

DANS LA CLASSE, IL N'Y A PAS QUE LES ÉTUDIANTS QUI APPRENNENT

ÉCRIRE POUR SE DÉVELOPPER PROFESSIONNELLEMENT



PIERRE LAURENDEAU
Professeur
Collège Lionel-Groulx

CONTEXTE

Comment apprenons-nous ? En règle générale, et tout particulièrement dans le milieu scolaire, j'ai la conviction qu'on apprend beaucoup en relation avec autrui : ce serait là un canal de transmission et une zone d'appréhension des connaissances qui m'apparaît très efficace. Cela dit, je crois essentiel qu'à la question du *comment* s'ajoute la question concomitante du *pourquoi*. Je répondrais que, ultimement, on apprend afin de développer notre plein potentiel et ainsi nous préparer à jouer un rôle dans la société, sinon dans l'humanité, car on est tous de plus en plus reliés. Un apprentissage peut permettre de réaliser des tâches scolaires : écrire une dissertation ou résoudre une équation avec intégrale, par exemple. Toutefois, cela ne mène pas pour autant l'étudiant à être capable d'agir judicieusement dans les situations réelles ou à développer son savoir-être citoyen et disciplinaire. À mon avis, un apprentissage serait plus complet s'il amenait en plus l'étudiant vers sa vitalité, sa créativité, son autonomie, vers des connaissances que j'appelle *humanisantes*¹, qui lui serviraient à agir de manière constructive et innovante sur le monde.

Ayant depuis longtemps la conviction que la réussite éducative de l'étudiant se trouve en lien direct avec les compétences pédagogiques du professeur, j'ai développé une approche par l'écriture permettant au professeur de se développer professionnellement et personnellement. Le présent article propose donc une démarche favorisant non seulement la réussite scolaire, mais surtout la réussite éducative par le partage de connaissances *humanisantes* : car, comme le disait Michel Foucault pour nous inspirer, « la vie, en son entier, est une éducation » (2001, p. 421).

APPRENDRE DANS LA PERSPECTIVE D'UNE FORMATION GLOBALE ET CONTINUE

Posons d'emblée que cette réussite éducative suppose une implication *affective* de l'apprenant dans son apprentissage. Par exemple, l'étudiant qui vise uniquement les points et la note de passage n'a pas encore fait le choix d'apprendre pour lui-même, il n'a pas de visées *humanisantes*. Cet aspect affectif de sa démarche d'apprentissage est intimement lié à l'aspect relationnel de l'enseignement auquel, comme professeur, je dois demeurer constamment attentif afin de favoriser une formation globale et continue. Prenons un autre exemple : un étudiant qui ne fait pas les lectures demandées pourrait agir ainsi parce qu'il tient pour acquis qu'il ne comprendra pas ce qu'il a à lire ou encore parce qu'il n'est pas motivé à essayer de comprendre le texte et n'y alloue pas le temps nécessaire.

Dans les deux cas, c'est une question d'attitude personnelle plus que d'aptitudes scolaires. Cela se situe alors pour moi sur le plan du savoir-être de l'étudiant, guidé par le lien affectif qu'il entretient avec ses études, aspect qui peut être cultivé par une relation signifiante qu'il aurait avec son professeur.

Il s'agit là bien sûr d'un idéal éducatif, car cela laisse sous-entendre un processus d'apprentissage à long terme. Nous ne sortons pas de l'école avec un savoir fini ; nous devrions théoriquement en sortir empreints d'une insatiable curiosité de connaître et d'apprendre, ce qui est à mes yeux un savoir-être primordial pour vivre et travailler aujourd'hui. Comme l'a écrit Jacques Delors, il importe d'« actualiser le concept d'éducation tout au long de la vie, de façon à concilier la compétition qui stimule, la coopération qui renforce et la solidarité qui unit » (1998, p. 17).

Lorsque nous entrons à l'école, nous cherchons à orienter notre vie à travers les apprentissages que l'on nous propose. Dans le fond, sans trop nous en rendre compte au départ et même si notre comportement d'étudiant ne le démontre pas toujours, nous espérons que les connaissances deviendront des savoirs opérationnels, et même « orientationnels », c'est-à-dire qu'elles serviront à actualiser notre potentiel dans un champ de compétences qui nous convient. Quand nous entrons dans un lieu d'apprentissage scolaire, nous espérons nous instruire, mais nous souhaitons également être éduqués pour la vie, de là l'éternelle question formulée plus ou moins explicitement : « À quoi ça sert ? » En tant que professeur, la réponse à donner à l'étudiant n'est pas simple, car elle est

¹ J'utilise le terme de *connaissances humanisantes* plutôt qu'*humanistes* afin de mettre en évidence un processus d'acquisition de connaissances privilégiant le développement identitaire d'une personne.

Comment apprenons-nous ?



en rapport avec sa motivation et son orientation ; il faut donc chercher *avec lui* une réponse. Bien sûr, si je suis passionné par mon travail, le terrain est déjà propice à cette recherche. Mais plus concrètement, c'est le lien éducatif que j'établis avec l'étudiant qui va lui permettre de cheminer vers une réponse significative pour lui. Je pense ici à Alain Finkielkraut écrivant : « la réalité humaine est sociale avant d'être raisonnable » (1984, p. 27).

Je suis d'avis que chaque professeur est appelé à parfaire ses compétences en pédagogie pour favoriser l'apprentissage chez les étudiants, et une écriture réflexive sur sa pratique peut lui être d'un grand secours.

► L'ENTRE-DEUX, CET ESPACE D'APPRENTISSAGE BIDIRECTIONNEL

Si, comme professeur, j'investis cet aspect relationnel avec les étudiants, cela sous-entend pour moi un apprentissage de ma part, puisque les étudiants et les situations changent sans cesse. De là l'idée que, l'étudiant et moi, nous sommes deux apprenants. Dans ce contexte, l'étudiant apprend, d'une certaine façon, à la mesure de ce que j'apprends de ma profession de professeur. La question de départ pour un professeur revient donc à : comment apprenons-nous à enseigner ? Avec le temps, cette question est devenue pour moi primordiale et j'ai appris à y répondre par une réflexion écrite sur ma relation avec les étudiants. J'ai progressivement acquis la conviction, qui a fait ses preuves dans ma pratique, que, en classe, nous sommes deux à devoir développer un savoir-être.

Ce genre d'apprentissage bidirectionnel nécessite un canal relationnel que j'appelle un *entre-deux*, où se passe la dynamique professeur-étudiant. Dans l'esprit de cette dynamique, nous pourrions alors penser à Platon qui parle d'un Socrate instaurant avec son vis-à-vis une relation dialogique, où l'affectif n'est jamais très loin. Il revient certes au professeur de circonscrire cet espace de jeu, et c'est dans sa relation pédagogique avec les étudiants, précisément en ce qui a trait aux aspects affectifs de cette relation, qu'il va pouvoir évaluer si ce qu'il met en place fonctionne. Éventuellement, il pourra aussi le constater dans l'implication en classe de ses étudiants et dans les résultats des évaluations de ceux-ci. Donc, sur ce terrain, le professeur instruit et éduque : il fait apprendre des contenus et favorise le développement de la personne. Je donne ici au mot *éducation* le sens d'un processus favorisant le développement de toutes les dimensions d'une personne. Dans cette optique, il semble bien que le professeur ne puisse amener l'étudiant plus loin que là où il est rendu lui-même,

sur le plan disciplinaire bien sûr, mais surtout sur le plan relationnel, c'est-à-dire celui d'un savoir-être en relation. Sur ce point, je suis d'avis que chaque professeur est donc appelé à parfaire ses compétences en pédagogie pour favoriser l'apprentissage chez les étudiants, et une écriture réflexive sur sa pratique peut lui être d'un grand secours.

► MA DÉMARCHE EXPLORATOIRE POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE CHEZ MES ÉTUDIANTS

La réflexion et l'autocritique sur ma pratique

Bien sûr, le professeur a des objectifs curriculaires à atteindre et des stratégies pour le faire, mais il arrive que, malgré une planification soignée, l'apprentissage ne survienne pas. Alors surgit l'inévitable question : « Pour quelle raison mon cours ne s'est-il pas déroulé comme je l'avais pourtant si bien prévu ? » Et cette question, je la connais bien. Auparavant, chaque fois que je me la posais, j'y pensais vaguement, mais la réflexion restait comme en suspens, sans solution. Je ne consolidais pas les constats tirés de mon expérience quotidienne.

Par besoin de voir plus clair dans mes expériences, j'ai alors commencé à tenir un journal de mes pratiques, et, avec le temps, je me suis rendu compte que cette écriture influençait ma présence en classe et la dynamique avec les étudiants. Par un regard réflexif sur ma pratique, j'identifiais mieux ce qui ne fonctionnait pas et j'étais, à ce moment-là, en mesure de cibler les aspects de mon savoir-être à améliorer.

Deux exemples de réflexion

Voici un premier exemple de réflexion que j'ai formulée après un cours où la dynamique en classe m'est apparue insatisfaisante. J'ai en ce cas écrit la phrase suivante :

Lorsque tu t'en vas en classe, n'oublie pas surtout que tu t'en vas rencontrer d'autres êtres humains.

Parce que je l'avais écrite, cette phrase m'est restée en mémoire et je suis devenu plus attentif à ce qui se passait en classe sur le plan humain et surtout relationnel. Et j'ai continué d'écrire chaque fois que la situation, qu'elle soit positive ou difficile, présentait un point de départ à une réflexion. Avec le temps, à force de mettre mes réflexions par écrit, deux choses sont devenues évidentes pour moi : je ne pouvais pas être parfait et je devais me donner la chance d'apprendre des étudiants en prenant des risques, quitte à me tromper. Ce changement d'attitude m'ouvrait des portes pour être plus créateur et plus intuitif en classe ; j'apprenais à devenir un meilleur professeur.



J'ai alors pu observer que certains étudiants, que je croyais rébarbatifs à mes cours, devenaient plus participatifs : ils se sont mis à prendre des notes de cours, par exemple. D'autres m'ont fait remarquer que le climat de la classe était devenu plus stimulant, qu'ils ne se sentaient plus comme des numéros, ce qui les incitait à s'impliquer davantage dans mes différents cours et dans leurs apprentissages.

Voici un deuxième exemple de réflexion où l'écriture m'a été profitable. Il m'arrivait d'avoir le sentiment d'être seul en avant de la classe et j'étais alors convaincu que, même si les étudiants prenaient des notes, cela ne voulait pas dire qu'ils arrivaient à appréhender les contenus ou qu'ils avaient appris les savoirs à apprendre. Ce sentiment désagréable était pour moi le signe qu'il manquait quelque chose à ma pratique. Pour trouver une solution à ce problème, j'ai compris qu'il me fallait partir de moi, de ce que je ressentais. J'ai alors rédigé ce court texte :

Il t'arrive de te sentir seul devant la classe. C'est comme si toi et les étudiants, vous étiez dans deux mondes différents. C'est certain que tu arrives en classe avec une autorité légitime et que c'est à toi de définir les règles du jeu, mais si tu te rappelles que, lorsque tu étais toi-même étudiant, ce n'était pas toujours facile de comprendre et de respecter les règles du jeu du professeur, ça peut certainement t'aider à voir les choses différemment. Il t'est arrivé souvent de ne pas te sentir connecté avec le professeur, et tu te sentais prisonnier de la situation. Ton actuel sentiment de solitude en avant de la classe, c'est le signe que tu espères aller plus loin avec tes étudiants dans l'implication par rapport à leurs apprentissages, de telle sorte qu'ils acquièrent des connaissances formatrices de leur identité personnelle et professionnelle. La prochaine fois que tu iras en classe, observe-les. Peut-être sont-ils moins loin que tu le penses !

Lorsque je suis retourné en classe, mon regard a changé de nouveau et j'ai pu constater que mes étudiants étaient en effet moins loin que je le pensais, qu'ils attendaient plutôt de moi une présence significative. Je le voyais dans l'attention nouvelle qu'ils portaient à mes propos.

► L'ÉCRITURE D'APHORISMES AU QUOTIDIEN

L'idée que l'enseignement et l'apprentissage relèvent à priori d'une rencontre entre des êtres humains est devenue comme une maxime, une capsule réflexive inspirante, parce qu'elle me permettait de rester présent au canal relationnel, à cet *entre-deux*. J'ai continué d'écrire d'autres phrases, et ces textes brefs inspirés d'un moment de ma pratique, je les ai appelés

des *aphorismes*. Dans l'introduction de *Fragments et aphorismes* de Nietzsche, Louis Van Delft explique :

« L'aphorisme se prête à des saisies multiples, sans cesse renouvelées. Idéalement, la fragmentation du discours permet de faire le tour complet d'une question, en l'éclairant sous un jour toujours neuf, en variant continuellement l'angle de prise de vue » (2003, p. 9).

Marc-Aurèle, philosophe stoïcien, avait aussi cette pratique de l'aphorisme. Dans *Pensées pour moi-même*, il résume en peu de mots une perspective éducative fort inspirante : « L'intelligence universelle est sociable » (1964).

De manière générale, les aphorismes sont plutôt courts. Ce qui m'importe, c'est que leur rédaction soit inspirée par un aspect particulier ponctuel de ma pratique et qu'ils inspirent ma réflexion.

J'ai fini par identifier trois règles d'écriture d'aphorismes qui ont fait leur preuve avec les années :

1. Écrire au « tu » ;
2. Ne blâmer ni l'étudiant ni moi ;
3. Conclure de manière positive, de telle sorte que la situation m'inspire des solutions lors de mon retour en classe.

Pourquoi le « tu » au lieu du « je » ? Il m'a semblé, avec le temps, que le « je » me gardait centré sur mon nombril, alors que le « tu » prenait l'allure d'une ouverture à me faire parler de ce qui ne tournait pas rond pour moi, sans toutefois me sentir jugé de manière négative, un peu comme si je conversais avec un collègue bienveillant. Le « tu » me permettait ainsi d'entrer directement dans l'entre-deux de la dynamique de la classe pour faire plus de place au second élément de la solution, l'étudiant. Marc-Aurèle utilisait également le « tu » dans ses aphorismes, de même qu'Épictète et Nietzsche, à l'occasion.

La deuxième règle de ne blâmer ni l'étudiant ni moi – idée que l'on retrouve chez Épictète lorsqu'il déclare qu'« il est d'un homme complètement instruit de ne s'en prendre ni à un autre ni à lui-même » (Fournier, 2016) – m'est apparu rapidement comme un savoir-être très puissant. De là, j'ai adopté la prémisse qu'il n'y avait pas de mauvais étudiants, mais plutôt que des êtres humains en quête d'eux-mêmes. Je crois pouvoir ici affirmer que les étudiants sont assez futés pour se rendre compte qu'un professeur ne les juge aucunement ; ils lui font alors davantage confiance et s'investissent plus à fond dans les apprentissages proposés.



En ce qui a trait à la troisième règle, je m'étais donné comme objectif de ressentir, au terme de l'écriture de l'aphorisme, que j'avais alors quelque chose dans les mains, dans la tête et dans le cœur pour agir sur la dynamique de la classe et aussi pour favoriser les apprentissages.

Du simple fait d'avoir pris le temps d'écrire l'aphorisme, celui-ci me restait beaucoup plus en mémoire. Celui qui écrit lit deux fois ! Qui plus est, ainsi l'aphorisme me suivait au quotidien, m'amenant à voir ma pratique habituelle comme une source d'inspiration, avec pour objectif de me garder vivant et créatif. J'étais ainsi plus intuitif en classe.

Au cours de ma démarche d'écriture d'aphorismes, j'ai développé ce que j'ai enfin appelé un *souci de soi* : il était essentiel que je sois attentif aussi à ma satisfaction personnelle dans ma pratique. Deux indices de satisfaction se sont progressivement imposés à moi : la vitalité et la créativité dans ma pratique. Dans les faits, cela voulait dire que chaque moment qui me dérangeait dans la dynamique avec les étudiants devenait une piste pour mieux comprendre ce qui se passait entre nous. J'étais stimulé à inventer, à créer des façons d'être plus adaptées aux situations vécues. Globalement, j'essayais d'être un *modèle* de ce que je voulais donner comme formation : un contenu disciplinaire *enrichi* par une attitude professionnelle. Par exemple, si je voulais que les étudiants soient motivés, je devais l'être moi-même, être dynamique en classe afin que les connaissances à apprendre deviennent plus vivantes.

J'ai à l'instant en tête l'exemple d'un étudiant qui reprenait un cours auquel il avait échoué la session précédente. Dès la deuxième rencontre de la session, il m'a exprimé le fait qu'il ne comprenait rien à la matière que j'enseignais. Je lui ai alors répliqué : « Tu seras mon baromètre sur ce qui est compréhensible et sur ce qui l'est moins dans mon enseignement. » Cette préoccupation que j'ai manifestée envers ses difficultés a eu un effet inestimable : tout le reste de la session, il s'est impliqué et n'hésitait pas à me questionner s'il ne comprenait pas. Je m'attardais alors à reformuler des explications, à présenter des exemples différents ou à mettre autrement en contexte les connaissances à apprendre. Il a finalement très bien réussi le cours et j'ai été bien évidemment très satisfait de la tournure des événements.

Cette quête de satisfaction légitime et souhaitable du professeur – dont on parle trop peu à mon avis – tire, en ce qui me concerne, un grand bénéfice de l'écriture d'aphorismes. Cette satisfaction est fortement liée à la réussite de mes étudiants, mais la dépasse bien au-delà : c'est la satisfaction d'avoir donné le meilleur de moi tout en ne me vidant pas. Un professeur satisfait enseigne mieux, et les étudiants le remarquent bien.

LES RETOMBÉES SUR MA PRATIQUE

Aujourd'hui, après quatre années d'écriture d'aphorismes, lorsque je suis en classe, je considère ma profession comme un travail essentiel sur le bien-être des étudiants et sur le mien. Comme professeur, cela fait en sorte que mes compétences sont plus facilement accessibles et adaptées aux situations. Il me semble que je transmets tout autant l'esprit que la lettre de mes savoirs et c'est une très grande satisfaction de voir les étudiants, durant la session, s'ouvrir à la connaissance dans ce qu'elle a de plus formatrice et de libératrice. Les savoirs ne semblent plus seulement appris pour la réussite d'un cours ou pour se trouver un emploi, mais deviennent la source même de l'épanouissement des étudiants, un lieu de rencontre, une médiation nécessaire à la réalisation de soi.

J'ai aussi appris à ralentir mon rythme de présentation en classe pour garder le canal relationnel ouvert, pour ainsi mieux percevoir chez les étudiants leur démarche d'apprentissage en direct.

Par les aphorismes, j'arrive de plus à mettre en évidence mon besoin de bien connaître ma philosophie de l'éducation, c'est-à-dire les valeurs que je crois nécessaires de faire vivre en classe ; c'est la dimension éthique de ma pratique. C'est comme si la façon d'être avec quelqu'un avait parfois plus d'importance que ce que l'on pouvait lui dire ou lui faire faire. Dans mes actions, j'ai laissé de l'espace aux étudiants afin qu'ils s'impliquent davantage dans leurs apprentissages.

Enseigner est très exigeant, stressant même. C'est un défi de tous les jours et il peut être facile de se vider dans cette profession. Mais c'est aussi un travail très nourrissant. L'idée du *souci de soi* m'a conduit à faire attention à moi ; pas de manière égoцентриque, mais plutôt en me gardant vivant et créateur, car je crois à ce que j'enseigne. J'ai du coup appris à ralentir mon rythme de présentation en classe pour laisser le canal relationnel ouvert, pour ainsi mieux percevoir chez les étudiants leur démarche d'apprentissage en direct. Étant plus calme dans mon enseignement et plus attentif aux étudiants, j'en arrive à les solliciter de manière plus adéquate pour les amener à réaliser les apprentissages prévus.

Les aphorismes m'ont apporté une base d'autoformation, car j'ai appris à faire davantage confiance à mes acquis théoriques et pratiques en éducation. Cette base me semble prioritaire pour le développement d'une identité professionnelle, car on reconnaît mieux sa touche personnelle dans la pratique de sa profession. Cette écriture, par un regard réflexif et autocritique sur mes actions, m'a aussi permis d'actualiser davantage mon



expérience en pédagogie. On peut enseigner depuis 30 ans et continuer à apprendre, ce qui est merveilleux, car c'est dans le processus même de la vie que d'apprendre chaque jour.

CONCLUSION

Apprendre soi-même comme professeur

«Comment apprenons-nous?» Telle était la question de départ de cet article. Au cours de mes dernières années d'écriture d'aphorismes, ce sujet est revenu régulièrement. La question prenait souvent la forme suivante: «Que puis-je apprendre de cette situation ou de cet étudiant?» Cette question est très puissante, car elle part d'un moment vécu et ouvre ainsi sur une réflexion inspirée; elle est aussi la confirmation qu'il est possible de trouver de nouvelles solutions mieux adaptées au vécu. La meilleure façon de faire apprendre, c'est de mieux

saisir sa propre façon d'apprendre, et l'écriture d'aphorismes, telle que je la pratique, va en ce sens à mon avis. Et apprendre soi-même comme professeur, c'est le gage d'une satisfaction à vivre cette profession: c'est dans cette optique que je parle de souci de soi. Il me semble que c'est rare que l'on propose au professeur de faire attention à lui.

L'écriture d'aphorismes, comme pratique réflexive, a rendu l'exercice de ma profession plus satisfaisante, parce que j'ai maintenant le sentiment de m'approcher de mes aspirations éducatives de toujours: être à l'aise en classe, donner sans me vider, rejoindre les étudiants dans leur qualité d'être humain, partager une passion de connaître et être quelqu'un d'ouvert sur le monde. Je crois pouvoir affirmer d'emblée que j'ai appris ma profession avec les étudiants. J'ose espérer qu'ils auront, eux aussi, appris de moi, tant sur le plan des connaissances que du point de vue d'un savoir-être humanisant. ◆

ENVIE D'ESSAYER L'ÉCRITURE D'APHORISMES VOUS AUSSI ?

Si la formule de pratique réflexive que je mène semble pouvoir vous être profitable, voici quelques pistes qui vous permettront d'amorcer l'écriture d'aphorismes en lien avec votre pratique éducative. D'abord, si vous vous inspirez des trois règles énoncées précédemment, il peut être intéressant de vous poser la question: «Que veut dire *enseigner* pour toi?» Vous pourriez alors écrire quelque chose comme:

Tu enseignes évidemment en vue de faire apprendre quelque chose aux étudiants, mais que veux-tu leur faire apprendre? Seulement du contenu? Certains cours se déroulent mieux que d'autres; certains étudiants travaillent mieux que d'autres. Qu'attends-tu d'eux lorsque tu enseignes? Tu veux les voir aimer ta matière. Tu apprécies leur implication, leur motivation et tu aimes qu'ils s'investissent dans ce que tu leur proposes. Enseigner, pour toi, ce serait peut-être d'établir une relation significative avec eux. C'est quoi une relation significative? Pour l'étudiant, c'est qu'il ose venir te voir s'il en a besoin. Pour toi, c'est lorsque tu as le goût d'aller en classe et que tu en ressors satisfait.

Ensuite, une fois l'aphorisme écrit, il y a lieu de revenir sur les trois règles pour s'assurer de leur respect. La première règle du «tu» surprend au premier abord et elle suscite des réflexions fort riches, car cette distance à soi apparaît paradoxale pour celui qui souhaite se préoccuper de l'entre-deux qui conduit à reconnaître l'importance de l'étudiant dans ses apprentissages. Se connaître, c'est aussi s'ouvrir à l'autre. Par expérience, je crois que la deuxième règle qui implique de ne blâmer personne, ce qui peut paraître difficile au début, finit par devenir évidente

et par provoquer une disposition majeure à apprendre. Quant à la troisième règle, elle incite à risquer quelque chose pour dénouer la situation.

Il peut aussi être intéressant de faire l'expérience de l'écriture d'aphorismes avec un collègue afin de partager vos impressions sur l'écriture et d'enrichir mutuellement vos écrits ainsi que vos réflexions. S'arrêter pour écrire, c'est également une bonne façon de soutenir votre motivation pour faire le point sur un aspect de votre pratique, surtout si vous avez le sentiment que le temps vous échappe. C'est une question de qualité de vie à son travail que de garder un certain souci de soi. Une collègue me rétorquait un jour qu'elle était tellement débordée qu'il lui était impossible de trouver le temps d'écrire. Je lui ai dit que c'était justement un bon moment pour écrire un aphorisme. Sa pensée aurait pu alors se traduire ainsi:

Tu te sens débordée. Tout va trop vite. Tu as tellement de choses à préparer pour les étudiants! Tu veux tellement les amener à bon port! Ils méritent le meilleur de toi. Ils s'attendent à ce que tu ne te trompes pas. Et puis, tu ne réussis pas toujours à les rejoindre. Ils ont, eux aussi, tellement de choses à faire; c'est ce qu'ils te disent. Voilà un point intéressant: vous avez un point en commun. Te voilà sur une bonne piste.

À mon avis, l'écriture d'un aphorisme aurait pu être, pour cette collègue, un premier pas pour trouver une solution à son sentiment de débordement.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DELORS, J. *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Éditions UNESCO, 1998.

FINKIELKRAUT, A. *La sagesse de l'amour*, folio/essais, Gallimard, 1984.

FOUCAULT, M. *L'herméneutique du sujet*, Seuil/Gallimard, 2001.

FOURNIER, F.-D. « Manuel d'Épictète (50 ? - 130 ?) », traduit du grec par François Thurot – 1889 », 2016 [remaclé.org/bloodwolf/philosophes/epictete/manuel.htm].

MARC-AURÈLE, *Pensées pour moi-même*, Garnier Flammarion GF, 1964.

VAN DELFT, L. « Introduction », *Fragments et aphorismes de Nietzsche*, Libro, 2003.

Pierre LAURENDEAU enseigne la philosophie au Collège Lionel-Groulx depuis plus de 20 ans. Il a également travaillé au primaire, auprès des enseignants et des enfants, avec l'approche de la philosophie pour enfants, de même qu'au secondaire, en orientation pour adultes en recherche d'emploi. M. Laurendeau est l'auteur de trois romans jeunesse, dont deux publiés dans une collection issue du programme *Prévention de la violence et philosophie pour enfants*, de deux essais, dont un en philosophie, et d'un manuel, *La liberté, c'est notre destin!*, destiné à l'enseignement de la philosophie au collégial. Il anime des Cafés philo et donne des conférences tant philosophiques que littéraires. Il est aujourd'hui en démarche pour publier *Enseigner pour la vie*, livre relatant son expérience de l'aphorisme et répertoriant une bonne partie de ses aphorismes écrits sur sa pratique éducative.

laupi@videotron.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL : revue@aqpc.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction, qui peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Internet de l'AQPC.

[www.aqpc.qc.ca]

E3UQ.info

L'ARCHIVE OUVERTE DU RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS



ACCÈS DIFFUSION PARTAGE

35 000 DOCUMENTS EN ÉDUCATION COLLÉGIALE



centre de
documentation
collégiale

cdc.qc.ca