fois le niveau réflexif, stade 6, contrairement à tous les autres qui ont été classés au niveau quasi-réflexif, stade 5.
- 345- Il semble bien qu'un enseignement théorique combiné à une stratégie de correction de textes puisse permettre à l'étudiante d'atteindre le niveau réflexif.

**Steve**

- 346- Le contenu théorique permet à l'étudiant de faire valoir sa compréhension des axes essentiels de l'intervention dans le domaine de l'interculturel.
- 347- Le jugement de l'écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, le même que celui du dernier texte, contrairement à tous les autres qui ont été classés au niveau quasi-réflexif, stade 5.
- 348- On peut présumer que la correction des textes et le contenu théorique permettant de justifier ou d'appuyer correctement les croyances ont contribué à l'élévation du jugement réflexif de l'étudiant.

**Élisabeth**

- 349- L'enseignement du contenu des première et troisième activités de la deuxième stratégie semble avoir permis à l'étudiante de comprendre et d'intégrer la matière.
- 350- Le jugement de l'écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, le même que celui du dernier texte; et un stade plus élevé que la moyenne argumentaire classée au niveau quasi-réflexif, stade 5.
- 351- La deuxième stratégie d'enseignement a permis à l'étudiante, dont le jugement réflexif est parmi les plus élevés chez les étudiants, de montrer l'intégration de son savoir et de discourir au meilleur de sa capacité réflexive.

**Louis**

- 352- Le contenu du document audiovisuel permet à l'étudiant de mettre en valeur l'intégration de son savoir qui se manifeste par la justesse et la profondeur de ses jugements sur la réalité.
- 353- Le jugement de l'écrit se situe au niveau réflexif, stade 7, contrairement au stade 6 des deux derniers textes et à la moyenne générale des autres qui vacille entre les stades 4 et 5 du niveau quasi-réflexif.
- 354- Il semble bien qu'une mise en situation illustrant la dynamique relationnelle d'une famille immigrante offre à l'étudiant une possibilité d'argumenter à partir de faits concrets qui mettent en valeur la compréhension et l'intégration de son savoir théorique.

**Louise-Hélène**

- 355- La structure de la deuxième stratégie d'enseignement facilite les interactions professeur-étudiants et permet à l'étudiante de mettre en valeur sa capacité d'analyse en pointant des points névralgiques de l'intervention interculturelle.
- 356- Le jugement du texte se situe au niveau réflexif, stade 7, le même que le dernier et un stade plus élevé que la moyenne argumentaire de l'ensemble des compositions critiques classée au stade 6.

**Observations générales**

- 357- La structure globale de la deuxième stratégie d'enseignement de la huitième séance favorise nettement le développement du jugement réflexif des étudiants. Ils maintiennent tous les acquis réflexifs de leur dernier écrit ou montent de stades dans cette dernière réflexion. Le jugement réflexif de Mathieu passe du stade 4 au stade 5 du niveau quasi-réflexif, celui de Marie-Andrée et Nadine change de niveau passant du niveau quasi-réflexif, stade 5 au niveau réflexif, stade 6, et celui de Louis passe du niveau réflexif, stade 6 au stade 7. Le jugement réflexif de Catherine, Marc, Steve, Élisabeth et Louise-Hélène demeure au niveau quasi-réflexif, stade 5 pour les deux premiers, stade 6 pour les deux autres et stade 7 pour la dernière.
- 358- Au fil des séances et des périodes de rédaction, le jugement réflexif de la majorité des étudiants tend à s'élever dans l'échelle des stades du modèle de développement du jugement réflexif. À l'exception de Stéphane et de Mathieu dont le jugement réflexif n'a pas dépassé le niveau quasi-réflexif, celui de tous les autres a à un moment donné été classé au niveau réflexif. À la huitième séance, seuls trois étudiants traitent l'information comme un niveau quasi-réflexif, stade 5, malgré la présence d'un trait de niveau réflexif, stade 6 pour l'un d'entre eux et tous les autres attestent des habiletés de niveau réflexif, stade 6 pour quatre d'entre eux et stade 7 pour les deux derniers.
- 359- Le profil de croissance du jugement réflexif des étudiants s'élève en moyenne de un à deux stades par rapport au premier et dernier écrit. Le jugement réflexif de Stéphane est passé du niveau pré-réflexif, stade 2, au niveau quasi-réflexif, stade 4; celui de Mathieu, du niveau pré-réflexif, stade 3, au niveau quasi-réflexif, stade 5; celui de Catherine, du niveau pré-réflexif, stade 3, au niveau réflexif, stade 5, malgré un classement au niveau réflexif, stade 6 dans le quatrième et sixième textes; celui de Marc, du niveau pré-réflexif, stade 3, au niveau quasi-réflexif, stade 5, marqué par la présence d'un trait du stade 6; celui de Marie-Andrée, du niveau pré-réflexif, stade 3, au niveau réflexif, stade 6; celui de Nadine et de Steve, du niveau quasi-réflexif, stade 5, au niveau réflexif, stade 6; celui d'Élisabeth, du niveau quasi-réflexif, stade 4, au niveau réflexif, stade 6; celui de Louis, du niveau pré-réflexif, stade 2, marqué par la présence de traits du niveau quasi-réflexif, stade 4, au niveau réflexif, stade 7; et celui de Louise-Hélène, du niveau réflexif, stade 6, au niveau réflexif, stade 7. Il appert qu'une intégration graduelle du contenu théorique associé à un exercice quotidien de rédaction et une correction des travaux sont probablement les facteurs qui contribuent le plus au développement du jugement réflexif des étudiants.
- 360- Les étudiants qui ont rédigé leur texte à la lumière du contenu théorique changent de stade. L'écrit de Mathieu affiche pleinement les traits du stade 5, celui de Nadine ceux du stade 6 et celui de Steve maintient les acquis du stade 6 rejoins seulement au dernier écrit.
- 361- Les deux étudiants qui ont rédigé leur écrit à partir du contenu de la deuxième activité présentent deux tendances, soit qu'on se laisse absorber une interprétation de la réalité dans un contexte subjectif d'interprétations des preuves comme cela a été le cas de Catherine, dont le jugement se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, ou soit que le contenu est analysé à la lumière de spécificités de concepts comme cela a été le cas pour Louis, dont le jugement réflexif atteint le plus haut stade du modèle du jugement réflexif, stade 7.
- 362- L'échange sur les incidents critiques dans la troisième activité de la deuxième stratégie inspire et donne une base argumentaire à Marie-Andrée, qui réussit à intégrer habilement une expérience personnelle à l'intérieur d'un cadre d'analyse approprié au contexte. Pour Marie-Andrée, l'échange est une démonstration de la capacité de juger d'une situation qui lui sert bien, car elle atteint le niveau réflexif, stade 6.

- 363- Les deux étudiants qui combinent le contenu des première et troisième activités de la deuxième stratégie démontrent une forte intégration de la matière. Élisabeth se maintient au niveau réflexif, stade 6, et Marc présente un trait du stade 6, malgré qu'il argumente encore dans un contexte subjectif d'interprétations des preuves, un trait du niveau quasi-réflexif, stade 5.
- 364- Les échanges au cours des trois activités de la deuxième stratégie permettent à Louise-Hélène de mettre en valeur sa capacité d'analyse de situations hautement supérieure à celle de tous les autres étudiants.
- 365- La structure globale de la deuxième stratégie d'enseignement contribue de façon significative au développement du jugement réflexif des étudiants, parce qu'elle encadre leur réflexion et leur permet de discourir de façon assez raisonnable sur un sujet donné et d'appuyer ce qu'ils avancent par des faits qui sont analysés à la lumière du contenu théorique, un cycle qui favorise l'intégration du savoir et la façon de l'interpeller.

#### Séance 9 : Observations 366 à 380

##### Évaluation anthropopédagogique formelle

- 366- Dans l'anthropopédagogie, l'ensemble des étudiants considère que les discussions en classe sont un bon moyen de favoriser la diversité des opinions, c'est-à-dire de confronter leur propre opinion à celle des autres (cette stratégie est déjà en place et on considère qu'il s'agit d'une bonne stratégie).
- 367- Dans l'anthropopédagogie, l'ensemble des étudiants apprécie la présentation des documents audiovisuels qui sont vraiment pertinents et qui ont un impact majeur sur leur jugement réflexif.
- 368- Dans l'anthropopédagogie, l'ensemble des étudiants trouve que la réflexion critique hebdomadaire est astreignante, mais très profitable, car cela leur permet d'approfondir et d'intégrer chacun des sujets. Ils trouvent cependant qu'il aurait lieu d'en diminuer le nombre à cinq réflexions obligatoires.
- 369- Dans l'anthropopédagogie, l'ensemble des étudiants trouve que les réflexions critiques permettent de suivre le cheminement du cours et favorisent l'expression des opinions personnelles sur un sujet donné.
- 370- Dans l'anthropopédagogie, un étudiant propose de réduire le nombre des conversations et de mieux les conduire. Selon lui, il est important de développer l'art de débattre d'une manière plus rationnelle, c'est-à-dire, moins personnelle : il faudrait laisser moins de place à l'opinion dans son sens dogmatique.
- 371- Dans l'anthropopédagogie, l'ensemble des étudiants mentionne que les entrevues qu'ils ont eu à faire contribuent à aiguïser leur capacité réflexive dans le domaine de l'interculturel.
- 372- Dans l'anthropopédagogie, l'ensemble des étudiants suggère de discuter les lectures proposées en classe.
- 373- Dans l'anthropopédagogie, un étudiant trouve que les notes laissées à Copie-Age étaient très adéquates comparativement aux textes de référence trop abstraits.
- 374- Dans l'anthropopédagogie, l'ensemble des étudiants suggère qu'il y ait plus de commentaires spécifiques dans les corrections des travaux, car ils sont souvent trop généraux, et ils n'indiquent pas ce qui manque ou ce qui devrait être amélioré ou approfondi.
- 375- Dans l'anthropopédagogie, l'ensemble des étudiants suggère que la professeure mette ses notes de cours à Copie-Age.
- 376- Dans l'anthropopédagogie, une étudiante déplore qu'on ne présente pas de méthodes d'intervention spécifiques en interculturel.
- 377- Dans l'anthropopédagogie, une étudiante suggère de faire des jeux de rôles et d'inviter des intervenants qui travaillent dans le domaine de l'interculturel.

- 378- Dans l'anthropopédagogie, un étudiant suggère que l'on présente un modèle qui aiderait à mettre en perspective les valeurs de la culture occidentale pour mieux intervenir en interculturel.
- 379- Dans l'anthropopédagogie, une étudiante reproche le caractère philosophique de certains concepts et le niveau d'abstraction dans la transmission de l'information.
- 380- Dans l'anthropopédagogie, l'ensemble des étudiants suggère de présenter des modèles de réflexion critique de façon à mieux savoir ce qui est exigé.

---

**Séance 4 : L'immigration et la culture**

---

#### 4.4.1.1- Mathieu

Dans cette réflexion, Mathieu commente deux sujets ayant été abordés lors de la première stratégie d'enseignement, soit les critères de sélection et les services offerts aux nouveaux arrivants. Il écrit :

Personnellement, lorsque je regarde les critères de sélection, ça me frustre un peu, car on dirait un encan de sélection où l'on choisit les meilleurs éléments pour peupler la nation. C'est vrai qu'il ne faut pas avoir les bandits ou malades d'un autre pays, mais quand même ce sont des humains. Même si c'est un peu dégradant à mon avis, Immigration Canada se doit d'inviter les personnes aptes à aider le Canada sur le plan politique, économique et démographique étant donné le taux de natalité particulièrement bas dans l'ensemble du pays.

Pourtant, lorsque l'immigrant y est reçu définitivement, il y a un ensemble de services conçus pour combler ses besoins, que ce soit au niveau de l'habillement, du logement ou de la nourriture. On constate que les premiers arrivants au pays sont assez bien traités en arrivant le temps de se trouver un emploi convenable et s'adapter au pays d'adoption. Des programmes ont été mis sur pied pour permettre une meilleure intégration et aider des organismes à pouvoir minimiser les problèmes reliés à l'intégration des immigrants ou des réfugiés. On n'a qu'à penser à l'organisation Accueil Parrainage Outaouais.

La structure argumentaire de ce texte épouse la même logique que celle de la dernière réflexion de l'auteur dans la troisième séance. Noter que cette fois-ci, le discours démontre plus de mesure dans la tenue des propos, une évolution par rapport aux autres textes, ce qui nous amène à classer le jugement réflexif de l'auteur au niveau quasi-réflexif, stade 4<sup>1</sup>. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet tend à choisir les preuves qui renforcent les croyances préétablies*. En effet, dans le premier paragraphe, Mathieu argumente encore sur le thème des critères de sélection des immigrants (voir séances 2 et 3) et le texte présente la même dichotomie, soit un sentiment humaniste déchiré entre une aide à donner et une obligation de protection. Dans le deuxième paragraphe, Mathieu fait un résumé de ce qui a été dit sur les services offerts aux immigrants, qu'il juge appropriés. Ce bout de texte

<sup>1</sup> Dans l'analyse verticale, toutes les notes en italiques sont principalement tirées de la traduction du troisième chapitre « The Seven Stages of Reflective Judgment » de King, P. M., et K. S. Kitchener, *Developing Reflective Judgment*, Jossey-Bass, San Francisco, 1994. Les caractéristiques des stades sont décrites entre les pages 44 à 74, plus spécifiquement celles du stade 1 se trouvent de 47 à 51, du stade 2, de 51 à 54, du stade 3, de 55 à 57, du stade 4, de 58 à 62, du stade 5, de 62 à 66, du stade 6, de 66 à 70, et du stade 7, de 70 à 74. Les caractéristiques des niveaux et des stades se retrouvent aussi dans l'annexe 3. Quelques autres citations proviennent du sommaire des stades du jugement réflexif décrit dans le tableau 4, à la page 51, du deuxième chapitre de la recherche.

épouse une caractéristique du stade 3, c'est-à-dire que *l'accès au savoir se fait par l'assimilation du discours des représentants de l'autorité sans aucune remise en question*, comme le disent King et Kitchener.

#### 4.4.1.1.1-

#### Observations

Sur la stratégie d'enseignement : première stratégie

138- L'étudiant ne semble pas être stimulé intellectuellement par les différents contenus de cours parce que le même thème revient dans toutes ses réflexions jusqu'à présent.

Sur le développement du jugement réflexif

139- Pour l'étudiant, la rédaction d'une réflexion critique se résume à l'expression d'un jugement appréciatif polarisé entre bon ou mauvais sur quelques éléments abordés dans le cours. Il ne semble pas comprendre le processus argumentaire d'une telle démarche.

140- Bien que la structure du texte cantonne la réflexion au niveau des impressions personnelles, ce qui ne semble pas favoriser une élévation de niveaux ou de stades puisque le jugement réflexif de l'étudiant se situe toujours, à tout le moins dans le deuxième paragraphe, au niveau pré-réflexif, stade 3, ses propos sont toutefois de plus en plus raisonnables. Est-ce que cela pourrait signifier que le développement du jugement réflexif passe par plusieurs phases commençant par un balbutiement de réflexion où l'acteur prend conscience de son action de penser qui à force de s'exécuter en arrive à préciser de plus en plus clairement ce qui compte véritablement pour lui?

#### 4.4.1.2- Marie-Andrée

Dans cette réflexion, Marie-Andrée traite du rôle des institutions d'enseignement, de la famille et des médias comme agents de la culture, thèmes abordés à la fin de la troisième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

Le sujet de ma réflexion critique sera sur la culture, plus précisément le rôle des institutions scolaires face à ce phénomène. En fait, on dit souvent que l'école serait le premier agent de la culture, dû à la diversité culturelle des élèves dans cet établissement. Est-ce que celle-ci éduque, renseigne ces enfants sur la culture en général?

En premier lieu, l'école est un endroit où on éduque, instruit les enfants pour leur permettre d'affronter un monde où la compétition sur le marché du travail devient de plus en plus grande. De plus, elle est un milieu où il y a énormément d'interactions entre les enfants provenant de communautés culturelles différentes. Alors, les élèves, ainsi que les enseignants enrichissent leur connaissance sur le plan culturel. Ensuite, il y a de plus en plus d'activités interculturelles où on incite les enfants à y participer. Par exemple, dans certaines écoles, où pour fêter Noël, les professeurs demandent aux enfants d'apporter des plats typiques de leur pays. Cela leur permet non seulement d'y goûter, mais aussi, d'accepter les différences.



Le jugement réflexif qui s'affiche dans ces deux paragraphes se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet tend à choisir les données qui correspondent à ses croyances*. En effet, comme on peut le lire, Marie-Andrée nous dit dans le premier paragraphe que l'institution scolaire est le premier agent de la culture et elle explique ce rôle en fonction de la diversité culturelle des classes à l'heure actuelle. Ces deux affirmations sont problématiques, premièrement, parce que le premier agent de la culture n'est pas l'école, mais bien la famille, et, parce qu'on ne peut restreindre ou limiter la propagation de la culture à la présence d'individus de diverses origines culturelles en salle de classe. Elle poursuit dans la même lignée en redisant en d'autres termes dans le deuxième paragraphe ce qu'elle avance dans le premier. King et Kitchener ajoutent qu'à ce stade, *la compréhension est perçue comme un phénomène individuel « idiosyncrasique »*.

En deuxième lieu, il faut mentionner que ce n'est pas uniquement sur l'institution scolaire qu'il faut se reposer. La plupart des enfants ne sont pas seulement influencés par l'école, mais aussi par les parents, les médias, les romans, bref, par tout ce qui nous entoure dans la société. Par exemple, si un enfant vit dans un milieu ayant des parents ouverts sur le plan culturel, et que ceux-ci ont des amis de nationalités différentes, leur enfant à l'école n'aura pas une réaction négative face aux élèves immigrants. Toutefois, s'il vit dans un milieu où ses parents disent généralement des propos racistes lorsqu'ils voient des gens de minorités ethniques, l'enfant pourrait se comporter comme eux à l'institution scolaire lorsqu'il verra ses camarades d'autres nationalités.

De plus, il y a les médias qui amènent les gens à avoir des préjugés envers les communautés culturelles, en nous montrant les images, souvent mauvaises de celle-ci. Par exemple, un Noir est toujours arrêté par la police, les Arabes sont armés et toujours prêts à faire la guerre, etc. Tandis que, lorsqu'il y a un événement où c'est uniquement les Québécois de souche qui en sont la cause, les médias n'approfondissent pas trop leur nouvelle. Par exemple, il y a eu à Montréal des dégâts causés par les jeunes sur la rue Ste-Catherine, lorsque l'équipe des Canadiens de Montréal a remporté la coupe Stanley au forum et l'émeute, faite également par les jeunes, au stade olympique, lorsque le groupe rock Guns n'Roses a annulé son spectacle. Donc, tout cela m'amène à dire que les médias jouent un rôle très important dans notre société, en ce qui a trait à l'interculturel.

En conclusion, je dirai plutôt que ce n'est pas uniquement sur l'institution scolaire qu'il faut se reposer en matière culturelle, car nous sommes énormément influencés par tout ce qui nous entoure dans la société, particulièrement les médias.

Dans les paragraphes suivants, l'auteure traite du rôle de la famille et des médias dans la culture qui est ici comprise sous l'angle de la relation interculturelle ou entre les cultures. Le jugement qui s'affiche dans la deuxième partie du texte se situe lui aussi au niveau

quasi-réflexif, stade 4. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet éprouve de la difficulté à faire la différence entre les concepts abstraits tels que les croyances et les données*. Le fait de réduire la culture au domaine de la relation interculturelle en est un exemple. Aussi, l'auteure *tente de construire une solution à un problème mal structuré*, dans le cas présent, la relation entre les cultures, *en sautant d'une preuve à l'autre* pour en arriver à statuer sur un thème qui lui est cher (voir séance 1), soit l'influence des médias dans la formation des préjugés. Par contre, cette fois-ci, Marie-Andrée illustre ses propos par des exemples probants, contrairement à ce qu'elle a fait dans la première séance, et elle pousse plus loin sa critique en évoquant le parti pris des médias, une croyance qu'elle ne réussit d'ailleurs pas tellement bien à démontrer surtout dans la fin de l'avant-dernier paragraphe.

## 4.4.1.2.1-

## Observations

Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie

141- Ce texte renseigne sur la façon dont l'étudiante s'approprie l'information qu'elle traite non pas à partir de ce qui a été dit en salle de classe mais bien à la lumière de ses propres a priori.

Sur le développement du jugement réflexif

142- Ce texte nous informe sur les difficultés de l'étudiante dans la formulation d'une réflexion critique lesquelles se résument à un problème d'évaluation du bien-fondé des arguments présentés parce que ne prenant pas en considération l'examen des preuves et de leur interprétation.

143- Il semble que plus un segment de cours présente une information conceptuelle (comme c'est le cas avec la première partie du module sur la culture) plus grand est l'impact sur l'expression de la réflexion. En effet, le jugement réflexif de l'étudiante se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, le plus haut niveau et stade jamais atteint par elle jusqu'à présent dans le cours, les autres écrits vacillant entre le niveau pré-réflexif, stade 2 et 3.

## 4.4.1.3- Stéphane

Dans ce texte, Stéphane, un immigrant originaire d'Haïti, réfléchit au concept de la culture sous l'angle des manières de faire, d'agir des peuples, thème traité lors de la troisième

stratégie d'enseignement. Il écrit :

Dans la vie de tous les jours, il nous arrive d'être critique. Des fois, on l'est avec soi-même, dans d'autres cas envers les autres. Ce que je rencontre tous les jours dans des réunions, dans la rue, etc. Et parfois dans le transport en commun surtout quand le monde te regarde avec un air de dédain. Comme si alors je suis une quantité négligeable et méprisable. Alors que non je ne suis pas une quantité négligeable car j'ai une culture, une idéologie, un passé culturel comme tout le monde.

Je me pose souvent des questions à savoir : pourquoi y a-t-il tant de différences dans le monde? Pourquoi existe-t-il tant de préjugés dans le monde (au Québec et au Canada)? Qu'est-ce qui explique que les gens sont racistes? Pourquoi se croient-ils supérieurs aux autres?

Ces quelques lignes nous font comprendre à la fois comment l'auteur saisit le concept « critique » qui est compris comme une critique gratuite de l'autre par des jugements non fondés et comment un nouvel arrivant vit la différence par son interprétation de la lecture du regard de l'autre. Il fait suivre à son premier paragraphe quelques questions qui, mis en lumière avec ce qui précède, révèlent le sens qu'il donne à la réaction à la différence qu'il voit comme du racisme basé sur la supériorité en fonction de la couleur de la peau. Le jugement qui s'exprime dans ces questions se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, parce que l'auteur *ne peut faire la différence entre les preuves qui justifient la croyance et l'évaluation de ces preuves pour fonder ses croyances sur l'évaluation des preuves*, comme l'expliquent King et Kitchener.

Il est évident que chaque peuple, chaque pays, chaque banlieue, chaque ville dans un même pays a sa propre culture. Il y a une façon de faire, une façon d'accueillir leurs visiteurs, les nouveaux arrivants. Cette manière là de faire est donc typique à chaque agglomération. La culture n'est-elle pas un point commun, un sens commun, un langage? Comment peut-on demander à quelqu'un de changer sa culture? Comment oser demander à quelqu'un de rejeter complètement sa culture, d'y renoncer?

Je trouve déplacé et même insensé de réclamer d'un immigrant d'oublier sa culture. Il est vrai que la culture est acquise. Mais il est aussi bien difficile de changer ce que j'ai appris dès ma naissance. Ce qui fait je suis un être différent. Bien sûr, l'immigrant a de nombreux efforts à faire pour s'adapter à sa nouvelle culture. Mais cela n'implique pas un rejet total de sa première culture. Il reste qu'il va agir en fonction de ce qu'il a appris dans son enfance. Aussi longtemps qu'il passe dans un autre pays, il gardera sa propre culture. Il va prendre des moyens pour s'interroger sur l'autre culture mais il ne peut rejeter la sienne.

Comme conclusion, disons que chaque culture a son système de valeurs et ses visions du monde. Selon R. Bourque :

« Il existe à l'intérieur de toute culture, des éléments de base constituant des ensembles complexes qui donnent un sens aux actes et aux pensées humaines : c'est ce qu'on appelle croyances ou visions du monde... La culture, c'est la logique selon laquelle nous ordonnons le monde. Une partie de cette logique est invisible, tacite et sous-entendue. » Conclusion tirée du codex, au chapitre 3, Analyse des données.

Le jugement de ce dernier segment de réflexion se situe lui aussi au niveau quasi-réflexif, stade 4. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *pour construire une solution à un problème mal structuré, le sujet saute d'une preuve à l'autre et il y a un manque de cohérence dans l'argumentation*. Le sujet des deux premiers paragraphes dans lequel l'auteur discourt sur l'impossibilité pour un nouvel arrivant de faire fi de sa culture d'origine dans le pays d'accueil n'est pas lié à la première partie du texte qui traite des réactions à la différence des Québécois et des Canadiens. King et Kitchener disent aussi qu'au stade 4, *le sujet manque de constance dans l'argumentation et présente plutôt des croyances que des preuves*. Cet écrit sous-entend la thèse du racisme des pays occidentaux, un préjugé qui n'est pas sans fondement, mais qu'on ne peut appliquer à l'ensemble des populations de ces nations.

#### 4.4.1.3.1-

#### Observations

##### Sur le développement du jugement réflexif

144- Le contenu sur le concept de la culture semble avoir un impact sur le niveau de réflexion de cet étudiant dont l'écrit atteint le niveau quasi-réflexif, stade 4, le résultat le plus élevé obtenu jusqu'à présent dans le cours.

#### 4.4.1.4- Marc

La réflexion de Marc porte sur le concept de culture analysé sous l'angle des connaissances, thème abordé lors de la troisième stratégie d'enseignement. L'auteur réagit à une affirmation lancée par la professeure dans le cours. Il écrit :

Les grandes oeuvres influencent-elles encore une partie de notre culture?

Peut-on affirmer que notre culture de loisirs et de consommation gratuite découle des grandes pensées? À l'ère de la robotique, ne sommes-nous pas devenus des simples robots, qui consomment sans se soucier de rien de plus que la satisfaction des besoins primaires? La

culture est aujourd'hui à la déculturation. On renie notre passé, nos traditions, ainsi que la place que devraient prendre les arts dans notre vie. Je crois que dans ce contexte les grands courants sont seulement mis de côté au profit de ce multiculturalisme qui de crainte d'être associé à un tel ou une telle force les gens à définir leur propre culture. Le pourcentage élevé des indécis dans le référendum confirme cette crainte.

Le jugement qui s'exprime dans ces quelques lignes se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *pour construire une solution à un problème mal structuré, le sujet saute d'une preuve à l'autre et il y a un manque de cohérence dans l'argumentation*. Ce bout de texte en est un très bel exemple. Dans un premier temps, Marc se demande si la culture actuelle découle des grandes pensées. Que veut-il dire par les grandes pensées? Est-ce celles évoquées dans les oeuvres classiques? Par ailleurs, est-ce que les grandes oeuvres sont les oeuvres classiques? Quelles oeuvres classiques? Il ne le dit pas. Il enchaîne par deux affirmations : la culture n'est que le reflet de la satisfaction des plaisirs et que la culture est à la déculturation. D'où proviennent ces affirmations? Sur quoi se fondent-elles? L'auteur donne deux caractéristiques de la déculturation de la culture. Elle est axée sur le présent et on ne lui réserve pas la place qu'elle serait en droit d'occuper. Sur quoi se fonde-t-il pour faire de telles affirmations? Il poursuit son raisonnement en disant que les grandes idées sont mises de côté en raison de ce multiculturalisme. Que veut-il dire exactement? Le multiculturalisme serait-il la somme des produits culturels reflétant l'affect des individus? Une culture où tous peuvent s'y retrouver et qui parallèlement est trop diffuse pour qu'on puisse y faire référence comme collectivité? Un kaléidoscope de cultures qui forcerait les individus à définir leur propre culture à défaut d'avoir un modèle référentiel culturel de base? De fait, on ne sait pas vraiment ce que l'auteur veut dire. Et, il termine en donnant un exemple qui, selon lui, prouve ce qu'il avance. King et Kitchener ajoutent qu'à ce stade, *les concepts abstraits sont difficilement différenciés et que le sujet éprouve de la difficulté à distinguer les opinions personnelles et les caractéristiques liées au développement d'une théorie*.

D'un autre côté, je crois que si on analysait la source même de nos agissements et comportements nous nous rendrions probablement compte qu'effectivement notre culture est

dictée par ces courants. Et que ceux-ci ont suivi le développement de notre société. Là où mon opinion diverge, c'est sur la sélection de ces « grandes oeuvres ». Je crois qu'il ne faut pas tomber dans le piège de toujours regarder en arrière lorsque l'on parle de grands courants, car bien que des oeuvres de Michel Tremblay ne soient pas encore de grands classiques, ils influencent, selon moi, autant notre culture que les pièces de Molière. Il ne reste qu'à l'histoire de confirmer si oui ou non les oeuvres de Michel Tremblay seront un jour considérées comme des grands classiques.

Dans le deuxième paragraphe, qui épouse le même niveau de jugement que le premier, l'auteur revient sur l'influence des grandes pensées, sans toutefois préciser lesquelles, et termine en apposant un jugement sur un thème ayant fait l'objet de discussions en salle de classe, sans le situer dans le contexte de la conversation. King et Kitchener disent qu'au stade 4, *le sujet tend à choisir les preuves ou à recourir aux opinions non fondées pour justifier son point de vue.*

4.4.1.4.1-	Observations
<b>Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie</b>	
145-	Ce texte montre comment l'information présentée en classe peut être comprise, traitée et même dénaturée pour justifier des a priori personnels.
<b>Sur le développement du jugement réflexif</b>	
146-	Cet écrit comprend plusieurs idées qui auraient pu faire chacune l'objet d'une réflexion critique. L'étudiant aurait avantage à mieux cerner ce qu'il veut traiter et à appuyer ses informations sur des sources crédibles.
147-	La confusion des idées émises dans le texte confine la réflexion de l'étudiant au niveau quasi-réflexif, stade 4.

#### 4.4.1.5- Elisabeth

Élisabeth part de la définition du concept de la culture telle que perçue par le romantisme allemand, c'est-à-dire la culture représentant l'esprit du peuple, le Volksgeist, thème vu lors de la troisième stratégie d'enseignement, pour débattre de la difficulté des Québécois à faire reconnaître leur spécificité culturelle dans la fédération canadienne. Elle écrit :

La culture prend toutes sortes de significations à travers les siècles. Mais moi je m'intéresse plus précisément à la signification qu'elle prend avec les Allemands, soit la culture propre d'un pays. Cette identité culturelle, nous le savons bien, a entraîné d'effroyables répercussions (ex. : holocauste) mais dans un contexte politique naziste. Il n'est pas de même dans un pays où règnent la démocratie et la liberté de pensée. Pour moi, la culture générale avec un grand C est importante, mais avant tout, nous devons pouvoir nous référer à une culture propre soit qui dicte une façon de vivre, de marcher, de manger, de créer, etc. Ce nationalisme n'entend pas par là l'exclusion des autres cultures ou l'isolement. Il amène plutôt une force, une solidarité, une identité, une appartenance, une raison de vivre. Cette force permet l'acceptation et la coopération avec d'autres cultures. Sans cette identité, ce besoin primaire crée la crainte de disparaître, d'être oublié, d'être incompris, d'être soumis et anéanti par les autres cultures qui possèdent une identité propre. Contrairement à cela, la perspective d'être officiellement reconnu, autonome, qu'il est possible de s'ouvrir sans crainte au monde. Sans cela, il y a des comportements et attitudes de replis qui se manifestent par la xénophobie et l'exclusion. En fait, il n'est pas mauvais ou égoïste de s'affirmer, de se distinguer, de se reconnaître comme différent et unique à la fois. Ceux qui ne désirent pas cela pour nous, ils nous font sentir coupable de cela. Disons qu'ils ont le beau rôle, car eux possèdent leur territoire et leur identité. Eux ne sont pas égoïstes, ce n'est pas pareil parce que c'est normal, c'est eux qui ont le pouvoir. Ils utilisent des manières détournées pour nous le faire savoir. Un exemple à cela : Malroney qui se cache aux États-Unis pour s'exprimer contre le OUI sans venir ici pour nous faire face et aussi invite Bush et Gorbatchev à vanter les mérites de notre fédéralisme. Faire cela c'est nous comparer à l'Union soviétique et cela est une insulte. Il n'y a jamais existé de répression et d'atrocités dans notre pays ou d'écrasement de minorités.

Dans ce paragraphe, Élisabeth explique la fonction de la culture qui permet un enracinement nécessaire à la construction d'une identité collective dans un pays où règne la démocratie et la liberté de pensée. Selon elle, ce sentiment d'appartenance et de confiance collective est garant d'une ouverture à l'autre qu'on ne tente plus d'exclure à cause de sa différence. Toutefois, refuser de reconnaître les spécificités d'une identité collective ne fait que fragiliser l'image que ce peuple peut avoir de lui-même et avoir des conséquences dans ses relations avec les étrangers. Cet argument laisse sous-entendre qu'une identité collective non reconnue explique les comportements de rejet de l'étranger. Or, cet a priori est très contestable, car les pays qui ouvrent leurs frontières vivent tous des problèmes sociaux liés aux réactions des gens du territoire face aux nouveaux arrivants. Le jugement qui s'exprime dans cette lecture nationaliste se situe au quasi-réflexif, stade 4. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le savoir et la justification du savoir ne sont pas tellement différenciés et le sujet éprouve des difficultés à faire cette différenciation ce qui fait que la compréhension est perçue comme un phénomène individuel*. Par la suite, l'auteure poursuit sa réflexion en dénonçant les tentatives du camp fédéraliste qui cherche à atténuer un sentiment



d'appartenance qui pourrait conduire à la sécession du Canada tel qu'on le connaît en ce moment. Mais ce qu'elle avance appartient au domaine des pensées préétablies, une caractéristique propre au stade 4 du modèle du développement du jugement réflexif. Par exemple, elle attribue une conscience identitaire aux personnes du camp fédéraliste qui semble s'appuyer sur la notion de territoire et la puissance du nombre. Est-ce qu'on peut définir une identité uniquement en fonction de ces deux caractéristiques? Ensuite, elle dénonce l'action d'une autorité politique qui a utilisé la voie de la diplomatie internationale comme preuve de subterfuges employés pour faire échec au plan du mouvement indépendantiste. Elle termine en attaquant la réputation d'un représentant d'État pour discréditer des paroles de sympathie à une cause politique qui lui est chère. Que Gorbatchev vante le mérite du fédéralisme est une chose, mais que ses paroles soient interprétées comme une comparaison entre deux systèmes, en est une autre. Cette interprétation conduit l'auteure à rejeter tout ce qui vient de l'Union soviétique parce que, selon elle, ce pays n'a de leçons à donner à personne surtout en ce qui a trait au traitement des minorités. Bien que le Canada soit un jeune pays, peut-on affirmer que son histoire n'est pas sans tache? King et Kitchener disent qu'au stade 4, *parce que la réflexion est trop centrée sur l'opinion personnelle, le sujet ne peut faire la différence entre les preuves qui justifient la croyance et l'évaluation des preuves qui conduit à la croyance pour fonder les croyances sur l'évaluation des preuves.*

Ensuite, ces personnes qui détiennent l'autorité à travers les années ont toujours fait tout ce qui était de leur pouvoir pour nous écraser. Nous avons juste à revenir dans le temps, en 1839, un certain Lord Durham conseillait à Londres d'assimiler les Canadiens français afin d'éliminer cette race et de former ainsi une nation canadienne anglaise forte. Et encore, plus près de nous Claude Garcia qui déclare qu'il faut écraser le mouvement souverainiste québécois afin d'éliminer tout désir d'autonomie de ce peuple. Et je pourrais en nommer d'autres comme Bombardier qui fait des pressions pour que ses employés votent dans un sens.

Pour en revenir au propos de Gorbatchev, il est incompréhensible d'être comparé à l'Union soviétique, puisque j'ai déjà lu un article dans *La Presse* qui disait que les minorités au Québec sont les mieux traitées. La minorité anglophone a deux universités, les Juifs ont leurs écoles, les Arméniens aussi et ont juridiction dessus. En Ontario, ils n'ont pas la même chance.



Bref, le problème que vivent les Québécois n'est pas unique. Il est partagé par toutes les nations qui ont été conquises. C'est cette non reconnaissance de leurs particularités (culture) par les vainqueurs qui développe les conflits, les préjugés, le racisme. Si cette reconnaissance était faite, il s'ensuivrait une union. Car il faut pas se le cacher, nous sommes tous interdépendants, nous avons besoin des autres que se soient pour l'échange des biens et services, de la technologie ou des connaissances. Nous nous approchons de ce nouvel ordre mondial où cet échange est possible et peut-être aussi vers une culture mondiale à cause de la technologie (ex. : Internet). Mais, avant cela, nous avons besoin d'une identité, d'une appartenance propre afin de mieux se connaître et ainsi mieux partager. Dans ce sens, le Québec a le droit à son autodétermination s'il veut exister encore et contribuer à sa juste valeur sans intermédiaire qui ne considère pas encore sa spécificité. Ensuite, le respect de la culture de l'autre est la plus belle contribution à l'humanité, car elle amène à la coopération, à l'évolution.

Dans cette dernière partie de texte, l'auteure présente dans un premier temps d'autres preuves qui attestent du rôle de certaines autorités dans leurs tentatives à ne pas considérer les revendications nationalistes. Il faut noter que ce qui est amené par l'auteure est historiquement juste. Par la suite, dans l'autre paragraphe, elle revient à son argument *ad hominem* pour dire que la minorité anglophone a plus de droits et de privilèges que la minorité francophone dans les provinces anglophones du pays. Malgré une difficulté à faire valoir par écrit ce qu'elle veut transmettre, ce qui est dit n'est pas sans fondement dans la réalité vécue par la minorité anglophone dans la province de Québec et la minorité francophone dans les autres provinces du Canada. Elle termine son texte en cherchant à faire valoir son option politique nationaliste qui vise l'autonomie et l'indépendance du peuple québécois dans le village planétaire. Pour l'auteure, le fait de reconnaître cette identité unique faciliterait l'échange avec les autres. Or, cet a priori demeure à être démontré dans les faits. Le jugement qui s'affiche dans cette fin de texte se situe aussi au niveau quasi-réflexif, stade 4, parce que l'auteure *tend à choisir les données qui correspondent à ses croyances ou convictions personnelles et elle saute d'une perspective à l'autre pour faire valoir son point de vue, de sorte que son argumentation manque de cohérence*, comme pourraient le confirmer King et Kitchener.

## 4.4.1.5.1-

## Observations

## Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie

- 148- Ce texte montre comment une information dans un cours amène à la formulation d'inférences qui éveillent l'affectivité laquelle affecte la capacité objective d'analyse.

## Sur le développement du jugement réflexif

- 149- Ce texte montre aussi comment l'affectivité joue sur la capacité objective d'analyse même chez les meilleurs penseurs, car dans cette réflexion, le jugement de l'étudiante régresse au niveau obtenu dans l'écrit de la première séance, soit au niveau quasi-réflexif, stade 4, contrairement aux autres réflexions (séances 2 et 3) dont les niveaux atteignent respectivement le niveau quasi-réflexif, stade 5, et le niveau réflexif, stade 6.
- 150- Cette réflexion révèle que le jugement réflexif n'est pas une entité figée dans le temps, c'est-à-dire que même les meilleurs penseurs peuvent réfléchir sur un sujet à partir de postulats qui ne rendent pas compte de leur capacité maximale dans d'autres sujets. Ceci laisse sous-entendre que la performance réflexive varie en fonction du niveau de connaissance sur un sujet donné, du niveau d'engagement affectif dans le sujet traité et de la capacité à contrôler la subjectivité par une analyse des postulats cachés dans l'argumentation.

## 4.4.1.6- Louis

Dans cet écrit, Louis se sert des concepts de la culture et de l'identité traités lors de la troisième stratégie d'enseignement pour réfléchir à l'avenir de l'identité culturelle québécoise dans le continent nord-américain. Il écrit :

Les enjeux face à l'identité culturelle existeraient depuis la naissance de la province du Québec. En effet, la culture québécoise francophone se veut minoritaire au sein d'un Canada majoritairement anglophone. La culture anglo-saxonne prône différentes valeurs que celles des Québécois « de souche ». Déjà là, il est question de conflits perpétuels, car deux cultures, des identités et des valeurs différentes sont sources de conflits. L'identité et la culture des Québécois « de souche » minoritaires sont constamment écrasées et influencées par la présence de la culture majoritaire; j'ai nommé la culture des anglophones. Une autre menace dont ont à faire face les Québécois est la venue d'immigrants qui entrent aux pays avec des cultures totalement différentes de celle des Canadiens anglais. C'est une double menace! Il ne faut pas chercher à comprendre pourquoi les Québécois francophones « de souche » craignent pour leur identité culturelle et qu'ils aient de la difficulté à la définir.

Comme on peut le lire, Louis postule que l'identité des Québécois de langue française est menacée de par sa situation géographique, une minorité dans le bassin nord-américain de langue anglaise, et par l'afflux d'immigrants d'autres univers culturels. Une double menace qui fragilise la recherche identitaire historiquement et perpétuellement éprouvée par les

valeurs de la majorité continentale et qui se voit exacerbée par celles des nouveaux arrivants. Le jugement qui s'affiche dans ces quelques lignes se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le savoir est filtré par la perception de l'individu qui pose le jugement ce qui a pour conséquence que la connaissance est limitée aux perspectives de cette personne*. En effet, cette lecture de la réalité québécoise trouve ses fondements dans une idéologie nationaliste chère à l'auteur puisqu'elle oriente aussi sa dernière réflexion. Par contre, cette fois-ci Louis change l'objet de son inquiétude, non plus le sort des immigrants dans un Québec indépendant (séance 3), mais bien le sort de l'identité culturelle québécoise dans la turbulence d'un contexte politique et migratoire.

Nul ne peut arracher la culture ou l'identité d'un individu quelconque, qu'il soit francophone, anglophone ou allophone. L'être humain doit s'identifier à un groupe, à une collectivité quelconque pour qu'il ne se sente pas marginalisé et en retrait des autres personnes qui lui ressemblent. À mon avis, à la base, c'est notre identité qui fait en sorte que nous adoptions ou adhérons à une culture plus qu'une autre. Par contre une fois que l'on réussit à s'identifier à une culture quelconque, c'est elle qui prend le dessus et qui guide et oriente nos gestes et pensées. Donc le problème est évident à mes yeux : Deux cultures qui prônent des manières de penser et d'agir différentes et où le Québec est perdant car il est constamment menacé par l'influence de la culture anglophone majoritaire et celle des nouveaux arrivants.

Dans l'autre paragraphe, l'auteur essaie de préciser la fonction de la culture dans la formation identitaire des individus laquelle lui sert de cadre d'interprétation pour justifier son point de vue quant aux menaces à l'identité québécoise. Le jugement de ce paragraphe épouse le même niveau que le précédent. Louis fait une lecture personnelle, filtrée par sa propre interprétation de la réalité. D'après lui, c'est l'identité qui détermine notre adhésion à une culture quelconque. Or, n'avons-nous pas besoin dans un premier temps d'une culture pour construire notre identité qui par la suite peut venir interpeller cette culture? Telle que perçue par l'auteur, la culture apparaît ainsi comme une prison, un régime totalitaire régissant les moindres faits et gestes des individus et en ce sens cette perception se marie étrangement au rôle de la culture définie par le romantisme allemand : l'être étant conditionné par sa culture, il ne peut y avoir de place à des espaces de liberté, de

questionnements. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet éprouve de la difficulté à peser les preuves dans les différents domaines.*

Le fait que les francophones ne représentent qu'une infime proportion de la population continentale est bien connu. La vie culturelle québécoise est de ce fait fragile et constamment menacée par la culture anglo-saxonne, particulièrement celle des États-Unis. C'est cette menace constante qui explique que l'on remette constamment la question de la survie de la culture de tradition française à l'ordre du jour. Une autre menace pour les francophones est celle du déclin démographique du Québec, dont la baisse de son taux de natalité. À mon avis, ce phénomène ne fait que retenir de plus en plus l'attention des Québécois comme phénomène majeur qui menacerait la pérennité des francophones et de la culture dont ils sont les porteurs. Pour les Québécois, ce déclin est sans aucun doute source d'inquiétude. La résolution de cette question passera, entre autres, par un accroissement du nombre d'immigrants et leur intégration dans le tissu social à prédominance française. Par contre la tendance linguistique des nouveaux arrivants se ferait en faveur de la langue anglaise, rappelant encore une fois l'attraction qu'exerce l'anglais tant chez les francophones que les allophones. Cette réalité n'est pas sans conséquences. À mon avis, celle-ci a des implications culturelles compte tenu des tendances générales de la situation démo-linguistique au Québec.

Une autre menace qui vient s'ajouter à cela est la diversité culturelle. Je pense que les Québécois croyaient que l'insertion des nouveaux arrivants se ferait naturellement dans le sens d'assimilation qui suivrait une logique d'uniformisation culturelle. Tel n'est pas le cas, plusieurs immigrants désirent venir s'installer au Québec sans toutefois perdre leurs racines culturelles et leur identité propre.

Personnellement, je crois fortement que l'identité et la culture des Québécois et Québécoises pourraient être qualifiées « d'incertaines » aux yeux de plusieurs nationalistes. Étant donné la présence de la culture anglophone majoritaire et du nombre croissant d'immigrants aux cultures diverses qui pour la plupart favorisent l'apprentissage de la langue anglaise avant la langue française, la culture et l'identité des Québécois sont doublement menacées. Cependant, je crois que les Québécois « de souche » soient assez nombreux et « armés » afin d'éviter et de contrer leur assimilation complète et qu'ils puissent continuer à préserver leur identité et leur héritage culturel, malgré la présence d'autres cultures autour d'eux.

Dans les paragraphes qui suivent, Louis essaie de donner plus de chair à sa réflexion en mentionnant la position géographique précaire du bassin francophone en Amérique du Nord et la baisse du taux de natalité des « Québécois de souche » de langue française qui est compensée politiquement par l'afflux d'immigrants allophones inassimilables, préférant apprendre la langue de la majorité continentale que celle de la majorité provinciale. Ce phénomène socio-démographique conduit l'auteur à qualifier d'incertaine l'identité culturelle québécoise, mais à continuer de croire en la vitalité de cette minorité à préserver son identité et héritage culturel. Dans l'ensemble du texte, Louis *présente un portrait assez équilibré du problème.* Les éléments qui servent à justifier son point de vue sont des

preuves qui parlent d'elles-mêmes. Cependant, il aurait peut-être été nécessaire que l'auteur pousse plus loin sa pensée en essayant d'approfondir les idées émises. King et Kitchener ajoutent qu'au stade 5, *le sujet éprouve de la difficulté à peser les preuves dans les différents domaines*. Dans cette réflexion, l'auteur, par sa lecture nationaliste, tend à réduire la portée de certains concepts-clés comme les valeurs, l'identité, la culture et cela fait perdre de la qualité à des intuitions intéressantes. King et Kitchener disent aussi qu'à ce stade, *le sujet est capable de mettre en relation et de comparer les preuves et les arguments dans les différents domaines, mais qu'il n'est pas capable de coordonner l'ensemble de ces preuves et arguments dans un seul système*. Ce texte en est un exemple.

**4.4.1.6.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie**

151- Il semble bien que le contenu du module sur la culture ait fourni du matériel théorique permettant à l'étudiant d'asseoir sa lecture nationaliste (voir séance 3) et de réfléchir à un thème qui lui tient à coeur, soit l'identité culturelle des Québécois « de souche » dans un contexte social multiculturel.

**Sur le développement du jugement réflexif**

152- L'étudiant change de stade dans cette réflexion passant du niveau quasi-réflexif, stade 4, dans le dernier écrit au stade 5 dans celui-ci.

**4.4.1.7- Steve**

Dans cette réflexion, Steve réagit aux propos tenus par certains étudiants lors de la troisième stratégie d'enseignement. Il écrit :

Pour t'aider à comprendre Mario, je vais te peindre la situation. C'est encore au tour du petit groupe de la semaine dernière d'occuper le centre d'attention. C'est en discutant du concept de la culture que ce groupe interroge la professeure à ce sujet. Ils s'opposent aux propos de celle-ci en confirmant que la culture pour eux c'est de fêter fort, en écoutant du Paul Piché et en mangeant de la tourtière. Alors, la professeure tente de leur expliquer qu'il existe différentes formes de culture et que la tourtière (culture de masse) en était une de ces formes. Par contre, elle essaie aussi de leur faire valoir une seconde forme de culture, la culture globale, une culture de l'âme et de l'évolution.

Tout ça pour te dire mon cher Mario que j'ai été étonné, encore une fois, d'entendre des paroles provenant d'esprits aussi fermés. Pour ces individus, la culture gravite autour de leur environnement immédiat. Pourtant, on ne cesse de répéter qu'un travailleur social doit apprendre à ne pas imposer ses valeurs de Québécoise, de Canadienne et de Nord-américaine. Comment peuvent-ils comprendre la pauvre mère de famille islamique qui souffre d'isolement avec une attitude fermée et nombriliste de « Habitant pea soup » (mentalité de soupe au pois)? À mon avis, le début de carrière ne s'avère guère facile pour ce petit groupe d'individus.

En discutant avec d'autres collègues de classe après le cours, j'ai cherché à vérifier si j'étais le seul à avoir été étonné par les propos entretenus par ce petit groupe d'élèves. On m'a répondu qu'eux aussi étaient surpris d'entendre que la culture québécoise se restreignait à la tourtière et à fêter fort. Ils m'ont répondu que la culture québécoise, c'est de la tourtière mais beaucoup plus encore.

J'ai aussi vérifié à savoir si j'étais le seul à avoir compris que la culture se divise en deux étapes. C'est-à-dire, j'ai demandé aux autres si pour eux, la culture de masse c'est la tourtière, et la culture globale c'est la compréhension et l'adaptation à de nouvelles cultures. Tous m'ont répondu dans l'affirmative à ce sujet.

J'en conclus que j'ai atteint un certain niveau de maturité et de culture. Étant à l'université, j'ai eu la chance de développer mon intellect et mon sens critique. Mon échange culturel de Jeunesse Canada Monde m'a permis d'ouvrir mes horizons et de goûter à des différentes manières de faire et d'agir. Tout ça mis ensemble avec une éducation familiale libérale et ouverte, je me sens prêt à me lancer dans ma carrière de travailleur social. Avec toutes les nouvelles connaissances et expériences que je vivrai, je ne peux faire autrement que croître et regarder en avant en tant qu'individu. Enfin, je souhaite que mes connaissances et ma culture me guident tout au long de ma vie.

Le jugement qui s'affiche dans ce texte se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, comme tout ceux écrits jusqu'à présent par Steve. L'auteur prend bien soin de décrire le contexte pour en arriver dans un second temps à formuler son questionnement, une caractéristique propre à ce stade comme l'affirmeraient King et Kitchener. Dans cet écrit, Steve s'étonne du manque de profondeur et de l'ethnocentrisme des idées émises par certains étudiants dans la conversation éducative. Il laisse sous-entendre que ce niveau de réflexion peut être expliqué en fonction du milieu d'origine des individus, une thèse que l'on retrouve d'ailleurs dans sa première et sa troisième réflexions, mais qui l'amène cette fois-ci à se questionner sur les attitudes préalables à l'intervention interculturelle. Selon lui, la façon dont une personne explique le monde peut être garante de sa capacité à intervenir sur lui. Un a priori qui le conduit à juger positivement de ses capacités personnelles et intellectuelles comme intervenant auprès des gens d'autres origines ethniques. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet perçoit la connaissance comme ce qui conduit à penser qu'il y a des bonnes*

et mauvaises évaluations de points de vue. La trame argumentaire de ce texte correspond à cette logique.

#### 4.4.1.7.1-

#### Observations

**Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie**

153- Dans le premier paragraphe, les propos semblent attester que l'étudiant a été interpellé par les différents sens rattachés au concept de la culture.

**Sur le développement du jugement réflexif**

154- Bien qu'une partie du contenu ait semblé plaire à l'étudiant, il utilise ce qui a été dit par la professeure pour dénigrer les commentaires des deux étudiants qui se sont exprimés sur ce qu'est pour eux leur culture. Formuler une réflexion critique en réaction à des propos tenus semble camper la réflexion de l'étudiant au niveau quasi-réflexif, stade 5.

#### 4.4.1.8- Nadine

Dans cette réflexion, Nadine réfléchit au rôle des agents de la culture, un thème abordé à la fin de la troisième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

Actuellement nous faisons face à l'étranger comme au Québec à des personnes et à des groupes qui considèrent l'intégration des immigrants comme une réalité non désirable, ni même possible. Je crois que, si cela se manifestait de façon concrète, nous ferions face à un sérieux problème social. C'est pour cela que je crois que c'est important que les principaux agents de la culture (école, famille, État) puissent favoriser l'intégration des étrangers.

Je considère l'intégration des immigrants comme une valeur et comme une nécessité pratique de la paix sociale que la famille doit transmettre à ses membres ainsi que l'école qui est l'institution où se forme l'avenir d'un groupe humain. C'est important que dans notre société les institutions jouent un rôle de premier plan dans la transmission des valeurs de base mais aussi dans l'acceptation de ce qui est différent. Il faut cesser de penser qu'il y a seulement les Québécois de « souche » qui sont corrects et commencer à accepter ceux qui sont différents par la langue d'usage, la culture, la religion et les idéologies.

Je crois qu'il peut être effrayant de constater les différences de l'étranger, surtout si nous sommes mal préparés à les voir et à les comprendre. Par contre, c'est à ce moment-là qu'il est important que l'État, l'école et la famille interviennent et guident la population dans l'acceptation et le respect des autres cultures. Je pense qu'il ne faut pas demander à un étranger d'intégrer toutes nos valeurs, par contre l'école, par exemple, pourrait ne pas imposer une culture dominante donnant ainsi la chance aux minorités ethniques de valoriser davantage leur propre culture traditionnelle.

Il faut selon moi arrêter de fonctionner comme un système mono-ethnique puisque la réalité est tout autre et considérer les communautés ethnoculturelles. L'école et la famille étant un lieu



d'insertion sociale et d'apprentissage, c'est important que la question des cultures soit abordée afin d'engendrer une certaine conscience de la diversité. Des activités de sensibilisation devraient aussi être mises sur pied par l'État ainsi que des politiques d'éducation interculturelle afin de favoriser un bon partenariat entre les Québécois et les communautés interethniques.

Il faut aussi que les agents de la culture utilisent des approches pour faire comprendre à la population la nouvelle réalité pluriethnique pour que les gens veuillent s'engager personnellement au niveau du soutien de ceux-ci.

En conclusion, je pense que notre société n'a pas encore pleinement accepté la transformation sociale engendrée par la venue des immigrants. Par contre, c'est lorsque l'école, la famille et l'État nous proposeront une approche interculturelle axée sur une nouvelle dynamique sociale assumant un rôle de « facilitateur » du changement de mentalité que nous verrons vraiment une différence.

Nadine postule que les principaux agents de la culture doivent jouer un rôle dans la compréhension entre les cultures pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants et prévenir le risque de la confrontation interethnique ou le désordre social. Une nécessité qui s'explique par une transformation dans la composition ethnique de la province et qui commande un changement de mentalité auprès des Québécois « de souche » devant réaliser que le Québec d'aujourd'hui n'a plus la même configuration sociale et culturelle de jadis. La réflexion de l'auteure se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet est capable de différencier et d'intégrer les éléments qui entourent un événement et de considérer les opinions des autorités, les opinions personnelles ou celles d'autres individus*. Cet écrit a comme toile de fond différentes sources d'informations présentées jusqu'à présent dans le cours (statistique et politique sur l'immigration (séance 1), propos tenus dans la vidéo (séance 3) et information sur le rôle et la fonction de la culture (séance 4)) que l'auteure réussit à coordonner dans un tout passablement cohérent pour justifier son point de vue sur la nécessité de préparer le terrain à l'intégration des nouveaux arrivants. Selon elle, les principaux agents de la culture doivent sensibiliser la population sur le nouveau visage multiculturel du Québec et travailler sur les valeurs de base que cette réalité évoque.



**4.4.1.8.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : troisième stratégie**

**155-** Le contenu sur la culture semble avoir été pour cette étudiante un catalyseur à la réflexion puisque son argumentation dépasse de loin ce qui a été vu dans le cours.

**Sur le développement du jugement réflexif**

**156-** Ce texte démontre jusqu'à un certain point comment une étudiante dont le jugement réflexif se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, comprend, traite et organise l'information présentée qu'elle réutilise dans un contexte approprié.

**157-** Une information conceptuelle semble avoir un impact sur le jugement réflexif de cette étudiante qui se maintient au niveau quasi-réflexif, stade 5.

**4.4.1.9- Catherine**

Dans ce texte, Catherine réfléchit à la notion de l'identité québécoise à l'heure actuelle, un thème inspiré à la fois par le concept de la culture et celui de l'identité, tous deux abordés lors de la troisième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

S'il est une question courante qui a entretenu des réflexions et des discussions au Québec depuis plus de cent ans, c'est bien celle du caractère distinctif. En effet, depuis plusieurs décennies, et selon différentes époques, la « race », la « nation », la « culture canadienne française ou québécoise » hante littéralement la vie collective. Mais en quels termes pouvons-nous parler du Québec comme société distincte? Aujourd'hui, pouvons-nous toujours parler d'un caractère distinctif du Québec?

Le Québec s'est toujours considéré comme différent des autres provinces canadiennes. Selon Léon Dion : « Il se perçoit comme l'une des deux cents nations et plus au monde et non seulement comme l'une des dix provinces du Canada. » (Dion, 1987, p.24).

Le caractère distinctif du Québec repose sur un ensemble de valeurs, d'habitudes, de croyances. C'est en partie par sa culture que le Québec se particularise. Cette culture s'exprime à travers l'ensemble des activités quotidiennes des individus et de la collectivité. La culture permet aux Québécois de se reconnaître et de s'apprécier. La culture est l'héritage d'un passé que chaque individu apprend et auquel il s'humanise. En ces termes, nous pouvons parler d'une certaine « culture » québécoise.

Cependant, la culture des Québécois n'évolue pas en vase clos. Elle est influencée par d'autres groupes ethniques. Ainsi, se crée une nouvelle culture québécoise, qui incorpore de nouvelles coutumes, de nouvelles valeurs, etc.

La « culture québécoise » se renouvelle au rythme de la modernisation économique et politique. Et, c'est par les nombreuses mutations qu'elle a connues, que son homogénéité s'est rompue. De nos jours, il m'apparaît donc inconcevable de parler d'une seule culture québécoise. Je crois plutôt que nous devrions parler de « cultures québécoises ».

Avec la montée vertigineuse de l'immigration au Québec, la culture québécoise « pure » s'est quelque peu effacée, afin de céder place à une panoplie d'autres cultures. À mon avis les Québécois ou plutôt, les « nationalistes pure laine », n'auront pas le choix de s'y faire. Le taux de natalité au Québec ne cesse de décroître et, pour compenser, l'État se voit dans l'obligation d'augmenter le nombre d'immigrants au pays. Selon la sociologue Micheline Labelle : « Plus la fécondité est faible, plus il faut un plus grand nombre d'immigrants pour compenser le déficit dans les naissances ». (Labelle, 1987, p. 4).

#### Conclusion

Selon le fondateur du Centre Interculturel Monchanin : « La culture individuelle dépend de la richesse de la culture d'une société, et inversement, la culture d'une société s'enrichit de la contribution de chacun de ses membres » (Langlais, 1990, p. 224). Je crois que nous devrions tous prendre en considération les propos de M. Langlais. Selon moi, ils constituent le fondement même de « la culture québécoise » des années 90. Ainsi, la culture de chacun des Québécois dépend de la richesse de la culture québécoise. Et inversement, cette culture québécoise s'enrichit non seulement de la contribution de chacun des Québécois, mais aussi de celle de tous les nouveaux arrivants.

Cette réflexion se situe au niveau réflexif, stade 6. King et Kitchener postulent qu'à ce stade, *les déclarations sont basées sur des principes d'évaluation qui permettent de dégager une conclusion parmi les différentes perspectives, parce que le sujet est capable de comparer et de mettre en relation les propriétés de deux différents points de vue sur un même sujet*. Ce texte illustre bien cette habileté réflexive. Dans un premier temps, l'auteure nous dit que le questionnement ou la reconnaissance de l'identité québécoise est pratiquement un phénomène culturel dans l'histoire canadienne, un postulat qui l'amène à se demander quelle est cette identité ou ce caractère distinct duquel les Québécois se réclament. Elle enchaîne en présentant une citation d'auteur qui informe sur la perception qu'ont les Québécois d'eux-mêmes. Ils sont différents et se considèrent comme un peuple ayant une culture spécifique qui se manifeste par le partage d'un ensemble de valeurs, d'habitudes, de croyances communes par lesquelles ils se reconnaissent et s'apprécient. Par la suite, elle évoque que cette culture est appelée à se transformer au contact des nouveaux arrivants d'autres origines culturelles. Cette réalité lui fait dire qu'à l'heure actuelle, on ne peut plus parler d'une culture québécoise homogène, mais bien de cultures québécoises. Elle termine en présentant une autre citation d'auteur qui laisse sous-entendre que la culture québécoise ne peut plus se définir sans prendre en considération l'apport culturel des nouveaux Québécois venus d'ailleurs. King et Kitchener disent aussi qu'au stade 6, *le sujet*

*rejette généralement les bonnes ou mauvaises réponses en avançant plutôt que telle explication peut être meilleur que telle autre à partir de l'évaluation des preuves de chacun des arguments.* Dans le cas présent, Catherine témoigne de cette habileté en intégrant dans sa réflexion les notions vues dans les différents cours, l'apport théorique de chercheurs crédibles sur le sujet et la présentation de son intuition sur le même sujet. La manière dont elle s'y prend pour justifier son point de vue épouse le processus réflexif d'un niveau dans lequel *le sujet peut se fier aux opinions fondées sur les évaluations des autorités qui ont exploré en profondeur un sujet et qui ont des compétences particulières.*

**4.4.1.9.1-****Observations****Sur le développement du jugement réflexif**

- 158- **Il semble bien que le contenu sur le module de la culture et une recherche personnelle sur le sujet ont permis à l'étudiante de faire valoir son opinion sur le sujet et d'atteindre le niveau réflexif, stade 6, dans cet écrit comparativement au dernier qui se situait au niveau quasi-réflexif, stade 5.**
- 159- **La rigueur intellectuelle qu'on retrace dans ce texte pourrait-elle être inspirée par le test sur la réflexion cognitive?**

**4.4.1.10- Louise-Hélène**

Dans cette réflexion, l'auteure critique le manque de services disponibles aux nouveaux arrivants, un thème inspiré par le contenu de la première stratégie d'enseignement. Elle écrit :

À quels besoins répondent les services aux immigrants?

Cette question a pris forme dès le début du cours et continue de m'intriguer suffisamment pour choisir de réfléchir sur la notion de besoins ainsi que le degré de satisfaction de ces besoins. Le questionnement n'est pas spécifique à la réalité de l'immigration mais il concerne près de la moitié de la population immigrante qui est en situation d'assistance à l'arrivée. C'est dans la perspective de besoin d'assistance que j'inclus les nouveaux arrivants dans l'ensemble de la population en demande d'aide. Je partage un ensemble de doléances à l'égard des réponses mises de l'avant par notre société plutôt qu'une réflexion critique et articulée de la problématique des services aux immigrants.

Une première interrogation attire mon attention : le coût des programmes de formation et d'accueil représente quel pourcentage de l'ensemble du budget du ministère des communautés culturelles et de l'immigration? Comment se détaille l'enveloppe budgétaire du MCCI au plan des services directs à la population immigrante?

Dans le même ordre d'idées, comment le ministère (MCCI) intervient-il spécifiquement pour chaque statut d'immigration? Autrement dit, le ministère, par l'intermédiaire des dispensateurs de services auprès de la population immigrante, donne-t-il priorité à des stratégies d'intervention selon le degré d'urgence ou le degré de vulnérabilité des nouveaux arrivants? Devant l'absence de réponse à ces interrogations soulevées, je continue de formuler des réserves face à la réelle politique d'immigration du Québec et du Canada. Je continue de penser que notre société ouvre ses frontières aux nouveaux arrivants sans leur offrir des moyens pour vivre une réelle intégration. Dans ce sens, à travers une lecture, j'ai pris conscience de subtilités qui maintiennent l'exclusion des personnes immigrantes. Par exemple, en France, les nouveaux arrivants sont appelés « immigrés » tandis qu'ici on les désigne par le mot « immigrants ». Notre langage situe ces nouveaux citoyens comme des citoyens en attente de statut et donc en situation de futur Québécois plutôt que Néo-québécois réellement intégrés à la société.

Une autre critique que je formule à l'égard des services offerts aux personnes immigrantes, est à l'effet que la vision de l'immigration dans l'ensemble du projet social démontre davantage de signes d'improvisation qu'une politique visant une réelle intégration des nouveaux arrivants. Même si ce commentaire semble « charrié », j'ose l'exprimer car j'y associe quelques observations allant en ce sens. Au plan des services, l'aide concrète au logement entraîne le regroupement des communautés immigrantes dans des ghettos d'immigrants. Également, dans l'offre de services psychosociaux, il semble que l'intervention soit homogène pour l'ensemble des immigrants. Nous savons pourtant les différences culturelles entre les pays d'origine et entre les vulnérabilités possibles d'un immigrant réfugié à un immigrant indépendant. Le fait de ne pas raffiner l'intervention psychosociale maintient des situations d'exclusion et de « marginalisation » à l'égard des nouveaux arrivants. Ainsi certaines problématiques s'alourdissent et font resurgir des réactions xénophobes.

La dernière critique, qui touche le fait de ne pas répondre adéquatement aux besoins des nouveaux arrivants, concerne le support économique. À ce plan, le sous-financement des organismes communautaires et les réductions dans les programmes sociaux font en sorte que les nouveaux arrivants sont maintenus dans des conditions de vie précaires et dans une situation de pauvreté qui limitent leur intégration à la société québécoise. Car leurs énergies sont mises à trouver des moyens d'organiser la survie de la famille. La précarité des conditions de vie additionnée aux barrières linguistiques, ainsi qu'au degré de stress lié à l'adaptation, fait en sorte que les nouveaux arrivants ne sont pas réellement sollicités pour partager leur bagage culturel et humain.

Pour ce qui est des immigrants indépendants qui arrivent avec une sécurité financière, leur intégration se trouve facilitée de ce côté, mais leurs difficultés d'adaptation ne sont pas réglées pour autant. En effet, comment vont-ils chercher le support dont ils ont besoin pour faciliter leur participation dans leur nouveau cadre de vie?

Cette réflexion se situe au niveau réflexif, stade 6. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le savoir est un processus qui demande une réaction de la part de l'apprenant*. Comme on peut lire, Louise-Hélène s'inquiète du sort de près de la moitié des nouveaux arrivants qui ont des besoins particuliers d'assistance lesquels ne semblent pas être tout à fait comblés par la mise sur pied des services offerts par les deux paliers de gouvernement. Dans un

premier temps, elle questionne le pourcentage de fonds alloués aux services directs à la population par le gouvernement. Ensuite, elle s'en prend à la qualité de la lecture des besoins en fonction des différents statuts, critique le manque de connaissance des réels besoins qui, selon elle, freine l'intégration des nouveaux arrivants. Elle appuie ce qu'elle avance en dénonçant la ghettoïsation des immigrants et l'uniformisation des approches psychosociales faisant fi des origines culturelles d'où découlent de nombreux problèmes qui alimentent les réactions xénophobes de la part des autres citoyens. Elle termine en disant que le contexte actuel de restrictions budgétaires fait en sorte que les organismes communautaires et gouvernementaux ne peuvent répondre adéquatement aux besoins des nouveaux arrivants. Ce qui l'amène à questionner les véritables intentions des gouvernements à intégrer les gens venus d'ailleurs. King et Kitchener disent aussi qu'au stade 6, *le savoir est construit à partir des conclusions individuelles sur des problèmes mal structurés (plus ou moins définis) à partir d'une variété de sources d'information*. En effet, cette argumentation ou ce discours pamphlétaire pointe les aspects les plus névralgiques ou les plus contradictoires dans l'application des politiques d'immigration des deux paliers de gouvernements.

**4.4.1.10.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : première stratégie**

**160-** Les critiques de l'étudiante sont très pertinentes et elles dépassent de loin ce qui a été vu dans la première stratégie d'enseignement.

**Sur le développement du jugement réflexif**

**161-** Ce texte informe sur le traitement de l'information de l'étudiante qui, à partir d'un aperçu général des services à l'immigration, est en mesure d'identifier rapidement les accros des politiques et montre comment un stade 6 fait une lecture de ce qui a été transmis.

**162-** Dans cette réflexion, l'étudiante baisse d'un stade au niveau réflexif par rapport à la dernière réflexion parce que son texte est plus décousu que le précédent et qu'il lui manque de l'information pour pousser plus à fond son interprétation de la réalité des services offerts aux nouveaux arrivants.

---

**Séance 5 : La culture et le choc culturel**

---

### 5.2.1.1- Stéphane

Dans cet écrit, l'auteur énonce ses postulats en ce qui concerne la culture perçue comme lieu d'acquisition de la connaissance, thème vu lors de la première activité du cours. Par la suite, il discourt sur la tradition et la modernité, deux concepts qui seront étudiés dans le prochain cours. Il écrit :

La clef du savoir n'est pas entre les mains de personne. Tout le monde peut et a le droit de se former. Le droit d'acquérir des connaissances suffisantes pour servir son pays, son milieu d'accueil, etc. Cette soif de connaissance suppose aussi une ouverture sur soi et sur les autres. On peut dire que c'est la condition sine qua non pour aboutir au succès.

Depuis notre jeune âge, on entend parler de tradition. Mais de nos jours, l'on parle beaucoup plus de la modernité. C'est en quelque sorte normal et pourquoi pas? Le monde n'est-il pas en constante évolution? Qu'y a-t-il de stable en ce monde? Tout ce qu'on croit intouchable, imperturbable est remis en question. Rien n'est donc vraiment stable. Les humains tout comme les animaux connaissent de multiples changements qui s'opèrent dans l'humanité.

Même les sociétés qu'on pense bâtir pour l'éternité se posent des questions. À savoir, qu'est-ce que l'avenir nous réserve? Les grands ténors, des idées nouvelles se voient démystifier et renvoyer au rancard. Donc c'est le temps de la modernité. Que signifie ce mot, selon F. Boudrillard, c'est : « Un monde de civilisation caractéristique, qui s'oppose au monde de la tradition, c'est-à-dire à toutes les autres cultures antérieures ou traditionnelles. »

Ce n'est plus le temps de l'esclavage c'est-à-dire le temps où le maître est roi, alors que l'esclave n'a qu'à lui obéir. Aujourd'hui très longtemps déjà dans mon pays on a mis un terme à l'esclavage depuis mille huit cent quatre. Ce qui signifie que depuis ce jour-là nous connaissons et vivons dans la modernité.

La société traditionnelle fait référence à l'image d'une totalité différenciée, mais non moins homogène, c'est l'image d'une primauté qui préserve néanmoins la distinction de ses parties. C'est aussi l'image d'une société qui respecte toutes ses parties. Quelque soit ce que l'on pense, il reste et demeure que il n'y a pas et n'aura jamais de société parfaite. La société n'est-elle pas composée d'hommes et de femmes c'est-à-dire des êtres pétris de chair et de sang? Que l'on veuille ou non ils sont sujets à des erreurs qui vont agir d'une façon ou d'une autre sur le système. Ces erreurs vont susciter des questions. Des questions que vous et moi allons essayer en vain de répondre car elles viendront de ceux qui devraient changer la situation. Au lieu de le faire l'envenimer et la rend de plus en plus complexe.

Je veux conclure en disant que des deux côtés le mal est défini. Dans les deux cas, c'est-à-dire dans la modernité et la tradition. Il y aura toujours des brèches à colmater.

Le jugement qui s'affiche dans ce texte se situe au niveau pré-réflexif, stade 3. Dans le premier paragraphe, Stéphane énonce quatre principes liés au savoir qui l'informent de ce qu'il croit être vrai. Dans les paragraphes qui suivent, l'auteur change complètement de sujet

en traitant de la tradition et de la modernité. Il affirme que le monde est en constante évolution et c'est ce qui explique que l'on parle aujourd'hui de modernité. Comment l'auteur en est-il arrivé à cette conclusion? King et Kitchener disent qu'à ce stade, les croyances sont du domaine de l'opinion personnelle. À la fin du troisième paragraphe, Stéphane présente une citation d'auteur qui, d'après lui, semble appuyer ses convictions. King et Kitchener ajoutent qu'au stade 3, *les croyances ne sont pas vérifiées ou bien elles sont justifiées par le discours des représentants de l'autorité*. Par la suite, il utilise cette citation pour affirmer que son pays de naissance est le premier état moderne des Amériques puisque Haïti ne vit plus sous le joug de l'esclavage depuis qu'elle a obtenu son indépendance. Cette inférence est bien entendue très questionnable et contestable. Dans le prochain paragraphe, l'étudiant commence par une citation d'auteur, sans toutefois indiquer la référence, pour en venir à discourir sur les misères et les grandeurs de la nature humaine. Il achève sa réflexion par deux phrases dont la première est une illustration pratique d'écrit formulé à partir de principes moraux, une caractéristique propre au stade 3.

## 5.2.1.1.1-

## Observations

## Sur la stratégie d'enseignement : première activité

- 184- L'étudiant ne semble pas être stimulé intellectuellement par le contenu sur le choc culturel puisqu'il discourt sur les concepts de tradition et de modernité. Ce contenu ranime peut-être trop les difficultés actuelles que le sujet vit dans son processus d'adaptation.
- 185- L'étudiant cherche à mettre en valeur son pays d'origine, mais ses affirmations traduisent plutôt l'ambivalence; l'immigrant est en effet confronté entre les valeurs du pays d'accueil et celles du pays d'origine.

## Sur le développement du jugement réflexif

- 186- Dans cette réflexion, le jugement réflexif de l'étudiant régresse au niveau pré-réflexif, stade 3, comparativement à sa dernière qui avait atteint le niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 187- L'étudiant éprouve une sérieuse difficulté à discourir à partir d'arguments fondés et à présenter le fruit de sa réflexion de façon cohérente. Cela nuit au développement de sa capacité réflexive qui jusqu'à maintenant se maintient au niveau pré-réflexif, stades 2 et 3 pour les séances 1, 3 et 5 à l'exception de la quatrième où elle se classait au niveau quasi-réflexif, stade 4.



### 5.2.1.2- Mathieu

Dans sa réflexion, Mathieu formule ses impressions personnelles sur le contenu de la première et deuxième activités d'enseignement. La structure de son texte est la même que celle de ses autres écrits, c'est-à-dire qu'il présente une courte réflexion sur l'un des sujets abordés lors des activités. Dans l'ensemble, les jugements formulés se situent au niveau quasi-réflexif, stade 4, soit le même que celui de l'une des situations commentées dans sa dernière réflexion (voir séance 4). Il écrit :

Il n'y a pas vraiment de terme propre à la culture, une bonne définition permettant de comprendre ce que ce mot signifie vraiment. Personnellement, la compréhension de ce terme demande une certaine période de réflexion, car il peut englober beaucoup de points. Tout dépendamment de la façon dont on l'emploie, la culture peut représenter plusieurs fonctions pour une seule personne. Chaque personne peut avoir une perception très différente de ce terme. Il n'y a pas vraiment de définition pour présenter ce mot. Cependant, on peut comprendre ce que ça veut dire, car dans notre société la culture, c'est l'argent qui est représentatif étant donné l'importance que les gens lui accordent. En Afrique, dans les tribus, la culture est représentée par les vieux sages qui enseignent leurs connaissances pour préparer la relève. Donc, pour comprendre ce que veut vraiment dire la culture, il faut essayer de distinguer les variantes qui nous entourent, sinon il ne servira à rien de la comprendre s'il n'y a pas une certaine ouverture d'esprit.

Mathieu affirme qu'il n'existe pas une bonne définition du concept de la culture et qu'en fait chaque personne définit le concept à sa façon. Il enchaîne en disant que l'argent est le principal agent de la culture en Amérique du Nord contrairement aux pays d'Afrique qui valorisent l'enseignement des connaissances par les « vieux sages ». Les quelques idées émises épousent à merveille les principales caractéristiques du stade 4 dans lequel, *le sujet choisit les preuves qui renforcent les croyances préétablies* comme pourraient le confirmer King et Kitchener.

Par ailleurs, le choc culturel est beaucoup plus facile à comprendre, car des auteurs comme Vasquez se sont attardés à trouver une définition qui semble bien interpréter ce mot. Il est très important de savoir ce que veut dire choc culturel, car on se doit de ressentir ce que vit un immigrant lorsqu'il arrive au pays pour l'aider à régler ses problèmes d'intégration. Par exemple, le rôle du policier est différent dans un pays comme Haïti ou au Canada mais l'Haïtien qui débarque n'en sait rien, donc lorsqu'il aura des problèmes, il ne contactera pas la police de peur de représailles de leur part. Lorsqu'on regarde cela, on voit que le choc culturel est un obstacle qui peut être très dur à traverser pour de nouveaux arrivants. C'est pour cette

raison que les intervenants travaillant avec cette clientèle doivent être attentifs aux besoins de ces gens. Dans ce cas ci, l'intervenant dans le milieu a un rôle très clair, il doit intégrer l'immigrant tout en l'aidant dans la phase de transition qu'il va vivre, car on sait tous que ce n'est pas facile de s'acclimater à un nouveau pays, ça ne se fait pas du jour au lendemain. Cependant, il faut faire attention à ce que l'immigrant n'impose pas ces valeurs à la société (voile islamique) pour qu'il y ait des conflits de valeurs au sein du pays. C'est sûr que les citoyens doivent s'habituer, mais ils n'ont pas à entendre les caprices et idéologies d'individus fraîchement débarqués. Lorsqu'ils immigreront, ils doivent s'intégrer pour être en harmonie, sinon ils vont être malheureux dans notre système de vie et de pensée.

Dans sa dernière partie de texte, l'auteur dit que la définition du concept du choc culturel est beaucoup plus facile à comprendre. Il illustre dans la pratique comment les variables culturelles peuvent être à la fois un choc pour l'intervenant et le nouvel arrivant. Pour Mathieu, l'intervenant doit être attentif aux besoins des nouveaux arrivants et veiller à ce qu'ils n'imposent pas leurs valeurs dans la société qui les a accueillis. L'intervenant se voit ici attribuer un nouveau rôle, soit de travailler à l'assimilation des immigrants, une conviction profonde de l'auteur car elle revient dans pratiquement toutes ses réflexions (voir séances 2, 3, 4). Ce jugement se marie à l'un des traits du stade 4 dans lequel, *le sujet choisit les preuves qui rendent compte de ses croyances.*

#### 5.2.1.2.1-

#### Observations

##### Sur la stratégie d'enseignement : première et deuxième activités

- 188- Dans ce texte, les propos tenus par l'étudiant confirment les observations de l'observatrice participante et ceux de la chercheure en ce qui a trait à la confusion éprouvée dans la transmission de l'information pour la première partie du cours et à la clarté pour la dernière partie.
- 189- La conclusion de la fin du texte révèle une non compréhension des concepts d'adaptation, d'intégration et d'assimilation. Une analyse des concepts en salle de classe aurait peut-être permis à l'étudiant d'en arriver à une autre forme de conclusion.

##### Sur le développement du jugement réflexif

- 190- Dans cet écrit, le jugement réflexif de l'étudiant se maintient au niveau quasi-réflexif, stade 4, une évolution par rapport à son dernier texte dans lequel les propos du premier paragraphe avaient été classés au niveau quasi-réflexif, stade 4 et ceux du deuxième, au niveau pré-réflexif, stade 3, le même que celui des réflexions antérieures dans les séances 1, 2, 3.
- 191- La structure de la gestion de l'information et son illustration ont un impact positif sur le jugement réflexif de l'étudiant qui se maintient au niveau quasi-réflexif, stade 4, contrairement aux autres réflexions où prédominent les caractéristiques du niveau pré-réflexif, stades 2 et 3.

5.2.1.2.1-	Observations
192-	Une analyse de cet écrit révèle qu'une forme de confusion dans la transmission de l'information n'aide pas au développement du jugement réflexif des individus dont les jugements se situent dans les stades inférieurs du modèle de King et Kitchener. Par contre, il semble bien que même les meilleures stratégies d'enseignement aient une influence limitée dans le développement du jugement réflexif, les a priori annihilant l'information n'allant pas dans le sens des convictions personnelles.
193-	La deuxième partie du texte démontre l'ambivalence du processus réflexif qui est divisé par l'impact de nouvelles informations et les a priori des individus. Dans les deux tiers du texte, l'étudiant démontre une certaine intégration de la matière, une évolution par rapport à tous les autres textes écrits jusqu'à maintenant, qui est contrecarrée par le dernier tiers qui exprime ce à quoi l'étudiant croit et qui peut s'expliquer par une non-compréhension de la réalité qui sous-tend certains concepts clés de l'approche interculturelle.

### 5.2.1.3- Marc

Le texte de Marc porte sur l'individualisme, l'un des facteurs avec lesquels les immigrants doivent composer pour réussir leur intégration dans le pays d'accueil, un thème abordé lors de la deuxième activité. Il écrit :

Les immigrants doivent-ils adhérer à l'individualisme pour s'adapter à notre culture? Je crois sincèrement que oui, car dans notre société tout est centré sur l'individu. De notre économie à notre religion jusqu'à notre système familial, on est concentré sur ce culte de la personne. Tous ceux qui ne s'y plient pas d'une façon ou d'une autre sont automatiquement marginalisés. Avez-vous déjà salué un étranger sur la rue? Non, parce qu'on vous regarderait sûrement étrangement. Mais qui ne rêve pas d'une société où les gens se salueraient, question de respect?

De plus, dans le monde des affaires, si tu veux survivre tu ne dois que penser à toi. Un épicier qui laisserait ses clients acheter à crédit parce que le client n'a pas d'argent pour finir le mois, ne survivrait pas plus que six mois. Dans un monde où la parole de quelqu'un ne vaut plus rien, les immigrants se doivent d'adapter ces manières individualistes s'ils veulent fonctionner dans notre société.

Le paradoxe dans tout cela c'est qu'on demande aux immigrants d'adopter nos règles et nos valeurs quand c'est leurs valeurs à eux que nous idéalisons leurs cultures (je parle ici de ceux qui vivent dans une culture plus « communautaire »). Tout le monde souhaiterait avoir des familles plus unies, tout le monde rêve de rester dans un quartier où tous les gens s'entraident et, qui refuserait un peu plus de respect entre citoyens?

Pourquoi alors forcer ceux qui vivaient dans une société semblable à s'adapter à l'individualisme lorsque nous même n'appuyons pas cette mentalité.

N'allez pas croire que j'idéalise leur culture au détriment de la mienne. Je crois seulement qu'il serait important d'en connaître davantage sur les autres cultures pour adopter une attitude un peu plus éclectique lorsque vient le temps de choisir les normes et les valeurs que l'on veut enseigner aux jeunes d'aujourd'hui.

Dans cet écrit, Marc soutient que malgré l'idéalisation par les Québécois des valeurs communautaires des cultures d'origine des personnes immigrantes, l'individualisme est un trait et un mode de vie de la culture nord-américaine auquel ces personnes devront inévitablement s'adapter. Il illustre sa thèse par des exemples présentés en classe en ce qui a trait aux modes de communication et de commerce. Il termine en souhaitant que les jeunes d'aujourd'hui soient exposés à d'autres valeurs culturelles que celles prônées par leur pays. Le jugement de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, parce que comme le disent Kichener et King, *le savoir est filtré par les perceptions de l'individu qui pose le jugement et que le sujet est capable de mettre en évidence les spécificités d'un concept.*

#### 5.2.1.3.1-

#### Observations

##### Sur le développement du jugement réflexif

- 194- Il semble bien que l'information transmise dans la deuxième activité portant sur le choc culturel ait fourni à l'étudiant des arguments lui permettant de rédiger une réflexion assez cohérente et de changer de stade, passant du niveau quasi-réflexif, stade 4 dans la dernière réflexion, au stade 5 dans celle-ci.
- 195- L'opérationnalisation ou la gestion de l'information et son illustration ont favorisé l'atteinte d'un stade supérieur du jugement réflexif qui jusqu'à maintenant correspond à un modèle de croissance graduelle ponctuée de plateaux réflexifs, stade 3 pour les séances 1 et 2, stade 4 pour les séances 3 et 4 et stade 5 pour la cinquième séance. Il semble raisonnable de conclure que plus l'étudiant est laissé à lui-même plus son jugement réflexif tend à obéir aux caractéristiques des stades inférieurs, plus le cours présente une forme d'encadrement, une constante dans les exigences et qu'il favorise l'étude en profondeur des variables d'une réalité, plus le jugement réflexif de l'étudiant tend à se mouler aux particularités des stades supérieurs.

#### 5.2.1.4- Marie-Andrée

Dans cette réflexion, Marie-Andrée réfléchit à l'un des facteurs d'intégration présentés lors de la deuxième activité d'enseignement, soit la crise d'identité que vivent les adolescents immigrants dans le pays d'accueil. Elle écrit :

Le choc culturel est un phénomène pas facile à vivre auprès des immigrants, surtout auprès des adolescents, qui eux, vivent une crise d'identité.

En premier lieu, la plupart des adolescents immigrants au Québec vivent un choc culturel assez particulier. En effet, ceux-ci fréquentent l'école, rencontrent des camarades de classe québécois, qui ont une mentalité différente de la leur. Les jeunes Québécois sont considérés comme des gens ayant un niveau de liberté assez élevé comparé aux immigrants. Cela qui les frustre et ils deviennent révoltés contre l'éducation donnée par leur famille. Alors, ces adolescents se retrouvent en compagnie de mauvaises personnes qui les amènent à commettre des actes violents pour ensuite se retrouver en centre d'accueil.

Ensuite, cet été, j'ai eu la chance de regarder une émission à Radio Québec qui s'intitule « Le choc du présent », où il était question de la concentration massive des jeunes Haïtiens noirs anglophones et latino-américains dans les centres d'accueils. Selon certains travailleurs sociaux, cette affluence d'adolescents immigrants dans ces milieux s'explique par la difficulté d'intégration de ces jeunes où la liberté est prônée et également le fait que les parents sont très éloignés d'eux, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas toujours à la maison, dû à leurs préoccupations personnelles.

En deuxième lieu, il faut mentionner que ce n'est pas uniquement les adolescents immigrants au Québec qui vivent une crise d'identité. Si je me prends comme exemple, je suis canadienne de naissance, mais mes parents sont originaires d'Haïti. Alors ceux-ci m'éduquent en fonction de leurs coutumes et de leurs traditions. Lorsque j'étais adolescente, j'avais énormément d'amies québécoises qui vivaient pleinement leur liberté. Cependant, lorsque je voulais faire comme elles, ma mère me réprimandait sévèrement et je lui disais toujours pourquoi elle devait agir ainsi alors qu'on est pas en Haïti, mais bien au Québec. Un jour, elle, ainsi que mon frère aîné ont pris le temps de m'expliquer les raisons pour lesquelles elle agissait ainsi et j'ai mieux compris.

Cet exemple m'amène à dire qu'à mon avis, ce qui serait très important pour les jeunes immigrants qui vivent ces crises d'identité, serait d'avoir une bonne discussion avec les parents sur les raisons pour lesquelles ils gardent leurs coutumes et ce qu'ils attendent de leurs enfants en venant s'installer au Québec. Or, il faut dire que, souvent, les parents n'en parlent pas, parce qu'ils n'ont pas toujours le temps. En fait, ils se préoccupent plus de leur emploi et d'apporter de la nourriture chez eux. Parfois, chez certains groupes d'immigrants, la communication entre parents et adolescents est presque inexistante. Si je prends l'exemple des Haïtiens, les parents ne prennent jamais le temps de parler à leurs enfants. Au contraire, ils préfèrent les disputer et les battre. En fait, la communication n'est pas vraiment ancrée dans la coutume haïtienne. Cette situation n'aide pas du tout le jeune Haïtien à comprendre les attentes de ses parents.

En conclusion, ce qui serait bien pour les jeunes pour remédier à cette crise serait la compréhension de leurs parents, car, en dehors des amis, ceux-ci sont leur seule ressource à l'étranger.

Le jugement de cette réflexion se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, *parce que l'auteure présente un portrait assez équilibré de son sujet* qui porte sur la crise identitaire des adolescents-immigrants et d'adolescents nés au pays de parents originaires d'un autre pays. Dans un premier temps, Marie-Andrée traite de la difficulté des adolescents immigrants qui par l'effet miroir vivent un choc culturel en prenant conscience de la liberté qu'ont leurs camarades québécois par rapport à la leur qui est beaucoup plus restreinte. Elle en arrive à la conclusion que l'emprise des parents immigrants conduit leurs adolescents à la

délinquance. Cette inférence aurait besoin d'être nuancée, car ce ne sont pas tous les adolescents immigrants qui réagissent de la sorte. Cette conclusion embrasse plutôt un trait du niveau quasi-réflexif, stade 4, dans lequel le sujet éprouve de la difficulté à distinguer les opinions personnelles et le développement d'une théorie. Elle poursuit sa réflexion en présentant les propos d'intervenants qui expliquent les difficultés d'intégration des adolescents par l'éloignement psychologique et physique de leurs parents. King et Kitchener disent qu'à ce stade, le sujet peut mettre en évidence les spécificités des concepts utilisés. Pour illustrer les propos théoriques, l'auteure évoque sa propre expérience familiale où le châtimeur corporel, le respect de l'autorité avaient préséance sur la communication entre adolescent et parent. Elle explique que cette manière d'éduquer prend racine dans les coutumes du pays d'origine et les conditions économiques souvent difficiles de nouveaux venus. Cette réalité amplifie la crise identitaire des jeunes qui ont à se définir dans l'ambivalence de modèles référentiels : celui du pays d'origine ou celui du pays d'accueil. Tel qu'écrit, ce texte présente une capacité réflexive renouvelée, dans laquelle le sujet peut différencier, intégrer les éléments qui entourent un événement et considérer les opinions des autorités, les opinions personnelles, un trait important du stade 5.

**5.2.1.4.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité**

196- Il semble que le contenu sur le choc culturel ait permis à l'étudiante de mettre en valeur son savoir sur les difficultés des adolescents d'immigrants dans leur construction identitaire.

**Sur le développement du jugement réflexif**

197- L'étudiante atteint le niveau quasi-réflexif, stade 5, le résultat le plus élevé jamais atteint jusqu'à présent dans la rédaction de ses réflexions qui oscillent entre le niveau pré-réflexif, stades 2 et 3 pour les séances 1 et 3 et le niveau quasi-réflexif, stade 4 pour la quatrième séance.

198- Plusieurs facteurs peuvent avoir contribué à ce changement de stade, tel que le niveau de connaissances et l'intérêt pour le sujet et les explications fournies en salle de classe, propulsant ainsi le stade de réflexion de l'étudiante dont certains jugements portent encore l'empreinte du stade 4.

### 5.2.1.5- Steve

La réflexion de l'auteur porte sur les principales manifestations du choc culturel, thème abordé lors de la deuxième activité d'enseignement. Il écrit :

Voici maintenant ma réflexion au sujet du choc culturel. J'en conclus que pour un immigrant, le choc culturel c'est vivre l'enfer. Il faut passer deux étapes avant d'arriver à l'adaptation. Ceci veut dire que le choc culturel peut durer un certain temps et peut occasionner de nombreux ennuis. À raison de mon expérience de Jeunesse Canada Monde, je comprends le choc culturel parce que j'en ai vécu quelques-uns. Arrivé au Mali, dans le village de Sugula, mon premier choc a été lorsque j'étais avec ma famille d'accueil pour la première fois. Je désirais aller à la toilette, mais ne parlant pas le Bambara, j'ai connu ma première angoisse. J'étais incapable de leur démontrer que, si je n'allais pas bientôt à la toilette, j'allais faire « mes besoins » dans mes pantalons. C'est un exemple mineur à comparer aux histoires d'horreur que l'on entend au sujet des nouveaux arrivés.

Étant en état de choc, ils deviennent tellement vulnérables que les pirates contemporains ne manquent pas leurs chances de venir les piller. J'ai passé quatre mois au Mali, mais c'était juste assez long pour me faire vivre une autre expérience lors de mon retour au pays. En l'espace de 36 heures, je suis sorti de la haute brousse pour me rendre à l'avion qui a atterri à Montréal. Je me suis levé ce matin-là en sachant que je retournais dans mon pays. Après avoir été béni par les parents de mon père de famille d'accueil, j'ai pris le repas traditionnel du matin (un bouilli de maïs) assis par terre. Trente-six heures plus tard, j'atterrissais dans la neige au mois de janvier à Montréal. La métropole m'effrayait avec ses bruits et son rythme tellement rapide.

Tout ça pour dire que mon simple voyage m'a occasionné des crises d'angoisse et d'anxiété. Par contre, il est plus facile pour quelqu'un d'un pays développé de s'adapter à un pays en voie de développement que le contraire. Le communautarisme des pays du Sud facilite l'intégration d'un individu tandis que les pays du Nord, plus individualistes, présentent des obstacles difficiles à surmonter.

L'ensemble de mes expériences m'a aidé à comprendre qui je suis. Par ailleurs, je me questionne au sujet de moi-même comme intervenant. Je sais qu'il ne faut pas assimiler les immigrants dans notre culture, mais comment faire pour les intégrer sans l'imposer. Oui, je comprends qu'ils apprennent à être conscients de leur culture et de leur réalité, mais, comme intervenant, je me pose la question à savoir ce que je devrais dire à un client comme celui-ci. Je dois quand même lui demander d'apprendre à fonctionner dans ma culture, ma société. Je vais reconforter le client qui est en état de choc. Une fois la crise atténuée, j'ai tout de même besoin de lui faire saisir l'importance de l'intégration afin d'être capable de fonctionner à l'intérieur des paramètres établis par la société. La peur de l'inconnu effraie. Je souhaite être apte à répondre aux besoins de clients immigrants en état de choc!

Dans son écrit, Steve illustre plusieurs manifestations liées au choc culturel en évoquant son expérience d'échange au Mali. Il démontre comment de simples gestes du quotidien dans le pays d'origine se transforment en actes héroïques dans le pays d'accueil, par exemple la difficulté d'exprimer ses besoins lorsqu'on ne parle pas la langue, l'angoisse de



n'être pas compris, l'anxiété face à ce qui est différent, le collectivisme versus l'individualisme, le rôle de la tradition, le type de nourriture et le rythme de la vie. Il complète sa réflexion en se demandant comment il pourra favoriser comme intervenant l'adaptation des nouveaux venus aux multiples réalités de son pays sans chercher à les assimiler à notre mode de vie. Le niveau de jugement de cette réflexion se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, le même que celui de son dernier texte, *parce que l'auteur montre une capacité certaine d'intégration de la matière*. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet présente un portrait assez équilibré d'une situation*. Il est capable d'intégrer, de mettre en évidence les spécificités d'un concept et de considérer les opinions des autorités et les opinions personnelles dans une argumentation passablement cohérente.

**5.2.1.5.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité**

199- **Le texte démontre que l'étudiant a compris le contenu sur le choc culturel puisqu'il intègre plusieurs réalités rattachées à ce concept dans sa composition.**

**Sur le développement du jugement réflexif**

200- **L'étudiant demeure toujours au niveau quasi-réflexif, stade 5, depuis le début des rédactions. Le style journal de bord de l'écrit, qui tend à présenter les impressions personnelles, expliquerait peut-être cette fixation de niveau et de stade.**

**5.2.1.6- Louis**

Ce texte traite de la normalité de l'expérience du choc culturel pour tout immigrant, thème vu lors de la deuxième activité d'enseignement. Il écrit :

Il est à peu près normal que les nouveaux arrivants qui viennent s'installer au Québec connaissent un choc culturel plus ou moins majeur, tout dépendant du degré de différence de leur culture initiale. Il sera à mon avis, plus facile pour un arrivant français de s'adapter à la culture Québécoise, qu'un arrivant du Zimbabwe, ayant vécu en tribu. D'autant plus que le choc culturel sera, à mon avis, moindre pour l'immigrant français, que pour l'immigrant en provenance du Zimbabwe. Malgré ces différences plus ou moins grandes, il en demeure pas moins que le choc culturel frappe n'importe quel nouvel arrivant. Ces chocs peuvent détruire le moral et la volonté d'adaptation des immigrants. Il est donc primordial pour les Québécois de



s'assurer que les nouveaux arrivants maîtrisent bien notre culture et que nous fassions notre possible pour les aider dans leur processus d'adaptation. Le racisme constitue donc une menace très grande pour eux. Les immigrants sont déjà désorientés à leur arrivée. Les stéréotypes et les blagues racistes ne font que creuser leur sentiment d'être des gens marginaux, non adaptés, non adaptables et surtout non désirés dans la Belle Province. Les conséquences en sont très graves. Les immigrants peuvent se replier sur eux-mêmes, c'est-à-dire devenir très introvertis et ne plus vouloir parler à personne, abandonner tout effort d'adaptation et devenir dépressifs. De l'autre côté de la médaille, certains pourront carrément devenir extravertis et user de représailles envers ceux qui les dénigrent ou en vouloir à la société québécoise dans son ensemble.

Certains peuvent croire qu'un immigrant qui réussit à se comporter et à agir comme le dicte la culture québécoise ait réussi à s'assimiler et à s'adapter à cette culture. C'est à mon avis essentiel en soi pour le bien-être mental des arrivants et la perception des Québécois « de souche ». Les immigrants peuvent sentir un sentiment gratifiant en ce sens qu'ils aient réussi à se comporter tel que les Québécois et leur culture le veulent. Ceci contribue en même temps à diminuer ce sentiment de menace que peuvent ressentir certains Québécois à l'égard des immigrants qui avaient avant d'arriver une tout autre culture et des valeurs souvent différentes de celles que prônent les valeurs québécoises. Cependant, il en demeure primordial pour l'immigrant, s'il veut s'adapter complètement, qu'il puisse, à travers ses nouveaux comportements, ses nouvelles pensées et sa vision de la nouvelle société, parvenir à les rattacher à ses propres valeurs fondamentales. Tel n'est pas toujours le cas.

En d'autres termes, il faut que leurs comportements soient en concordance avec les valeurs qu'ils prônent. Qu'ils réussissent à travers leur adaptation à faire concorder leurs comportements avec leurs valeurs personnelles, et ce malgré que ces valeurs doivent se manifester dans une tout autre culture que celle qu'ils ont connue à l'origine. L'immigrant qui réussit à se comporter comme le dicte la culture québécoise peut réussir à s'adapter extrinsèquement parlant, mais celui-ci peut intrinsèquement ne jamais être capable de s'adapter car ses valeurs ne se reflètent pas dans les gestes qu'il pose. Il ne chercherait peut-être qu'à plaire à la société québécoise. L'immigrant qui se trouve devant ce problème majeur peut devenir victime de conflits intérieurs majeurs pouvant se manifester extérieurement par des gestes désuets, conflictuels, voir marginaux et non acceptés par la culture québécoise. Ces comportements sont perçus comme menaçants pour la culture québécoise.

Afin de faciliter l'adaptation des nouveaux arrivants, ce qui calmera les peurs que se font les Québécois à l'égard des immigrants et face à l'immigration, il faut tout d'abord que ces derniers comprennent la nécessité pour les immigrants de voir apparaître et surtout de retrouver leurs valeurs de base à travers leurs nouvelles actions et leurs nouvelles perceptions de la culture québécoise qu'ils sont en train de découvrir et de mettre à l'épreuve. Cette problématique se veut selon moi, le plus grand défi des immigrants. Il faut donc leur donner la chance et l'espace voulu afin qu'ils puissent parvenir à retrouver ou reconnaître leurs valeurs de base ce à travers leurs nouveaux comportements et pensées.

Plus les Québécois comprendront et respecteront ce défi des immigrants, plus facile en deviendra leur processus d'adaptation. À mon avis, un encadrement trop rigide et des attentes trop exigeantes de la part des Québécois et de leur culture ne feraient qu'étouffer toutes tentatives d'un immigrant qui recherche de peine et de misère à adapter ses valeurs fondamentales en fonction de sa nouvelle culture qu'il doit apprivoiser. Si nous ne leur donnons pas de place pour s'épanouir pleinement, les immigrants ne parviendront jamais à s'adapter complètement. Il ne restera plus qu'à prévoir des représailles et des révoltes demain, si nous, les Québécois de « souche », ne les aidons pas aujourd'hui.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, soit le même que celui de la dernière réflexion, *parce que le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Dans un premier temps, Louis avance que l'intensité des manifestations du choc culturel s'explique à la fois par la distance des modèles référentiels de base entre la culture du pays d'origine et la culture du pays d'accueil, la psychologie de l'immigrant et le niveau de réceptivité du nouveau pays. L'auteur accorde une très grande importance au troisième facteur qui, selon lui, a une ascendance directe sur le degré d'ouverture ou de fermeture à la culture du pays d'accueil et l'impact potentiel que cette double dynamique peut engendrer. L'auteur enchaîne en préconisant l'assimilation et l'adaptation à la nouvelle culture de telle sorte que les efforts d'appropriation à la nouvelle culture, tout en étant gratifiants pour le nouvel arrivé, soient reconnus par les citoyens. Comme le disent King et Kitchener, au stade 5, *le savoir est filtré par les perceptions du sujet qui pose le jugement*. Ici, l'auteur ne semble pas comprendre la différence significative des réalités que sous-tend le processus des concepts qu'il évoque et il ne réalise pas que sa lecture nationaliste, qui teinte aussi les réflexions des troisième et quatrième séances, est influencée par un désir d'uniformisation de comportements, l'autre étant invité à se conformer pour l'image sociale. Mais, dans les lignes suivantes, Louis rebondit en postulant la nécessité d'une harmonisation entre les valeurs de la culture empruntée et celles de la culture d'origine qui, si elle ne se fait pas, risque l'éclatement de l'identité, la dépersonnalisation de l'être. Ce discours intuitif traduit un niveau remarquable de compréhension de ce qui attend le nouvel arrivant et démontre une capacité à mettre en évidence la spécificité du concept du choc culturel. Par contre, il est entaché par les mots de la fin du paragraphe qui mettent en lumière l'a priori général de l'argumentation : *comportez-vous comme de vrais Québécois pour être respectés*. Un jugement emprunté au stade 4, *qui choisit les preuves en fonction des croyances préétablies*. Ensuite, l'auteur poursuit en conviant ses concitoyens « de souche » québécoise à donner l'espace et le temps nécessaires à la construction identitaire renouvelée des étrangers pour prévenir les

représailles de demain. Cette réflexion montre le déchirement réflexif que supposent l'appropriation des nouvelles connaissances et la remise en question des anciennes ou encore le chevauchement des traits propres au stade 4 et au stade 5.

**5.2.1.6.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité**

- 201- Certaines parties du texte indiquent clairement que l'étudiant a compris et intégré ce qui a été enseigné sur le concept du choc culturel, une intégration qui amène à pousser plus loin que ce qui a été transmis.
- 202- L'utilisation des concepts assimilation et adaptation pour désigner une même réalité confirme l'intuition de la chercheuse en ce qui a trait à la nécessité d'analyser en salle de classe les concepts-clés de l'approche interculturelle.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 203- Par rapport à la dernière réflexion, le niveau de jugement de l'écrit est resté au même niveau et stade, soit le niveau quasi-réflexif, stade 5. Ce texte est un bel exemple de la difficulté pour un individu de discourir de façon renouvelée sur un sujet sans être influencé par les préconceptions initiales.
- 204- Le parcours réflexif de l'étudiant jusqu'à présent tend à connaître une croissance graduelle ponctuée de plateaux réflexifs. En effet, le jugement de la réflexion de la première séance se classe au niveau pré-réflexif, stade 2 et quasi-réflexif, stade 4, ceux de la deuxième et la troisième séances se maintiennent au stade 4 et ceux de la quatrième et la cinquième se stabilisent au stade 5, bien que le dernier garde une empreinte d'un trait du stade 4.

**5.2.1.7- Nadine**

Le texte de Nadine porte sur le concept d'identité, thème traité lors de la première activité d'enseignement. Elle écrit :

La culture canadienne française ou québécoise hante totalement notre vie collective. Ne serait-ce que par la langue, je pense que le continent nord-américain cherche toujours à définir ce qui le particularise. Ce qui me choque le plus, c'est que toute la question de l'identité québécoise ne s'intéresse presque pas aux « communautés culturelles » mais bien à l'identité des Québécois de « souche ».

Actuellement, notre société est confuse puisqu'elle désire faire perdurer sa culture l'opposant ainsi aux autres composantes culturelles avec lesquelles elle doit composer dans la vie de tous les jours. Il faut demeurer conscient que notre culture influence et est influencée par les autres groupes ethniques. Alors, si nous voulons conserver notre propre culture, je pense qu'il serait important que notre peuple accepte les immigrants plutôt que les exclure de notre vie sociale.

Il est évident que l'immigration massive des communautés ethniques remet en question les bases de notre tissu social et de notre identité culturelle. Elle menace aussi les valeurs dominantes et entraîne généralement des préjugés et certaines formes de discrimination. Par contre, elle a aussi des avantages comme au niveau du redressement démographique, socio-économique ou culturel.

Je pense, que bien des questions demeurent chez les Québécois francophones en ce qui concerne le Québec de demain! Je pense aussi que notre peuple est effrayé à savoir s'il sera condamné à disparaître suite à la dénatalité ou encore d'être noyé sous le flot des immigrants ce qui veut dire une identité incertaine. Lorsque je parle d'une identité incertaine, je pense également à la langue française qui est menacée de disparaître. Ceci est un enjeu très important pour un Québécois puisque la langue française est l'élément dominant de notre culture.

Je pense que notre culture s'est métamorphosée en raison de l'immigration et que certaines personnes voient cela comme une menace. Par contre, il y a une très grande richesse à intégrer d'autres cultures. Par exemple, certains peuples sont beaucoup plus social que nous qui sommes très individualisme et la confrontation avec ces cultures pourrait améliorer notre façon d'être.

Finalement, l'école et la famille étant des milieux privilégiés pour transmettre la culture il est important que ces deux institutions réussissent à garder une ouverture d'esprit face aux nouveaux arrivants. Ainsi, selon moi, ils pourront réussir à transmettre les valeurs propres aux Québécois tout en faisant accepter les différences de l'étranger, réduisant ainsi la peur de la différence.

Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, le même que celui de la dernière réflexion. Dans celle-ci, Nadine critique la compréhension populaire des Québécois « de souche » du concept d'identité québécoise qui exclut l'apport de tous les autres Québécois. D'après elle, cette perception ne fait qu'alimenter le feu de la confusion de la collectivité qui définit son identité par opposition à celles des autres originaires d'ailleurs. Elle fait valoir la nécessité d'un nouveau regard sur la composition sociale actuelle et la reconnaissance de l'influence des autres dans l'évolution de la culture du Québec. Elle admet que l'immigration puisse représenter pour certains une menace à la fragilité identitaire des Québécois et à sa première expression, la langue. Par contre, elle n'hésite pas à opposer à ses détracteurs les bénéfices de l'immigration : croissance démographique, développement économique et redéfinition des valeurs de bases. Elle termine son argumentation en reprenant certains propos de sa dernière réflexion en ce qui a trait au rôle que devraient assumer la famille et l'école dans l'acceptation de la différence. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet est capable de différencier et d'intégrer les éléments qui entourent un événement et de considérer les opinions des autorités, les*

*opinions personnelles ou celles d'autres individus.* Dans cette réflexion, l'auteure reprend plusieurs postulats de son dernier texte tout en y intégrant une nouvelle perspective réflexive, soit l'ostracisme sous-jacent aux déterminants associés à la définition du concept d'identité d'une partie de la population québécoise.

**5.2.1.7.1-****Observations****Sur le développement du jugement réflexif**

- 205- **La confusion dans la transmission de l'information sur le module de la culture n'affecte pas la capacité réflexive de l'étudiante qui continue d'afficher une logique argumentaire de niveau quasi-réflexif, stade 5.**
- 206- **Développer le jugement réflexif d'un stade 5 pourrait vouloir signifier un travail plus rigoureux de rédaction, dans lequel l'individu, à partir de deux textes aux opinions diverses voire même opposées sur un même sujet, devrait uniquement mettre en lumière les opinions des experts dans un écrit passablement cohérent.**

**5.2.1.8- Catherine**

La réflexion de l'auteure porte sur la tolérance à la différence de la société québécoise, en rapport à l'intégration linguistique des immigrants, un facteur vu lors de la deuxième activité d'enseignement. Catherine écrit :

Cette réflexion critique porte sur une des barrières des plus importantes à la communication : la langue. La maîtrise d'une langue commune joue un rôle moteur essentiel dans le processus d'intégration d'un immigrant et de ses descendants. Lorsque je parle d'une langue commune, il est important de comprendre que je parle de la langue commune de la collectivité : exemple le français au Québec. Mais est-ce que l'apprentissage de la langue française chez les nouveaux arrivant au Québec va enrayer le problème « d'acceptation » des immigrants par les Franco-Québécois?

Tout en favorisant une première familiarisation avec la culture du pays d'accueil, la langue représente généralement une condition nécessaire à la pleine participation à la vie économique et aux institutions dominantes de la société. En outre, elle rompt l'isolement de l'immigrant en lui permettant de communiquer et d'entretenir des relations avec l'ensemble de ses concitoyens. Toutefois, je soutiens que la langue est plus qu'un simple outil : c'est un symbole d'identification et d'appartenance. Son acquisition facilite donc la reconnaissance de l'immigrant comme « membre » à part entière de la société d'accueil. À l'inverse, l'absence d'intégration linguistique m'apparaît souvent interprétée comme un rejet et un mépris de la société d'accueil.

Cependant, la langue pour moi n'est pas le problème de premier ordre pour les nouveaux arrivants. Par exemple, il y a des gens en Malaisie qui attendent pour quitter le pays. Il y en a parmi eux qui ont appris le français, mais la question est si nous allons les accepter quand ils viendront au Québec. Si nous disons : « D'accord, vous pouvez étudier le français pendant deux ans », si nous les payons pour étudier au Québec » et que nous les encourageons, nous n'aurons pas de problème avec le peuplement. Mais, ils ne sont pas d'origine francophone. Est-ce que les Québécois « pure laine » vont les accepter quand même? Là est la question!

Le jugement de l'écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5. Dans cette réflexion, Catherine réfléchit à l'un des facteurs d'intégration qui caractérise la spécificité québécoise : la langue française. Elle nomme quelques avantages à l'apprentissage de la langue commune de la collectivité : participation à la vie économique et sociale de la société en contrepois à l'isolement des premiers jours. Elle avance que ce comportement linguistique n'est qu'un symbole d'identification et d'appartenance qui amadou les résidents permanents de la société d'accueil, dont les dispositions psychologiques à la différence lui semblent questionnables, et ce, malgré tous les efforts d'adaptation des nouveaux venus. King et Kitchener précisent qu'au stade 5, *la connaissance est limitée aux perspectives de la personne puisque le savoir est filtré par les perceptions de l'individu qui posent le jugement*. Le texte de Catherine aborde un horizon réflexif non exploré en classe et pose la question des fondements à l'acceptation de la différence, mais l'auteure ne développe pas suffisamment ce qu'elle intuitionne sur le sujet. King et Kitchener disent aussi qu'au stade 5, *une perception équilibrée des problèmes ne conduit toutefois pas à les résoudre*.

#### 5.2.1.8.1-

#### Observations

##### Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité

207- Les informations transmises sur le choc culturel a permis à la fois à l'étudiante de poursuivre sa réflexion sur le caractère distinct de la société québécoise et de percevoir, de questionner une facette de cette spécificité qui n'a pas été abordée dans le cours.

##### Sur le développement du jugement réflexif

208- Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, soit un stade plus bas que celui du dernier écrit. Est-ce que la recherche personnelle sur le sujet qui a enrichi l'argumentation de la dernière réflexion et qui n'est pas présente dans celle-ci est une condition au développement du jugement réflexif?

**5.2.1.8.1-****Observations**

209- Le jugement réflexif de l'étudiante se découpe en plateau réflexif, niveau pré-réflexif, stade 3, et niveau quasi-réflexif, stade 4, pour le premier écrit, niveau quasi-réflexif, stade 4, pour le deuxième et niveau quasi-réflexif, stade 5, pour le troisième et cinquième et niveau réflexif, stade 6, pour le quatrième.

**5.2.1.9- Élisabeth**

Dans cette réflexion, Élisabeth réfléchit sur le statut de la femme immigrante à partir d'une information transmise dans la section des facteurs d'intégration abordés à la fin de la deuxième activité d'enseignement. Elle écrit :

La condition de la femme immigrante au Québec, comme dans les autres pays, me préoccupe vraiment. Premièrement, parce que je suis une femme et deuxièmement parce que je vais devenir une travailleuse sociale, donc je me préoccupe du bien-être des gens.

Dans plusieurs pays industrialisés, la femme a réussi à se tailler une place de choix parmi les hommes. Par contre, pour nous, cette bataille est loin d'être achevée, car il existe encore beaucoup d'inégalités entre la femme et l'homme. Que ce soit dans le partage des tâches domestiques ou de l'équité salariale ou de l'existence du sexisme, etc., il nous reste un long chemin à parcourir. Donc, il faut imaginer la situation de certaines femmes d'autres pays qui sont encore dans un système patriarcal. Ce n'est pas à moi de juger si c'est bien ou si c'est mal ce qui se passe dans leur pays, mais lorsque ces gens là viennent s'installer ici c'est tout autre. C'est de l'éducation qu'il faut leur faire et non de les juger. Une femme qui veut faire exciser sa petite fille pour des raisons culturelles dans son pays c'est son droit, mais ici, il n'en n'est pas question, car pour nous c'est de la mutilation et un symbole de contrôle sur la femme.

Bref, toutes ces manifestations de contrôle sur la femme nous touchent, nous les femmes québécoises. Le port du voile, la soumission ou les comportements violents faits aux femmes immigrantes nous font souvent, au premier abord, grincer des dents. Car pour moi, ces femmes sont souvent exploitées de partout.

Premièrement par leur mari, car elles font un travail domestique sans être payées et s'occupent de l'éducation de leurs enfants qui sont souvent nombreux. Elles sont dans la même situation que nous pour cela. Deuxièmement, elles sont souvent considérées comme des enfants, leur statut social et légal n'est pas le même que pour l'homme. Ensuite, elles sont souvent exploitées lorsqu'elles travaillent par leurs employeurs. Certains ne les paient pas ou pratiquement pas. Il existe des manufactures qui embauchent des immigrantes ou des femmes qui sont entrées illégalement au pays qui travaillent dans de mauvaises conditions et qui en retirent un maigre salaire bien en dessous du salaire minimum. D'autres femmes sont employées comme bonne de maison et ne sont même pas payées. Aussi, plusieurs femmes immigrantes sont victimes de harcèlement sexuel lorsqu'elles travaillent et subissent des châtiments corporels graves sans qu'elles puissent se défendre, soit parce qu'elles ne connaissent pas leur droit ou soit parce qu'elles ont peur de se faire chasser du pays.

D'après moi, la plupart des femmes immigrantes sont très vulnérables. Elles dépendent souvent de leur famille ou de leur mari ou de leur tuteur et cela constitue un obstacle majeur à leur



intégration. Aussi, étant constamment isolées, elles ne peuvent reconnaître qu'elles sont exploitées par leur famille, leur mari ou par leur employeur.

Par contre, il ne faut pas généraliser ce point. Toutes les femmes ne sont pas dans cette situation d'exploitation et aussi certaines femmes acceptent de vivre comme cela. Les femmes immigrantes qui vivent de cette façon, soit par exemple en étant soumises complètement à l'homme, ont fait le choix de vivre ainsi, parce qu'elles suivent une religion ou se conforment à une culture. Dans ce cas, je n'ai pas de difficulté avec cela. Mais l'important pour moi est de savoir si c'est véritablement leur choix et si elles sont heureuses de vivre comme cela. J'aimerais savoir aussi si elles sont au courant de la façon dont vivent d'autres femmes sans porter de jugements, afin qu'elles sachent vraiment si ce mode de vie qu'elles adoptent leur convient. Pour moi, ma préoccupation première est de les sensibiliser aux risques d'abus qu'elles ne sont pas obligées de subir, soit au travail, à la maison, partout. Donc, les éduquer et ensuite, leur permettre de faire les bons choix pour qu'elles soient heureuses. Si être heureuse pour une c'est de servir son mari ou pour une autre c'est de porter un voile, je suis heureuse pour elles! Mais je m'attends qu'elles ne portent pas de jugements sur ma culture puisque moi je ne le fais pas.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, *parce que le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Dans cet écrit, l'auteure discourt sur le sort de la condition féminine au Québec. Elle redoute l'effet dévastateur sur la société en général d'une obéissance stricte au modèle référentiel de base des femmes immigrantes. Élisabeth s'érige contre des façons de faire qui ont un sens dans le pays d'origine mais qui sont inacceptables dans un pays industrialisé comme le nôtre. L'inquiétude de l'auteure est digne d'un questionnement qui peut avoir un niveau réflexif, stade 6, *qui saisit que la compréhension et l'intégration des savoirs permettent de comprendre qu'un problème peut être approché par différentes perspectives incorporant de multiples preuves*, mais la compréhension du concept qu'elle invoque pour justifier son sentiment se rattache plus au niveau quasi-réflexif, stade 5. Le problème réside dans l'interprétation du concept patriarcal que l'auteure emploie pour discréditer les manières de faire et d'être des femmes immigrantes de tous les pays. Qu'est-ce qu'un système patriarcal? Quelles sont les conditions de ce régime? Sont-elles les mêmes pour l'ensemble des pays? Tout comme les pays en développement, les pays industrialisés ne sont-ils pas eux aussi régis par un code de conduite entre les hommes et les femmes influencés par le patriarcat? L'auteure semble interpréter la relative liberté des femmes des pays industrialisés comme un acquis détaché du patriarcat. Pour donner plus de poids à son



malaise, l'auteure poursuit sa réflexion en nommant plusieurs situations d'abus qui oppriment, isolent, nuisent à l'intégration des femmes immigrantes. Ce qui est dénoncé décrit bien la réalité globale des immigrantes qui vivent toutefois différemment chacune des situations énoncées. Ce regard apocalyptique de la réalité montre comment un stade 5 est capable de mettre en évidence les spécificités d'une réalité, mais éprouve une difficulté à peser les preuves. En effet, Élisabeth attribue à l'ensemble des femmes immigrantes les mêmes comportements et attitudes. Elle termine son texte par des propos qui invitent au libre choix dans les situations vécues, mais ce qui est demandé traduit une incompréhension des paramètres de la reconstruction identitaire dans le pays d'accueil. Une personne ne change pas du jour au lendemain. L'éducation ne conduit pas nécessairement à un changement de comportement surtout dans la sphère du modèle référentiel de base lié aux comportements entre les hommes et les femmes. Et les facteurs d'intégration sont parfois si déstabilisants qu'ils poussent plusieurs immigrantes à une revalorisation de leur culture d'origine dans le pays d'accueil.

#### 5.2.1.9.1-

#### Observations

##### Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité

210- L'information transmise sur le choc culturel a permis à l'étudiante de mettre en valeur ses connaissances sur les réalités des femmes immigrantes et d'énoncer ce qui compte le plus pour elle. On dénote toutefois un niveau d'incompréhension par rapport aux efforts multidimensionnels que supposent l'adaptation et l'intégration dans un nouveau pays.

##### Sur le développement du jugement réflexif

211- Depuis le début de la session, le jugement de l'étudiante a rétrospectivement été classé au niveau quasi-réflexif, stade 4, pour le premier écrit, au niveau quasi-réflexif, stade 5, pour le deuxième, au niveau réflexif, stade 6, pour le troisième, au niveau quasi-réflexif, stade 4, pour le quatrième et au niveau quasi-réflexif, stade 5, pour le cinquième. Il semble que le jugement sur la réalité de l'étudiante varie en fonction du sujet traité et de la charge émotionnelle qu'il soulève.

212- Ce texte démontre clairement comment il peut être difficile d'exercer sa capacité réflexive en obéissant de façon constante aux critères qui font que le jugement se maintienne à un niveau supérieur de réflexion.

### 5.2.1.10- Louise-Hélène

La réflexion de l'auteure est une attaque contre le biais des médias en ce qui a trait aux réalités interculturelles, un thème souligné lors de la première activité d'enseignement. Elle écrit :

Quelle culture les médias contribuent-ils à construire?

Cette interrogation nécessite de définir le concept de culture, ensuite de préciser le rôle des médias dans notre société, pour ensuite dégager les pistes de réponse à la question de départ.

Je retiens ici une définition globale de la culture telle que présentée dans le cours, à savoir l'ensemble des façons de penser, des façons de faire, des coutumes et des connaissances d'une collectivité.

Je définis les médias comme les moyens de radiodiffusion, de télédiffusion et la presse écrite; à la fois publics et privés. Le rôle de ces diverses institutions médiatiques dans notre contexte culturel se divise en trois principaux volets : les médias doivent transparaître de la réalité sociale, ils doivent également transmettre l'information et enfin ils sont responsables de la construction d'un imaginaire social. Les médias jouent un rôle central dans le quotidien des gens et ainsi assurent un leadership dans la vie culturelle de notre société.

Devant les multiples mutations sociales que connaît la société québécoise, comment les appareils médiatiques s'adaptent-ils à ces changements? Comment les médias remplissent-ils leurs rôles dans la société actuelle?

Je dois formuler ici plusieurs critiques face à la contribution des médias dans la culture actuelle. En fait, je trouve que les médias renforcent l'exclusion des immigrants. En plusieurs points, les médias proposent une culture non représentative de la réalité multiculturelle du Québec, entre autres, par la sous-représentation des diverses ethnies dans la programmation radiophonique et télévisuelle. Également, au plan du traitement de la nouvelle, l'information est parfois biaisée par l'insistance d'événements d'actualité faisant ressortir la criminalité des minorités, présentant les minorités comme des personnes à problèmes. Ces observations maintiennent des valeurs dominantes et ont comme effet de niveler les différences (ethniques, culturelles, régionales). La transmission d'images ou de propos reproduisant des stéréotypes sexistes, racistes et discriminatoires fait resurgir des jugements de valeurs animés par la peur et l'ignorance. Cette façon d'occulter la réalité sociale dilue le droit du public à l'information et à la communication. Exprimé d'une façon simpliste, je dirais que nous gobons ce qu'on nous propose. En quelque sorte, les médias produisent une culture de masse qui respecte l'idéologie dominante, les intérêts économiques et politiques des dirigeants en place, soit les bailleurs de fonds et l'« establishment » politique.

Les seules résistances à ce modèle culturel prennent forme dans les radios communautaires (CIBL, où des émissions ethniques sont quotidiennes), les journaux culturels autonomes (VOIR à Montréal et Québec) et dans les initiatives régionales qui clament la reconnaissance d'une identité et d'une appartenance. Ces expériences développent un imaginaire collectif où se retrouvent une harmonie et une amélioration des communications interethniques.

Sources bibliographiques :

Caron Bouchard, M. (1989), Messages culturels et médias Les Éditions Paulines, Montréal et Médiaspaul, Paris, 147 pages.

- El Yamani, M. et al. (1993), Immigration : de quoi les Québécois ont-ils peur?, Revue internationale d'action communautaire, 30/70 automne 1993, pages 61-70.
- Groupe de travail sur les communications de l'ICEA, (1992), Éléments pour une politique québécoise des communications, Institut canadien d'éducation des adultes, Montréal, 73 pages.
- Martin, M. (1991), Communication et médias de masse : culture, domination et opposition. Sillery : Presses de l'Université du Québec, 445 pages.

Le jugement de cette réflexion se situe au niveau réflexif, stade 6, le même que celui du dernier texte. Dans cette réflexion, Louise-Hélène se demande comment les médias se sont adaptés au nouveau visage de la société multiculturelle du Québec. Après avoir défini les variables des concepts de culture et média, elle répond à sa question en dénonçant la non-représentativité des immigrants dans les émissions radiophoniques et télévisuelles et le traitement souvent biaisé de l'information qui projette une image dévalorisante des minorités. Deux réalités qui, selon elle, traduisent les valeurs dominantes de la société en plus que de niveler les réalités ethniques, culturelles et régionales. L'auteure argumente que trop souvent les messages des médias alimentent un prôt-à-penser défavorable à l'égard des immigrants. Louise-Hélène achève son écrit en valorisant le traitement des médias régionaux qui peuvent contrecarrer les effets dévastateurs des quotidiens et des chaînes télévisuelles plus populaires. King et Kitchener disent qu'au stade 6, *les déclarations sont basées sur des principes d'évaluation qui permettent de dégager une conclusion parmi différentes perspectives*. Les propos tenus démontrent que l'auteure, par sa recherche, est capable de comparer et de mettre en relation les propriétés de différents points de vue sur un même sujet.

<b>5.2.1.10.1-</b>	<b>Observations</b>
--------------------	---------------------

<b>Sur la stratégie d'enseignement : première activité</b>	
--	--

<b>213-</b>	<b>Ce texte atteste que même une information sommaire sur un sujet donné peut être un déclencheur à la réflexion pour ceux et celles qui désirent en connaître davantage par une recherche personnelle sur le sujet.</b>
-------------	--

<b>214-</b>	<b>Ce texte informe aussi qu'une recherche personnelle sur un sujet ne garantit pas nécessairement l'atteinte d'un stade supérieur même pour les meilleurs penseurs.</b>
-------------	--

**5.2.1.10.1-**

**Observations**

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 215- Ce texte démontre que les meilleurs penseurs ont développé des stratégies de travail intellectuel qui leur permettent de réfléchir et d'arriver à des conclusions qui rendent compte de leur capacité réflexive.**
- 216- Le jugement réflexif de l'étudiante se maintient au même niveau réflexif depuis le début de la session. Il pourrait être raisonnable de conclure que l'étudiante a acquis une autonomie intellectuelle qui contribue à mettre en valeur sa capacité de réfléchir sur un sujet qu'importe l'objet du contenu des activités d'enseignement.**

---

**Séance 6 : Le choc culturel; la tradition et la modernité**

---

### 6.2.1.1- Stéphane

Dans cet écrit, Stéphane donne un aperçu de ce qu'il comprend de la tradition et de la modernité, sujets abordés lors de la deuxième activité d'enseignement. Il écrit :

Dans ma réflexion critique, il sera question des deux concepts [...]. Je vais tenter de faire un tour d'horizon sur la modernité et la tradition. Dans le monde d'aujourd'hui, ils sont rares les pays qui ne fonctionnent pas suivant des principes et idées modernes. De même, ils sont nombreux ceux qui luttent pour le maintien du statu quo.

En premier lieu, la clef du savoir n'est entre les mains de personne. Tout le monde peut et a le droit de se former. Le droit d'acquérir des connaissances suffisantes pour servir son pays, son milieu d'accueil, etc. Cette soif de connaissance suppose aussi une ouverture sur soi et sur les autres. On peut dire que c'est la condition *sine qua non* pour aboutir au succès.

Depuis notre jeune âge, on entend parler de tradition. Mais de nos jours, on parle beaucoup plus de la modernité. C'est en quelque sorte normal et pourquoi pas? Le monde n'est-il pas en constante évolution? Qu'y a-t-il de stable en ce monde? Tout ce qu'on croit intouchable, imperturbable est remis en question. Rien n'est donc, vraiment rien, stable. Les humains tout comme les animaux connaissent de multiples changements qui s'opèrent dans l'humanité. Même les sociétés qu'on pense bâties pour l'éternité se posent des questions. À savoir qu'est-ce que l'avenir nous réserve? Les grands ténors, des idées nouvelles se voient démystifier et renvoyer aux rancards. Donc c'est le temps de la modernité. Que signifie ce mot, selon F. Boudrillard, c'est : « Un mode de civilisation caractéristique, qui s'oppose au monde de la tradition, c'est-à-dire à toutes les autres cultures antérieures ou traditionnelles. »

Ce n'est plus le temps de l'esclavage, c'est-à-dire le temps où le maître est roi, alors que l'esclave n'a qu'à lui obéir. Il y a maintenant très longtemps déjà que dans mon pays on a mis un terme à l'esclavage : depuis 1804. Ce qui signifie que depuis ce jour-là nous connaissons et vivons dans la modernité.

La société traditionnelle fait référence à l'image d'une totalité différenciée, mais non moins homogène, c'est l'image d'une primauté qui préserve néanmoins la distinction de ses parties. C'est aussi l'image d'une société qui respecte toutes ses parties. Quelque soit ce que l'on pense, il reste et demeure qu'il n'y a pas et n'y aura jamais de société parfaite. La société n'est-elle pas composée d'hommes et de femmes c'est-à-dire des êtres pétris de chair et de sang? Qu'on le veuille ou non ils sont sujets à des erreurs qui vont agir d'une façon ou d'une autre sur le système. Ces erreurs vont susciter des questions. Des questions auxquelles vous et moi allons essayer en vain de répondre car elles viendront de ceux qui devraient changer la situation. Au lieu de la faire s'envenimer et la rendre de plus en plus complexe.

Par ailleurs, selon le sociologue Hughes (1945), la société traditionnelle québécoise de cette époque est francophone, rurale, agraire, le statut des personnes est assigné, les valeurs sont religieuses, les structures et les rôles sociaux s'imbriquent. Tandis que la société moderne qu'il observe est anglophone urbaine, industrielle, le statut des personnes y est acquis, les valeurs deviennent séculières en même temps que les rôles sociaux se retrouvent différenciés.

Ensuite, on doit signaler les multiples changements qui arrivent avec la modernité [...] : l'intensification du travail humain, la domination de l'homme sur la nature, la transcendance abstraite de l'État, le règne de la propriété privée, la rationalité bureaucratique constituent les grands traits de la période dans laquelle nous vivons présentement.

Je veux conclure en disant que des deux côtés le mal est défini. Dans les deux cas, c'est-à-dire dans la modernité et la tradition, il y aura toujours des brèches à colmater.

Le jugement de cette réflexion se situe au niveau pré-réflexif, stade 3, parce que *dans les domaines où les autorités connaissent la vérité, on continue à justifier les croyances en fonction des autorités et dans les domaines où les autorités n'ont pas de réponse, il est impossible de justifier les postulats de la connaissance; les croyances sont ainsi du domaine de l'opinion personnelle*. Dans un premier temps, l'auteur introduit le thème de son écrit pour la première fois depuis le début de la rédaction des réflexions critiques. L'auteur enchaîne en affirmant que les pays sont divisés entre les appels de la modernité et ceux de la tradition. Dans le paragraphe qui suit, il traite d'un autre sujet, soit le droit à l'éducation, qu'il introduit par un postulat qui sort de nulle part : « La clé du savoir n'est entre les mains de personne ». King et Kitchener disent qu'à ce stade, *les postulats ne reflètent pas une compréhension du rôle des preuves dans l'abstrait*. Elles ajoutent *on passe d'une acceptation du discours de l'autorité à une acceptation que dans certains domaines, les autorités n'ont pas les réponses; ainsi les personnes peuvent croire ce qu'elles veulent croire*. Deux caractéristiques du stade 3 qui résument la difficulté des deux premiers paragraphes et du reste de la réflexion. En effet, dans le troisième paragraphe, l'auteur discourt sur la tradition à partir de ses propres croyances pour en arriver à statuer sur le caractère de la modernité en présentant une définition d'auteur. Dans l'autre paragraphe, Stéphane poursuit en reprenant une affirmation de sa cinquième réflexion qui stipule que son pays d'origine, Haïti, vit sous la modernité depuis l'abolition de l'esclavage. Une croyance qu'il explique en fonction de la démocratisation du pouvoir politique. Dans une certaine mesure, on peut comprendre l'assertion de l'auteur à partir des paramètres de la modernité expliqués en classe, mais il semble faire fi de l'histoire politique et des conditions dans lesquelles les différents régimes ont laissé son pays natal. Dans l'autre paragraphe, l'auteur discourt sur la tradition en présentant une citation d'auteur sans toutefois indiquer la référence et en postulant des arguments qui traduisent de ses croyances

personnelles morales sur le sujet, une caractéristique du stade 3. Dans les trois derniers paragraphes, l'auteur traite des réalités de la tradition et de la modernité vécues dans le pays d'accueil pour terminer par un argument moral, « des deux côtés le mal est défini », un trait propre au niveau pré-réflexif, stade 3.

6.2.1.1.1-	Observations
<b>Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité</b>	
234-	Ce texte démontre comment l'explication des caractéristiques des concepts de tradition et de modernité est interprétée par une personne qui est dans un processus d'adaptation au pays d'accueil ayant tendance à idéaliser les réalités de son pays d'origine, une étape importante du choc culturel. L'écrit démontre clairement une ambivalence dans les réalités évoquées; tantôt elles font référence au pays d'origine (2/3 du texte), tantôt au nouveau pays (1/3 du texte) et ce qui est décrit du pays d'accueil semble beaucoup plus exact que ce qui est dit sur le pays d'origine. Il y a une superposition de réalités géographiques qui s'entremêlent dans l'écrit qui peut confondre le lecteur non avisé et qui traduit une difficulté à écrire et juger de situations liées au Sud comme au Nord.
<b>Sur le développement du jugement réflexif</b>	
235-	L'étudiant ne semble pas avoir appris les rudiments d'une réflexion critique, bien qu'il semble faire des efforts pour justifier ses propos en empruntant presque littéralement les mots d'auteurs reconnus dans le domaine, une logique du niveau pré-réflexif, stade 3.
236-	Les affirmations de l'étudiant dans cette réflexion se situe au niveau pré-réflexif, stade 3, parce qu'elles copient les points de vue d'experts dans le domaine, qu'elles argumentent à partir de croyances personnelles sans considération du rôle de l'évaluation des preuves ou qu'elles cachent un arrière fond moral. Même si la structure du texte tend à obéir aux caractéristiques d'un stade 4, une amélioration par rapport au dernier texte, il n'en demeure pas moins que l'écrit épouse pleinement les traits du niveau pré-réflexif, stade 3.
237-	L'écrit démontre un chevauchement de stades et atteste de la difficulté à se départir d'une logique de stade inférieur comme l'est le niveau pré-réflexif, stade 3.

#### 6.2.1.2- Marie-Andrée

Dans cet écrit, l'auteure porte sa réflexion sur une interprétation de certaines pratiques religieuses chez les musulmans, un sujet qui découle du contenu sur le concept de tradition abordé lors de la deuxième activité d'enseignement. Elle écrit :

La plupart des nouveaux arrivants au Québec vivent plusieurs problèmes liés à leur identité, entre autres le deuil avec la transition culturelle, la désillusion, l'isolement, les différences de



valeurs et surtout de religion. À cet effet, ma réflexion va se baser sur la religion musulmane qui, elle, me fait beaucoup réfléchir sur certains points.

En premier lieu, la religion musulmane est une croyance qui se pratique avec les écrits du Coran. Alors, dans leur pays, ils doivent suivre des rites et coutumes propres à cette religion. Or, lorsque ces musulmans arrivent au Québec, il est presque impossible pour eux de s'adapter dans notre milieu. En fait, j'ai l'impression qu'ils ne font pas d'efforts pour nous côtoyer. Par exemple, lorsque cet été notre groupe de travail a travaillé avec les policiers communautaires, ces dernières nous ont dit que ce n'était pas possible de contacter l'association musulmane, car elle est très fermée. Alors comme je suis une personne très curieuse, j'ai poussé ma recherche sur cette affirmation et j'en suis venue à la conclusion que les musulmans sont des individus qui croient tellement à Allah (leur dieu) et le Coran que c'est devenu une coutume dont ils ne peuvent se défaire pour rien au monde. Cela me donne l'impression que c'est à nous de s'adapter à leur condition de vie, ce qui est impossible.

En deuxième lieu, nous avons parlé dans ce thème de la violence conjugale, c'est-à-dire les hommes battant leur femme, sous prétexte que la religion leur permet. Personnellement, toujours dans le cas des musulmans, je doute sur le fait que les hommes de cette religion battent leur femme pour n'importe quelle raison. En fait, j'ai plutôt l'impression que c'est une idée que la société veut nous faire comprendre de ces individus. Par exemple, un jour j'ai fait la connaissance d'une musulmane, et je lui ai demandé, avec une certaine discrétion, si c'était vrai que les femmes se font battre souvent, et qu'elles devaient constamment obéir à l'homme. Cette femme avait une réaction de frustration et elle m'a dit que ce n'était pas toujours le cas. En effet, elle me disait que son mari ne la battait jamais, qu'elle sortait souvent avec ses amies et même elle ne portait pas le tchador. J'étais surprise d'entendre ces affirmations, car on nous avait toujours dit le contraire. Alors cela m'amène à me poser comme question : Est-ce vraiment toutes les femmes qui sont malheureuses dans cette religion? Ne serait-ce pas la société occidentale qui veut nous montrer uniquement les mauvais côtés de cette religion, dans le but de porter des préjugés envers eux? Toutes ces questions nécessiteraient de faire des recherches très poussées sur cette religion, mais je crois bien que je ne suis pas assez outillée pour y répondre.

Le jugement réflexif de cette réflexion se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, *parce que la réflexion est trop centrée sur l'opinion personnelle, le sujet ne peut faire la différence entre les preuves qui justifient la croyance et l'évaluation des preuves qui conduit à la croyance pour fonder ses croyances sur l'évaluation des preuves*. Dans le premier paragraphe, Marie-Andrée formule une conclusion sur les efforts d'intégration des musulmans à partir des propos tenus par d'autres qui renforcent les croyances préétablies. King et Kitchener disent qu'à ce stade, *le sujet fait sienne l'opinion des autorités biaisées*. Dans l'autre paragraphe, un partage avec une femme de religion musulmane lui a permis d'infirmer les préjugés populaires en ce qui a trait aux traitements des femmes dans l'Islam. Ce qui l'amène à questionner ce qui est, selon elle, décrié dans la société. Bien que ce qui est avancé dans le troisième paragraphe, soit de nature plus réflexive que dans le deuxième,

il n'en demeure pas moins qu'une même logique s'affiche dans les deux, *parce qu'il n'y a pas de preuves ou d'évaluation de preuves, le jugement est une question d'opinion personnelle*. Noter que le sens des mots de la dernière phrase du texte témoigne d'un humble aveu qui tend à afficher une conscience de ce qui devrait être fait pour mieux juger d'une situation, épousant ainsi le trait majeur d'un stade 5, dans lequel s'affirme *une capacité à mettre en relation et à comparer les preuves et les arguments dans un domaine*.

**6.2.1.2.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité**

- 238- La conversation éducative dans la première activité d'enseignement conduit l'étudiante à rechercher dans ses expériences ce qui confirme et infirme les pratiques dans l'Islam.
- 239- Les propos tenus par la professeure concernant l'interprétation de textes religieux font prendre conscience à l'étudiante d'une démarche intellectuelle qui serait plus appropriée pour mieux juger des fondements de foi d'où découlent des pratiques chez les musulmans.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 240- Ce texte témoigne d'une tendance à faire siens les propos des autorités qu'elles soient biaisées ou non dans les situations qui n'ont pas été approfondies.
- 241- Le jugement réflexif de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4, une baisse par rapport au dernier qui se classait au même niveau, mais au stade 5.

**6.2.1.3- Mathieu**

Dans cette réflexion, Mathieu traite des facteurs d'intégration liés au choc culturel, thème vu lors de la première activité d'enseignement. Il écrit :

J'ai bien aimé ce cours, car il m'a permis d'accroître mes connaissances au niveau des facteurs d'intégration d'un nouvel arrivant. On sait tous que ce n'est pas facile d'arriver dans un pays qui est différent du nôtre à cause de la température, de l'économie, de la politique, etc... Cela amène généralement des problèmes d'intégration lorsque l'idée qu'on se fait est en partie ou totalement fautive. Il m'apparaît primordial que les facteurs d'intégration soient des étapes très importantes pour un immigrant pour qu'il se sente bien pour ne pas tomber dans l'isolement spatial ou culturel. Ces facteurs présentés en classe sont une façon de bien participer socialement à la communauté, pour empêcher que l'isolement gagne l'immigrant qui se sent seul ou dépourvu de moyens d'actions pour s'intégrer adéquatement à son nouveau milieu de vie.

L'intervenant qui travaille avec un ou des immigrants doit donc se fixer des objectifs par rapport aux facteurs d'intégration pour permettre aux gens de bien s'intégrer et de se sentir inclus dans une société, un pays ou une nation.

La communication est un autre aspect important de l'intégration, car elle permet à l'immigrant d'exprimer ses besoins face à la société qui l'accueille pour qu'il y ait compréhension entre les deux parties concernées. Sans cela, il est presque impossible de demander quoi que ce soit lorsqu'on n'arrive même pas à comprendre ce que l'autre dit. La langue, que ce soit l'anglais ou le français, représente un pas vers l'avant lorsque vient le temps de s'exprimer. Cela amène une bonne intégration lorsque l'individu en question comprend ce qu'on attend de lui. Sans une bonne communication, il serait impossible de régler les comportements non envisageables de la part d'un individu.

Lorsque les gens se comprennent, les explications portent fruit et l'immigrant est en mesure de connaître la position du pays adoptif face à lui. D'autre part, le nouvel immigrant est bien placé pour connaître les ressources à sa disposition, permettant ainsi une meilleure assimilation dans de brefs délais et cela pour une vie plus heureuse. Il ne faut pas oublier que le nouvel arrivant a laissé son pays pour un mieux-être, mais il n'est pas sans vivre de grands déchirements, car il a tout laissé derrière lui en choisissant d'aller s'établir ailleurs.

Le jugement de cette réflexion se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, *parce qu'il présente une meilleure interrelation de la vision d'un phénomène qui n'est pas limitée à l'opinion personnelle*. Tout d'abord, notons que, pour la première fois depuis le début de la rédaction des compositions critiques, Mathieu rédige une réflexion sur un seul sujet : les facteurs d'intégration. Ensuite, il dresse sommairement un profil de ce dont l'intervenant doit tenir compte pour éviter l'isolement des immigrants. Selon lui, une connaissance par l'intervenant de ce qui attend les nouveaux arrivants associée à une bonne communication sont la clé de voûte de l'insertion des immigrants dans le pays d'accueil, mais le problème dans cet écrit réside dans l'a priori général qui s'en dégage, soit l'assimilation des étrangers. Une préconception qui adhère *aux pensées préétablies*, du niveau quasi-réflexif, stade 4. La thèse de l'assimilation semble être une profonde conviction chez l'auteur qui au fil de ses rédactions peaufine sa façon d'argumenter tout en demeurant inébranlable dans ses exigences par rapport aux immigrants.

#### 6.2.1.3.1-

#### Observations

Sur la stratégie d'enseignement : première activité

242- La façon d'aborder le contenu (court descriptif illustré par de nouveaux et nombreux exemples dans la réalité) a un impact sur la capacité réflexive de cet étudiant parce qu'elle l'arme

**6.2.1.3.1-****Observations**

**d'arguments pour discourir de façon raisonnable sur un seul sujet. Le contenu du cours ne semble pourtant pas altérer une préconception concernant la thèse de l'assimilation des nouveaux venus.**

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 243- Bien que plusieurs propos tenus dans cette réflexion témoignent d'une intégration de la matière qui conduit à classer le jugement au niveau quasi-réflexif, stade 5, une amélioration par rapport à la dernière réflexion qui se situait au stade 4, il n'en demeure pas moins que l'a priori général de l'argumentation demeure au même niveau et stade que ceux de la dernière réflexion.**
- 244- Ébranler des convictions qui entachent le processus réflexif pourrait vouloir signifier pour l'enseignement une sérieuse analyse des concepts et de leurs implications dans la réalité pour un niveau quasi-réflexif, stade 4.**

**6.2.1.4- Marc**

Dans ces quelques lignes, Marc porte sa réflexion sur les concepts de tradition et de modernité, thèmes traités lors de la deuxième activité d'enseignement. Il écrit :

Depuis que le monde est monde, on se base sur des connaissances pour expliquer plusieurs faits, mais lorsque vient le temps d'expliquer quelque chose d'inexplicable, on transforme ce fait en mythe puis en tradition. Par exemple, les hommes de la préhistoire ne pouvant s'expliquer le tremblement de terre se sont créé un mythe voulant que le tremblement de terre soit un signe de la colère des dieux. Peu à peu, cette croyance se transforme en tradition, jusqu'à tant que l'on puisse expliquer ce phénomène géologique. Évidemment, la science évoluant à pas de tortue dans ce temps, il est facile de constater la transition du mythe à la tradition et de la tradition à la modernité. Cette transition est cyclique, plus on en sait, plus on s'aperçoit du nombre de choses qui restent inexplicables.

Le problème de nos jours, c'est que la science évolue à un tel rythme que le mythique et le traditionnel ne peuvent plus s'imposer. Cela crée un malaise au sein de notre société, car pour toutes questions posées, c'est la modernité qui apporte les réponses. Malheureusement, la modernité est froide et sans compassion, elle est presque « individualiste », car elle explique ou elle n'explique pas.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, *parce que la savoir est filtré par les perceptions du sujet qui pose le jugement et que la connaissance est ainsi limitée aux perspectives de la personne.* Dans son écrit, Marc intègre une partie de ce qui a été transmis sur le concept de culture, qu'il rattache au concept de tradition pour en venir à postuler que la modernité a préséance sur l'explication des différents phénomènes de notre

siècle. En peu de mots, l'auteur démontre une intégration de la matière qui l'amène à formuler une conclusion, qui certes aurait pu être davantage développée, mais qui témoigne d'une *capacité de comparer des concepts et de mettre en évidence leurs spécificités*, une caractéristique propre au stade 5.

**6.2.1.4.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité**

245- Ce texte montre comment différents contenus d'un cours peuvent être intégrés et compris contribuant ainsi à aiguiser la capacité de juger dans un domaine.

**Sur le développement du jugement réflexif**

246- Le jugement réflexif se situe au même niveau et stade que celui de la dernière réflexion, soit au niveau quasi-réflexif, stade 5.

247- Pour qu'un étudiant puisse se départir d'une logique quasi-réflexive, stade 5, il y aurait peut-être lieu de resserrer les critères d'évaluation des travaux pour qu'il puisse s'y référer et ainsi pousser davantage son processus réflexif.

**6.2.1.5- Steve**

Dans ce texte, Steve réfléchit à l'impact que peuvent avoir les caractéristiques de la tradition et de la modernité sur l'intervenant dans sa relation avec l'immigrant. Il écrit :

Voilà la question de ma réflexion critique! La lutte de la tradition versus la modernité prendra-t-elle une tournure inattendue? Le pendule penche-t-il davantage du côté de la modernité? Ce cours m'a aidé à comprendre les avantages de la tradition. Faisant partie de la génération X, on dirait que j'ai été programmé à penser à la modernisation et à l'avance dans tous les domaines, peu importe le prix à payer. Ne faut-il pas oublier que, pour former l'avenir, il faut se baser sur nos actions du passé?

Le discours de Jean-Jacques Rousseau a-t-il été livré trop tôt? À mon avis, le message de cet auteur est très à propos de nos jours. La technologie et l'informatique progressent tellement rapidement que la société ne suit plus. Nous sommes à la merci de tout cet avancement sans trop savoir comment le diriger et sans trop connaître ses effets à long terme. En tant qu'intervenant, il est essentiel de comprendre les traditions (nos actions du passé) afin d'aider nos clients à transiger avec les réalités de la modernisation.

Même en tant que citoyen canadien, je suis de l'avis que la modernité pousse trop la société vers l'individualisme. Comment est-ce qu'un l'immigrant peut réussir à s'intégrer dans une société qui n'est plus capable de reconnaître qu'une personne qui vous dit bonjour dans la rue veut tout simplement vous saluer sans avoir une arrière pensée démoniaque? Pourquoi est-ce

que je ne suis même pas capable d'avoir une relation de camaraderie avec mes voisins sans m'asseoir sur mon territoire et mes possessions et de les couvrir comme une poule?

Ma solution à cette situation serait de moins porter attention à l'intérêt privé et de tendre une main sympathisante envers le communautaire. Je reviens encore aux immigrants. Je dois apprendre à connaître la culture et les traditions de mes clients immigrants avant même d'être en mesure de leur venir en aide quant à leur insertion dans notre société. Si je peux réussir à faire comprendre à mon client qu'il existe un pont entre la tradition et la modernité, mon intervention sera réussie. Même si notre société tend davantage vers la modernité en oubliant la tradition, moi, j'adopte la philosophie qu'il faut retirer les avantages et de la tradition et de la modernité pour en faire un heureux mélange. De cette manière, le pendule s'alignera au centre, donc, vers l'égalité.

Le jugement de cette réflexion se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, *parce que le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Dans un premier temps, l'auteur, qui se réclame de la génération X, se demande comment il peut concilier les appels de la tradition et de la modernité. Il enchaîne en affirmant que les propos de Jacques Rousseau sont très à propos à l'heure actuelle. Mais quels propos? Dans quels livres? Le contrat social? Émilie? King et Kitchener disent qu'à ce stade, *il y a une difficulté à coordonner une argumentation bien raisonnée*. L'enchaînement du texte en est un bel exemple. L'auteur continue son argumentation en postulant que la technologie moderne pousse et conduit vers un avenir incertain pour en arriver à la conclusion qu'il y a un effort nécessaire de ré-appropriation de la tradition par l'intervenant qui veut accompagner les immigrants à transiger avec la modernité. Dans le paragraphe suivant, l'auteur se demande comment il peut comme professionnel demander à un nouvel arrivant de s'adapter à l'individualisme des sociétés modernes. En favorisant le développement communautaire, en prenant bien soin de prendre le temps de connaître la culture et les traditions des personnes qui demandent de l'aide et en ne cultivant pas une pensée unique axée sur la modernité, répond-il à la fin de son texte. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet est capable de comparer les concepts*, dans le cas présent, la tradition et la modernité, *et de mettre en évidence leurs spécificités*. Les propos tenus révèlent que l'auteur comprend les réalités que sous-tendent les concepts évoqués, mais sa

principale difficulté réside dans le fait *qu'il en arrive à résoudre un problème en sautant d'une perspective à l'autre.*

**6.2.1.5.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité**

248- Le discours de l'étudiant témoigne que ce qui a été dit sur la tradition n'est pas sans avoir laissé de traces dans la conscience de ce futur intervenant.

249- Le texte montre comment l'étudiant comprend le concept de tradition qui est une ré-appropriation du sens donné à des pratiques, bien qu'il ne l'exprime pas dans les mêmes termes, une interprétation qu'il lie à ce qui a été vu sur la culture. Ce lien montre comment se forment des liens qui contribuent à former l'esprit des individus.

**Sur le développement du jugement réflexif**

250- Le jugement réflexif de l'étudiant demeure au même niveau et stade depuis le début du cours, soit au niveau quasi-réflexif, stade 5.

**6.2.1.6- Nadine**

Ce texte traite de la violence conjugale dans les familles immigrantes, une réalité soulevée lors de la première activité d'enseignement. Nadine écrit :

La question de la violence conjugale me touche particulièrement puisque j'ai travaillé dans une maison d'hébergement pour les femmes violentées durant l'été 1995. Selon mon observation parmi les femmes qui venaient chercher de l'aide, il y avait une forte concentration d'immigrantes. En 1985, il y avait environ 3400 immigrantes à travers tout le Canada qui séjournaient dans des maisons d'hébergement (Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, 1987). Par contre, je pense que le nombre d'immigrantes maltraitées qui ne signalent pas les actes de violence dont elles sont victimes est sans doute beaucoup plus élevé.

Il y a plusieurs obstacles de toutes sortes que les femmes immigrantes doivent affronter avant de demander de l'aide. Souvent, seulement l'isolement linguistique fait en sorte que la femme ne porte pas plainte puisqu'elle ne parle ni le français ni l'anglais. Selon une enquête, ces barrières linguistiques entre les femmes et les intervenants posent de graves problèmes dans 47 % des maisons de transition (Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, 1987).

Les barrières linguistiques ne sont pas les seuls facteurs d'isolement, mais il y a aussi des immigrantes qui ont eu de très mauvais souvenirs de la police parce qu'elles viennent d'États policiers. C'est très difficile pour elles de s'imaginer que les représentants de l'ordre sont là pour les aider.



Le jugement réflexif de ce texte se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, *parce que l'auteure peut différencier et intégrer les éléments qui entourent un événement et considérer les opinions des autorités, les opinions personnelles ou celles d'autres individus*. Pour faire valoir son point de vue sur la violence faite aux femmes immigrantes, Nadine évoque sa propre expérience de travail et se réfère au rapport du Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme et non aux propos tenus par certains étudiants dans la conversation éducative. Elle avance que l'isolement linguistique et la peur des forces de l'ordre sont deux facteurs qui limitent l'accès au centre d'aide et rendent difficile l'intervention auprès de ces femmes. Bien que l'auteure aurait pu pousser davantage sa réflexion sur le sujet, il n'en demeure pas moins qu'elle démontre une *capacité d'interrelation de la vision d'un problème qui n'est pas limitée à l'opinion personnelle*.

**6.2.1.6.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : première activité**

251- **Ce qui a été dit dans la conversation éducative concernant la violence conjugale, dans la première activité d'enseignement, permet à l'étudiante de mettre en valeur un point de vue raisonnable à la lumière de sa propre expérience et d'une recherche personnelle sur le sujet.**

**Sur le développement du jugement réflexif**

252- **Le jugement réflexif de l'étudiante demeure toujours au niveau quasi-réflexif, stade 5, à l'exception de celui de la deuxième séance qui se classait au niveau réflexif, stade 6.**

**6.2.1.7- Élisabeth**

Dans cette réflexion, Élisabeth réfléchit à la dimension politique de la religion et aux abus qui en découlent, thème inspiré par le contenu de la deuxième activité d'enseignement consacrée à l'étude des concepts de tradition et de modernité. Elle écrit :

Selon le dictionnaire, la religion est un « ensemble de croyances ou de dogmes et de pratiques culturelles qui constituent les rapports de l'homme avec la puissance divine (monothéisme) ou les puissances surnaturelles (polythéisme, panthéisme) » (Dictionnaire du français plus).



Mais, selon moi, la religion est aussi de la politique, car tout comme elle, la religion sert à gouverner, réguler, orienter et influencer la société. Ensuite, elles ont toutes les deux une conduite calculée pour atteindre un but précis. Ce qui m'amène à penser que l'utilisation de la religion dans certaines cultures n'est pas pour le bien de ces dévots, mais pour les contrôler en faisant de la politique.

Aussi, certains dirigeants ou individus qui ont une forme de pouvoir sur les autres utilisent les écrits religieux pour justifier leurs actes ou demandes. Donc, on peut dire que plusieurs font une mauvaise interprétation des écrits religieux. Cette mauvaise interprétation peut être accidentelle ou due à l'ignorance. Elle peut être aussi utilisée pour des fins personnelles. Aussi, ces écritures sont souvent interprétées au mot à mot, alors qu'elles sont écrites pour une compréhension à divers niveaux. Dans un sens, nous ne pouvons affirmer la véritable signification des écrits religieux, car pour bien comprendre il faut se placer dans le contexte où il a été écrit, à savoir l'époque, la culture, etc. Ensuite, cette interprétation sera toujours colorée par nos « lunettes », notre conception des choses. En fait, interpréter ces écritures constitue un art, une profession et c'est dommage que certains par leur désir de pouvoir ternissent cette profession. En ce sens, je trouve les Juifs très nobles d'étudier la Torah. Mais, il faut se demander, une religion est-elle meilleure qu'une autre? Je ne crois pas, puisque toutes les religions transmettent des principes qui se ressemblent, la différence vient de la façon de dire et de transmettre ses principes. En ce sens, chacune des religions a trouvé une manière de l'exprimer adaptée à leur culture et leur environnement. Par exemple, les Juifs ne doivent pas manger de porc, pourquoi? Parce que les porcs étaient contaminés à un moment donné et, pour se protéger ils ont décidé d'interdire l'absorption de porc par la religion. Et, nous au Québec, il n'y a pas si longtemps, nous devions manger du poisson le vendredi parce que les prêtres avaient une plus grande poissonnerie, donc ils voulaient vendre leurs poissons. Dans ces deux cas, les habitudes que donnaient les prêtres sont bonnes, puisqu'elles sont là pour des raisons de santé et d'économie.

La religion a ses bons côtés mais aussi ses mauvais. La religion a des limites, oui certains diront qu'elle permet de s'approcher de Dieu, d'élever son âme, de donner de l'amour, etc. Mais elle ne permet pas la liberté, la possibilité, le droit de décider, d'agir autrement que ce que dicte la religion. Les gens qui suivent une religion sont soumis à un engagement, à une obligation de suivre cet enseignement. Elle contraint les individus à sa réalité. Et aussi, elle donne l'impression aux gens qu'ils sont les élus, que seulement eux ont les réponses à tout. À l'extrême, elle provoque la division, la haine, les conflits, les guerres.

Les philosophes qui ont perpétué ces enseignements n'ont peut-être pas voulu que ces enseignements deviennent des religions. Car, si on se réfère à la vie de ceux-ci (Jésus, Bouddha, Krishna, etc.) ils désiraient seulement amener les gens à être près d'eux-mêmes et près des autres et de leur environnement. Leurs enseignements étaient simples au premier abord. C'est lorsque les disciples de ces philosophes ont décidé d'écrire ces enseignements qui sont la Bible, la Torah, le Coran que tout s'est compliqué. L'humain cherche tellement à se compliquer la vie. Beaucoup de livres que j'ai lus disent cela. L'important n'est pas de rechercher le Dieu extérieur mais intérieur.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, parce que *le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Dans cette réflexion, Élisabeth analyse la religion comme un système qui cherche à se maintenir trop souvent au détriment des dévots et du message original de celui qui a contribué à sa formation. L'auteure emploie une grille sociologique pour dénoncer des

pratiques qu'elle juge tout simplement inacceptables. Elle dénonce l'interprétation littérale des écrits religieux colorée par la perception des individus qui prononcent les sentences. D'après l'auteure, l'herméneutique se voit ainsi entacher par des pratiques indignes. Dans un autre temps, l'auteure parle de l'adaptation des religions aux cultures et aux environnements, nomme ce que les croyants sont appelés à vivre, mais évoque le caractère limitatif de ce système dont l'enseignement contraint la liberté des individus. Elle termine en faisant siens les propos tenus par le théologien protestant Paul Tillich dans le « Courage d'être ». King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet présente un portrait assez équilibré d'un problème*. Ce texte illustre bien cette caractéristique du dernier stade du niveau quasi-réflexif; il aurait pu être classé au stade 6 par sa logique argumentaire, si l'auteure avait porté une plus grande attention à plusieurs affirmations plus ou moins habiles et à la structure cahoteuse de plusieurs phrases.

**6.2.1.7.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité**

- 253- Ce texte atteste que l'étudiante écoute très attentivement ce qui est dit en classe par la professeure, elle reprend en d'autres termes les idées émises par l'autorité professorale dans ce cours et les deux derniers. Par exemple, l'étudiante intègre dans son argumentation la réflexion de la professeure concernant les postulats de foi des musulmans en y ajoutant des informations présentées dans le cours sur la culture, dont une partie parlait des différentes réponses données aux mêmes besoins fondamentaux selon les cultures. Pour expliquer le besoin de purification, la professeure donnait les exemples des régimes amaigrissants, du jeûne, de l'obligation chez les catholiques de manger du poisson tous les vendredis ou de l'obligation du ramadan chez les musulmans.
- 254- Ce texte démontre comment la parole de l'autorité professorale contribue à la formation de l'esprit et au développement du jugement par la force des arguments.
- 255- Certaines affirmations du texte montre comment une information peut être traitée et décontextualisée faisant ainsi perdre de la qualité à l'argumentation. Par exemple, l'étudiante explique l'obligation de manger du poisson tous les vendredis par le surplus des poissonneries appartenant aux prêtres. La professeure avait expliqué cette tradition comme étant liée à une pratique ancienne vécue en France. L'étudiante rattache cette pratique au Québec et comble le manque d'informations en y allant de sa propre interprétation des faits.
- 256- Ce texte révèle la dynamique de communication de l'information entre l'émetteur et le récepteur. L'émetteur peut bien transmettre l'information la plus juste et exacte possible, le récepteur traite l'information à partir de sa propre compréhension de ce qui lui semble avoir été dit.

## 6.2.1.7.1-

## Observations

## Sur le développement du jugement réflexif

257- Le jugement réflexif de ce texte se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, soit le même que celui du dernier texte.

## 6.2.1.8- Louis

Dans cet écrit, Louis discourt sur le rôle de la famille de culture traditionnelle dans l'intégration de ses membres dans une société postmoderne, un thème qui découle du contenu de la deuxième activité d'enseignement. Il écrit :

Si je me fie à mes cours de sociologie de la famille de l'année dernière, la famille aurait un rôle primordial à jouer dans le processus d'intégration.

À cet effet, le processus d'intégration des populations de la culture traditionnelle dans une société postmoderne se fait de façon progressive. À mon avis, c'est la famille qui est le milieu privilégié. Ce serait à l'intérieur de la famille que s'opèrent les négociations autour du « noyau dur » de l'identité culturelle d'origine vis-à-vis de la culture du pays d'accueil. Dans ce noyau dur s'inscrivent les valeurs fondamentales comme l'honneur familial, le respect entre les générations et les sexes ainsi que des pratiques de la société d'origine comme la cuisine et les manières de table. Le noyau dur se désintègre graduellement avec la venue des jeunes générations nées dans la nouvelle société.

Dans les faits, l'intégration est un processus paradoxal où l'individu retient ce qu'il juge « bon » et rejette ce qu'il lui semble inapproprié ou mauvais. L'immigré adoptera les valeurs et conduites de la société d'accueil et rejettera certaines autres qui s'opposeront à ses valeurs les plus chères. De même, il abandonnera des normes de sa culture d'origine qui lui paraissent inadéquates ou inacceptables là où le mène sa nouvelle culture. Ce processus évolutif se passe tantôt en douceur et tantôt en déchirement.

À mon avis, la famille québécoise offre en général aux jeunes immigrants des modèles de conduite qui s'opposent à ceux de leur pays d'origine. Comme pour plusieurs jeunes Québécois francophones et anglophones, devant les transformations de la famille postmoderne, les jeunes immigrants effectuent des choix familiaux de la société au carrefour des valeurs traditionnelles et des valeurs postmodernes.

Le défi des familles immigrantes est de réussir une adaptation pour deux générations, celle des parents et celle des enfants, qui sont confrontés différemment aux valeurs de la société d'accueil. La famille incarne ainsi un lieu d'intégration entre deux cultures.

Le jugement de cette réflexion se situe au niveau réflexif, stade 6, parce que *les déclarations sont basées sur des principes d'évaluation qui permettent de dégager une conclusion parmi différentes perspectives, parce que le sujet est capable de comparer et de*

*mettre en relation les propriétés de deux différents points de vue sur un même sujet.* Louis débute son texte en se référant à une conclusion formulée à partir du contenu d'un cours de sociologie de la famille pour réfléchir au processus d'intégration des familles de cultures traditionnelles dans une société postmoderne. Dans un premier temps, il soutient que ce sont les enfants qui ébranleront l'héritage familial traditionnel au contact de l'univers postmoderne. Il enchaîne sur la dynamique réflexive à laquelle est confrontée tout immigrant dans son processus d'intégration dans le pays d'accueil. Il argumente ensuite que les jeunes des familles immigrantes font un choix de valeurs qui est le reflet d'une intégration des valeurs familiales et de celles de la société d'accueil. Il termine son écrit en affirmant que l'adaptation au pays d'accueil s'opère différemment selon les générations. Comme on peut le remarquer ce texte compte cinq paragraphes qui éclairent sur la dynamique du processus d'intégration des membres des familles immigrantes dans leur nouvelle société. Bien que l'enchaînement des idées manque quelque peu de cohérence, il n'en demeure pas moins que l'écrit témoigne d'une bonne intégration de ce qui a été dit dans le cours et d'une compréhension de ce qui attend les familles immigrantes dans leur nouveau pays.

**6.2.1.8.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité**

- 258- Ce texte révèle un effort d'intégration du savoir de ce cours et d'autres cours en un seul système faisant réaliser que l'information est à la base du développement du jugement réflexif.
- 259- Le concept de postmodernité interpelle plus l'étudiant que le concept de modernité enseigné dans ce cours.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 260- Le jugement réflexif de l'étudiant dans cet écrit s'élève au niveau réflexif, stade 6, par rapport au niveau quasi-réflexif, stade 5, du dernier texte.

### 6.2.1.9- Catherine

Dans cette réflexion, l'auteure réfléchit au choc des valeurs auxquelles sont confrontées les personnes immigrantes dépendant de leur sexe et leur âge, sujet abordé lors de la première activité d'enseignement. Elle écrit :

L'arrivée au Québec d'un immigrant d'une famille en provenance d'une société plus traditionnelle risque de confronter les membres de la famille à de nouvelles valeurs. Individualisme, permissivité, matérialisme ou liberté d'expression; voilà autant de points chocs pour le nouvel arrivant. De plus, dans les années qui suivent la migration, adultes et enfants, femmes comme hommes sont tiraillés, chacun à leur façon, entre l'adoption de nouvelles valeurs et le maintien des traditions du pays d'origine.

Ce tiraillement à l'intérieur de la famille conduit à une redéfinition des rapports entre les sexes et entre les générations. De façon générale, ce qui est remis en question est le rapport d'autorité entre les hommes, les femmes et les enfants.

Dans un premier temps, je tenterai de parler de la vision des femmes vs la vision des hommes face à l'immigration. D'après moi, pour une femme, immigrer au Québec veut dire entrer en contact avec un monde où les rapports entre les sexes sont plus égalitaires que dans son pays d'origine. Contrairement à la femme, je crois que l'homme se sent désemparé. C'est-à-dire, que l'homme voit s'effriter le pouvoir que lui donnait son sexe et son âge dans le pays d'origine.

D'un côté, les femmes immigrantes côtoient d'autres femmes qui travaillent à l'extérieur, qui jouissent d'une certaine indépendance financière et d'une reconnaissance sociale plus grande et qui peuvent compter sur leur mari, dans une certaine mesure, pour le partage des tâches domestiques. Tous ces acquis des femmes occidentales obtenus grâce aux revendications du mouvement féministe, génèrent des aspirations chez la nouvelle arrivante. D'un autre côté, le père immigrant doit faire face à la fois aux enjeux de l'égalité féminine et de la conquête de l'autonomie des adolescents. En d'autres mots, ce que la majorité des hommes québécois ont prit deux ou trois générations à digérer, le père migrant doit y faire face dès les premières années d'implantation.

Tout ce brassage de valeurs, on l'imagine bien, peut engendrer des tensions, des conflits qui éclatent peu de temps après l'arrivée de la famille dans leur « nouveau pays ». En plus des difficultés d'adaptation à un nouveau milieu, à un nouveau travail et à un cadre de vie différent, les individus se voient bombardés de nouvelles valeurs. Je crois qu'il doit être fréquent que ces tensions mènent le couple au divorce dans les premières années qui suivent l'arrivée au Québec.

Par contre, d'un autre point de vue, si l'immigration peut causer des oppositions à l'intérieur d'une famille, il ne faut pas réduire la situation de la famille immigrante à un ensemble de crises de pouvoir. Par exemple, la famille, pour le Latino-américain ou l'Africain qui dépose sa valise au Québec, c'est aussi et surtout son refuge, le lieu où il trouve sa propre identité. Pour le nouvel arrivant, je crois que l'univers familial soit le seul milieu où il peut manger la nourriture à laquelle il est habitué, où il peut parler sa langue sans peur d'être jugé, bref l'endroit où il se sent à l'aise de vivre comme bon lui semble...

Le jugement de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, *parce que la compréhension et*

*l'intégration des savoirs permettent de comprendre qu'un problème peut être approché par différentes perspectives incorporant de multiples preuves.* En effet, la trame argumentaire de cet écrit repose sur la thèse que la confrontation aux valeurs du pays d'origine affecte différemment chacun des membres des familles immigrantes. Plus spécifiquement, l'auteure discourt sur le rapport de pouvoir entre les femmes et les hommes vécu dans la culture occidentale nord-américaine qui confronte la conception et le vécu de celui du pays d'origine. Un choc de conceptions et de pratiques qui est à l'origine de nombreux ajustements, surtout pour les hommes, et de sources de conflits au sein des familles immigrantes. King et Kitchener disent qu'au stade 6, *le sujet peut se fier aux opinions fondées sur les évaluations des autorités dans un domaine qui ont exploré en profondeur un sujet et qui ont des compétences particulières, parce que maintenant le sujet est en mesure de comparer les différents jugements des experts.* Ce texte témoigne de cette capacité parce que l'auteure intègre plusieurs informations transmises dans la stratégie d'enseignement pour en arriver à la formulation de jugements raisonnables, quoique teinté d'une certaine vision, sur un aspect de la vie de couple des familles immigrantes.

**6.2.1.9.1-****Observations**

**Sur la stratégie d'enseignement : première activité**

**261-** Ce texte révèle que la stratégie d'enseignement fournit à l'étudiante des arguments pour justifier et juger de façon équilibrée sur un sujet de son choix.

**Sur le développement du jugement réflexif**

**262-** Le jugement réflexif de ce texte se situe au niveau réflexif, stade 6, une hausse par rapport à la dernière qui se classait au niveau quasi-réflexif, stade 5.

**6.2.1.10- Louise-Hélène**

Dans ce texte, l'auteure réfléchit aux limites de l'intervention dans un contexte de choc culturel, thème inspiré par le contenu de la première activité d'enseignement. Elle écrit :

Le contenu de ce cours renferme en plusieurs points les dimensions importantes à tenir compte dans l'intervention psychosociale. Même si le sujet du cours concerne les particularités de la réalité interculturelle, il ne faut pas aller loin pour parfois être confronté à des différences qui nous font vivre un choc culturel.

Je choisis d'approfondir les limites de l'intervention face au choc culturel parce que cet aspect du travail social est souvent laissé pour compte au détriment de la personne en demande d'aide. L'intervenant social pour sa part demeure coincé dans ses peurs et son ignorance sans remettre en question sa façon de faire.

En réfléchissant à la problématique de l'intervention dans un contexte non familial (le choc culturel), j'ai pris conscience que chaque jour je rencontre des opportunités où confronter mon système de valeurs, mes habitudes, ma façon de comprendre et de décoder les événements de la vie.

En situation d'intervention, je dois être doublement vigilante pour créer l'ouverture et remettre en question mon cadre de référence personnel afin de me situer à l'écoute de la personne avec laquelle je dois travailler. L'essentiel est de trouver un terrain de communication, malgré les barrières linguistiques. Je souhaite, malgré mon ignorance de plusieurs réalités que vivent les nouveaux arrivants, réussir à établir un contact avec la personne afin qu'elle puisse réussir à trouver des moyens d'apaiser sa souffrance et solutionner la difficulté pour laquelle elle consulte.

Je retiens comme élément central dans l'intervention sociale, l'unicité de la personne et de son contexte de migration ainsi que son potentiel et ses ressources personnelles. En partant de ces principes, je pense être prête à comprendre cette personne. Des atouts supplémentaires à une intervention adéquate seraient la connaissance d'éléments de la culture d'origine de cette personne, et une langue commune pour faciliter l'échange.

Ma principale critique à l'égard de l'intervention est l'établissement d'une relation d'aide basée sur des rapports hiérarchiques où l'intervenant se situe en expert et en autorité face à la personne aidée. Derrière cette attitude apparaît un code de valeurs que je ne partage pas. À mon avis, le service social a trop longtemps joué ce rôle de missionnaire détenteur de la vérité et du savoir, mais ce temps doit être révolu pour réellement apporter le support demandé.

Un rôle important que l'intervenant social doit jouer dans un travail auprès de la clientèle immigrante est celui d'être un médiateur social. L'intervenant doit être bien informé des droits des personnes immigrantes afin de bien les accompagner dans le respect de leurs droits ainsi que dans leur démarche d'intégration à une nouvelle culture présentant plusieurs défis. Nous avons une responsabilité sociale devant faciliter l'intégration d'un individu dans sa collectivité.

En fait, l'intervention sociale dans un contexte multiculturel n'a de limites que le cadre que l'intervenant se trace lui-même. Dans la mesure où les options de l'intervenant sont claires face à son rôle, dans sa connaissance de lui-même, face à ses valeurs et face à ses préjugés, alors son travail sera bien réalisé car il sera capable de bien se situer dans une relation d'aide en y précisant les limites de sa contribution. De cette façon, la personne aidée se sentira accueillie, respectée et supportée dans le service demandé.

Maintenant, il reste à situer dans le temps comment un intervenant réussit à créer les contacts afin d'établir des liens de confiance auprès des nouveaux arrivants. Je crois qu'il faut y mettre beaucoup de temps et s'assurer que l'organisme pour lequel nous travaillons partage cette vision de l'intervention sociale sinon une première limite de l'intervention se trouvera là.

Le jugement de cette réflexion se situe au niveau réflexif, stade 7, parce que *le savoir est*



*construit en utilisant les habiletés de la recherche critique ou par la synthèse des preuves et opinions en explications cohésives et cohérentes justifiant ses croyances au sujet d'un problème.* Ce texte témoigne d'une habileté critique qui traduit d'une intégration de la matière qui dépasse de loin ce qui a été transmis dans le cours. En peu de mots, l'auteure présente ses deux a priori de base, soit que le choc culturel dans un contexte d'intervention en travail social demeure à être approfondi et que les intervenants manifestent de fortes résistances à changer leur façon de faire dans ce même contexte. Elle poursuit en indiquant les mesures qui devraient être prises par les intervenants par contrer leur propre choc culturel dans le processus de la relation d'aide : confrontation du système personnel de valeurs, des habitudes, des façons de comprendre et de décoder les événements de la vie, création d'un espace nécessaire pour la remise en question du système de référence, croyance aux potentiels et aux ressources des personnes aidées et connaissance de certains éléments de la culture d'origine et des rudiments d'une langue commune. L'auteure enchaîne en rappelant le rôle de médiation auquel sont conviés les travailleurs sociaux pour en arriver à la conclusion que le principal obstacle à l'intervention interculturelle est l'intervenant lui-même. King et Kitchener disent qu'au stade 7, *par la recherche empirique ou la synthèse, il est possible de déterminer la profondeur et la justesse des jugements sur la réalité.* Ce texte incisif sur un aspect de la réalité de l'intervention témoigne habilement de cette habileté.

**6.2.1.10.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : première activité**

**263-** La structure du contenu du cours sur les facteurs d'intégration liés au choc culturel semble fournir suffisamment d'informations pour qu'une personne à un stade supérieur de réflexion en arrive par le processus de synthèse à argumenter de façon judicieuse et profonde sur un élément clé du processus d'intervention : l'intervenant.

**Sur le développement du jugement réflexif**

**264-** Le jugement réflexif de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 7, une augmentation de stade par rapport au dernier qui se classait au stade 6.



---

**Séance 7 : La tradition et la modernité et les peuples autochtones**

---

### 7.3.1.1- Stéphane

Dans ce texte, l'auteur réfléchit à la crise d'identité de la jeunesse et résume ce qu'il a retenu ou semble avoir compris de ce qui a été dit sur les Amérindiens, particulièrement dans la conversation éducative et les documents audiovisuels. Il écrit :

Comme tout le monde le sait, la jeunesse vit une crise d'identité chronique. Cette jeunesse ne cesse de chercher, de réclamer son droit à l'éducation, le droit à l'autosuffisance, le droit de se prendre en main.

Dans cette crise où elle se débat, elle se sent abandonnée de ses pairs. Elle se voit éloignée de tous ceux qui peuvent changer sa situation présente. Cette crise d'identité est donc le lot de tous les jeunes. Ceux-ci prennent l'initiative de se créer des moyens pour survivre. Ils se retrouvent bien trop souvent dans l'alcool, la drogue, etc. et toutes autres choses qui leur permettent d'oublier ce cauchemar.

Face à ce dilemme que connaissent nos jeunes, ne pouvons-nous pas demander pourquoi cette situation est la même? Ne peut-on pas dire que cet état de choses est le fait que les autorités traditionnelles hésitent entre le laisser-faire et la remise en ordre? Ou encore ne peut-on pas avancer que les parents sont impuissants face aux multiples formes d'informations qui sont véhiculées dans la société? Le jeune dans toutes ces sources de nouvelles ne peut pas faire un choix éclairé. Il se laisse aller à ce qui lui est plus facile et plus proche de lui. Ainsi il se perd dans ce tas de questions qui lui passent par la tête.

Comme tous les jeunes des grandes villes ou grands centres urbains, les jeunes Cris et Inuits vivent les mêmes problèmes. Ils connaissent l'incompréhension, le désarroi, le découragement. Ils n'ont plus le goût, le désir d'aller de l'avant. Ils n'ont plus confiance en l'avenir. Ils vivent le temps présent, ce qui ne fait pas l'affaire de tous.

Que peut-on attendre de tels jeunes? Quel sort l'avenir leur réserve-t-il? Ils viennent se buter à cette situation chaotique. Ils ne se connaissent plus de même que leurs parents ne les tolèrent. Ils changent de coiffure. Ils font partie des gangs qui tuent, volent, pillent les magasins, etc. Je connais des parents qui deviennent fous à cause de leurs enfants. Qu'est-ce qu'on peut dire de cette situation? Sont-ils de mauvais parents? Est-ce que ce sont les parents qui démissionnent? Moi, je dis non. Le problème est le fait que la société est trop libérale. La liberté est devenue licence. Tout le monde peut faire ce qui lui plaît en tout temps sans se soucier de rien. Ensuite, il y a comme une sensation d'écrasement, de solitude qui suscite chez les jeunes un profond ressentiment contre cette collectivité qui a su les mettre au monde, mais pas prévoir leur avenir. Ne devons-nous pas ajouter la peur d'être englouti par l'ambiance sociale présente, d'être récupéré par le système et l'anxiété qui grandit quand les structures sociales se dissolvent.

De même, on avait vu que les Inuits et les Cris comptent 69 % de la population du Québec, c'est donc un nombre très important.

Dans la même occasion, on a eu la chance de visionner une vidéo sur les Autochtones Montagnais de la Côte-Nord faite par le « Match de la vie ». Dans cette vidéo, on a pu voir que les Inuits sont un peuple de nomades. Ils vivent en harmonie avec la nature et avec tout le monde. Les valeurs, les coutumes sont donc traditionnelles. Ils sont très proches de la nature et découvrent ce qu'il y a de beau et d'excellent dans cette nature. Maintenant ils connaissent des problèmes comme la violence faite aux hommes et de même la violence faite aux femmes, le problème de l'alcoolisme, de la drogue, etc.

L'on avait vu que chaque famille avait un territoire de chasse. Mais le territoire n'appartient à personne. Les jeunes confrontent les mêmes problèmes que tous les autres jeunes du monde. C'est une crise d'identité, le décrochage scolaire, etc.

Enfin, on avait visionné la vidéo « Chasse ou Cash » portant sur les Inuits, plus précisément leur forme d'emploi. Ils ne payent pas de taxe. C'est donc tabou de parler de taxe avec eux. Sur toute la population Inuit deux sur cinq payent l'impôt.

Ainsi donc le jeune face à son désarroi s'identifie à des groupes qui agissent contre les règles de la société. Il tombe dans le piège du rejet de toute morale. Il se jette dans la facilité et fuit devant tout ce qui exige la réflexion.

Il reste clair que la délinquance n'est pas un but en soi ni même un but premier, elle ne survient que secondairement; elle se voit sécrétée par l'affrontement aux autres, en tant qu'épiphénomène social.

Le jugement de cette réflexion se situe à la frontière du niveau pré-réflexif, stade 3, parce que la trame argumentaire du texte comporte *un arrière-fond moral* qui contribue à trouver et donner un sens à l'incompréhensible, et au niveau quasi-réflexif, stade 4, *parce que la logique qui sous-tend la façon de penser est la suivante : parce qu'il n'y a pas de preuves ou d'évaluation des preuves, le jugement est une question d'opinions personnelles*. Dans la première partie du texte, l'auteur traite de la crise de la jeunesse. Mais quelle crise? Celle de la préadolescence, de l'adolescence, de la période jeune adulte? Et, en quoi cette crise est-elle chronique? Il enchaîne en énumérant quatre assertions, dont deux d'entre elles se retrouvent dans les textes critiques de la cinquième et sixième séances, lesquelles révèlent plutôt les revendications de la jeunesse des pays en développement que celles de ceux des pays industrialisés. Il poursuit en statuant sur les effets de la crise (sentiment d'abandon et fuite dans les consommations illicites) et en identifiant les causes de la crise (l'éducation libertaire et les valeurs sous-jacentes aux informations véhiculées dans la société qui semblent directement mener les jeunes à la dérive). Cette logique argumentaire est une vivante illustration de la confrontation des valeurs à laquelle est soumis tout immigrant dans son processus d'intégration. Les inférences faites sur la crise de la jeunesse traduisent plutôt la difficulté de l'auteur, héritier d'une éducation autoritaire dans un pays soumis à la dictature, où les règles de l'un comme de l'autre sont claires, à comprendre le processus de socialisation des pays industrialisés. La morale religieuse personnelle agit comme point de

repère pour expliquer l'inexplicable : jeunes aux cheveux colorés qui consomment des drogues, volent et pensent par eux-mêmes. King et Kitchener disent qu'au stade 3, *dans le domaine où les autorités connaissent la vérité, le sujet justifie ses croyances en fonction des autorités*. Cette perception de déchéance et d'écrasement, à cause de l'inaction gouvernementale, est l'état fictif ou imaginaire dont se sert l'auteur pour aborder le deuxième sujet de sa réflexion, la réalité des Autochtones qui semblent, selon lui, être affublés des mêmes maux que la jeunesse. Comment l'auteur à la lumière de ce qui a été dit dans la séance peut-il faire une telle association? King et Kitchener disent qu'au stade 3, *dans les domaines où les autorités n'ont pas de réponses, il est impossible de justifier les postulats d'accès à la connaissance; les croyances sont ainsi du domaine de l'opinion personnelle*. L'auteur enchaîne en résumant ce qu'il croit avoir compris de leur situation. Tout ce qui est rapporté est une distorsion de la réalité; il confond les propos des étudiants et ceux tenus par les personnes interrogées dans les vidéos. Par exemple, les Cris et les Inuits possèdent 69 % du territoire québécois et forment près de 0,5 % de la population du Québec, ce qui est très différent de l'assertion de l'auteur dans son texte. Ensuite, les personnes interviewées dans les vidéos sont toutes de souches algonquine ou iroquoise et non inuit. Il peut être toutefois mal venu de demander à un nouvel arrivant d'être en mesure d'identifier rapidement les traits physiologiques qui distinguent les deux grandes ethnies autochtones. Les personnes interrogées dans les vidéos sont sédentaires, vivant dans leurs réserves respectives et en aucun cas, on ne fait mention de consommation d'alcool, de drogue, de décrochage scolaire, de violence faite aux femmes ou aux hommes ou du caractère tabou du non paiement d'impôt. L'auteur termine son texte par une note morale qui fait une synthèse de son analyse des problèmes du pays d'accueil : le désarroi conduit au rejet de toute morale et est une constituante de la délinquance, une sécrétion de l'absence de normes sociétales. Ce texte présente de graves difficultés argumentaires, *parce la réflexion est trop centrée sur l'opinion personnelle, l'auteur ne peut faire la différence entre les preuves qui justifient la croyance et l'évaluation des preuves qui conduit à la croyance*

*pour fonder ses croyances sur l'évaluation des preuves; la croyance irrationnelle persiste donc* comme l'expliquent King et Kitchener dans leur description de la logique réflexive du stade 4. Mais, il rend aussi compte d'un nouvel effort déployé par l'auteur pour réfléchir de façon critique; les repères ou les cadres théoriques manquants, c'est la logique constitutive assimilée dans son pays d'origine qui est employée pour discourir des réalités du pays d'accueil.

**7.3.1.1.1-****Observations**

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie

- 283- Il semble bien que les préconceptions que les étudiants ont arborées pendant la conversation éducative aient eu plus d'impact sur le jugement réflexif de l'étudiant que ce qui a été dit par la professeure et les personnes interrogées dans les vidéos.

Sur le développement du jugement réflexif

- 284- Ce texte montre comment l'affectivité non raisonnée interfère dans la capacité d'analyse de situations où s'entremêlent les réalités du Sud et du Nord, et comment l'intégration de postulats théoriques antérieurs prend préséance sur les nouveaux savoirs qui sont lus à travers une grille impropre aux réalités discutées. En d'autres termes, ce texte affiche les caractéristiques d'un ethnocentrisme portant le sceau d'un manque de décentration personnelle et cognitive, phénomène qui altère en bout de ligne la capacité de juger de toute situation.
- 285- Le modèle de développement du jugement réflexif de King et Kitchener permet d'identifier le processus des opérations cognitives qui s'opèrent dans l'action de réflexion; il est ainsi assez facile de reconnaître l'action des a priori ou des préconceptions dans la formulation des jugements, mais le modèle néglige la dimension affective comme composante pouvant interférer dans la capacité de juger. Une interférence qui aurait pourtant sa place dans l'analyse de textes d'adultes dont les écrits sont classés au niveau pré-réflexif, stade 3 et au niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 286- Le jugement réflexif de l'étudiant se situe au niveau pré-réflexif, stade 3, avec cependant les empreintes de traits du niveau quasi-réflexif, stade 4.

**7.3.1.2- Mathieu**

Dans cette réflexion, Mathieu livre l'effet que la conversation éducative et les documents audiovisuels ont eu sur ses préconceptions à l'égard des Amérindiens. Il écrit :

Durant la plénière en classe, je me suis remis en question, car je dois dire que je vois les Indiens d'Amérique du Nord de façon négative. J'ai toujours cru qu'ils profitaient du système et

j'y crois encore parce qu'ils ne prouvent pas le contraire. Il y a eu deux événements qui m'ont amené à faire cette conclusion : la crise d'Oka et la crise d'Applewash en Ontario. Dans ces cas-ci, les Amérindiens n'ont eu aucun respect pour les autorités faisant respecter la loi (décès du caporal Lemay). L'un des aspects qui me choquent le plus, c'est que les Autochtones négocient avec les armes. D'après moi, le seul moyen de résoudre des conflits, c'était d'en parler, et non de pointer une arme militaire sur des civils ou des policiers en plus que de saccager plusieurs résidences.

Cependant, la vidéo présentée en classe m'a permis de réviser en partie mes préjugés. Je me suis rendu compte que ces individus sont comme nous, ils ont leurs problèmes, leur colère et leur joie, leur tristesse mais ils s'expriment de façon différente.

En tant que futur travailleur social, serais-je en mesure d'aider des gens venant de cette minorité contre qui j'ai déjà des idées préconçues pouvant amener à des préjugés? Si un jour l'occasion se manifeste, le fait de travailler avec ces gens va certainement m'amener à une rupture épistémologique face à cette nation. Quand je regarde les réactions des gens en classe, je remarque qu'il y a beaucoup plus de réactions positives que négatives envers les premiers arrivants. Dans le fond c'est peut-être moi qui n'arrive pas à les comprendre, soit par ignorance ou par manque d'informations positives à leur égard. Donc, le fait d'en savoir davantage sur cette minorité m'amènerait probablement à laisser de côté mes préjugés.

Mais, les Amérindiens devront me prouver et prouver à tous ceux qui ont une perception négative d'eux, que nous avons tort de les juger de cette façon! Avec la couverture médiatique qui se fait à leur égard, c'est ardu de voir leur beau côté quand les médias nous livrent toujours les conflits engendrés par des points litigieux concernant telle ou telle revendication de leur part, ou encore des routes bloquées, des maisons pillées avec des armes de poing comme des mercenaires.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 4. Dans le premier paragraphe, l'auteur avoue éprouver de la difficulté à comprendre les Autochtones parce qu'il n'approuve pas leurs façons de gérer les conflits : par les armes, le non respect des lois et le saccage de biens privés. Les inférences faites le sont à partir de deux événements très médiatisés dans lesquels deux différentes communautés autochtones prenaient les grands moyens pour manifester leur désaccord à des décisions prises par les autorités gouvernementales. La façon dont l'auteur s'y prend pour justifier son point de vue pourrait se résumer par la phrase suivante : *C'est vrai puisque les médias l'ont annoncé*. Cette phrase-clé fait une synthèse des opérations mentales effectuées au niveau pré-réflexif, stade 2. Tel qu'exprimé, l'auteur dit gober l'information transmise par les médias sans envisager une analyse du traitement de l'information. Il poursuit en confessant que d'autres médias visuels, ceux du cours, ont ébranlé en partie ses croyances. La même logique réflexive s'opère ici; ce qui est dit dans les vidéos est nécessairement vrai. Réaliser que les

Autochtones sont des êtres humains avec une culture qui leur est propre est un constat de niveau quasi-réflexif, stade 4, car *une compréhension abstraite de la connaissance émerge qui n'est pas limitée à des instances concrètes* comme l'expliquent King et Kitchener. Cette prise de conscience ébranle ses convictions personnelles à l'égard des Autochtones. Ainsi, l'auteur se remet ouvertement en question à la lumière des propos qui ont été tenus par les étudiants dans la conversation éducative pour en venir à statuer qu'il lui manque de l'information positive pour mettre à l'épreuve ses préconceptions, une phase nécessaire pour être en mesure d'intervenir efficacement auprès des Autochtones. Cet aveu montre comment l'auteur comprend le traitement de l'information : les armes d'une information positive combattent mieux et ont plus de valeur que celles d'une information négative. Le bien l'emporte sur le mal. Mathieu ne semble pas du tout percevoir le rôle de l'analyse dans l'appropriation de l'information qu'elle soit comme il la qualifie de nature positive ou négative. Tel qu'expliqué, il se présente comme un acteur passif absorbant toute information comme une éponge. King et Kitchener disent qu'au stade 4, *le sujet ne fait pas la différence entre les preuves qui justifient la croyance et l'évaluation des preuves qui conduit à la croyance pour fonder ses croyances sur l'évaluation des preuves; la croyance irrationnelle persiste donc*. Un trait qui se manifeste dans le dernier paragraphe dans lequel Mathieu termine en reprenant la même logique argumentaire que celle de son premier paragraphe. King et Kitchener ajoutent qu'au stade 4, *le sujet éprouve de la difficulté à faire la différence entre les concepts abstraits tels que les croyances et les données; il peut reconnaître qu'il existe une contradiction dans ce qu'il avance, mais il persiste à croire sans tenter de résoudre les contradictions*.

**7.3.1.2.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie**

**287- La conversation éducative et la présentation de documents audiovisuels ont ébranlé les préconceptions négatives à l'égard des autochtones de l'étudiant qui avoue avoir besoin de plus d'informations pour juger de la situation des Amérindiens.**

## 7.3.1.2.1-

## Observations

## Sur le développement du jugement réflexif

- 288- Le texte renseigne sur la perception que l'étudiant a de son rôle comme acteur d'analyse de situations. L'a priori d'accès à la connaissance étant que l'information positive ait plus de valeur que l'information négative, il est donc nécessaire de connaître plus d'éléments positifs pour ébranler les a priori négatifs et adopter des a priori positifs, une logique typiquement de stade 4, qui affiche clairement une faiblesse dans l'analyse de toute proposition.
- 289- Le jugement réflexif de l'étudiant baisse de stade dans cet écrit passant du niveau quasi-réflexif, stade 5, au stade 4. À la lumière de ce résultat, il peut être raisonnable de conclure qu'une conversation éducative dont la grande majorité des propos épouse une logique quasi-réflexive, stade 4, affecte les minces acquis réflexifs de l'étudiant qui, se sentant perdu devant l'ensemble des propositions émises, réaffirme sa tendance naturelle cognitive. En d'autres termes, en l'absence de propositions théoriques transmises par la professeure facilitant l'argumentation parce qu'elles fournissent l'information nécessaire, le sujet, ne sachant comment analyser de la valeur des assertions, réaffirme sa logique naturelle de réflexion.

## 7.3.1.3- Marie-Andrée

Dans cette réflexion, Marie-Andrée se désole de l'incompréhension des non Autochtones envers les Autochtones, un sentiment éveillé par les propos de la conversation éducative.

Elle écrit :

Les Indiens sont des êtres traditionnels, c'est-à-dire que contrairement à nous, êtres modernes, ils accordent beaucoup d'importance à la nature, au modèle collectif communautaire, à la spiritualité, au passé, aux sages (personnes âgées) et à l'interdépendance. Or aujourd'hui, la plupart des individus dans notre société ont tendance à porter des préjugés négatifs sur cette nation. Alors ma réflexion critique va se baser sur les aspects positifs et négatifs qui sont ressortis lors de l'exercice fait en classe.

En premier lieu les Indiens sont un des premiers peuples à s'être établis en Amérique. D'après l'histoire, ce sont eux qui ont accueilli les colons Européens (Français, Anglais) sur ce continent. Par exemple, à l'arrivée de Jacques Cartier en Amérique du Nord en 1534 avec sa troupe, c'étaient les Indiens qui lui inculquaient leur mode de vie, c'est-à-dire leur façon de se nourrir, leur tenue vestimentaire pour braver le froid, les médecines naturelles pour contrer certaines maladies, etc. C'est à partir de ces faits que le colon français décida de s'établir pour une courte durée en Amérique du Nord et recevra quelques habitants français. Par la suite, il y eut Samuel de Champlain, fondateur de la ville de Québec en 1608 qui avait eu également de l'aide des Indiens pour découvrir ce qu'on appelait au 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> siècle la Nouvelle France et décida lui aussi de s'établir. Donc, nous pouvons dire que c'est grâce à eux que nos ancêtres ont pu survivre en Amérique. Toutefois, les gens des temps modernes ont un tout autre discours à leur égard. Tout ceci m'amène à dire qu'en principe, les individus ne devraient pas se comporter de la sorte envers eux. Au contraire, on leur doit le plus grand respect, puisqu'ils sont un peuple très important pour nous, rempli de richesses et de cultures.



Même s'ils sont des gens traditionnels, cela ne devrait pas nous empêcher d'être en harmonie avec eux. En effet, lorsque je suis en présence d'un(e) Amérindien(ne), je suis toujours fascinée de les voir. Cela me pousse toujours à leur poser des questions sur leur mode de vie, leur culture et tradition et généralement, cette personne exprime sa fierté d'être Indien et de vivre dans ce continent. Alors c'est à ce moment là que je réalise l'ingratitude de certaines gens qui, au lieu de les aimer, de les côtoyer, font tout à fait l'opposé. Cette attitude me désole et m'amène à me questionner sur la modernité en général. En fait, celle-ci fait en sorte que ces Indiens, et même certaines communautés immigrantes, sont confrontés à plusieurs problèmes, par exemples à des conflits familiaux (violence conjugale, inceste, etc.), des conflits plus marqués à cause de l'évolution de la technologie (ordinateur, nintendo), etc. Alors cette modernité essaie-t-elle réellement de rapprocher les individus dans la société ou, au contraire, les distancie, de telle sorte qu'ils forment des « ghettos », vivant plusieurs problèmes et sont dans l'incapacité de s'en sortir?

Le jugement de cet écrit se situe à la frontière du niveau quasi-réflexif, stade 4 et stade 5. Dans un premier temps, l'auteure s'inspire des profils d'orientation des valeurs présentés à la dernière séance, pour camper l'univers fonctionnel des autochtones dans les traits de la tradition. Elle enchaîne en faisant valoir comment les premiers colons français ont profité du savoir des Premières Nations. En raison de ce lien historique, les critiques ne sont pas permises parce que, selon Marie-Andrée, les Autochtones ont droit au respect. Par une telle assertion, sans s'en rendre compte, l'auteure alimente la chaîne des incompréhensions présentes dans les négociations entre les Autochtones et les non-Autochtones. Le droit au respect est un principe indéniable à tout individu comme l'est tout autant le respect d'anciennes cultures. Néanmoins, justifier le respect en fonction d'un acte quelconque pose problème, car cela laisse place aux autres interprétations accordant plus de poids à ceux qui ont donné de la valeur au territoire. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet n'a pas encore développé la capacité à mettre en relation différents concepts abstraits dans un système qui permet une comparaison entre divers domaines*. L'inférence faite en est une belle illustration. Aussi, l'auteure reste assez fidèle à elle-même, car elle n'accepte pas le sceau de la critique négative envers les Autochtones tout comme elle le faisait pour les immigrants dans le texte de la troisième séance. Cette fois-ci, l'auteure argumente plus finement faisant porter aux constituantes rattachées au concept de la modernité le poids de l'incompréhension qu'ont les non-Autochtones des Autochtones. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *puisque le savoir est filtré par les perceptions des individus qui posent le*

*jugement, la connaissance est limitée aux perspectives de la personne.* Mais il n'en demeure pas moins qu'une difficulté à juger de propositions qualifiées de négatives (une caractéristique de stade 4), parce que perçues comme immorales (une caractéristique du stade 3), persiste malgré ce changement.

**7.3.1.3.1-****Observations**

**Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie**

- 290- La conversation éducative semble avoir été un catalyseur à la réflexion pour l'étudiante qui reprend, développe le thème des premiers habitants du territoire et ajoute d'autres informations historiques ainsi qu'une partie du contenu portant sur les traits de la tradition et la modernité vulgarisés dans les différents profils d'orientation des valeurs présentés au dernier cours.
- 291- Les caractéristiques des différents profils d'orientation des valeurs selon qu'on se situe dans un modèle individualiste égalitaire ou un modèle collectif communautaire est la base théorique sur laquelle s'appuie l'argumentation de l'étudiante. Entre les mains d'un niveau quasi-réflexif, est-ce que ces grilles n'engendrent pas une lecture stéréotypée, trop globale, voire simpliste de la réalité s'exprimant ainsi dans les mots de l'étudiante : « Nous sommes des êtres modernes et eux des êtres traditionnels. »

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 292- Le jugement réflexif de l'étudiante change de stade dans cette réflexion passant du niveau quasi-réflexif, stade 4, dans la dernière, au stade 5, dans celle-ci, et ce, malgré certains relents des stades 4 et 3.
- 293- La conduite de la conversation éducative limitant les opinions gratuites semble avoir eu un impact sur le niveau de la réflexion de l'étudiante qui cette fois-ci discourt sur une thème avancé par quelques étudiants, contrairement à la troisième séance ou à partir de propos jugés choquants, l'étudiante adoptait des arguments ad hominem pour discréditer les opinions des autres.

**7.3.1.4- Marc**

Dans cette réflexion, Marc traite des stratégies assimilatrices du gouvernement envers les Autochtones, sujet abordé lors de la conversation éducative et les documents audiovisuels.

Il écrit :

Lorsqu'on parle de conflits entre tradition et modernité, on parle souvent des Autochtones. Peuple nomade, les Indiens sont en pleine crise d'identité. Bien que plusieurs tentent de conserver leurs voies traditionnelles, peu à peu, la modernité semble gagner du terrain. Les raquettes et les traîneaux ont été remplacés par la motoneige, la hache par la scie mécanique et

leur culture par une culture de masse qui ne colle pas à leur réalité. Ce n'est pas d'aujourd'hui qu'on s'attaque à la culture amérindienne. Au début on a essayé de les assimiler en leur imposant le christianisme, puis on a tenté de les exterminer, on les a entassés dans des réserves, on a passé des lois préjudiciables à leur endroit, etc. Malgré tout, l'ensemble de leur culture semble avoir survécu.

Aux alentours des années 50 tout a commencé à changer. Le mode de vie s'est modifié pour faire place à la modernité. Petit à petit, le concept oriental de modernité s'est imposé. Si avant on avait tenté ouvertement d'assimiler les Indiens, on tentera de le faire maintenant par la porte arrière. On a commencé par leur imposer une structure politique en leur miroitant les bénéfices de la démocratie. On a divisé leur territoire en propriété. À l'aide des services sociaux nous avons réussi à transférer la responsabilité qui, traditionnellement était assumée par les familles et la communauté, vers une forme de responsabilité étatique qui a pour effet d'accentuer la dépendance des Autochtones envers celle-ci. Cette dépendance apporte des changements radicaux au niveau des normes et des valeurs anciennes. Soudainement, sous le signe du progrès on déstabilise l'ordre traditionnel que les Autochtones avaient réussi à préserver jusque-là.

Bien sûr, plusieurs se défendront en soulignant que les avantages sociaux telle que l'assistance sociale ont été accordés dans le but d'améliorer leur condition de vie ou que si on les a placés dans des réserves ce fût pour leur propre bien. Évidemment ce n'est qu'un hasard si le résultat de cette oeuvre charitable atteint les objectifs d'assimilation que s'étaient donnés nos ancêtres.

Autrement dit, le gouvernement achète le silence des Amérindiens. Si l'on se base sur l'idéologie occidentale dominante de productivité, on pourrait dire que : « La charge résultant des services sociaux destinés aux Indiens ne dépasse pas encore le produit de leur exploitation. »

Le jugement de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 5, *parce que le savoir est filtré par les perceptions de l'individu qui pose le jugement, la connaissance est limitée aux perspectives de la personne*. Dans cet écrit, l'auteur défend la thèse de l'assimilation en démontrant comment les principes appliqués de la modernité ont rendu caduque une existence autochtone guidée par les principes de la tradition. Pour justifier la thèse du génocide déguisé, l'auteur nomme et dénonce des faits historiques qui ont contribué à asservir les nations autochtones qui réussissent malgré tout, aujourd'hui, à concilier les traits de la modernité à ceux de la tradition tout en conservant l'essentiel de leur culture. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet est capable de présenter un portrait assez équilibré des problèmes*. La défense de son point de vue le prouve bien. Mais l'auteur ne développe pas suffisamment chacune des preuves ou des arguments dont il se sert pour défendre son point de vue et la lecture qu'il fait des événements aurait besoin d'être justifiée parce qu'elle tend à épouser les croyances critiques les plus populaires. King et Kitchener

ajoutent qu'au stade 5, *le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Elles disent aussi qu'au stade 5, *le sujet a de la difficulté à peser les preuves dans les différents domaines et il saute d'une perspective à une autre* pour défendre son point de vue. Les deux derniers paragraphes le démontrent bien. Dans l'avant dernier, il interprète la création des réserves comme étant une volonté assimilatrice des ancêtres et dans le dernier, il saute à la conclusion que le gouvernement veut acheter les Autochtones et il présente une citation qui signifie que la pauvre pitance reçue n'est en rien comparable à ce qu'ils ont perdu! King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet perçoit la connaissance comme ce qui conduit à penser qu'il y a des bonnes et des mauvaises évaluations des points de vues*. L'interprétation que Marc fait des faits historiques tend à épouser cette caractéristique.

**7.3.1.4.1-****Observations**

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie

294- **La conversation éducative et le contenu des documents audiovisuels semblent avoir fourni des arguments à l'étudiant pour justifier son point de vue sur la genèse des faits expliquant la situation actuelle des Autochtones.**

Sur le développement du jugement réflexif

295- **Les propos tenus dans la conversation éducative comme ceux des vidéos ne semblent pas avoir eu un impact sur le jugement réflexif; au contraire les propos semblent maintenir, cantonner le jugement réflexif de l'étudiant au niveau quasi-réflexif, stade 5, soit le même que celui de son dernier texte.**

**7.3.1.5- Nadine**

Dans ce texte, Nadine réfléchit au décrochage scolaire chez les enfants autochtones, thème inspiré par les propos de la conversation éducative. Elle écrit :

Plusieurs de nos jeunes connaissent des difficultés graves. Certains sont victimes de brutalité, de l'ignorance ou de l'indifférence des adultes. D'autres se rebellent, se montrent violents, transgressent des lois, abusent d'alcool et de drogues. Certains abandonnent l'école très prématurément ou sont hantés par des idées suicidaires. Parmi ces problématiques, on retrouve

une forte proportion parmi les communautés autochtones. Pour ce travail, je veux m'attarder principalement au décrochage scolaire chez les Autochtones.

Selon une recherche du Ministère de l'éducation (1991) on retrouve plusieurs cas de décrochage scolaire chez les adolescents de couches défavorisées. Par ailleurs, la situation de l'abandon est particulièrement dramatique chez les enfants amérindiens. En effet, les enfants des communautés amérindiennes se retrouvent en situation de très grande vulnérabilité en comparaison avec les autres Québécois. Souvent, la précocité des grossesses, la taille des familles, le manque de revenus liés à l'emploi comptent parmi les risques qui menacent la sécurité et le bien-être des enfants.

Ainsi, si je fais des liens avec le décrochage scolaire, je constate que l'importance des problèmes que l'on retrouve dans les familles autochtones ne favorise pas la réussite scolaire. La situation de précarité culturelle de ces communautés, la présence de modèles contradictoires et inaccessibles pour bon nombre de jeunes, le manque de perspectives d'avenir sont des menaces au décrochage scolaire.

La question de la persévérance scolaire des jeunes autochtones devrait être cruciale pour pallier aux nombreux problèmes de cette communauté. Aussi, il devrait y avoir des formules pédagogiques plus appropriées aux modes d'apprentissage traditionnels, comme les stages et l'alternance école-travail. Ceci ferait en sorte d'augmenter la motivation des enfants autochtones à fréquenter le milieu scolaire.

Je pense que c'est important d'identifier rapidement les enfants qui présentent des problèmes d'apprentissage pour réduire le nombre de décrocheurs scolaires. De plus, les liens entre l'école et la maison doivent être très importants pour que l'enfant ressente la continuité entre les deux et l'appui de ceux-ci. Il faut aussi noter que les enfants autochtones sont plus l'objet d'exclusions et de discriminations à cause des préjugés qui pèsent sur eux! Il faut donc de toute urgence développer des connaissances et des moyens d'action auprès des jeunes autochtones si l'on veut éviter la formation d'une sous-classe d'enfants et ainsi améliorer leur rendement scolaire.

Le jugement de ce texte se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, *parce que le sujet est capable de présenter un portrait assez équilibré des problèmes, mais, pour en arriver à les résoudre, il saute d'une perspective à l'autre*. Ce texte illustre bien ces deux caractéristiques du stade 5. Par exemple, dans le premier paragraphe, l'auteure amène cinq différentes idées dans cinq phrases. La première statue sur la gravité des difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes. La deuxième avance que certains sont victimes de la brutalité et de l'ignorance ou de l'indifférence des adultes. La troisième aborde des réactions possibles aux difficultés : rébellion, transgression des lois, abus de consommation illicite, abandon scolaire et idées suicidaires. La quatrième affirme que les communautés autochtones sont exposées à ces problèmes ou problématiques selon les termes de l'auteure. La cinquième présente l'objet de la réflexion : le décrochage scolaire des jeunes autochtones. Mais qu'est-

ce qui relie ensemble ces cinq phrases? La première statue sur les difficultés sans en nommer aucune, la seconde parle de causes aux difficultés, la troisième traite de réactions aux causes ou aux difficultés, la quatrième affirme que les communautés autochtones vivent des problèmes. Lesquels, on ne le sait pas. La dernière présente l'objet de la réflexion qui est lié aux réactions possibles face aux difficultés, abordées dans la quatrième phrase. La structure du premier paragraphe comme celle de tous les autres attestent *d'une incapacité à mettre en relation différents concepts abstraits dans un système* comme pourraient le dire King et Kitchener. Dans le deuxième paragraphe, première phrase, l'auteure fait référence à un rapport du ministère de l'Éducation qui remarque un plus grand taux de décrochage scolaire dans les familles de couches défavorisées. Qu'est-ce que signifie cette phrase? L'abandon scolaire est plus fréquent dans les familles à bas revenus ou dans les familles éprouvant des difficultés jugées dysfonctionnelles au niveau relationnel? La deuxième phrase affirme que l'abandon scolaire est une réalité vécue par les jeunes Autochtones. Comment l'auteure en arrive-t-elle à cette conclusion? À partir du document du ministère ou par une inférence liée à sa perception des réalités vécues par les communautés évoquées dans la conversation éducative? La troisième phrase affirme que les jeunes Autochtones sont plus vulnérables que les jeunes non Autochtones. Comment en arrive-t-elle à cette déduction? Elle enchaîne en nommant des caractéristiques sociologiques qui sont une menace à la sécurité des enfants et qui semblent au premier abord décrire une particularité des communautés amérindiennes, mais est-ce vraiment le cas? À la lumière de cette simple analyse, il semble que l'auteure rédige en faisant porter le poids de ses dires à un rapport, mais en fait, la façon dont les idées sont amenées démontre plutôt une construction à partir des impressions personnelles de l'auteure. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétations des preuves*. Ce bout de texte témoigne de cette caractéristique. Dans le troisième paragraphe, l'auteur avance dans sa première phrase que les problèmes des familles autochtones, dont on ne dit rien, ne favorisent pas la réussite scolaire.

Comment l'auteure peut-elle affirmer une telle idée à partir des arguments présentés jusqu'à présent? Elle poursuit en énumérant des caractéristiques dont semblent affublés les jeunes Amérindiens. Mais qu'est-ce que signifient les caractéristiques énumérées : précarité culturelle, présence de modèles contradictoires et inaccessibles? Comment l'auteure en arrive-t-elle à de telles affirmations? Dans le quatrième paragraphe, elle poursuit sa réflexion en changeant complètement de perspectives, en décrivant une situation, mais en proposant des moyens liés à la pédagogie scolaire qui reflète plus des activités envisagées au niveau supérieur qu'au niveau primaire ou secondaire. Selon elle, ces activités devraient augmenter la motivation des jeunes Amérindiens à poursuivre leurs études. Mais quel est l'âge critique d'abandon scolaire chez les jeunes Amérindiens? L'auteure semble faire des inférences questionnables en confondant les réalités des jeunes Autochtones à celles des non Autochtones. Dans le dernier paragraphe, première et deuxième phrases, elle continue sur le sujet des moyens de la pédagogie scolaire en présentant deux mesures qui devraient contribuer à améliorer le rendement scolaire : dépistage de troubles d'apprentissage, liens entre ce qui est appris à l'école et ce qui est vécu dans les foyers. Dans la troisième, elle change de sujet en avançant que les jeunes Amérindiens sont plus sujets à l'exclusion ou à la discrimination à cause des préjugés qui pèsent sur eux. À la lumière de ces arguments, comment l'auteure peut-elle en arriver à cette conclusion? Elle termine par une assertion générale affirmant qu'il faut tout faire pour aider les jeunes Autochtones. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet est capable de mettre en relation et de comparer les preuves et les arguments dans différents domaines, mais il n'est pas capable de coordonner l'ensemble des preuves et des arguments dans un seul système*. Comme il a été suffisamment démontré, l'ensemble du texte présente de sérieuses difficultés argumentaires, non pas parce que les idées soumises sont farfelues ou complètement décrochées du contexte du sujet traité, mais spécifiquement au niveau de la logique et des inférences qui traduisent plus une lecture subjective déguisée sous un angle objectif.



## 7.3.1.5.1-

## Observations

## Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie

- 296- Les propos tenus dans la conversation éducative concernant les problèmes sociaux ont suggéré à l'étudiante l'étude d'un problème vécu par les jeunes amérindiens : le décrochage scolaire.

## Sur le développement du jugement réflexif

- 297- L'étudiante conserve le même niveau et stade de jugement réflexif depuis le début de la rédaction des réflexions critiques, à l'exception du texte de la deuxième séance. Est-ce que les difficultés soulevées dans l'analyse du texte qui relèvent beaucoup plus des caractéristiques de la pensée critique comme les inférences malhabiles, la logique et la cohérence, sont ce qui empêche l'étudiante d'atteindre un niveau plus élevé de jugement, non pas parce qu'elle ne sait pas identifier différents aspects d'un problème, mais bien parce qu'il lui manque une capacité d'analyse critique de ce qu'elle écrit?
- 298- Le modèle de développement du jugement réflexif permet d'identifier sept façons de traiter, d'appréhender l'information, mais il se fait plus pauvre dans l'identification des opérations mentales activement impliquées dans les stades du jugement réflexif. Il y aurait lieu de considérer une étude amalgamant les caractéristiques de la pensée critique à celles du jugement réflexif, qui permettrait une description plus complète de l'acte de réflexion à la lumière des a priori d'accès à la connaissance du modèle du jugement réflexif. Un tel modèle serait d'une sérieuse utilité pour les éducateurs de tout acabit leur permettant d'aider les étudiants à progresser dans leur capacité d'analyse de situations.

## 7.3.1.6- Catherine

Dans ce texte, Catherine discourt sur le désir d'autonomie des Amérindiens, thème inspiré par les propos de la conversation éducative et le contenu des vidéos. Elle écrit :

N'est-il pas fréquent d'entendre des balivernes telles que : « Ha! Ha!, les maudits Autochtones, ils veulent tout avoir pour rien » ou bien encore « Y vont tu finir de nous écoeurer ils sont tous sur le BS. On paye pour les faire vivre pis ils en demandent encore et encore... » Que de sottises et de jugements de valeurs exprimés par certains Québécois! Mais, qu'en est-il vraiment? Quels sont les réels désirs des Autochtones?

En un sens, ce que les Autochtones demandent, c'est d'être comme nous les Québécois. En effet, ce qu'ils souhaitent par leurs multiples négociations, c'est exactement ce que désiraient les Québécois des années 60 : plus de pouvoir pour se développer selon leurs propres choix, le respect de leur spécificité et la reconnaissance de leurs compétences.

Plus encore, en constatant avec quelle rapidité certains Québécois s'enrichissent avec les ressources des territoires ancestraux des Autochtones, je suis persuadée qu'avec quelques minimales retombées de ces ressources, ils pourraient se sortir du marasme de l'assistance sociale qui les avilit. En effet, ils pourraient se développer économiquement, selon leurs propres intérêts et dans le respect de cette nature qu'ils estiment et chérissent tant.



Les Autochtones ne sont pas historiquement et foncièrement des peuples d'assistés sociaux. Ils ne souhaitent pas que leur développement économique se fasse sur la base de normes importées d'ailleurs, qui abandonneraient automatiquement l'esprit de partage et de participation active aux prises de décisions qui les animent depuis toujours.

Or, puisqu'ils sont les ancêtres de notre pays, avec une langue, un mode de vie et une culture différente, ils constituent donc une société distincte de la nôtre. C'est une partie inestimable de ces différences que les Autochtones souhaitent faire reconnaître. Ils désirent un nouveau contrat social avec les gouvernements Canadiens et Québécois. Ce contrat est une demande qui leur est très chère. Ils ne veulent pas être assimilés au peuple québécois ou canadien, ils ne demandent que de demeurer ce qu'ils ont toujours été : de fiers autochtones.

C'est avec un minimum de moyens, que les Autochtones ont réussi au cours des siècles, à garder leur distinction « intacte ». Ils ont su protéger tant bien que mal, leur spécificité que nous les Québécois voulions éteindre par toutes sortes de méthodes d'assimilation.

L'histoire démontre bien que les autochtones ont toujours été des défenseurs de l'environnement. Si l'environnement a été ravagé au cours du siècle dernier, c'est que nous l'avons détruit, et ce beaucoup plus rapidement qu'il ne l'a été par les peuples autochtones. Malgré les connaissances accumulées par les biologistes, il semble que certains Québécois ne se rendent pas compte que les activités industrielles, forestières ou minières, poussent à l'exagération. Ce ne serait certes pas un geste de modestie inutile des Blancs, que de voir dans la sagesse de la civilisation autochtone millénaire, des avantages certains pour la protection de cet environnement qu'ils veulent tous.

Pour les peuples autochtones, l'environnement, n'est pas un simple thème électoral qui durera le temps que durent les roses! Aux yeux des Autochtones, l'environnement n'est pas un moyen de distribuer inutilement des milliards de dollars. L'environnement, pour les Autochtones est un mode de vie, oui, un mode de vie qu'ils désirent à tout prix conserver...

Le jugement de ce texte se situe au niveau réflexif, stade 5, *parce que le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Dans le premier paragraphe, Catherine introduit de façon ambiguë le sujet de sa réflexion en dénonçant quelques pensées préétablies ou préjugés populaires envers les Autochtones. Dans le second, l'auteure fait une analogie des revendications des Autochtones en les comparant à celles du Québec auprès du gouvernement fédéral. Cette comparaison permet de saisir l'essentiel des attentes des Amérindiens, soit le désir de conduire leur propre destinée dans le Canada, ce qui n'est pas tout à fait le cas pour le Québec. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *la connaissance est limitée aux perspectives de la personne*. Dans le troisième paragraphe, l'auteure change complètement de sujet. Elle discourt sur la capacité des Autochtones de se prendre en main en présumant que les richesses du sol pourraient aussi bien leur servir économiquement qu'elles le font

pour les entrepreneurs actuels. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le savoir est filtré par les perceptions des individus qui posent le jugement*. Dans les quatrième et cinquième paragraphes, l'auteure change encore de sujet en abordant les spécificités culturelles des Autochtones qui font d'eux une nation distincte qui continue d'exister malgré les tentatives assimilatrices. Dans les deux derniers paragraphes, Catherine parle de leur rapport à l'environnement, un trait de leur culture, qui devrait être, selon elle, interpellé les non-Autochtones. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet en arrive à résoudre un problème en sautant d'une perspective à l'autre*. Ce texte témoigne de cette caractéristique en plus que de présenter une vision romantique de la réalité des Premières Nations. King et Kitchener ajoutent qu'au stade 5, *le sujet perçoit la connaissance comme ce qui conduit à penser qu'il y a de bonnes et de mauvaises évaluations des points de vues*.

**7.3.1.6.1-****Observations**

**Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie**

**299- La conversation éducative et le contenu des documents audiovisuels ont permis à l'étudiante de faire valoir sa perception du savoir et des requêtes des Premières Nations.**

**Sur le développement du jugement réflexif**

**300- Le jugement réflexif de l'étudiante baisse de niveau et de stade dans cet écrit passant du niveau réflexif, stade 6, dans le dernier au niveau quasi-réflexif, stade 5, dans celui-ci.**

**301- Juger de la valeur de l'ensemble des assertions formulées dans la conversation éducative et les documents audiovisuels semble une tâche difficile même pour les meilleurs étudiants. Est-ce qu'un document traitant des réalités discutées dans les stratégies d'enseignement aurait fourni une base théorique plus rigoureuse que l'amalgame d'informations mentionnées dans les deux stratégies permettant ainsi à l'étudiante de discourir sérieusement sur un seul sujet?**

**7.3.1.7- Steve**

Dans cette réflexion, Steve se questionne sur l'identité autochtone, thème inspiré par les propos des documents audiovisuels. Il écrit :

Au niveau de la réflexion critique, je me pose plusieurs questions à ce sujet parce que mon travail de groupe porte sur ce thème. Cependant pour ce travail, je n'en choisis qu'une seule sinon c'est une thèse qui en résulterait. Je cherche à savoir la vraie définition d'un Autochtone. Est-ce qu'un vrai Autochtone c'est une personne qui habite la réserve, suit la spiritualité et les traditions à la lettre? Est-ce qu'un vrai Autochtone c'est quelqu'un qui habite la réserve mais s'est intégré à la société nord-américaine, travaille comme un nord-américain, adhère à la spiritualité autochtone et pratique des traditions autochtones réalisables dans la société nord-américaine? Ou encore, est-ce qu'un vrai Autochtone c'est une personne qui pratique sa spiritualité ainsi que des traditions autochtones et pour qui la vie dans la ville fait aussi partie de sa réalité?

C'est tout un dilemme existentiel de définir le vrai Autochtone puisque les composantes sont tellement multiples qu'il serait difficile de le déterminer. En voici une tentative de ma part. D'après moi, un vrai Autochtone c'est quelqu'un qui est né de la terre, qui pratique sa spiritualité et des traditions ouvertement et qui s'affirme en tant qu'Autochtone. Sans considérer les éléments des traditions et de la modernité, la définition que je viens de proposer est très large. À mon avis, définir un vrai Autochtone, c'est comme définir un vrai Franco-ontarien. Il est nécessaire que la définition soit large afin d'englober plus de candidats possibles. Plus le nombre est grand, plus il a une reconnaissance de ce groupe ou de cette culture au sein de la société nord-américaine.

Je pense que, pour répondre à ma question initiale (qu'est-ce qu'un vrai Autochtone), il y a deux mots qui doivent figurer dans la réponse : affirmation et pratique. Tout comme les Franco-ontariens qui doivent tous les jours se battre contre les effets assimilateurs de la culture anglophone dominante, les Autochtones doivent intégrer la modernité dans leur culture et dans leur société et s'en servir comme outil afin d'évoluer comme peuple.

Je suis Franco-ontarien et je connais comment on se sent à côté d'un géant anglophone assimilateur. L'effet de la domination crée un sentiment de honte contre lequel il faut lutter tous les jours. La menace de se faire assimiler, de perdre nos droits et de voir disparaître notre culture devient pour moi une conviction personnelle de persister et de transmettre mon savoir à mes enfants. La même chose se vit pour un Autochtone qui doit lutter pour ses droits et pour sauvegarder sa langue et sa culture. Cette lutte est la raison pour laquelle ce peuple, en harmonie avec la nature, a choisi la confrontation (la guerre - un concept de non-Indien) pour s'affirmer en tant que culture et nation.

En conclusion, je crois que si un Autochtone croit en lui-même, s'affirme et fait un effort conscient de prendre sa place comme amérindien au Canada, c'est ça être un vrai autochtone.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, *parce que le savoir est un processus qui demande une réaction de la part de l'apprenant*. Ce texte témoigne d'une démarche originale pour discourir et découvrir les paramètres identitaires des Autochtones. Dans un premier temps, l'auteur décrit trois différents profils de caractéristiques qui pourraient définir l'identité autochtone. Notez que les constituantes de ces profils sont un reflet assez fidèle de la situation des personnes interrogées dans les documents audiovisuels. Il enchaîne, marque les limites de son questionnement, présente trois grandes spécificités qui, selon lui, caractérisent le mieux l'identité autochtone et explique comment

il en est arrivé à cette description : une similitude perçue entre la situation de la minorité franco-ontarienne et celle des Amérindiens. King et Kitchener disent qu'à stade 6, *le sujet rejette généralement les bonnes ou mauvaises réponses en avançant plutôt que telle explication peut être meilleur que telle autre à partir de l'évaluation des preuves de chacun des arguments*. Par un processus analogique, l'auteur arrive à déterminer ce qui d'après lui caractérise le mieux l'identité autochtone, soit la pratique et l'affirmation. Il poursuit en justifiant son point de vue en décrivant les luttes auxquelles doivent faire face les groupes minoritaires du Canada pour faire reconnaître leurs spécificités et il termine sa réflexion en répondant à sa question de départ. King et Kitchener ajoutent qu'au stade 6, *les déclarations sont basées sur des principes d'évaluation qui permettent de dégager une conclusion parmi les différentes perspectives, parce que le sujet est capable de comparer et de mettre en relation les propriétés de deux différents points de vue sur un même sujet*, dans le présent cas, l'analogie permet d'inférer et de faire comprendre les défis auxquels sont confrontés les minorités du pays, plus spécifiquement celle des premiers habitants du territoire.

7.3.1.7.1-	Observations
<b>Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie</b>	
302-	<b>La présentation des documents audiovisuels et la recherche personnelle ont permis à l'étudiant de choisir un thème original de réflexion et de discourir habilement sur l'identité amérindienne.</b>
<b>Sur le développement du jugement réflexif</b>	
303-	<b>Le jugement réflexif de l'étudiant change de niveau et de stade pour la première fois depuis le début de la rédaction d'essais critiques, passant du niveau quasi-réflexif, stade 5, dans tous les autres textes, au niveau réflexif, stade 6, dans celui-ci.</b>
304-	<b>Il peut être raisonnable de déduire que la recherche personnelle sur le sujet est le principal agent de ce changement, parce que la compréhension et l'intégration de l'information permet à l'étudiant de se départir d'une logique quasi-réflexive.</b>

### 7.3.1.8- Louis

Dans ce texte, Louis élabore sur les revendications territoriales des Autochtones, une idée insufflée à partir de l'ensemble des activités de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

Si je me réfère à un de mes anciens cours d'histoire, le gouvernement fédéral en concertation avec les Autochtones intéressés, tente depuis 1973 de s'entendre devant certaines revendications et ce par un processus de négociation directe.

À mon avis, je crois que les Autochtones tentent de faire ce que les Québécois tentent de réaliser depuis plusieurs années, soit se faire reconnaître en tant que peuple malgré leur minorité, se faire respecter et rappeler aux nouveaux Canadiens qu'ils sont arrivés en Terre d'Amérique bien avant eux. Ils disent que l'arrivée de l'Homme Blanc signifiait la fin de leur règne. Ils affirment que depuis son arrivée, ils se sont fait déloger et ont été confinés à s'exiler dans des réserves que notre gouvernement, si généreux soit-il, a consenti, non leur donner, mais à leur prêter des territoires éloignés et souvent jugés non exploitables économiquement.

Si je me fie à ces faits, tout en me mettant dans la peau d'un Autochtone, je ne peux que rager devant ces faits historiques. La très grande frustration d'avoir été détrôné et rejeté dans des territoires prêtés, ferait en sorte que je ne cesserais probablement jamais de faire des revendications devant notre gouvernement dans le seul but de tenter de vouloir remplacer l'irremplaçable, soit la perte de mon territoire. Ce serait cette frustration qui constituerait mon énergie principale à vouloir ravoir ce que j'ai perdu et qui ne se remplace pas par des territoires éloignés et prêtés, soit ma liberté d'agir comme je le veux dans mon pays. À cela, je leur concède tout droit de faire des revendications au sein de notre Terre qu'ils chérissaient grandement et qui faisait partie de leurs valeurs initiales. Les subventions gouvernementales serviraient à remplacer les pertes territoriales des Autochtones. Il s'agirait d'une sorte de compensation pour leur faire taire de les avoir obligés à se retirer dans des territoires prêtés et éloignés.

Comme la médaille a toujours deux côtés, certains diront : « De par leur situation, plusieurs Autochtones s'apitoient sur leur sort dans le but d'abuser de la générosité financière de notre gouvernement ». À vrai dire, j'aurais moi-même tendance à dire qu'il existe un fond de vérité dans cet énoncé. Je trouve inacceptable, tout comme les gens qui profitent et abusent de notre système d'assistance sociale, que des Autochtones, subventionnés à 80 % dans bien des cas, sachent profiter illégalement de mes impôts et des taxes que j'ai payées à la sueur de mon front.

De plus, les subventions quasi-totales que leur fournit notre gouvernement sont-elles à ce point compensatoires de leur perte territoriale? Je suis fortement convaincu que ce geste contribue grandement à prôner l'inertie, la nonchalance et surtout à accentuer la dépendance économique des Autochtones devant l'instauration de ce système de subvention quasi-totale. Si cette affirmation possède un fond de vérité, elle expliquerait pourquoi plusieurs Autochtones auraient tendance à sombrer dans les drogues et l'alcool. Je m'explique, l'impuissance face à leur situation, leur perte d'autonomie territoriale, sont des faits qui ne donnent guère le goût de se prendre en main, mais plutôt le goût d'oublier le sort qu'ils vivent depuis des siècles. Si on ajoute à cela la facilité d'accès à l'argent, nous ne faisons qu'accroître ce goût de ne rien faire, car de toute façon, ceux-ci sont assurés de recevoir de l'argent même s'ils restent chez eux à s'apitoyer sur leur sort. Plusieurs cherchent à s'évader de leur identité écrasante et surtout douloureuse...

Notre gouvernement les subventionnerait-il tout droit vers leur autodestruction?

Selon ma vision, j'aurais tendance à croire que notre gouvernement se pencherait plus facilement que difficilement devant les revendications Autochtones. Serait-ce l'une des stratégies politiques du Fédéral d'autoriser les multiples demandes des Autochtones, de subventionner la quasi-totalité de leurs activités, de leurs besoins de base ou autres, et ce, dans un dessein d'en venir à écoeurer les Canadiens qui respectent les revendications et les demandes des Autochtones? En d'autres termes, si notre gouvernement coupait les subventions qu'il distribue aux Autochtones, certains Canadiens « pro-autochtones » pourraient être choqués contre ses décisions. Action qui lui coûterait peut-être les prochaines élections. Par contre, en agissant subtilement notre gouvernement ne choquerait personne, à part sûrement les Autochtones eux-mêmes, mais qui ne représentent que 3 % de la population canadienne. Ce pourcentage ne constitue pas une perte énorme en terme d'électeurs potentiels pour les prochaines élections. Alors notre gouvernement se plie le plus possible à leurs quatre volontés. Les gens finiront tranquillement par se tanner de voir des Autochtones si exigeants. Si ma théorie est bonne, le but ultime de notre gouvernement serait atteint : avoir écoeuré les gens pro-autochtones afin qu'ils ressentent une exagération de la part des Autochtones, comme s'ils étaient des agresseurs et le gouvernement victime. Résultats : les gens pro-autochtones ne se rangeront désormais plus derrière les revendications exagérées des Autochtones, permettant ainsi à notre Gouvernement de procéder à d'énormes compressions budgétaires sans toutefois perdre de précieux électeurs.

A quelque poids que ce soit, dans la balance de la politique, qui se vante d'être juste et équitable, je crois que nous avons beaucoup de chemin à parcourir.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 6. Dans les cinq premiers paragraphes, l'auteur discourt sur la légitimité des revendications territoriales des Autochtones. Dans le premier, Louis rappelle le début d'une tranche de négociations entre les autorités gouvernementales et les Autochtones. Dans le second, il présente son interprétation des arguments invoqués par les Autochtones pour faire reconnaître leurs droits à la terre. Notez que ce qui est présenté comme argument n'est pas sans fondement dans la réalité et correspond presque intégralement à certaines idées émises par les étudiants dans la conversation éducative. Dans le troisième, l'auteur se met dans la peau d'un Amérindien pour en arriver à statuer sur le droit aux revendications territoriales que nulle subvention ne peut remplacer ou acheter. Dans le quatrième et le cinquième, l'auteur change de camp et questionne comme citoyen les privilèges accordés aux Autochtones, un résultat des négociations entre le gouvernement fédéral et les Autochtones qui, en bout de ligne, maintiennent les communautés dans la dépendance, la source des multiples abus, lesquels alimentent la hargne de ceux qui payent. King et Kitchener disent qu'au stade 6, *les déclarations sont basées sur des principes d'évaluation qui permettent de dégager une*

*conclusion parmi différentes perspectives, parce que le sujet est capable de comparer et mettre en relation les propriétés de deux différents points de vue sur un même sujet. Ce bout de texte est en un beau témoignage, parce que l'auteur réussit à coordonner dans un tout passablement cohérent l'ensemble des propos, de toute nature, tenus dans la séance pour en arriver son véritable questionnement. En effet, dans la deuxième partie du texte, Louis questionne la stratégie gouvernementale de négociation territoriale qui, selon lui, cache un agenda politique visant le maintien du statu quo. King et Kitchener disent qu'au stade 6, le savoir continue à être perçu comme incertain et doit être compris en relation à un contexte et aux preuves. L'hypothèse de l'auteur aurait pu être formulée autrement, car telle qu'écrite elle épouse le caractère subjectif d'interprétation des preuves du stade 5, mais elle mérite tout de même d'être considérée parce qu'elle est une résultante logique de ce qui a été dit dans la première partie du texte.*

**7.3.1.8.1-****Observations**

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie

- 305- L'ensemble des activités d'enseignement semble avoir fourni assez d'informations à l'étudiant pour qu'il puisse discourir de façon raisonnable sur le thème des revendications territoriales, un sujet traité dans la partie théorique du cours et mettre en valeur son opinion en considérant des propos de la conversation éducative et des vidéos.

Sur le développement du jugement réflexif

- 306- Le jugement réflexif de l'étudiant change de niveau et de stade passant du niveau quasi-réflexif, stade 5, dans le dernier texte, au niveau réflexif, stade 6, portant toutefois les traces d'un trait du stade 5 dans celui-ci. La structure globale des stratégies d'enseignement de la séance semble avoir contribué à ce changement de stade.

**7.3.1.9- Élisabeth**

Dans cette réflexion, Élisabeth réfléchit aux obstacles auxquels sont confrontés les Amérindiens, un sujet inspiré par l'ensemble des activités de la deuxième stratégie d'enseignement. Elle écrit :



Les Autochtones sont vraiment pris dans plusieurs dilemmes qui font peut-être bien leur affaire. Je parlerai seulement de deux dilemmes. Le premier dilemme : Ils sont considérés selon la Constitution canadienne comme des mineurs. Le second dilemme : Leur désir de vivre dans un environnement traditionnel mais tout en bénéficiant de la modernité.

Le premier dilemme, soit de posséder un statut de mineur leur permet plusieurs choses comme de ne pas payer de taxes ou d'impôts, d'être sous la responsabilité fédérale en matière de leur bien-être économique, social, etc. Par contre, cette dépendance, cette offre et ce don de services ne peuvent aller avec leur désir d'autodétermination. Ce désir si fort selon moi, doit s'accompagner d'un changement de statut, soit de posséder un statut de majeur donc, de s'assumer entièrement comme adulte. Ceci signifie réduire toute dépendance économique, politique et sociale. La logique veut que les Autochtones soient capables de vivre sur leur terre avec leur économie, avec leurs propres lois ainsi qu'avec leurs services socio-sanitaires et de sécurité sociale pour être vraiment souverains comme le Québec dans sa tentative à accéder à l'indépendance. Cela demande du temps, des efforts, de la créativité, du réalisme ainsi que de la négociation avec les autres habitants de cette même terre. D'après moi, ils ne peuvent pas accéder à l'indépendance tout en ayant recours aux services des autres, c'est tout à fait contradictoire. Sincèrement, je leur souhaite mais...

Le deuxième dilemme concerne leur désir de vivre traditionnellement tout en étant moderne. Je me demande comment vivre dans ces deux modes différents et vivre dans l'ambivalence ou le déchirement ou sans perdre un peu de leur identité. Premièrement, la modernité ne permet pas de vivre traditionnellement comme autrefois. Ceux-ci avec cette modernité, ils perdent peu à peu leur rituel, leur coutume, etc. Ils voient aussi apparaître de nouveaux besoins (biens et services) qu'ils n'avaient pas jusqu'alors et qui vont, d'après moi, à l'encontre de leurs traditions. Ensuite, ce contact avec la nature si important pour eux ne peut pas être comme avant depuis qu'ils ont les commodités de la modernité et de la technologie. Donc, encore une fois cette modernité écrase un peu plus leur tradition. Un autre indice démontrant ce déchirement et cette ambivalence entre la modernité et la tradition : le comportement des adolescents autochtones. Ceux-ci ne savent plus où donner de la tête, car ils ont de la difficulté à trouver leur identité entre ces deux modes de vie. Ceci entraîne des conséquences comme la consommation d'alcool chez beaucoup d'adolescents autochtones. C'est de même chez les adultes. Bref, les problèmes sociaux sont nombreux chez les Autochtones ce qui est l'indice d'une crise de leur société. Je crois en toute modestie que la cause principale est la difficulté à concilier modernité et tradition. Ils doivent arriver à faire un juste milieu entre ceux-ci.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 6, *parce que le savoir continue à être perçu comme incertain et doit être compris en relation à un contexte et aux preuves*. L'auteure discourt de façon incisive sur deux grands dilemmes auxquels sont confrontés les Amérindiens. Le premier fait référence au statut des Amérindiens qui est équivalent à celui d'un enfant mineur dans la Constitution canadienne, puisqu'ils sont soumis au contrôle du gouvernement qui a l'autorité de décider pour eux. Dans le premier paragraphe, l'auteure montre comment les avantages liés au statut vont à l'encontre de leur désir d'autodétermination, indique qu'il est possible dans les conditions actuelles qu'ils accèdent à l'objet de leur requête, mais stipule qu'ils ne pourront sauver la chèvre et le



chou : accéder à un statut d'adulte tout en conservant les privilèges de celui d'un enfant. King et Kitchener disent qu'au stade 6, *les déclarations sont basées sur des principes d'évaluation qui permettent de dégager une conclusion parmi les différentes perspectives, parce que le sujet est capable de comparer et de mettre en relation les propriétés de deux différents points de vue sur un même sujet*. La première partie de l'écrit témoigne d'une capacité d'analyse remarquable par rapport à l'ensemble des propos tenus dans le cours. Sous l'égide du statut, l'auteure réussit à circonscrire en peu de mots l'un des grands défis qui guettent les communautés autochtones : l'autonomie et ce qui vient avec. Le deuxième dilemme fait référence à la conciliation de la tradition et de la modernité et ce que cela sous-tend d'incompatible avec leurs aspirations et leurs réalités présentes. King et Kitchener disent qu'au stade 6, *le sujet rejette généralement les bonnes ou mauvaises réponses en avançant plutôt que telle explication peut être meilleure que telle autre à partir de l'évaluation des preuves de chacun des arguments*. En peu de mots, l'auteure discourt à partir de faits qui illustrent vraiment les contradictions inhérentes entre un désir de vivre selon la tradition et un désir de profiter des bénéfices de la modernité. Seule une conciliation entre les deux devrait leur permettre d'être pleinement amérindiens dans l'ère moderne.

**7.3.1.9.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie**

307- **La capacité de synthèse personnelle de l'étudiante lui a permis d'identifier deux grands dilemmes qui font obstacles aux revendications générales des Autochtones à partir des informations de l'ensemble des activités d'enseignement.**

**Sur le développement du jugement réflexif**

308- **Le jugement réflexif de l'étudiante épouse pleinement les caractéristiques du niveau réflexif, stade 6 dans cet écrit, contrairement au dernier dans lequel s'affichait un mélange de traits appartenant au niveau quasi-réflexif, stade 5, et niveau réflexif, stade 6.**

### 7.3.1.10- Louise-Hélène

Dans ce texte, Louise-Hélène réfléchit aux tensions que soulève la conciliation entre les traits de la tradition à ceux de la modernité, sujet inspiré par l'ensemble des activités d'enseignement du cours, plus spécifiquement par le contenu des vidéos. Elle écrit :

Les difficiles relations qui existent entre certaines communautés autochtones et la société québécoise (non autochtone) montre bien le défi que représente la « perpétuation » des traditions dans une collectivité qui se veut moderne. D'ailleurs, cette tension que l'on décrit habituellement par le binôme « autochtones - québécois » en cache une autre : celle qui existe au sein même des communautés autochtones.

Cette dernière paraît parfois au grand jour. Que l'on pense à la contestation de la légitimité du leadership du conseil de bande à Kanasatake par ceux que l'on appelle les « traditionalistes » (le Long House) ou encore au désaccord qui déchire certaines communautés montagnaises de la Côte-Nord du Québec à propos du projet de barrage sur la rivière Ste-Marguerite. Dans ces deux cas, comme dans d'autres, les tenants des valeurs traditionnelles (respect sacré de la terre, respect de l'autorité des anciens et des mères de clans, activités de chasse et de pêche, etc.) affrontent ceux qui veulent adopter les standards de la modernité pour assurer leur survie. Les premiers croient que leur avenir ne peut être garanti que par la reprise fidèle des activités et des manières de faire de leurs ancêtres. Les seconds estiment que la vie de leur communauté ne peut se développer qu'à la condition de « jouer le jeu » de l'économie moderne. Entre les deux factions, la compréhension n'est pas toujours au rendez-vous et les tensions sont parfois vives.

En définitive, cette incompréhension n'est guère différente de celle que l'on sait entre non Autochtones et Autochtones. Au cours de la crise d'Oka, il n'était pas rare de rencontrer des gens qui se moquaient des images de rites religieux célébrés par les Mohawks. Ces images étaient intolérables aux yeux de bien des gens pour qui les valeurs et les questions spirituelles sont considérées comme des reliquats du passé. Des réalités « dépassées » dans une société... moderne!

Faut-il en conclure que la modernité ne peut pas accepter la persistance de traditions vives en son sein? Rien n'est moins sûr. En effet, la modernité n'est pas une réalité monolithique dans la société. Les valeurs de la modernité n'ont pas évacué totalement toutes les autres réalités. Certains facteurs que l'on attribue à la « tradition » ont persisté dans la culture contemporaine et reviennent même en force (sous des formes différentes). Que l'on pense à l'écologie (le respect de la terre), à l'importance du tissu communautaire (savoir compter sur les ressources communautaires), à la spiritualité (s'ouvrir aux ressources de l'intériorité), etc. Ces trois exemples de « valeurs » sont bien étrangers à ce qui structure la modernité. Pourtant, ils existent et ils orientent même certaines décisions dans la société.

Cet état de fait devrait nous faire réfléchir sur les possibilités de concilier tradition et modernité. Une société comme la société québécoise devrait prendre conscience collectivement des valeurs qui l'animent pour comprendre qu'il est possible de faire une place aux traditions en pleine modernité. C'est déjà un fait. Il faut en prendre conscience.

Enfin, une telle prise de conscience collective pourrait peut-être contribuer à ouvrir un espace de dialogue avec les communautés autochtones et, ultimement, avec toutes les cultures qui s'amalgament au Québec.

Le jugement de cette réflexion se situe au niveau réflexif, stade 7, *parce le savoir est construit en utilisant les habiletés de la recherche critique ou par la synthèse des preuves et opinions en explications cohésives et cohérentes justifiant ses croyances au sujet d'un problème*. Cet écrit porte un regard critique sur la conciliation de la modernité et de la tradition. Dans la première partie du texte, Louise-Hélène démontre par des exemples concrets les tensions qui opposent les tenants, Autochtones ou non-Autochtones, du respect de la tradition et ceux du respect de la modernité. Elle parle de la rivalité liée aux lectures de la réalité qui oppose les Autochtones et non Autochtones et aussi les Autochtones entre eux. Dans la deuxième partie du texte, à la lumière de cette cristallisation idéologique qui engendre de sérieux conflits, l'auteure montre comment il est illusoire de percevoir la modernité comme un système imperméable à la tradition. Elle termine en souhaitant cette prise de conscience qui pourrait être à l'origine de nouveaux dialogues entre les gens qui se proclament de la modernité et ceux qui se proclament de la tradition. King et Kitchener disent qu'au stade 7, *la réalité n'est jamais donnée; l'interprétation des preuves et des opinions peuvent faire l'objet d'une synthèse servant à construire des conjectures justifiables épistémologiquement quant à la nature du problème à l'étude*. La structure, le contenu et l'analyse du texte reflètent cette caractéristique du septième stade du modèle de développement du jugement réflexif.

**7.3.1.10.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : première et deuxième stratégies**

309- Ce texte montre comment un stade 7 traite l'ensemble des informations des activités d'enseignement. Une analyse personnelle des caractéristiques des concepts de tradition et de modernité permet à l'étudiante de démontrer à l'aide de situations discutées dans les vidéos et la conversation éducative comment la modernité intègre en son sein des traits de la tradition.

**Sur le développement du jugement réflexif**

310- Le contenu sur l'enseignement des concepts de tradition et de modernité est la base argumentaire qui éclaire l'analyse des propos de l'ensemble des activités d'enseignement et qui permet à l'étudiante de rester au même niveau et stade que celui de sa dernière réflexion, soit au niveau réflexif, stade 7.

---

**Séance 8 : L'intervention en interculturel**

---

**8.3.1.1- Stéphane**

Stéphane n'a pas rédigé une huitième réflexion critique. Ce qu'il présente est une copie conforme de son septième texte sauf pour les commentaires se rapportant aux Amérindiens.

**8.3.1.1.1-****Observations****Sur la stratégie d'apprentissage : consigne du travail**

330- **L'étudiant aura éprouvé de la difficulté à comprendre les consignes exigées du travail jusqu'à la fin du cours.**

**8.3.1.2- Mathieu**

Dans ce texte, Mathieu livre ses commentaires sur ce qui lui semble le plus important dans la relation d'aide interculturelle à partir du contenu de la première activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

En tant que futur intervenant, ce cours m'a beaucoup apporté, car il m'a ouvert les yeux sur ce que ça prend pour être capable de travailler avec des personnes venant de minorités ethniques. J'ai remarqué que j'avais certaines aptitudes pour intervenir auprès de ces gens, mais je me suis aussi aperçu que j'avais certaines lacunes à corriger (création d'un climat de confiance et d'acceptation, écoute des besoins) (notes cours 8); donc, il est très, très important de laisser de côté ses préjugés, car la procédure de l'intervention en dépend. Si on laisse tomber nos préjugés, il n'y aura pas de fossé entre l'aidé et l'aidant.

Si un travailleur social est à l'écoute du client comme il se doit, il devrait être en mesure de l'aider. C'est bien beau intervenir, mais il faut le faire efficacement si on veut résoudre des problèmes. C'est pourquoi il est important de comprendre la culture de l'aidé pour essayer de l'assister dans les frontières du réel pour lui et pour l'intervenant. Le fait de connaître ses limites est très important, car on peut aborder cela quand le temps le demande pour ne pas nuire à l'intervention en cours.

Bref, si on est à l'écoute des besoins d'un immigrant, on sera en mesure d'être à l'écoute de tout le monde, car on aura su laisser de côté notre soi pour aider l'autre. Donc l'intervenant doit s'intégrer à l'immigrant, s'ajuster pour mieux l'aider à résoudre ses difficultés d'adaptation au pays d'adoption.

Le jugement de cette réflexion se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, *parce que le sujet est capable de présenter un portrait assez équilibré des problèmes*. Mathieu dit avoir été touché par le contenu théorique du cours qui lui indique ce qu'il doit travailler pour être en

mesure d'intervenir auprès des personnes d'autres cultures. La capacité d'écoute et ce que cela sous-tend comme un certain niveau d'abstraction, de décentration de soi qui se manifeste entre autre par un travail de réflexion sur les a priori sont ce qu'il retient pour faciliter l'adaptation des nouveaux venus. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet peut mettre en évidence les spécificités des concepts*. La façon dont l'auteur s'y prend pour décrire sa prise de conscience démontre une compréhension de la matière, mais tel qu'exprimé laisse entrevoir une certaine naïveté par rapport au processus sous-jacent aux réalités mentionnées. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *la connaissance est limitée aux perspectives de la personne*. L'auteur aurait certes pu pousser davantage l'objet de sa réflexion, mais cette fois-ci, l'écrit affiche un niveau de cohérence jamais inégalé jusqu'à présent. Il témoigne aussi d'un réel chambardement intérieur, car pour la première fois, contrairement à tous les autres écrits, l'a priori général ne repose pas sur la thèse de l'assimilation des étrangers. Ceci atteste d'une profonde transformation. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *il y a une meilleure interrelation de la vision d'un problème qui n'est pas limitée à l'opinion personnelle*. Ce texte révèle l'impact que le contenu théorique a eu sur le jugement réflexif de Mathieu qui affiche pleinement les caractéristiques d'un stade 5 pour la première fois depuis le début de la stratégie d'apprentissage.

**8.3.1.2.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : première activité**

- 331- La théorie fournit à l'étudiant matière à réflexion qui est analysée à la lumière de difficultés personnelles devant être surmontées pour être en mesure d'atteindre un objectif de carrière.

**Sur le développement du jugement réflexif**

- 332- Le jugement réflexif du texte atteint le plus haut niveau et stade jusqu'à présent, soit le niveau quasi-réflexif, stade 5, contrairement à la moyenne générale de tous les autres écrits qui affichent des particularités du niveau pré-réflexif, stades 2 et 3 et du niveau quasi-réflexif, stade 4.
- 333- La théorie encadre et élève le niveau de la réflexion de l'étudiant qui ne discourt plus uniquement à partir d'impressions personnelles résultant d'une déduction épousant les caractéristiques du niveau pré-réflexif, ou encore, celles du niveau quasi-réflexif, stade 4, comme cela a généralement été le cas dans l'ensemble des textes.

### 8.3.1.3- Catherine

Dans ce texte, Catherine essaie par le processus de décentration de comprendre le sens des réactions des personnages du document audiovisuel présenté lors de la deuxième activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

« La place d'une femme, c'est de s'occuper de sa maison puis de ses enfants et de son mari. Lui, il la fait vivre...» Ces propos font part d'une réalité qui est un peu archaïque au niveau des valeurs de la culture québécoise à l'aube des années 2000. Cependant de nos jours, beaucoup de familles immigreront au Canada et il est très fréquent que ces familles prônent les valeurs auxquelles jadis nous adhérions. Mais faut-il pour autant porter des jugements de valeur sur les familles immigrantes au Canada? Se pourrait-il que ces familles soient autant sinon plus évoluées que nous, les Québécois?

Prenons comme exemple la vidéo sur le cas de Francesco. Le scénario proposé dans le film illustre très bien une réalité que rencontre la majorité des familles qui immigreront au Canada. En effet, nous voyons clairement que les valeurs de la famille de Francesco sont bouleversées. Francesco, qui dans son pays d'origine était le pourvoyeur de la famille, se retrouve au Canada dans une situation où il ne possède plus de pouvoir sur les siens.

Dans le pays de Francesco, c'est l'homme qui investissait la sphère publique, c'est-à-dire celle du travail rémunéré : le bureau pour les cols blancs ou les professionnels, l'usine pour l'ouvrier, ou de façon plus large, l'espace urbain, extérieur à la famille, là où se vivaient les relations astreignantes de la vie en société. Dans le pays d'origine de Francesco, le père était celui qui faisait vivre la famille, celui de qui seul on attendait l'argent qui assurait la nourriture, les vêtements, l'éducation, et surtout le statut social. Il remplissait le rôle de pourvoyeur de la famille. C'est lui qui pourvoyait aux besoins de sa famille

Pour sa part, la femme de Francesco investissait la sphère privée, celle de l'affectivité et du travail domestique : le logement en ville, la maison urbaine ou rurale. L'épouse occupait l'espace intérieur de la maison, là où se vivaient les relations significatives entre les membres de la famille et où se réalisait le travail non rémunéré nécessaire à la vie familiale : soins aux enfants, préparation des repas, entretien des biens de la famille, premiers soins, etc. La mère était celle qui organisait et accomplissait les tâches domestiques en même temps que celle qui créait le noyau affectif de la famille, sur qui on comptait pour souder les liens familiaux. La femme de Francesco remplissait le rôle de ménagère : celle qui faisait le ménage, qui donnait vie à la maison familiale.

Pour ma part, je crois qu'il ne faut pas juger les valeurs des familles qui immigreront au Canada, il faut plutôt chercher à comprendre le sens profond qu'elles ont pour eux. Alors, au lieu d'avancer que Francesco est un homme égoïste et que sa femme est soumise peut-être devrions-nous nous attarder au sens de leurs comportements? Le fait que Francesco jouait le rôle de pourvoyeur dans son pays d'origine était probablement lié à une sorte de gratification pour lui. Il était fier d'être le gagne-pain de sa famille. Il se sentait important aux yeux de sa famille et cela le valorisait. D'un autre côté, sa femme sans qu'elle soit totalement soumise à son homme, se disait peut-être heureuse de pouvoir aider sa famille au niveau de son rôle de ménagère. De cette façon, elle et Francesco se complétaient. Ce mode de vie était convenable à leurs yeux et aux yeux de la société d'origine.

Le problème n'est pas chez Francesco, le problème se trouve chez nous, les Québécois. Pourquoi? Tout simplement parce que nous n'adhérons pas aux valeurs des familles

traditionnelles. Nous n'acceptons plus qu'il y ait une division sexuelle du travail. Pourtant, si nous immigrions dans un autre pays, tel que celui de Francesco, c'est nous qui vivrions un choc culturel.

Parfois, j'imagine que j'immigre dans un autre pays et que je dois recommencer ma vie à zéro. Je pense à tous ces nouveaux visages qui m'entoureront. Je pense à toutes ces nouvelles lois que je devrai respecter. Je pense à cette culture à laquelle je devrai m'adapter. Je pense à tous les miens que j'ai laissé derrière moi, dans mon passé. Nouveaux visages, nouvelle vie, que d'émotions! Mais vais-je m'intégrer à ce pays inconnu?

J'avoue sincèrement que le fait même de rêver à un futur ailleurs qu'au Canada est très effrayant. Alors je peux croire qu'immigrer est réellement difficile. En effet, je crois qu'être « immigrant » demande énormément pour une personne. Par contre, être « immigrant » demande une seule et unique qualité : le courage. Je réalise que les gens qui immigreront, que ce soit ici ou ailleurs, sont des gens audacieux. Ils le font souvent en vue d'un monde meilleur, cependant, ils ont à passer par un long processus d'intégration. À cet égard, si en plus du long processus d'intégration, ils ont à subir de la ségrégation de la part des gens de la société d'accueil, je peux imaginer l'enfer auquel ils seront confrontés.

Je crois qu'en tant qu'êtres humains, nous devons nous respecter entre nous. Que mon voisin soit jaune, blanc ou noir. Qu'il soit musulman, catholique ou bouddhiste. Qu'il s'appelle Yong, Guzina ou Tremblay. Nous nous devons un certain respect, car personne n'a choisi sa couleur ou son nom. Personne n'a choisi de vivre dans telle ou telle situation. Certains ont été plus choqués que d'autres par la vie, mais personne ne doit être méprisé.

Francesco a le droit d'être nostalgique face à son passé. Personne n'a le droit, ni la liberté de critiquer les souvenirs de Francesco. Il devra s'adapter à la vie au Canada, mais il le fera à son rythme et à sa façon. Prenons la place de Francesco, imaginons-nous dans un nouveau pays. Croyez-vous qu'il serait agréable d'entendre des critiques sur nos valeurs, sur notre culture? Alors, croyez-vous que c'est en critiquant le mode de vie des immigrants que nous parviendrons à les comprendre et à les accepter?

Le jugement de ce texte se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, *parce que le sujet présente un portrait assez équilibré d'un problème, mais arrive à le résoudre en sautant de perspectives en perspectives*. Dans le premier paragraphe, Catherine introduit son sujet par une pensée populaire concernant la division sexuelle du travail entre les hommes et les femmes. Elle poursuit en affirmant qu'une telle conception de la répartition des tâches appartient à une époque révolue au Québec, mais qu'elle ne l'est pas nécessairement ailleurs, dans d'autres pays. Ce qui l'amène à l'objet de sa réflexion qui porte sur les jugements de valeurs des Québécois à l'égard du mode de fonctionnement des familles immigrantes. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet connaît le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. En effet, Catherine présume de la pensée des Québécois qui reflète plutôt celle de son groupe d'appartenance.



Elle poursuit dans les trois prochains paragraphes en démontrant à l'aide des réactions des personnages de la vidéo comment était vécue la division sexuelle du travail d'une famille immigrante dans leur pays d'origine. Noter que ce qui est décrit est une déduction logique des propos tenus dans le document audiovisuel. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet est capable de mettre en évidence les spécificités d'un concept*. Dans le cinquième paragraphe, elle enchaîne en simulant des jugements possibles à l'égard de la façon de vivre des familles immigrantes et en fournissant une argumentation qui explique sommairement le bien-fondé de ce mode de vie. Dans l'autre, elle décrit les jugements de valeurs gratuits des Québécois qui sont plutôt une manifestation de leur propre choc culturel à l'égard d'un mode de vie différent du leur. Elle poursuit en se mettant dans la peau d'un immigrant devant recommencer sa vie dans un autre pays et exhorte les Québécois au respect à la différence. Au stade 5, comme il a été dit précédemment, *les croyances sont formulées dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Dans ce texte, Catherine ne discourt qu'à partir de sa perception subjective de la réaction des Québécois par rapport à un contexte de vie qui n'est toutefois pas sans fondement dans la réalité des immigrants venus de pays moins développés.

**8.3.1.3.1-****Observations**

Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité

- 334- Le contenu du document audiovisuel permet à l'étudiante de faire des inférences assez justes sur la réalité de la division sexuelle des tâches vécue par certaines familles de pays en développement.

Sur le développement du jugement réflexif

- 335- Le jugement réflexif de l'écrit se situe au niveau quasi-réflexif, stade 5, le classement le plus fréquent dans l'ensemble des textes, à l'exception des quatrième et sixième ayant été classé au niveau réflexif, stade 6, et des deux premiers qui se classaient au niveau pré-réflexif, stade 3 et quasi-réflexif, stade 4.
- 336- L'interprétation du concept de décentration vu dans la première activité de la deuxième stratégie d'enseignement peut être à la source du niveau de réflexion de l'étudiante qui a la capacité de discourir beaucoup plus rigoureusement qu'elle ne l'a fait dans sa dernière composition critique.

### 8.3.1.4- Marc

Dans ce texte, Marc réfléchit aux biais sous-jacents à la relation d'aide interculturelle, un thème inspiré par le contenu des première et troisième activités de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

En tenant compte des différences interethniques, est-ce que l'on ne bloque pas son sixième sens? En ajoutant la subjectivité culturelle d'un comportement à notre analyse, est-ce que l'on atrophie pas notre intervention? Sommes-nous assez fiers de notre culture (culte de l'individualisme) pour l'imposer à un autre? Lorsque l'on fait la synthèse de toutes ces questions laissées sans réponse, une seule demeure : sommes-nous vraiment aptes à répondre au besoin d'une clientèle de culture différente de la nôtre?

Je crois que la nature même de notre culture s'y oppose. Le multiculturalisme est tellement vaste qu'il ne devient qu'une culture de masse. Il m'apparaît extrêmement difficile d'intervenir sans idée préconçue, sans projection et sans programme préétabli dans un tel contexte. De plus, n'étant pas de leur culture, il nous est impossible de distinguer ce qui est culturellement acceptable. Par exemple, que feriez-vous si un jeune Africain arrivait à votre bureau, le crâne complètement rasé, accusant son père de l'avoir puni pour un méfait quelconque? Dans le même contexte, je ne vois pas comment un intervenant pourrait juger objectivement de la situation et encore moins de l'évaluer. Je crois sincèrement que toute intervention, lorsque l'aidé et l'aidant ne sont pas de la même culture, est teintée de la façon de vivre de l'intervenant et l'intervention ne sert qu'à accentuer leur assimilation.

Par contre, si l'on part du principe que l'on cherche à stimuler notre client pour que lui-même trouve la solution à son problème, le contexte interculturel que vous partagez avec votre client vous empêchera totalement de lui suggérer, et ce, de quelque manière que ce soit, la voie que vous croyez être la bonne.

Nous avons également une responsabilité en tant que travailleurs sociaux et ce ne serait qu'entretenir certains préjugés que de refuser d'intervenir auprès de gens de cultures différentes. Chaque travailleur social se doit d'accepter toute personne dans sa totalité.

De plus, certaines situations, bien qu'explicables culturellement, restent tout simplement inacceptables. Un exemple de cela serait les femmes battues, dans certaines cultures elles doivent être soumises à leur mari. Aussi limités que l'on puisse l'être dans notre pratique, on se doit d'intervenir, car l'on représente quand même une ressource. Nous représentons également la société dans laquelle ils veulent vivre et sommes des agents d'acceptation importants de celle-ci.

En conclusion, je crois qu'un travailleur social pratiquant en milieu interculturel devrait non seulement adhérer à tous les principes mentionnés ci-dessus dans ma synthèse, mais aussi se fier à ce que sa conscience et son cœur lui dictent. Si intervenir dans notre propre milieu n'est pas évident, ce l'est encore moins lorsqu'on intervient auprès de personnes venant d'ailleurs avec des cultures différentes de la nôtre.

Le jugement de cet écrit se situe à la frontière du niveau quasi-réflexif, stade, 5 et du niveau réflexif, stade 6. Marc commence sa réflexion par quatre questions qui tournent autour de la

possibilité pour un intervenant de faire fi de ses antécédents culturels dans la relation d'aide interculturelle. Seule la dernière question est clairement posée; les autres comportent certaines ambiguïtés qui entachent la clarté de l'écrit. Par exemple, que signifient les expressions « bloquer le sixième sens » ou « la subjectivité culturelle d'un comportement à notre analyse? » Et au nom de quoi l'auteur peut-il restreindre la culture québécoise à l'un de ses traits dominants, l'individualisme? King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet peut connaître le relativisme des croyances dans un contexte subjectif d'interprétation des preuves*. Dans le deuxième paragraphe, l'auteur répond à sa dernière question prétextant qu'il y a trop de cultures et qu'il est impossible de se dénaturer comme intervenant pour la relation interculturelle. Interprété au sens strict, cela peut apparaître juste, mais l'auteur ne semble pas réaliser que toutes les interventions sont de nature culturelle. Par exemple, s'il avait à intervenir auprès de clochards ou de jeunes de la rue, il aurait à découvrir les paramètres de la culture de ces sous-groupes. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *puisque le savoir est filtré par les perceptions des individus qui posent le jugement, la connaissance est limitée aux perspectives de la personne*. Pour appuyer son point de vue, Marc se sert d'un incident critique présenté en salle de classe. L'exemple permet d'apprécier ce qu'il avance. Dans certaines situations interculturelles, il est raisonnable d'affirmer qu'il est difficile de bien comprendre les convictions qui se cachent derrière certains actes. Par exemple, comprendre les motifs qui poussent un père africain à tondre les cheveux de son enfant en guise de punition alors qu'un crâne complètement rasé est une mode ici, peut être incompréhensible pour des étudiants québécois. L'auteur prend cet exemple pour en venir à justifier l'a priori qui se cache derrière son argumentation, c'est-à-dire que la relation d'aide interculturelle est fortement teintée des valeurs culturelles de l'intervenant qui, même sans le vouloir, tend à imposer son univers à l'autre d'une autre culture. Cet argument est loin d'être farfelu et témoigne d'une capacité d'analyse qui emprunte une logique de stade 6, *dans laquelle le sujet est capable de formuler une conclusion parmi différentes perspectives, ce qui reflète le commencement d'une intégration du processus de*

*comparaison et d'évaluation*. L'auteur saisit la fragilité des beaux principes sous-jacents à la relation aidant-aidé qui épouse souvent une dynamique relationnelle de pouvoir; l'autre d'ailleurs se voit imposer des normes et contraint à assimiler les valeurs du pays d'accueil. Ayant circonscrit en peu de mots une possibilité de la relation d'aide interculturelle, Marc poursuit sa réflexion en présentant un angle sous lequel la relation interculturelle pourrait être envisagée dans l'esprit des axes de la pratique officielle du travail social. King et Kitchener disent qu'au stade 5, *le sujet en arrive à résoudre un problème en sautant d'une perspective à l'autre*. Les trois derniers paragraphes témoignent de ce fait, car l'auteur effleure l'angle sous lequel peut être considérée la relation d'aide, statue sur l'obligation de respect pour tout intervenant et termine en valorisant le sens commun. King et Kitchener ajoutent qu'au stade 5, *le sujet a de la difficulté à peser les preuves*. En effet, valoriser le sens commun dans un contexte interculturel est dangereux, celui-ci ayant été forgé dans la culture d'origine qui explique souvent l'étrangeté des comportements à partir de stéréotypes épousant les caractéristiques du niveau quasi-réflexif, stade 4.

8.3.1.4.1-	Observations
<b>Sur la stratégie d'enseignement : première et troisième activités</b>	
337-	<b>Le contenu des première et troisième activités permet à l'étudiant de mettre en valeur une intuition sur la limite de la relation d'aide interculturelle qui n'est pas sans fondement dans la réalité.</b>
<b>Sur le développement du jugement réflexif</b>	
338-	<b>Le jugement réflexif du texte se maintient au niveau quasi-réflexif, stade 5, depuis le cinquième écrit, bien que cette fois-ci, l'étudiant témoigne d'une capacité nouvelle dans la formulation d'un jugement réflexif empruntant un trait du niveau réflexif, stade 6.</b>
339-	<b>La première activité de la stratégie favorise l'élévation du jugement réflexif dont la tendance générale continue toutefois d'afficher les traits du niveau quasi-réflexif, stade 5.</b>

### 8.3.1.5- Marie-Andrée

Dans ce texte, Marie-Andrée réfléchit à un incident critique présenté lors de la troisième

activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

Ma réflexion critique sera axée sur un incident qui a trait à la zone des différences dans la structure du groupe familial, les rôles et les statuts de ses membres, plus spécifiquement à l'utilisation des châtements corporels. Le cas retenu est le problème de la jeune femme d'origine antillaise qui se fait enlever sa petite fille de huit ans, à la suite d'une plainte portée par cet enfant. La mère a un sentiment de révolte à cause de cela.

Cette situation est très délicate, car généralement les familles antillaises utilisent les châtements corporels pour le bien de leurs enfants, pour que ceux-ci soient dignes de la société. Cependant, lorsque ces familles arrivent au Québec, société occidentale, elles se voient confrontées à d'autres valeurs totalement différentes des leurs. Ces familles ne comprennent pas tout à fait le système québécois, plus spécifiquement la loi relative à la protection de la jeunesse. Donc, lorsqu'elles se voient obligées d'avoir à faire avec la justice, des sentiments de frustration, d'humiliation, de révolte ou de trahison peuvent les envahir, car elles n'ont plus le pouvoir de contrôler leurs enfants à leur guise, contrairement à ce qui se passait dans leur pays d'origine.

Pour ce qui est de cette jeune mère, elle peut être révoltée parce qu'elle se sent incomprise. En effet, elle frappe sa petite fille pour son bien et tout ce que les intervenants sociaux ont fait, c'est de placer l'enfant dans une famille d'accueil.

À mon avis, pour ce qui est de cet incident, le placement de cette petite fille n'est pas la solution idéale pour régler le problème. Au contraire, il faudrait travailler davantage avec la mère pour le bien-être de l'enfant. Je pense qu'en agissant de cette façon, la mère serait apte à mieux comprendre le système de protection et peut-être qu'elle pourrait changer son comportement. Toutefois, en retirant brutalement l'enfant de sa mère, celle-ci sera beaucoup plus réticente à travailler avec les intervenants sociaux. Donc, c'est pour cela que je crois que la protection de la jeunesse devrait changer certaines de ses procédures d'interventions. En fait, il serait plus intéressant de voir les intervenants travailler davantage avec les familles vivant cette situation qu'avec l'enfant.

Bref, cela est une proposition que je peux donner pour enrayer en partie cette situation délicate. En effet, la société québécoise accueille de plus en plus de familles immigrantes qui transportent avec elles leurs propres valeurs pour ce qui est de l'éducation des enfants. Bien entendu, celles-ci entrent en conflit avec celles des intervenants sociaux qui peuvent se sentir menacés par cette différence culturelle. Alors, il serait préférable pour la Protection de la jeunesse de réévaluer sa procédure en fonction de cette clientèle spécifique dans le but d'une meilleure entente entre elle et ces familles. Par exemple, bien qu'il y ait dans cette institution quelques intervenants d'origine ethnique, il serait bénéfique qu'elle en engage davantage, non seulement pour servir d'agents de liaison, mais aussi pour intervenir directement auprès de clientèles ethniques. Toutefois, cette nouvelle procédure amènerait-elle les familles immigrantes à vouloir s'intégrer davantage dans la société québécoise ou au contraire, se sentiraient-elles écartées dans ce territoire d'accueil? [...]

*Le jugement de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, parce que le savoir continue à être perçu comme incertain et doit être compris en relation à un contexte et aux preuves.*

Dans le premier paragraphe, Marie-Andrée situe l'objet de sa réflexion qui porte sur une zone d'incompréhension de la relation d'aide interculturelle : le châtement corporel. Dans les

deuxième et troisième paragraphes, l'auteure présente le bien-fondé de la correction corporelle dans la culture antillaise qui explique le désarroi que peuvent ressentir les parents devant affronter le système judiciaire pour des actes jugés acceptables dans leur culture d'origine, mais qui ne le sont pas dans la culture d'adoption. Elle poursuit sa réflexion en dénonçant les effets néfastes ou de cul de sac d'une décision rapide de placement : une enfant placée, coupée de ses racines biologiques, incompréhension persistante de la mère qui ne comprend pas ni ce qu'on lui reproche, ni le système qui entérine la décision et qui par conséquent ne peut être amenée à explorer d'autres moyens correctifs. King et Kitchener disent qu'au stade 6, *les jugements formulés peuvent être fondés sur des critères tels que la plausibilité d'un argument et l'utilité de la solution.* Jusqu'à présent, l'auteure discourt de façon très raisonnable et ce qu'elle amène comme points pour fonder son argumentation témoigne d'une juste compréhension de la situation. Accordant plus de valeur à l'intervention de groupe ou familiale qu'individuelle, l'auteure enchaîne dans le dernier paragraphe en invitant la Protection de la jeunesse à réévaluer ses procédures d'intervention dans un contexte interculturel et à solliciter les services de travailleurs sociaux originaires d'autres pays. Elle termine en questionnant l'impact sur le niveau d'intégration des nouveaux arrivants que pourrait créer la relation intervenant venu d'ailleurs et client venu d'ailleurs. King et Kitchener disent qu'au stade 6, *les déclarations sont basées sur des principes d'évaluation qui permettent de dégager une conclusion parmi les différentes perspectives, parce que le sujet est capable de comparer et de mettre en relation les propriétés de différents points de vue sur un même sujet.* Il semble bien que ce texte témoigne de cette habileté.

**8.3.1.5.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : troisième activité**

- 340- Une analyse de groupe sur un incident critique traité lors de la troisième activité de la deuxième stratégie d'enseignement a fourni à l'étudiante de parents originaires des Antilles une base pour son argumentation qu'elle développe de façon posée à partir de ses connaissances personnelles sur le sujet et à la lumière des postulats théoriques traité lors de la première activité.**

**8.3.1.5.1-****Observations****Sur le développement du jugement réflexif**

- 341- **Le jugement réflexif de l'écrit atteint un sommet jamais égalé en se situant au niveau réflexif, stade 6, contrairement à tous les autres où on dénote la présence marquante de traits du niveau quasi-réflexif, stade 4.**
- 342- **Pour une étudiante dont les jugements empruntent généralement les caractéristiques de stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif, la structure globale de la deuxième stratégie d'enseignement a eu un profond impact sur son jugement réflexif.**

**8.3.1.6- Nadine**

Dans cette réflexion, Nadine fait un tour d'horizon de ce que devra faire l'intervenant appelé à travailler auprès des nouveaux arrivants, un thème inspiré par le contenu de la première activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Elle écrit :

Afin de bien intervenir auprès des immigrants, c'est important de privilégier l'action dans le domaine linguistique. Ceci consiste la plupart du temps en deux types d'intervention soit, d'une part, favoriser l'accessibilité et la qualité des services de formation initiale destinés aux adultes et aux enfants immigrants et, d'autre part, mettre en oeuvre des mesures de perfectionnement et de soutien permettant le suivi des efforts consentis par le milieu (Ministère des communautés culturelles et de l'immigration, 1990, p.7).

Les immigrants ont des besoins spécifiques et des rythmes de progression qui leur sont propres. Les intervenants doivent tenir compte de ce processus s'ils veulent aider les individus à s'intégrer rapidement et efficacement dans notre société. Il est évident que la resocialisation que vivent les immigrants insérés dans un milieu entièrement nouveau exige une adaptation à l'ensemble des dimensions de la vie collective. Je crois que c'est à ce moment que les intervenants doivent jouer un rôle de premier plan afin d'offrir et de faire connaître nos services.

La première chose qu'un immigrant doit réaliser, c'est de s'établir dans la nouvelle société. Par exemple, il faut qu'il se trouve un logement, s'initie aux institutions, obtienne un premier travail, etc. Alors, les travailleurs sociaux ou les intervenants sociaux doivent soutenir les immigrants dans leurs démarches autant sur le plan socioprofessionnel, linguistique que culturel. Il est important de noter que regrouper des personnes de même origine au sein de la société d'accueil peut aider grandement un immigrant à s'intégrer dans sa nouvelle société. Il est très important que les intervenants travaillent à développer des réseaux d'entraide communautaire afin de fournir du soutien aux immigrants et de prévenir l'isolement. Je pense qu'il est aussi important que la société d'accueil favorise l'intégration socio-économique des immigrants et qu'elle s'oppose à la discrimination dans les domaines du travail et du logement afin d'améliorer leur situation de vie. De plus, il faut que les services soient accessibles pour tous les étrangers et que les intervenants sociaux soient formés afin d'intervenir efficacement auprès de cette clientèle.



Dans certains pays, les coutumes culturelles sont différentes au niveau de l'autorité, la hiérarchie, la soumission aux parents, etc. Étant donné que les enfants adoptent souvent les valeurs de la société d'accueil, il en résulte généralement des conflits familiaux. Ici, l'intervenant doit comprendre le choc culturel que les parents subissent tout en aidant les enfants à trouver un juste milieu entre les deux niveaux d'éducation. L'intervenant doit être en mesure de respecter la personne et surtout ne pas prendre son système de valeur en référence. C'est en développant une écoute compréhensive que l'intervenant pourra aider les immigrants à passer à travers les crises dues aux changements de culture.

Le jugement de ce texte se situe au niveau réflexif, stade 6, *parce que la compréhension et l'intégration des savoirs permet de comprendre qu'un problème peut-être approché par différentes perspectives incorporant de multiples preuves pour en arriver à le résoudre*. Ce texte est un résumé des démarches que doivent faire les nouveaux arrivants dans le pays d'accueil et du rôle qu'ont à jouer les intervenants sociaux pour les aider dans ce processus d'adaptation. Dans le premier paragraphe, Nadine évoque la nécessité, comme premier pas vers l'intégration dans le pays d'accueil, de l'apprentissage du français qui sous-tend deux types de mesures : l'accessibilité et la qualité des services de formation d'une part et le perfectionnement et le soutien d'autre part. Dans le deuxième paragraphe, l'auteure parle du rôle des intervenants sociaux dans l'intégration à la vie collective qui se résume à une sensibilisation aux services disponibles et une prestation de services dans le respect de spécificités individuelles. Le troisième paragraphe, lui, évoque les champs de l'action sociale des intervenants et fait ressortir les accents névralgiques de l'intervention. Noter que ce paragraphe manque de cohérence, une difficulté de rédaction propre à l'auteure comme on a pu le constater dans l'analyse du septième texte. C'est comme si elle voulait tout dire en une seule phrase, mais ce qu'elle met en exergue correspond bien aux grands défis que doivent surmonter les nouveaux venus. Dans le dernier paragraphe, Nadine traite des attitudes des intervenants sociaux qui doivent guider l'intervention auprès des familles dont les membres intègrent différemment leur nouvel environnement selon leurs caractéristiques personnelles, culturelles et sexuelles. King et Kitchener postulent qu'au stade 6, *les jugements formulés peuvent être fondés sur des critères tels que la plausibilité d'un argument et l'utilité de la solution*. Tout ce que l'auteure mentionne constitue un survol des



axes de la pratique interculturelle, *qui reflète un commencement d'intégration du processus de comparaison et d'évaluation.*

8.3.1.6.1-	Observations
<b>Sur la stratégie d'enseignement : première activité</b>	
343-	<b>La théorie permet à l'étudiante de rédiger une synthèse personnelle de ce qu'elle attend comme future intervenante auprès des personnes d'autres cultures.</b>
<b>Sur le développement du jugement réflexif</b>	
344-	<b>Le jugement réflexif de ce texte atteint pour la deuxième fois le niveau réflexif, stade 6, contrairement à tous les autres qui ont été classés au niveau quasi-réflexif, stade 5.</b>
345-	<b>Il semble bien qu'un enseignement théorique combiné à une stratégie de correction de textes puisse permettre à l'étudiante d'atteindre le niveau réflexif.</b>

### 8.3.1.7- Steve

Dans cette réflexion, Steve réfléchit au concept de la décentration abordé lors de la première activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

[...] En terme d'intervention, se décentrer veut dire tout laisser de côté ce que j'ai appris (valeurs, normes, moeurs, culture, modèles de vie) afin d'être en mesure d'entrer dans la peau de mon client. Se décentrer signifie aussi de comprendre l'individu devant moi ainsi que sa réalité en tant qu'immigrant. Mais comment est-ce que je peux interagir avec quelqu'un sans avoir de préjugés, sans me baser sur mes modèles de vie et sans regarder cette personne à travers ma culture? D'après moi, un intervenant qui travaille avec une clientèle immigrante doit avoir lui-même vécu certaines choses et surmonté certains obstacles dans sa vie avant d'être apte à bien répondre aux besoins d'un migrant en situation de problème. Je reviens avec des notions que j'ai apprises lors de ce cours en disant qu'un intervenant interculturel doit avoir une culture globale et non pas une mentalité nombriliste de « soupe au pois ». Cohen-Émérique l'énonce bien en citant qu'un intervenant est composé d'une culture et un ensemble de cultures. Pour posséder un ensemble de culture, il faut avoir été exposé à différents éléments, situations et expériences de vie. Un intervenant avec une culture de « tourtière et de Paul Piché » risque de faire plus de tort à un client que de bien.

Un autre concept qu'il est important d'avoir saisi comme intervenant est le choc culturel. C'est dans ce cours que j'ai compris qu'une personne n'est pas obligée d'avoir voyagé à l'extérieur de son pays pour vivre un choc culturel. Même la personne qui n'est jamais sortie de chez elle peut avoir vécu un choc culturel en regardant une émission de télévision. Donc, il ne faut pas aller loin pour comprendre ce qu'est un choc culturel, mais il faut en être conscient afin de l'assimiler.

Se décentrer, c'est être en mesure de jongler entre préjugés, identité, respect et réalité en vue de répondre aux besoins du client. C'est donc en comprenant sa réalité que je peux lui faire voir que ce n'est pas lui comme personne qui a tort, mais que c'est son comportement qui est inacceptable selon la culture québécoise qui est à modifier. Comme intervenant suivant l'approche interculturelle, je propose au client une nouvelle façon de faire pour que son intégration réussisse mieux.

Par contre, il faut faire attention entre l'intégration et l'assimilation. Mais voilà une autre question de réflexion à entreprendre une autre fois. [...]

Le jugement de ce texte se situe au niveau réflexif, stade 6, *parce que les jugements formulés peuvent être fondés sur des critères tels que la plausibilité d'un argument et l'utilité de la solution*. L'écrit de Steve atteste d'une compréhension et d'une intégration de la démarche intérieure que sous-tend la relation d'aide interculturelle : une mise en veilleuse des certitudes acquises dans la culture d'origine, une ouverture d'esprit et de cœur à l'autre, une vigilance aux réactions qu'éveillent les comportements ou les attitudes étrangères à la culture d'origine, un respect de l'autre dans sa différence qui doit parfois être amené à opérer certaines transformations pour vivre dans les conditions du pays d'accueil et un souci par l'intervenant de faciliter l'adaptation et non l'assimilation des nouveaux arrivants. Dans sa structure, le texte présente quelques sauts de logique, une difficulté personnelle de l'auteur que l'on retrace dans pratiquement tous ces écrits, mais les points discutés sont tous liés à l'objet de réflexion. King et Kitchener disent qu'au stade 6, *le sujet est capable de formuler une conclusion parmi différentes perspectives, ce qui reflète le commencement d'une intégration du processus de comparaison et d'évaluation*.

#### 8.3.1.7.1-

#### Observations

##### Sur la stratégie d'enseignement : première activité

346- Le contenu théorique permet à l'étudiant de faire valoir sa compréhension des axes essentiels de l'intervention dans le domaine de l'interculturel.

##### Sur le développement du jugement réflexif

347- Le jugement de l'écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, le même que celui du dernier texte, contrairement à tous les autres qui ont été classés au niveau quasi-réflexif, stade 5.

**8.3.1.7.1-****Observations**

**348 On peut présumer que la correction des textes et le contenu théorique permettant de justifier ou d'appuyer correctement les croyances ont contribué à l'élévation du jugement réflexif de l'étudiant.**

**8.3.1.8- Élisabeth**

Dans ce texte, Élisabeth exprime dans ses propres mots ce qu'elle a retenu des paramètres de la relation d'aide interculturelle, thème lié au contenu de la première activité de la deuxième stratégie d'enseignement, et elle élabore un plan d'intervention à partir d'un incident critique présenté lors de la troisième activité de la même stratégie. Elle écrit :

Être travailleuse sociale est un art. Ceci demande de faire constamment abstraction de tous ses modèles, ses conceptions, ses valeurs et normes pour mieux être en mesure de venir en aide à une autre personne. Ce travail est d'autant plus délicat lorsque la clientèle d'une travailleuse sociale est fortement composée de plusieurs ethnies différentes puisque les différences sont encore plus marquantes. Donc, celle-ci est amenée à être très attentive à la personne qui est devant elle et, de préférence, à chercher au-delà de ce que la personne dit, c'est-à-dire comprendre les fondements de la culture de cette personne. Donc, elle doit reconnaître que cette personne ne se comportera, ne déduira, ne considérera pas les choses de la même façon qu'elle. Déjà qu'il est difficile de s'entendre avec une personne de sa culture, alors imaginez les obstacles à rencontrer une personne d'autre culture. D'après moi, l'écoute et le respect de l'autre sont essentiels. Par contre, il ne faut pas oublier qu'il y a des limites que notre culture ne peut dépasser dans son acceptation ou sa tolérance aux différences culturelles (ex. : violence conjugale, polygamie, violence faite aux enfants, etc.). C'est pourquoi il faut user de beaucoup de patience et de diplomatie avec eux parce que s'ils font ces choses-là ce n'est pas pour mal faire ou nous narguer ou être déviant ou autre. La solution à cela est de leur expliquer que leur sentiment, leur situation sont réels, mais que ce qu'ils font n'est pas acceptable ici et que s'ils persévèrent il y aura nécessairement des conséquences fâcheuses (ex. : prison, placement de l'enfant, etc.). Aussi, il faut leur donner des outils (façon de faire et d'être, etc.) qui sont acceptables pour leur culture et la nôtre. Le compromis s'impose de part et d'autre; comme cela personne ne se sent lésé mais plutôt compris, respecté et accepté.

Une autre chose que je trouve importante : il faut tenir compte des lois et des procédures actuelles qui ne nous aident pas et ne conviennent pas toujours parce qu'elles sont faites pour les gens de souche canadienne (blanc, de langue française ou anglaise, de culture québécoise ou britannique). Donc, à mon avis, il y a beaucoup de choses à changer dans ces lois et ces procédures désuètes parce qu'elles ne répondent plus à l'ensemble de la population.

Bref, on peut dire que le travailleur social a dans ce sens un rôle majeur qu'est celui de l'intégration. C'est celui-ci qui facilitera ou non l'intégration des immigrants ou des personnes de différentes communautés culturelles qu'il est amené à rencontrer. Donc, donner une image de compréhension et de respect les aidera à affronter la vie qui sera difficile à cause de plusieurs facteurs (chocs culturels, préjugés des gens, etc.)

Différences dans la structure du groupe familial, les rôles et les statuts de ses membres

## Exemple 3.2.2.1 : La famille (incident 3)

C'est une jeune fille d'origine latino-américaine de 15 ans qui va elle-même se plaindre à la police que sa mère la bat. Suite à une évaluation par la DPJ, le signalement est retenu (...). Un placement est décidé. Mais jamais la mère n'abdiquera sa façon d'éduquer sa fille. Pour elle, la seule personne qui sait quoi faire, c'est elle.

## L'intervention

Premièrement cette intervention n'a rien réglé au problème et le résultat est désastreux. La mère se sent brimée, incomprise et insultée par la façon dont elle a été traitée par les professionnels. Donc, au lieu de faire changer le comportement de la mère ceci amène à l'effet contraire, il renforce celui-ci. En plus, dorénavant il devient difficile à présent de faire toute intervention avec elle. Au lieu de réconcilier les deux parties, cette intervention les sépare, ce qui est très négatif à bien des niveaux (intégration, maintien du réseau qu'est la famille, etc.). Donc, l'intervention est contre eux et non avec eux.

Mon intervention à moi : premièrement dans ce cas-ci, il faut se renseigner sur la structure de groupe de cette famille latino-américaine et sur les rôles et les statuts de chacun des membres. Ensuite, permettre aux deux parties de s'exprimer chacune à leur tour sur les conflits et demander pourquoi elles ont agi de la sorte, sans porter de jugements sur elles. Cela permet de s'exprimer et de réfléchir sur leurs actions et de mieux saisir le point de vue de l'autre et le motif de ses agissements. Respecter les sentiments des gens et expliquer que c'est normal de se sentir de la sorte : pour la mère être enragée et impuissante vis-à-vis les comportements et attitudes de sa fille; et pour la fille être battue ou non respectée ou autre. Suite à cette expression indiquer que le sentiment de la mère est normal mais que le moyen employé n'est pas acceptable, car ici il amène à des conséquences fâcheuses comme le placement, etc. Donc, lui donner d'autres moyens plus appropriés ici qui lui donnent encore une autorité sur sa fille. Demander à la fille d'aider sa mère là-dedans (dans son intégration, être patiente avec elle, etc.) et proposer à la mère de faire partie d'un groupe de rencontre de mères comme elles qui ont de la difficulté avec leurs adolescents. Donc, cela permet aux deux parties de contribuer à leur propre résolution de problèmes et le groupe de rencontre favorisera l'intégration de la mère, le partage de ses problèmes avec d'autres et la connaissance d'autres moyens à prendre pour garder l'autorité parentale.

Le jugement de ce texte se situe au niveau réflexif, stade 6, *parce que le sujet est capable de formuler une conclusion parmi différentes perspectives, ce qui reflète le commencement d'une intégration du processus de comparaison et d'évaluation.* L'écrit d'Élisabeth est divisé en deux sections. La première énonce les grands principes que sous-tendent les trois démarches de la relation d'aide interculturel : décentration, appropriation de la culture de l'autre et négociation, souligne la nécessité de réévaluer des façons de faire d'institutions qui ne conviennent pas obligatoirement au contexte interculturel et statue sur le rôle de facilitateur du travailleur social auprès des personnes d'autres origines culturelles. King et Kitchener disent qu'au stade 6, *le sujet peut se fier aux opinions fondées sur les évaluations des autorités qui ont des compétences particulières dans un domaine.* Les propos

d'Élisabeth témoignent d'une bonne intégration de la matière. Dans la seconde section, l'auteure présente un incident critique étudié en classe, évalue l'intervention qui a été faite dans ce cas et élabore un plan sommaire de sa propre action si elle avait été responsable du dossier. En ce qui concerne l'évaluation du cas, l'auteure en arrive à la même conclusion que celle de Marie-Andrée qui a analysé un incident similaire et les pistes d'intervention qu'elle suggère sont un reflet assez fidèle de ce que sont appelés à faire les intervenants sociaux dans ce genre de situation. King et Kitchener postulent qu'au stade 6, *les jugements formulés peuvent être fondés sur des critères tels que la plausibilité d'un argument et l'utilité de la solution*. Le plan d'intervention de l'auteure atteste de ces habiletés.

8.3.1.8.1-	Observations
<b>Sur la stratégie d'enseignement : première et troisième activités</b>	
349-	<b>L'enseignement du contenu des première et troisième activités de la deuxième stratégie semble avoir permis à l'étudiante de comprendre et d'intégrer la matière.</b>
<b>Sur le développement du jugement réflexif</b>	
350-	<b>Le jugement de l'écrit se situe au niveau réflexif, stade 6, le même que celui du dernier texte; et un stade plus élevé que la moyenne argumentaire classée au niveau quasi-réflexif, stade 5.</b>
351-	<b>La deuxième stratégie d'enseignement a permis à l'étudiante, dont le jugement réflexif est parmi les plus élevés chez les étudiants, de montrer l'intégration de son savoir et de discourir au meilleur de sa capacité réflexive.</b>

### 8.3.1.9- Louis

Dans ce texte, Louis décrit le choc des valeurs de deux visions du monde qui se rencontrent : celle de la postmodernité et de la tradition, un sujet inspiré par le contenu de la deuxième activité de la deuxième stratégie d'enseignement. Il écrit :

Nous vivons au Canada dans une société postmoderne. Le terme de société postmoderne renvoie à l'idée d'un changement culturel profond de l'ensemble de la société. Lorsque l'on s'interroge sur les familles d'aujourd'hui, c'est souvent par rapport aux valeurs familiales et aux conduites culturelles qu'elles adoptent. Il devient alors impératif de mieux comprendre les transformations culturelles qui marquent notre société, et ce, pour mieux comprendre les

difficultés auxquelles peuvent être confrontés les nouveaux arrivants provenant de sociétés de type moderne ou de type plus traditionnel.

Depuis le dernier quart de siècle, beaucoup de Canadiens subissent les métamorphoses tant économiques, technologiques, politiques que culturelles. Ce sont des périodes d'ajustement et de réajustement qui sont tantôt faciles, tantôt pénibles pour nous Canadiens. Mais que dire des immigrants qui arrivent d'autres pays, caractérisés par d'autres cultures, d'autres religions? Nombreux d'entre eux proviennent de pays sous-développés ou en guerre. En arrivant au pays, l'immigrant déjà déchiré de sa rupture avec son pays natal, doit investir temps, argent et d'innombrables efforts dans le dessein de s'intégrer aux changements draconiens qu'a connus, que connaît et que connaîtra notre société postmoderne nord-américaine. Cela s'avère une tâche très ardue où leurs valeurs de base de leur société ainsi que du « noyau dur » des valeurs familiales sont parfois toutes remises en question et où tous les membres de la famille doivent se réajuster pour survivre, sinon crever...

Les immigrants sont en partant confrontés à ce « nouvel individualisme ». Les acteurs postmodernes se préoccupent d'abord et avant tout de leurs désirs, de leur épanouissement, de leurs réussites sociales, de leur accomplissement au travail, de leur amour et de leur autonomie. L'individualisme transgresse toutes les solidarités de groupe. Bref, l'individu passe devant le groupe. Cet individualisme s'accompagne d'une constellation de valeurs comme l'autonomie qui est revendiquée par les femmes et les jeunes surtout. L'égalité, l'affirmation de soi, le plaisir et le bonheur immédiat, l'expérimentation, le bien-être personnel et les valeurs matérialistes sont aussi des valeurs qui découlent du néo-individualisme nord-américain.

Lors de la présentation du vidéo en classe, nous avons pu prendre conscience des problèmes auxquels plusieurs nouveaux arrivants peuvent être confrontés. Francesco et sa famille l'ont bien démontré. Les valeurs familiales auxquelles lui et sa famille adhéraient dans leur pays d'origine ne sont plus de mise ici en territoire canadien. Cette famille a donc connu des chambardements, des bouleversements, des confrontations souvent suivies de pleurs et de grincements de dents, le tout dans une optique d'intégration aux nouvelles valeurs de notre société postmoderne. L'intégration fut cependant plus simple pour certaines personnes. J'ai nommé ici la fille de Francesco et sa femme. Pour sa part, Francesco refusait obstinément de s'y intégrer et ce avec raison. Pour nous, acteurs canadiens, il nous est facile de le détruire et de dire « s'tostie d'immigrant là, y veut rien savoir pis c't-un écoeurant, y veut même pas que sa femme travaille, pis que sa fille à sorte avec un des nôtres. Tant qu'à moé y devra caliser son camp dans son pays si y veut rien savoir, pis rien comprendre ».

Voilà comment se manifeste le malheur de l'homme. Celui-ci juge le superficiel, l'extrinsèque et ne s'attarde pas à comprendre l'intrinsèque de son prochain et chercher à l'aider. Il cherche plutôt à le démolir parce que le « déviant », ou le « non-adapté » ne fait pas et n'est surtout pas comme nous. Pas étonnant qu'il y ait tant de guerres sur notre planète. Personne n'ose, personne n'a la volonté d'essayer de comprendre son prochain. Et lorsque cela exige un effort ou un peu de temps, nous préférons condamner et exiler les déviants, car cela s'avère une tâche beaucoup moins exigeante au point de vue temps, effort ou argent. C'est notre société de consommation qui nous a rendus comme cela. Tout avoir, tout de suite sans comprendre et surtout sans effort.

Afin de mieux comprendre la situation familiale de Francesco, il s'avère important de faire ressortir les traits sociologiques ou les valeurs de cette famille immigrante contre celles des citoyens nord-américains. Voici donc une synthèse des traits sociologiques qui caractérisent les valeurs de Francesco initialement en comparaison avec nos nouvelles valeurs canadiennes.

Pour Francesco, le « noyau dur » des valeurs familiales est représenté par le père en tant que pourvoyeur unique, comme celui qui porte les culottes et à qui femme et enfants doivent respect. Francesco perçoit que l'entrée de sa femme sur le marché du travail constitue un non-respect et une attaque contre les traditions et contre leurs valeurs sociales d'origine. Pour les confrères de Francesco, le travail rémunéré symbolise l'affirmation de soi et devient à la fois



une très grande source de gratification. Pour lui, ne pas avoir de travail symbolise la non-réussite, la non-utilité de sa personne et de ses capacités. De plus, en s'intégrant au marché du travail la femme de Francesco ne respecte plus le « maître de la maison ». Sa fille, qui ne lui obéit plus et qui veut sortir avec un Québécois, renie elle aussi les « lois » et le bon sens paternel. Pour Francesco, qui dans ses valeurs de base perçoit la famille comme importante, ressent que ses alliés familiaux deviennent ses adversaires. Ils sont désormais « vendus » aux nouvelles valeurs que prône la société postmoderne nord-américaine. Pas étonnant qu'il se sente alors tout seul au monde, situation que vivent plusieurs hommes immigrants. Ces situations compliquent trop souvent les processus d'intégration de ces hommes victimes de vouloir sauvegarder leurs valeurs. Plusieurs deviennent victimes. Conséquences probables : la dépression, l'alcoolisme, la consommation de drogue ou de stupéfiants, etc...

Pour cet homme immigrant, la paternité est instrumentale et symbolique. Il perçoit la maternité comme définissant la féminité : la femme se doit de rester à la maison pour prendre soin de lui et de ses enfants. Si elle travaille, elle néglige le reste de la famille. Si elle néglige sa famille, cela signifie qu'elle ne respecte plus ses engagements matrimoniaux. Les affrontements qui en découlent sont souvent douloureux, voire violents, car l'homme est le « maître » de sa femme... De plus, si on ajoute à cela un enfant qui goûte à l'indépendance, au droit à la liberté d'expression, alors qu'il devrait, selon les valeurs du pays d'origine, n'écouter que les conseils et les ordres paternels, on risque d'assister à de fortes tensions familiales. Plusieurs éclatements familiaux sont reliés à cette situation.

Les nouvelles valeurs de notre société postmoderne vont à l'encontre des valeurs de base de Francesco. Notre société prône l'individualisme. Nous assistons à une désinstitutionnalisation du mariage. Pour Francesco, le mariage représente une institution fondant la famille. L'obligation du travail salarié des femmes, le fait devant les attentes d'une société qui lui a dicté que pour être « à la mode » et ramer dans le sens de la vague sociologique actuelle, il faut combattre le racisme.

Le jugement de cet écrit se situe au niveau réflexif, stade 7, *parce que le savoir est construit en utilisant les habiletés de la recherche critique ou par la synthèse des preuves et des opinions en explications cohésives et cohérentes justifiant ses croyances au sujet d'un problème*. Dans les trois premiers paragraphes, Louis stipule que les transformations qui se sont opérées dans la société canadienne au cours de trois décennies ont eu un profond impact sur l'institution de la famille, non plus perçue comme un groupe homogène, mais plutôt comme un regroupement d'individus aux besoins et aux aspirations différentes. L'auteur explique ce changement à l'aide de traits du concept de la postmodernité qui permet de faire comprendre l'ampleur du choc auquel sont exposés les membres des familles immigrantes originaires de pays moins développés dans leurs efforts d'intégration. Dans les autres paragraphes, Louis se sert des réactions des personnages du document audiovisuel pour illustrer à l'aide des caractéristiques du concept de la tradition les conflits familiaux que provoque la confrontation de valeurs de deux visions qui s'entrechoquent.

King et Kitchener disent qu'au stade 7, *il est possible de déterminer la profondeur et la justesse des jugements sur la réalité*. En effet, par son intégration des concepts de postmodernité et de tradition et une décentration de ses paramètres culturels, Louis atteste d'une compréhension remarquable de ce qui est à la source des affrontements entre les membres d'une famille immigrante cherchant à s'adapter aux façons de faire et d'être du nouveau pays. Son cadre d'analyse lui sert aussi à dénigrer les propos gratuits des citoyens hôtes à l'égard des nouveaux venus. Il est à noter que la dernière phrase du texte tombe à brûle-pourpoint et n'affiche pas la même habileté argumentaire que ce qui précède, mais cela n'entache pas la profondeur globale du texte qui démontre un grand niveau de compréhension des difficultés auxquelles font face les nouveaux arrivants dans leur processus d'intégration.

**8.3.1.9.1-****Observations****Sur la stratégie d'enseignement : deuxième activité**

**352- Le contenu du document audiovisuel permet à l'étudiant de mettre en valeur l'intégration de son savoir qui se manifeste par la justesse et la profondeur de ses jugements sur la réalité.**

**Sur le développement du jugement réflexif**

**353- Le jugement de l'écrit se situe au niveau réflexif, stade 7, contrairement au stade 6 des deux derniers textes et à la moyenne générale des autres qui vacille entre les stades 4 et 5 du niveau quasi-réflexif.**

**354- Il semble bien qu'une mise en situation illustrant la dynamique relationnelle d'une famille immigrante offre à l'étudiant une possibilité d'argumenter à partir de faits concrets tout en mettant en valeur la compréhension et l'intégration de son savoir théorique.**

**8.3.1.10- Louise-Hélène**

Dans ce texte, Louise-Hélène discourt sur les enjeux de la pratique interculturelle du travail social, un thème qui découle des propos tenus lors de la deuxième stratégie d'enseignement.

Elle écrit :



Plusieurs écrits ainsi que les échanges en classe tout au long du présent cours ont révélé les défis que le contexte interculturel pose à l'intervention sociale. Je présenterai les principaux enjeux présents dans l'intervention sociale en contexte interculturel en trois points :

- la reconnaissance des multiples différences dans les communautés, dans les groupes et entre les individus d'un même groupe;
- la rupture avec la peur des différences;
- l'élaboration de nouveaux rapports ou les issues possibles pour l'intervention.

La reconnaissance des différences est rendue possible lorsque nous prenons une distance critique face aux concepts de communautés culturelles qui enferment plusieurs réalités en une étiquette uniforme qui pourtant désigne plusieurs groupes minoritaires. Conséquemment, ces concepts réducteurs nivellent une réalité non homogène. Les différences demandent également de redéfinir le concept d'appartenance, car l'appartenance à la société n'est pas un lien uniquement culturel. L'appartenance est à dimension démographique, socio-économique, politique, idéologique, culturelle et affective. Ainsi, le contexte interculturel signifie une multitude de visages. Une autre dimension est la différence qui existe dans les rapports de pouvoir entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires.

Afin de rompre avec la peur de la différence, il est nécessaire de concevoir les différences comme une source d'enrichissement plutôt qu'en avoir une image négative qui a pour effet de renforcer la marginalisation, l'exclusion, le sentiment à l'égard des groupes minoritaires d'être des indésirables par la société dominante.

Maintenant les jalons d'une intervention sociale peuvent s'établir. Les prises de conscience faites, il est possible de trouver des terrains d'entente pour dépasser les conflits. Il peut être possible de négocier des compromis et des consensus selon les litiges présents.

Il ressort de la littérature sur le sujet qu'il est important d'utiliser les rapports de pouvoir pour négocier de nouvelles solidarités.

Les autres défis posés à l'intervention sociale en contexte interculturel sont des enjeux politiques et idéologiques car ils remettent en question la formation des praticiens sociaux. La formation en travail social renferme des limites telles qu'elle est offerte présentement. Effectivement, les prérequis à l'intervention en contexte interculturel exigent de la part des intervenants que ces derniers aient fait la rupture épistémologique face aux enjeux de l'immigration et toutes ses composantes. Également, ils doivent avoir la capacité de décentration et toutes les attitudes propices à l'intervention telles que présentées dans le cours. De plus, la formation devrait proposer des modèles diversifiés d'intervention (pas seulement modèles théoriques issus de l'expérience nord-américaine) et enfin, il est urgent que la formation intègre l'expertise des gens des minorités à tous les niveaux de sa constitution (corps enseignant, pédagogie, modes d'apprentissages, liens milieux de pratique, etc.)

*Le jugement de ce texte se situe au niveau réflexif, stade 7, parce que le savoir est construit en utilisant les habiletés de la recherche critique ou par la synthèse des preuves et des opinions en explications cohésives et cohérentes justifiant les croyances au sujet d'un problème. Louise-Hélène réussit en peu de mots à circonscrire d'une très belle manière les enjeux de la pratique interculturelle du travail social. Ce qu'elle pointe comme enjeux et les propos qui justifient sa perception de la réalité témoignent d'une forte capacité d'analyse et*

correspond à des réalités très présentes dans la relation d'aide et la formation en interculturel. King et Kitchener disent qu'au stade 7, *par la synthèse, il est possible de déterminer la profondeur et la justesse des jugements sur la réalité.* Cet écrit en est une bonne illustration.

8.3.1.10.1-	Observations
<p>Sur la stratégie d'enseignement : deuxième stratégie</p> <p>355- La structure de la deuxième stratégie d'enseignement facilite les interactions professeur-étudiants et permet à l'étudiante de mettre en valeur sa capacité d'analyse en pointant des points névralgiques de l'intervention interculturelle.</p> <p>Sur le développement du jugement réflexif</p> <p>356- Le jugement du texte se situe au niveau réflexif, stade 7, le même que le dernier et un stade plus élevé que la moyenne argumentaire de l'ensemble des compositions critiques classée au stade 6.</p>	