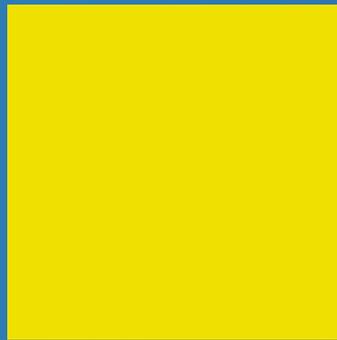


# 2

---



RENCONTRE AVEC LES TEXTES  
SACRÉS : TEXTES VIOLENTS

# TEXTES VIOLENTS

## 2.1 INTRODUCTION

### PRÉFACE DU MODULE 2

Les matériaux pédagogiques suivants font partie des activités éducatives développées dans le cadre du projet Educ8 et forment le module d'approfondissement sur l'aspect éthique/non confessionnel de la prévention de la polarisation, de la radicalisation et de l'extrémisme. Le sujet abordé dans ce module étant « Rencontre avec les textes sacrés : Textes violents », les « textes » sélectionnés sont les histoires d'Œdipe et d'Ajax (Sophocle). Ce cadre général sert donc de contexte de discussion sur la honte, l'humiliation, la stigmatisation et leur association avec la violence, qui constitue le thème central de ce module.

L'outil pédagogique de l'activité comporte trois éléments :

- A** Une courte *vidéo d'animation* qui présente le sujet aux élèves et ouvre un espace de dialogue et de discussion. Le scénario de la vidéo présente une discussion entre des élèves et illustre partiellement des éléments des histoires d'Œdipe et d'Ajax. La vidéo s'accompagne également de brefs questionnaires qui permettent aux élèves de réfléchir aux aspects choisis de l'histoire. Des questionnaires sont également fournis aux enseignants et aux élèves séparément pour plus de flexibilité (Section 2.3.1 du Livre de l'enseignant).
- B** Ce *Livre de l'enseignant* consiste principalement en une présentation plus approfondie du thème de l'activité éducative et une description des méthodologies éducatives que les enseignants peuvent utiliser lors de la mise en œuvre de l'activité.
- C** Le *Livre de l'élève* est composé de matériaux pédagogiques de base et de certains matériaux pédagogiques supplémentaires qui peuvent servir de base à des activités éducatives ultérieures.

Le module 2 du livre de l'enseignant et celui du livre de l'élève font la distinction entre les matériaux d'enseignement et d'apprentissage de base et les matériaux d'approfondissement/d'élargissement. Ces derniers sont facultatifs et peuvent être utilisés en fonction des motivations et des intérêts des élèves et des enseignants. Dans le livre de l'élève, ces parties sont clairement identifiées. (Les devoirs supplémentaires pour les élèves sont également clairement identifiés pour eux.) Le livre de l'enseignant combine les contenus relatifs au contexte, qui visent à développer une compréhension plus approfondie du rôle des émotions morales, et seules les parties relatives aux tâches supplémentaires pour les élèves sont séparées. Les matériaux d'approfondissement/d'élargissement peuvent être combinés de plusieurs façons et peuvent être utilisés avec d'autres matériaux pédagogiques et à des occasions qui font apparaître les questions inhérentes à ceux-ci.

En tant qu'enseignant, vous pouvez combiner ces matériaux pédagogiques à votre guise. Vous pouvez utiliser l'animation uniquement comme point de départ d'une discussion. Ou vous pouvez utiliser et étudier le Livre de l'enseignant, puis élaborer vos propres matériaux pédagogiques qui s'éloignent de l'animation. Vous pouvez également combiner ces outils pédagogiques avec d'autres matériaux pédagogiques et en étendre la portée.

## 2.1 INTRODUCTION

Les principaux sujets de discussion sont **la honte, la culpabilité, les méfaits de l'humiliation, l'ostracisme et la stigmatisation, et leur association avec la violence** (envers autrui et soi-même). Ceux-ci sont très pertinents concernant les différents aspects de la radicalisation puisque la perception du soi et de son statut associé influencent fortement notre comportement. D'un autre côté, un rôle positif de la honte morale peut être mis en évidence en rapport avec les idéaux éthiques (par exemple, l'humanité commune). En outre, c'est l'occasion de parler de sujets comme la fierté et l'humilité. Le défi est de savoir comment présenter ces questions sensibles aux élèves. Tous les aspects ne sont pas directement inclus dans le scénario, d'abord en raison de contraintes de temps, et parce qu'il est préférable d'aborder certains sujets dans le cadre d'une discussion en face à face et de les adapter au contexte particulier. On utilise une approche pédagogique expérimentale et holistique ainsi qu'une approche par la discussion (une description de ces approches et des conseils pratiques pour leur utilisation seront inclus dans le livre de l'enseignant).

La note d'orientation de l'UNESCO intitulée Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation : *Activités efficaces et impact* (UNESCO 2018) répertorie ce qui suit parmi les « *facteurs d'attraction* » ou motivations individuelles en faveur de l'extrémisme violent et la radicalisation : « *antécédents individuels (recherche d'identité, crise adolescente, attrait pour la violence) et assimilation aux griefs collectifs et aux récits de victimisation,* » tout en incluant la « *marginalisation, l'injustice et la discrimination* » parmi les « *facteurs de rejet* » ou les conditions propices à l'extrémisme et à la radicalisation. Tous les aspects mentionnés sont étroitement liés à des éléments d'identité, de représentation de soi-même, d'émotions et d'attitudes réactives comme la culpabilité et la honte, ainsi qu'aux phénomènes d'humiliation et de stigmatisation (tant au niveau d'un individu qu'au niveau collectif).

## 2.2 HONTE, HUMILIATION, STIGMATISATION ET LEUR ASSOCIATION AVEC LA VIOLENCE

Charles Darwin, dans son livre *L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux*<sup>1</sup>, a défini **la honte** comme un effet ou une émotion impliquant un rougissement, des yeux fixés au sol, une tête basse, un relâchement ainsi qu'un sentiment de chaleur et une vasodilatation du visage et de la peau. La honte est fortement associée à l'embarras, au déshonneur, à la disgrâce, au sentiment d'inadéquation, à l'humiliation ou au chagrin.

La culpabilité et la honte sont principalement liées à notre vie morale et y jouent un rôle important. Elles peuvent être désignées comme des émotions morales ou des attitudes morales qui surviennent en relation avec nos actions ou notre caractère passés ou présents.<sup>2</sup>

**La culpabilité ou le sentiment de culpabilité** est notre réponse lorsque nous prenons conscience du fait que notre action était moralement inacceptable et que nous sommes responsable des conséquences de cette action. La culpabilité, par exemple, apparaît lorsque nous enfreignons une certaine norme morale ou que nous infligeons des douleurs, des souffrances ou des préjudices injustifiés à l'autre. Elle peut donc être comprise comme une réponse douloureuse ou perturbante à l'injustice morale de mon action et ses conséquences.<sup>3</sup>

L'apparition initiale du sentiment de honte s'explique de manière plus détaillée et nuancée. La honte est avant tout étroitement liée à notre sentiment d'exposition excessive, de ne pas être caché, d'être impuissant par rapport aux autres et est également liée au sentiment de perte de statut.<sup>4</sup> En outre, elle semble également englober de nombreux aspects non moraux de notre vie et s'étend donc au-delà de la culpabilité, qui est avant tout une notion morale. **La honte morale** peut être comprise comme une mise à nu, un sentiment de faiblesse et d'impuissance que nous ressentons lorsque nous sommes vraiment conscients de nos méfaits moraux (révélés par les autres ou par nous-mêmes), de nos faiblesses ou de nos défauts en matière de moralité.

La culpabilité et la honte ne doivent évidemment pas être considérées comme deux phénomènes moraux complètement séparés ou mutuellement exclusifs. Nous ne pouvons pas tracer une frontière claire entre les deux. Dans l'espace qui les sépare, il existe une zone grise qui pourrait être caractérisée comme une sorte de sentiment de poids moral ou de fardeau moral, ou même de souillure morale.

---

<sup>1</sup> Darwin 1872.

<sup>2</sup> Wat volgt, is uitvoeriger uitgewerkt in Strahovnik 2019.

<sup>3</sup> Gaita 2002, 34.

<sup>4</sup> Williams 1993, 220.

De plus, un individu peut se sentir à la fois coupable et honteux par rapport à la même action, de sorte que les deux positions morales ne s'excluent pas l'une l'autre, ni en tant que sentiments réels ni compte tenu de leur pertinence.

Il existe plusieurs différences intéressantes entre la culpabilité et la honte :

- a. Le point central.** La culpabilité est centrée sur l'acte par opposition à la honte qui est centrée sur le sujet. À la base de la plupart des différences débattues entre la culpabilité et la honte, il existe une reconnaissance initiale que la culpabilité se concentre généralement sur le tort moral de nos actes (la culpabilité est centrée sur l'acte), tandis que la honte est étroitement liée aux vices, défauts et déficiences morales de notre caractère ou de nous-mêmes (la honte est centrée sur le sujet). La culpabilité est donc associée à l'injustice de notre action, tandis que la honte nous désigne en tant que sujets, notre personne (personnalité) ; c'est-à-dire que nous avons honte de nous-mêmes et pas (uniquement) de nos actions ou de leurs conséquences (Haggerty 2009, 304 ; Doris 2002, 155).<sup>5</sup>
- b. Violation.** La culpabilité comme réponse à une transgression de la norme morale par opposition à la honte comme réponse à une incapacité à atteindre un idéal. La culpabilité est le plus souvent associée à une transgression d'un ordre ou d'une interdiction donnée, alors que la honte porte généralement sur un idéal et sur notre incapacité à l'atteindre.
- c. Portée.** La honte, par opposition à la culpabilité, affecte l'ensemble de notre personnalité. La honte affecte l'ensemble de notre personnalité.<sup>6</sup> Cela implique un certain sentiment selon lequel nous devons nous protéger et nous abriter, dans lequel toute notre personnalité se révèle à nous-mêmes comme diminuée, affaiblie, amoindrie ou abîmée ; nous ne souhaitons pas simplement nous cacher le visage ou nous cacher nous-mêmes, mais faire comme si nous n'étions pas là du tout, nous souhaitons « disparaître sous terre » comme le dit l'expression. La culpabilité, en revanche, est liée à une action particulière qui était moralement inacceptable.
- d. Attitudes réactives.** La culpabilité s'accompagne de colère, de ressentiment, d'indignation, et exige de nous une compensation ou des excuses, tandis que la honte s'accompagne de mépris, de ridicule ou d'évitement de la part des autres et exige un changement en nous-mêmes. Les réponses réactives typiques à la culpabilité (ou les moyens de la surmonter) comprennent les aveux, la correction des torts commis, les excuses, l'acceptation de la punition, etc. Un événement qui suscite la honte en nous s'accompagne généralement de mépris, de ridicule, d'exclusion ou d'évitement de la part d'autrui (Karlsson et Sjöberg 2009)<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Haggerty 2009, 304; Doris 2002, 155.

<sup>6</sup> Williams 1993, 89.

<sup>7</sup> Karlsson et Sjöberg 2009.

**e. Sens :** l'ouïe par rapport à la vue. La culpabilité est souvent liée à la voix (intérieure) et à l'ouïe ou à l'écoute. Nous parlons donc de la voix de la conscience en nous ou d'une voix du jugement au-dessus de nous. D'autre part, la honte est principalement liée à la vue ou à la vision. Œdipe (partie du scénario) représente un excellent cas : il va si loin dans sa reconnaissance de la honte qu'il se crève lui-même les yeux, accompagnant cet acte de phrases comme : « chaque regard m'est douloureux », il semble « sali » et « déplaisant et désagréable même aux dieux » et exhorte les autres : « Oh, je vous en conjure, cachez-moi n'importe où, loin de cette terre, ou tuez-moi simplement, ou jetez-moi, au fond de l'océan hors de votre vue » (*Sophocle, Œdipe Roi*).

**f. Le rôle du soi et de l'autre.** La honte présuppose l'autre, l'observateur, tandis que la culpabilité présuppose seulement le fait que nous reconnaissons avoir violé un ordre moral spécifique. La culpabilité et la honte présupposent en quelque sorte l'autre, mais cet « autre » occupe un rôle tout à fait différent. Dans le cas de la culpabilité, l'autre joue le rôle de la victime ou de l'exécutant d'une autorité indépendante, qui représente la nécessité d'une indemnisation ou une menace de sanction. Dans le cas de la honte, cet autre occupe principalement le rôle d'un spectateur ou d'un témoin. « L'observateur ou le témoin devant qui nous éprouvons de la honte n'est pas nécessairement critique et punitif. Au lieu de cela, l'autre peut représenter des attitudes potentiellement valorisantes telles que l'acceptation, l'admiration, le respect, l'amour et la détermination, ainsi que des attitudes plus douloureuses telles que la déception, le rejet, l'évitement ou le mépris. De plus, l'observateur ou le témoin n'a pas l'expérience d'un juge impersonnel, d'un agent représentant une autorité ou d'une victime. L'approbation ou la désapprobation de l'observateur ou du témoin est ressentie par le soi directement.

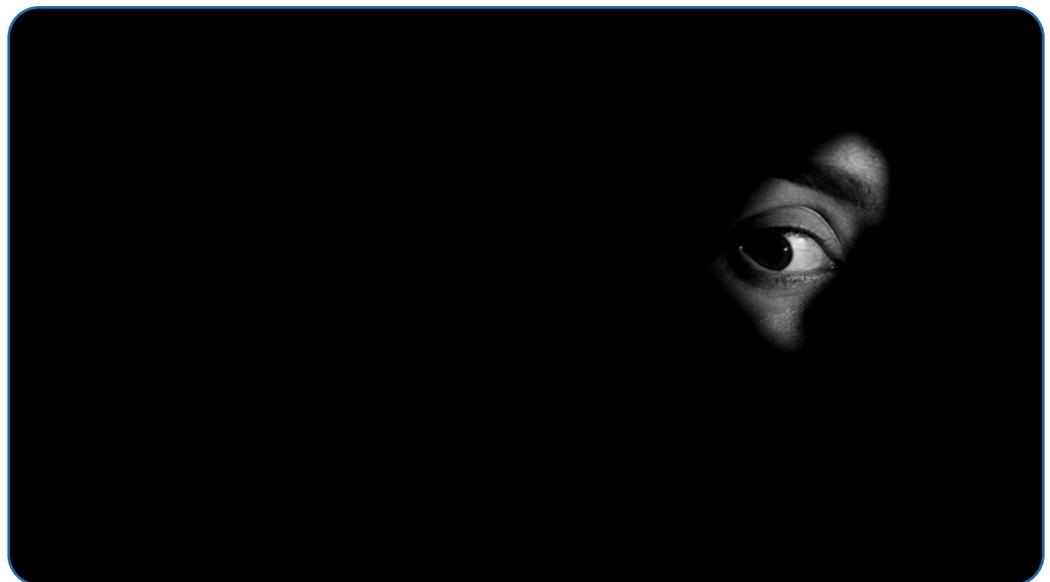


Figure 2.1  
Spectateur  
Source: © motortion /  
Adobe Stock

Avec la honte, nous expérimentons cette appréciation de manière personnelle comme une évaluation de notre caractère. Ainsi, lorsque nous éprouvons de la honte, nous ne craignons pas la punition des mains d'un autre impersonnel, mais plutôt la perte de l'amour, de l'honneur et du respect aux yeux de notre communauté. La menace n'est pas une punition, mais un abandon. »<sup>8</sup>

**g. Gravité. Proportionnalité et disproportionnalité.** La culpabilité est le plus souvent comprise comme étant proportionnelle au caractère inacceptable d'un acte. En même temps, la honte peut être immense, même lorsque le caractère inacceptable lui-même est infime.

**h. Contrôle.** La décision par opposition à la nécessité. Il semble que la culpabilité (par opposition à la honte) soit étroitement liée à la possibilité de décider et d'agir différemment. Elle suppose donc que nous aurions pu agir autrement. D'un autre côté, la honte n'est pas exclue par la nécessité et est associée à notre incapacité à agir autrement. (Remarquez la prévalence du discours de honte dans les tragédies grecques, associé au destin et dans ce sens à la nécessité.)

**i. Le châtimeur par opposition à la restitution.** La honte est (ou du moins pourrait être) réparatrice (elle nécessite un changement en nous-mêmes, pour restaurer l'idéal), tandis que la culpabilité est punitive (elle nécessite une punition, un châtimeur ou des excuses). En ce sens, le pardon d'une victime ou d'une personne qui a subi le préjudice de mon action, est plus proche de la culpabilité que de la honte, car le pardon peut me soulager de la culpabilité, de la voix intérieure qui me rappelle mes actes, mais il ne restaure pas nécessairement mon idéal, mon image ou mon caractère moral souhaité. Je dois le faire moi-même.<sup>9</sup>

**j. L'autonomie par opposition à l'hétéronomie.** Selon une des thèses avancées par Williams, la culpabilité, dans l'environnement moderne, a été interprétée comme une attitude morale autonome en ce sens que les normes morales dont la violation déclenche la culpabilité, pourraient trouver leur origine en nous-mêmes (norme morale à l'intérieur du sujet). D'autre part, la honte présuppose essentiellement une autre personne (le point de vue de l'autre) devant lequel nous avons honte et duquel nous souhaitons nous cacher (par exemple, dans le cas où nous n'avons pas atteint l'image ou l'idéal que nous voudrions que l'autre voie, ou que l'autre s'attende à voir). Ainsi, l'origine et la valeur de cette image sont simplement externes et superficielles, voire égoïstes et donc hétéronomes (la norme morale est externe au sujet).

---

<sup>8</sup> Haggerty 2009, 306.

<sup>9</sup> Williams 1993, 91.

**k. Orientation dans le temps et la productivité.** Enfin, certains auteurs soulignent et donnent la priorité à la culpabilité puisqu'elle est censée être une émotion plus productive, conductrice et fonctionnelle, puisqu'elle se concentre sur l'avenir, nous permet de reconnaître le tort moral de nos actions et d'empêcher des actions similaires à l'avenir. D'autre part, la honte est censée être moins fonctionnelle et productive ; elle est axée sur le passé, nous gardant en otage d'une sorte d'attitude passive.<sup>10</sup>

D'après Williams, dans l'horizon de la modernité (fortement marqué par une notion de culpabilité), nous sentons souvent qu'il n'y a pas de place réelle dans la morale pour l'idée de honte et que, de notre point de vue moderne, l'éthique et la culture grecques anciennes pourraient être légitimement décrites comme étant marquées par la « culture de la honte »,<sup>11</sup> tandis que dans notre contexte actuel, il s'agit plutôt d'une prévalence de la « culture de la culpabilité ». (Une telle distinction a également été mise en avant par l'anthropologue Ruth Benedict, bien que ce soit d'une manière légèrement différente. La culture de la culpabilité est une culture dans laquelle votre culture détermine votre statut moral, tandis que dans la culture de la honte, ce qui importe avant tout, c'est comment votre communauté, comment les autres vous perçoivent, et s'ils vous honorent ou vous excluent). En outre, certains considèrent cette évolution comme un signe de progrès moral et qualifient la culture grecque de la honte de culture sous-développée et plus primitive.<sup>12</sup> Les origines de ces convictions se retrouvent dans l'image moderne d'un agent moral ou d'un sujet moral (formée par exemple, au nom de l'idée kantienne de l'autonomie), qui n'est pas déterminé par le caractère ou des normes morales externes puisque les raisons ou la révélation lui permettent de connaître la loi morale qui lie tous les agents moraux et à laquelle il ou elle doit obéir ou qu'il ou elle doit suivre dans ses actes. Une réponse appropriée à la violation de cette loi morale est, avant tout, un sentiment de culpabilité car nous avons commis un acte à l'encontre de celle-ci, plutôt qu'un sentiment de honte.

---

<sup>10</sup> Doris 2002

<sup>11</sup> Williams 1993, 94-95.

<sup>12</sup> Haggerty 2009, 307.

La culpabilité et la honte peuvent être comprises au niveau des groupes ou des communautés, pas seulement dans le contexte où nous parlons d'un certain type de complicité comme base de la culpabilité collective. Les groupes nationaux et les autres groupes sociaux ont leur propre histoire qui, dans une large mesure, détermine les expériences émotionnelles actuelles des membres de ces groupes, y compris la fierté, la culpabilité, la honte ou le désir de corriger des choses du passé. Ces réponses émotionnelles ne sont pas nécessairement liées à notre participation à des événements ou à des pratiques du passé, mais elles sont établies sur la base de l'appartenance à un groupe ou de l'identité sociale émergeant de la dynamique évolutive des relations au sein des groupes et des communautés et entre eux.

La culpabilité collective peut être considérée comme une réponse des membres du groupe ou de la communauté aux actes immoraux lorsque ces actes deviennent prééminents et que leur identité commune est suffisamment forte. La culpabilité pourrait ainsi conduire à des réparations et à des excuses pour les actes et les événements du passé. La conception susmentionnée de la honte en tant que position morale réparatrice/restauratrice permet au groupe non seulement de réparer les injustices infligées aux victimes, mais aussi de supprimer l'attitude à leur égard, qui était à la base des actes commis. La honte peut donc être ressentie ou éprouvée dans le contexte d'un groupe ou d'une communauté, soit en tant qu'auteurs, soit en tant que personnes associées aux auteurs, soit en tant que simples observateurs du fait que l'idéal ou la norme d'humanité n'a pas été respecté ou n'est toujours pas respecté (par exemple, dans les cas où un État renonce encore à des actions spécifiques vis-à-vis des victimes), et est en ce sens appropriée dans une telle situation.

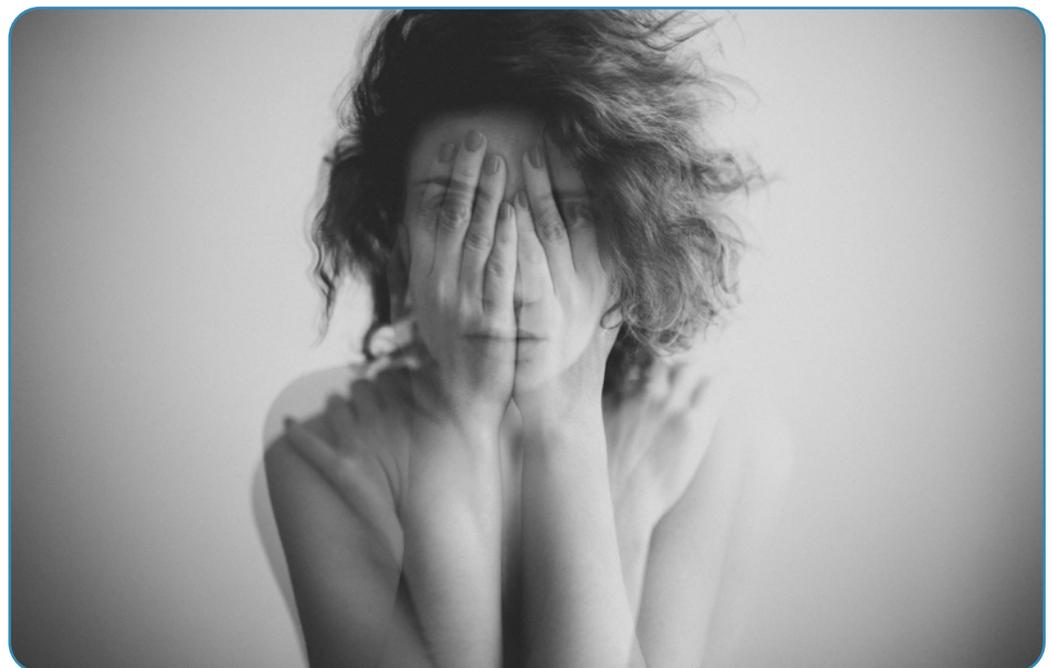


Figure 2.2  
(Dé)masqué  
Source: © vika\_hova /  
Adobe Stock

## 2.2.1 LE RÔLE POSITIF DE LA HONTE MORALE

Pour souligner l'éventuel rôle positif de la honte morale, il faut d'abord souligner que la honte n'est pas nécessairement liée uniquement aux attentes extérieures de la société. Nous pouvons interpréter que l'autre n'est pas nécessairement réel ou concret, mais il peut également être un autre imaginaire. Il peut représenter un **idéal (éthique)** ou une norme. Cet autre pourrait être intériorisé, abstrait, généralisé et idéalisé, c'est-à-dire créé à partir de mes préoccupations éthiques. La honte pourrait être comprise comme s'appuyant sur la norme de l'**humanité (commune)**, qui est ancrée en nous-mêmes comme une norme et ce critère ne doit pas être considéré uniquement comme se rapportant aux préjudices subis par les victimes, mais de manière plus profonde, comme une violation de l'humanité, comme une négligence de l'humanité présente dans l'autre.<sup>13</sup>

Certains auteurs soulignent et donnent la priorité à l'attitude coupable par rapport à la honte, puisqu'elle est censée être une émotion plus productive, conductrice et fonctionnelle dans notre vie morale et nos relations avec les autres, puisqu'elle se concentre sur l'avenir, nous permet de reconnaître le tort moral de nos actions et d'empêcher des actions similaires à l'avenir. En ce qui concerne la productivité de la honte, il convient d'abord de noter ce qui suit. Les arguments en faveur de ce point de vue font principalement appel à des cas particuliers ou à des types de honte (comme la honte liée à la stigmatisation ou la honte liée à la passivité totale). Un défenseur de ce point de vue, John Doris, fait par exemple référence au roman de Joseph Conrad, *Lord Jim*, dans lequel le personnage de Jim abandonne le navire en train de couler ainsi que les passagers à bord. Cet événement réapparaît alors tout au long de sa vie comme une sorte de défaite et de source de honte et de malédiction, qui le maintient bloqué dans son passé.<sup>14</sup> Mais au-delà de ces cas, il ne semble pas y avoir de raison de principe pour laquelle nous devrions accepter ceci comme l'émotion de la honte morale dans son ensemble. Une réponse plausible à ceci est que la culpabilité et la honte ont toutes deux leurs « pathologies » non fonctionnelles, qui ne peuvent être attribuées à un seul côté. Une voie plus prometteuse est celle de Martha Nussbaum, qui souligne la proximité entre la honte, la stigmatisation, l'hostilité et l'humiliation. Elle affirme qu'en ce sens, la honte est l'un des ennemis de la compassion en tant qu'attitude éthique centrale. Mais ces préoccupations ne concernent qu'un seul aspect de la honte morale, ce qui ressort également des distinctions implicites dans le travail de Nussbaum, en particulier entre la honte hostile et constructive et la honte personnelle et sociale.<sup>15</sup>

La honte morale peut donc être comprise comme une réponse à la violation de cette norme d'humanité intériorisée, contre laquelle l'autre doit être reconnu comme un être humain précieux, tout comme nous, et qui possède un statut pleinement équivalent. Dans le contexte de l'éthique fondée sur la dignité humaine et l'humanité, il est particulièrement important que dans

<sup>13</sup> Gaita 2002, xiv, 4, 43–50.

<sup>14</sup> Doris 2002, 160–164.

<sup>15</sup> Nussbaum 2013, 361–2, 364.

nos attitudes morales également, telles que la culpabilité, la honte et le regret, l'autre en tant que personne pleinement humaine ne soit pas oublié.<sup>16</sup> La honte établit également une relation entre nous et l'(les) autre(s).

Si nous négligeons le caractère humain des victimes et réduisons leur statut humain, alors ces victimes, dans ce cas, sont privées de toute profondeur significative. Ainsi, nous entravons leur défense, par exemple, en faisant référence à l'injustice d'un tel traitement. En violant cette norme, nous avons non seulement causé des préjudices aux autres, mais nous avons violé l'humanité en eux et en nous-mêmes car nous n'avons pas réussi à l'atteindre comme notre propre idéal. Lorsqu'une telle violation contre l'humanité se produit, une réponse appropriée ne peut pas être simplement de la culpabilité ou du regret, mais elle doit aussi s'accompagner de honte. Un tel sentiment de honte ne doit pas être perçu simplement comme quelque chose de négatif, mais comme une occasion de nous aider à surmonter les défauts et les insuffisances de notre caractère, dont nous avons honte (c'est un sentiment de restitution de l'humanité en nous-mêmes et dans les autres) ; la honte, dans ce cas, ne doit pas suivre la logique de la stigmatisation mais de la réintégration.

### 2.2.2 EFFETS NÉFASTES DE LA HONTE, DE L'HUMILIATION ET DE LA STIGMATISATION

Cependant, il convient également de se montrer attentif aux aspects négatifs de la honte, en particulier à ceux associés à l'humiliation et à la stigmatisation. Ceux-ci ne suivent pas la norme ou l'idéal éthique de l'humanité commune, mais ils ne reflètent le plus souvent que les attitudes prédominantes dans un groupe particulier. Ce qui est également très dangereux, c'est l'association de la honte et de la violence. Le cœur de ce danger peut être exprimé par le fait que la honte est souvent associée à la violence ou mène à celle-ci, à la fois à un comportement autodestructeur et à la violence contre autrui. Krista Thomason appelle cela le « côté obscur » de la honte, et appelle la honte elle-même l'émotion aux deux visages.<sup>17</sup>

Examinons cela de plus près. D'une part, nous pouvons simplement dire que la honte est une émotion que nous ressentons lorsque nous ne sommes pas ce que nous espérons être ou ce que nous nous efforçons d'être (un idéal éthique). **En tant qu'émotion morale positive, la honte suggère qu'il est important pour nous de savoir quelle personne nous sommes ou celle que nous voulons être.**

Cependant, ces aspects peuvent également être rejoints par ceux dont nous avons honte, par exemple, notre statut social, notre handicap physique, notre apparence, etc., et en même temps, la honte est associée à la victimisation.

Toutefois, l'aspect négatif le plus énigmatique concerne le lien entre la honte et la violence. Thomason, entre autres, utilise l'histoire d'Ajax de Sophocle pour l'illustrer. Dans cette histoire, Ajax a l'intention de tuer Odyssée, Ménélas et Agamemnon pour assouvir sa soif de vengeance parce qu'il n'a pas, lui le plus grand des guerriers grecs, reçu l'armure d'Achille.

<sup>16</sup> Gaita 2002, 31–32.

<sup>17</sup> Thomason 2018.

À cette fin, cependant, Athéna le trompe de manière à ce qu'il pense les avoir tués. Pourtant, en réalité, il a tué les animaux et leurs chiens dans son camp, qu'il a pris pour proie. Quand il se rend compte de son erreur, Ajax ressent une honte intense et prend sa propre vie en se poignardant avec son épée. Étant donné le cœur même de l'histoire, nous pouvons souligner les différents rôles de la honte. Pourtant, nous ne pouvons ignorer le fait que la honte peut souvent être une émotion très dangereuse et dévastatrice, qui mène à la violence. Si nous ajoutons à cela les aspects négatifs de la honte et de la stigmatisation, en ce sens, nous pouvons davantage la classer parmi les émotions « immorales » (parmi, par exemple, l'envie, la jalousie, la haine, etc.). « La honte passe très facilement d'émotion fonctionnelle à émotion toxique en raison de notre capacité à revivre des situations honteuses. Après avoir éprouvé de la honte en présence d'une autre personne, nous pouvons revivre cette expérience encore et encore, en devenant notre propre public.»<sup>18</sup>

**L'humiliation** peut être définie comme le fait d'inciter les gens à avoir honte tout en exposant publiquement leurs défauts, leurs méfaits, leurs caractéristiques, etc.<sup>19</sup> Ainsi, « l'humiliation se produit lorsque d'autres essaient de mettre en évidence une caractéristique de la personne humiliée, parfois pour sa propre conscience de soi, mais surtout pour que les autres la voient. L'élément central de l'humiliation, c'est la focalisation de l'attention communautaire. Pour humilier à quelqu'un, sa faute ou son offense doit être signalée aux autres. Les enseignants qui humilient leurs élèves pour leur mauvaise conduite le font devant leurs camarades de classe (ou du moins certains sous-groupes). Les patrons humilient leurs collaborateurs devant d'autres collaborateurs. L'humiliation apparaît de manière encore plus évidente sous la forme des moqueries de cour d'école. Quiconque a déjà été accueilli par des cris de « gros » ou de « quatre-z-yeux » a été exposé à l'humiliation. »<sup>20</sup>

**La stigmatisation** s'appuie sur cette humiliation. « La stigmatisation est similaire à l'humiliation, mais elle est principalement conçue pour attirer l'attention sur un trait ou un méfait, ce qui poursuit ensuite cette personne comme membre d'un groupe (généralement marginalisé). La stigmatisation peut se produire d'au moins deux façons. Tout d'abord, les individus sont parfois stigmatisés parce qu'ils appartiennent à un groupe qui est déjà stigmatisé. Par exemple, les personnes qui vivent dans la pauvreté sont stigmatisées de cette façon. La stigmatisation de la pauvreté est complexe. Elle découle en partie des attitudes négatives et des préjugés des gens. Elle découle aussi d'une politique publique erronée et d'une ignorance généralisée (parfois délibérée). Les attitudes négatives et les mauvaises politiques se renforcent mutuellement pour créer une stigmatisation. La stigmatisation peut également se produire lorsqu'une personne est intentionnellement identifiée comme ne faisant

<sup>18</sup> Monroe 2009, 61.

<sup>19</sup> Thomason 2018, 180.

<sup>20</sup> Thomason 2018, 181.

« Pour les élèves qui ont du mal à relever les défis de la vie en classe, la honte est inévitable. De nombreuses pratiques pédagogiques ne font que mettre en évidence les difficultés de ces élèves. Le regroupement par niveau en lecture et en mathématiques, par exemple, expose les faiblesses des enfants. Peu importe le nom donné aux groupes, tout le monde sait quel groupe est constitué des « élèves plus lents ». L'école étant un lieu de socialisation, le groupe de camarades peut également être une source potentielle de honte. Kaufman (1992, 200) a classé la formation des bandes, les moqueries et les intimidations physiques comme des sources de « honte considérable » vis-à-vis de nos propres pairs. Ce type de honte peut être continu et durable car il se perpétue année après année. »<sup>22</sup> Cela inclut les points de vue des élèves ayant un rapport avec leurs opinions éthiques ou religieuses. C'est pourquoi vous pouvez utiliser ces sujets pour étudier – avec vos élèves – le rôle positif de la honte morale ainsi que ses aspects négatifs qui peuvent conduire à la honte et à la stigmatisation.



Figure 2.3  
Paroles offensantes et  
stigmatisation  
Source : © soupstock /  
Adobe Stock

<sup>21</sup> Thomason 2018, 182-183.

<sup>22</sup> Monroe 2009, 63.

## 2.3 SCÉNARIO ET QUESTIONNAIRES LIÉS AU SUJET

### 2.3.1. QUESTIONNAIRES ET QUESTIONS SUPPLÉMENTAIRES

La vidéo d'animation s'accompagne de trois questionnaires, chacun composé de deux questions. Ils permettent tous de choisir plusieurs réponses. Il n'y a pas de réponses correctes ou incorrectes ; les questions (ainsi que les réponses données) ont pour rôle d'inciter les élèves à réfléchir à diverses perspectives et dimensions intégrées dans les questions éthiques suscitées par le scénario. Il est également possible qu'un élève ne choisisse pas de réponse et qu'il fournisse sa propre réponse avec une explication. En tant qu'enseignant ou formateur, vous pouvez utiliser ces questions comme point de départ à la discussion ou les inclure dans les différents devoirs de vos élèves (rédaction d'une brève réflexion sur le sujet, dessin d'une image des réponses qu'ils pensent être les bonnes, réécriture de l'histoire originale de manière à ce qu'une autre réponse soit la bonne, etc.). Soyez créatifs et laissez ces questions difficiles de honte, de culpabilité, de stigmatisation, etc., habiter l'espace éducatif.

Le premier questionnaire se compose de deux questions. Le premier est directement lié au contenu de la vidéo d'animation et le second est plus général. Les premières questions demandent aux élèves de se demander s'il est juste d'attribuer une étiquette ou une marque visible à quelqu'un dont les résultats sont médiocres à l'école. La discussion complémentaire avec les élèves peut ici invoquer d'autres exemples ou leur propre expérience. Vous pouvez également discuter de l'importance de savoir si l'étiquette est une sorte de marque visible ou une « étiquette » qui n'est pas apparente ou visible mais qui marque quand même quelqu'un. La deuxième question porte sur la question de la honte, et quand nous la ressentons. Vous pouvez poser d'autres questions, notamment les suivantes. Qu'est-ce que la honte ? La honte est-elle simplement une réaction physique ou physiologique de notre corps ? Pouvons-nous ressentir de la honte même si nous ne la montrons pas avec notre corps ? Etc.

## QUESTIONNAIRE 1



Q1 : Est-il juste que Sam doive porter les deux étiquettes mentionnées ?

- Oui, c'est juste puisqu'elles ne font qu'indiquer ce qui est un fait, ce qui est vrai.
- Oui, puisqu'il l'a mérité, car il ne fait pas ses devoirs et il est en retard dans son travail.
- Non, parce que ce n'est peut-être pas sa faute si c'est arrivé.
- Non, parce que de cette façon, il est le seul à être stigmatisé.
- Oui, parce qu'il se comportait mal envers d'autres camarades de classe.



Q2 : Quand ressentons-nous de la honte ?

- Lorsque nous désobéissons aux règles.
- Quand nous faisons quelque chose de mal.
- Lorsque d'autres constatent ou apprennent que nous avons fait quelque chose de mal.
- Quand nous nous décevons.
- Lorsque d'autres personnes nous écartent de leur compagnie.

Le deuxième questionnaire comprend des questions sur les histoires d'Œdipe et d'Ajax qui sont intégrées dans la conversation dans la vidéo d'animation. Si les élèves ne connaissent pas ces histoires, vous pouvez les présenter (il existe de nombreuses ressources que vous pouvez utiliser, y compris des vidéos d'animation narratives qui résument brièvement les histoires<sup>23</sup>) La question 3 établit le lien entre la honte et le sentiment de devoir se cacher devant les autres et s'ajoute à cela un sentiment de honte, même à nos propres yeux. Cela suggère une relation très forte entre la honte et la vision. De plus, les réponses proposées se révèlent utiles pour discuter de ce qui établit ou représente les normes (ou idéaux) par rapport auxquelles nous ressentons de la honte. La question 4 réitère le lien avec la honte et les normes et idéaux éthiques, cette fois-ci par rapport à l'histoire d'Ajax.

<sup>23</sup> Oedipus: <https://www.youtube.com/watch?v=Cj7R36s4dbM>; Oedipus: <https://www.youtube.com/watch?v=oc-qNsxD6SwI>; Ajax: <https://www.youtube.com/watch?v=5zQaR-0pwQw>

## QUESTIONNAIRE 2



Q3 : Pourquoi pensez-vous qu'Œdipe essayait de se cacher devant les autres et pourquoi il ne pouvait même pas supporter son propre regard ?

- Parce qu'il avait mal agi.
- Parce qu'il ne voulait pas être cette personne qu'il a fini par être.
- Parce que les autres étaient en colère contre lui.
- Parce que s'il avait su ces choses, il ne les aurait pas faites.



Q4. Pourquoi Ajax avait-il honte ?

- Parce qu'il avait fait une erreur.
- Parce que la déesse Athéna lui avait jeté un sort et avait troublé ses perceptions.
- Parce qu'il n'avait pas réussi à tuer Odysée, Ménélas et Agamemnon.
- Parce qu'il n'était plus considéré comme un grand guerrier.
- Parce qu'il avait tué des animaux innocents.

Après avoir discuté des cas d'Œdipe et d'Ajax, vous pouvez engager une discussion plus approfondie avec la classe à ce stade, en revenant sur certains aspects qui étaient présents dans l'histoire animée initiale. Voici des exemples de questions que vous pouvez poser : « Connaissez-vous d'autres exemples où les gens portaient des étiquettes ? » « Et quelles en étaient les raisons ? » « Est-ce que quelque chose peut justifier de telles marques ou étiquettes ? » « Avons-nous tous des étiquettes ? » « Que faire si la personne n'est pas du tout responsable du port d'une telle étiquette ? »

Le troisième questionnaire revient sur l'histoire originale des élèves dans le scénario. La question 5 traite de l'aspect de la fierté (associée à la honte ou opposée potentiellement à la honte). Elle nous demande quand et pourquoi nous ressentons de la fierté. Vous pouvez l'utiliser comme point de départ pour discuter de la fierté et de sa relation avec la louange, le respect, les réalisations, le statut, etc. La question 6 ouvre une discussion sur l'exclusion qui frappe souvent ceux qui sont stigmatisés. Vous pouvez l'utiliser comme point de départ pour discuter des différents mécanismes d'exclusion et des préjudices qu'elle cause. À l'opposé, il existe un modèle de société inclusive et l'idée d'une humanité commune. Ici, les expériences concrètes des élèves (à la fois celles décrites dans le scénario ainsi que les éventuelles expériences de vos élèves) peuvent interagir avec ces dimensions éthiques plus générales.

### QUESTIONNAIRE 3



Q5. Quand et pourquoi ressentons-nous de la fierté ?

- Lorsque nous aidons les autres.
- Lorsque nous sommes meilleurs que les autres et que nous excellons dans certains aspects, par exemple, quand nous gagnons une médaille.
- Quand les autres nous respectent.
- Quand les autres nous couvrent d'éloges et nous accordent leur attention.
- Quand nous avons réussi quelque chose qui nous a été difficile à faire, même si personne ne l'a remarqué.



Q6 : Sam a-t-il fait quelque chose qui mérite que les autres l'excluent et l'évitent ?

- Oui, parce qu'il n'a pas terminé ses devoirs.
- Oui, parce qu'il fait pire que tout le monde dans la classe.
- Non, parce qu'il ne savait pas ce qu'il fallait faire.
- Non, parce qu'en l'excluant, il ne peut obtenir aucune aide de leur part.
- Non, parce qu'il n'est qu'un élève, comme tous les autres (comme nous).

### 2.3.3 HISTOIRES D'ŒDIPE ET D'AJAX

#### Œdipe

L'histoire d'Œdipe remonte à la Grèce antique et à sa mythologie et elle est racontée sous la forme d'un drame dans plusieurs pièces de Sophocle, le célèbre écrivain de pièces de tragédie (né v. 496 av. J.-C., à Colone, près d'Athènes, Grèce ; décédé en 406 av. J.-C., Athènes). Sa pièce Œdipe-Roi (Oedipus Rex) est peut-être la narration la plus connue de l'histoire d'Œdipe.

Comme nous l'avons dit, il existe plusieurs versions de l'histoire. Selon l'une d'elles, Laius, roi de Thèbes (une ville située au centre de la Grèce, au nord-ouest d'Athènes), avait été averti par un oracle que son fils finirait par le tuer. Ainsi, après que sa femme Jocaste (aussi appelée Locaste ou Épicaste) eut donné naissance à leur fils, Laius ordonna que le petit garçon soit déposé dans les montagnes désertes à proximité de la ville pour l'y laisser mourir. Mais un berger découvrit le bébé, eut pitié et le sauva. Œdipe survécut et il fut adopté par le roi Polybe de Corinthe (une ville antique et un état situé au centre-sud de la Grèce, connu dans les temps modernes pour le canal de Corinthe, c.-à-d., une voie de passage pour les navires entre la mer Méditerranée et la mer Égée) et sa femme qui prirent soin de lui comme leur propre fils. En grandissant, Œdipe visita Delphes (un endroit célèbre livrant des prophéties) et apprit qu'il était destiné à tuer son père et à épouser sa mère.

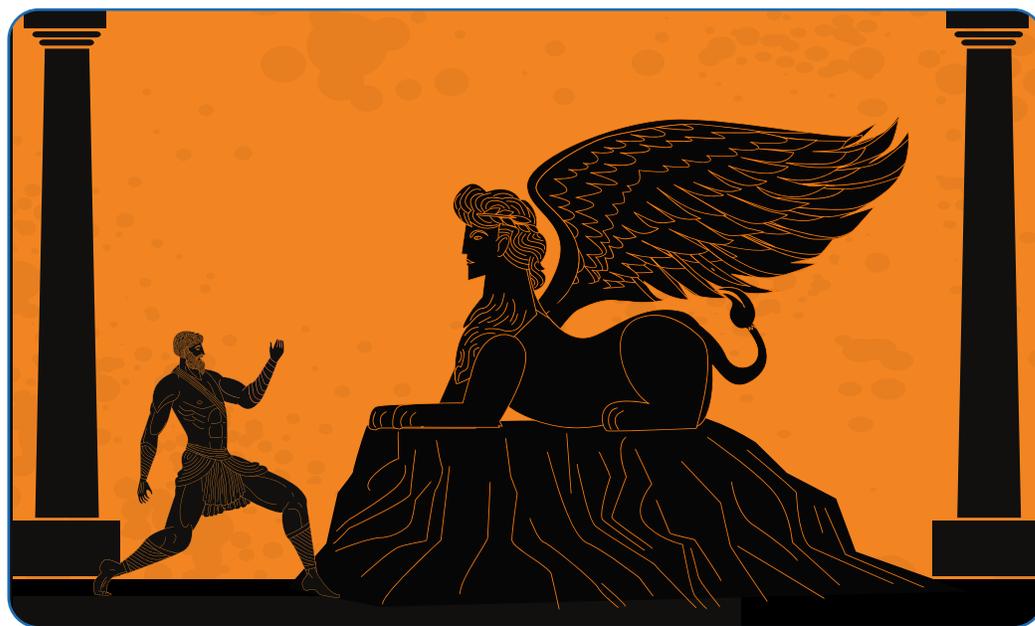


Figure 2.3  
Œdipe et le sphinx  
Source: ©matiasdelcarmine  
Adobe Stock

Par crainte d'un tel destin, Œdipe ne retourna jamais à Corinthe, considérant que c'était le meilleur moyen d'éviter ce destin terrible (pensant à tort que Polybe était son père). Sur son chemin vers Thèbes, il rencontra Laius, son vrai père, qui provoqua une querelle, et Œdipe le tua (sans savoir qu'il était son père) durant leur lutte. En arrivant plus tard à Thèbes, il découvrit que la ville était dans le besoin. Les habitants de Thèbes étaient terrorisés par le Sphinx (ou la Sphinge, une créature avec une tête de femme, un corps de lion et des ailes d'oiseau ; voir image ci-dessous) qui posait des énigmes aux gens, et ceux qui ne pouvaient pas répondre finissaient tués par elle.

Œdipe parvint à résoudre l'énigme, et comme récompense, il reçut le trône de Thèbes et la main de la reine veuve, sa véritable mère, Jocaste. Son destin se réalisait désormais, mais il ne le savait toujours pas. Après avoir appris la vérité, Jocaste se donna la mort, et Œdipe se rendit aveugle et s'exila<sup>24</sup>

L'histoire illustre parfaitement certaines des différences entre la culpabilité et la honte. Nous nous sentons généralement coupables lorsque nous agissons mal en toute conscience, par exemple, nous rompons une promesse que nous avons faite à un ami et nous nous sentons coupables, ou lorsque nous enfreignons une règle. En ce qui concerne le sentiment de honte, nous pouvons le ressentir même si ce que nous avons fait n'était pas de notre faute ou s'il n'y avait aucun moyen pour nous de savoir que nous agissions mal. Nous reviendrons sur cette question plus tard, mais découvrons maintenant l'histoire d'Ajax.



Figure 2.4  
Conflit au sujet de  
l'armure d'Achille entre  
Ajax et Ulysse  
Source : © Archivist /  
Adobe Stock

## Ajax

L'histoire d'Ajax est également issue de la mythologie grecque et est également présentée par Sophocle dans une pièce intitulée Ajax. Selon la légende, Ajax (également appelé « Ajax le Grand ») était un héros, un guerrier grec courageux de grande stature qui avait combattu avec Hector (le chef guerrier de Troie, le royaume d'Anatolie occidentale qui a combattu les Grecs dans les célèbres guerres de Troie) et il avait sauvé le corps d'un autre héros, Achille qui avait été tué au combat. Il se disputa avec Ulysse concernant l'armure précédemment portée par Achille, mais Ajax perdit le combat. Il crut néanmoins qu'il avait mérité d'obtenir et de porter cette armure, et cela provoqua un autre conflit.

<sup>24</sup> Encyclopaedia Britannica, s.v. Oedipus.

Selon l'histoire telle que la décrit Sophocle, Ajax tenta d'assassiner Ulysse et les juges (Agamemnon et Ménélas) qui arbitraient la lutte entre Ulysse et lui. Il s'était préparé pour cette attaque planifiée mais fut induit en erreur par la déesse Athéna. En raison de cet « aveuglement » provoqué par Athéna, Ajax tua par erreur les animaux que son armée avait saisis comme butin de guerre ainsi que leurs gardiens. Après avoir pris conscience de ses actes, Ajax ressentit de la honte et, de plus, il se sentit humilié ; il craignait que les autres ne se moquent de lui pour avoir commis une erreur aussi stupide (même si l'erreur elle-même n'était pas de sa faute mais était due aux manœuvres d'Athéna). Après s'être torturé l'esprit devant cette situation, il décida de mettre fin à ses jours. Comme punition, Agamemnon et Ménélas ordonnèrent que le cadavre d'Ajax ne soit pas enterré. Mais le sage Ulysse persuada les chefs de céder et d'accorder à Ajax une sépulture honorable. En fin de compte, Ulysse est la seule personne qui semble vraiment consciente de la versatilité d'un être humain<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Encyclopaedia Britannica, s.v. Ajax.

## 2.4 MÉTHODOLOGIES UTILISÉES

Comme dans la plupart des activités pédagogiques, les meilleures approches méthodologiques sont avant tout axées sur les élèves et l'enseignant. Du point de vue de l'enseignant, il est important que vous décidiez des méthodologies avec lesquelles vous êtes à l'aise et confiant, mais n'ayez pas peur de tester de nouvelles choses et d'être créatif dans le processus. Du point de vue des élèves, les méthodologies doivent tenir compte de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt et de leurs motivations.

Ensuite, il est important d'examiner le thème présenté, car il régit également les méthodologies d'une manière importante. Pour le sujet de la honte, de l'humiliation, de la stigmatisation et de leur association avec la violence, ce livre est spécifiquement axé sur trois méthodes qui sont présentées ci-dessous, à savoir

- ◇ l'apprentissage biographique,
- ◇ l'apprentissage expérientiel et holistique,
- ◇ l'utilisation des dilemmes moraux et des cas de conflit.

### 2.4.1 APPRENTISSAGE BIOGRAPHIQUE

L'apprentissage biographique est une forme d'apprentissage qui fait essentiellement appel à la vie de l'apprenant, à son histoire, à son expérience au sein de cette histoire, et à sa position au sein de celle-ci, et de manière plus large, il peut inclure des références et des allusions à la vie des autres. L'apprentissage biographique en tant que méthode pédagogique peut être appliqué dans l'éducation contre la radicalisation et la polarisation de telle sorte que l'enseignant encourage les élèves à développer un langage personnel propre à propos de leurs expériences, soutient l'implication des élèves dans les dialogues et les activités narratives, et forme la base de récits personnels autour d'expériences concrètes et significatives de la vie quotidienne.<sup>26</sup> Cela comprend rencontrer les autres, faire partie de la vie des autres et être solidaires avec eux sur le plan de l'expérience.

Les histoires jouent un rôle important dans le contexte éducatif. Grâce aux histoires, les participants peuvent établir des liens entre eux, explorer des sujets et des questions pertinents, recueillir de nouvelles idées, créer de nouveaux récits ou réévaluer les anciens. L'apprentissage biographique est une version plus étroite de l'apprentissage par le biais d'histoires, une version de « l'apprentissage dans et à travers l'histoire de sa vie ».<sup>27</sup> En apprenant par le biais de leurs histoires personnelles, en particulier, les participants devraient être en mesure de reprendre possession du passé et de le réévaluer afin de faire face aux défis du présent<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Krogh Christensen, 2012.

<sup>27</sup> Alheit 2009, 125.

<sup>28</sup> Hallqvist and Hydén 2013, 2.

Dans ce domaine, les histoires et les histoires personnelles ont non seulement une valeur éducative, mais aussi sociale, émotionnelle, introspective et éthique. La méthode de l'apprentissage biographique peut alors être définie comme un accomplissement autopoïétique, un accomplissement de participants actifs qui organisent de manière réfléchie leur propre expérience. Alheit et Dausien affirment que les connaissances et l'expérience acquises grâce à l'apprentissage biographique (avec l'imbrication des dimensions susmentionnées) « génèrent une cohérence personnelle, une identité, un sens pour l'histoire de la vie des participants et une perspective de monde vécu transmissible et socialement viable pour guider leurs actions ». <sup>29</sup>

Dans le cadre d'une stratégie de conduite d'un discours honnête et ouvert, l'apprentissage biographique peut être utilisé avec certaines variations du dialogue socratique pour répondre à nos peurs, faiblesses, insécurité et doutes, d'une manière sincère, en proposant notre propre expérience de la vie comme matériel éducatif. Avec tous les groupes, les participants doivent essayer de projeter leur propre expérience dans les histoires ou les biographies des autres. Les exemples et les expériences présentés devraient être l'occasion « d'adopter une attitude de réflexion sur la présentation, afin de comprendre comment les participants utilisent réellement leur(s) récit(s) biographique(s) comme moyen(s) de réfléchir à leur propre passé ». <sup>30</sup> En explorant les expériences antérieures ou les histoires personnelles des participants, cette approche sert à réévaluer les positions, les attitudes et les actions de chacun vis-à-vis du monde qui nous entoure. <sup>31</sup>

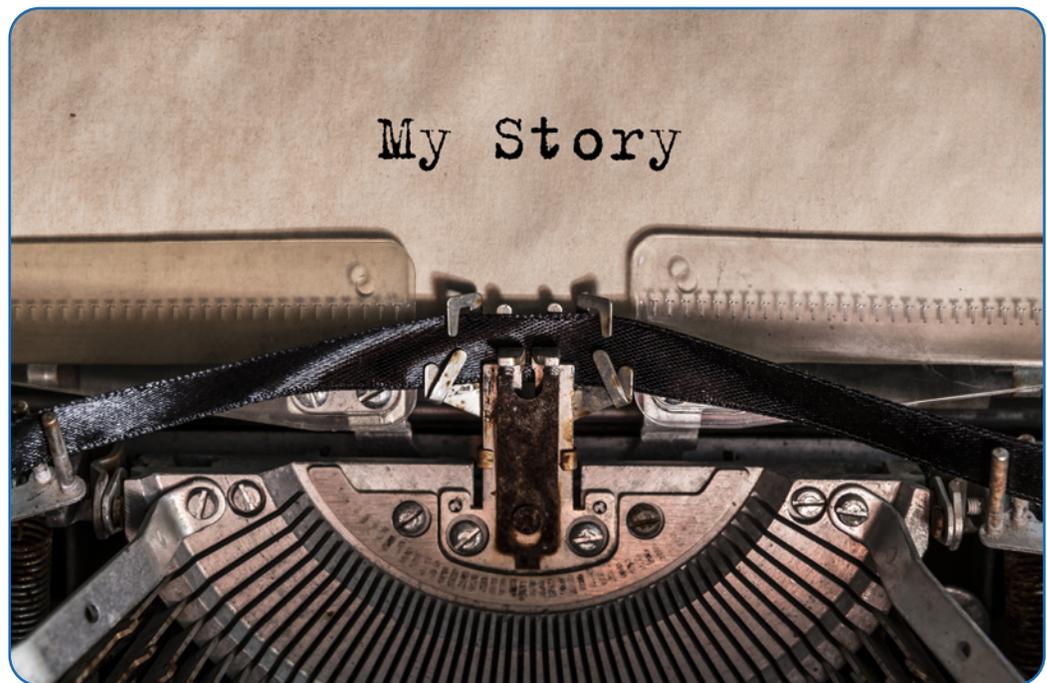


Figure 2.6  
Écrire une histoire  
Source: © gerasimov174 /  
Adobe Stock

<sup>29</sup> Alheit and Dausien 2002, 17.

<sup>30</sup> Hallqvist and Hydén 2013, 4.

<sup>31</sup> Project Beagle, 2020.

L'apprentissage biographique joue un rôle important dans l'éducation car sa compréhension nous permet d'aborder les expériences des enfants ou des autres élèves, en particulier lorsqu'ils se posent des questions liées à leur identité, à leur but, à leurs valeurs et au sens qu'ils donnent à la vie. « L'apprentissage biographique consiste à comprendre les évolutions de l'identité personnelle et sociale, ainsi que l'identité corporelle, comme un potentiel de croissance et d'appropriation de sa propre histoire de vie et la capacité « cachée » de mener sa propre vie. »<sup>32</sup> Si l'on observe des élèves de différents âges, les jeunes enfants répondent favorablement aux contes de fées ou aux histoires simples, tandis que les adolescents préfèrent les histoires et biographies plus complexes et structurées (dans les deux cas, il s'agit d'histoires/biographies au contenu éthique). « D'une part, ils projettent leur propre expérience dans les biographies des autres et, d'autre part, ils aiment intégrer certaines expériences clé dans leur propre vie. Il est toutefois encourageant d'apprendre que, dans une communication ouverte et honnête, les craintes et les faiblesses ne sont pas considérées comme des facteurs perturbateurs mais peuvent servir de « matériel pédagogique » et être transformées en une raison de se rapprocher et d'être plus sensibles aux questions éthiques et morales. Parce qu'ils sont très ouverts à l'empathie, les processus d'apprentissage axés sur une communication plus honnête, sincère, respectueuse et responsable sont ouverts.<sup>33</sup>

L'apprentissage biographique est donc une forme d'apprentissage méthodique (systématique), par laquelle nous apprenons de nos propres expériences de vie et des expériences des autres. Il peut être réalisé dans des contextes différents, avec des groupes cible différents, individuellement ou en groupes, et dans l'intention d'atteindre des objectifs différents. Les méthodes de base comprennent la réflexion, la discussion, la méthode narrative, l'écriture autobiographique, l'expression artistique par le biais de dessins, le jeu de rôle, les techniques associatives, le travail de projet, etc. Les principaux objectifs de toutes ces méthodes sont d'encourager la réflexion sur les expériences et d'encourager le désir d'engager un dialogue (authentique) avec les autres. L'apprentissage biographique peut se révéler être une méthode efficace pour pratiquer l'empathie, l'attention, le dialogue (authentique et ouvert), l'acceptation et la responsabilité. Ainsi, les sujets et thèmes possibles à aborder sont les suivants :

- Les décisions éthiques de vie ;
- La création d'une atmosphère positive de classe (groupe) ;
- La gestion des conflits ;
- L'établissement de bonnes relations ;
- Le développement d'une estime de soi positive et d'une forte personnalité (développement du caractère).<sup>34</sup>

<sup>32</sup>Krogh Christensen, 2012.

<sup>33</sup>Ethiek en waardenonderwijs, 2015.

<sup>34</sup>Ethiek en waardenonderwijs, 2015.

## 2.4.2 APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ET HOLISTIQUE

Le point de départ de la méthode d'apprentissage expérientiel consiste à reconnaître que « l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée par la transformation de l'expérience » (Kolb 1984 : 38 ; cf. Kolb & Fry 1975). L'expérience est un terme très large, de sorte que Kolb fait une différence très utile entre quatre étapes du processus d'apprentissage (formant un cycle continu), c'est-à-dire :

1. Être soumis à une expérience concrète (nouvelle expérience ou situation, une réinterprétation d'une expérience existante)
2. Observation réfléchie et engagement dans cette expérience
3. Conceptualisation abstraite et formulation de nouvelles idées, nouveaux concepts, modèles, schémas, etc.
4. Expérimentation active, application de nouvelles connaissances et renforcement de l'expérience



Figure 2.7  
Les enfants qui sont  
occupés à  
un jardin  
Source: © Rawpixel.com /  
Adobe Stock

En ce qui concerne l'éducation contre l'extrémisme, la polarisation et la radicalisation, cette composante expérientielle de l'apprentissage est d'une importance vitale. Dans le cadre de cette activité pédagogique, le premier aspect expérientiel est déjà inclus dans l'histoire de la vidéo d'animation puisque les élèves peuvent s'identifier aux personnages. Ensuite, les questionnaires et la discussion renforcent encore davantage cet élément expérientiel. Enfin, vous pouvez mettre en place des activités supplémentaires telles que des jeux de rôle, des narrations, des dessins, etc. qui possèdent encore une forte composante liée à l'expérience. L'apprentissage expérientiel est donc l'apprentissage par la réflexion sur l'action et devrait englober un large éventail d'expériences différentes (intellectuelles, créatives, émotionnelles, sociales, physiques, etc.)

L'apprentissage holistique fait partie d'un concept plus large d'éducation globale. Cette approche est une forme d'apprentissage qui se concentre principalement sur le développement d'une personne dans sa totalité (aspects rationnels, émotionnels, physiques, sociaux, esthétiques et spirituels), tant du point de vue de l'élève que de celui de l'enseignant (Miller 2000). Elle met l'accent sur l'interdépendance entre différentes situations d'apprentissage, expériences, sujets ou matières scolaires. Elle propose que l'on comprenne une situation d'apprentissage comme une unité. Le processus d'apprentissage doit être inclusif, intégrateur et créatif. Il encourage les élèves à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage (motivation intrinsèque, apprentissage naturellement engageant, suscitant un sentiment d'émerveillement, de plénitude et de bien-être) et envisage le processus d'apprentissage comme favorisant le développement de l'ensemble de la personne. (Miller et al. 2005).

Conjointement, ces deux approches sont très bien adaptées à l'éducation contre l'extrémisme, la radicalisation et la polarisation, car les expériences de vie concrètes et les conceptions holistiques vont toujours au-delà de la perspective unidimensionnelle présente dans les phénomènes mentionnés. Les deux approches peuvent être combinées de manière fructueuse et mises en œuvre en classe. L'approche expérientielle de l'apprentissage est plus analytique et a une orientation plus spécifique, puisqu'elle se rapporte aux expériences réelles, qui sont toujours, dans un sens, particulières et ciblées. Par opposition, l'apprentissage holistique souligne l'unité que nous devons avoir à l'esprit et qui regroupe des expériences d'apprentissage particulières. Il est également très personnel puisqu'il se concentre sur la personne de l'élève et la personne de l'enseignant. Dans la salle de classe d'abord, essayez d'utiliser un large éventail d'expériences (en observant, par exemple, avec des sens différents) et de leur laisser un vaste espace de réflexion. N'excluez pas les interprétations divergentes et encouragez toujours les élèves à aller au-delà de leurs expériences immédiates (en imaginant des expériences contrastées, des cas inverses, des jeux de rôle, des études de cas, des visites sur le terrain, un apprentissage et des projets coopératifs, une approche en classe inversée, etc.). Les approches d'apprentissage expérientiel et holistique sont donc toutes deux très pertinentes pour le sujet que nous abordons. L'apprentissage holistique met l'accent sur une globalité : cela s'applique à divers aspects de la relation entre un élève donné et un ensemble plus large (la communauté, où les gens peuvent communiquer entre eux, entretenir un sentiment d'attention portée aux autres et établir des relations fondées sur des valeurs communes ; la société, une structure interdépendante, dans laquelle nous essayons de trouver des solutions à des problèmes communs, y compris les problèmes de radicalisation et de polarisation, etc. (Miller 2005).

### 2.4.3 DILEMMES MORAUX ET CAS DE CONFLIT

La méthode liée à l'utilisation des cas de conflit et des dilemmes moraux dans l'éducation remonte aux débuts de la philosophie. Les histoires et les exemples ont souvent été utilisés comme un outil pédagogique et didactique pour démontrer, par exemple, l'importance éthique de certains traits de personnalité, principes ou valeurs. Les dilemmes moraux sont une forme de cas et d'histoires qui peuvent mettre en évidence un aspect très important de notre vie, c'est-à-dire les choix que nous faisons. (Dans la philosophie morale, les expériences de pensée – envisagées comme un cas particulier de scénarios imaginaires que nous pouvons jouer dans notre esprit, sur lesquels nous pouvons réfléchir et voir nos réponses – vont un peu plus loin puisqu'elles permettent de contrôler les paramètres des cas ou des histoires. La principale motivation de cette approche méthodologique est d'exposer la pertinence éthique de certaines caractéristiques de la situation, de la mettre en évidence et de la tester, et de considérer l'importance d'autres caractéristiques. Dans cette perspective, par exemple, Platon s'est servi du cas ou de l'histoire de l'anneau de Gygès et a demandé à ses interlocuteurs d'imaginer quelles seraient les conséquences ou comment nous réagirions si nous possédions soudain un anneau d'invisibilité. Les principes de base pour réfléchir à l'histoire sont la force de nos engagements éthiques et l'origine de la motivation morale (par ex., la peur de la punition, la vertu, etc.).

L'utilisation de cas, réels, modifiés ou imaginaires, a occupé une place prépondérante à tous les niveaux de l'éducation éthique. Les hypothèses sous-jacentes à l'utilisation de cas ou d'études de cas peuvent être résumées de la manière suivante. Un enseignant ou un formateur présente un cas, généralement sous la forme d'un dilemme, et les élèves sont ensuite invités à l'analyser et à prendre en considération la personne censée être confrontée à ce dilemme. Deux objectifs sont intrinsèquement présupposés à cet égard. Premièrement, de cette façon, les élèves peuvent plus facilement combler le fossé entre la théorie éthique et la pratique en ce sens qu'ils peuvent essayer différentes approches de la situation et voir laquelle est la plus appropriée, en supposant qu'ils seront en mesure d'imiter ou de développer cela dans des cas futurs qui pourraient leur être présentés dans la vie réelle. Deuxièmement, cette utilisation des cas accroît l'engagement

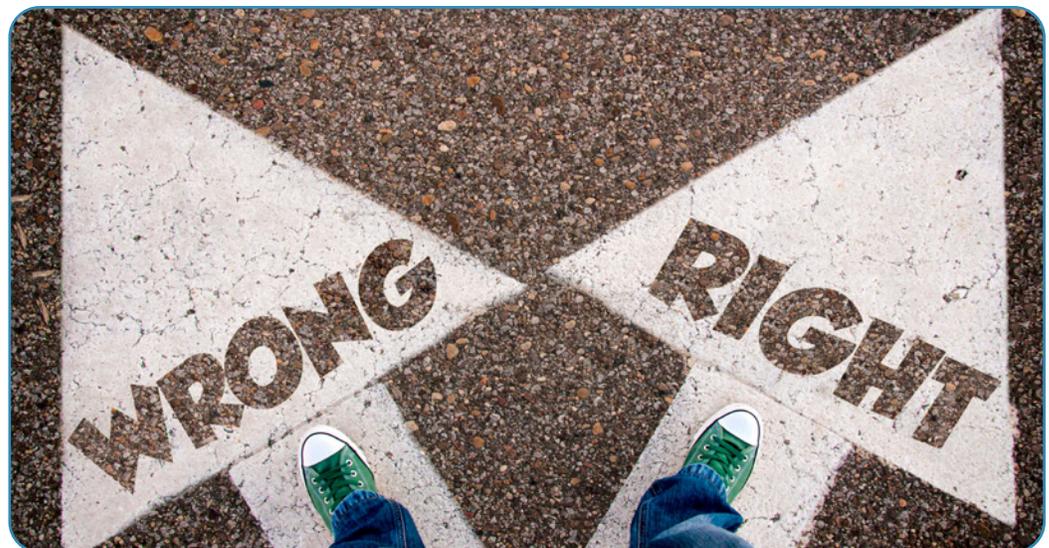


Figure 2.8  
Décision  
Source: © Itummy /  
Adobe Stock

et donne aux élèves « l'occasion de s'investir davantage dans la situation et le conflit qu'elle contient. Les élèves sont plus susceptibles de faire ceci, pense-t-on, lorsqu'ils peuvent acquérir un certain niveau d'expérience du dilemme du fait d'autrui ». Il semble que l'utilisation de cas nous permette ainsi de favoriser et de cultiver un raisonnement moral sensible au contexte et lié à l'expérience réelle.

L'utilisation de cas de conflit et de dilemmes moraux et d'expériences de pensée peut prendre de nombreuses formes ; habituellement, elle commence par la présentation du cas, construite d'une manière qui crée la surprise et l'émerveillement chez les élèves sans la résolution du cas. Ensuite, les aspects éthiquement pertinents du cas peuvent être abordés, éventuellement également par rapport aux solutions que les élèves choisissent initialement. (Vous pouvez utiliser ces questions approfondies : Quelles sont les caractéristiques (raisons) moralement pertinentes impliquées dans le cas ? Laquelle de ces caractéristiques est la plus importante ? Existe-t-il des conflits entre ces caractéristiques ? Comment le conflit devrait-il être résolu ? Existe-t-il des cas similaires ou analogues à comparer ? Comment évalue-t-on moralement ces autres cas ? La discussion doit être ouverte et plusieurs solutions alternatives peuvent être établies.

La complexité des cas peut varier. Des exemples simples de conflits moraux surviennent dans des situations où nos intuitions éthiques fondamentales sont en conflit ou incohérentes, où un principe moral particulier semble inadéquat, où deux principes sont en conflit l'un avec l'autre, où deux valeurs ou plus sont en jeu, etc. Par exemple, j'ai promis d'aider mon ami avec un devoir, mais sur mon chemin, je suis témoin d'un accident. Le conflit oppose ici le respect d'une promesse et l'aide aux victimes dans le besoin. Un dilemme moral est un conflit moral, dans lequel la décision doit être prise entre deux obligations équivalentes ou plus, c'est-à-dire des cas d'équivalence générale des forces des devoirs moraux impliqués, qui entrent en conflit les uns avec les autres et ne peuvent pas être remplies en même temps, dans des situations qui sont souvent difficiles à évaluer et qui sont ou peuvent être accompagnées d'un fardeau émotionnel. Les dilemmes nous permettent de réinventer la situation, et ce n'est pas seulement notre intuition morale ou rationnelle qui entre en jeu, mais aussi notre réflexion morale, notre perception morale, notre émotion morale et notre imagination morale. Martha Nussbaum le résume parfaitement lorsqu'elle dit qu'une bonne philosophie nous amène souvent à représenter des situations d'un point de vue pratique critique avec nous-mêmes et nos propres vies et que la théorie éthique peut nous permettre de voir des relations qui nous ont échappé dans notre pensée quotidienne. Cela permet aux élèves de développer une attitude personnaliste et solidaire, c'est-à-dire de pouvoir participer à la vie des autres. Cela favorise également l'imagination des élèves et leur permet d'aller au-delà de leurs croyances profondément ancrées.

La méthode est très pertinente pour lier la pensée morale à l'action. En ce qui concerne le développement moral, nous pouvons commencer par de simples cas de conflit pour la petite enfance et ensuite progresser vers des dilemmes moraux et des expériences de pensée. Kenneth Strike (1993) souligne qu'il est essentiel de se concentrer sur « l'acquisition d'une aisance avec les concepts qui régissent notre vie publique. Elle implique la maîtrise d'une forme de discours qui intègre les intuitions morales, les principes moraux et les conceptions de fond dans un équilibre réfléchi atteint par le dialogue. » L'éducation ne transmet donc pas de positions morales particulières car elle favorise la réflexion morale, la sensibilité morale et le dialogue moral sur les questions éthiques données.

Il n'existe aucune limite quant aux thèmes qui peuvent être abordés avec cette approche. L'accent mis sur les principes moraux et leur application à des cas est un sujet courant dans l'utilisation des cas et des dilemmes. La clé est de montrer que les principes peuvent parfois diverger et être en conflit et qu'une solution doit être trouvée en tenant compte de tous les détails du cas. Ensuite, il est également important d'aborder la question des devoirs ici, en particulier l'aspect de conflit possible entre un devoir qu'un individu considère comme essentiel et d'autres devoirs imposés du côté de la communauté ou de la société.

## 2.5 IDÉES D'ACTIVITÉS SUPPLÉMENTAIRES ET AUTRES RESSOURCES

Comme indiqué précédemment, cette section comprend les matériaux d'approfondissement/d'élargissement. Elle ne fait pas partie du contenu de base et est facultative.

Il existe plusieurs autres possibilités (tirées de l'histoire, de la culture populaire, etc.) que vous pouvez utiliser pour présenter et discuter de ces sujets avec les élèves. La liste avec de courtes descriptions ci-dessous n'en comprend que quelques-unes.

### 2.5.1 BOB DYLAN : HURRICANE

Dans sa chanson célèbre « Hurricane », Bob Dylan décrit l'histoire de Rubin « Hurricane » Carter, un boxeur accusé à tort et reconnu coupable de meurtre et plus tard libéré après avoir purgé 20 ans de prison (son histoire a également fait l'objet du film de 1999 intitulé *The Hurricane*.<sup>35</sup> avec Denzel Washington jouant le rôle de Carter ; en outre, Carter a écrit une autobiographie intitulée *The Sixteenth Round*, écrite alors qu'il était en prison et publiée en 1975.<sup>36</sup>

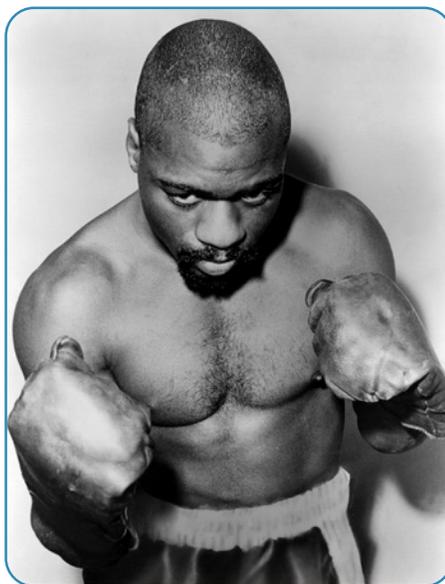


Figure 2.9  
Rubin « Hurricane »  
Carter, 1964.  
Source: © CSU Archives /  
Adobe Stock

Rubin Carter, un boxeur surnommé « Hurricane » en raison de ses mouvements rapides de boxe, a été accusé à tort d'un triple meurtre qui s'est produit le 17 juin 1966 dans la ville de Paterson dans le New Jersey (États-Unis). Deux hommes sont entrés dans un bar, ont commencé à tirer et trois personnes sont mortes. Dix minutes après cette fusillade, la police a arrêté la voiture dans laquelle Rubin voyageait avec deux de ses amis. Les témoins de la scène ont déclaré avoir vu deux hommes noirs entrer dans le bar et ont décrit une voiture similaire à celle dans laquelle Carter a été arrêté. Toutefois, aucun de ces témoignages n'était particulièrement fiable. Il n'y avait aucune preuve que Rubin était coupable de meurtre, et il s'est avéré que certains éléments de preuve avaient été créés de toute

<sup>35</sup> <https://www.imdb.com/title/tt0174856/>

<sup>36</sup> Rubin Carter, *The Sixteenth Round: From Number 1 Contender to Number 45472*, New York: Warner Books, 1975.

pièce et que les témoins avaient été forcés ou incités à accuser Carter à tort. Plus tard dans la nuit, la voiture de Carter fut de nouveau arrêtée par la police, ce qui conduisit à son arrestation. Le chef d'accusation de Carter mentionnait un triple meurtre. Il n'existait aucune preuve que Rubin était coupable des meurtres. Il s'est également avéré que certains éléments de preuve avaient été créés de toute pièce et que les témoins avaient été forcés ou incités à incriminer et accuser Carter à tort. Après plusieurs procès, le tribunal et le jury ont reconnu Rubin coupable et l'ont condamné à la prison à vie. Ce n'est qu'en 1985, après de nombreux appels, que Rubin Carter a été libéré de prison et que l'acte d'accusation initial a été rejeté. Après sa libération, Rubin Carter a été, entre autres, directeur de l'Association pour la défense des personnes condamnées à tort, et conférencier motivateur. Son histoire a été racontée de nombreuses fois dans des livres et des films. Elle montre à quelle vitesse quelqu'un peut être jugé selon la couleur de sa peau et comment certains groupes sont fortement stigmatisés.<sup>37</sup>

Revenons à la chanson de Dylan, « Hurricane ». Le couplet qui mentionne spécifiquement la honte est le suivant (ainsi que le couplet de fin).

Rubin Carter was falsely tried (Rubin Carter a été condamné à tort)  
The crime was murder "one," guess who testified? (Il était accusé de meurtre, devinez qui a témoigné ?)  
Bello and Bradley and they both baldly lied (Bello et Bradley, et ils ont tous les deux menti à mort)  
And the newspapers they all went along for the ride (Et les journaux sont tous tombés dans le panneau)  
How can the life of such a man (Comment la vie d'un tel homme)  
Be in the palm of some fool's hand? (A pu se retrouver entre les mains d'imbéciles ?)  
To see him obviously framed (De le voir si visiblement piégé)  
Couldn't help but make me feel ashamed to live in a land (Je n'ai pas pu m'empêcher d'avoir honte de vivre dans un pays)  
Where justice is a game (Où la justice est un jeu)  
Now all the criminals in their coats and their ties (Maintenant tous les criminels en costumes et cravates)  
Are free to drink martinis and watch the sun rise (Sont libres de boire des martinis et de regarder le soleil se lever)  
While Rubin sits like Buddha in a ten-foot cell (Pendant que Rubin est assis comme un Bouddha dans une cellule)  
An innocent man in a living hell (Un innocent vivant en enfer)  
That's the story of the Hurricane (C'est ça l'histoire d'Hurricane)  
But it won't be over till they clear his name (Mais ce ne sera pas terminé jusqu'à qu'ils blanchissent son nom)  
And give him back the time he's done (Et lui redonnent le temps qu'ils lui ont pris)  
Put in a prison cell, but one time he could-a been (Ils l'ont mis dans une cellule de prison, mais à un moment donné il aurait pu être)  
The champion of the world (Le champion du monde)

<sup>37</sup> Wikipedia, s.v. Rubin Carter.

Vous pouvez utiliser cette célèbre chanson pour introduire les questions visant à savoir si nous pouvons ressentir de la honte pour les actions effectuées par d'autres personnes. Pourquoi ? Qui ressent de la honte dans la phrase : « Couldn't help but make me feel ashamed » (Je n'ai pas pu m'empêcher d'avoir honte) ? Comment comprenez-vous la suite de ce couplet : « ... feel ashamed to live in a land where justice is a game » (avoir honte de vivre dans un pays où la justice est un jeu) ? Pouvons-nous avoir honte de l'histoire d'une nation ou des actions menées par un État ? Etc.

### 2.5.2 CENDRES (EDVARD MUNCH) ET CAIN (HENRI VIDAL)

Utilisez les œuvres d'art suivantes pour discuter des expressions et des effets de la honte. Vous pouvez également inviter les élèves à dessiner, peindre ou proposer leurs propres idées créatives sur le sujet.



Figure 2.10  
"Cain" par Henri Vidal  
Source: © Renáta Sedmáková / Adobe Stock



Figure 2.11  
Cendres d'Edvard Munch (1895)  
Source : Galerie nationale de Norvège via Wikimedia Commons

### 2.5.3. AUTRES MANUELS

Ressources pédagogiques de l'UNESCO Un guide de l'enseignant sur la prévention de l'extrémisme violent est une excellente ressource supplémentaire que vous pouvez utiliser avec ce manuel. Il se compose d'une introduction et de trois chapitres principaux. Le premier chapitre concerne la compréhension de l'extrémisme violent et de la radicalisation et souligne également comment ceux-ci peuvent apparaître et se manifester dans l'éducation. Le deuxième chapitre se concentre sur la discussion en classe à propos de l'extrémisme. Il comprend des conseils et des exemples utiles ainsi que des étapes plus générales pour la préparation et la mise en œuvre de ces activités. Le troisième chapitre met l'accent sur les messages clé auxquels cette discussion peut mener, à savoir la solidarité, le respect de la diversité, les droits de l'homme, l'apprentissage de la vie commune et l'engagement des jeunes. Le guide comprend des réponses aux questions ou aux préoccupations que les enseignants pourraient avoir et leur fournit des commentaires utiles.

On y trouve également une liste d'autres ressources utiles, des matériaux pédagogiques, des lignes directrices, etc., qui sont également très utiles, en particulier :

- Department for Children, Schools and Families, Royaume-Uni. 2008. Apprendre ensemble à être en sécurité. Une boîte à outils pour aider les écoles à contribuer à la prévention de l'extrémisme violent ; [http://dera.ioe.ac.uk/8396/1/DCSF-Learning%20Together\\_bkmk.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/8396/1/DCSF-Learning%20Together_bkmk.pdf)
- Réseau de sensibilisation à la radicalisation. 2015. Prévention de la radicalisation menant au terrorisme et à l'extrémisme violent. [http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation\\_awareness\\_network/ran-best-practices/docs/ran\\_collection-approaches\\_and\\_practices\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_en.pdf)
- Stichting School & Veiligheid. 2016. Handleiding bij de docenttraining Je hebt makkelijk praten - Het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas <https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2020/09/Handleiding-Je-hebt-makkelijk-praten1.pdf>
- UNESCO. 2014. Enseigner le respect de tous : Guide de mise en œuvre. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983?posInSet=1&queryId=df837516-ee17-4676-b295-bbf3efee4ee2>
- UNESCO. 2013. Compétences interculturelles - Cadre conceptuel et opérationnel ; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

## 2.7 GLOSSAIRE

**Attitudes réactives** : attitudes que nous adoptons dans les relations interpersonnelles et qui sont liées à nos actions et aux actions des autres (p. ex. ressentiment, gratitude, pardon, colère, dépit, amour, indignation, mépris). Elles expriment nos préoccupations et nos exigences concernant le traitement des autres et constituent également le fondement de la responsabilité (morale).

**Couvrir de honte** : persuader les gens de ressentir de la honte tout en exposant publiquement leurs défauts, leurs méfaits, leurs caractéristiques, etc.

**La culpabilité** est notre réponse lorsque nous prenons conscience du fait que notre action était moralement inacceptable et que nous sommes responsables des conséquences de cette action. Par exemple, la culpabilité apparaît lorsque nous enfreignons une certaine norme morale ou que nous infligeons des douleurs, des souffrances ou des préjudices injustifiés à l'autre. Elle peut donc être comprise comme une réponse douloureuse ou perturbante à l'injustice morale de mon action et à ses conséquences. Elle s'accompagne souvent de colère, de ressentiment, d'indignation et de demandes de réparation ou d'excuses de notre part.

**La honte** désigne notre sentiment d'exposition excessive, de ne pas être caché, d'être impuissant par rapport aux autres et est également liée au sentiment de perte de statut. La honte morale désigne un sentiment de faiblesse et d'impuissance que nous ressentons lorsque nous sommes vraiment conscients de nos méfaits moraux, de notre incapacité à mettre en œuvre les idées que nous nous sommes fixées, des défauts de notre caractère moral.

**Humanité commune** : désigne un idéal éthique selon lequel nous sommes tous égaux dans notre statut moral en tant qu'êtres humains et qui exige un traitement égal de toutes les autres personnes, indépendamment de leur race, couleur, statut social, religion, sexe, âge, appartenance ethnique, sexualité, langue, etc.

**Humiliation** : abaissement de quelqu'un à une position inférieure à ses propres yeux ou aux yeux des autres, par exemple, en mettant quelqu'un mal à l'aise ou en lui faisant honte, en soulignant les erreurs de quelqu'un devant tout le monde et en l'embarrassant.

**Préjugés** : croyances et attitudes préconçues et non fondées sur des individus, des groupes, des activités ou des idées. Ils comprennent souvent l'évaluation ou la classification d'une autre personne en fonction, par exemple, du sexe, des valeurs, de la classe sociale, de la religion, de la race, etc.

**Stigmatisation** : signaler ou attirer l'attention sur un trait ou un méfait, ce qui poursuit ensuite cette personne identifiée comme membre d'un groupe (généralement marginalisé). Elle découle en partie des attitudes négatives et des préjugés des gens ou de leur ignorance. Il peut s'agir d'une forme de violence. Elle incite souvent à d'autres formes de violence, favorise la radicalisation et approfondit la polarisation.

## 2.7 SCÉNARIO/TRANSCRIPTION DE LA VIDÉO



### EXT COUR DE RÉCRÉATION DE L'ÉCOLE

Nous voyons 3 élèves, David, Sarah et Lindsay en train de se parler.

David : Tu as vu Pieter-Jan ?

Lindsay : Non. Où est-il ?

### INT JOURNÉE EN CLASSE

Nous voyons M. Roberts, l'enseignant, donner 2 étiquettes à Pieter-Jan, qui a l'air triste...

David : M. Roberts l'a forcé à porter deux étiquettes pour le reste de la semaine.

On voit les étiquettes sur Pieter-Jan. D'abord une jaune, puis une rouge.

David : La jaune, c'est pour ne pas avoir utilisé son temps avec sagesse... Il n'a pas fait ses devoirs cette semaine. Et la rouge, c'est parce qu'il était le dernier de la classe.

### EXT COUR DE RÉCRÉATION DE L'ÉCOLE

Lindsay : Ouuh !

Sarah : Eh bien, il l'a mérité. Il s'est vraiment comporté comme un abruti. Et tout ce que disent ces étiquettes est vrai. Donc, il devrait avoir honte de lui-même et les porter fièrement. (elle rit un peu)

Lindsay : C'est vrai qu'il s'est relâché dernièrement. Mais beaucoup d'entre nous ne font pas de leur mieux et il a été le seul à être stigmatisé comme ça. Cela ne semble pas très juste.

David : Je l'ai vu frapper un mur plusieurs fois, en disant « Je vous déteste tous !!! » et regardez-le maintenant ... la tête basse, ...

On voit Pieter-Jan dans un coin, triste, il écoute de la musique avec les mains sur le visage.

Sarah : Ouais.... au moins il peut réfléchir à ce qu'il a fait maintenant ! Si les meilleurs élèves reçoivent des médailles et des distinctions de reconnaissance à la fin de l'année, pourquoi n'utiliserions-nous pas également des distinctions pour ceux qui font le pire parmi nous ?

Lindsay : Je ne sais pas quoi dire. Je me sens désolée pour lui. Il se cache certainement maintenant du reste d'entre nous.

David : J'espère juste qu'il va se remettre sur les rails.

Lindsay : Si c'était moi, je voudrais juste disparaître et ne jamais revenir. Vous vous rappelez de l'histoire d'Œdipe que nous avons choisie pour notre pièce de théâtre scolaire le mois dernier ?

transition vers ... la pièce de théâtre scolaire « L'histoire d'Œdipe et d'Ajax »

### INT JOURNÉE THÉÂTRE À L'ÉCOLE

On voit une scène avec Sarah sur le côté gauche vêtue d'une robe grecque antique.

À l'arrière-plan, on voit un temple grec dans une pièce de théâtre scolaire. Ils rejouent l'histoire.

Sarah joue la narratrice sur scène pendant que nous voyons d'autres élèves jouer les scènes : Œdipe était l'objet d'une terrible prophétie, selon laquelle il finirait par tuer son père, épouser sa mère et provoquer un considérable désastre et des fléaux pour la ville et sa famille. Son père, le roi de Thèbes, ordonna à un berger d'emmener Œdipe en pleine nature et de le laisser mourir là afin de contourner la terrible prophétie. Mais en raison de la tournure particulière des événements, Œdipe survécut et la prophétie se

réalisa, sans qu'il n'en sache rien. Après avoir réalisé ce qu'il avait fait, il ressentit une terrible honte et une grande souffrance. Il dit qu'il ne pouvait pas supporter le regard des autres...

Œdipe : « Je suis sale », ... « déplaisant et désagréable même pour les dieux. » « Oh, je vous en conjure, cachez-moi n'importe où, loin de cette terre, ou tuez-moi simplement, ou jetez-moi, au fond de l'océan hors de votre vue. »

Retour à la cour de récréation :

David : Œdipe a fini par s'arracher les yeux, puisqu'il ne supportait même pas de se regarder. Il a alors supplié de pouvoir s'exiler de Thèbes.

### **INT JOURNÉE COULOIR DE L'ÉCOLE**

Les 3 élèves se trouvent maintenant dans le couloir de l'école et poursuivent leur conversation.

Lindsay : Je peux imaginer ce que Pieter-Jan ressent en ce moment...

Sarah : Eh bien, c'est de sa faute... S'il voulait juste se ressaisir.

David : Et s'il avait fait de son mieux mais qu'il n'y était simplement pas parvenu ? Alors ce serait un peu comme Ajax, qui ne reçoit pas ce qu'il pense mériter...comme nous l'avons joué dans l'autre pièce sur l'histoire d'Ajax.

### **INT JOURNÉE THÉÂTRE À L'ÉCOLE**

On voit une scène avec Lindsay sur le côté gauche vêtue d'une robe grecque antique.

Lindsay, la narratrice : Et Ajax était un grand et fier guerrier. Néanmoins, il décida de tuer Odyssée, Ménélas et Agamemnon pour assouvir sa soif de vengeance et de représailles parce que lui, le plus grand des guerriers grecs, n'avait pas reçu l'armure d'Achille. En rapport avec cette intention, la déesse Athéna le troubla de façon à ce qu'il pensât les avoir effectivement tués, mais en réalité, il avait tué les animaux que son armée avait saisis comme butin de guerre ainsi que leurs gardiens. Après s'être rendu compte de son erreur, Ajax eut honte d'être vu dans une

situation telle que celle-là, indigne d'un célèbre guerrier, et il erra seul jusqu'à un endroit isolé. Là, il mit fin à ses jours en se jetant sur son épée.

David : « Ô ténèbres, maintenant ma lumière du jour, O ténèbres d'Erebus, pour moi la lumière la plus brillante qu'il y ait, prends-moi, prends-moi maintenant pour que je vive avec toi. Prends-moi, moi qui ne suis plus digne de demander de l'aide à des familles de dieux ou d'hommes, ces créatures d'un jour. »

### **INT JOURNÉE COULOIR DE L'ÉCOLE**

Les élèves poursuivent la discussion. L'école est à l'arrière-plan et la devise de l'école est clairement visible : « Soyez fiers ! »

Lindsay : Je me souviens qu'il avait eu une grande discussion avec le professeur à propos de cette histoire. Il avait un point de vue très intéressant...

Nous voyons Pieter-Jan sortir de la classe avec son sac à dos et ses livres dans les mains.

Lindsay : Regardez, le voilà ! Il a l'air de porter toutes ses affaires. Est-ce qu'il rentre chez lui ?

Sarah : Eh bien, je suis sûre de ne pas vouloir l'avoir autour de moi. Je ne veux pas qu'on me voie avec lui. Ma mère dit toujours que je ne devrais pas fréquenter des perdants et des ratés si je veux réussir. (Elle s'éloigne.)

Lindsay : Nous devons le convaincre de ne pas rentrer à la maison si tôt et de ne pas rater encore plus de cours.

Lindsay et David marchent vers Pieter-Jan.

David : Salut, Pieter-Jan.

Pieter-Jan : Aaaaah..., salut. Je n'ai pas vraiment envie de parler à quelqu'un en ce moment.

Lindsay : Je sais. Nous comprenons que c'est dur de porter ce genre d'étiquette... Mais je me souviens aussi que tu as dit quelque chose d'intéressant à propos de notre pièce de théâtre à l'école sur l'histoire d'Ajax.

Pieter-Jan : Quoi donc ? Je ne me rappelle pas en avoir discuté.

Lindsay : Tu te souviens quand on a lu l'histoire d'Ajax ? Tu étais le seul à dire à son sujet qu'il n'était certainement pas un guerrier courageux, fier et honoré, s'il décidait de tuer d'autres personnes juste parce qu'il n'avait pas reçu l'armure d'Achille.

Pieter-Jan : Oui, et je le pense toujours. Le professeur a insisté sur le fait que tout était de la faute d'Athéna et qu'elle l'avait trompé. Mais c'était lui. Bien sûr, les choses peuvent mal tourner pour n'importe qui, mais c'est important d'avoir de bonnes intentions.

Lindsay : Je suis d'accord. Je suppose que c'est un peu comme toi en ce moment... Je suis sûre qu'il y a une raison si l'école ne fonctionne pas très bien en ce moment.

Pieter-Jan : Oui... J'ai vraiment essayé de terminer les devoirs, mais nous avons été forcés de quitter notre appartement cette semaine et d'aller vivre avec notre grand-père dans son minuscule studio. C'est pourquoi je suis en retard sur tout.

David : Je ne savais pas. Tu as besoin d'aide pour les devoirs ? Peut-être que je peux t'aider.

Pieter-Jan : Non, je vais réussir à les terminer. J'ai déjà tout organisé dans ma tête. J'ai juste envie que cette semaine soit finie. Je sais que je ne suis pas le meilleur de ma classe. Ces étiquettes qu'ils m'ont fait porter ne signifient rien pour moi. Pourtant, elles font mal...

Lindsay : Mais je pense que les autres peuvent te blesser, Pieter-Jan, même si les étiquettes elles-mêmes ne le font pas. Je pense qu'il n'est pas juste que l'école ait décidé de gérer les choses de cette façon. Regarde, je vais te faire une autre étiquette que tu peux porter, c'est écrit « Une amie ». Et celle-là, tu peux la garder même après la fin de la semaine.

## 2.8 RÉFÉRENCES

Alheit, Peter. 2009. Biographical Learning – Within the New Lifelong Learning Discourse. In: Knud Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...in their own Words*. London: Routledge, pp. 116–128.

Alheit, Peter and Dausien, Bettina. 2002. The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the Education of Adults*, 34 (1), pp. 3–22.

Burns, David P., C. Leung, L. Parsons, G. Singh, & B. Yeung, "Limitations of the Case Study Approach to Pedagogical Ethics Education", *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6 (1/2012), pp. 1–10.

Carter, Rubin, 1975. *The Sixteenth Round: From Number 1 Contender to Number 45472*, New York: Warner Books, 1975.

Darwin, Charles. 1872. *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray.

Doris, John. 2002. *Lack of Character – Personality and Moral Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.

Encyclopaedia Britannica. <http://www.britannica.com> (Accès: June 10, 2020).

Ethics and values education. Manual for teachers. 2015. Project Ethika.

Gaita, Raimond. 2002. *A Common Humanity: Thinking about Love and Truth and Justice*. New York: Routledge.

Haggerty, Daniel. 2009. White Shame: Responsibility and Moral Emotions. *Philosophy Today*, 53 (3): 304–316.

Hallqvist, Anders and Hydén, Lars Christien. 2013. Work transitions as told: A narrative approach to biographical learning. *Studies in Continuing Education*, (35), pp. 1–16.

Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kolb, David A., & Fry, Ronald 1975. Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (ed.), *Studies of group process*. New York: Wiley, pp. 33–57.

Krogh Christensen, Mette. 2012. Biographical Learning. In: *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 457–460. Ed. Norbert M. Seel.

Miller, John P., Karsten, Selia, Denton, Diana, Orr, Deborah & Colalillo Kates Isabella (eds). 2005. *Holistic Learning and Spirituality in Education*. New York: SUNY Press.

Miller, Ron. 2000. A brief introduction to holistic education. *The encyclopaedia of informal education*. <http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/> (Accès: December 10, 2019).

Monroe, Ann. 2009. Shame Solutions: How Shame Impacts School-Aged Children and What Teachers Can Do to Help. *The Educational Forum*, 73, pp. 58–66.

Nussbaum, Martha C. 2000. Why Practice Needs Ethical Theory: Particularism, Principle, and Bad Behaviour. In: Brad Hooker & Margaret O. Little (eds.), *Moral Particularism*, Oxford: Clarendon Press.

- Nussbaum, Martha. 2013. Political emotions: why love matters for justice. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Project Beagle. 2020. Curriculum for Bioethical Education and Attitude Guidance for Living Environment. Available at: <https://beagleproject.eu/> (Accès: June 10, 2020).
- Strahovnik, Vojko. 2012. Guilt, shame and reconciliation within the context of humanity. In: Reconciliation: the way of healing and growth, Janez Juhant in Bojan Žalec (eds), pp. 129–137. Zürich; Münster: Lit.
- Strahovnik, Vojko. 2014. Some aspects of epistemic value and role of moral intuitions in ethics education. *Metodički ogledi* 21(2), pp. 35–51.
- Strahovnik, Vojko. 2019. *Global Ethics: Perspectives on Global Justice*. Berlin: LIT Verlag.
- Strike, Kenneth A. 1993. Teaching Ethical Reasoning Using Cases. In: Kenneth A. Strike & Lance P. Ternasky (eds.), *Ethics for Professionals in Education: Perspective for Preparation and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Thomason, Krista K. 2018. *Naked. The Dark Side of Shame and Moral Life*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO. 2013. *Intercultural Competences – Conceptual and Operational Framework*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768> (Accès: June 10, 2020).
- UNESCO. 2014. *Teaching Respect for All: Implementation Guide*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983?posInSet=1&queryId=df837516-ee17-4676-b295-bbf3efee4ee2> (Accès: June 10, 2020).
- UNESCO. 2016. *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676> (Accès: June 10, 2020).
- UNESCO. 2018. *Preventing Violent Extremism through Education: Effective Activities and Impact. Policy Brief*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266105> (Accès: June 10, 2020).
- Williams, Bernard. 1993. *Shame and Necessity*. Berkeley: University of California Press.
- Wikipedia. <http://en.wikipedia.org> (Accès: June 10, 2020).



University of Ljubljana



Vojko Strahovnik (Slovenj Gradec, Slovénie, 1978) est professeur associé de philosophie à la Faculté des Arts de l'Université de Ljubljana, et chercheur senior à la Faculté de théologie de l'Université de Ljubljana, en Slovénie. Dans ses recherches, il se concentre sur les domaines de la théorie morale, de l'éthique pratique et de l'épistémologie. L'impact de son travail s'étend de nouvelles perspectives théoriques importantes sur la nature de la normativité (le rôle des principes moraux dans la formation des jugements moraux, l'autorité du domaine normatif, la vertu épistémique) à des considérations liées aux dimensions pratiques de nos vies (par exemple, le rôle de la culpabilité et de la honte morale dans les processus de réconciliation, l'importance des vertus intellectuelles et éthiques dans le dialogue et l'éducation, la justice mondiale, l'éthique animale).

Roman Globokar (Novo mesto, Slovénie, 1971) est titulaire de la Chaire du Département de théologie morale de la Faculté de théologie de l'Université de Ljubljana. Il a été professeur d'éducation religieuse dans l'enseignement secondaire et, pendant 12 ans, directeur de la plus grande école catholique de Slovénie. Il est membre du Comité national d'éthique médicale et participe au Conseil national des experts pour l'enseignement général. Il donne des cours dans le domaine de l'éthique théologique, de la bioéthique et de l'éthique sociale. Il est également responsable des échanges internationaux au sein de sa faculté. Il est co-auteur des manuels d'éducation religieuse dans les écoles catholiques slovènes et a rédigé une monographie sur les défis éducatifs à l'ère numérique.

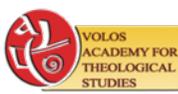


Mateja Centa (Ljubljana, Slovénie, 1983) est chercheuse à la Faculté de théologie de l'Université de Ljubljana, où elle s'occupe principalement de philosophie et de théories des émotions, de pédagogie gestaltiste et d'apprentissage expérientiel et holistique. En 2021, elle commencera ses recherches dans le cadre d'un projet postdoctoral de deux ans intitulé «Outlining an extended cognitive theory of emotions in the context of a theology of emotions: Bodily sensations, cognition, and morality» (Esquisse d'une théorie cognitive étendue des émotions dans le contexte d'une théologie des émotions : Sensations corporelles, cognition et moralité). Elle travaille également sur des projets internationaux dans le domaine de l'éthique, de l'intégrité de la recherche, de l'éducation et de la prévention de la radicalisation des jeunes.

Matej Purger (Ljubljana, Slovénie, 1983), chercheur à la Faculté de théologie de l'Université de Ljubljana, est un théologien catholique qui s'intéresse particulièrement à la psychologie et à l'éthique appliquée. Sa carrière professionnelle l'a conduit d'études théoriques de l'éthique à un travail de révision de contenu et de transfert de connaissances à de jeunes entrepreneurs dans un accélérateur d'entreprises. Lorsqu'il est confronté à une approche théorique, il cherche toujours des moyens de la mettre en œuvre et lorsqu'il observe des pratiques, il discerne les théories qui les soutiennent.



DUC8 Consortium



Ce livre a été financé par le Fonds de Sécurité Intérieure de l'Union Européenne - Police.



9 789464 449341 >