

*Sous la direction de* **NANCY BOUCHARD**

# **Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale**

## **Six approches contemporaines**

Préface d'Anita Caron



Presses de l'Université du Québec



**Pour un  
renouvellement  
des pratiques  
d'éducation morale**  
**Six approches contemporaines**

**PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

**Distribution :**

**CANADA et autres pays**

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

**FRANCE**

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

**SUISSE**

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone : 022 960 95 25

Télécopieur : 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

**Pour un  
renouvellement  
des pratiques  
d'éducation morale  
Six approches contemporaines**

2002



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

*Données de catalogage avant publication (Canada)*

Vedette principale au titre :

Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale :  
six approches contemporaines

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1151-0

1. Éducation morale. 2. Professeurs d'éducation morale – Formation.  
3. Valeurs (Philosophie). 4. Personnalité – Développement. 5. Éducation civique.  
6. Humanisme. I. Bouchard, Nancy, 1961 .

LC269.P68 2002

370.11'4

C2001-941667-9

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada  
par l'entremise du Programme d'aide au développement  
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : LE GRAPHE ENR.

Mise en pages : CARACTÉRA PRODUCTION GRAPHIQUE INC.

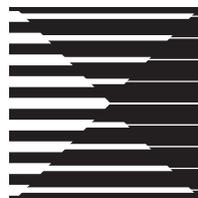
Couverture : RICHARD HODGSON

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2002 9 8 7 6 5 4 3 2 1**

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*  
© 2002 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1<sup>er</sup> trimestre 2002

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada  
Imprimé au Canada



## Préface

### Six approches contemporaines pour éduquer autrement



À partir du moment où l'on s'est intéressé à une programmation scolaire ayant pour objet l'éducation morale, on a exploré diverses approches pouvant contribuer à la formation du jugement, à la décision éclairée et à l'agir libre et responsable. Cette exploration a donné lieu, au fil des ans, à des recherches théoriques et appliquées et à la production de documents pédagogiques à l'intention des jeunes du primaire et du secondaire.

Les approches dont on s'est inspiré se sont diversifiées. Elles ont fait appel à diverses sources : celles de philosophies morales traditionnelles tout autant que d'éthiques contemporaines faisant, entre autres, une large place au « discours ». Dans cet ouvrage collectif, Nancy Bouchard, Raymond Laprée, Claude Gendron, Lucille Roy Bureau, Claudine Leleux et Ronald W. Morris en présentent six dont au moins cinq ont fait l'objet d'une application dans des classes d'enseignement moral au Québec ou ailleurs.

Il s'agit d'abord de l'approche de la Clarification des valeurs initiée au cours des années 1960 par trois psychologues américains Louis Rath, Merrill Harmin et Sydney Simon. Dans un premier chapitre, Raymond Laprée en rappelle les fondements pragmatiques, décrit le processus mis de l'avant par les tenants de cette approche et explore diverses adaptations qui en ont été proposées. Une telle approche, conclut-il, ne peut véritablement contribuer à « développer en chaque personne la pleine et responsable autonomie de ses valeurs » (p. 43) que dans la mesure où elle intègre des perspectives psychosociales et symboliques.

C'est ce à quoi nous convie Claude Gendron dans sa présentation de l'éthique de la sollicitude qui fait appel non seulement à l'exercice du raisonnement mais aussi à la nécessité d'une réceptivité à l'autre. Quatre femmes chercheuses ont contribué à développer cette approche. Il s'agit de Carol Gilligan en psychologie développementale, de Nel Noddings en philosophie de l'éducation, de Joan Tronto en philosophie politique et de Jean Watson en sciences infirmières. Selon les perspectives proposées par ces théoriciennes, la dimension essentielle de la vie morale est l'intersubjectivité. Le savoir-être-en-relation en constitue donc la visée essentielle.

Cela ne signifie pas pour autant que la fonction morale peut faire fi de l'apprentissage de la vertu. Se référant à l'Éthique à Nicomaque d'Aristote, des penseurs contemporains dont William Bennett, William Kilpatrick, Thomas Lickona, Marva Collins, William Honig se sont faits les promoteurs d'une morale du bonheur conçu comme un épanouissement humain intégral reposant sur la pratique de la vertu et se manifestant dans l'agir raisonnable. Cette approche de l'éducation du caractère connaît présentement une certaine popularité. Elle mise avant tout sur l'acquisition de bonnes habitudes et favorise une pédagogie qui multiplie les occasions d'entraînement à la vertu. Pour y parvenir, elle fait appel à des modèles de bons comportements à imiter. Une telle approche, comme le souligne Lucille

Roy Bureau, s'apparente à un dressage qui laisse peu de place à la décision libre et éclairée d'un sujet inscrit dans une histoire et toujours en relation avec un Autrui qu'on ne saurait ignorer.

L'approche de l'intercompréhension expérimentée par Claudine Leleux dans des classes d'éducation à la citoyenneté propose des perspectives rappelant précisément que le « Je » du monde subjectif ne peut advenir qu'au sein d'un monde social. L'approche s'inspire de la théorie de la rationalité communicationnelle développée par Jürgen Habermas. Cette théorie postule que la raison est à l'œuvre à partir du moment où l'on commence à communiquer, à argumenter, à critiquer avec une volonté de se faire comprendre par un autre. « Ce qui est déterminant dans cette approche, c'est la décentration, la capacité de prendre en compte le point de vue de tous les concernés » (p. 121). Le principe d'une législation universelle ne peut plus, dans ce contexte, être le « Je » de la conscience transcendantale kantienne mais bien davantage le « Je » qui, par une discussion publique et affective avec d'autres, en arrive à déterminer la validité d'une norme. Il importe pour cela, comme le rappelle Claudine Leleux, que le dispositif de la discussion garantisse la publicité de l'accès, l'égalité de la participation et des prises de position sans contrainte. C'est ce qui permet à des jeunes de se former à l'argumentation et à adopter un point de vue universel.

Le sens moral d'un individu, rappelle à ce propos Ronald W. Morris, est en effet « le fruit de l'interaction entre le récit de soi et les histoires d'autrui » (p. 137). C'est pourquoi il importe, observe-t-il, de mettre les jeunes en contact avec l'expérience et la sagesse exprimées dans des récits historiques, mythiques ou romancés qui leur permettent de se réapproprier leur propre histoire. C'est l'approche narrative qui invite à penser « avec les histoires » et fournit ainsi « des outils cognitifs et symboliques » favorisant un dialogue soutenu entre sa propre expérience et celle d'autrui.

Il n'est donc pas étonnant de constater que l'apport du narratif soit également une dimension essentielle de l'approche reconstructive décrite par Nancy Bouchard dans le dernier chapitre de cet ouvrage. Cette approche fait place à quatre registres du discours identifiés par Jean-Marc Ferry : la narration, l'interprétation, l'argumentation et la reconstruction. Il s'agit d'une démarche à la fois créative et réflexive qui tient compte de la personne dans ses relations interpersonnelles autant que dans son rapport à la communauté.

Bien que n'ayant pas donné lieu à des applications pédagogiques officiellement formalisées, l'éthique de la reconstruction semble réunir les conditions pouvant contribuer à l'acquisition d'une maturité morale, qui selon les termes de Tappan et Brown cités par Nancy Bouchard, permet de développer « sa propre perspective morale » et d'avoir ainsi autorité sur sa vie morale, c'est-à-dire sur ses pensées, sentiments et actions devant un problème moral (p. 174). Une telle approche semble en effet réconcilier la narration (l'événement qui supporte le récit) et l'argumentation (la procédure

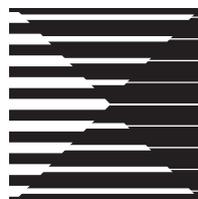
*par laquelle une norme est justifiée rationnellement) en introduisant une nouvelle forme de rapport au monde qui est celle de la reconstruction, c'est-à-dire « celle d'une identité proprement historique qui passe essentiellement par la reconnaissance réciproque d'autres identités » (p. 190).*

*Elle reprend, en les renouvelant, divers éléments mis de l'avant dans les approches précédemment décrites. Il faut savoir gré à Nancy Bouchard et à ses collègues d'avoir rassemblé, dans ce livre, des données qui seront certainement fort utiles aux personnes qui sont à la recherche d'informations sur des approches pouvant contribuer, de façon pertinente, à l'éducation morale en milieu scolaire. L'analyse qui est faite de ces approches permet d'en cerner les possibilités et les limites et d'en évaluer la faisabilité. Cette analyse tient d'ailleurs largement compte d'applications qui ont été faites de ces approches dans divers milieux et diverses situations.*

*Pareil ouvrage sera certainement fort utile aux personnes qui œuvrent en éducation morale et qui sont souvent peu outillées pour accomplir une tâche éminemment nécessaire dans une société où les choix moraux et les décisions éthiques requièrent de pouvoir faire appel aux registres narratifs, interprétatifs, argumentatifs et reconstructifs relevés dans les pages qui suivent.*

Anita Caron





## **Avant-propos**



La mutation sociale est porteuse de constellations de valeurs. Certaines dominant et d'autres sont en émergence. Il importe d'abord de discerner ces valeurs et de tenter de surmonter leurs oppositions, pour pouvoir un jour tracer de nouveaux chemins de sagesse. Ce sont là des défis et des dilemmes éthiques relativement inédits, que la société dans son ensemble et les établissements d'éducation en particulier ont aujourd'hui la tâche d'essayer de relever. [...] Elle requiert, tant pour les éducateurs que pour les élèves, ni plus ni moins que le *développement d'une compétence éthique* qui baigne, en quelque façon, dans « l'air du temps ».

Conseil supérieur de l'éducation (1990, p. 32-33)

Nombreux sont les défenseurs d'une éducation soucieuse de contribuer au développement des jeunes en tant que sujets éthiques (CSE, 1998). Nombreuses aussi sont les appellations pour désigner cette intention éducative dans le parcours scolaire (éducation à la citoyenneté, éducation civique, éducation morale, éducation aux valeurs [MEQ, 1996, p. 54], éducation éthique [Daniel, 1997 ; Giroux, 1997], enseignement moral, cours de morale, etc.), indiquant tantôt un domaine d'apprentissage, tantôt une discipline scolaire (Audigier, 1999). Bien que les objectifs puissent diverger d'une appellation ainsi que d'un auteur à l'autre, il n'en demeure pas moins que la visée commune est celle de former la personne au mieux-être et au vivre ensemble. Or, force est de constater que, malgré l'unanimité des réformes actuelles en éducation pour cette *mission éducative* (MEQ, 2001 ; CSE, 1998), les mécanismes spécifiquement mis en œuvre pour éduquer le sujet éthique restent passablement lacunaires, notamment parce que le temps consacré à cette « tâche éducative essentielle » (CSE, 1990) manque ; parce que la « place de l'éthique en tant que formation du futur maître » (Morin, 1998) est déficiente ; parce que les approches privilégiées s'inscrivent dans les limites de la formation du raisonnement moral formel et abstrait ; ou parce que le contenu éducatif se trouve parfois réduit à un « catalogue de droits et d'obligations », pour reprendre l'expression d'Audigier (1999).

Par le présent ouvrage, nous souhaitons contribuer à la formation des éducateurs soucieux d'une éducation du sujet éthique, d'une éducation « morale », d'une éducation à « mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être » (Reboul, 1992).

Bien des travaux en psychologie morale et culturelle, en philosophie morale, en philosophie de l'éducation et en éducation morale peuvent nous aider à faire de cette volonté éducative plus qu'une intention louable. Parmi ceux-ci, notre collectif veut faire place à des approches contemporaines qui prennent en compte le sujet pensant, agissant, qui a une affectivité, est en relation, vit des expériences et

s'inscrit dans un contexte. L'intention est donc d'ouvrir les possibilités d'intervention à différentes approches pour rejoindre les jeunes tant dans leur expérience que dans leurs relations, leur affectivité, leur capacité à argumenter dans la discussion, à se laisser interpeller par les histoires, les leurs, celles des autres, celle d'Autrui.

Cet ouvrage s'adresse aux étudiantes et étudiants en formation des maîtres, et ce, tant pour le primaire que pour le secondaire; aux enseignantes et enseignants en exercice qui souhaitent contribuer activement à l'éducation morale des jeunes et qui acceptent de remettre en question leurs pratiques actuelles; aux animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire soucieux de mettre en place des activités qui permettent à l'élève de jouer un rôle actif au sein de la communauté; aux directions d'école désireuses d'établir un conseil d'établissement et un conseil de classe qui respectent le caractère démocratique que doivent revêtir de tels conseils; aux différents intervenants qui œuvrent auprès des jeunes, par exemple les éducateurs en centre jeunesse, préoccupés par une telle éducation morale. Bref, il s'adresse à tout éducateur qui cherche à «développer une compétence éthique pour aujourd'hui» (CSE, 1990).

Dans le premier chapitre, Raymond Laprée nous présente l'approche de la Clarification des valeurs (fondée par Raths, Harmin et Simons) «nouvelle manière». En effet, en s'appuyant sur ses travaux théoriques et pratiques, il repense l'approche de la Clarification des valeurs en «incorporant un processus d'exploration symbolique de soi au processus trop strictement fonctionnel» de cette approche. S'inspirant des travaux de Gilbert et d'Yves Durand à propos des univers imaginaires, Laprée développe une «psychagogie des valeurs».

Au chapitre 2, Claude Gendron nous décrit les principales caractéristiques de l'approche de la sollicitude. Elle traite principalement des fondements de cette approche pour l'éducation morale, à partir des travaux de la philosophe de l'éducation Nel Noddings. Elle montre «comment la nature de ces fondements élargit les territoires traditionnellement assignés à l'éducation morale, lesquels ont longtemps été circonscrits par la formation du jugement, une visée d'autonomie et l'apprentissage de la délibération morale».

Au chapitre 3, Lucille Roy Bureau partage sa vision critique à propos du retour de l'éducation du caractère que connaît actuellement l'école américaine, une éducation qui a longtemps «habité» la réflexion philosophique sur l'éducation et qui s'est vue déclassée au cours des dernières décennies pour récemment revenir en force devant «l'importance et l'urgence, pour notre temps, de doter les jeunes d'une solide culture morale, de les aider à développer leur sens moral et de les former à la pratique des "excellences morales"».

Au chapitre 4, Claudine Leleux brosse un tableau rapide de l'influence du scientisme, de l'heideggérianisme, du nietzschéisme et du marxisme sur l'éducation morale pour ensuite nous amener sur le terrain du philosophe allemand Jürgen Habermas et de l'éthique de la discussion que celui-ci propose. Inscrite dans une perspective d'éducation morale, cette éthique vise l'apprentissage d'un discernement moral et d'une argumentation morale qui prend en considération le vécu des personnes concernées dans la discussion.

Au chapitre 5, Ronald Morris présente une articulation entre une approche narrative axée sur le récit de sa propre expérience morale, telle que celle développée par les psychologues moraux américains Tappan et Brown, et une approche narrative qui s'inspire des « histoires pertinentes d'autrui » (romans, contes, pièces de théâtre, poésie, biographies, films), ainsi que le suggèrent entre autres Johnson, Abrams et Nussbaum. Ce faisant, Morris propose une éducation morale qui permet de « penser avec sa propre histoire et avec les histoires d'autrui ».

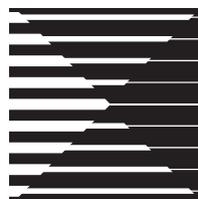
Enfin, au chapitre 6, l'éthique reconstructive du philosophe français Jean-Marc Ferry est proposée à titre d'approche favorisant l'articulation entre la perspective contextualiste et la perspective procédurale. Tout en superposant des écrits d'adolescents tirés de mes travaux empiriques, j'expose brièvement comment les registres de discours (que sont la narration, l'interprétation, l'argumentation et la reconstruction) peuvent servir dans le développement des compétences communicationnelles et réflexives dans le contexte éducatif. L'option présentée ici est celle d'une éducation à la reconnaissance réciproque des personnes.

Prêter une attention particulière à l'éducation morale des jeunes est un incontournable en éducation. Comment cette éducation devrait-elle et peut-elle se faire? Pour tenter de répondre à cette double interrogation, nous proposons ici des approches stimulantes et novatrices qui permettront aux éducateurs de mettre en œuvre des manières d'éduquer de nature à susciter chez les jeunes « la question éthique par excellence : suis-je satisfait de la sorte d'être humain que je suis et que je deviens par mes actes? » (Giroux, 1997, p. 72).

Nancy Bouchard

**BIBLIOGRAPHIE**

- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION – CSE (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle*, Québec, Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION – CSE (1998). *L'éducation à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec.
- DANIEL, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants*, Bruxelles, De Boeck.
- GIROUX, A. (1997). « Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité? », *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, p. 65-78.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Les États généraux sur l'éducation, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (2001). *Programme de formation à l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MORIN, L. (1998). « Postmodernité, éthique et formation des maîtres », *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, p. 121-149.
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.



# Table des matières



<b>PRÉFACE</b> .....	VII
<i>Anita Caron</i>	
<b>AVANT-PROPOS</b> .....	XIII
<i>Nancy Bouchard</i>	
<b>Chapitre 1</b>	
<b>LA CLARIFICATION DES VALEURS « NOUVELLE MANIÈRE »</b>	
<b>Pour élargir la conscience de soi et des autres à travers l'expérience du quotidien</b> .....	1
<i>Raymond Laprée</i>	
1. Les fondements .....	4
1.1. Dans le prolongement de la philosophie de Dewey ..	4
1.2. Une notion nouvelle de la valeur .....	6
1.3. La critique des fondements .....	8
2. L'approche .....	10
2.1. Le processus .....	11
2.2. Les indices de valeurs .....	22
2.3. Les activités de clarification .....	24
2.4. Les types d'activités .....	28
3. Le rôle de l'éducateur .....	32
3.1. Les questions de clarification .....	32
3.2. L'importance d'un climat propice à l'examen de soi ..	36
3.3. Le credo de l'éducateur en Clarification des valeurs ...	37
4. La personne moralement éduquée .....	38
4.1. Une formation solide du caractère .....	38
4.2. Des valeurs fondées sur l'expérience concrète .....	38
4.3. Une vision plus large chez Dewey .....	40
4.4. L'enfermement de la modernité .....	41
Bibliographie .....	43
<b>Chapitre 2</b>	
<b>LA SOLLICITUDE</b>	
<b>Une éthique relationnelle</b> .....	47
<i>Claude Gendron</i>	
1. Les fondements .....	49
1.1. Les sources .....	49
1.2. La conception de l'éthique rattachée à cette approche .....	51
2. L'approche .....	51

2.1. Une éthique relationnelle .....	52
2.2. La réceptivité .....	53
2.3. Le raisonnement .....	58
2.4. Les voies possibles de « réponses » aux demandes ....	62
2.5. L'éducation morale .....	64
3. Le rôle de l'éducatrice ou de l'éducateur .....	72
4. La personne de l'élève .....	79
Bibliographie .....	82

## Chapitre 3

### L'ÉDUCATION DU CARACTÈRE

<b>ou Le retour de l'apprentissage de la vertu .....</b>	<b>85</b>
--	-----------

*Lucille Roy Bureau*

1. La problématique et les fondements .....	88
2. Les propositions .....	91
2.1. Le rôle de l'école .....	91
2.2. La place de l'élève .....	93
3. Une approche appréciée .....	94
4. Un regard critique .....	95
5. La dimension pédagogique .....	99
Bibliographie .....	102

## Chapitre 4

### L'ÉTHIQUE DE LA DISCUSSION

<b>Pour une éducation à l'intercompréhension .....</b>	<b>105</b>
--	------------

*Claudine Leleux*

#### PRINCIPALES « REPRÉSENTATIONS » MORALES DES CINQUANTE DERNIÈRES ANNÉES

1. Humanisme ou antihumanisme .....	108
1.1. Le scientisme .....	108
1.2. Les philosophies de la déconstruction ou l'antihumanisme .....	109
1.3. L'humanisme .....	114
2. L'éthique habermassienne de la discussion .....	114
2.1. Une éthique de l'intercompréhension .....	115
2.2. Des présuppositions pragmatiques de l'argumentation .....	117
2.3. Des critères de validation .....	117
2.4. L'éthique et la morale .....	118
2.5. La situation idéale de parole .....	119

2.6. La théorie discursive du droit et de la politique . . . . .	122
2.7. Critiques d'Habermas . . . . .	123
2.8. Une panacée? . . . . .	123
3. L'apport méthodologique de l'éthique habermassienne:	
le dispositif de discussion . . . . .	124
3.1. Le niveau pragmatique . . . . .	127
3.2. Le niveau éthique . . . . .	127
3.3. Le niveau moral . . . . .	129
Bibliographie . . . . .	131

## Chapitre 5

### L'APPROCHE NARRATIVE

<b>Penser avec sa propre histoire et avec les histoires d'autrui . . . . .</b>	<b>135</b>
<i>Ronald W. Morris</i>	
1. Penser avec sa propre histoire . . . . .	138
1.1. Problématique: le vacuum postmoderne . . . . .	138
1.2. Narration et dialogue:	
vers une éthique postcoloniale . . . . .	139
1.3. De la théorie à la pratique . . . . .	144
2. Penser avec les histoires d'autrui . . . . .	145
2.1. Nécessité et insuffisance de la narration personnelle ..	145
2.2. Fiction et imagination littéraire . . . . .	147
2.3. Narrations relatives à la maladie et à la déficience ...	152
2.4. Histoires, fantaisie et enfance . . . . .	155
2.5. Toutes les histoires morales (et approches narratives) s'équivalent-elles? . . . . .	161
Bibliographie . . . . .	166

## Chapitre 6

### L'APPROCHE RECONSTRUCTIVE

<b>Pour éduquer à la reconnaissance réciproque des personnes . . . . .</b>	<b>171</b>
<i>Nancy Bouchard</i>	
1. L'éthique reconstructive de Jean-Marc Ferry . . . . .	176
2. Une approche par les registres différentiels de discours . . . . .	178
2.1. La narration . . . . .	179
2.2. L'interprétation . . . . .	182
2.3. L'argumentation . . . . .	186
2.4. La reconstruction . . . . .	190
3. Les expériences fondamentales de la vie . . . . .	192
Bibliographie . . . . .	194
<b>Les auteurs . . . . .</b>	<b>197</b>





# La Clarification des valeurs « nouvelle manière »

Pour élargir la conscience de soi  
et des autres à travers  
l'expérience du quotidien

RAYMOND LAPRÉE  
*Université Saint-Paul, Ottawa*



Dans leur ouvrage intitulé *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Rath, Harmin et Simon proposent déjà en 1966, pour la Clarification des valeurs<sup>1</sup>, quelques principes éducatifs qui s'harmonisent avec ceux de la nouvelle réforme québécoise de l'éducation. En effet, les trois auteurs insistent sur le recours aux expériences de vie des jeunes pour les éduquer aux valeurs. Ils se soucient également de développer chez les élèves des compétences transversales qui leur permettent d'ajuster régulièrement leurs valeurs aux aléas de la vie plutôt qu'à des valeurs établies, transmises par leurs éducateurs. Ainsi, ils écrivent :

Dans ce livre, nous nous attacherons moins aux valeurs mêmes qui résultent du vécu d'une personne qu'au processus utilisé pour arriver à ces valeurs. La vie différant dans le temps et l'espace, nous ne pouvons savoir avec certitude quelles expériences une personne vivra. Nous ne pouvons donc être certains des valeurs ou du style de vie qui lui conviendraient le mieux (Rath, Harmin et Simon, 1996, p. 28, traduction libre).

L'intervention qui leur importe le plus en éducation aux valeurs, c'est donc celle de faire apprendre comment on se construit des valeurs et comment on ajuste constamment celles-ci pour vivre une vie pleinement satisfaisante pour soi-même et utile à la société. Les fondateurs de la Clarification des valeurs sont demeurés fidèles à cette position jusqu'à aujourd'hui<sup>2</sup>, à quelques nuances près dont il sera question dans ce chapitre.

Toutefois, certains éducateurs ont introduit dans leur pratique de Clarification des valeurs des perspectives qui contribuent de façon importante à intégrer plus efficacement la dimension groupale de cette intervention éducative ou bien à préciser la signification spirituelle que constitue une démarche de clarification de valeurs. Tout en exposant principalement la genèse des fondements de la Clarification des valeurs, nous incorporons à notre chapitre les contributions ultérieures jusqu'aux plus récentes afin de favoriser une pratique cohérente de la Clarification des valeurs qui porte des fruits pleinement matures.

1. Suivant un usage suggéré par Stewart (1975), nous mettons une majuscule au mot « Clarification » chaque fois que nous renvoyons explicitement au processus éducatif de Rath, Harmin et Simon.
2. Pour une histoire complète de l'école de la Clarification des valeurs, voir les quatre premiers chapitres de Laprée (2000), *La psychagogie des valeurs*.

# 1. LES FONDEMENTS

## 1.1. Dans le prolongement de la philosophie de Dewey

Louis Edward Rath, le véritable père de la Clarification des valeurs, attribue l'intuition de cette approche à son professeur et maître John Dewey, éminent philosophe et pédagogue américain. Il écrit par exemple :

Nous avons repris presque tels quels les critères de définition d'une valeur que Dewey expose dans son ouvrage *Theory of Valuation* (1939). Nos ajouts n'ont rien de fondamental. Ils ne visaient qu'à progresser en clarification, qu'à rendre plus explicite ce que l'on entend par valeur dans le cadre d'une théorie pédagogique (Raths, Harmin et Simon, 1978, p. 286, traduction libre).

Raths avait pourtant une façon bien à lui d'utiliser les idées du philosophe du pragmatisme. Autant ses compagnons de travail que ses anciens étudiants, tels Harmin et Simon, se souviennent de la façon continuelle qu'avait Rath de retourner les questions à ses interlocuteurs plutôt que de leur répondre directement, quand il s'agissait d'une affaire concernant leur propre agir. Il les faisait réfléchir en les laissant libres de décider ce qui leur convenait.

Après avoir appliqué dans leurs classes la pratique de leur professeur et mentor, Harmin et Simon<sup>3</sup> ont rédigé avec lui le premier ouvrage systématique sur cette méthode d'éducation qu'est la Clarification des valeurs. Il est surprenant de constater à quel point les trois auteurs se soucient peu d'y exposer la pédagogie de Dewey, de même que la philosophie qui la sous-tend. Cette filiation était probablement tellement évidente et l'autorité du maître tellement présente à leur esprit qu'ils n'ont signalé qu'ici ou là ce lien en quelques brefs passages clés, comme les suivants :

Nous sommes partis, bien entendu, de la pensée de Dewey et de sa conviction que les êtres humains peuvent réfléchir aux valeurs comme à n'importe quel autre sujet, et que c'est lorsqu'ils le font qu'ils retirent le plus de leurs propres expériences des valeurs. Dewey recherchait une plus grande intégration « du sens, des besoins, des impulsions et de l'action » et la réflexion sur les expériences courantes était la route qui y menait (Dewey, 1934, cité dans Rath, Harmin et Simon, 1978, p. 286, traduction libre).

3. Simon (1958) a également fait un doctorat sur le sujet.

Dewey a affirmé que le caractère était l'interpénétration des habitudes. Nous avons pris cette définition plus ou moins comme un axiome et nous nous sommes demandé quelles habitudes les plus liées aux valeurs constituaient un concept important de caractère, du point de vue de cette interpénétration (Raths, Harmin et Simon, 1978, p. 287, traduction libre).

Avant donc d'entrer plus à fond dans le processus éducatif de la Clarification des valeurs, il est nécessaire de se familiariser avec quelques principes de la philosophie du pragmatisme pour bien saisir les fondements de la pensée de ses fondateurs.

Seuls seront retenus ici les principes de la philosophie pragmatique qui concernent directement la notion de « valeur » de Raths, Harmin et Simon. Cette notion s'inscrit elle-même dans quelques préalables concernant l'acte cognitif.

Ainsi, rien hors de la portée de nos sens ne constitue le réel, soutient substantiellement Dewey. Notre faculté de compréhension est fonction du monde sensible. Tout le reste est objet de doute, de supposition, de tentative exploratoire d'explication. Le monde des idées et celui des croyances appartiennent à cet ordre putatif.

Nos perceptions sensibles s'accumulent en nous comme des sédiments et forment des schématisations intellectuelles que nous projetons sur le monde dans lequel nous vivons. Il s'agit là de la connaissance du « sens commun ». Or, mieux vaut guider cette connaissance intuitive par notre faculté rationnelle. Notre raison, lorsqu'elle se déploie méthodiquement, organise et ordonne le chaos de nos perceptions sensibles en des idées plus fiables. Par la méthode scientifique ou de résolution de problème, nous circonscrivons un problème, l'analysons et formulons des hypothèses; nous mettons ensuite celles-ci en œuvre, les corrigeons et les essayons à nouveau. C'est ainsi que progresse la connaissance de notre univers: en suivant la logique de la méthode de la science.

Comment donc savoir si nos idées (nos hypothèses) sont vraies, sinon en constatant qu'elles fonctionnent correctement dans le monde réel? Il faut faire une chose pour savoir si elle marche vraiment. L'action, ou l'expérience, mesure ce que la méthode a organisé conceptuellement. C'est en faisant que l'on sait (*learning by doing*) s'il s'agit d'une vérité ou non. L'objet dicte sa loi au sujet qui tente de naître en lui, de la con-naître. Il faut donc nous mettre à l'épreuve de ce monde objectif pour nous développer comme être humain. Il faut amener en nous ce monde extérieur, pour le maîtriser, il faut le lire en notre intérieur (*intel-ligere*).

## 1.2. Une notion nouvelle de la valeur

En 1939, après avoir plusieurs fois abordé le sujet depuis le tournant du siècle, Dewey livre sa conception globale de la valeur dans *Theory of Valuation*. Pour lui, il en est de l'action humaine comme de l'action sur le monde physique; la « méthode scientifique » est transposable à l'étude de l'agir humain, y compris à sa dimension affective. Le fait d'accorder du prix à un objet, de le chérir, d'en prendre soin est observable et manipulable comme tout fait concret.

Du coup, le fondement de la Clarification des valeurs est posé: nos comportements dans la vie deviennent un champ d'investigation méthodique et de rétroaction. La répétition de nos actions configure en nous des prédispositions ou des attitudes qui orientent notre agir. Nous pouvons appeler « valeurs » les schèmes ainsi configurés, lorsqu'ils ont été soumis à l'examen méthodique de nos expériences vécues et qu'ils servent de guide pour les prochaines actions<sup>4</sup>.

Une valeur définie selon la perspective pragmatique des choses est un objet en constante transformation. Dewey affirme qu'une valeur est fragile « comme la forme des nuages ». « À titre de guide du comportement, disent pour leur part les fondateurs de la Clarification des valeurs, les valeurs évoluent et mûrissent à mesure que le vécu évolue et mûrit » (Raths, Harmin et Simon, 1966, p. 27). Nous sommes en ajustement perpétuel par rapport au monde, du seul fait d'y vivre. Déclarer que des valeurs sont absolues ou parler de valeurs intrinsèques, c'est faire fi de cette perpétuelle mouvance de notre connaissance du monde.

Il y a un inconvénient à parler des valeurs comme s'il s'agissait d'abstractions [...] car cela risque de favoriser l'opinion que les valeurs sont des entités qui existent indépendamment de nos expériences et que, d'une certaine façon, nous ne sommes pas entièrement responsables de nos valeurs... Pour nous, les valeurs ne sont pas des abstractions. Et les questions touchant les valeurs ne sont pas, pour la majorité d'entre nous, des questions philosophiques (Raths, Harmin et Simon, 1978, p. 270, traduction libre).

Bien plus, transmettre des valeurs d'une génération à l'autre, en les prétendant immuables ou même universelles, c'est en quelque sorte étouffer le mouvement qui construit le rapport à la vie dans le for intérieur de chaque personne. C'est plaquer sur autrui des solutions circonstanciées, faites pour une expérience donnée d'une autre

---

4. À cause du mouvement d'aller-retour entre un sujet et un objet valorisé, certains interprètes de la philosophie de Dewey ont soutenu que la valeur est la « relation » sujet-objet plutôt qu'un schème affectivo-cognitif proprement situé dans le sujet.

personne, dans un autre temps et un autre lieu. S'il y a un absolu à reconnaître, c'est celui du caractère unique de l'expérience vécue ; celle-ci ne se répète jamais dans les mêmes conditions, ne serait-ce que parce que nous l'avons déjà vécue ou que notre environnement se modifie constamment.

La mouvance des valeurs étant établie, il faut toutefois admettre que les valeurs jouissent d'une certaine durabilité. Cette qualité leur vient en partie du fait qu'une valeur, selon l'école représentée ici, possède une composante cognitive importante. Nos connaissances, comme ce fut mentionné plus haut, sont coiffées d'une certification diversifiée.

Le « sens commun » nous apprend des choses sur notre monde et sur nous-mêmes, mais la philosophie pragmatique préconise de dépasser ce stade primaire de la connaissance pour que nos idées deviennent des « assertions garanties », grâce à la démarche méthodique de la résolution de problème. Avec cette garantie, ces vérités sont momentanément stables et les valeurs peuvent s'appuyer sur des raisons durables. Mais la connaissance n'étant pas fixe, la valeur devra éventuellement suivre ce déplacement.

Par ailleurs, les croyances, ou « vérités crues », peuvent bénéficier d'une stabilité éternelle aux yeux de leurs adeptes. Elles valent en tout et pour tout. Issues d'un donné de foi, elles ne peuvent cependant pas être méthodiquement mises à l'épreuve comme dans le cas des vérités du sens commun. Strictement parlant, ces connaissances ne peuvent servir à construire des « valeurs » à la manière de Raths. Pourtant, « [si] de telles valeurs existent, nous pensons que la clarification va aider à les manifester, mais la clarification n'a pas besoin de mener à des valeurs universelles pour être utile » (Raths, Harmin et Simon, 1978, p. 289).

En soutenant leur vision des valeurs, jamais les défenseurs de la Clarification des valeurs n'argumentent en utilisant ces catégories de la « vérité », qui sont néanmoins repérables derrière leurs propos. C'est sûrement ce qui leur a permis d'élargir certains éléments du processus initial, notamment au niveau de l'exploration de l'expérience intérieure, comme il en sera question plus loin. De même, le fait d'avoir progressivement accordé plus d'importance aux valeurs vécues par la communauté (valeurs qualifiées de « morales » par Harmin, 1988, p. 30) n'est également pas étranger à la notion de « valeurs établies ».

Une valeur, selon Raths, Harmin et Simon, c'est donc le résultat ou le produit obtenu à la fin d'une démarche méthodique à propos d'une expérience de vie. S'il n'y a pas de réflexion méthodique sur

l'expérience vécue, il ne peut y avoir de valeur. Comment donc procéder intelligemment au choix à faire en fonction d'une prochaine expérience significative? En réfléchissant autant sur la dimension rationnelle que sur la dimension affective de l'expérience, répondent-ils.

Mais c'est encore insuffisant pour qu'il y ait valeur. Puisque c'est l'action qui fusionne les deux dimensions (cognitive et affective) en une seule réalité observable, c'est-à-dire en un comportement, une valeur est complète (ou intégrée) quand il y a passage à l'action. À quoi servirait une science qui s'arrêterait à l'énonciation d'hypothèses? C'est l'expérimentation des hypothèses qui témoigne de la vérité de cette science par rapport au réel. Ainsi en est-il de la valeur, pour l'école de la Clarification des valeurs.

Nous voyons donc les valeurs comme étant constamment en rapport avec le vécu qui les façonne et les met à l'épreuve. Pour une personne quelle qu'elle soit, elles ne sont pas tant des vérités absolues que le résultat du martèlement d'un style de vie dans un environnement donné. Après une période suffisante de martèlement, des modèles d'évaluation et de comportement ont tendance à se développer. Certaines choses sont jugées justes, souhaitables ou louables. Elles deviennent nos valeurs (Raths, Harmin et Simon, 1966, p. 28, traduction libre).

Les valeurs sont donc des modèles que nous installons en nous-mêmes grâce à l'examen méthodique et volontaire de notre expérience de vie.

### **1.3. La critique des fondements**

L'importance attribuée par les fondateurs de la Clarification des valeurs à l'expérience vécue est séduisante. L'obligation qu'ils postulent d'examiner une valeur à l'aide de la rationalité scientifique est au goût du jour également. Cependant, dans le premier cas, il s'agit d'une psychologie cognitive qui ne peut plus être enseignée telle quelle. Dans le second cas, le discours de la postmodernité a mis au jour toutes les franges de l'humain qui ne s'enferment pas dans la boîte étroite du raisonnement scientifique.

En effet, ce que nous captons du réel, c'est-à-dire toutes ses vibrations qui entrent en nous par les yeux, le nez, les oreilles et la peau, ne constitue pas le matériau sur lequel se penche notre intelligence pour le saisir. Nous « percevons » le réel, c'est-à-dire que, dès la première saisie que nous en faisons, nous construisons ce réel. Au premier contact avec lui, nous sélectionnons certaines sensations au

détriment d'autres, par affinité acquise. Il est rare par exemple d'obtenir deux descriptions identiques d'un même événement vécu par différentes personnes. La « réalité » s'organise très rapidement en nous. C'est donc dire que notre connaissance n'a pas comme matériau brut les expériences pures de notre vie, quand nous mettons en opération la méthode de résolution de problème; nous travaillons plutôt avec ce que nous avons déjà organisé dans notre tête à propos de ces expériences, avec des « représentations » du réel.

Cette distinction fondamentale entre l'expérience pure et l'image que nous nous en faisons ne déstabilise cependant en rien le processus de la Clarification des valeurs. Il existe déjà dans la philosophie pragmatique un doute suffisant sur notre capacité à bien saisir le réel de nos expériences. L'image retenue de nos sensations primaires est déformante par rapport à celles-ci, tout comme le schème intérieur obtenu par contact avec le réel, chez Dewey, est quelque peu embrouillé et demande à être clarifié méthodiquement. Sans ébranler l'ensemble du processus de la Clarification des valeurs, nous pouvons dire que les valeurs se construisent à partir des images du vécu plutôt que des expériences pures que nous vivons.

Mais la différence entre les deux perspectives importe davantage à propos de la crédibilité que nous pouvons accorder à la logique rationnelle. L'image sera toujours hors de la saisie totale de la raison, selon les études actuelles sur la symbolique<sup>5</sup>. La raison est un instrument second, qui vient découper dans l'image la partie ajustable à sa capacité. La raison définit les choses à sa mesure. D'une part, Dewey enseigne qu'en dehors de la logique rationnelle aucune connaissance n'est fiable. D'autre part, l'interprétation symbolique nous permet de saisir un autre ordre de connaissance, tout aussi valable sinon plus largement inclusive du réel. Il est donc faux de prétendre que la méthode scientifique appliquée à nos expériences de vie nous situe pleinement dans la vérité face à nous-mêmes.

Bien que les milieux religieux l'aient dit autrement et avec maladresse, c'est ce à quoi ils ont toujours résisté au regard du processus de la Clarification des valeurs. C'est aussi ce à quoi les tenants de la Clarification des valeurs se sont peu à peu sensibilisés, en faisant usage des techniques de la psychologie humaniste. Ils n'ont cependant pas su nommer explicitement ce qui constitue les changements qu'ils ont incorporés dans leur pratique. C'est encore pour ce besoin

---

5. D'Ernst Cassirer à Gilbert Durand, voir G. Durand, *L'imagination symbolique*, 1964. Aussi, F. Capra, *Le tao de la physique*, 1979; G. Holton, *L'imagination scientifique*, 1981; Charron (1983 et 1985), *L'Esprit de la science*; S. Joubert, *La Raison polythéiste. Essai de sociologie quantitative*, 1991. Les exemples pourraient être multipliés.

d'élargissement de la conscience à toute l'expérience humaine que l'approche « valuatve » de Berlinguette<sup>6</sup> renvoie à la Clarification des valeurs, en insistant sur la faculté de la valeur à créer du sens. Cette approche se nomme la « psychoreligiologie ». C'est enfin ce que nous proposons d'améliorer en incorporant un processus d'exploration symbolique de soi au processus trop strictement fonctionnel de la Clarification des valeurs. Nous appelons « psychagogie des valeurs » ce processus inspiré des travaux de Gilbert Durand et d'Yves Durand sur les univers imaginaires.

En présentant l'approche originale de la Clarification des valeurs, nous soulignerons au passage les adaptations pratiques qui se sont développées depuis sa première diffusion. Ces adaptations, qui témoignent bien de la mouvance des choses, contribuent à rendre toujours très actuelle cette approche éducative.

## 2. L'APPROCHE

En termes très concis, le processus original de la Clarification des valeurs peut être présenté de la façon suivante :

La Clarification des valeurs est une approche d'éducation aux valeurs destinée à corriger chez les jeunes 8 comportements déviants par l'utilisation de 30 questions de clarification et de 21 stratégies portant principalement sur 10 thèmes féconds de discussion, dans le but d'activer les 7 critères qui résultent en une production de valeurs, repérables par 8 indices.

Nous allons reprendre chaque dimension en l'actualisant à la lumière des critiques et améliorations accumulées tout au long de la pratique des trente-cinq dernières années. La série des comportements déviants sera présentée dans la section intitulée « La personne moralement éduquée », alors que les 30 questions de clarification apparaîtront dans la section intitulée « Le rôle de l'éducateur ».

---

6. Jean-Marie Berlinguette propose l'approche psychoreligiologique ou valuatve, dont il est le créateur, à l'intérieur de la formation qu'il dispense depuis 1984, au Centre Option Ouverte, à Montréal. Le seul écrit systématique de cette approche est le texte distribué aux étudiants du centre. Cependant, on trouve sur Internet, sous la plume de Carmen Coutu, une brève présentation de la définition de la psychoreligiologie et de ses composantes; voir <[http://www.reseauproteus.net/therapies/psy\\_reli/psyrelihistoire.htm](http://www.reseauproteus.net/therapies/psy_reli/psyrelihistoire.htm)>.

## 2.1. Le processus

Nous avons déjà établi que la conception pragmatique de la valeur se fonde sur trois composantes de l'expérience humaine : la dimension intellectuelle, la dimension affective et la dimension conative ou comportementale. Les fondateurs de la Clarification des valeurs ont attribué à chaque dimension un verbe d'action pour aider à les identifier : choisir, apprécier et agir. Ces trois verbes sont devenus les mots clés du processus. Cependant, ils se subdivisent en sept « critères » qui permettent de mieux identifier chacune des opérations qu'il est essentiel de réaliser pour qu'une valeur advienne.

Ainsi, la forme dans laquelle la Clarification des valeurs est le plus souvent présentée est la suivante, quoique la phraséologie traditionnelle de certains critères ait été quelque peu adaptée pour mieux mettre en relief leur signification<sup>7</sup> :

- A) Choisir
  - 1. Choisir librement.
  - 2. Choisir parmi plusieurs options.
  - 3. Choisir après avoir considéré toutes les conséquences possibles de chacune.
- B) Apprécier
  - 4. Apprécier ce qui est choisi.
  - 5. Montrer aux autres son appréciation en leur communiquant ouvertement et fièrement son choix.
- C) Agir
  - 6. Agir avec cohérence au regard du choix fait et dont on est fier.
  - 7. Agir ainsi de façon répétée pour faire montre d'un comportement habituel.

Dans le tableau qui suit, la méthode scientifique, décrite très sommairement, est comparée aux sept critères mentionnés ci-dessus.

---

7. Les fondateurs de la Clarification des valeurs ont d'ailleurs invité les praticiens à reformuler les critères dans des perspectives qui seraient plus pertinentes pour eux (Raths, Harmin et Simon, 1978, p. 289). Nous verrons que Hall, Harmin et Kirschenbaum ont suivi ce conseil.

**TABLEAU 1**  
**RAPPROCHEMENT ENTRE LA MÉTHODE CRITIQUE**  
**ET LE PROCESSUS DE LA CLARIFICATION DES VALEURS**

Méthode critique	Critères de la Clarification des valeurs
* À partir d'une perturbation initiale (qui peut être une situation chaotique, un changement, une nouveauté), identifier ce qui rompt l'unité (ou dérange).	A) Choisir 1. Choisir librement. 2. Choisir parmi plusieurs options. 3. Choisir après avoir considéré toutes les conséquences possibles de chacune.
** Concevoir le problème et élaborer une hypothèse qui lui corresponde.	B) Apprécier 4. Apprécier ce qui est choisi.
*** Expérimenter cette solution anticipée pour vérifier si le problème est supprimé et l'équilibre retrouvé.	5. Montrer aux autres son appréciation en leur communiquant ouvertement et fièrement son choix. C) Agir 6. Agir avec cohérence au regard du choix fait et dont on est fier. 7. Agir ainsi de façon répétée pour faire montre d'un comportement habituel.

Deux critères trouvent moins aisément leur place dans la comparaison faite dans ce tableau. L'arrimage de l'affectivité (critère 4) et de la logique rationnelle est plutôt frêle; les adeptes de la Clarification des valeurs ont toutefois enrichi ce critère par la suite. Le cinquième critère est joint à la seconde division qui traite de l'expérimentation parce que l'acte de communication constitue une projection à l'extérieur du sujet, dans le monde objectif du sensible... comme si ce critère servait de préliminaires à un agir plus concret.

Le nombre de sept critères n'est pas un absolu. Les fondateurs de la Clarification des valeurs ont toujours proclamé que c'était la pratique de leur processus qui les convainquait de la pertinence minimale de ces critères et non quelque nécessité logique. Ils doutent que quelqu'un puisse retirer un critère de la liste sans amoindrir les résultats de clarification. Par contre, ils demeurent ouverts à ce qu'un chercheur leur démontre la nécessité d'un critère supplémentaire qui leur aurait échappé (Raths, Harmin et Simon, 1996, p. 222; 1978, p. 288).

### **Critère 1 – Choisir librement**

L'acte de choisir n'implique pas automatiquement l'absence de toute contrainte. Devant une maladie qui perturbe nos activités régulières, par exemple, nous pouvons dire avec à-propos: « Ai-je le choix ? »

Celui-ci se réduit le plus souvent à la simple acceptation de sa condition, à ce que nous nommons aujourd'hui le « lâcher-prise ». Il s'agit d'une liberté tout intérieure.

Pendant dans des circonstances normales, la liberté qui concerne le premier critère est liée à des agents externes : l'autorité d'une autre personne sur notre volonté propre, la conformité sociale, des sentiments qui accordent une influence prépondérante à ce qui nous attache positivement (« j'ai un amour fou pour elle ») ou négativement (« je la hais à mort ») à une autre personne, la peur réelle de représailles (« la police est là »), des tabous... Nous pouvons imaginer également la situation d'un jeune que ses parents amènent en vacances avec eux, même s'il leur dit que cela ne l'intéresse pas. Si ce jeune n'a pas le libre choix de la finalité, il possède fort probablement la liberté de choix par rapport aux façons de passer ses vacances dans ce contexte. Il est important qu'il en prenne conscience et exerce toute la liberté que lui permettent ces limites.

Le fait de prendre avis auprès d'une autre personne et de chercher conseil ne constitue pas une diminution de la liberté personnelle. S'appuyant sur une information mieux fondée (critères 2 et 3), la décision n'en peut être que meilleure, pourvu qu'elle demeure personnelle.

Les éducateurs sont invités à ne pas camoufler leur volonté de contrainte sous des gestes et des propos de bienveillance factice, par exemple en « dirigeant » subtilement le choix des jeunes, ou parfois aussi en chaussant maladroitement de gros sabots. Cette attitude n'aide pas à clarifier des valeurs. Il faut au contraire s'assurer que les élèves ne subissent pas de pressions indues lorsqu'ils prennent des décisions.

Si par infortune l'éducateur ne peut laisser libre cours à l'expression de certains sentiments ou attitudes, à cause de la réprobation qu'il subirait lui-même dans sa communauté scolaire (par exemple, promouvoir l'avortement dans un milieu nettement Pro-Vie) ou à cause de la trop grande perturbation que subirait sa classe (par exemple, ne pas intervenir devant une menace d'agression physique sur un autre élève), il lui est conseillé d'énoncer clairement ces contraintes, d'entrée de jeu. Attendre que la situation se complique pour affirmer cette interdiction serait un geste plus maladroit, qui produirait plus de frustration et nuirait à la volonté des élèves de clarifier leurs valeurs.

En ce qui concerne les adaptations apportées à ce critère, mentionnons celle de Hall (1973, p. 66-67). Celui-ci modifie l'énoncé de telle façon que la liberté demeure implicite dans la formulation qu'il

propose : « Est-ce que telle valeur favorise mon évolution vers un bien-être affectif et spirituel plutôt que de le gêner ? » Il est important pour lui, semble-t-il, d'accentuer la nécessité de lever tout obstacle de croissance personnelle vers un bien-être intérieur. Pour sa part, Harmin (1988, p. 28) transforme l'énoncé ainsi : « Prendre la décision de passer à l'action. » En fait, c'est par ce geste précis que s'exerce véritablement la liberté personnelle.

## **Critère 2 – Choisir parmi plusieurs options**

Un choix nécessite au moins deux options. Idéalement, il faut en avoir davantage ; la liberté y gagne alors en qualité. C'est sans doute la raison pour laquelle Kirschenbaum a pertinemment fait de la créativité un sous-processus spécifique. Les techniques de créativité, avec les rebondissements qu'elles provoquent, sont souvent à l'origine de solutions originales et tout à fait justes. Respirer n'est pas une option, mais on peut respirer l'air de la ville, de la campagne, de la mer, on peut inhaler les vapeurs montant d'un sac de colle ou d'essence, on peut aspirer la fumée de cigarette ou encore apprendre à imiter les maîtres du yoga.

Il ne faut pas lésiner sur la quantité d'options qui surgissent au cours d'un tel exercice, tout en évitant de juger de leur réalisme pendant la première phase, celle de la pensée divergente. À combien de possibilités s'en tenir ? Il n'y a pas de réponse valable en tout et pour tout. Cela dépend des limites posées à l'exercice : temps, participation volontaire, animation du groupe, potentiel du sujet... Il peut aussi arriver qu'une personne en autorité définisse un certain nombre d'options qu'elle est prête à respecter tout en confiant le choix décisif au groupe qu'elle dirige. Si les participants s'entendent sur la fin poursuivie et que les moyens leur paraissent d'une relative efficacité, le second critère n'est alors pas remis en question.

## **Critère 3 – Choisir après avoir considéré soigneusement les conséquences probables de chaque option**

Nous sommes ici au cœur de l'acte du « jugement » de valeur, c'est-à-dire dans sa dimension rationnelle. Plusieurs approches de l'éducation aux valeurs (Kohlberg, Beck, Wilson...) ont largement développé cette phase, parfois à l'exclusion des autres dimensions. Rath, Harmin et Simon, pour leur part, consacrent un chapitre entier au processus réflexif lié à la Clarification des valeurs. Kirschenbaum a intégré toutes les articulations du jugement dans une grille en cinq étapes : appel à la mémoire, capacité de faire des transferts de connaissances,

de faire des applications, d'interpréter, d'analyser, de synthétiser, d'évaluer, de distinguer entre faits et opinions, d'élaborer des arguments probants et de repérer des stéréotypes, de la propagande, etc. Kirschenbaum ajoute même la capacité de rechercher l'information requise et de la traduire dans le langage approprié, littéraire ou mathématique. Tout cela conduit à un examen rigoureux des conséquences de chaque option retenue. Le procédé n'est pas identique aux approches d'autres auteurs élaborant exclusivement les conditions du jugement moral, mais le soin pris par la Clarification des valeurs en ce domaine s'y apparente.

Soulignons une autre contribution intéressante pour l'éducation morale. Kirschenbaum introduit dans le processus de la Clarification de valeurs qu'il propose une étape pédagogique concernant la capacité de définir stratégiquement pour soi-même des buts et des objectifs. Pour Dewey, l'affectivité humaine se distingue de l'affectivité animale lorsque la première est traversée par une fin poursuivie consciemment. On n'a pas suffisamment insisté sur cet aspect de la pensée du maître philosophe, en Clarification des valeurs. S'ils avaient affirmé explicitement que la considération des finalités contribue à préciser des critères servant à juger des options, les fondateurs se seraient évité un grand nombre de combats et de désaveux venant des milieux éducatifs qui cherchaient à protéger leurs traditions religieuses, culturelles ou familiales. « Pédagogie sans valeurs » ont proclamé beaucoup d'esprits « critiques », qui forçaient la note pour que les adeptes, trop enthousiastes à reconnaître aux jeunes la liberté de conduire leur propre existence, adoucissent leurs propos. En proclamant trop catégoriquement la neutralité de l'éducateur ou celle d'un processus éducatif par rapport au contenu moral ou de valeurs, on risque d'être mal interprété. Les fondateurs de la Clarification des valeurs n'ont en effet jamais réussi à faire reconnaître leur bonne intention à ce sujet auprès de leurs détracteurs.

Revenons à l'énoncé du troisième critère, soit « Choisir après avoir considéré toutes les conséquences possibles de chaque option ». L'examen des conséquences des options favorisées au cours de l'exercice de la pensée divergente peut représenter une tâche fastidieuse si la liste est longue. Il faut donc connaître les techniques d'animation du remue-ménages (*brainstorming*) pour efficacement réduire la liste à un nombre minimal d'options, soit les plus significatives.

Les précautions ainsi prises visent à contrer un choix trop impulsif qui s'avérerait regrettable par la suite. Évidemment, il arrive que les conséquences des options retenues ne puissent être que vaguement entrevues. Avoir énoncé ce minimum, c'est déjà mieux éclairer sa décision et la consolider pour d'éventuels moments

d'adversité, surtout quand il s'agit de choix qui orientent notre vie. L'analyse de nos valeurs mérite autant de soin que l'examen scientifique du monde physique, selon la perspective de Dewey.

#### **Critère 4 – Apprécier ce qui est choisi**

La grande contribution de Dewey à la philosophie des valeurs, c'est sans doute d'avoir unifié l'affectivité et la rationalité dans une seule méthode d'investigation, évitant ainsi de tomber dans le pire travers de la pensée, selon le philosophe, celui de la dichotomisation. On ne s'occupe pas tantôt de la raison et tantôt des sentiments; on doit découvrir comment ces deux dimensions s'« interpénètrent » l'une l'autre pour prendre le véritable pouls du comportement moral. Pour bien prolonger cette pensée dans un processus éducatif, les disciples de Dewey devaient donc accorder à l'affectivité un rôle significatif dans la Clarification des valeurs. Ils l'ont fait. Mais ce rôle a évolué.

On a d'abord attribué à la volonté un rôle de premier plan. Elle devait augmenter et nourrir chez le décideur le sentiment de fierté à l'égard de son choix en lui fournissant tous les arguments favorables: « c'est une bonne décision », « le processus suivi est formidable », « mon choix va me rendre de plus en plus heureux », « c'est une valeur hautement désirable », etc.

Par la suite, les reformulations de ce critère ont porté davantage attention aux sentiments intérieurs du décideur. L'énoncé est devenu: « être à l'écoute de son monde intérieur » chez Kirschenbaum; et « vérifier ce que l'on ressent à l'intérieur de soi face aux options en liste » chez Harmin. Le quatrième critère fournit donc une belle occasion de se pencher sur ses peurs, ses utopies, ses emballements excessifs ou son manque d'enthousiasme; ou bien de constater la sérénité que l'on éprouve face à l'option retenue. Simon et De Sherbinin (1975, p. 683) mentionnent plusieurs approches de la psychologie humaniste qui intègrent la Clarification des valeurs dans leur démarche, telles la Gestalt-théorie et l'analyse transactionnelle. Ces techniques ont démontré leur efficacité pour explorer la vie psychique de la personne. Elles ne sont cependant pas recommandées pour l'éducation en classe parce qu'elles relèvent de l'acte thérapeutique. Mais dans un contexte approprié, elles peuvent faire atteindre une très grande profondeur à ceux et celles qui explorent leurs sentiments.

Kirschenbaum et Harmin poussent encore plus loin l'exploration du domaine affectif (Kirschenbaum, 1973, p. 103 et 105; Harmin, 1988, p. 28) en parlant de « sagesse intérieure » et même de « conscience mystique », la dernière englobant des phénomènes aussi immatériels que des révélations, des expériences religieuses et des

perceptions extrasensorielles. Ils mentionnent certains exercices de stimulation de ces états, comme la relaxation, des techniques de concentration, la méditation, la prière... Bien au fait de l'importance des phénomènes psychiques pour la conduite de la vie, les praticiens de la Clarification des valeurs admettent que la vie inconsciente et la vie supraconsciente peuvent faire partie des facteurs dont on tient compte dans le « jugement » de valeur. Ce sont des énergies qui peuvent soutenir avec force ce type de jugement quand elles sont en harmonie avec la raison. C'est dans ce contexte que se situent l'approche de la psychoreligiologie<sup>8</sup>, chez Berlinguette, et celle de la psychagogie que nous avons mise de l'avant (Laprée, 2000)<sup>9</sup>.

La psychagogie des valeurs fonde son prolongement de la Clarification des valeurs sur les travaux de Gilbert Durand au sujet des structures anthropologiques de l'imaginaire et sur les micro-univers symboliques mis en lumière par Yves Durand. Après avoir identifié la valeur non comme un produit fonctionnaliste mais, sous l'éclairage de G. Durand, comme une image qui à son niveau symbolique extrême est un archétype, nous proposons de repérer les univers imaginaires qui se manifestent lors des activités de clarification de valeurs. Mais puisque l'univers symbolique s'exprime par le langage particulier de l'esthétique et de la poésie (encore une fois, dans sa limite extrême, son expression prend la forme des langages onirique et mythique), les activités appropriées à ce genre de travail sur soi doivent se situer dans un autre ordre que le fonctionnalisme quotidien. Il n'existe pas encore un grand nombre de processus pour faire un tel travail d'émergence et de conscientisation de l'ordre symbolique<sup>10</sup>. On peut cependant souligner la particularité commune de ces approches : elles sont capables de susciter des images profondes chez les participants et de laisser parler subjectivement celles-ci à la personne qui les porte. Quand certaines approches appartiennent à une tradition explicite,

- 
8. On trouvera dans Laprée (2000, p. 479-489) une description ainsi qu'une analyse critique d'un atelier sur la symbolique, proposé par le Centre Option Ouverte en 1996 et animé par Jean-Marie Berlinguette.
  9. C'est le sujet de l'ensemble de notre ouvrage *La psychagogie des valeurs*. Pour l'explication qui suit, on se reportera aux chapitres 8 et 10.
  10. Dans Laprée (2000, p. 438-440), il est question de l'approche élaborée par Sharon Parks (1991), à la suite de James Loder (1981), et dont Solange Lefebvre (1995) fait une belle démonstration, avec l'aide de Jacques Grand'Maison. Mentionnons aussi les travaux de Ginette Paris (1981), en prolongement de la psychologie jungienne de James Hillman. Les ateliers et les écrits de l'Américaine Jean Houston, qui concrétisent les perspectives du mythologue Joseph Campbell et de l'anthropologue Margaret Mead, vont dans le même sens. Plus près de nous, Raymond Girard (1992) et Jacques Tremblay (1998) présentent deux modèles intéressants d'éducation de la foi, selon la tradition judéo-chrétienne.

soit religieuse, soit mythique, soit d'un mouvement de sagesse identifié, la parole personnalisée des images qui ont ainsi émergé est alors « entendue » à la lumière des référents de cette tradition. Ainsi, pour un croyant de foi judéo-chrétienne, l'image personnelle d'un « je suis pris au piège » pourrait être rapprochée du « récit » symbolique de Daniel dans la fosse aux lions, par exemple ; d'autres traditions millénaires proposeraient tout aussi bien une issue symbolique propre à leur univers imaginaire.

Ces approches ne peuvent réussir que difficilement dans un contexte de classe. Ce n'est toutefois pas parce qu'elles appartiennent au domaine de la thérapeutique, car il s'agit ici, à notre avis, simplement d'interventions tout à fait naturelles de développement de la personne. Mais certaines démarches d'intériorisation sont trop délicates pour qu'on prenne le risque de les faire choir à la moindre perturbation qu'un élève moins collaborateur entraînerait dans le groupe. Cependant, ces approches seront sûrement utiles dans le contexte nouveau de l'animation spirituelle, telle qu'elle est proposée depuis septembre 2001 pour les écoles du Québec. La nature volontaire de ce service et sa prestation dans des locaux appropriés sont favorables à leur succès.

Notons que, pour toutes les approches qui rejoignent profondément l'expérience individuelle du vécu, la lumière qui surgit à l'intérieur de soi est à ce point intense qu'elle force la raison à se mettre à la remorque de la connaissance symbolique. Dans une telle démarche de clarification des valeurs, il convient donc de ne pas procéder à l'étape du Choisir avant que ne se fasse l'expérimentation symbolique de soi, car l'exercice du Choisir risque d'être gommé. La vie du participant se remodélise à la lumière de l'image symbolique émergente, et non l'inverse.

## **Critère 5 – Communiquer ouvertement (ou publiquement) ses choix aux autres**

On dit, en philosophie, que le bien est diffusif de soi. En langage populaire, on parle du rayonnement de la personne heureuse. C'est ce à quoi fait écho le cinquième critère de la Clarification des valeurs. Une valeur bien sentie et bien réfléchie est vue par son auteur comme la meilleure façon de vivre les situations qui se présentent à lui. Son plaisir ou sa fierté le porte à en parler, avec chaleur même et enthousiasme : « Parler *en faveur* du choix que l'on a fait », comme le formule maintenant Harmin (1988, p. 27-28<sup>11</sup>). La communication ouverte d'une

11. C'est nous qui soulignons.

valeur est donc un signe de la présence d'une valeur chez quelqu'un; elle compte pour lui. L'éducateur peut se servir d'une telle communication comme signe d'une valeur chez un jeune. Il lui reste à vérifier si les autres critères ont été appliqués. Si c'est le cas, il est en présence d'une valeur intégrée.

Ce n'est pas sans raison que les associations se construisent autour de valeurs communes; les gens ont besoin d'éprouver le plaisir de partager une valeur entre pairs. Toutefois, le partisan d'une valeur peut être surpris lorsqu'il est confronté à des interlocuteurs qui ne partagent pas nécessairement son élan, du moins pas à un même degré. Le cinquième critère du processus a donc rapidement été remis en question par les éducateurs qui s'exerçaient à la pratique de la Clarification des valeurs. Kirschenbaum (1973, p. 97-100) mentionne leur résistance à ce propos, parce qu'il n'est pas toujours pertinent d'affirmer ses valeurs en public. On peut se faire remettre durement à sa place par des contradicteurs. Ce peut être le cas d'un jeune qui commence à aller à contre-courant des valeurs familiales en ce qui a trait à ses comportements sexuels, ou encore qui adhère fortement à une croyance que ses pairs tournent ordinairement en ridicule. C'est pourquoi les éducateurs ont estimé que certains combats « publics » sont inutiles et qu'il vaut mieux partager sa valeur avec un entourage plus réceptif. L'énoncé du critère s'est alors assoupli, par l'ajout « quand cela est pertinent », ou encore, comme l'écrit Kirschenbaum, en devenant « partager ses valeurs de façon pertinente ».

Il faut noter ici le mot « partager ». Par exemple, les groupes de croissance personnelle, avec leur climat très permissif, sont assurément « pertinents ». En évitant le mot plus fortement engagé et volontariste d'« affirmer », que comportait l'énoncé original, la formule de Kirschenbaum freine l'enthousiasme du néophyte prêt à partir en campagne à tort et à travers pour la propagation héroïque de sa précieuse découverte.

En fait, Kirschenbaum va plus loin en coiffant du titre de « communication » son troisième processus de clarification, qu'il subdivise d'ailleurs en six habiletés à acquérir. La communication réussie est celle qui s'intéresse à la bonne circulation du message « partagé » avec les interlocuteurs; d'une part, il faut savoir dire clairement aux autres ce qui supporte sa valeur et recevoir leur rétroaction, et, d'autre part, il faut bien écouter les autres s'exprimer à propos de leurs valeurs et les amener à bien se faire entendre. De plus, quand des conflits de valeur surviennent, il faut chercher à les résoudre habilement. Voilà donc toute une dynamique de groupe, qui vise à ce que chacun prenne sa place.

Des critiques craignaient que la Clarification des valeurs empiète sur le terrain « privé » (familial ou individuel) de la personne. Les jeunes sont très influençables, disaient-ils. En groupe, ils sont portés à choisir leurs valeurs selon la tendance générale du groupe ou selon la voix du plus fort. Les fondateurs ont donc énoncé des règles de groupe destinées à établir un climat propice au succès de la Clarification des valeurs. Nous en reparlerons dans la section intitulée « Le rôle de l'éducateur ».

Pour sa part, Van der Ven (1987, p. 148 ; 1998, p. 266-282) propose une autre façon de faire la communication en groupe. Son approche est inspirée de la morale de l'agir communicationnel d'Habermas combinée à des perspectives de Piaget. Pour Van der Ven, l'éducateur doit se préoccuper de faire passer chacun de ses élèves du « je » au « tu », par le dialogue avec ses pairs sur les valeurs, puis au « il » en considérant une façon de voir différente, en dehors du groupe. Ensuite, il élargit encore la vision groupale en faisant saisir ce qui en constitue le « nous », en se comparant à un « vous », puis à un « ils ». En conformité avec la pratique du décentrement social selon Piaget, Van der Ven combat ainsi le sociocentrisme qui tend à se développer dans un groupe. L'opération du « nous », « vous », « ils » peut encore s'élargir aux collectivités, aux cultures, aux civilisations, aux traditions de l'humanité (y compris les religions). Ainsi, ce dialogue peut contribuer au jugement de valeur en amplifiant le bassin d'informations, lors de l'étude des conséquences des options retenues (troisième critère).

La projection hors du « je » que constitue l'acte de communiquer amorce ainsi la prochaine étape de la Clarification des valeurs, celle de l'Agir.

## **Critère 6 – Agir avec cohérence au regard du choix personnel, dont on est fier**

Nous connaissons probablement tous quelqu'un qui vit ses valeurs seulement dans sa tête ; la pratique ne suit pas. Harmin (1988, p. 29) avait fort probablement ce problème à l'esprit lorsqu'il a énoncé le critère suivant : « Prendre la décision de passer à l'action. » La mobilisation d'énergie vitale que supposent les étapes précédentes du processus exige plus que du bavardage de salon. Pour suivre Dewey, il ne faut pas s'en tenir à la formulation d'hypothèses. Il faut aussi vérifier la véracité de l'option choisie en l'expérimentant. C'est engageant, existentiellement ; en efforts, en temps, et en argent parfois. Le pianiste peut bien s'exercer les doigts sur un clavier en papier, il ne prouvera son talent qu'en se mettant au piano. Son art est sonore,

comme la valeur est action. Autrement, la valeur ne serait que de l'ordre des aspirations, des vœux pieux, des bonnes intentions. « L'enfer est pavé de bonnes intentions », disons-nous dans notre sagesse traditionnelle pour bien appuyer l'importance des « œuvres ».

## **Critère 7 – Agir de façon répétée pour démontrer un comportement habituel**

Curieusement, même si quelqu'un a bien inventorié ses sentiments et ses raisons d'adhérer à une valeur, celle-ci, au début, se tient à distance du sujet. Elle lance un défi à la personne qui veut l'intégrer. Elle est un idéal à atteindre. Elle ne colle pas nécessairement et immédiatement à la personnalité de celui qui la désire; elle doit faire sa place chez quelqu'un. Il faut un long martelage des mêmes résistances pour mouler en soi-même le comportement nouveau et faire en sorte qu'il devienne un modèle (*pattern*), une configuration habituelle. Kirschenbaum précise pertinemment qu'il faut « agir avec habileté et compétence ». Cela survient quand les autres peuvent nous identifier par cette valeur : « X, c'est un dur travailleur », « Y, c'est une athlète olympique », « Z, un bon père de famille »... La meilleure épreuve serait peut-être de vérifier auprès des enfants si telle valeur est bien intégrée chez une personne qu'ils connaissent bien : « Et le civisme, chez ton père ? » – « Oh, papa se fâche après tous les conducteurs d'auto qui le croisent de trop près », apprendra-t-on sans exercer de pression. Et voilà une valeur qui, vraisemblablement, vient de subir sa pire dénonciation.

Il n'existe pas de valeur inébranlable. En des moments cruciaux, quelqu'un peut se surprendre à vouloir poser une action totalement contraire à ses habitudes les plus réfléchies et apparemment stables. Par exemple, un désir de vengeance peut surgir en lui à la suite d'une trahison ou d'une agression, alors que cette personne est pacifique dans la vie quotidienne. La circonstance particulière de l'agression ou de la trahison met au jour une couche sédimentaire d'elle-même où la valeur n'a pas encore fait son nid. La sagesse consiste à avoir suffisamment clarifié ses valeurs en hauteur, en profondeur et en largeur pour pouvoir les appliquer même en des circonstances inhabituelles. De là l'utilité des approches de la psychologie humaniste, par exemple, dont il a été question au critère 4.

Il arrive souvent aussi que l'on transporte un cimetière de valeurs. Des valeurs, mortes au champ d'honneur, ont caractérisé une personne pendant une période de sa vie, mais elles n'apparaissent plus à présent dans son agir. Pourtant, cette personne en conserve le discours rationnel et affectif. Quand elle réalise cet écart entre le dire

et le faire, l'occasion est belle de clarifier à nouveau ses valeurs. Quelques possibilités s'offrent à elle : ou bien les circonstances ne sont pas propices à la pratique immédiate de ces valeurs, ou bien ce sont leurs « justifications » qui ne sont plus adaptées à son nouvel état de vie, ou encore elle ne possède plus l'assise affective qui leur a déjà été favorable. Un exercice de clarification permettra à de nouvelles valeurs de se mettre en place. Ou, encore, les valeurs « molles<sup>12</sup> » seront rafraîchies et revigorées.

## 2.2. Les indices de valeurs

La présentation des critères de la Clarification des valeurs serait incomplète s'il n'y était pas question des indices de valeurs. Ce sont des portions de valeur, comme une pièce de casse-tête. Ce n'est que lorsqu'il y a suffisamment de pièces ensemble que se laisse deviner l'image totale. Un indice de valeur donne l'« indication » qu'une valeur existe peut-être, ou qu'elle tente de se mettre en place. Rokeach (1973, p. 267), bien connu pour son test sur les valeurs finales et les valeurs instrumentales, s'interrogeait sur la nécessité d'avoir fait subir le test des sept critères à une valeur pour pouvoir dire qu'on la possède vraiment. À ce compte, avouait-il, il en possédait lui-même relativement peu. La meilleure réponse à lui donner consiste peut-être à rappeler que l'être humain est en développement constant et que les indices de valeurs témoignent du degré d'intégration des valeurs auxquelles ils renvoient. Une valeur chemine intérieurement.

Les fondateurs de la Clarification des valeurs expliquent comment ils ont élaboré cette notion :

Au départ, notre liste incluait des habitudes ayant à voir avec les buts, les attitudes, les aspirations, les actions, la pensée, les intérêts. Nous avons supposé qu'à mesure que ces habitudes réflexives et affectives s'interpénétraient et devenaient plus intégrées chez des individus, leur vie se conformerait d'autant mieux à leurs principes. Ils seraient mieux disposés à prendre des décisions judicieuses pour eux-mêmes et à se développer selon ce qu'ils valorisent (Raths, Harmin et Simon, 1978, p. 287, traduction libre).

Nous reconnaissons au passage le concept d'« interpénétration », cher à Dewey.

12. C'est une expression que le sociologue Jacques Grand'Maison aime utiliser pour qualifier le manque de tonus des valeurs de certaines personnes.

Les indices de valeurs proviennent donc encore une fois de l'observation du comportement humain. Raths et ses collaborateurs ont établi une liste de huit indices de valeurs.

**TABLEAU 2**  
**LES HUIT INDICES DE VALEURS, SELON RATHS, HARMIN ET SIMON**

<b>Appellation</b>	<b>Commentaires</b>
1. Les buts ou intentions	Ils montrent une direction et incitent la volonté à passer à l'action, mais ils n'ont pas encore subi l'épreuve de réalité à laquelle le processus de valorisation les soumet.
2. Les aspirations	Plus vagues que les buts, elles demeurent le plus souvent dans l'ordre du possible.
3. Les attitudes	Ces prédispositions ne sont pas nécessairement le fruit d'une démarche consciente d'autonomie.
4. Les intérêts	Ils peuvent ne mettre en appétit qu'une dimension, qu'elle soit cognitive, affective ou conative.
5. Les sentiments	Multiples et souvent changeants, un peu d'information nouvelle réussit parfois à les modifier.
6. Les croyances et convictions	Elles peuvent servir les valeurs dans la mesure où elles ont fait l'objet d'un examen rationnel et se sont intégrées à l'agir.
7. Les activités	Il faut exclure les activités faites à contrecœur, par nécessité ou par suite d'une pression extérieure à la volonté.
8. Les embarras, problèmes et obstacles	Il s'agit de détecter le véritable phénomène en cause dans cette situation : se situe-t-il sur le plan du « Choisir », de l'« Apprécier » ou de l'« Agir » ?

Les éducateurs doivent développer l'habileté à repérer ces indices dans les conversations et les comportements des jeunes. Voici par exemple ce que les jeunes peuvent dire, de même que les indices qu'ils peuvent fournir à un éducateur attentif.

Il est évident que chaque parole ne permet pas de savoir si une valeur est complètement mise en place, mais il y a matière à travailler à l'aide du processus de la Clarification des valeurs. Comment cela pourra-t-il se faire? Les stratégies des fondateurs et leurs activités types apportent une réponse à cette question.

**TABLEAU 3**  
**PAROLES POUVANT FOURNIR UN INDICE DE VALEURS**

<b>Paroles des jeunes</b>	<b>Indices de valeurs probables</b>
«J'attends d'avoir des nouvelles de ceci pour...»	Intention ou but
«Quand je serai grand, je...»	Aspiration
«D'habitude, je...»	Attitude
«J'aime beaucoup aller à...»	Intérêt
«Je suis fâché contre...»	Sentiment
«Mon horoscope disait que...»	Croyance ou conviction
«Je m'en vais à la pêche avec...»	Activité
«Je ne voudrais pas aller à la mer avec ma famille (soupir)!»	Embarras

### 2.3. Les activités de clarification

Dans le seul livre intitulé *À la rencontre de soi-même*, les auteurs proposent 80 activités structurées (Simon, Howe et Kirschenbaum, 1989), avec leurs objectifs, la description du déroulement, des notes méthodologiques, des dessins ou des questionnaires ou encore des grilles de travail. Il s'est écrit de nombreux livres pratiques de ce genre, tant par les principaux auteurs de la Clarification des valeurs que par divers éducateurs qui ont témoigné de leur activité en classe. Certains d'entre eux, plutôt maladroits, ont manqué de mesure dans leur créativité, perturbant parfois sérieusement la quiétude de jeunes esprits ou celle de la communauté où se situait l'école. Ces fautes de jugement ont valu aux fondateurs de la Clarification des valeurs des rebuffades magistrales venant de certaines plumes acérées (par exemple, Stewart, 1975; Murray, 1974; Gow, 1980). Les activités types présentées dans les pages qui suivent ont été exposées, pour la majorité, dans la première édition du livre fondateur (1966). Leur nouveauté est moins frappante aujourd'hui, mais la réforme scolaire en train de se mettre en place au Québec laisse soupçonner que l'enseignement donné dans les écoles québécoises n'a pas encore suffisamment intégré ces méthodes dynamiques pourtant disponibles depuis plusieurs décennies.

Une activité de Clarification des valeurs peut être inspirée par la vie même du groupe; un incident ayant eu lieu en son sein ou un sujet suggéré par un élève conviennent tout à fait. L'activité peut également tourner autour d'une thématique proposée par l'enseignant.

Elle peut s'insérer à l'intérieur de la matière d'un programme scolaire<sup>13</sup>; mais, dans ce cas, Simon, Napier et Kirschenbaum<sup>14</sup> se sont vite élevés contre toute forme d'évaluation scolaire pouvant être inscrite au bulletin. Il suffit, disent-ils, de constater le progrès des élèves dans leur compétence à clarifier leurs valeurs et à consolider leur propre caractère.

L'expérience pédagogique de Raths, Harmin et Simon leur avait enseigné que les élèves aimaient toujours aborder une dizaine de sujets propices à la clarification des valeurs : l'argent, l'amitié, l'amour et le sexe, la religion et la moralité, les loisirs, les traits de caractère, le développement de soi et la maturité, la famille, le travail, la politique et d'autres affaires sociales. Ces sujets sont-ils toujours aussi pertinents, une trentaine d'années plus tard? Les enquêtes sur les valeurs des jeunes révèlent que ces thèmes demeurent généralement populaires<sup>15</sup>, mais notre réponse va plutôt reposer sur un argument d'autorité en matière d'éducation. En effet, le Programme des programmes (version 2000), produit par le ministère de l'Éducation du Québec, propose huit « domaines d'expérience de vie » à partir desquels les enseignants devraient élaborer leurs activités scolaires. On explique que ces domaines d'expérience de vie « visent à inciter l'élève à établir régulièrement des liens entre ses apprentissages scolaires et sa vie quotidienne en lui offrant l'occasion de comprendre différents contextes de vie, d'en arriver à une perception nuancée de ces contextes et d'envisager une diversité d'actions dans des situations données<sup>16</sup> ».

Nous reproduisons sous forme de tableau les « intentions éducatives » énoncées par le Ministère pour chacun de ces domaines de vie en les rapprochant des thèmes déclencheurs retenus par la Clarification des valeurs.

13. Des titres comme *Clarifying Values through Subject Matter* (Harmin, Kirschenbaum et Simon, 1973), *Developing Values with Exceptional Children* (Simon et O'Rourke, 1977), *Health Education: the Search for Values* (Read, Simon et Goodman, 1977) en sont des exemples.
14. Simon, Napier et Kirschenbaum, *Wad-Ja-Get? The Grading Game in American Education*, 1971.
15. Par exemple, les enquêtes suivantes : Ministère de l'Éducation du Québec, 1980; Assemblée des évêques du Québec, 1982; *L'actualité*, juin 1989; J. Grand'Maison, 1992; S. Nadeau et C. Cadrin-Pelletier, 1992; M. Gauthier, 1997, 1999a et 1999b; S. Halpern, 1998.
16. MEQ, *Programme de formation de l'école québécoise. Le virage du succès ensemble*, Québec, MEQ, 2000, p. 10. Toute la section 2.3 est consacrée à la présentation détaillée des domaines d'expérience de vie.

**TABLEAU 4**  
**RAPPROCHEMENT ENTRE LES DOMAINES D'EXPÉRIENCE DE VIE (MEQ, 2000)**  
**ET LES THÈMES DÉCLENCHEURS DE LA CLARIFICATION DES VALEURS**

<b>Domaines d'expérience de vie</b>	<b>Intentions éducatives (selon le texte du MEQ, 2000)</b>	<b>Thèmes déclencheurs selon la Clarification des valeurs</b>
La vision du monde	« L'élève construira progressivement une vision du monde dynamique donnant un sens à sa vie. »	Religion et moralité
La santé et le bien-être	« L'élève s'appropriera une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité. »	Amour et sexualité
L'orientation et l'entrepreneuriat	« L'élève s'engagera et mènera à terme des projets dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société. »	Développement du caractère, développement de soi, maturité, travail
Le développement sociorelationnel	« L'élève participera activement à ses apprentissages avec les autres membres de sa communauté. »	Amitié, famille, autres affaires sociales
L'environnement	« L'élève interviendra dans son environnement naturel et construit pour y vivre en harmonie dans une perspective de développement durable. »	Autres affaires sociales
La consommation	« L'élève agira en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de services dans un esprit de partage équitable des richesses. »	Argent, loisirs
Les médias	« L'élève utilisera les médias avec un esprit critique et sera en mesure de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs. »	Autres affaires sociales
Le vivre ensemble et la citoyenneté	« L'élève participera à la vie démocratique en jouant un rôle actif au sein de l'école et de la société, dans un esprit d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité et de la différence. »	Politique

Tous les thèmes finissent par se rejoindre, même si certaines formulations du Programme des programmes sont plus contemporaines, comme « l'environnement » et « les médias », découlant de situations dont nous avons une conscience plus vive aujourd'hui (classées ici dans la catégorie « autres affaires sociales »).

Les éducateurs élaborent de nombreuses tactiques pour déclencher une activité de Clarification de valeurs. Voici une liste qui vient de leur pratique journalière :

On peut

1. écrire au tableau ou lire une citation qui excite la curiosité ou provoque des réactions, par exemple « Tous les garçons demeurent des enfants jusqu'à 16 ans environ, les filles commencent à montrer leur maturité vers 12 ans » ;
2. utiliser une image ou une photo entraînant le même effet ;
3. demander d'imaginer la légende que l'on pourrait mettre sous cette image ou photo ;
4. recourir à une mise en scène créée ou non par les élèves ;
5. ou utiliser une vidéocassette ;
6. faire la lecture d'un récit, sérieux ou humoristique (par exemple une bande dessinée) ;
7. écouter, chanter ou faire apprendre une chanson ;
8. puiser dans toute l'information que livre un journal (éditorial, lettres des lecteurs, reportages),
9. dans tout ce qui est livré dans la boîte postale (dépliants publicitaires, offres de services, feuillets électoraux),
10. dans le monde de l'Internet et le matériel produit pour les ordinateurs,
11. et, en respectant les droits d'auteurs, dans ce que diffusent la radio et la télévision.
12. Les élèves eux-mêmes peuvent faire des reportages
13. et rapporter des extraits de conférences et de discours entendus...

L'imagination des éducateurs peut encore concevoir beaucoup d'autres formes d'activités. Certaines sont basées en partie ou totalement sur l'écriture, d'autres sur les échanges verbaux et d'autres encore font une place importante à la gestuelle ou à l'habileté physique, manuelle ou technique. L'idéal consiste à varier la forme pour couvrir tous les modes d'apprentissage.

## 2.4. Les types d'activités

Les auteurs de la Clarification des valeurs donnent quelques conseils pour assurer le succès d'un type d'activités écrites qu'ils nomment *value sheet*, et que nous appelons ici la « fiche-valeur ». Il s'agit d'une page préparée par l'éducateur et distribuée à tout le groupe, sur laquelle se trouve un texte déclencheur de réflexion accompagné de questions concernant la vie des élèves. Le texte doit se rapporter à un sujet qui éveille leur intérêt et qui leur pose un défi. Les éducateurs peuvent aussi se permettre d'aborder des sujets délicats ou difficiles au besoin, dont leurs élèves aiment débattre. En Clarification des valeurs, il faut savoir faire confiance à la capacité des élèves à mettre de l'ordre dans leur vie; d'ailleurs, si le sujet proposé dépasse leur entendement, ils demeureront tout simplement indifférents.

TABLEAU 5  
EXEMPLE DE FICHE-VALEUR

---

### FICHE-VALEUR

---

#### Texte de réflexion

Montréal, le 27 octobre 2000. – Le métro de Montréal roule-t-il sur l'or? En tout cas, pas quand les usagers déjouent le système de péage avec des tickets contrefaits ou de faux billets de banque. La police rapporte en effet qu'en une seule journée elle a arrêté 137 contrevenants. Ils ont dû payer à la cour municipale des amendes allant de 200 \$, pour une première offense, à 750 \$ pour des récidives.

La police rapporte que parmi ces personnes se trouvaient un pasteur, un psychiatre, un directeur de centre d'accueil, un astrophysicien, des avocats et plusieurs ingénieurs, vendeurs et commerçants. Un système de télévision en circuit fermé avait été aménagé pour les prendre la main dans le sac.

**Prendre 5 min. pour écrire des réponses aux questions suivantes, en silence.**

- Q.1 – Essaies-tu parfois d'enfreindre les règlements? Coche la réponse qui s'applique le mieux à TOI:
- Seulement si je suis certain(e) que je ne serai pas pris(e).
  - Si je sens que j'ai une bonne chance de ne pas me faire prendre.
  - Jamais, en aucun cas.
  - Seulement si j'ai un besoin essentiel.
  - Ou écrire tout autre choix qui te convient mieux: .....
- Q.2 – Penses-tu que les personnes qui ont été malhonnêtes à l'égard d'un service public peuvent également l'être en d'autres occasions, qui seraient plus sérieuses? (As-tu au moins trois idées à ce sujet?)
- Q.3 – En retournant à la question 1, mets un X à la réponse que tu donnerais à la question suivante: En quelles circonstances garderais-tu une pièce de 2 \$ trouvée dans la classe?
- Q.4 – Comment expliques-tu les différences entre tes réponses à 1 et à 4, s'il y en a?
- Q.5 – Es-tu à l'aise avec toutes ces idées sur les comportements illégaux? Précise.
-

Après lecture du texte de réflexion, des questions en nombre restreint sont soumises aux élèves de façon à sonder divers critères du processus de Clarification des valeurs. Ces questions visent à inciter les élèves à réfléchir sur leur propre conduite de vie; ce n'est donc pas un exercice d'intellectualisation sur le texte.

On ne règle pas le sort de l'univers, en utilisant une telle fiche; c'est un exercice qui ne dure pas très longtemps et qui s'attache à ouvrir des fenêtres. Ni le texte ni les questions ne doivent diriger subtilement les élèves vers « la bonne réponse »; l'ouverture à la diversité des points de vue est de mise, pour bien respecter l'étape du « Choisir ».

La fiche-valeur ne doit pas avoir comme premier usage d'amorcer une discussion de groupe. Elle est une fin en elle-même. Elle peut toutefois servir, dans un second temps, au cours d'une activité de discussion. Puisque l'activité de la fiche-valeur se réalise individuellement et en silence, elle permet la consolidation du point de vue de chacun. Si une discussion s'ensuit, ce point de vue personnel s'enrichira de l'apport des autres et deviendra plus nuancé. Pour distinguer cet exercice de Clarification des valeurs d'un exercice de jugement moral proprement dit, il faut faire en sorte que la réflexion porte sur le comportement personnel à valoriser à moyen et à long terme plutôt que sur le règlement d'un cas particulier.

Parce que les questions rejoignent la pensée intime du répondant, la fiche-valeur doit protéger la confidentialité des propos pour favoriser l'honnêteté des réponses. Dans les cas où la fiche-valeur est signée, pour exercer un contrôle du travail, par exemple, ou pour donner de la rétroaction à chacun, l'éducateur doit user de discrétion s'il commente publiquement certaines réponses exemplaires. L'anonymat doit être conservé; il appartient à l'élève concerné de rompre cette loi de son plein gré.

On sera peut-être surpris d'apprendre que la discussion n'est pas une activité fortement recommandée par les fondateurs de la Clarification des valeurs. Le cinquième critère du processus n'encourage-t-il pas l'affirmation publique de son choix de valeur? Cette apparente contradiction vient du fait que la discussion ne doit pas devenir une solution de facilité dans la préparation d'une activité destinée à clarifier les valeurs.

La discussion comporte des désavantages<sup>17</sup> dont il faut être conscient. Lorsque ces obstacles sont surmontés, l'activité de discussion devient un autre bon outil de travail en Clarification des valeurs. Le tableau qui suit signale quelques difficultés à contourner pour la préparation et la tenue d'une discussion et propose des solutions à appliquer.

---

17. On a reproché à la Clarification des valeurs de ne pas tenir suffisamment compte de l'incapacité de certains jeunes à prendre une distance critique par rapport aux pairs influents (critère 4).

**TABLEAU 6**  
**CONSEILS POUR QU'UNE DISCUSSION DE GROUPE SOIT BÉNÉFIQUE**  
**À CHAQUE PARTICIPANT**

<b>Difficulté à surveiller</b>	<b>Comment contourner la difficulté</b>
Les gens se braquent dans une position et la défendent à tout prix, dans le feu de la discussion. Ainsi, on dépasse sa propre volonté de vraiment adhérer à ce que l'on dit.	On s'efforce d'instaurer un climat ouvert, qui porte à la réflexion et évite l'attitude défensive. On accueille toutes les idées en leur donnant une égale importance. Viendra un temps pour les juger.
Les participants sont parfois mus par d'autres considérations que l'intérêt porté directement au sujet. Comme faire plaisir au professeur, avoir le plaisir de parler avec des camarades...	Des échanges de durée brève et avec compte rendu en plénière ou sur papier fixent un objectif de groupe à atteindre. À certains moments, le groupe de tâche doit primer sur le groupe de communication.
Valoriser est un acte personnel intérieur; il est difficile de le faire quand beaucoup de gens parlent et sont engagés dans une activité externe.	Avant de former des groupes de discussion ou d'ouvrir une plénière, on peut demander à chacun de réfléchir seul un moment, peut-être même d'écrire les premières réflexions qui surgissent. Il est important de rappeler que la valeur n'est pas le fruit d'un consensus, mais d'une adhésion personnelle.
Alors que la Clarification des valeurs requiert une participation active au processus, plusieurs participants peuvent être passifs au cours d'une discussion, surtout s'ils ont tendance à laisser la place aux verbomoteurs ou aux « gros bras ».	Il faut faire circuler la parole le plus possible, parfois limiter le nombre et la longueur des interventions individuelles avant que tous n'aient profité de leur droit de parole. Écouter chacun avec un égal intérêt. Former des sous-groupes bien équilibrés.
Le fait même d'être en groupe constitue une tendance à l'unité et au consensus.	Il est nécessaire de pratiquer des techniques de créativité, de rechercher le point de vue que personne n'a encore exprimé...

On ne termine pas une discussion de façon banale. Il faut toujours aider le groupe à clarifier les grandes lignes du brassage d'idées qui vient d'avoir lieu. Cette synthèse peut se pratiquer de plusieurs façons : tous peuvent y participer ; quelques volontaires peuvent donner de la rétroaction au groupe ; chacun peut s'appliquer à dire ce qu'il retient... Dans ce dernier cas, on peut être inventif et varier la forme. Par exemple, on peut compléter la phrase « J'ai appris que... » ou « J'ai été surpris de... » ; on peut tenir un journal de bord ; on peut signer un contrat avec soi-même, on peut dessiner ses impressions... L'essentiel est de rétablir l'ordre en soi et d'en alimenter la mémoire pour une éventuelle utilisation au cours d'une expérience de vie.

On peut, enfin, recourir aux activités psychomotrices et communautaires. Tout ce qui fait appel à l'artisanat entre dans cette division: découpage, collage, moulage, dessin ou fabrication d'affiches<sup>18</sup>... On peut utiliser le jeu scénique, avec ou sans costume, avec ou sans décor, avec un texte d'auteur ou créé collectivement<sup>19</sup>. On peut lire en groupe le même texte, ou s'en partager les parties ou les rôles, ou le mimer, ou le danser, ou le chanter en « rap » ou autrement. On peut tourner un documentaire ou faire un reportage et le livrer sous la forme d'un journal imprimé ou électronique. On peut sortir de l'école et visiter des lieux signifiants, expérimenter plus étroitement la vie de groupe en camp de classe, organiser un service collectif à sa communauté... En somme, les occasions sont là où se trouve la vie elle-même. Il ne s'agit que de porter attention à leur foisonnement. Pour toutes ces expériences, il est possible d'appliquer le processus de Clarification de valeurs.

\*  
\*\*

Nous venons de passer en revue les principaux axes de l'approche de la Clarification des valeurs en insistant principalement sur la description des critères de clarification, qui sont le nœud du processus. Par ailleurs, nous avons survolé plusieurs dimensions de leur mise en application à travers des activités réalisables en classe. L'éventail déployé démontre qu'un matériel très volumineux est disponible. Malheureusement, ce matériel a été peu traduit en français et la documentation en anglais se trouve en quantité limitée sur les rayons de nos bibliothèques universitaires ou scolaires. Néanmoins, les enseignants sont aujourd'hui de plus en plus invités à faire preuve de créativité. À partir des quelques pistes esquissées dans cette section, ils pourront donc mettre au point leurs propres exercices, un peu comme l'ont fait les pionniers de la Clarification des valeurs.

Dans la section suivante, d'autres informations concernant le rôle joué par l'éducateur auprès des jeunes vont venir compléter la liste des conditions essentielles au succès du processus de Clarification des valeurs dans un contexte de classe.

---

18. On peut consulter l'ouvrage récent de Richard et Lemerise, 1998.

19. Nous possédons maintenant d'excellentes références sur ce genre d'activités, par exemple Bouchard, 2000; Beauchamp, 1997 (pour le primaire) et 1998 (pour le secondaire).

### 3. LE RÔLE DE L'ÉDUCATEUR

Raths, Harmin et Simon s'adressent aux enseignants et aux éducateurs en général. Le titre de leur livre fondateur et son sous-titre le disent en toutes lettres : *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. En introduction, ils écrivent que leur livre

[...] devrait être utile aux personnes de tous les âges et de toutes les conditions sociales, mais il est destiné plus particulièrement aux personnes qui travaillent professionnellement avec les enfants, comme les enseignants. C'est un livre éminemment pratique en ce sens qu'il montre comment fonctionne la théorie des valeurs et comment les méthodes se développent à partir de la théorie (Raths, Harmin et Simon, 1966, p. 12, traduction libre).

Les fondateurs de la Clarification des valeurs ont toujours privilégié ce public cible. Comme il a été souligné dans les sections précédentes, ils ont multiplié les conseils pratiques en fonction du contexte de la classe en plus de présenter la majeure partie de leurs exercices dans un contexte scolaire. Toute la partie IV de la seconde édition de *Values and Teaching* (1978), soit plus du tiers du livre, montre comment amorcer l'éducation aux valeurs dans une école ou dans une classe, comment résoudre certains problèmes pédagogiques, comment observer ses élèves avec un œil de chercheur et à quel avenir la Clarification des valeurs est promise en éducation. Des éducateurs et des intervenants d'autres secteurs de l'activité humaine se sont chargés d'adapter cette approche avec des délinquants, en éducation à la santé, avec des élèves en difficulté d'apprentissage, en rééducation des toxicomanes et en counseling de carrière.

Par la présentation qui a été faite des critères et des activités de Clarification des valeurs, les enseignants expérimentés se sont sûrement rappelé les petits trucs et les tactiques qu'il est possible d'utiliser efficacement en classe. Dans la présente section de ce chapitre, cette méthode sera approfondie par l'explication d'un mode très spécifique d'intervention auprès des élèves. Suivront des conseils importants pour la création d'un climat nécessaire au succès de la Clarification des valeurs.

#### 3.1. Les questions de clarification

Il y a un rôle que l'éducateur doit savoir bien jouer pour réussir l'application du processus de Clarification des valeurs, c'est le questionnement de valorisation, que les fondateurs appellent *The Clarifying Responses*. Pourquoi parlent-ils de réponses? Parce que les élèves s'adressent souvent à leur enseignant en leur demandant de leur

fournir une réponse à un problème qu'ils formulent par une interrogation. Or, la Clarification des valeurs n'est pas faite pour prendre en charge la vie d'autrui ; au contraire, elle renvoie toujours l'autre à lui-même et à sa responsabilité, comme l'affirment Simon et Olds :

Les enfants n'ont pas besoin de nos jugements et ils pourraient très souvent se passer de nos conseils. Au niveau affectif, ils ont besoin que nous les écoutions d'une oreille sympathique et les comprenions vraiment. Au niveau intellectuel, ils ont besoin que nous les aidions à apprendre à créer efficacement des liens entre leurs sentiments et leurs actions. [...] Lorsque les jeunes font face à un problème ou à un conflit et que nous leur proposons des solutions, nous ne les aidons pas. Nous pouvons par contre les aider en leur posant des questions qui leur permettront de prendre leurs propres décisions (Simon et Olds, 1981 [édition française], p. 183).

L'enseignant doit savoir que le jeune possède en lui la capacité de conformer son agir à ses valeurs ou de construire celles-ci dans le plus grand respect de lui-même. L'éducateur doit donc apprendre à répondre par une question qui renvoie à l'un ou l'autre des critères de la Clarification des valeurs afin de retourner le jeune à son propre processus de valorisation. Une très grande quantité de questions peuvent être posées de cette façon, mais les fondateurs en ont formulé une trentaine, à titre de modèles, qui recouvrent les sept critères. Elles sont présentées dans le tableau de la page suivante, en parallèle avec les critères.

Rien n'empêche un éducateur d'avoir ses propres formules. Il lui faut seulement surveiller les jugements de valeur qui pourraient s'immiscer dans ses questions. Raths et ses collaborateurs ont eux-mêmes élaboré une dizaine de questions supplémentaires pour chacun des critères. Ces questions ont toutes les mêmes caractéristiques : elles renvoient toujours à un critère du processus et elles ne se substituent jamais à la démarche de l'interlocuteur ni ne le soustraient à la responsabilité de sa propre vie. La forme « Pourquoi ? » est à éviter, parce qu'elle porte souvent un jeune à se justifier devant celui qui questionne plutôt que vis-à-vis de lui-même.

Le questionnement de clarification doit éviter de devenir un bombardement en règle. Une ou deux questions à la fois suffisent à faire cheminer quelqu'un dans son problème. Travailler à clarifier un seul critère à la fois est bien suffisant dans la plupart des cas. L'interlocuteur pourra revenir quand il estimera avoir parcouru un trajet satisfaisant et qu'il voudra passer à autre chose, c'est-à-dire, pour nous, à un autre critère. Un questionnement de clarification peut avoir lieu au cours d'un exercice structuré de clarification de valeurs

**TABEAU 7**  
**QUESTIONS DE CLARIFICATION LIÉES AUX CRITÈRES DE LA CLARIFICATION DES VALEURS**

<b>Critères</b>	<b>Questions de clarification</b>
1. Pour vérifier la liberté de choix	Est-ce que tu as choisi cela toi-même? / As-tu le choix (te sens-tu libre de choisir)?
2. Pour vérifier si plusieurs options sont envisagées	As-tu considéré quelque solution de remplacement (une ou plusieurs options)? / Peux-tu me donner des exemples? / Que veux-tu dire par...? / Est-ce que tu me dis que (répète ce qu'on a entendu)...? / As-tu dit que (répète en déformant le propos)...? / Ce que tu dis est-il conséquent avec (rappeler une chose paradoxale dite antérieurement)...? / Quelles sont les autres possibilités? / As-tu une ou des raisons de dire cela? / Comment sais-tu que c'est bien? / Penses-tu que tous les gens croient cela?
3. Pour vérifier si les conséquences sont suffisamment entrevues	Où peut te conduire cette idée? / As-tu longuement réfléchi à cette idée? / Quels sont les bons côtés de cette notion? / Que faut-il faire pour que les choses se présentent de cette façon? / As-tu une intention précise en faisant cela?
4. Pour vérifier s'il s'agit d'une chose tenue en estime	Est-ce quelque chose que tu apprécies? / En es-tu heureux? / Comment t'es-tu senti quand cela s'est produit? / Est-ce très important pour toi? / Est-ce que tu y accordes toi-même de la valeur? / Te sens-tu ainsi depuis longtemps? / Est-ce une préférence personnelle ou au contraire crois-tu que tout le monde fait cela ou doit le faire?
5. Pour vérifier si le choix a été ou peut être rendu public	Aimerais-tu dire ton idée aux autres?
6. Pour vérifier si l'action est cohérente avec ce qui est choisi	Ferais-tu vraiment cela ou ne fais-tu qu'en parler? / Fais-tu quelque chose de cette idée? / Comment puis-je t'aider à faire quelque chose de cette idée?
7. Pour vérifier si l'action devient une habitude de vie	Fais-tu cela souvent? / Ferais-tu la même chose de nouveau?

tout aussi bien qu'au hasard d'une conversation de corridor. À la suite d'une brève rencontre de ce genre, il est conseillé de prendre congé de l'élève d'une façon habile et respectueuse: « C'est très intéressant. On pourra reprendre la conversation à un autre moment. » Cependant, en s'adressant aux parents, Simon et Olds font la nuance suivante :

Une ou deux questions de clarification ne suffisent pas toujours. Et on ne peut pas toujours se contenter de ces questions brèves et ouvertes pour résoudre un problème affectif. Certains problèmes

exigent que nous en discussions longuement et en profondeur. Pourtant, même dans de tels cas, les parents ont intérêt à poser doucement de courtes questions de clarification à leurs enfants plutôt que de leur donner des conseils ou d'évaluer la situation du haut de leur sagesse (Simon et Olds, 1981, p. 185).

Le questionnement de clarification n'est pas un jeu de pouvoir. L'attitude moralisatrice est donc proscrite. La manipulation est tout aussi rejetée; une question de clarification n'est pas une subtile immixtion de l'éducateur dans le jugement de son élève. Si quelqu'un veut exercer l'autorité légitime qu'il possède dans une situation donnée, il faut qu'il le manifeste ouvertement: « Jean, cesse cela immédiatement », conseille-t-on de dire pour faire cesser un comportement répréhensible que l'on désire voir corriger sur-le-champ. Une situation ambiguë ne peut jamais porter ses fruits en Clarification des valeurs. Pour qu'un incident perturbateur devienne une démarche de Clarification de valeurs, il faut y mettre la forme. Par exemple, l'éducateur pourrait demander à l'élève concerné s'il désire clarifier ce qu'il fait actuellement. Il appliquerait ainsi le premier critère, celui du consentement libre. Puis s'ensuivrait une analyse factuelle du comportement à partir de la vision du jeune, avec confrontation à d'autres points de vue: celui de son enseignant par exemple, celui de ses pairs, etc.

Voici un dialogue fourni par Raths, Harmin et Simon (1966, p. 72-73), en guise d'illustration d'une rencontre avec un élève. Il est à mi-chemin entre une rencontre brève et un questionnement plus poussé comme il est possible d'en faire au cours d'une activité spécifique de Clarification des valeurs.

- Enseignant: « Tu es en retard aujourd'hui. Aimes-tu être en retard? »
- Jeune: « Non. »
- E: « Est-ce que ça fait longtemps que tu arrives en retard à l'école? »
- J: « Assez longtemps. Je pense que c'est depuis que j'ai commencé l'école. »
- E: « Que ressens-tu à la pensée d'être un retardataire? »
- J: « Je me sens drôle des fois, à propos de cela. »
- E: « Qu'est-ce que tu veux dire par drôle? »
- J: « Que je suis différent des autres. Je ne me sens pas à l'aise. »
- E: « Si je comprends, tu n'es pas à l'aise à propos de tes retards. »
- J: « C'est cela. »
- E: « Qu'est-ce que je peux faire pour t'aider à être ici à temps? »
- J: « Ben, ma mère me réveille habituellement le matin, mais des fois elle se rendort. »
- E: « As-tu un réveil-matin? »
- J: « Non. »

- E: «Peux-tu t'en procurer un? Je peux t'aider à en avoir un si c'est cela dont tu as besoin.»
- J: «Ce serait bien. Je vais tenter d'en avoir un.»

Plus tard, la mère croise l'enseignant et lui demande ce qu'il a bien pu tramer avec son fils. Celui-ci se lève toujours à temps maintenant et est pressé de se préparer pour l'école. Quand elle le questionne, il répond: «Ah, mon professeur et moi, on a parlé ensemble.»

Ce dialogue illustre bien les trois étapes d'une clarification de valeurs: la partie affective, la partie ouverture d'options et la partie décision d'agir (durablement). Notons qu'il n'y a que deux questions fermées qui conduisent à la réponse « non ». Et il n'y a pas de « pourquoi ».

### **3.2. L'importance d'un climat propice à l'examen de soi**

L'éducateur a besoin d'un climat propice à l'activité de Clarification des valeurs, s'il veut la réussir. Les règles suivantes sont donc primordiales dans un groupe. L'éducateur doit tenir fermement à leur respect.

1. Personne ne critique la parole de qui que ce soit.
2. Il n'y a ni « bonnes » ni « mauvaises » réponses, attitudes ou convictions durant l'exercice; ce qui ne signifie pas que le groupe et la communauté à laquelle le groupe appartient sont sans foi ni loi.
3. Une seule personne parle à la fois et personne ne l'interrompt.
4. Chacun a le droit de s'abstenir (ou de « passer son tour ») lorsqu'il le désire.
5. Chacun s'exprime sans attaquer personne.
6. Personne ne se critique soi-même.
7. Changer d'idée est souvent signe de maturité.

Si l'atmosphère du groupe n'est pas propice au respect de ces règles, il vaut mieux que l'éducateur reporte l'exercice à un autre moment. Il ne pourra pas faire un bon travail autrement.

### 3.3. Le credo de l'éducateur en Clarification des valeurs

Pour clore cette section sur « Le rôle de l'éducateur », voici un certain nombre de principes qui devraient guider la conduite de l'éducateur lorsqu'il mène une activité de Clarification des valeurs. C'est une sorte de code d'éthique propre à ce processus. La plupart des énoncés se trouvent implicitement dans les explications et les modes de procédure dont il a été fait état jusqu'ici. Ils clarifient le propos, en quelque sorte.

- Nos valeurs sont en constante évolution.
- Nous pouvons communiquer ouvertement et franchement (démocratiquement) nos convictions personnelles, en nous gardant bien de les imposer ou de les privilégier ; la manipulation est proscrite.
- Nous ne devons pas exiger que les autres tombent d'accord avec nous, sur nos valeurs ; notre droit (*right*) à avoir une opinion ne signifie pas que notre opinion est nécessairement valide (*right*).
- Il faut laisser les jeunes exprimer leur point de vue en premier.
- Nous devons nous préparer à tout entendre.
- Il ne faut pas surcharger (temps, nombre) les sessions de clarification de valeurs.
- On doit conserver son sens de l'humour.
- Jusqu'à ce que les jeunes soient habitués à la Clarification des valeurs, il convient d'aborder des sujets peu controversés.
- On choisit surtout des questions qui intéressent les jeunes.
- La Clarification des valeurs est une habileté acquise ; il faut s'y préparer et s'y entraîner avant d'y être compétent.
- L'éducateur est toujours partie prenante d'une activité, puisque lui aussi est une personne qui possède des valeurs ; il peut donc enrichir le groupe en participant au débat sans faire dominer son point de vue.
- On ne doit jamais retourner les propos de quelqu'un contre lui-même.
- Il faut toujours rechercher la multiplicité d'options, pour qu'il y ait un choix.
- Il faut savoir adapter un exercice au niveau de maturité du jeune.

## **4. LA PERSONNE MORALEMENT ÉDUQUÉE**

On a adressé quelques reproches d'ordre pédagogique à la Clarification des valeurs. Celui qui respecte le code qui vient d'être présenté évitera certainement de tels blâmes. Toutefois, les critiques les plus acerbes concernent les perspectives morales défendues par les fondateurs de la Clarification des valeurs. Ces critiques ont fini par avoir gain de cause et en moins de cinq ans la Clarification des valeurs a été carrément éjectée de l'ensemble des programmes scolaires à travers toute l'Amérique du Nord, où elle florissait depuis plus de dix ans. Les fondateurs de cette approche et leurs plus chauds partisans ont usé leur patience à répliquer à leurs détracteurs. Après 1980, ils se sont tus presque totalement.

### **4.1. Une formation solide du caractère**

Cependant, convaincus que leur processus aide les jeunes à se former un caractère solide, les partisans de la méthode ont poursuivi leur tâche éducative par des voies moins officielles. Praticiens autant que chercheurs continuaient de rapporter les bons résultats obtenus auprès des jeunes ayant des problèmes de développement du caractère: problèmes d'apathie, de papillonnage (ne rien approfondir), de rigidité, d'inconséquence dans l'agir, de distraction (les « girouettes »), d'absence de personnalité propre (les copies conformes des autres), d'opposition systématisée et de bouffonnerie continuelle. Rath, Harmin et Simon ainsi que Kirschenbaum, pour leur part, ont toujours soutenu que leur approche n'a pas pour objectif de guérir les cas pathologiques profonds. « En effet, écrivent-ils, nous soupçonnons qu'il risque d'être dommageable de mettre des enfants dont l'ego n'est pas assez fort devant de nombreuses décisions, comme les stratégies de Clarification des valeurs tendent à le faire » (Rath, Harmin et Simon, 1966, p. 223). À chacun son métier: les éducateurs ne sont pas des thérapeutes; ils leur conseillent d'éviter de se prendre pour tels.

Qu'a donc de moralement répréhensible l'approche éducative de la Clarification des valeurs, pour avoir connu un tel rejet au tournant des années 1980?

### **4.2. Des valeurs fondées sur l'expérience concrète**

Dans la première partie de ce chapitre, quelques fondements philosophiques de la Clarification des valeurs ont été exposés. Et tout au long des explications qui ont suivi, il est apparu clairement que la

raison joue un rôle primordial dans l'élaboration d'une valeur. Clarifier, c'est en quelque sorte objectiver les raisons et les sentiments personnels qui supportent notre façon d'expérimenter la vie.

En éducation morale, le processus de Raths, Harmin et Simon a été rapproché de celui de Kohlberg, le plus souvent au détriment du premier. Les tenants du jugement moral et de la puissance du raisonnement logique insistent sur les structures de l'intelligence telles que mises en lumière par Piaget, comme étant la véritable composante objective de la personne morale. Tout individu humain passe (ou est susceptible de passer) par l'ensemble des stades de développement de l'intelligence et, par conséquent, du jugement moral. Cet affinement irréversible du jugement moral en cinq stades, comme l'a démontré Kohlberg, a l'avantage de fournir à ceux qui cherchent des fondements stables un terrain satisfaisant et scientifiquement documenté.

Les tenants de la Clarification des valeurs ont montré, en créant des activités particulières (Raths, Harmin et Simon, 1978, p. 142-148), comment leur approche peut composer avec celle de Kohlberg. Ils reconnaissent que l'être humain suit une croissance « verticale » du jugement moral, par bonds qualitatifs. Dans son activité quotidienne, celle qui se déroule à l'« horizontale », une personne a cependant besoin de juger des divers comportements à tenir dans chaque situation concrète et mouvante. C'est ce à quoi s'affaire la Clarification des valeurs, sans rien nier des perspectives de Kohlberg.

Pour peu qu'ils aient poussé plus avant leur réflexion, les fondateurs de la Clarification des valeurs auraient pu arrimer ici la conception de Dewey qui affirme que « la dimension affective doit être traversée par une vision terminale qui la distingue de l'affectivité simplement animale<sup>20</sup> ». La pleine reconnaissance de la philosophie de leur maître à penser aurait peut-être suffi à calmer les opposants des milieux religieux ou les gardiens des valeurs traditionnelles de l'Amérique. Ceux-ci auraient pu être invités à insérer la finalité qui leur convenait à l'intérieur de l'un ou l'autre critère du processus de Clarification des valeurs. Quand ils se sont défendus, Raths et ses collaborateurs ont plutôt fait valoir que deux mondes existaient en parallèle, celui des croyances et celui de l'expérience. C'est ce qu'illustre bien Simon dans les activités qu'il a constituées pour le bénéfice d'une classe d'enseignement religieux chrétien (Laprée, 2000, p. 194-199). La démarche est intéressante et particulièrement valide dans le

---

20. H.G. Callaway, 1996. Selon cet auteur, Dewey croit aussi que toute activité éducative doit être traversée par une telle finalité, sinon elle n'est qu'amusement.

contexte de la distinction pédagogique que l'auteur fait entre les niveaux du fait, du concept et de la valeur. Ce n'est cependant pas ce que les ténors influents voulaient probablement entendre.

### 4.3. Une vision plus large chez Dewey

Il apparaît toutefois que, par sa notion de finalité, Dewey voulait dire bien plus que ce que démontre Simon. Pour Dewey, semble-t-il, Dieu se confond avec la poussée vitale présente dans l'être humain. Il écrit, par exemple, dans *A Common Faith* :

Car il y a dans la nature et dans la société des forces qui engendrent les idéaux et les soutiennent. Elles sont unifiées très fortement par l'action qui leur donne cohérence et solidité. C'est ce rapport actif entre l'idéal et le réel que je nommerais « Dieu ». Je n'insiste pas sur la nécessité de le nommer (Dewey, 1934, p. 50-51, traduction libre).

Il explique aussi dans un texte antérieur que la religion exprime l'attitude mentale et les habitudes d'un peuple et qu'une « vie » anime constamment ces formes d'expression « en vue de trouver comment révéler et exprimer toujours plus adéquatement ces relations et ces vérités » (Dewey, 1893, p. 61).

Il n'est donc pas surprenant que, par un prolongement de cette vision dynamique de la vie, certains milieux religieux ou courants de quête spirituelle plus larges aient trouvé l'espace nécessaire pour composer avec le processus de la Clarification des valeurs. Avant les années 1980, les auteurs Hall (1973, 1976; aussi 1986) et Smith (1977) ont publié des livres intéressants en ce sens. Naud (1985), au Québec, a admis, à titre de théologien, l'efficacité du processus, pourvu que la finalité qui dicte les valeurs à clarifier provienne de la tradition religieuse plutôt que de l'expérience personnelle. Il a également été question de la démarche psychoreligieuse de Berlinguette ainsi que de la démarche psychagogique de Laprée. Dans l'un et l'autre cas, clarifier ses valeurs devient une démarche de croissance spirituelle, au sens postmoderne défini par Jeffrey<sup>21</sup>, par exemple lorsqu'il parle de l'intégration des dimensions religieuses dans l'identité du sujet moderne.

*L'homo rationalis* demeure à jamais un être de pulsions, de passions et de désirs. Il est profondément étranger à une part de lui-même. [...] Pour mieux saisir la complexité de l'humain, les

21. D. Jeffrey, 1999. La même thèse était soutenue dans D. Jeffrey, *Jouissance du sacré, Religion et postmodernité*, 1998.

penseurs de la postmodernité vont faire ressortir sa part d'ombre, ce que Bataille a qualifié de « part maudite » à laquelle les hommes restent aveugles.

[...] À bien des égards, *l'homo religiosus*, comme le *zoon politicon* mais aussi *l'homo œconomicus*, *l'homo violens*, *l'homo socius* ou *l'homo sexualis*, est une composante de la complexité humaine. Plusieurs portes donnent accès à la complexité humaine. Il convient de ne pas oublier l'existence de ces voies multiples. Même s'il refuse, nie, occulte, refoule la composante religieuse, le sujet moderne demeure tout de même un être qui fait l'expérience du sacré (Jeffrey, 1998, p. 24).

#### 4.4. L'enfermement de la modernité

S'il est une critique qui subsiste à l'égard de la conception morale de Raths, Harmin, Simon, c'est celle d'avoir collé au concept d'une modernité où la rationalité occupe une fonction hégémonique dans la définition de l'être humain. Chez Dewey, en effet, la logique rationnelle demeure la mesure de tout.

De plus, pour lui, « Toute éducation qui développe la capacité de participer effectivement à la vie sociale est morale » (Dewey, 1944). Il s'agit d'une conception fort répandue encore aujourd'hui. Beaucoup d'auteurs<sup>22</sup>, même une vive opposante à la Clarification des valeurs comme Kathleen Gow<sup>23</sup>, n'ont d'autre solution de ralliement à proposer que le consensus le plus large possible de la communauté scolaire en ce qui concerne la détermination des actes moraux. Cette vision accréditée, d'une certaine façon, le point de vue de Dewey sur la morale, à savoir que les règles morales sont des hypothèses qu'on trouve efficaces en plusieurs cas et qui constituent, sans plus, des suggestions aidantes pour l'agir (Raths, Harmin et Simon, 1978,

22. Kirschenbaum (1995, p. 64-65) présente le modèle américain de la Déclaration d'Aspen, dans laquelle une trentaine d'experts américains ont défini les valeurs de base communes à leur pays. La dernière partie du livre de Kirschenbaum propose d'ailleurs un certain nombre d'activités à réaliser pour instaurer l'éducation morale et aux valeurs dans les écoles américaines. Harmin (1988), dans « Value Clarity, High Morality: Let's Go for Both », affirme l'existence de valeurs morales différentes des valeurs individuelles. Harmin travaille depuis de nombreuses années à faire en sorte que, dans chaque grande communauté scolaire, soient définies les valeurs que l'on veut proposer aux jeunes comme nécessaires à leur bonheur et utiles à la société. C'est Harmin lui-même qui a suggéré de lire l'article « Developing a Community Consensus for Teaching Values », de Mary Ellen Saterlie, 1988.

23. K.M. Gow, 1980. L'auteure termine son livre par le schéma d'une démarche communautaire à entreprendre en ce sens.

p. 289). Dans cette perspective, chaque milieu éducatif choisit sa grille de valeurs, selon son environnement sociocommunautaire et ses croyances.

Durant les deux dernières décennies, certains promoteurs de la Clarification des valeurs se sont également montrés sensibles à la « transmission » de valeurs nationales. Par exemple, Harmin écrit :

Les jeunes d'aujourd'hui ont certes besoin de guides moraux. Ils ont besoin que nous parlions en faveur de la sagesse des valeurs du passé pour les inspirer à faire le bien et à être bons, pour les arrêter net lorsqu'ils glissent dans de mauvaises habitudes, pour exprimer notre indignation lorsque nous voyons des infractions à ce qui est bien et pour être des exemples vivants de ce que nous savons être bien. Ils ont besoin d'être guidés et soutenus (Harmin, 1988, p. 30, traduction libre).

Kirschenbaum (1995), dans son livre le plus récent, propose lui aussi qu'on pratique la « modélisation » auprès des jeunes, sans rejeter les autres formes d'éducation morale et aux valeurs, y compris évidemment la Clarification des valeurs<sup>24</sup>. « L'éducateur doit être vu comme quelqu'un qui pratique ce qu'il dit, autant que faire se peut », conseille finalement Harmin.

\*  
\*\*

Quand la mèche de la Clarification des valeurs a été allumée par Raths, Harmin et Simon, en 1966, son feu a rapidement couru d'une école à l'autre partout en Amérique du Nord. Lorsque le feu a atteint le baril de poudre, la Clarification des valeurs, loin de créer le *momentum* capable de transformer radicalement sa société nourricière, comme les fondateurs l'espéraient, a plutôt provoqué une conflagration qui a failli l'anéantir, entre 1975 et 1980. Une résistance active et bien organisée lui a rappelé que les valeurs, bien qu'objets de choix personnels, font tout autant partie d'un projet de transmission sociale et intergénérationnelle. A suivi une phase de consolidation de la pratique et de fécondation du processus par des perspectives psychosociales et symboliques qui a permis d'asseoir cette approche, purement fonctionnaliste au départ, sur des fondements philosophiques et anthropologiques beaucoup plus prometteurs.

---

24. En fait, Kirschenbaum parle plutôt ici de la « Réalisation des valeurs » (*Values Realization*), qui est la nouvelle appellation donnée par Simon à sa pratique actuelle. La Réalisation des valeurs demeure fondamentalement semblable à la Clarification des valeurs, bien qu'elle ait subi quelques adaptations dont nous avons rendu compte dans ce chapitre. Voir Laprée, 2000, p. 229-235.

Définitivement sortie de sa phase *Peace and Love* des années 1960, la Clarification des valeurs a pourtant su protéger le principe sacré auquel elle a toujours adhéré, à savoir qu'**à mesure que le jeune se rend maître de ses choix il faut risquer avec lui de l'outiller le mieux possible pour choisir**. Pratiquer « une éthique du souci de soi qui renvoie à cette possibilité de se déprendre de soi pour s'y “prendre” autrement<sup>25</sup> », bref, développer en chaque personne la pleine et responsable autonomie de ses valeurs demeure un but que les éducateurs peuvent encore et toujours poursuivre au quotidien. Cependant, ceux-ci ont désormais la chance de pouvoir compter sur un instrument pédagogique qui s'est enrichi d'une conscience de soi et des autres beaucoup plus vive et cohérente.

## BIBLIOGRAPHIE

- ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC (1982). *Les jeunes face à la crise*, Montréal, Comité des affaires sociales de l'Assemblée des évêques du Québec.
- BEAUCHAMP, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*, Montréal, Logiques.
- BEAUCHAMP, H. (1998). *Le théâtre adolescent*, Montréal, Logiques.
- BOUCHARD, N. (2000). *L'éducation morale à l'école. Une approche par le jeu dramatique et l'écriture*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- CALLAWAY, H.G. (1996). « Education and the unity of the person », *The Journal of Value Inquiry*, 30, p. 43-50.
- CAPRA, F. (1979). *Le tao de la physique*, Paris, Tchou.
- CHARRON, J.E. (dir.) (1983). *L'esprit et la science – Colloque de Fès*, Paris, Albin Michel.
- CHARRON, J.E. (dir.) (1985). *L'esprit et la science 2 – Imaginaire et réalité. Colloque de Washington*, Paris, Albin Michel.
- DEWEY, J. (1893). « Christianity and democracy », dans *Religious Thought at the University of Michigan*, Ann Arbor, Inland Press.
- DEWEY, J. (1934). *Art as Experience*, New York, Minton, Balch.
- DEWEY, J. (1938). *A Common Faith*, Yale University Press.
- DEWEY, J. (1939). *Theory of Valuation*, Chicago, University of Chicago Press.
- DEWEY, J. (1944). « Some questions about value », *Journal of Philosophy*, XLI (août), p. 449-455.
- DEWEY, J. (1975). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Colin.

25. Jeffrey, 1998, p. 162; l'auteur attribue cette perspective à la pensée de Michel Foucault.

- DURAND, G. (1964). *L'imagination symbolique*, Paris, Presses universitaires de France.
- DURAND, Y. (1988). *L'exploration de l'imaginaire. Introduction à la modélisation des univers mythiques*, Paris, L'Espace bleu.
- GAUTHIER, M. (1999a). « La participation des jeunes à la vie civique emprunte des voies différentes », *Le Devoir*, 8 novembre.
- GAUTHIER, M. (1999b). « Valeurs et croyances: les jeunes à la recherche d'authenticité », *Le Devoir*, 28 décembre.
- GAUTHIER, M. et L. BERNIER (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?* Sainte-Foy (Québec), Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.
- GIRARD, R. (1992). *Éducation à la foi chrétienne et développement humain*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- GOW, K.M. (1980). *Yes Virginia, There Is Right and Wrong! Values Education Survival Kit*, Toronto, Wiley and Sons Canada Limited.
- GRAND'MAISON, J. (dir.) (1992). *Le drame spirituel des adolescents. Profils sociaux et religieux*, Montréal, Fides (Cahiers d'études pastorales 10).
- GRAND'MAISON, J., L. BARONI et J.-M. GAUTHIER (dir.) (1995). *Le défi des générations – Enjeux sociaux et religieux du Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Fides (Cahiers d'études pastorales, 15).
- HALL, B. (1973a). *Values Clarification as Learning Process: A Sourcebook of Learning Theory*, New York, Paulist Press.
- HALL, B. (1973b). *Values Clarification as Learning Process: Handbook for Christian Educators*, New York, Paulist Press.
- HALL, B. (1976). *The Development of Consciousness: A Confluent Theory of Values*, New York, Paulist Press.
- HALL, B. (1986). *The Genesis Effect: Personal and Organizational Transformations*, New York, Paulist Press.
- HALL, B. et M. SMITH (1973). *Value Clarification as Learning Process: A Handbook for Religious Educators*, New York, Paulist Press.
- HALPERN, S. (1998). « À quoi rêvent les jeunes Québécois? », *Sélection du Reader's Digest*, mai.
- HARMIN, M. (1988). « Values clarity, high morality: Let's go for both », *Educational Leadership*, 45(8), p. 24-30.
- HARMIN, M., H. KIRSCHENBAUM et S. SIMON (1973). *Clarifying Values through Subject Matter: Applications for the Classroom*, Minneapolis (Minnesota), Winston Press.
- HOLTON, G. (1981). *L'imagination scientifique*, Paris, Gallimard.
- JEFFREY, D. (1998). *Jouissance du sacré. Religion et postmodernité*, Paris, A. Colin.
- JEFFREY, D. (1999). « Religion et postmodernité: un problème d'identité », *Religieuses*, 19 (printemps), Postmodernité et religion.

- JOUBERT, S. (1991). *La raison polythéiste. Essai de sociologie quantique*, Préface de Gilbert Durand, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- KIRSCHENBAUM, H. (1973). « Beyond values clarification », dans H. Kirschenbaum et S.B. Simon, *Readings in Values Clarification*, Minneapolis (Minnesota), Winston Press, p. 92-110.
- KIRSCHENBAUM, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, Boston, Allyn and Bacon.
- KIRSCHENBAUM, H. et S.B. SIDNEY (1973). *Readings in Values Clarification*, Minneapolis (Minnesota), Winston Press.
- L'ACTUALITÉ (1989). « Les valeurs des jeunes », 14(6), juin, p. 28-32, 34, 36, 40, 47-48.
- LAPRÉE, R. (2000) *La psychagogie des valeurs. Symbolisme et imaginaire en éducation*, Montréal, Logiques.
- LEFEBVRE, S. (1995). « Un modèle de resymbolisation », dans J. Grand'Maison, L. Baroni et J.-M. Gauthier, *Le défi des générations*, Montréal, Fides (Cahiers de pastorale 15), p. 337-355.
- LODER, J.E. (1981). *The Transforming Moment – Understanding Convictional Experiences*, San Francisco, Harper & Row.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980). *Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans*, Québec, Secteur planification, Service de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Le virage du succès ensemble*, Québec, MEQ.
- MURRAY, E. (1974). « Clarity is not enough », *Four Papers on Moral Education – Report No. 3*, Vancouver, Association for Values Education and Research (AVER), University of British Columbia.
- NADEAU, S. et C. CADRIN-PELLETIER (1992). *Au-delà des apparences... Sondage sur l'expérience morale et spirituelle des jeunes du secondaire*. Québec, ministère de l'Éducation, 1992.
- PAQUETTE, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles. S'analyser pour mieux décider*, Montréal, Québec/Amérique.
- PARIS, G. (1981). *Le réveil des dieux : la découverte de soi et des autres à travers les mythes*, Boucherville, De Mortagne.
- PARKS, S. (1991). *The Critical Years – Young Adults and the Search for Meaning, Faith, and Commitment*, San Francisco, Harper.
- RATHS, L.E., M. HARMIN et S.B. SIMON (1966 ; 2<sup>e</sup> éd., 1978). *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Columbus, Charles E. Merrill.
- READ, D., S.B. SIMON et J.B. GOODMAN (1977). *Health Education : The Search for Values*. Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- RICHARD, M. et S. LEMERISE (1998). *Les arts plastiques à l'école*, Montréal, Logiques.
- ROKEACH, M. (1973). *The Nature of Human Values*, New York, Free Press.

- SATERLIE, M.E. (1988). « Developing a community consensus for teaching values », *Educational Leadership*, 45(8), p. 44-47.
- SIMON, S.B. (1958). *Value Clarification: Methodology and Tests of an Hypothesis in an In-service Program Relating to Behavioral Changes in Secondary School Students*. Thèse de doctorat, New York University.
- SIMON, S.B., R. NAPIER et H. KIRSCHENBAUM (1971). *Wad-Ja-Get? The Grading Game in American Education*, New York, Hart Publishing.
- SIMON, S.B. et P. DE SHERBININ (1975). « Values clarification: It can start gently and grow deep », *Phi Delta Kappan*, juin, p. 679-683.
- SIMON, S.B. et J. CLARK (1975). *Beginning Values Clarification. Strategies for the Classroom*, San Diego, Pennant Press.
- SIMON, S.B. et R.D. O'ROURKE (1977). *Developing Values with Exceptional Children*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- SIMON, S.B. et W.S. OLDS (1981). *Aidez votre enfant à choisir*. Traduction de *Helping your Child Learn Right from Wrong*, par Luc-Bernard Lalanne, Montréal, Actualisation.
- SIMON, S., L. HOWE et H. KIRSCHENBAUM (1989). *À la rencontre de soi-même. 80 expériences de développement des valeurs*. Traduction de *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, par Luc-Bernard Lalanne, Montréal, Actualisation.
- SMITH, M. (1977). *A Practical Guide to Value Clarification*, La Jolla, CA, University Associates Publishers and Consultants.
- STEWART, J.S. (1975). « Clarifying values clarification: A critique », *Phi Delta Kappan*, 56(10), p. 684-688.
- TREMBLAY, J. (dir.) (1998). *La force symbolique des histoires. Pour une croissance humaine et spirituelle des jeunes*, Montréal, Médiaspaul.
- VAN DER VEN, J. (1987). « La formation morale dans l'Église », *Concilium*, « Le déplacement des valeurs et des vertus », 211, p. 145-155.
- VAN DER VEN, J. (1998). *The Formation of the Moral Self*, Grand Rapids (Michigan), W.B. Eerdmans (coll. Studies in Practical Theology).
- YONG, S.L. (1988). *The Effects of Values Clarification on Raths' Training Model and Simon's*, Korea, Department of Education, Graduate School, Keimyung University.



# La sollicitude

## Une éthique relationnelle

CLAUDE GENDRON<sup>1</sup>  
*Université Laval*

---

1. Nous remercions la Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes de l'Université Laval pour l'octroi d'une bourse postdoctorale ayant permis la rédaction de ce texte.



L'éthique de la sollicitude a pour objet le « prendre soin » et considère celui-ci d'une importance cruciale pour le développement des personnes. Cette éthique s'efforce de montrer la complexité et la profonde valeur du travail moral lié au « prendre soin », que les femmes ont traditionnellement assumé et dont se sont fort peu préoccupées les théories éthiques contemporaines.

Dans le présent chapitre, nous nous intéressons à cette éthique dans le contexte de la philosophie de l'éducation morale. Il convient de spécifier toutefois que les travaux concernant l'éthique de la sollicitude ne se limitent pas à ce champ. En effet, on trouve de nombreuses recherches consacrées à ce sujet dans des domaines tels que les sciences infirmières, la psychologie et la philosophie politique, ce qui témoigne du large spectre des écrits (largement anglophone cependant) qui lui sont consacrés. Mentionnons à cet égard quatre chercheuses spécialement reconnues comme théoriciennes de l'approche de la sollicitude : Carol Gilligan en psychologie développementale ; Nel Noddings en philosophie de l'éducation ; Joan Tronto en philosophie politique ; Jean Watson en sciences infirmières.

Étant donné la nature de notre champ d'étude, qui correspond à la philosophie de l'éducation morale, nous avons choisi de traiter de la sollicitude à partir des travaux de Nel Noddings. Nous visons, d'une part, à présenter les principaux éléments qui composent en quelque sorte la trame de l'éthique noddingsienne et, d'autre part, à décrire le type d'éducation morale relié à cette éthique. Le chapitre comporte, dans un premier temps, une brève présentation des fondements de cette approche, dans un deuxième temps, une description générale de celle-ci, dans un troisième temps, une formulation du rôle de l'éducatrice ou éducateur et, dans un quatrième temps, quelques considérations sur la conception de l'élève qui se dégage de cette perspective.

## 1. LES FONDEMENTS

Deux questions guident cet examen sommaire des fondements : quelles sont les sources de cette approche et quelle conception de l'éthique se dégage de celle-ci ?

### 1.1. Les sources

Ce qu'il est convenu d'appeler en français « l'éthique de la sollicitude » (traduction de *ethic of care*) a pris son essor en 1982, avec la publication du livre *In a Different Voice* de la psychologue américaine

Carol Gilligan<sup>2</sup>. Spécialisée, tel qu'il a été dit, dans le domaine de la psychologie développementale, Gilligan (1993) précise que ses travaux sur l'éthique de la sollicitude ont été motivés par le désir de déterminer si une pratique qui était usuelle dans son champ de recherche, soit la construction de théories à partir de données n'incluant pas l'expérience des femmes, produisait des lacunes. À titre d'exemple, elle mentionne non seulement la théorie de Kohlberg, mais aussi celles de Piaget (1965), Erikson (1958), Offer (1969), Levinson (1978) et Vaillant (1977). Alors qu'il était courant d'interpréter les données discordantes associées aux femmes ou aux filles comme des manifestations de déficiences développementales, Gilligan a plutôt supposé que ces données pouvaient révéler un problème sur le plan des théories psychologiques avancées.

Ayant choisi de s'intéresser spécialement à l'expérience des femmes, la psychologue analyse dans son livre *In a Different Voice* des entrevues faites auprès de femmes confrontées à des problèmes personnels qui concernent par exemple la décision d'avoir recours ou non à l'avortement. Décrivant les principales retombées de sa recherche sur la compréhension du développement moral, la psychologue affirme :

Le travail que j'ai effectué [...] indique que l'inclusion de l'expérience féminine apporte une nouvelle perspective sur les relations humaines, qui change le fondement même de l'interprétation du développement. Le concept de l'identité s'élargit pour inclure l'expérience de l'interdépendance; le domaine moral s'étend également et inclut la responsabilité et la sollicitude dans les rapports interpersonnels (Gilligan, 1986, p. 261-262).

Une répercussion majeure des résultats obtenus a été la suivante: la prise en compte d'expériences morales vécues par les femmes est venue remettre en cause ce qui constituait depuis quelques années (en raison de l'influence déterminante de l'approche cognitivo-développementale aux États-Unis<sup>3</sup>) le domaine consacré de l'éducation morale: celui de la justice. Par ailleurs, au-delà de cette redéfinition de l'objet même de la morale, les recherches de Gilligan sont

2. En 1971, le philosophe Milton Mayeroff avait cependant écrit un livre intitulé *On Caring* qui cherchait à donner une description phénoménologique de la sollicitude.
3. Rappelons que pour le psychologue américain Lawrence Kohlberg, théoricien de l'approche cognitivo-développementale, éduquer moralement signifie éduquer le jugement moral, conçu comme une évaluation reposant sur des principes et portant sur le juste. Concernant l'influence du psychologue, Larrabee (1993, p. 3) déclare qu'au cours des années 1960 et 1970, « *Kohlberg became the major speaker for the importance of understanding moral development in educating children in the moral attitudes necessary for a mature citizenry in a democratic society.* »

également venues remettre en question les critères définissant des catégories fondamentales en éthique telles que celles de «raisonnement moral» ou de «soi moralement mature», contribuant ainsi à alimenter une critique féministe des éthiques néo-kantiennes qui ont longtemps été dominantes en Occident.

*In a Different Voice* a sans doute l'immense mérite d'avoir posé les jalons de l'éthique de la sollicitude. Cependant, la perspective psychologique adoptée par l'auteure a laissé ouverte la question des fondements philosophiques que cette éthique impliquait. Ce travail a été réalisé par Nel Noddings lorsqu'elle a écrit, en 1984, le livre *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, qui arrimait l'éthique de la sollicitude non seulement à la philosophie, mais aussi à l'éducation morale.

## 1.2. La conception de l'éthique rattachée à cette approche

L'approche de la sollicitude est non seulement une approche d'éducation morale, mais aussi une éthique dont l'objet d'étude porte sur les relations que nous entretenons avec autrui. En posant ainsi le champ du relationnel au cœur de ses préoccupations, l'éthique de la sollicitude affirme que la dimension essentielle de la vie morale est celle de l'intersubjectivité.

Cette position épistémologique entraîne de nombreuses conséquences relatives à l'appréhension du domaine moral. Nous nous contenterons d'énoncer deux de celles-ci : *a*) dans cette perspective, l'éthique ne se pense pas strictement comme une étude de justification d'actions, mais, plus globalement, comme une réflexion sur ce qui caractérise la rencontre morale d'autrui ; *b*) dans une éthique de l'intersubjectivité (catégorie générale regroupant aussi par exemple les éthiques de Martin Buber et d'Emmanuel Lévinas), la voie privilégiée pour se développer moralement correspond à l'établissement de certains types de relations avec les autres (relations de sollicitude dans le cas de l'éthique noddingsienne).

## 2. L'APPROCHE

En identifiant la rencontre morale de l'autre comme son objet primordial, l'éthique de la sollicitude se distingue de plusieurs approches en éducation morale qui appréhendent l'éthique comme l'étude du raisonnement moral relatif à la justification d'actions. Noddings affirme qu'une telle définition de l'éthique restreint excessivement le domaine moral qui se résume alors à l'établissement de principes et

à ce qui peut en être logiquement dérivé. Elle estime que la rencontre morale de l'autre exige un ancrage dans la sensibilité et que celle-ci constitue le cœur de la morale.

## 2.1. Une éthique relationnelle

Dans cette philosophie de l'éducation morale, l'importance particulière accordée à la relation se traduit notamment par une appréhension de la sollicitude fondée sur l'interaction dyadique entre une *carer* et un *cared-for*<sup>4</sup>. Alors que le premier terme se rapporte à la personne « aidante » ou qui « se soucie », le deuxième renvoie à la personne « aidée » ou dont on se soucie<sup>5</sup>.

Le terme « sollicitude » désigne pour sa part le comportement, le raisonnement et l'attitude du *carer* ou une relation ayant certaines caractéristiques. Lorsque le terme est utilisé pour caractériser une relation, il est essentiel de considérer s'il y a contribution du *cared-for* et de tenir compte du contexte dans lequel s'inscrit la relation. Cette conception relationnelle de la sollicitude permet d'éviter de faire porter inévitablement le blâme sur la personne *carer* lorsque la relation échoue. Les motifs d'un échec relationnel sont à envisager non seulement en fonction du *carer*, mais aussi du *cared-for* et des « conditions environnementales » qui encadrent la relation.

En ce qui concerne la contribution que la ou le *cared-for* apporte à la relation de sollicitude, mentionnons que lorsque cette relation est de nature non mutuelle et correspond par exemple à la relation entre enseignant ou enseignante et élèves :

Une réponse positive pourra se manifester de diverses façons : certains élèves peuvent répondre avec enthousiasme à la matière elle-même ; certains peuvent montrer une augmentation de

- 
4. Noddings déclare dans son livre *Caring* qu'elle a décidé d'associer le terme *carer* (ou *one caring*) au féminin et le terme *cared-for* au masculin pour « maintenir l'équilibre et éviter la confusion ». Bien qu'elle souligne que « trop souvent ce sont les femmes qui jouent le rôle de *carer* [...] » (p. 127, traduction libre), il nous semble que la division stéréotypée des genres qu'elle effectue aux deux pôles prête le flanc à l'idée d'une légitimité de la répartition conventionnelle de ces rôles. Bref, nous doutons que cette stratégie stylistique « maintienne l'équilibre et évite la confusion », et c'est pourquoi nous comptons nous abstenir de respecter cette stratégie lorsque nous ferons référence aux pôles de la dyade.
  5. Nous avons préféré conserver les termes *carer* et *cared-for* pour des raisons sémantiques et de concision. En effet, d'une part, l'utilisation d'une expression telle que *personne-qui-se-soucie* aurait passablement alourdi le texte, mais surtout, d'autre part, les expressions reliées tant aux idées d'aide que de souci ne fournissent chacune qu'une idée partielle de la charge sémantique complète que recouvre le *care* lorsqu'il se vit à travers un donateur ou une donatrice *carer* ou un récepteur ou une réceptrice *cared-for*.

conscience interpersonnelle ; certains peuvent acquérir une meilleure compréhension de soi ; certains peuvent développer une confiance en leur enseignant ou enseignante et trouver finalement un adulte à qui se fier ; certains peuvent simplement considérer l'école comme un endroit plus sûr et plus gai pour passer la journée (Noddings, 1996, p. 170, traduction libre).

L'éthique relationnelle de sollicitude suppose donc que le deuxième pôle de la dyade, c'est-à-dire la ou les personnes *cared-for*, contribue aussi à la relation. Il est indispensable en effet qu'une telle forme de réciprocité<sup>6</sup> se manifeste en réponse à la sollicitude témoignée par la personne *carer* pour que la relation de sollicitude soit complète.

Néanmoins, comme l'indique la définition que nous avons présentée, il est possible de trouver une telle réponse aux deux pôles et qu'il y ait, malgré tout, échec relationnel parce que les « conditions environnementales » dans lesquelles s'inscrit la relation de sollicitude empêchent celle-ci de se réaliser complètement.

Ces conditions peuvent renvoyer aussi bien à des facteurs circonstanciels, tel le manque de temps, qu'aux structures sociales circonscrivant la relation. En ce qui concerne celles-ci, l'éthicienne a par exemple soutenu, à plusieurs reprises, que les structures actuelles de scolarisation nuisaient à l'actualisation de relations de sollicitude. Dans cette perspective, « une éthique de la sollicitude peut être utilisée comme théorie critique ; ce qui signifie qu'elle peut servir à analyser et critiquer les structures à travers lesquelles l'enseignement est exécuté » (Noddings, 1993d, p. 50). En ajoutant aux contributions individuelles de la dyade relationnelle l'influence des « conditions environnementales » sur les relations, et en proposant de se servir de l'éthique de la sollicitude comme théorie critique des structures, la philosophe rend sa théorie mieux en mesure de remettre en question le cadre politique des relations interpersonnelles.

## 2.2. La réceptivité

La question éthique fondamentale qui anime l'approche de la sollicitude consiste non pas à déterminer ce qui est juste (comme c'est le cas dans l'approche cognitivo-développementale), mais à définir plutôt comment répondre aux demandes. Une telle visée fait appel non seulement à l'exercice du raisonnement, mais aussi à la présence d'une réceptivité à l'Autre. La réceptivité est estimée la clé de la

---

6. Cette façon de concevoir la notion de réciprocité s'appuie sur les travaux du philosophe Martin Buber.

sensibilité morale et elle représente un élément majeur de cette théorie. Chez la personne *carer*, cette réceptivité se traduit par une attitude d'attention et par l'émergence d'un déplacement motivationnel.

### L'attention (ou le « ressentir avec »)

L'attention est un concept fondamental dans cette éthique, car elle constitue l'enracinement à partir duquel s'initie la relation de sollicitude envers l'autre. Spécifions que la notion d'attention occupait également une place primordiale dans les philosophies morales de Simone Weil et d'Iris Murdoch et qu'elle apparaît aussi au centre de plusieurs philosophies morales élaborées par des éthiciennes féministes<sup>7</sup>. Compte tenu de l'intérêt majeur manifesté envers le concept dans plusieurs écrits contemporains de philosophie morale, il est étonnant d'observer le silence quasi général des divers dictionnaires de philosophie et encyclopédies concernant le sens moral de cette notion<sup>8</sup>.

Mais que signifie l'attention dans l'éthique de la sollicitude? Cette notion est associée à une sorte de fixation momentanée de la conscience personnelle sur autrui se conjuguant avec la présence d'une réceptivité complète à elle ou à lui. Une telle réceptivité survient lorsque je parviens à me décentrer de mes propres projets ou préoccupations et à susciter une disponibilité à l'Autre. Cela ne veut pas dire que cette disponibilité à l'autre soit continue. Ainsi, dans le livre *The Challenge to Care in Schools*, la philosophe imagine qu'au cours d'une promenade on se retrouve soudain abordé par un inconnu voulant un renseignement. Une telle situation aura suscité une attitude d'attention<sup>9</sup> si, l'espace d'un moment, je me suis faite présente à ce qu'éprouve cette personne égarée, la laissant « emplir mon univers » qui était auparavant meublé par mes projets personnels.

7. Nous pensons notamment à Sara Ruddick, Joan Tronto, Martha Nussbaum et Sarah Lucia Hoagland. Comme le remarque Diller (1996, p. 91) : « *Another prominent feature that recurs throughout women's ethics is the high regard for certain forms of attention-giving.* »

8. Même un ouvrage de référence entièrement consacré à l'éthique, *l'Encyclopedia of Ethics* de Becker et Becker (1992), ne traitait pas de la notion d'attention. C'est seulement dans la *Petite encyclopédie philosophique* (1995) que nous avons trouvé une définition de l'attention au sens moral du terme : « attention : (2<sup>e</sup> signification) De là dérive un sens moral, souligné par Simone Weil : attitude prévenante et aimante à l'égard d'autrui. »

9. Noddings (1992b, p. 16) spécifie par ailleurs qu'il s'agit d'une attention de type interpersonnel plutôt qu'intellectuel. Elle utilise de plus fréquemment le terme *engrossment* comme synonyme de ce mode d'attention.

Au cœur de l'attention réside la capacité de « ressentir avec » l'autre. Cette capacité pourrait être interprétée comme de l'empathie, mais l'éthicienne s'oppose à une telle association. Elle considère en effet que l'empathie est trop souvent conçue comme une projection, une propulsion de soi vers l'autre plutôt qu'une réceptivité à ce qu'il ou elle manifeste. À son avis, l'empathie telle que la définit l'*Oxford Universal Dictionary* comme pouvoir de se projeter vers l'objet de contemplation :

[...] représente peut-être une façon spécialement rationnelle, occidentale, masculine de considérer le « ressentir avec ». La notion de « ressentir avec » que j'ai esquissée ne nécessite pas une projection mais un accueil. [...]. Je ne me mets pas pour ainsi dire « à la place de l'autre » en analysant sa réalité comme une donnée objective et en demandant ensuite « Comment me sentirais-je dans une telle situation ? » J'écarte au contraire ma tentation d'analyser et d'organiser ; je vois et ressens avec l'autre. Je deviens une dualité (Noddings, 1984, p. 30, traduction libre).

La participation au sentiment de l'autre suppose le délaissement temporaire d'un mode de conscience analytique : nous ne cherchons pas pour l'instant à penser, analyser, problématiser ce que l'autre nous communique, nous prenons part à ce qu'il ou elle ressent. Le « ressentir avec » ou « attention » met en jeu un mode de conscience qualifié de « réceptif-intuitif » et se décrit ainsi :

Nous entrons dans un mode du ressenti, mais il ne s'agit pas nécessairement d'un mode émotionnel. Dans un tel mode, nous recevons ce-qui-est-là le plus près possible, sans qu'il y ait évaluation ou jugement. Nous sommes dans le monde de la relation, ayant quitté le monde instrumental ; nous n'avons pas encore établi de buts ou nous avons suspendu la poursuite de ceux qui sont déjà établis. Nous n'essayons pas de transformer le monde, mais nous nous laissons transformer (Noddings, 1984, p. 34, traduction libre).

Beaucoup d'affinités paraissent se dégager entre le « ressentir avec » noddingien et ce que Gilligan et Wiggins (1988) nomment le co-ressenti (*co-feeling*). En effet, le « co-ressenti » est aussi basé sur une participation au sentiment d'autrui et représente de plus un concept à distinguer de l'empathie et de la sympathie :

La différence entre co-ressenti et empathie est que l'empathie suppose une identité de sentiments – que le soi et l'autre ressentent la même chose –, alors que le co-ressenti suppose que l'on puisse éprouver des sentiments différents des siens. Ainsi le co-ressenti dépend de la capacité de *participer* aux sentiments d'un autre [...], révélant une attitude d'engagement plutôt qu'une

attitude de jugement ou d'observation. Ressentir avec quelqu'un une émotion signifie essentiellement être *avec* cette personne, plutôt que se détacher et poser son regard sur l'autre, éprouvant de la sympathie *pour* elle ou lui (Gilligan et Wiggins, 1988, p. 122, traduction libre ; termes soulignés dans l'original).

Comme le soulignent les auteurs, la notion de « co-ressenti » (comme celle de « ressenti-avec ») modifie les présupposés relatifs à la nature du soi et à ses relations aux autres, car le co-ressenti ne traduit ni la présence de limites précises entre soi et l'autre, ni une fusion entre soi et l'autre.

La capacité de « ressentir avec » ou de faire preuve d'une attention réceptive exige un degré élevé de compréhension de soi. Une telle compréhension permet d'identifier ce que nous éprouvons lorsque nous entrons en relation et suppose une réceptivité intérieure. Étant donné la mise entre parenthèses de ses propres préoccupations et projets requis par le « ressenti avec » ou par l'attention morale, on pourrait conclure que cultiver l'abnégation de soi va de pair avec l'accroissement de la capacité d'attention. La philosophe Sara Ruddick, qui présente elle aussi l'attention morale comme primordiale, montre bien qu'une telle présupposition est erronée et que la pratique de l'attention exige au contraire la présence d'un soi qui se respecte :

Courtiser l'abnégation de soi pour elle-même pervertit plutôt qu'elle n'exprime l'amour attentionné [...] Une personne considérant qu'elle ne vaut rien manque de la confiance requise pour suspendre son propre être afin d'en recevoir un autre (Ruddick, 1995, p. 122, traduction libre).

Noddings a elle aussi clairement indiqué que cette voie n'était pas celle de la sollicitude par l'énoncé de son rejet de l'éthique d'abnégation de soi de Simone Weil (Noddings, 1992b, p. 16).

Mais comment éduquer à l'attention ? Le développement de l'attention, au sens moral du terme, est conçu de différentes manières par Weil, Murdoch et Noddings. En effet, si pour ces trois philosophes l'attention morale comporte une décentration et une disponibilité, une présence à l'autre, elles n'en proposent pas moins des voies distinctes pour favoriser cette décentration.

Ainsi, pour Weil, l'attention morale représente une capacité en mesure de se développer par l'entremise de la pratique d'une discipline intellectuelle comme la géométrie. Dans son livre *La souveraineté du bien*, Murdoch (1994) considère elle aussi que la pratique d'une discipline intellectuelle (illustrée ici par l'étude des langues) constitue un moyen précieux pour apprendre à se décentrer, mais elle ajoute à cet élément la réceptivité à la beauté que l'on peut retrouver

dans la nature et dans l'art « authentique ». Pour sa part, Nel Noddings estime que l'étude d'une discipline intellectuelle est inadéquate pour développer l'attention morale, car il est facile d'observer empiriquement qu'une capacité bien développée d'attention intellectuelle ne va pas régulièrement de pair avec une attention morale clairvoyante. Elle ne semble pas non plus associer le contact avec la nature ou l'art à une capacité accrue de ce type d'attention. À son avis, l'attention morale se développe par la pratique, c'est-à-dire en s'engageant dans des activités de sollicitude, de préférence sous la supervision affectueuse d'une personne expérimentée (Noddings, 1991, p. 165).

## Le déplacement motivationnel

L'attention est très importante dans cette éthique, mais la sollicitude requiert davantage: « [...] la sollicitude est une "éthique de l'attention", mais elle inclut plus que l'attention. Les *carers* ont à répondre autant qu'à prêter attention » (Noddings, 1992b, p. 17, traduction libre). Ainsi, à la suite de l'attention (ou « ressentir-avec ») on trouve une autre forme de réceptivité, appelée « déplacement motivationnel », qui s'exerce lorsque l'énergie de la personne *carer* est dirigée vers les projets ou les besoins de la personne *cared-for*. Concernant les affinités génétiques donnant sens à cette notion, mentionnons que l'idée de mettre ainsi cette énergie à la disposition de l'autre est aussi largement présente dans certaines éthiques fondées sur les notions d'*agapê* ou d'altruisme. « Écrivant sur la sollicitude en 1971, Milton Mayeroff l'a décrite comme une prise de responsabilité à l'égard de la croissance de l'autre. De même, Buber a décrit l'amour comme la "responsabilité d'un Je envers un Tu" » (Noddings, 1993d, p. 47, traduction libre). Le déplacement motivationnel est par conséquent rattaché à l'idée de se reconnaître une responsabilité d'aider l'Autre.

Plus précisément, le déplacement motivationnel a trait à l'émergence du sentiment d'avoir à faire quelque chose pour répondre au besoin (émergence d'un « Je dois »). Étant donné la forme d'expression de cet aspect essentiel de la réceptivité (présence du « Je dois »), Noddings (1995b, p. 137) affirme que l'éthique de la sollicitude traite d'obligation et dénote ainsi, en un certain sens, des préoccupations semblables à celles des éthiques déontologiques. Il convient enfin de souligner que la conceptualisation philosophique noddingsienne de la notion d'obligation diverge profondément de l'appréhension kantienne de ce concept:

[...] l'éthique de la sollicitude renverse l'accent traditionnel mis sur le devoir. Alors que Kant a répété que seuls les actes exécutés par devoir (en conformité avec les principes) devaient être estimés

moraux, une éthique de la sollicitude préfère les actes posés par amour et inclination naturelle. Agissant sur une base de sollicitude, une personne fait appel à un sens du devoir ou d'une obligation particulière uniquement lorsque l'amour ou l'inclination flanchent (Noddings, 1988, p. 219, traduction libre).

### 2.3. Le raisonnement

La problématique du « comment donner réponse », sous-jacente à l'éthique de la sollicitude, met en jeu non seulement des formes de réceptivité (attention et déplacement motivationnel), mais aussi une rationalité cherchant à élaborer le type de réponse le plus approprié pour une situation. L'une des formes d'expression de cette rationalité correspond au « raisonnement interpersonnel ». Nous devons nous limiter à en faire ici une brève présentation.

Spécifions d'abord que ce raisonnement est « guidé par une attitude privilégiant la relation entre “raisonneurs” à tout résultat spécifique [...] » (Noddings, 1991, p. 158, traduction libre). Cette affirmation signifie surtout que la relation à l'autre demeure toujours plus importante que les différences fondamentales pouvant se dégager de la conversation, le but primordial du raisonnement interpersonnel étant défini dans cet esprit comme le fait de maintenir ou de faire progresser la relation dans une direction positive.

Pour délimiter plus précisément le sens de la notion de raisonnement interpersonnel, la philosophe s'appuie sur les travaux de la psychologue Norma Haan soutenant que « Le raisonnement interpersonnel émerge du contexte de dialogues moraux entre des agents s'efforçant de réaliser un accord équilibré, basé sur l'atteinte d'un compromis ou sur une découverte commune d'intérêts partagés » (Haan, 1978, p. 303, traduction libre). Dans l'histoire de la philosophie occidentale, l'étude de ce raisonnement semble avoir été régulièrement délaissée au profit de la quête de vérités absolues. L'*ethos* philosophique des deux derniers siècles, portant l'empreinte de Descartes et de Kant, n'a pas non plus favorisé l'étude du raisonnement interpersonnel, puisqu'il a consacré le paradigme d'un raisonnement moral exercé en solitaire et axé sur le principe de l'universalisation. La notion de raisonnement interpersonnel fait pour sa part appel à une logique privilégiant le particulier et la coconstruction de sens. Cette coconstruction de sens signifie entre autres choses que la contribution de l'autre est non seulement utile mais aussi nécessaire lorsqu'il y a par exemple prise de décision d'ordre moral: « Guidés par une éthique de sollicitude, nous ne pouvons décider a priori, sur l'unique base de principes, ce qu'il faut faire ou comment répondre aux besoins des

autres. Pour le découvrir nous devons engager un dialogue<sup>10</sup> » (Noddings, 1991, traduction libre). En appréhendant ainsi l'exercice du raisonnement moral sous forme d'une interaction plutôt que sous forme d'un acte individuel, la philosophe concrétise, dans le domaine du raisonnement, le statut relationnel de cette éthique qui affirme spécialement l'interdépendance humaine.

Enfin, nous aimerions apporter certaines précisions concernant la portée de l'approche de la sollicitude, qui est trop souvent restreinte au domaine privé. Ainsi, certains théoriciens (partisans ou adversaires de la sollicitude en tant qu'orientation morale spécifique, comme L. Blum et L. Kohlberg) ont affirmé que la perspective de la justice concernait le domaine public, alors que celle de la sollicitude était spécialement appropriée pour appréhender les questions morales d'ordre privé.

Comme le remarque la philosophe Alison Jaggar, endosser une telle division du « travail moral » laisse croire que la justice a priorité sur la sollicitude :

Diviser le travail moral de manière à ce que justice et sollicitude règlent respectivement les domaines public et privé rend la justice plus fondamentale que la sollicitude, car la justice régleme alors le domaine dont non seulement le statut est le plus élevé, mais qui contrôle de plus comment les domaines sont délimités. L'éthique de la sollicitude, de genre symboliquement féminin, devient alors analogue au travail ménager : en dépit de son caractère indispensable, sa contribution à l'ensemble de l'économie est méprisée et marginalisée (Jaggar, 1995, p. 186-187, traduction libre).

Noddings, comme plusieurs autres philosophes féministes<sup>11</sup>, soutient que la perspective morale de la sollicitude s'applique tant à la vie publique qu'à la vie « privée ». L'un des arguments sous-tendant cette position est que la perspective de la sollicitude détermine une rationalité, une logique particulière qui structure l'analyse de nombre de problèmes moraux, que ceux-ci soient d'ordre social ou privé. De

---

10. Notons que cette coopération dialogique dans la résolution de problèmes moraux représente l'un des points saillants des résultats de la thèse de Céline Garant (1992, p. 211) concernant le processus de résolution de problèmes moraux personnels utilisé par des enseignantes : « Toutes les enseignantes sans exception, dans la narration de problèmes moraux, insistent sur le fait qu'elles vont consulter et parler à d'autres, non seulement pour avoir des avis différents, mais surtout pour trouver une solution avec eux, avec elles. »

11. Par exemple Margaret Walker, Joan Tronto, Virginia Held et Sara Ruddick.

multiples exemples du recours à cette rationalité pour analyser des problématiques sociales sont d'ailleurs présentés dans les nombreux écrits de la philosophe<sup>12</sup>.

Pour illustrer plus spécifiquement ce que l'emploi de cette rationalité pourrait signifier sur le plan de problèmes sociaux vécus dans un établissement scolaire, nous présenterons une analyse de cas tirée du livre *Ethics for Professionals in Education* (sous la direction de Strike et Ternasky).

Ce cas se résume brièvement comme suit : M. Phillips, le principal d'une école secondaire, reçoit la visite d'une élève, porteuse d'une pétition. Cette pétition est signée par de nombreux étudiants non fumeurs qui réclament la réouverture du fumoir auquel les élèves fumeurs avaient auparavant accès. La raison en est la suivante : depuis la fermeture de ce fumoir, ces élèves se sont repliés dans les toilettes pour fumer, lesquelles sont devenues des endroits de plus en plus surpeuplés et désagréables pour les non-fumeurs. Un règlement interdit de fumer en ces lieux, mais personne ne cherche à le faire respecter. Les conflits entre élèves fumeurs et non fumeurs sont de plus en plus fréquents.

Comment une « solution » à un tel problème social est-elle construite dans une perspective de sollicitude ? Dans sa réponse à cette question, Noddings affirme d'abord que les élèves non fumeurs ont clairement besoin d'être protégés de la fumée et que l'école doit répondre à ce besoin (notons au passage la structuration du problème du point de vue du besoin plutôt que du droit). Elle ajoute qu'il existe théoriquement deux façons de satisfaire ce besoin : fournir un espace séparé aux fumeurs ou essayer d'enrayer la possibilité de fumer à l'intérieur de l'école.

Pendant le choix entre ces deux options doit tenir compte de l'ensemble du réseau lié à la sollicitude, ce qui inclut aussi les élèves fumeurs :

En considérant les options, il nous faut regarder le réseau entier de sollicitude. Nous nous soucions également des fumeurs. Quelle est la meilleure solution pour eux ? D'un point de vue axé sur la santé, ils devraient cesser de fumer. Mais nous ne pouvons vraisemblablement pas les y forcer. Nous pourrions [...] déclarer que la fumée est interdite dans l'édifice et insister pour que chacun – enseignants compris – aille fumer à l'extérieur. [...] Il est probable que [ceci viserait] un nombre trop élevé d'adolescents. Et si

12. Parmi ceux-ci, mentionnons que le livre *Caring* indique notamment comment une « logique » basée sur la sollicitude conçoit les problématiques sociales de la peine de mort (p. 101-102) et du vol (p. 93).

[l'école] est située en Nouvelle-Angleterre ou dans le Midwest, un endroit extérieur pour fumer s'avère peu pratique une bonne partie de l'année (Noddings, 1993a, p. 62, traduction libre).

L'option de pénaliser sévèrement les fumeurs est aussi rejetée, car la stratégie de la punition est le plus souvent jugée peu propice au développement éthique et social. Pour mieux respecter l'ensemble des personnes qui représentent le « réseau de sollicitude », l'éthicienne propose que le principal, M. Phillips, convoque une ou plusieurs rencontres pour obtenir des suggestions du personnel enseignant et des élèves. Elle précise que la réponse aux besoins pourrait peut-être prendre cette forme : « [...] fournir un fumeur aux élèves mais s'abstenir d'encourager son utilisation par un programme intensif et continu d'éducation. Fournir un lieu attrayant aux non-fumeurs. Fournir de l'aide aux fumeurs invétérés. Encourager les non-fumeurs à appuyer les fumeurs s'efforçant d'arrêter. Étudier la publicité et ses techniques [...] Faire du problème un problème communautaire à résoudre en coopération » (Noddings, 1993a, p. 63, traduction libre).

L'appréhension du problème peut être décrite ainsi : certaines personnes *cared-for* énoncent un besoin légitime. Il faut tenir compte de ce besoin, mais sans négliger les autres personnes faisant partie du réseau de sollicitude (en l'occurrence les fumeurs). Puisqu'on vise à maintenir la sollicitude envers les membres de ce réseau (non-fumeurs et fumeurs), deux « solutions » possibles au problème énoncé sont rejetées. La première option (aller fumer à l'extérieur) oblige trop de personnes à se déplacer ou à s'exposer à des conditions climatiques souvent difficiles dans les régions plus au nord. La seconde option (pénaliser les fumeurs) n'est pas retenue non plus, car elle contribue peu au développement social et éthique. La réponse suggérée appelle à la collaboration, à l'éducation et au soutien entre les personnes plutôt qu'à l'imposition d'interdits<sup>13</sup>.

On peut critiquer certains aspects ou l'ensemble de cette « résolution de problème ». Rappelons cependant que par cet exemple nous avons simplement voulu montrer que la perspective de la sollicitude permet d'élaborer un mode particulier d'analyse de problèmes moraux non seulement privés mais aussi sociaux.

---

13. Soulignons que ce n'est certainement pas cette « logique » qui a sous-tendu la politique « anti-fumée » adoptée au Canada. Comme on le sait, l'application de cette politique passe par l'imposition d'amendes et oblige toute personne travaillant dans une institution gouvernementale et souhaitant fumer à sortir dehors, « beau temps mauvais temps ».

## 2.4. Les voies possibles de « réponses » aux demandes

Il nous apparaît particulièrement important d'indiquer qu'il existe différentes voies pour donner réponse aux *cared-for*. Ainsi, avant de conclure que cette éthique exige trop de la personne *carer*, il convient de souligner qu'il y a par exemple possibilité d'abstention lorsque la demande excède nos compétences: « La première chose que nous devons faire en tant que *carer* est de reconnaître que nos dilemmes ne sont pas uniquement nôtres. Ils ont à être soumis à une communauté ou à un réseau de *carers*. [...] Lorsqu'une [personne] *carer* n'est plus en mesure de répondre adéquatement aux demandes à l'intérieur de sa sphère d'activité, elle doit se tourner vers [des ressources] adjacentes dans un réseau d'aide<sup>14</sup> » (Noddings, 1992b, p. 17, traduction libre). Comme exemple d'une telle situation, on peut penser à un enseignant décidant de soumettre à la psychologue de l'école un problème de violence familiale que lui a confié une élève.

L'abstention est également conseillée lorsque la pratique de la sollicitude devient un fardeau qui nous épuise<sup>15</sup>. Dans cette situation :

[...] se sacrifier amèrement, à contrecœur ce n'est pas [être une personne *carer*] et, lorsqu'elle s'aperçoit que cela se produit, la personne se retire, à juste titre mais avec égards, pour remédier [à son état]. Quand des circonstances l'empêchent de procéder ainsi, elle peut néanmoins reconnaître ce qui se passe et engager des efforts héroïques pour se maintenir *one-caring*. Certaines sont plus fortes que d'autres mais chacune a son point limite (Noddings, 1984, p. 105, traduction libre).

Par ailleurs, est-ce que pratiquer la sollicitude signifie acquiescer à toute demande? La philosophe a clairement exprimé que son éthique ne déterminait certainement pas une réponse positive à

14. La philosophe Ann Diller (1996, p. 93), présentant une synthèse de l'éthique noddingsienne, met elle aussi en relief cette limite qu'on peut fixer aux demandes: « *Before we conclude that this is an overly strenuous ethic, we should remember that one thing I might do is find someone else to help the cared-for, or even simply direct them to the appropriate source of aid.* »

15. On peut cependant se demander dans quelle mesure la conception noddingsienne d'obligation ne vient pas désamorcer l'idée qu'il y a légitimité foncière à cesser l'investissement dans les relations de sollicitude pour se préoccuper de soi. En effet, dans la dynamique de l'obligation, décider de « laisser l'autre » pour se tourner vers le « soi éthique » est présenté comme un « accroc » qu'il faut justifier. Pour cette raison, nous ne pouvons considérer que Noddings a clairement fourni un rempart philosophique contre le risque de se perdre dans une sollicitude pathologique.

toute formulation d'un besoin<sup>16</sup>. Il peut y avoir refus ou dissuasion parce que nous jugeons que cette demande ne sert pas véritablement l'intérêt du ou de la *cared-for*<sup>17</sup> ou parce que l'acquiescement à celle-ci va à l'encontre du bien-être d'autres personnes touchées par la décision. Un refus s'accompagnera d'une explication de cette décision en souhaitant que l'autre saisisse que « notre réponse correspond vraiment à son meilleur intérêt ou, occasionnellement au meilleur intérêt de quelqu'un d'autre – il peut s'agir même de nous » (Noddings, 1989, p. 186, traduction libre).

Il est d'autre part possible de donner réponse à un besoin par un engagement politique. En effet, certaines situations peuvent conduire une personne *carer* à juger que l'action politique constitue la meilleure façon de « donner réponse aux besoins ». Dans un article intitulé *In Defense of Caring*, Noddings traite du cas fictif d'une propriétaire d'une maison d'accueil pour personnes âgées, confrontée à une inflation de ses coûts de fonctionnement la contraignant à refuser des bénéficiaires financièrement démunis ou à diminuer la qualité des services offerts. Comme solution possible à ce dilemme moral, il est suggéré que la propriétaire entreprenne une action politique visant à mobiliser une communauté de *carers* concernés par le problème.

Combien de temps doit-elle consacrer à l'action politique requise pour galvaniser la communauté de *carers* comparativement au temps à investir dans une sollicitude directe ? Il n'existe pas de réponse prédéterminée. Si son action politique la rend maussade ou peu soucieuse de ses patients, elle doit la réduire. Si elle peut accomplir plus pour ses patients par un travail politique (et que cela lui paraît évident), il est possible qu'elle se désiste complètement de la sollicitude directe (Noddings, 1992b, p. 17, traduction libre).

La philosophe indique cependant que, dans ce dernier cas, il y a danger de remplacer les personnes concrètes par un dévouement à la « cause ».

16. « *There is certainly nothing in my version of caring that says that the [cared-for] should have whatever he or she wants and that no one else's interests should be considered. Indeed, I have argued strenuously that the whole network of care should be considered* » (Noddings, 1992b, p. 17).

17. Les intérêts de la personne *cared-for* sont plus spécifiquement conçus en termes de préservation, croissance et acceptabilité, notions approfondies dans les travaux de Mayeroff (1971) et de Ruddick (1995) et reprises par Noddings.

Notons finalement qu'il y a possibilité de se retirer s'il y a absence d'une contribution de la part du ou de la *cared-for*. Par exemple, imaginant une telle situation au cours d'une conversation, l'éthicienne spécifie que :

Dans la mesure où j'en ai le contrôle, si nous conversons et si je me soucie de vous, je demeure présente à vous durant la conversation. Il va de soi que si je me soucie de vous, et que tel n'est pas votre cas, il est possible que je vous retire cette présence, vous permettant ainsi de profiter de l'absence que vous avez choisie. C'est la voie de la dignité dans de telles situations. Être traitée comme si l'on n'existait pas est une expérience menaçante, et il convient alors de rétablir notre soi [...] et de le situer dans un environnement plus sûr, plus accueillant. Et c'est aussi certainement la voie de la générosité (Noddings, 1984, p. 19, traduction libre).

Il serait donc erroné d'associer l'éthique de la sollicitude à un dévouement inconditionnel envers autrui. Les fondements de cette éthique, qui supposent l'idée d'un agent moral ancré dans un univers moral relationnel, déterminent différentes formes possibles de réponse aux besoins.

## 2.5. L'éducation morale

La société nord-américaine a subi des transformations majeures depuis une quarantaine d'années (qu'il s'agisse par exemple de transformations sur le plan des conditions de travail, de la stabilité résidentielle, des comportements sexuels, des structures familiales, etc.). Face à de tels bouleversements, Noddings soutient que l'école doit se réapproprier ses responsabilités sociales en s'engageant véritablement à promouvoir le développement de personnes morales. « C'est une tâche énorme à laquelle toutes les autres doivent être à juste titre subordonnées. Nous ne pouvons ignorer nos enfants – leurs buts, anxiétés et relations – au bénéfice d'une compétence accrue sur le plan des habiletés scolaires. Ma position n'est pas anti-intellectuelle. C'est une question de priorités. Le développement intellectuel est important, mais il ne doit pas constituer la priorité des écoles » (Noddings, 1992a, p. 10, traduction libre).

Au Québec, même s'il existe des cours d'enseignement moral (ce qui n'est pas le cas aux États-Unis), il semble bien que cet enseignement, sous sa forme laïque, n'ait jamais eu le statut d'une priorité de l'école. Au contraire, dans la culture des disciplines, l'enseignement moral est de plus en plus considéré comme une discipline de troisième ordre (une « micro-matière » comparativement aux disciplines « fondamentales », telles que le français ou les mathématiques).

Si l'on constatait, dans les politiques éducationnelles, une véritable volonté de donner priorité à l'éducation morale et de baser cette éducation sur la sollicitude, plusieurs aspects de la vie scolaire pourraient être réévalués : « la structure hiérarchique actuelle de gestion, la façon rigide de répartir le temps, le type de relations encouragé, la dimension des écoles et des classes, les buts de l'enseignement, les modes d'évaluation, les styles d'interaction, la sélection de contenu » (Noddings, 1988, p. 221, traduction libre). En effet, l'application de l'éthique de la sollicitude au domaine de l'éducation concerne aussi au premier chef le système scolaire dans sa globalité<sup>18</sup>.

Par ailleurs on retrouve, dans les derniers chapitres du livre *The Challenge to Care in Schools*, un curriculum d'éducation morale destiné au secondaire et élaboré à partir des thèmes suivants : souci de soi ; souci des membres du cercle de nos connaissances (proches, collègues, voisins, élèves, etc.) ; souci de l'étranger ; souci des animaux, des plantes, de la terre ; souci des artefacts ; souci des idées.

Comme on le voit, ce curriculum d'éducation morale porte essentiellement sur le développement d'une « éthique du souci » (autre appellation qu'il est possible d'utiliser pour désigner le *caring*). Est-ce que cela signifie que la philosophe juge que la perspective de la sollicitude pourrait constituer, à elle seule, le tout de l'éducation morale ?

S'il est évident que la sollicitude représente, pour Noddings, une partie fondamentale de cette éducation, la philosophe ne prétend pas néanmoins qu'éduquer moralement se résume à éduquer à la sollicitude. Ainsi, dans l'introduction d'un livre collectif paru en 1999 et intitulé *Justice and Caring. The Search for Common Ground in Education*, Noddings souligne qu'aucun des auteurs du livre n'adopte une position soutenant que la société puisse s'exempter de l'une ou l'autre des orientations morales de justice ou de sollicitude.

Afin d'accroître les possibilités de retrouver chez les élèves le sentiment d'être touchés, concernés par ce qui est enseigné, il est proposé de chercher à établir des contacts non seulement analytiques mais également affectifs avec les objets d'étude. Dans cette perspective, l'éthicienne invite les enseignantes et les enseignants à utiliser biographies, romans, poésie, fiction, mythes, musique, films, etc., tout matériel apte à élargir les connaissances culturelles et à s'adresser à la sensibilité. Précisons qu'adopter cette position signifie notamment qu'il convient de repenser les approches curriculaires qui appréhendent l'éducation morale uniquement du point de vue de l'apprentissage d'une démarche d'analyse de problèmes moraux.

---

18. Pour en savoir davantage sur la vision alternative de l'école déterminée par cette éthique, consulter Noddings (1992a).

D'autre part, une éducation morale basée sur la sollicitude se préoccupera aussi des émotions que suscitent les thèmes présentés aux élèves. Il ne s'agit pas ici de viser un épanchement émotionnel de l'ordre de la thérapie, mais d'ouvrir un espace communicationnel faisant place à une prise de conscience de la relation affective avec le thème discuté afin de diminuer le risque d'entretenir un rapport schizophrénique entre l'intellect et l'affectivité. Cela signifie notamment que, même lorsque des problématiques sociales générales sont abordées en classe, il apparaît éthiquement souhaitable d'inciter les élèves à « se situer » affectivement relativement au sujet traité (en se demandant par exemple: qu'est-ce que je ressens durant cette discussion? comment expliquer le fait que je ne me sente pas touchée par ce sujet?). Ce questionnement permet aux élèves de rester en contact avec leurs propres émotions quand un dialogue en classe les amène à discuter de questions moins directement liées à leur vie personnelle<sup>19</sup>.

Une éducation morale fondée sur l'approche de la sollicitude comporte quatre composantes principales: la pratique, la présence d'un modèle, la confirmation et le dialogue.

## La pratique

La pratique porte sur la création d'occasions pour les élèves d'expérimenter l'entraide et le sentiment de connexion sous-tendant l'éthique de la sollicitude. Ainsi, Noddings (1995b, p. 143) propose que « les élèves soient encouragés à travailler ensemble, à s'entraider – sans viser uniquement à améliorer leur rendement scolaire. Les enseignants ont la responsabilité particulière de faire comprendre l'importance morale de la coopération à leurs élèves » (traduction libre). Le travail en groupe restreint est vu comme un moyen intéressant de stimuler cette coopération, mais l'éthicienne met les enseignantes et les enseignants en garde contre un recours trop mécanique à cette méthode:

Les enfants peuvent se comporter épouvantablement les uns envers les autres, et l'abus verbal entre pairs n'est pas exceptionnel. Comme l'apprentissage par petits groupes est actuellement en vogue, les enseignants risquent d'avoir recours à de tels aménagements de façon mécanique ou arbitraire. Utilisés inintelligemment, les groupes restreints [...] peuvent causer du tort à certains membres du groupe. Dans la perspective adoptée ici, les

---

19. Un certain nombre d'élèves dans une classe du secondaire pourraient par exemple se sentir peu touchés par un dialogue moral portant sur la question de la maternité chez les adolescentes.

enseignants ont à préciser clairement aux élèves que le but du travail par petits groupes est de s'aider mutuellement [...] (Noddings, 1991, p. 168, traduction libre).

La pratique, telle qu'elle a été présentée jusqu'ici, semble donc orientée vers l'expérimentation d'interactions coopératives entre pairs afin de développer l'attention et la réceptivité intersubjective. Mais qu'en est-il de programmes spéciaux comme les « services à la communauté », mis en place dans certaines écoles pour accroître la capacité d'entraide? De tels programmes sont considérés comme des voies précieuses pour favoriser l'apprentissage d'habiletés liées à la sollicitude. Cependant ces programmes doivent correspondre aux intérêts des élèves et faire appel à des intervenantes et intervenants qui font preuve non seulement d'habiletés techniques mais aussi d'une attitude de sollicitude (Noddings, 1992a, p. 24 et 1995b, p. 144).

### Le modèle (*modeling*)

Cette composante met en relief l'influence morale qu'exerce l'enseignante ou l'enseignant envers ses élèves en tant qu'exemple concret de personne soucieuse des autres. Noddings ne prétend pas que cette composante (ni aucune des trois autres) soit propre à l'éthique de la sollicitude. Elle rappelle d'ailleurs que cet accent mis sur l'enseignant comme modèle se retrouve aussi dans la tradition de l'éducation du caractère. L'éthicienne affirme plutôt que la combinaison des composantes et leur interprétation sont centrales à la vision de l'éducation morale qu'elle défend.

La principale raison pour laquelle le modèle constitue une composante majeure de cette vision de l'éducation morale tient à mon avis à l'idée suivant laquelle la sollicitude traduit une « façon d'être dans le monde » (*a way of being in the world*). En effet, cette idée suppose que la sollicitude s'exprime à travers l'être global de l'enseignant et non seulement à travers ses paroles, ses réflexions ou ses gestes. La philosophe déclare à cet effet que les enseignantes et les enseignants n'ont pas à inciter oralement les élèves à faire preuve de sollicitude, mais qu'ils doivent leur montrer comment celle-ci s'exerce en créant des relations de sollicitude avec eux. Nous trouvons donc une conception du rôle de modèle associant celui-ci à l'interaction avec les autres. Il ne s'agit pas d'« édifier » à la sollicitude, mais d'en donner un exemple vivant.

## La confirmation

Le sens notionnel de cette composante a été initialement élaboré par le philosophe Martin Buber. Celui-ci a défini la confirmation comme un acte d'affirmation et d'encouragement du meilleur chez les autres (Noddings, 1992a, p. 25). Dans l'éthique de la sollicitude, la confirmation est vue comme une composante clé pour nourrir l'idéal éthique puisque celui-ci est étroitement lié à la coconstruction d'une représentation « bonifiante » mais réaliste du soi moral.

La confirmation s'exerce lorsque l'enseignante ou l'enseignant comprend ce qui fait vibrer particulièrement l'enfant et sait ce qu'elle ou il peut honnêtement encourager en lui :

Lorsque nous confirmons quelqu'un, nous décelons un soi meilleur et encourageons son développement. Nous pouvons réaliser cela uniquement si nous connaissons suffisamment l'autre pour discerner ce qu'il ou elle cherche à devenir. [...] Nous n'établissons pas un seul idéal ou un ensemble d'attentes à atteindre pour tous, nous identifions plutôt chez chaque personne rencontrée quelque chose d'admirable, ou du moins acceptable, cherchant à émerger (Noddings, 1992a, p. 25, traduction libre).

La confirmation est spécialement appelée à se manifester lorsque l'autre commet un acte qui nous semble inconciliable avec la sollicitude. Dans un tel cas, cette confirmation suppose qu'est attribué à l'autre le meilleur motif possible pour sa conduite en accord avec la réalité. « En débutant de cette façon, nous attirons l'attention du *cared-for* sur son soi le meilleur. Nous confirmons l'autre en lui montrant que nous croyons que l'acte en question n'a pas été totalement réfléchi par la personne l'ayant commis » (Noddings, 1995b, p. 144, traduction libre). On peut dire qu'il s'agit en quelque sorte de « donner une chance au coureur » lorsqu'il est estimé qu'il y a possibilité de retrouver chez lui des motivations valables. À titre d'exemple, la philosophe mentionne qu'un dialogue entrepris par une enseignante avec un élève ayant commis un acte jugé répréhensible pourrait s'ouvrir ainsi :

« Je sais que tu essayais d'aider ton amie... » ou « Je sais ce que tu essayais d'accomplir... ». Il sera clair que nous désapprouvons cet acte particulier, mais il apparaîtra aussi clairement à l'autre que nous voyons un soi [moralement] meilleur que l'acte. Souvent l'autre en témoignera un grand soulagement. *Voici quelqu'un de [...] perspicace qui perçoit à travers la médiocrité ou la mesquinerie de mon comportement actuel un soi meilleur [que ce comportement] et qui*

[représente] une possibilité réelle. La confirmation nous transporte vers notre vision d'un soi meilleur (Noddings, 1992a, p. 25, traduction libre).

L'éthicienne oppose à la confirmation un certain mode d'éducation morale religieuse identifié à l'accusation, à la confession, au pardon et à la pénitence. Cette séquence se greffe lourdement sur l'autorité, l'obéissance, la peur et la soumission. Alors que la confirmation incite à nous relier à l'autre pour imaginer ses motifs valables d'agir, l'accusation tend à nous en séparer: « La mesure initiale, l'accusation, cause ou nourrit une séparation. Nous nous appuyons sur le jugement moral et séparons l'autre de nous et de la communauté morale » (Noddings, 1992a, p. 26, traduction libre). De plus, lorsque confession et pardon sont ritualisés, il s'ensuit un effacement du dialogue car: « Ce qui se passe ne dépend plus de la relation entre *carer* et *cared-for* et l'interaction ne vise pas à renforcer la relation » (Noddings, 1995b, p. 144, traduction libre).

La confirmation d'une personne n'est pas toujours possible. « Il est néanmoins gratifiant [de se rendre compte] que fréquemment nous pouvons [...] voir un meilleur soi si nous le cherchons et que son identification est un premier pas vers sa réalisation » (Noddings, 1992a, p. 26, traduction libre). Afin d'être en mesure d'identifier ce « meilleur soi » chez les élèves, c'est-à-dire de les confirmer, il est essentiel d'établir une relation suivie entre enseignante ou enseignant et élèves. Ainsi, dans le livre *The Challenge to Care in Schools*, la philosophe souligne le besoin de retrouver une continuité dans cette relation pour que la confirmation puisse avoir lieu :

Il convient de répéter que la confirmation ne repose pas sur des formules. Elle doit s'appuyer sur une relation de confiance. Elle requiert de la continuité car, en vue d'agir pour confirmer, la *carer* doit connaître le *cared-for* suffisamment pour pouvoir identifier des motifs [se révélant] en accord avec la réalité. La confirmation ne peut être décrite en termes de stratégies; c'est un acte affectueux fondé sur une relation d'une certaine profondeur. [...] Les relations de sollicitude n'exigent pas toutes une continuité, mais il en est ainsi de l'enseignement (Noddings, 1992a, p. 25-26, traduction libre).

Finalement, notons que la confirmation passe souvent par la pratique et par le dialogue. En effet, « la confirmation [...] dépend du dialogue et de la pratique et interagit avec eux. Je ne peux confirmer un enfant à moins de parler avec lui et que nous engagions ensemble une pratique coopérative » (Noddings, 1984, p. 196, traduction libre).

## Le dialogue<sup>20</sup>

C'est à travers le dialogue que se cristallise l'éthique relationnelle de sollicitude. Le dialogue est en effet le *locus* où s'exprime le mieux la phénoménologie du *caring* qui repose sur l'attention et sur la réceptivité. Pour cette raison, il est jugé la composante la plus fondamentale du modèle d'éducation morale proposé ici. D'autres approches utilisées en éducation morale, telles l'approche cognitivo-développementale ou l'approche de la philosophie pour enfants, posent aussi le dialogue au centre de leurs théories. Toutefois, dans ces approches, le dialogue apparaît régulièrement arrimé à une méthode, c'est-à-dire à une structure régie par une démarche prédéfinie. On trouve ainsi, dans l'approche cognitivo-développementale, un dialogue gouverné par la méthode de discussion de dilemmes moraux, souvent désignée par le sigle MDD pour *Moral Dilemma Discussion Method*, et par l'approche de la philosophie pour enfants, un dialogue circonscrit par la méthode en trois temps : lecture du roman, collecte des idées, dialogue. Cet encadrement méthodologique du dialogue n'est pas retenu dans l'approche de la sollicitude. Ainsi, le dialogue peut correspondre autant à une discussion entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves après la classe qu'à des échanges ayant lieu durant les cours.

L'éthique de la sollicitude aborde le dialogue moral de deux façons : d'une part, cette notion est conçue comme une discussion de questions morales et, d'autre part, le dialogue moral est plus fondamentalement associé à l'idée d'un moment de « rencontre » qui survient entre les partenaires d'une discussion.

Le premier aspect mentionné, définissant le dialogue moral en fonction du contenu moral qu'il véhicule, correspond à ce qui est généralement entendu par le terme « dialogue moral » : il s'agit d'une discussion qui a trait à des questions d'ordre moral. Noddings refuse toutefois de considérer que cette caractéristique constitue une condition nécessaire à la définition de tout dialogue moral. Elle soutient en effet qu'un dialogue ne traitant pas de questions morales correspondra néanmoins à un dialogue de ce type si les partenaires expriment de quelque manière un authentique souci de l'autre et de la relation.

Par ailleurs, il importe de préciser que l'on peut se soucier des autres sans les « aimer » particulièrement au préalable. Pour illustrer ce point, voici une anecdote racontée par la philosophe au sujet d'un dialogue moral ayant eu lieu spontanément alors qu'elle enseignait les mathématiques au secondaire, durant les années 1960, à une classe d'élèves regroupant Noirs et Blancs. Il était alors fréquent, le soir, que

---

20. Cette composante est analysée de façon beaucoup plus approfondie dans C. Gendron (2000).

des rixes interraciales se produisent. Ayant exprimé à sa classe sa crainte que ses élèves ne subissent des blessures au cours de ces rixes, Noddings (1994a, p. 6) précise que son intervention avait alors suscité une escalade de paroles hostiles entre les élèves : Noirs et Blancs s'efforçaient de démontrer leur supériorité respective et s'échangeaient des menaces. Alors que des Blancs se vantaient de disposer d'armes en cas d'attaque, quelqu'un demanda à l'un des élèves noirs qui s'emportaient le plus, nommé James, s'il possédait des armes à feu. Celui-ci répondit que non. Cette réponse fut accueillie avec scepticisme, ce qui incita James à préciser qu'il n'avait pas d'armes à feu parce qu'il avait toujours eu peur de tuer quelqu'un. Noddings affirme qu'un silence général suivit ce commentaire dans la classe et que dans ce silence un dialogue s'est établi : après toutes les menaces et vantardises précédentes, quelqu'un avait pris le risque de s'exprimer de façon plus authentique. Les paroles de James susciterent aussi plus d'intégrité dans les échanges qui suivirent entre les élèves.

Si pour Noddings ce silence correspond à une sorte de « momentum » du dialogue, c'est parce qu'elle considère, à l'instar du philosophe Martin Buber, que le dialogue véritable traduit une rencontre entre un Je et un Tu manifestant l'existence d'une réceptivité partagée. Elle souligne toutefois que la réceptivité affective, créatrice du lien Je-Tu, ne résume pas l'ensemble du processus dialogique. Ce processus comporte des moments décisifs qui correspondent à l'intervention d'autres modes de conscience que celui en jeu lorsque l'autre devient un « Tu » pour moi.

Il est vrai [...] qu'au cours de ce processus on retrouve des moments critiques. Nous ne pouvons demeurer dans ce que Buber nomme la relation Je-Tu. À un moment donné, l'autre de la rencontre [...] se transforme en objet d'étude – quelque chose à comprendre et peut-être à incorporer à nos projets. Mais s'il y a un *retour* sur lequel il faut insister, c'est le retour à ce qui nous relie à l'autre en dialogue. C'est par ce retour que nous réalisons pleinement notre humanité morale et intellectuelle (Noddings, 1994a, p. 7, traduction libre).

Ce qui est signifié ici, c'est que le dialogue moral met en jeu non seulement une réceptivité (rattachée particulièrement à une réponse affective au sentiment de l'autre), mais aussi une rationalité permettant de donner réponse. Cette intervention de la rationalité constitue un tournant nécessaire au dialogue, mais qui comporte un risque sérieux : celui de donner lieu à une problématisation de ce qui est vécu très éloignée de la réalité de l'autre. Pour limiter ce risque, la philosophe insiste sur le besoin de tenir un raisonnement moral qui revienne sans cesse se rattacher au concret et au personnel.

Le dialogue moral n'est aucunement régi par quelque principe enjoignant d'aimer tous et chacun et il ne prétend pas non plus engendrer plus d'« amour » entre les participants. Comme le souligne Mark Tappan (1998, p. 29) dans un article posant certaines convergences entre les théories de Vygotsky et de Noddings : « [...] il est [...] important de reconnaître que de telles relations dialogiques et de sollicitude entre enseignants et élèves ou parents et enfants ne se déroulent pas toujours sans heurts ; en fait, elles sont souvent marquées par des expériences importantes de conflit, contestation ou désaccord » (traduction libre).

Ainsi, il serait erroné de croire que dialogue est synonyme de convivialité. Noddings (1994a, p. 7) déclare à ce sujet que la rencontre dialogique relie, sépare et relie à nouveau... Il me semble important de ne pas oublier non plus que le dialogue, en tant que composante de l'éthique de la sollicitude, suppose une contribution, une réciprocité de la part des participants. La rencontre dialogique est donc complexe et ses résultats sont voués à l'incertitude. Ainsi, estimant que les écoles prêchent souvent plus qu'elles n'enseignent dans les domaines de l'ethnicité, de la religion et du genre (*gender*), Noddings (1992a, p. 120) soutient que le dialogue est essentiel pour traiter ces problématiques. Elle mentionne également que de tels dialogues s'achèvent aussi souvent par des questions ou par un sentiment de tristesse<sup>21</sup> que par l'apport de solutions.

### 3. LE RÔLE DE L'ÉDUCATRICE OU DE L'ÉDUCATEUR

Ce rôle consiste principalement à s'efforcer de nourrir « l'idéal éthique » de l'élève. De façon générale, on peut dire que la notion d'idéal éthique fait référence à la représentation que l'élève se forge de son soi éthique. Précisons qu'il ne s'agit pas d'une représentation anticipative d'un modèle déterminé à atteindre, mais d'une représentation élaborée à partir de souvenirs de ce qui a déjà été personnellement accompli. Cette représentation est constituée en partie de souvenirs d'expériences vécues comme enrichissantes en tant que *carer* et *cared-for*. Il s'agit donc de situations au cours desquelles le soi a agi « à son meilleur » (en tant que *carer*), ou encore a été considéré avec particulièrement de respect et de compassion (en tant que *cared-for*). Par ailleurs, cette représentation ou cette image de soi est basée aussi sur le discernement de ses propres limites en tant que *carer*, ce qui exige qu'il y ait connaissance de soi. Noddings (1984, p. 100) déclare par exemple que : « Lorsque nous acceptons honnêtement nos

21. On peut imaginer par exemple qu'un dialogue traitant de guerres fondées sur l'allégeance religieuse ou sur l'ethnie pourrait provoquer un tel sentiment.

amours, notre férocité innée, notre capacité de haine, nous pouvons utiliser tout cela à titre d'information pour construire les protections et les alarmes qui doivent faire partie de l'idéal » (traduction libre). Dans le même ordre d'idées, on limite l'idéal éthique par les actions personnelles antérieures afin d'éviter qu'il constitue une abstraction et d'encourager la construction d'une image réaliste de soi-même.

L'idéal éthique joue un rôle de premier plan dans l'éthique de la sollicitude. C'est en effet cette représentation de soi, plutôt que la détermination de principes (ainsi que le prescrit par exemple l'éthique kantienne) qui fonde le sentiment d'une obligation morale lorsque des résistances internes, telles que l'aversion, le doute ou l'apathie, minent tout désir de faire preuve de sollicitude. Cet idéal, cette représentation éthique de soi, n'est pas inaltérable. Au contraire, il affiche une certaine « porosité », c'est-à-dire qu'il est susceptible de s'enrichir ou de se détériorer au contact des autres. Cette porosité est encore plus présente durant la jeunesse, lorsque s'enclenche le processus de construction de cet idéal. De ce fait, une responsabilité morale particulière est portée par l'enseignante ou l'enseignant en ce qui regarde la participation à la construction de cet idéal.

Ainsi, pour contribuer à alimenter chez les élèves une vision éthique d'eux-mêmes comme *carer*, l'enseignante ou l'enseignant doit s'efforcer de fournir en quelque sorte un modèle de ce que peut représenter une personne ayant le souci des autres. Les autres composantes de l'éducation morale représentent aussi des lieux particuliers dont dispose l'enseignante ou l'enseignant pour encourager l'élaboration de cette vision éthique de soi : « À travers le dialogue, le *modeling*, l'apport de la pratique et l'attribution du meilleur motif [confirmation], l'enseignant nourrit l'idéal éthique [de ses élèves] » (Noddings, 1984, p. 179, traduction libre).

Par ailleurs, encourager le maintien et l'accroissement des idéaux éthiques portés par les élèves suppose que l'enseignante ou l'enseignant sache quels sont ces idéaux et qu'elle ou il accepte de partager le sien. L'une des voies permettant de partager cet idéal est le récit autobiographique. Par ce type de récit, l'enseignante ou l'enseignant peut en effet exprimer ce qui contribue à nourrir et maintenir ce que la philosophe nomme le « soi éthique ». Le recours à de tels récits est jugé désirable, vital et moralement obligatoire. Ces récits deviennent désirables lorsqu'ils expriment comment des adultes conçoivent ce qui peut participer à l'actualisation d'une vie bonne.

Le type de récit envisagé semble ainsi pouvoir se caractériser comme étant la narration d'expériences ayant suscité ou suscitant une vie adulte plus enrichissante. Il s'agit en quelque sorte d'alimenter

un désir de devenir adulte qui repose sur d'autres visées que celle d'obtenir un boulot payant favorisant la consommation de biens matériels :

De brèves descriptions d'un voyage en canot, de la préparation d'un jardin [...] peuvent conduire à des discussions sérieuses sur le souci de l'environnement [...] ou ne mener nulle part pour l'instant. Les enfants et l'enseignant pourront revenir directement à la matière du jour, mais les enfants en auront appris un peu plus au sujet de leur enseignante ou enseignant en tant que personne et un peu plus au sujet de ce qui fait la valeur de la vie (Noddings, 1993b, p. 235-236, traduction libre).

L'intérêt particulier qui s'installe dans la classe lorsque l'enseignante ou l'enseignant fait soudain mention de sa vie personnelle est bien connu. Il s'agit d'un moment pédagogique inattendu, gratuit et qui semble avoir la propriété de captiver l'auditoire. Noddings (1994c, p. 355) note à ce sujet que : « [la] plupart des éducateurs seraient prêts à admettre que le recours à l'expérience personnelle, tel que décrit [...] est approprié » (traduction libre). Elle adopte cependant une position plus audacieuse en affirmant qu'il est moralement nécessaire que l'enseignante ou l'enseignant offre à ses élèves des anecdotes autobiographiques propres à alimenter leurs représentations d'une vie bonne.

Soulignons cependant qu'il ne s'agit pas d'insister indûment sur le récit personnel. La théoricienne remarque à cet effet que, lorsque les enseignants se concentrent excessivement sur la narration de leurs expériences, l'attention des élèves s'efface, car ils sont alors conscients que ces enseignants ne se préoccupent pas vraiment d'eux et ne les respectent pas.

Spécifions également qu'il ne s'agit pas non plus d'inciter les enseignants à révéler leur intimité en classe. Il n'est donc pas question d'encourager le partage d'expériences profondément bouleversantes sur le plan émotionnel. Si le récit autobiographique des enseignants doit se garder de sombrer dans le pathos, il peut par ailleurs représenter une avenue propice à l'expression de ce qui contribue, dans leur vie, à maintenir leur désir de devenir une « meilleure personne ».

Ainsi, dans l'approche de la sollicitude, la formulation de témoignages personnels, de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, est jugée moralement obligatoire, au regard d'une visée particulière (tenter de maintenir ou d'accroître l'idéal éthique des élèves) et à certaines conditions énoncées plus haut.

Cependant lorsque la classe est invitée par exemple à traiter de questions morales controversées, le rôle de l'enseignant se conjugue avec la pratique de la « neutralité pédagogique ». Ce concept signifie que, lors de la discussion d'une question controversée, l'enseignante ou l'enseignant cherche à présenter l'ensemble des points de vue sur la question « dans leur entière passion et meilleure argumentation<sup>22</sup> », ce qui implique un désir de faire comprendre aux élèves non seulement la logique argumentative de la position exprimée, mais aussi la force des croyances qui la sous-tendent<sup>23</sup>.

Cette neutralité pédagogique ne suppose pas que les enseignants doivent s'abstenir d'exprimer leurs croyances éthiques, mais plutôt qu'ils ont l'obligation morale de présenter, d'une part, les raisons de ces croyances et, d'autre part, des positions contraires sur le sujet :

Une telle neutralité [pédagogique] est différente d'une neutralité morale. Même si je crois qu'une attitude donnée ou une pratique est moralement bonne et si j'insiste pour que les élèves se comportent en conformité avec ma croyance (concernant par exemple le langage raciste<sup>24</sup>), j'ai encore l'obligation en tant qu'enseignante ou enseignant de donner les raisons de ma croyance et de présenter de puissants arguments – lorsqu'ils existent – contre ma position personnelle (Noddings, 1993c, p. XV-XVI, traduction libre).

L'un des buts importants assignés à la neutralité pédagogique est le développement d'une pensée critique axée sur la morale. Cela signifie que, même si la neutralité pédagogique comporte souvent la mise en présence d'arguments opposés, l'objectif primordial n'est pas d'exposer les arguments pour ensuite aider les élèves à déterminer quel est le meilleur, mais

[...] de les aider à comprendre que des êtres humains en chair et en os adoptent ces perspectives – dont certaines sont répugnantes – et de leur donner le sentiment à la fois de la possibilité et de la tragédie des rencontres humaines. À l'aide d'une pensée critique orientée vers l'interconnexion humaine, nous espérons qu'il deviendra impensable pour les êtres humains éduqués de se

---

22. « In the discussion of controversial moral issues it is the job of teachers to be pedagogically neutral [...]; that is, teachers have an obligation to present all significant sides of an issue in their full passion and best reasoning » (Noddings, 1993c, p. 122).

23. « Students need to understand not only the content of an argument but the force of the beliefs behind it » (Noddings, 1993c, p. 123).

24. L'exemple donné, le langage raciste, se prête mal selon nous à la pratique de la neutralité pédagogique. En effet, l'irrespect de l'autre que manifeste le langage raciste ne tend-il pas à annuler le besoin de présenter « sous leur meilleur jour » les partisans d'un tel langage ?

détruire l'un l'autre ou de se maltraiter au nom de quelque grand principe. Notez cependant que même cela devrait être ouvert à la discussion (Noddings, 1995a, p. 95, traduction libre).

La neutralité pédagogique semble donc viser surtout à rendre possible une compréhension morale des personnes qui excède l'évaluation des arguments que celles-ci utilisent pour soutenir des thèses opposées. On peut se demander toutefois si, dans certains cas, la neutralité pédagogique ne favorise pas une occultation des enjeux de pouvoir au profit d'une éducation morale cherchant à « réconcilier » ce qui est divisé. Prenons à titre d'exemple de controverse éthique actuelle la question des OGM (organismes génétiquement modifiés). Serait-il souhaitable qu'à l'occasion d'un dialogue en classe sur cette question l'enseignante ou l'enseignant cherche non seulement à présenter les arguments des parties respectives, mais surtout à créer une réceptivité compréhensive tant des besoins d'une des parties, comme celui des compagnies productrices, que des besoins associés à la partie des consommatrices et consommateurs? Étant donné la compréhension morale qui est visée, doit-on présenter les tenants des différents points de vue « sur un même pied », en se contentant de faire valoir leurs croyances et arguments respectifs? Ne pourrait-on pas considérer que certaines questions socialement controversées réclament que l'enseignante ou l'enseignant de morale tente d'orienter les élèves, non vers une « compréhension » morale des diverses parties au cœur d'une polémique, mais vers une prise de conscience des rapports de pouvoir sous-tendant arguments et croyances associés au débat?

Sur le plan de la relation enseignant-élève, il est supposé que la neutralité pédagogique donne aux élèves la possibilité de développer leur propre parole sur des problèmes moraux. Ce souci moral à l'égard de la formation d'une parole personnelle des élèves est sans doute essentiel, mais l'éthicienne me semble avoir méjugé les limites que pose la pratique de la neutralité pédagogique en classe.

Parmi ces limites, notons d'abord celle du corps. L'enseignante ou l'enseignant, en tant qu'être humain, exhibe un langage corporel susceptible de « trahir » une neutralité pédagogique verbale. Il convient de préciser que cette limite est également signalée par la philosophe: « L'enseignant se manifesterá en tant que personne, même en [observant] la plus méticuleuse neutralité pédagogique. Ce regard, ce doigt levé [...] communique chacun quelque chose » (Noddings, 1993c, p. XVI, traduction libre).

Par ailleurs, la pratique de la neutralité pédagogique semble particulièrement difficile à réaliser dans l'action d'un dialogue. En effet, comme l'écrit Joyce Garvin (1991, p. 278), une enseignante de littérature au secondaire qui désire développer la pensée critique par la

discussion : « Mais la discussion n'est pas une créature aussi apprivoisée [que l'exposé magistral]. Cela rebondit ; c'est non linéaire. Piégée par un commentaire inattendu mais savoureux, l'enseignante réagit spontanément. Plus sa croyance est profonde, plus la tentation est grande d'influencer la pensée de l'élève » (traduction libre).

Convaincue au préalable d'encourager un jugement indépendant chez ses élèves en les confrontant à différents points de vue sur des problèmes moraux rencontrés dans les œuvres d'écrivains, Garvin réalise que généralement « [en] dépit d'une exploration soignée – ou peut-être à cause de cela – les élèves ont adopté mon point de vue, bien que j'aie consciencieusement insisté sur d'autres possibilités ; bien que j'aie élevé mes sentiments à la lumière de la raison et laissé voir les coutures, courtisant la dissension » (Garvin, 1991, p. 276, traduction libre).

Elle propose une réflexion sur son expérience de « leader » de discussion, exposant bien les dilemmes que rencontre une enseignante soucieuse d'éviter d'influencer abusivement ses élèves. Elle rappelle d'abord que langage et pensée sont intimement associés et que, par conséquent, le choix des termes utilisés dans son enseignement exprime son rapport personnel à l'expérience : « Alors qu'ils assimilent ma diction et mes schèmes de discours, une digestion si graduelle qu'elle est presque indiscernable, les étudiants intériorisent d'une façon ou d'une autre la manière dont je transforme l'expérience » (p. 280, traduction libre).

Afin d'encourager la formulation d'une pensée détachée de la sienne, Garvin exige que ses élèves se gardent d'emprunter ses propres termes pour discuter : « Ce combat pour un langage neuf et une originalité de l'expression prend du temps précieux en classe, mais je suis finalement devenue à l'aise avec les silences qui doivent ponctuer la conversation lorsqu'une pensée critique active s'installe » (p. 281, traduction libre).

Par ailleurs, Garvin est consciente que le choix des questions posées à la classe reflète souvent des thèmes chers à l'enseignante ou à l'enseignant et que celle-ci ou celui-ci a fréquemment une opinion assez arrêtée sur le sujet. Elle remarque, relativement à sa propre pratique, que, malgré l'ouverture qu'elle peut manifester devant une objection valable, il devient très tentant « dans la chaleur de la discussion, [de] reprendre la logique qui m'a convaincue à l'époque, une logique que les années subséquentes ont érigé en principe. Je peux entendre les points de vue opposés et les contrer, car j'ai déjà parcouru ce chemin auparavant » (*ibid.*, p. 281, traduction libre). Soucieuse de contrôler son

désir de « répandre une lumière instantanée » sur les sujets traités, l'enseignante souligne à nouveau qu'il est essentiel de laisser aux élèves le temps de « mijoter dans leurs propres jus critiques ».

Les inquiétudes de Garvin concernant ce que l'on pourrait nommer les écueils de l'influence d'une « leader » de discussion sont étroitement liées à sa vision de la profession enseignante qui recèle, à son avis, un désir mélancolique mais inassouissable d'influencer. Ce désir d'influencer doit être interprété au sens moral, c'est-à-dire que l'enseignement suppose, pour Garvin, un désir d'aider les personnes à devenir « meilleures », malgré tout le scepticisme ressenti à l'égard de ce terme :

En dépit d'un dégoût sincère de l'imposition, ces enseignants veulent aller au-delà de la fonction éducative de base du transfert de connaissances et d'habiletés. Au plus profond d'eux-mêmes, ils veulent aider les élèves à devenir de « meilleures personnes ». Aie, voilà le hic, l'ennui, la tache sur la conscience : ils se méfient plus que tout de la relativité fuyante de l'expression toute faite « meilleures personnes ». Et cependant, simplement et profondément, ils croient aussi en ces mots. Ils sont voués à l'ambiguïté (Garvin, 1991, p. 285, traduction libre).

La définition de l'enseignement comme activité morale renferme donc une « zone de turbulence » par rapport à l'expression des sentiments et idées personnelles de l'enseignante ou de l'enseignant. On trouve en effet, d'une part, une incitation morale à aider, influencer, nourrir personnellement le développement des élèves (associé chez Noddings à l'idéal éthique) et, d'autre part, une incitation morale à se garder de les orienter unilatéralement.

Si Garvin, comme Noddings, se montre très soucieuse de faire émerger plusieurs perspectives sur un sujet donné, elle considère cependant qu'en certaines circonstances la dignité de sa profession exige d'exprimer franchement sa propre position :

Lorsque je suggère [à mes élèves] que la route [devant eux] est criblée de tentations et qu'ils devraient, peut-être, juger moins sévèrement, mes élèves se tracassent et se fâchent et me demandent finalement : Bon, qu'en pensez-vous ? Après toute la théorisation consciencieuse et les précautions prises, le cœur [de mon] dilemme [comme] enseignante bat encore plus fort à ce moment lorsque je suis clouée au tableau et sommée de dire la vérité. Je ne suis pas une prosélyte, mais le rôle que j'ai choisi et la manière dont je le joue me forcent la main : je leur dis ce que je pense. Malgré mes appréhensions concernant une emprise sur les élèves, je ne souhaite pas m'esquiver. Rejeter leur besoin d'entendre une réponse honnête offenserait la dignité de ma profession (Garvin, 1991, p. 285, traduction libre).

Comme nous l'avons vu, chez Noddings la divulgation de positions éthiques personnelles de l'enseignante ou de l'enseignant représente aussi une possibilité. Pour Garvin, cette divulgation peut même parfois constituer une exigence morale liée à la dignité de sa profession, alors que pour la philosophe la dimension morale se rattache plutôt à l'obligation de justifier sa croyance et de présenter des positions contraires.

Par ses réflexions au sujet de sa pratique d'enseignante « leader » de discussion, Garvin apporte une contribution précieuse pour mieux discerner le caractère complexe et parfois même moralement problématique de la neutralité pédagogique.

#### 4. LA PERSONNE DE L'ÉLÈVE

Ainsi qu'il a déjà été dit, la mission première de l'école devrait être, selon Noddings, de former des personnes morales. À cet égard, elle considère qu'une enseignante ou un enseignant est avant tout une personne *carer* et l'élève une personne *cared-for*. Établissant une comparaison entre les professions de contrôleur aérien et d'enseignant, l'éthicienne remarque que dans le premier cas le contrôleur ne rencontre pas les personnes dont il assure la sécurité. Dans ce type de profession, agir de façon responsable envers les autres signifie exercer une pratique compétente du métier. Cependant, « à l'intérieur de professions où il y a régulièrement rencontre de l'autre et où l'idéal éthique d'autrui est nécessairement en cause, la professionnelle ou le professionnel est d'abord et surtout une personne *carer* et, en second lieu, détentrice de fonctions spécialisées. En tant qu'enseignante, je suis d'abord *carer* » (Noddings, 1984, p. 176, traduction libre).

Notons que cette vision de l'enseignement définit celui-ci à partir d'une dynamique relationnelle entre enseignant et élèves. Ainsi, l'éthicienne affirme clairement que lorsque, par exemple, la taille démesurée d'un groupe incite l'enseignant à se cantonner continuellement dans des exposés magistraux, l'enseignement lui-même s'efface, car enseigner suppose, d'une part, un don de soi et, d'autre part, un accueil de l'autre<sup>25</sup>. La possibilité d'« enseigner » n'est donc pas étrangère aux conditions de travail assignées au personnel enseignant, sans qu'elle soit strictement déterminée par celles-ci : taille des groupes, temps dont les enseignants disposent pour établir des relations de confiance avec leurs élèves, tâches excessives, tous ces facteurs peuvent se révéler des freins à l'émergence de relations *carer – cared-for*.

---

25. Voir Noddings (1984, p. 113).

Bien que les relations de sollicitude ne soient pas toutes asymétriques, il en est ainsi de la relation enseignant-élèves. En effet, on ne peut évidemment exiger de ces derniers qu'ils assument des responsabilités analogues à celles conférées à l'enseignante ou à l'enseignant. C'est pourquoi la philosophe affirme que ces relations sont foncièrement inégales. Ainsi qu'il a déjà été mentionné, les élèves ont eux aussi à « faire leur part » pour qu'une relation de sollicitude s'établisse, mais cette contribution, cette forme de réponse ne peut être construite sur le mode de la mutualité<sup>26</sup>. Alors que la mutualité apparaît une visée sans doute inadéquate, on peut néanmoins escompter que les élèves répondront avec une sensibilité croissante aux tentatives d'encourager leur développement personnel.

Un élément primordial pour encourager ce développement tient à la présence d'une attitude de sollicitude. Cette attitude de réceptivité se manifestera de façon verbale ou non verbale. Selon Noddings, l'attitude de sollicitude envers la personne *cared-for* est au moins aussi importante qu'un acte accompli à son adresse: « Un acte majeur accompli à contrecœur pourra être accepté avec grâce [par la personne *cared-for*] mais en provoquant intérieurement une irritation profonde, alors qu'un acte de portée mineure accompli généreusement pourra être accepté avec indifférence mais apprécié intérieurement » (Noddings, 1984, p. 20, traduction libre).

Certaines recherches empiriques ont commencé à porter sur les effets de la sollicitude sur la motivation des élèves. Ainsi, une recherche menée par Kathryn Wentzel a traité du rôle que la perception de la sollicitude exercée par des enseignantes et enseignants peut jouer sur la motivation d'élèves du secondaire. Dans l'article faisant état de ses travaux, Wentzel (1997, p. 411) précise que les recherches sur la motivation ont souvent lié celle-ci soit à des processus cognitifs intrapersonnels, soit à l'enseignement et aux directives (*instruction*) donnés. Elle souligne que des études récentes ont par ailleurs dégagé des liens entre les relations interpersonnelles enseignant-élèves et l'émergence d'une plus forte motivation chez ceux-ci. S'inscrivant à l'intérieur de cette dernière tendance, sa recherche a établi qu'il existe des relations significatives entre la perception qu'ont les élèves de la sollicitude des enseignants et leur motivation à se réaliser sur le plan tant scolaire que social. L'exercice de la sollicitude a été décrit par les élèves comme: le recours à des styles d'interaction démocratique, l'aménagement des attentes envers les élèves à la lueur des différences individuelles, la capacité de modeler une attitude de sollicitude à travers l'enseignement donné et le souci de l'enseignant de fournir des rétroactions positives.

---

26. Voir section 2.1 pour une énumération de formes de réponses possibles.

Il convient de remarquer, d'une part, que cette description d'une « pédagogie de la sollicitude » rappelle certains aspects de l'éducation morale décrite antérieurement et, d'autre part, sur le plan de la motivation engendrée, que des relations interpersonnelles de ce type semblent encourager le développement aussi bien scolaire que social des élèves.

Par ailleurs, certains pourraient se demander si l'éthique de la sollicitude encourage par exemple l'adoption d'une attitude de « laisser-faire » lorsque l'on observe chez un élève un faible intérêt ou l'expression d'un malaise par rapport à la matière enseignée. Une telle option est nettement rejetée par Nel Noddings, qui souligne néanmoins que, dans une telle situation, il ne faut jamais oublier que la personne de l'élève demeure ce qui est le plus important. Elle précise : « Je n'hésiterais pas à enseigner ce que je crois que l'élève devrait savoir si sa maîtrise d'un sujet doit être évaluée. Cependant, tout au long du processus, j'accepterais son attitude envers le sujet, j'ajusterais mes exigences à la lueur de son intérêt et de ses capacités et j'appuierais ses efforts sans porter de jugement. [L'élève] doit toujours être conscient qu'il demeure à mes yeux plus important [...] que le sujet [étudié] » (Noddings, 1984, p. 174, traduction libre).

\*  
\*\*

L'approche de la sollicitude développée par Nel Noddings réfère à l'élaboration d'une éthique générant une conception de l'éducation morale. En appréhendant l'éthique à partir du concept de relation plutôt qu'à partir d'un concept comme celui de jugement, cette approche permet d'élargir le domaine moral qui concerne alors toute situation relationnelle et non strictement la délibération portant sur l'agir.

Ce fondement relationnel entraîne de nombreuses conséquences. Il suppose notamment que le lieu moral excède l'exercice du raisonnement, car nous ne pénétrons pas dans la sphère morale uniquement lorsque nous développons une réflexion sur des problèmes moraux mais dès que nous entrons en relation avec les autres. L'éthique de la sollicitude vise à montrer qu'une éthique qui situe la relation à l'autre au cœur de ses préoccupations ne peut considérer le raisonnement comme la pierre angulaire de la morale. Ainsi, il est soutenu qu'établir une relation morale avec autrui requiert non seulement la capacité de tenir un raisonnement moral approprié, mais également un mode d'être identifié à la notion d'attention et une forme d'engagement identifiée au déplacement motivationnel. L'éthique de la sollicitude oblige alors à tenir compte de toute une zone « hors jugement » considérablement négligée dans les éthiques dominantes contemporaines.

Animée par la question du « comment donner une réponse », cette éthique se distingue aussi par la contribution ou « réponse » d'autrui qu'elle demande pour qu'une relation soit établie. Nous retrouvons encore ici une retombée du fondement relationnel qui traverse cette éthique. Il en est de même d'une forme de raisonnement rattachée à la sollicitude et dont nous avons brièvement discuté : le raisonnement interpersonnel. Ce dernier traduit les caractéristiques d'un raisonnement conjointement construit et orienté vers le souci de la relation.

L'approche de la sollicitude conduit par ailleurs à repenser le type d'enseignement nécessaire pour éduquer moralement. Car en articulant l'éthique de la sollicitude autour de la dyade *carer* – *cared-for* et en affirmant par la suite que l'enseignante ou l'enseignant est avant tout une personne *carer*, Nel Noddings attribue à l'éducatrice ou à l'éducateur un rôle fort différent de celui qui se dégage par exemple d'approches telles que l'approche cognitivo-développementale. En effet, dans ce type d'approches, éduquer moralement, c'est éduquer au jugement, ce qui fait de l'éducatrice ou de l'éducateur essentiellement « un pédagogue du processus de délibération morale » (Chazan, 1985, p. 116, traduction libre).

L'approche de la sollicitude estime pour sa part qu'une concentration exclusive sur l'apprentissage de la délibération tend à négliger des composantes cruciales de l'éducation morale qui correspondent à la confirmation, à la pratique, à la présence d'un modèle et au dialogue. Cette approche soutient qu'il est nécessaire de faire place à une éducation morale soucieuse d'éduquer autant au savoir-être-en-relation qu'au savoir-raisonner.

## BIBLIOGRAPHIE

- BRICKER, D., K. HOWE, N. NODDINGS, K.A. STRIKE et P.L. TERNASKY (1993). « Comparing the perspectives: A case analysis », dans K.A. Strike et P.L. Ternasky (dir.), *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*, New York, Teachers College Press, p. 54-66.
- CHAZAN, B. (1985). *Contemporary Approaches to Moral Education: Analyzing Alternative Theories*, New York, Teachers College Press.
- DILLER, A. (1996). « The ethics of care and education: A new paradigm, its critics and its educational significance », dans A. Diller, B. Houston, K.P. Morgan et M. Ayim (dir.), *The Gender Question in Education: Theory, Pedagogy and Politics*, Boulder, Westview Press, p. 89-104.
- ERIKSON, E. (1958). *Young Man Luther*, New York, Norton.

- GARANT, C. (1992). *L'approche morale utilisée par des enseignantes de morale au primaire dans la résolution de problèmes moraux réels*. Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.
- GARVIN, J. (1991). « Undue influence : Confessions from an uneasy discussion leader », dans C.R. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership*, Boston, Harvard Business School Press, p. 275-286.
- GENDRON, C. (2000). *Reconceptualisation philosophique du dialogue en éducation morale*. Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.
- GILLIGAN, C. (1986). *Une si grande différence*, Paris, Flammarion (traduction de *In a Different Voice*, 1982).
- GILLIGAN, C. (1993). « Reply to critics », dans M.-J. Larrabee (dir.), *An Ethic of Care: Feminist and Interdisciplinary Perspectives*, New York, Routledge, p. 207-214.
- GILLIGAN, C. et G. WIGGINS (1988). « The origins of morality in early childhood relationships », dans C. Gilligan et al. (dir.), *Mapping the Moral Domain: A Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education*, Cambridge, Harvard University Press, p. 111-137.
- HAAN, N. (1978). « Two moralities in action contexts: Relationships to thought, ego regulation and development », *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(3), p. 286-305.
- JAGGAR, A. (1995). « Caring as a feminist practice of moral reason », dans V. Held (dir.), *Justice and Care: Essential Readings in Feminist Ethics*, Boulder, Westview Press, p. 179-202.
- LARRABEE, M.-J. (1993). « Gender and moral development: A challenge for feminist theory », dans M.-J. Larrabee (dir.), *An Ethic of Care: Feminist and Interdisciplinary Perspectives*, New York, Routledge, p. 3-16.
- LEVINSON, D. (1978). *The Seasons of a Man's Life*, New York, Ballantine.
- MAYEROFF, M. (1990). *On Caring*, New York, Harper Perennial (1<sup>re</sup> publication en 1971).
- MOURRAL, I. et L. MILLET (1995). *Petite encyclopédie philosophique*, 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles, Éditions universitaires.
- MURDOCH, I. (1994). *La souveraineté du bien*, Paris, Éditions de l'Éclat (traduction de *The Sovereignty of Good*, 1970).
- NODDINGS, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press.
- NODDINGS, N. (1987). « Caring as a moral orientation in teaching », *Ethics in Education*, 7(2), p. 6-7.
- NODDINGS, N. (1988). « An ethic of caring and its implications for instructional arrangements », *American Journal of Education*, février, p. 215-230.
- NODDINGS, N. (1989). *Women and Evil*, Berkeley, University of California Press.

- NODDINGS, N. (1991). « Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning », dans C. Witherell et N. Noddings (dir.), *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, New York, Teachers College Press, p. 157-170.
- NODDINGS, N. (1992a). *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*, New York, Teachers College Press.
- NODDINGS, N. (1992b). « In defense of caring », *The Journal of Clinical Ethics*, 3(1) p. 15-18.
- NODDINGS, N. (1993a). « Commentary by Nel Noddings », dans K.A. Strike et P.L. Ternasky (dir.), *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*, New York, Teachers College Press, p. 62-63.
- NODDINGS, N. (1993b). « Beyond teacher knowledge: In quest of wisdom », *The High School Journal*, 76(4), p. 230-239.
- NODDINGS, N. (1993c). *Educating for Intelligent Belief or Unbelief*, New York, Teachers College Press.
- NODDINGS, N. (1993d). « Caring. A feminist perspective », dans K.A. Strike et P.L. Ternasky (dir.), *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*, New York, Teachers College Press, p. 43-53.
- NODDINGS, N. (1994a). « Learning to engage in moral dialogue », *Holistic Education Review*, 7(2), p. 5-11.
- NODDINGS, N. (1994b). « Postmodern musings on pedagogical uses of the personal », *Journal of Curriculum Studies*, 26(4), p. 355-360.
- NODDINGS, N. (1995a). *Philosophy of Education*, Boulder, Westview Press.
- NODDINGS, N. (1995b). « Care and moral education », dans W. Kohli (dir.), *Critical Conversations in Philosophy of Education*, New York, Routledge, p. 137-148.
- NODDINGS, N. (1996). « The caring professional », dans S. Gordon, P. Benner et N. Noddings (dir.), *Caregiving: Readings in Knowledge, Practice, Ethics, and Politics*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, p. 160-172.
- NODDINGS, N. (1999). « Introduction », dans M. Katz, N. Noddings et K.A. Strike (dir.), *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*, New York, Teachers College Press, p. 1-4.
- OFFER, D. (1969). *The Psychological World of the Teenager*, New York, Basic Books.
- PIAGET, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*, New York, Free Press (1<sup>re</sup> publication en 1932).
- RUDDICK, S. (1995). *Maternal Thinking. Towards A Politics of Peace*, Boston, Beacon Press (1<sup>re</sup> publication en 1989).
- TAPPAN, M.B. (1998). « Sociocultural psychology and caring pedagogy: Exploring Vygotsky's "Hidden Curriculum" », *Educational Psychologist*, 33(1), p. 23-33.
- VAILLANT, G. (1977). *Adaptation to Life*, Boston, Little, Brown.
- WENTZEL, K. (1997). « Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring », *Journal of Educational Psychology*, 89(3), p. 411-419.



# L'éducation du caractère

## ou Le retour de l'apprentissage de la vertu<sup>1</sup>

LUCILLE ROY BUREAU  
*Université Laval*

1. L'éducation du caractère est une approche d'éducation morale qui met l'accent sur l'apprentissage de la vertu comme condition essentielle pour mener une vie bonne et pour se réaliser comme être humain. Elle s'intéresse à la personne même de l'élève, à la sorte de personne que l'élève a besoin de devenir pour vivre une vie morale. Elle se distingue ainsi d'autres approches qui se concentrent sur le développement du raisonnement moral, la résolution de problème ou l'apprentissage de la pensée critique.

Parler de **retour** de l'éducation du caractère vient d'abord souligner le fait que cette approche n'est pas nouvelle. Elle puise, en effet, son inspiration dans la pensée du philosophe grec Aristote, qui a consacré une bonne partie de son œuvre morale et politique à la question de la vie bonne et aux conditions qui la rendent possible. Le caractère éduqué constitue la plus importante de ces conditions.

Parler de **retour** de l'éducation du caractère veut aussi rappeler le fait que cette approche a déjà existé, qu'elle a même été florissante dans toute la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, dans les écoles d'Amérique, et qu'elle revient en force après une éclipse d'une cinquantaine d'années.



« Toute éducation digne de ce nom est éducation du caractère », disait le philosophe Martin Buber<sup>2</sup>. Mais qu'est-ce que le caractère ? Nous ne le savons plus très bien aujourd'hui. Le mot semble passé de mode, alors que la réalité qu'il évoque, celle de la formation de l'identité morale de la personne, est au cœur d'une problématique pérenne en éthique et en éducation morale. « La vertu peut-elle s'enseigner ? Et si oui, comment ? », demande Ménon à Socrate dans l'un des plus célèbres dialogues de Platon. « Comment devient-on vertueux ? », s'interroge à son tour Aristote, à la suite de son maître. « Par nature ? par habitude ? par enseignement ? » Ces questions sont encore et toujours les nôtres. Deux mille cinq cents ans de réflexion philosophique n'ont pas réussi à les épuiser. Chaque génération qui veut éduquer l'autre, chaque société qui confie à l'école la formation de ses citoyennes et citoyens les retrouve, aussi interpellantes, aussi exigeantes qu'au premier jour. Récemment, aux États-Unis, un groupe de penseurs en éducation ont décidé d'y répondre à leur manière. Ils ont fondé un mouvement et une approche d'éducation morale qu'ils ont appelés l'éducation du caractère. Le succès a été immédiat. Une partie importante de la société américaine s'est reconnue dans leurs constats, s'est retrouvée dans leurs propositions et pistes de solution. Les écoles se montrent ouvertes à leurs projets. Le présent article sera l'occasion de présenter l'approche de l'éducation du caractère, de comprendre l'engouement qu'elle suscite et d'évaluer, de manière critique, son apport à l'éducation morale des jeunes.

Parmi les tenants les plus connus de l'éducation du caractère pour le XXI<sup>e</sup> siècle, mentionnons d'abord William Bennett, ancien secrétaire à l'éducation dans l'administration Reagan, auteur d'un best-seller intitulé *The Book of Virtues* (1993); William Kilpatrick, auteur de l'ouvrage percutant et controversé *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong* (1992); Thomas Lickona, ardent promoteur d'une méthode rigoureuse pour éduquer le caractère, méthode qu'il présente au grand public dans ses ouvrages *Raising Good Children* (1983) et *Educating for Character* (1991). Il y a aussi Marva Collins et sa *Marva Collins' Way* (1990), Edward A. Wynne et Kevin Ryan et leur proposition de réforme complète de l'école dans *Reclaiming Our Schools: A Handbook on Teaching Character, Academics, and Discipline* (1993); enfin, William Honig et son populaire ouvrage *Last Chance for Our Children* (1987).

---

2. Pour Martin Buber, la préoccupation principale de l'éducation, c'est la personne même de l'élève avec toutes ses potentialités à développer. L'éducation doit toujours viser à permettre à l'élève de devenir une meilleure personne. Voir M. Buber, *Between Man and Man*, New York, Macmillan, chapitre IV, 1965.

## 1. LA PROBLÉMATIQUE ET LES FONDEMENTS

Ce qui réunit tous ces penseurs, c'est d'abord une certaine convergence de vues, un ensemble de constats communs, de convictions et de critiques communes portant sur la société en général et sur l'école en particulier. En voici quelques exemples :

- La société américaine va mal : violence, vandalisme, vol, fraude, perte de confiance dans les autorités en place, fanatisme, égocentrisme, déclin de la responsabilité civique... Et la liste noire s'allonge si l'on y ajoute ce qui, de manière plus particulière, ne va pas à l'école : non-respect de l'autorité, cruauté envers les pairs, langage vulgaire, précocité sexuelle et abus de toutes sortes, comportements autodestructeurs de la part des jeunes... (Lickona, 1991 ; Kilpatrick, 1992).
- Ce déclin de l'empire américain est avant tout un phénomène moral lié à la perte des balises et des valeurs traditionnelles, lié aussi au relativisme ambiant, au laisser-aller généralisé.
- L'éducation est en cause dans ce déclin. Elle ne remplit plus sa mission traditionnelle axée sur la transmission, transmission de l'héritage humain de connaissances, de culture, de valeurs (Ryan, 1989) ; elle cultive plutôt l'amnésie à ce propos, favorise la *tabula rasa* et invite les élèves à réinventer la roue (Bennett, 1991). À l'école comme dans la famille d'ailleurs, les adultes ont démissionné de leur rôle essentiel dans la socialisation et la formation morale de la génération montante. Le résultat de cette esquivance est désastreux. On découvre qu'au sortir de leurs études secondaires les jeunes sont analphabètes, et ce, tant sur le plan de la langue et de la culture que sur le plan moral. Ils savent à peine lire et écrire, n'ont qu'un bien mince bagage de connaissances et surtout, comme le fait remarquer Kilpatrick, ils ne savent pas distinguer le Bien du Mal. Ils ne savent pas reconnaître ce qui convient en telle ou telle situation, comment se comporter, encore moins comment conduire leur vie. Ils n'ont d'intérêt que pour leur petite personne, leur satisfaction immédiate. Ils répugnent à tout engagement, à toute responsabilité ; ils se désintéressent des choses communes, de la participation à la communauté, à la politique. Et tout cela continue d'avoir cours en dépit du fait que des programmes d'éducation morale et civique aient été mis en place depuis plus de vingt-cinq ans (Kilpatrick, 1992). Il y a donc lieu de se pencher à nouveau sur ce qui devrait être proposé pour éduquer moralement les jeunes et sur les façons de faire les plus pertinentes pour y arriver.

- Les méthodes actuelles d'éducation morale doivent être revues. Celles qui sont en place depuis les années 1970, à savoir la Clarification des valeurs et le Conflit cognitif, font problème. Elles ont été proposées dans une bonne intention, elles visent un but fort louable, permettre aux jeunes de devenir autonomes, de penser par eux-mêmes, de décider pour eux-mêmes. Mais en l'absence d'une réelle culture morale, en l'absence de connaissances de base communes sur la morale, en l'absence d'expérience et d'exemples sur la vie bonne, les jeunes ne sont pas en mesure de tirer profit de ce qui leur est proposé (Kilpatrick, 1992). Éduquer moralement les jeunes en leur demandant uniquement de clarifier leurs valeurs alors qu'ils n'ont apprivoisé ni le concept ni la réalité qui porte ce nom, qu'ils n'y ont pas été introduits dans leur famille, pas plus qu'à l'école d'ailleurs, cela relève de l'impossible. Penser éduquer le jugement moral des jeunes en multipliant les occasions de leur permettre de résoudre des conflits hypothétiques sans connaissance de base sur la morale, sans qu'ils aient développé ce que Platon appelait «le goût des choses belles et bonnes», sans que leur sensibilité morale ait été éduquée, sans qu'ils aient appris à voir, à reconnaître la dimension morale de tout ce qui leur arrive, sans qu'ils aient été initiés au point de vue moral à porter sur les êtres et les événements, voilà qui relève de l'aberration. Encore là, c'est faire œuvre inutile. Il faut pourtant agir et trouver la façon de faire qui convienne, car ce sera toujours une faute morale grave pour une société de ne pas réussir à équiper les jeunes d'un bon sens moral, comme le rappelle Thomas Lickona (1991).
- Le projet éducatif est donc à repenser dans son entier. Étant donné le niveau avancé de détérioration du tissu social et l'échec retentissant du système d'éducation actuel, il faut revenir à une forme d'éducation qui a déjà fait ses preuves, celle qui forme le caractère, qui s'appuie sur les vertus morales et transmet des valeurs. Au dire de William Kilpatrick et de Thomas Lickona, pour ne nommer que ceux-là, seule une «transfusion» de vertus, et en dose massive, peut sauver la société et l'école d'aujourd'hui. Il ne faut surtout pas se laisser décourager, en tenant pour acquis que nous n'avons consensus sur rien ou presque dans notre monde pluraliste, que nous ne saurions donc nous entendre sur les valeurs à transmettre, sur les vertus à promouvoir, pas plus que sur la manière de faire pour y arriver. Il faut plutôt faire confiance, comme le recommande William Bennett (1991), et miser sur le fait que l'importance et l'urgence de faire quelque chose pour changer ce qui ne va pas, à l'école tout au moins, sont reconnues par la plupart des gens.

Outre les constats et convictions partagés, ce qui réunit les tenants de l'éducation du caractère, ce sont leurs références communes. Et ces références, qui sont grecques<sup>3</sup>, remontent jusqu'à Platon et Aristote. La morale dont ils se réclament, c'est celle qui est proposée dans *l'Éthique à Nicomaque*. C'est une morale du désir, du bonheur conçu comme épanouissement humain intégral, qui repose sur la pratique de la vertu et se manifeste dans l'agir raisonnable de la personne. C'est une morale de la prise en charge de soi, de la maîtrise de soi, une morale de l'excellence qui se développe à la lumière de la raison et exige un long et patient travail sur soi, travail d'imitation, d'habituatation et d'expérimentation. Car pour Aristote, contrairement à Platon, les vertus ne sont pas des savoirs, mais des excellences de la conduite qui s'acquièrent par l'exercice répété jusqu'à devenir des habitudes. « C'est en pratiquant les actions justes que nous devenons justes, les actions modérées que nous devenons modérés, et les actions courageuses que nous devenons courageux » (*Éthique à Nicomaque*, 1103b1). C'est une morale qui sculpte le caractère, « cette qualité qui permet à une âme de pouvoir suivre la raison selon la règle prescrite par cette raison », comme le définit Aristote (*Éthique à Eudème II*, 2). Une morale dont l'apprentissage nécessite le secours de l'éducation. Car arriver à former, à développer un ensemble cohérent d'excellences morales, de dispositions stables à bien agir, ce qui compose le caractère (Sichel, 1988), est une entreprise d'envergure, le travail de toute une vie. Et dans le but de permettre le passage de la nature à la raison, qui constitue sa mission spécifique, l'éducation misera d'abord et avant tout sur l'acquisition de bonnes habitudes. Dans l'enfance, elle apprendra à aimer ce qui doit être aimé, « à trouver plaisirs et peines là où il convient », comme le proposent Platon (*Lois II*, 653 a-c) et Aristote (*Éthique à Nicomaque II*, 2, 1104 b10-15). Dans la jeunesse, elle favorisera une pédagogie active qui multiplie les occasions d'entraînement à la vertu, de pratique de la vertu, car il ne s'agit pas seulement de savoir ce qu'est le courage ou la justice, comme le rappelle Aristote, mais d'apprendre à être une personne courageuse et juste, c'est-à-dire à agir courageusement et justement. Il en va de notre réalisation comme être humain. Et pour y parvenir, rien ne pourra remplacer le recours à l'exemple, aux modèles de bons comportements et à l'imitation de ceux-ci. Les histoires à lire ou à raconter aux jeunes joueront à ce propos un rôle très important<sup>4</sup>, comme Platon lui-même l'avait déjà fait remarquer. Les histoires permettent aux enfants de tomber en amour avec la vertu, dira-t-il. Difficile de souhaiter mieux !

- 
3. Voir à ce propos R.J. Nash, *Answering the Virtuecrats. A Moral Conversation on Character Education*, New York, Teachers College Press, chapitres 1, 2 et 3, 1997.
  4. Voir à ce propos W. Kilpatrick, *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*, New York, Simon & Schuster, chapitre 1, p. 27-29, 1992.

## 2. LES PROPOSITIONS

Sur la base d'autant de références et de convictions partagées, se constitue une approche d'éducation morale appelée éducation du caractère. En quoi consiste-t-elle? Quels buts propose-t-elle? Quelle méthode préconise-t-elle? Quel rôle y est dévolu à la personne qui enseigne? Quelle est la place de l'élève? C'est ce que nous allons voir dans les prochaines lignes. Un premier étonnement nous attend quand nous cherchons à savoir en quoi consiste précisément cette approche: il n'existe pas de définition officielle, « consacrée », de l'éducation du caractère<sup>5</sup>, pas plus que de la notion de caractère d'ailleurs, à laquelle elle renvoie. En fait, il existe autant de définitions que d'auteurs, autant de façons de faire que de penseurs. La notion même de caractère n'a pas d'acception univoque. Ce qui réunit toutefois les penseurs de l'éducation du caractère, c'est un accord tacite sur quelques postulats de base et sur un certain nombre de principes<sup>6</sup> qui leur servent de critères pour constituer et évaluer leurs programmes d'éducation morale. Commençons par les postulats. Pour ces penseurs, comme le résume Thomas Lickona (1991), il existe des valeurs universelles, qui transcendent les cultures et les religions; il existe des qualités humaines qui sont bonnes absolument, des excellences morales, qui ont toujours été reconnues comme telles et le seront toujours, la modération ou contrôle de soi, par exemple, tout comme la justice, le courage et la prudence. C'est à cela qu'il faut initier les jeunes. Et l'école, à côté de la famille et des églises, a un rôle important à jouer en ce domaine.

### 2.1. Le rôle de l'école

Non seulement l'école doit-elle exposer les jeunes aux valeurs pérennes, mais elle doit aussi les aider à les comprendre, à les intérioriser, à se les approprier et à agir en conformité avec elles. C'est le premier principe à respecter pour faire de l'éducation du caractère: l'école doit faire la promotion de valeurs et donner aux jeunes des occasions de les vivre. Ainsi pourra se développer leur caractère, cette « marque durable » de la conduite comme l'appelle William Bennett (1991), cette disposition intérieure unifiante, sur laquelle la personne pourra

5. C'est là une constatation et une critique que formule le professeur Alan L. Lockwood. Voir à ce propos A. Lockwood, « Character Education: Searching for a Definition », dans A. Molnar (dir.), *The Construction of Children's Character*, Chicago, University of Chicago Press, p. 174-185, 1997.
6. Ces principes ont été identifiés par Thomas Lickona, Eric Schaps et Catherine Lewis. Ils sont présentés sur le site Internet *Character Education Partnership*, que l'on peut trouver à l'adresse suivante: <<http://www.character.org>>.

toujours compter pour agir et réagir de manière moralement bonne, comme le décrit Lickona. Deuxième principe, le « bon » caractère, celui qu'on veut développer, repose sur la connaissance du Bien, sur le désir, le goût développé pour le Bien et sur l'agir en vue du Bien. Raison, cœur et action sont tous trois mis à contribution pour vivre moralement, mais l'attention doit d'abord être portée sur l'acquisition de « bons » comportements, c'est là le troisième principe. Le quatrième incite à développer aussi la motivation des jeunes à se conduire de façon morale. Quant aux autres principes, ils concernent la dimension nécessairement englobante du projet d'éducation du caractère. Première exigence à cet égard, l'école doit devenir une véritable communauté d'appartenance pour les jeunes et pour le personnel qui y travaille, une communauté qui possède ses rites, ses symboles, ses cérémonies, une communauté dans laquelle tous et toutes sont engagés dans la promotion et la réalisation des mêmes valeurs. Elle doit proposer un curriculum qui ait de la signification pour les jeunes, qui les interpelle, qui soit exigeant aussi, tout en ayant le souci de respecter chacune et chacun des apprenants et de les aider à réussir. Elle doit intégrer les parents et d'autres membres de la communauté locale à son projet, à son effort quotidien pour inculquer de bonnes habitudes aux jeunes. Et quand viendra le moment d'évaluer son programme d'éducation, comme le rappelle Lickona, il lui faudra rendre compte non seulement de la manière dont les élèves se comportent, mais aussi de l'atmosphère de l'école, de son organisation, de l'engagement et de la performance de tout son personnel comme agent d'éducation du caractère.

Comme nous pouvons le constater, c'est une entreprise d'envergure que celle d'éduquer le caractère, une entreprise exigeante aussi, qui donne aux adultes responsables de la formation des jeunes un rôle qu'on ne leur avait pas reconnu depuis quelques décennies<sup>7</sup>. Ce rôle est celui d'une « autorité » en pouvoir sur les élèves; une « autorité » qui leur inculque connaissances, valeurs et vertus, qui reconnaît le Bien et le Mal et en fixe les limites, qui propose des standards élevés tant sur le plan scolaire que sur le plan du code de conduite à respecter, qui promeut discipline et rigueur et en donne l'exemple. Une « autorité » qui se soucie de ses élèves et les respecte, qui leur sert de modèle et de mentor (Lickona, 1991). Une « autorité » qui choisit

7. Dans les approches les plus en vogue des trente dernières années, à savoir la Clarification des valeurs et l'approche kohlbergienne du Conflit cognitif, le rôle des professeurs était réduit à celui de facilitateurs, de metteurs en scène. La neutralité leur était recommandée, car on voulait, à tout prix, éviter d'« endoctriner » les jeunes. Pour une réflexion éclairante sur ce sujet, voir A. Giroux, « Le modèle éthique : soi-même devenant autre », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 171-186, 1997.

d'être directive et de prendre tous les moyens qui s'imposent pour faire acquérir de bonnes habitudes aux jeunes, pour modifier leur comportement en conséquence. Cette façon de faire peut-elle aller jusqu'à encourager l'endoctrinement? « Certainement, répond Edward A. Wynne (1986), l'école est endoctrinante et elle se doit de l'être! » « *We are planting the ideas of virtue, of good traits in the young* », écrit William Bennett dans l'introduction de son livre *The Book of Virtues*. Pour les tenants de l'éducation du caractère, on a cru, à tort, que le désir d'être une bonne personne était inné chez l'enfant, qu'il n'avait donc pas besoin d'être suscité, ni développé. Et les faits ont démenti cette croyance. Il faut donc mettre toutes les énergies nécessaires pour entraîner l'enfant à devenir cette bonne personne que nous souhaitons qu'il ou elle devienne, cette bonne personne dont la société a besoin. Pour y arriver, à l'école comme dans la famille, il faut que les adultes fixent les objectifs à atteindre, tracent le chemin à parcourir, entraînent quotidiennement les jeunes à y marcher de la bonne manière, jusqu'à ce que cela devienne pour eux une *seconde nature*, comme aurait dit Aristote.

## 2.2. La place de l'élève

Quelle est alors la place de l'élève dans cette approche? Le moins que l'on puisse dire, c'est que le silence règne à ce propos. Ni Kilpatrick, ni Lickona, ni Bennett ne semblent en faire un sujet particulier de préoccupation. Quand les valeurs à inculquer aux jeunes ont toutes été choisies par les adultes, que les activités scolaires et parascolaires ont toutes été planifiées pour faire vivre ces mêmes valeurs, quand les codes de conduite à respecter sont déjà fixés par les adultes et imposés aux jeunes, quelle place leur reste-t-il? Il leur reste à entrer dans la ronde et à réaliser ce qu'on attend d'eux, ce que la société attend d'eux, c'est-à-dire apprendre à être de bonnes personnes, respectueuses et responsables, comme l'enseigne Lickona (1991). Ce n'est pas une mince tâche.

Quant aux façons de faire très concrètes pour arriver à ces résultats, elles peuvent varier d'un auteur à l'autre<sup>8</sup>. Elles relèvent cependant toutes d'une même conception de la pédagogie, une pédagogie du modèle, de l'exemple et de l'imitation, une pédagogie active qui favorise la pratique et l'habituation. Que ce soit par la lecture des grandes œuvres de l'humanité, de la biographie d'un personnage

---

8. Voir à ce propos J.S. Benninga (dir.) (1991). *Moral Character and Civic Education in the Elementary School*, New York, Teachers College Press. Voir aussi A. Molnar (dir.), *The Construction of Children's Character*, Chicago, University of Chicago Press, 1997.

célèbre ou par les histoires édifiantes racontées aux enfants, c'est toujours le même but qui est visé, celui d'offrir des modèles de vertus à imiter. Que ce soit par la discipline à respecter, le contrôle de soi à exercer ou le service à la collectivité à pratiquer, c'est toujours le même projet qui tente de se concrétiser, celui de former, de sculpter le *caractère* des jeunes, de donner un sens à leur vie.

### 3. UNE APPROCHE APPRÉCIÉE

À la lecture de ce qui précède, nous pouvons facilement comprendre l'engouement que suscite l'approche de l'éducation du caractère auprès des responsables gouvernementaux en matière d'éducation, auprès des directions d'écoles et auprès des parents. Voilà un programme qui s'attaque aux vrais problèmes des jeunes et de l'école d'aujourd'hui, qui propose des solutions précises, une démarche et un encadrement très structurés pour y parvenir et qui donne, en outre, l'assurance de résultats tangibles. Pour ces responsables, difficile de trouver mieux pour réformer ce qui doit l'être! Nous pouvons également comprendre que, pour bien des gens œuvrant en éducation morale, cette approche ait un certain attrait. Elle prétend en effet pouvoir répondre à une question qui hante la pensée éducative depuis au moins deux millénaires, à savoir comment réussir à passer de la *connaissance* du Bien à faire à l'*agir* conforme à ce Bien? En proposant de s'en remettre au caractère de la personne et à son éducation pour assurer ce passage, les auteurs provoquent toute une rupture dans les manières de voir et de faire en vigueur depuis quelques décennies et font naître un espoir de renouveau pour l'éducation morale contemporaine. Pour eux, comme pour plusieurs autres philosophes, féministes en particulier<sup>9</sup>, la vie morale ne se limite pas aux quelques épisodes de dilemmes moraux auxquels nous serions confrontés, aux seuls choix difficiles que nous aurions à faire. Elle concerne aussi la vie quotidienne, elle nous concerne dans nos manières habituelles d'être et d'agir, dans nos relations à nous-mêmes et aux autres, dans nos projets de vie, dans nos idéaux. S'il en est ainsi, l'attention n'a plus à être portée seulement sur le jugement moral et son développement, comme nous y avions habitués bien des théories modernes et contemporaines en la matière, mais sur la personne même du sujet moral, sur ce qu'elle doit être, sur ce dont elle a besoin pour vivre une vie morale digne de ce nom. Avec les penseurs du

9. Nous pensons, entre autres, à Nel Noddings, à Betty Sichel, à Sheila Mason. Voir N. Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press, 1984; B.A. Sichel, *Moral Education: Character, Community and Ideals*, Philadelphia, Temple University Press, 1988; S. Mason Mullet, «Moral Talk», dans D. Shogan (dir.), *A Reader in Feminist Ethics*, 1992, p. 29-38.

caractère, nous passons de Kant et Kohlberg à Aristote, un passage et un retour en arrière qui ne sont pas sans soulever quelques questions importantes, et ce tant en morale qu'en éducation, comme nous le verrons maintenant.

#### 4. UN REGARD CRITIQUE

En s'inspirant de l'*Éthique à Nicomaque*, les actuels penseurs du caractère ont proposé, pour notre temps, pour réformer les mœurs des gens de notre temps, une morale de l'excellence, une morale de vertu. Et comme les vertus ne sont pas des savoirs, mais bien des excellences de la conduite qui s'acquièrent par l'exercice répété jusqu'à devenir des habitudes, comme le dit Aristote, ils ont fait de leur approche d'éducation morale une méthode d'habituation aux vertus. Mais qu'est-ce donc que la vertu pour les tenants de l'approche du caractère? Est-ce seulement la capacité de produire de « bons » comportements? Qu'est-ce donc que l'habituation à la vertu? Est-ce seulement une habileté développée à reproduire, par imitation et répétition, des comportements déjà considérés comme « bons » par les autorités en pouvoir sur nous? Leurs propos et propositions, ceux de certains d'entre eux<sup>10</sup>, à tout le moins, nous le laissent soupçonner. Et pourtant, quand nous lisons l'*Éthique à Nicomaque*, nous découvrons une conception de la vertu beaucoup plus complexe que celle-là. « La vertu, dira Aristote, est une disposition à agir de façon délibérée, consistant en une médiété relative à nous, laquelle est rationnellement déterminée et comme la déterminerait l'homme prudent » (1107a 1-5). Ainsi définie, la vertu est autant affaire de raison prudente que d'affectivité maîtrisée. Son apprentissage, à travers l'habituation, devrait donc en porter la trace. Car, toujours selon Aristote, pour les actions faites selon la vertu, il ne faut pas juger seulement aux résultats. « Il faut encore que l'agent lui-même soit dans une certaine disposition quand il les accomplit : en premier lieu, il doit savoir ce qu'il fait ; ensuite choisir librement l'acte en question et le choisir en vue de l'acte lui-même ; et, en troisième lieu, l'accomplir dans une disposition d'esprit ferme et inébranlable » (1105 a 30). Si la vie vertueuse engage non seulement le comportement de la personne, mais aussi sa conscience, sa liberté, son autonomie, sa capacité de faire des choix, son sens du discernement, son habileté à délibérer de façon raisonnable, la fermeté de son caractère, alors il faut en tenir

10. Nous pensons, en particulier, à William Bennett et Edward Wynne. Voir leurs textes dans J. Benninga (dir.), *op. cit.*

compte dans l'éducation que l'on propose aux jeunes<sup>11</sup>. Et les tenants de l'éducation du caractère ne le font pas. Leur conception de la vertu est trop étroite, voire simpliste, réduite qu'elle est, le plus souvent, au comportement observable; leur compréhension de l'habituation à la vertu est si réductrice qu'elle prive les jeunes d'une préparation adéquate pour faire face aux exigences de la vie morale. Loin d'être une imitation du modèle aristotélicien choisi, cette approche n'en est que la caricature. Il en va de même pour leur projet d'éducation morale que les tenants de l'éducation du caractère prétendent inspiré d'Aristote. Leur incompréhension de la complexité de la vie morale<sup>12</sup>, leur méconnaissance des liens étroits qui unissent affectivité et raison dans la vie de la personne vertueuse, tout au moins leur incapacité à en tenir compte concrètement, les empêchent de proposer un programme et une méthode d'éducation des jeunes qui les respectent dans ce qu'ils et elles sont et qui respectent leur développement. La crédibilité et l'intérêt de l'entreprise en sont de beaucoup diminués.

Une même difficulté de compréhension et d'interprétation affecte le concept de caractère, utilisé par les penseurs de l'éducation du caractère pour définir leur approche. Emprunté lui aussi à Aristote, ce concept semble revenir à la vie, au XXI<sup>e</sup> siècle, mais comme *autre* que lui-même. Un peu pour les mêmes raisons que celles qui ont été évoquées plus haut, à savoir la vision tronquée de l'être humain que les penseurs du caractère retiennent de leur lecture d'Aristote et à partir de laquelle ils formulent leurs propositions. Si, comme le dit Lickona, le caractère peut être défini comme « un ensemble de vertus en action » et que la notion de vertu utilisée par ses collègues ne fait référence qu'aux comportements observables, cela appauvrit de beaucoup le projet d'éducation centré sur cette idée régulatrice. Lickona aura beau écrire, dans son ouvrage *Educating for Character*, que trois éléments composent le bon caractère d'une personne, à savoir la connaissance du Bien, le désir du Bien et l'agir selon le Bien, tant que, dans leur méthode, l'identification du Bien demeurera l'apanage des autorités, tant que l'on prétendra pouvoir dresser le comportement des jeunes d'âge scolaire à distance de leur raison<sup>13</sup>, on ne pourra que rater la cible de ce qui constitue précisément le caractère et son éducation, en termes aristotéliciens tout au moins. Le mot grec

- 
11. Pour une illustration convaincante de ce propos, voir N. Sherman, *The Fabric of Character*, Oxford, Clarendon Press, 1989.
  12. À propos de la complexité de la vie morale et du rôle essentiel joué par la Raison pratique dans la vie de la personne vertueuse, voir la brillante analyse de la pensée aristotélicienne proposée par Martha C. Nussbaum dans *The Fragility of Goodness*, Cambridge, Cambridge University Press, III<sup>e</sup> partie, 2001. Il s'agit de la version révisée de l'ouvrage paru sous le même titre en 1986.
  13. Pour une illustration de ce propos, voir W. Kilpatrick, *op. cit.*, chapitres 4 et 8.

*kharaκτήr*, comme nous le rappelle Aline Giroux<sup>14</sup>, veut dire marque, empreinte, signe gravé sur la chose qui permet de la connaître et, plus spécifiquement, d'en connaître la valeur. Le caractère d'une personne aura ainsi à voir avec les traits marquants, durables, à travers lesquels on la reconnaît à ses manières de voir, d'agir, de vivre. Le caractère constitue la personne, c'est la signature qu'elle appose sur sa vie. Former son caractère doit donc lui permettre de développer tout son potentiel et de l'actualiser en vivant le plus possible et le plus régulièrement possible à hauteur humaine<sup>15</sup>, ce qui est d'une complexité non réductible au comportement observable. C'est là le sens de la définition d'Aristote: le caractère, «c'est la qualité qui permet à une âme de pouvoir suivre la raison selon la règle prescrite par cette raison» (*Éthique à Eudème* II, 2). Et la raison à l'œuvre dans la vie morale, c'est une raison logiquement distincte du désir, mais inséparable de lui «par nature», comme sont inséparables, dans la circonférence, le concave et le convexe, dira encore Aristote (*Éthique à Eudème* I, 13, 1202a, 30). Et si pour lui, comme pour Lickona, Kilpatrick et les autres, le processus d'habituation à la vertu est nécessaire au développement du caractère, il faut toujours garder en mémoire que cette habituation n'a rien d'un automatisme et qu'elle est destinée à un sujet moral en qui le désir et la raison tiennent compte l'un de l'autre comme le père et le fils, l'ami et l'ami s'écoutant l'un l'autre (*Éthique à Eudème* I, 13, 1102b, 30). Il ne semble pas y avoir beaucoup de place pour ce genre de dialogue raison-passion dans l'approche d'éducation du caractère.

D'autres difficultés surgissent en ce qui concerne les valeurs auxquelles les tenants de l'éducation du caractère veulent d'office éduquer les jeunes d'aujourd'hui. Chez certains, il y en a un si grand nombre qu'il est difficile de s'y retrouver et surtout de trouver des justifications convaincantes à toute cette panoplie de propositions vertueuses, à ce «*bag of virtues*» comme l'avait déjà qualifiée Kohlberg<sup>16</sup>. Chez d'autres, il y a un choix bien ferme d'éduquer aux valeurs morales dites pérennes, celles que l'on retrouvait déjà chez les Grecs, à l'époque d'Aristote: le courage, la justice, la modération, la prudence. Que ces valeurs soient proposées dans les termes aristotéliens

14. A. Giroux, «Expérience morale et caractère», dans A. Giroux (dir.), *Repenser l'éducation. Repères et perspectives philosophiques*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p. 151-165.

15. C'est le mot grec *êthos* qu'Aristote emploie pour parler du caractère au sens d'une qualité éducable de la personne. L'homonyme de ce mot est *êthos* qui, lui, veut dire mœurs et surtout habitude. *Êthos* et *êthos* ont donné, en français, le mot «éthique». Pour Aristote, parler d'éducation du caractère, d'éducation des habitudes ou d'éducation morale, c'est donc du pareil au même.

16. L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, chapitre 2, 1981.

ou en termes plus modernes ne change rien au fait qu'elles ont été pensées à une époque donnée, pour une société donnée, dans laquelle elles faisaient consensus, et que de cela elles gardent la trace, la marque indélébile. Elles appartiennent à un monde, le monde grec du <sup>v</sup>e siècle avant Jésus-Christ, qui se conçoit comme ordonné, organisé, doté de sens; elles sont parties constitutives d'un idéal de vie morale et politique suivant lequel l'apprentissage du « métier d'humain » est un apprentissage important, qui ne repose pas seulement entre les mains de la personne elle-même, mais aussi dans celles de la communauté, de la « cité juste », véritable éducatrice des citoyens, aux yeux d'Aristote (*Politique* VII et VIII). Avant d'être utilisées pour éduquer le caractère des jeunes d'ici et de maintenant, les valeurs « pérennes » des tenants du caractère ont besoin d'être replacées dans le contexte qui leur donne sens, qui permet de faire dégager toutes leurs saveurs. Elles ont aussi besoin d'être soumises à l'examen du réel et à la réflexion, pour savoir si elles constituent encore les valeurs par excellence pour vivre à hauteur humaine dans notre monde éclaté, tourmenté, « désenchanté ». Si tel est le cas, elles doivent alors être proposées en lien avec l'idéal moral auquel elles souscrivent, avec le projet de société qu'elles contribuent à définir et par rapport auquel elles ont à faire consensus. Il en va de la possibilité même de fonder un projet d'éducation morale sur elles, de la capacité de celui-ci à répondre adéquatement à la question elle aussi pérenne posée par les jeunes: « Pourquoi être moral? » Si tel n'est pas le cas, alors de nouvelles valeurs devront être identifiées, discutées, justifiées à travers leur obligatoire mise en réseau, selon le procédé illustré précédemment. Faute d'avoir entrepris cette réflexion aussi nécessaire qu'exigeante, les tenants de l'éducation du caractère voient la pertinence et la réussite de leur projet d'éducation à la vertu gravement compromises.

D'autres aspects de la proposition d'éducation au caractère apparaissent dérangeants. Par exemple, le fait que ses auteurs la présentent comme *la* réponse, *la* solution aux problèmes vécus par notre société en déclin. Ces problèmes sont sociaux, pour une large part du moins, et la solution miracle proposée n'est qu'individuelle. Pour ces auteurs, il suffit de changer les individus, de les éduquer à la vertu et la société changera d'elle-même. Plus de violence, plus de vol, plus de fraude, retour à la confiance dans les institutions, etc. Ce n'est malheureusement pas aussi simple que cela et c'est mensonger, voire irresponsable que de le faire croire. Bien sûr, si les personnes se comportent de façon plus morale, elles entretiendront de meilleures relations entre elles et le climat social sera meilleur. Mais, malgré cela, il restera toujours à faire face à d'autres types de problèmes, responsables eux aussi du piteux état de notre société et des difficultés rencontrées par les personnes qui y vivent. Des problèmes comme le chômage, la pauvreté, le manque de ressources, la répartition inégale des biens et des

talents, etc.<sup>17</sup>. On ne peut sous-estimer l'importance des conditions matérielles et sociales dans la vie des gens, dans la vie de nos élèves en particulier, car elles laissent des traces, influencent leur façon de voir le monde, de le comprendre et d'y réagir, colorent leur perception d'eux-mêmes. Elles aussi contribuent à former leur caractère et il faut en tenir compte. Quand les conditions matérielles de vie sont difficiles, voire inacceptables pour une part de la population, quand certaines institutions de la société sont injustes, quand des lois sont discriminatoires, il faut en prendre acte et travailler à les changer. Cela fait notamment partie des conditions de possibilité d'un programme d'éducation du caractère, d'inspiration aristotélicienne tout au moins. Pour les tenants de l'approche qui porte ce nom, il semble bien que non. La portée de leur intervention s'en trouve donc limitée.

## 5. LA DIMENSION PÉDAGOGIQUE

Il reste maintenant à discuter de la dimension pédagogique de cette approche, de la conception de l'éducation sur laquelle elle repose et de la théorie de l'apprentissage qui lui sert d'inspiration. Pour ce faire, prenons d'abord comme objet de réflexion la place accordée à l'élève dans le programme d'éducation de son caractère. Comme nous l'avons dit précédemment, les penseurs de l'approche n'en ont pas fait le sujet d'une attention particulière. Nous devons donc déduire cette place qui lui revient en propre, d'une part, en nous remémorant les buts visés par l'approche et, d'autre part, en faisant référence aux rôles et aux tâches qui y sont assignés aux adultes en situation de pouvoir, professeurs, membres de l'équipe de direction de l'école, parents. L'approche de l'éducation du caractère vise à modifier les comportements des jeunes, à rendre ceux-ci vertueux ; elle doit même obtenir des résultats tangibles à cet effet si elle veut être jugée efficace et continuer sa mission<sup>18</sup>. Pour y arriver, il lui faut compter sur la malléabilité des jeunes et la directivité des adultes, sur une nécessaire prise en mains ou prise en charge, et elle privilégie celle des jeunes

---

17. À cette liste, il faudrait ajouter ce que Martha C. Nussbaum appelle la *moral luck*, la chance morale, qui contribue, pour une part importante, dans la réussite de notre vie morale ou dans la difficulté que nous éprouvons à la bien vivre. Voir à ce propos M.C. Nussbaum, *op. cit.*

18. À la fin des années 1920, deux chercheurs américains, Hartshorne et May, ont mené une vaste enquête visant à déterminer l'impact réel de l'éducation du caractère sur le comportement des jeunes. Les résultats n'ont pas été très encourageants. Au dire des chercheurs, l'approche de l'éducation du caractère n'avait pas réussi à permettre aux jeunes de développer des traits de caractère permanents. Ces conclusions ont porté un dur coup à la popularité dont avait joui cette approche. Voir à ce propos V. De Landsheere, *L'éducation et la formation*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, p. 302.

par les adultes. Des adultes qui décrètent, seuls, les valeurs à inculquer, les bons comportements à reproduire, les livres à lire, les récompenses et les punitions qui motivent. En pareil contexte, quelle place revient à l'élève? Une place accessoire ou une place essentielle? L'élève ne serait-il, aux yeux des adultes éducateurs, qu'un robot à programmer, une marionnette à exhiber, une œuvre d'art à sculpter? N'est-il pas, n'est-elle pas l'agent premier de son développement, comme nous le rappelle sans cesse la réflexion philosophique sur l'éducation? Qu'en est-il de l'apprentissage même? Une question de connaissances à assimiler, d'exemples à imiter, de comportements à reproduire?

L'approche pédagogique d'éducation du caractère nous oblige à réfléchir à toutes ces questions et à d'autres aussi, plus fondamentales encore, portant sur la raison d'être même de l'éducation et sur sa visée. Éduquer veut d'abord dire nourrir, si l'on se fie à son origine latine, en référence au mot *e-ducare*. Éduquer veut dire aussi conduire vers, guider vers, si l'on fait référence à l'étymologie d'un second mot latin dont il est proche, *e-ducere*. Dans un cas comme dans l'autre, que ce soit pour nourrir ou pour guider, le rôle de l'adulte éducateur est essentiel, bien sûr<sup>19</sup>. Le statut même de l'enfant, qui arrive au monde complètement dépourvu, le réclame. La connaissance des meilleures nourritures, c'est la responsabilité de l'adulte qui les sélectionne, les présente à l'enfant, lui apprend à les apprivoiser, à les apprécier, lui en donne le goût. La guidance, c'est le fait de l'adulte aussi, l'adulte qui accueille l'enfant à sa naissance, qui trace le chemin sur lequel il ou elle lui apprend à marcher, en le tenant par la main, qui l'introduit au monde, lui présente les autres, lui apprend à vivre à hauteur humaine, lui montre à aimer, à s'émerveiller, à s'étonner. Même si, par définition, le rôle d'éducateur, d'éducatrice est toujours associé à la responsabilité de nourrir et de guider, il ne faut pas perdre de vue la raison d'être de la mission éducative associée à ce rôle<sup>20</sup>. Comme nous le rappellent les grandes philosophies à travers les âges, cette mission consiste à guider la personne de l'enfant, du jeune, vers son épanouissement intégral (raison, corps et sensibilité), vers la prise en charge de lui-même, de sa vie, vers le plein exercice de sa liberté, de sa responsabilité. Pour y parvenir, ne faut-il pas ajuster les manières de faire, les modes d'accompagnement au fur et à mesure que l'enfant grandit? Ne faut-il pas que l'adulte transmetteur laisse de la place à l'élève, une place suffisante pour lui permettre d'apprendre? Une

19. Pour un développement approfondi sur cette question, voir L. Morin (1985). *Eduquer à la paix*, Québec, Les Éditions Saint-Yves, chapitre 1.

20. Pour une réflexion plus poussée sur cette question, voir L. Morin, *De Magistro* (à paraître).

place suffisante pour lui permettre de devenir, de « faire œuvre de lui-même », selon la belle formule de Pestalozzi<sup>21</sup> ? La place la plus importante, en somme ? Les tenants de l'éducation du caractère ne semblent pas préoccupés par ces questions. Pour eux l'état actuel de la société est catastrophique, il appelle une réforme des mœurs. C'est à l'éducation qu'ils confient cette mission. Dès lors, toute pédagogie devient orthopédagogie, toute formation contient sa part d'endoctrinement. Et cela, c'est inquiétant. Que l'éducation d'un ou d'une enfant soit constituée d'une certaine part de « dressage », en bas âge à tout le moins, personne n'oserait le contester. Que l'apprentissage de l'identification « des choses belles et bonnes » nécessite un encadrement adulte assez serré, personne ne le contestera non plus. Que la capacité de choisir et de vivre, de façon régulière, « les choses belles et bonnes » doive se développer, cela aussi tombe sous le sens. Mais pour y parvenir on ne saurait se contenter de l'imposition unilatérale d'un pouvoir adulte, non plus que d'une soumission de façade de la part des jeunes. Comme le rappelle Philippe Meirieu<sup>22</sup>, rien ne se transmet vraiment si ce n'est ressaisi par la liberté du sujet qui apprend. Et cette liberté, il faut permettre aux jeunes de l'appriivoiser, leur donner des occasions de la mettre à l'épreuve, de l'exercer aussi. Surtout quand on veut éduquer ce qui constitue leur être même, leur manière unique d'être au monde, leur caractère. Les tenants de l'éducation du caractère semblent, quant à eux, trouver l'entreprise trop risquée.

La contribution de cette approche à l'éducation morale des jeunes nous apparaît, somme toute, plutôt mitigée. Elle conserve l'intérêt d'avoir recentré la vie morale et l'éducation morale sur la personne de l'élève, d'avoir prêté attention à ce dont cette personne a besoin pour vivre moralement et de s'être souciée de l'équiper pour y parvenir. Malheureusement, et curieusement d'ailleurs, cette approche ne réussit pas à rejoindre vraiment la personne de l'élève qu'elle avait pourtant mise au cœur de ses préoccupations. Et ses méthodes pédagogiques ne sont pas seules en cause. Le *caractère* qu'elle prétend éduquer n'est pas celui d'un *sujet* en train de naître, il n'est pas non plus celui d'une *liberté* qui a besoin d'accompagnement et de responsabilisation. La connaissance de soi, le regard critique à porter sur soi et sur ses propres traditions, qui constituent des composantes essentielles de toute « vie examinée », sont également

---

21. H. Pestalozzi, *La lettre de Stans*, traduction de Michel Soëtard, Yverdon-les-Bains, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985.

22. P. Meirieu, « Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre », texte de la 246<sup>e</sup> conférence de l'Université de tous les savoirs, donnée le 2 septembre, dans Y. Michaud, *Qu'est-ce que les technologies ? Université de tous les savoirs, Tome V*, Paris, Éditions Odile Jacob, p. 67-76, 2001.

absents de ses attentions et préoccupations<sup>23</sup>. Qu'est-ce donc que le caractère pour les tenants de l'éducation du caractère? Il faudrait peut-être le leur demander. Pour l'instant les promesses faites sont loin d'être tenues. Et pour qu'elles le soient, il reste du travail à faire, beaucoup de travail. Si l'on prétend continuer à s'inspirer d'Aristote, alors il faudrait proposer une conception de la vertu et de l'habituation à la vertu plus complexe, plus respectueuse du modèle choisi et de la personne de l'élève que l'on veut éduquer. Cette personne ne saurait être réduite à un comportement à dresser ou à redresser, même si c'est dans le sens de la vertu. Elle a aussi besoin d'apprendre à se servir de sa raison pour bien voir, bien discerner et bien juger de ce qui convient, de ce qui lui convient, en chaque circonstance.

Si nous voulons contribuer à développer l'identité morale des jeunes, leur caractère, en fait, il nous faut aussi tenir compte davantage de *qui* ils sont, de ce qui les constitue comme personne. Comme nous le rappellent Nel Noddings (1992), Mark B. Tappan et Lyn Mikel Brown (1996), ces jeunes sont des êtres-en-relation, des êtres de parole, des êtres qui veulent comprendre ce qui leur arrive; des êtres qui apprennent à se découvrir et à trouver place dans leur propre histoire à travers leurs relations aux autres, dans le dialogue entretenu avec l'autre, dans les occasions qui leur sont proposées de réfléchir sur leur propre vie et d'être critiqués par rapport à celle-ci<sup>24</sup>. Si nous voulons vraiment aider les jeunes à développer leur identité morale, alors soucions-nous d'eux, soyons-leur présents et laissons-leur de la place. Pas toute la place, mais une place suffisante pour être et pour devenir.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE (1977). *La politique*, introduction, notes et index par J. Tricot, Paris, Vrin.
- ARISTOTE (1983). *Éthique à Nicomaque*, introduction et index par J. Tricot, Paris, Vrin.
- ARISTOTE (1991). *Éthique à Eudème*, introduction, traduction, notes et indices par V. Décarie avec la collaboration de R. Houde-Sauvé, Paris, Vrin, et Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

23. Voir à ce propos N. Noddings, « Educating Moral People », dans M.M. Brabeck (dir.), *Who Cares? Theory, Research and Educational Implications of the Ethic of Care*, New York, Praeger, 1989, p. 216-232.

Voir aussi M.C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1997, chapitre I.

24. Pour une illustration de ce propos, voir les textes de Nancy Bouchard, Claude Gendron et Ronald Morris présentés dans cet ouvrage.

- BENNETT, W. (1991). « Moral literacy and the formation of character », dans J. Benninga (dir.), *Moral, Character, and Civic Education in the Elementary School*, p. 131-138.
- BENNETT, W. (1993). *The Book of Virtues : A Treasure of Great Moral Stories*, New York, Simon & Schuster.
- BENNINGA, J. (1991). *Moral Character and Civic Education in the Elementary School*, New York, Teachers College Press.
- BRABECK, M. (dir.) (1989). *Who Cares? Theory, Research and Educational Implications of the Ethic of Care*, New York, Praeger.
- BUBER, M. (1965). *Between Man and Man*, New York, Macmillan.
- COLLINS, M. (1990). *Marva Collins' Way*, New York, Putnam.
- DE LANDSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- DESAULNIERS, M.-P., F. JUTRAS, P. LEBUIS et G.A. LEGAULT (dir.) (1997). *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- GIROUX, A. (1997). « Le modèle éthique : soi-même devenant autre », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebus et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, p. 171-186.
- GIROUX, A. (1998). « Expérience morale et caractère », dans A. Giroux (dir.), *Repenser l'éducation. Repères et perspectives philosophiques*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 151-165.
- HONIG, B. (1987). *Last Chance for our Children*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- HUMMEL, C. (1988). « Aristote et l'éducation », dans M.A. Sinaceur (dir.), *Aristote aujourd'hui*, Paris, Éditions Ères, p. 136-152.
- KILPATRICK, W. (1992). *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong: Moral Illiteracy and the Case for Character Education*, New York, Simon & Schuster.
- KOHLBERG, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row.
- LICKONA, T. (1983). *Raising Good Children*, New York, Bantam Books.
- LICKONA, T. (1991). *Educating for Character: How our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York, Bantam.
- LOCKWOOD, A. (1997). « Character Education: Searching for a Definition », dans A. Molnar (dir.), *The Construction of Children's Character*, Chicago, University of Chicago Press, p. 174-185.
- MASON, S. (1992). « Moral talk », dans D. Shogan (dir.), *A Reader in Feminist Ethics*, p. 29-38.
- MEIRIEU, P. (2001). « Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre ». Texte de la 246<sup>e</sup> conférence de l'Université de tous les savoirs, donnée le 2 septembre, dans Y. Michaud, *Qu'est-ce que les technologies? Université de tous les savoirs, Tome V*, Paris, Éditions Odile Jacob, p. 67-76.

- MOLNAR, A. (dir.) (1997). *The Construction of Children's Character*, Chicago, University of Chicago Press.
- MORIN, L. (1985). *Éduquer à la paix*, Québec, Les Éditions Saint-Yves.
- MORIN, L., *De Magistro* (à paraître).
- NASH, R. (1997). *Answering the Virtuecrats. A Moral Conversation on Character Education*, New York, Teachers College Press.
- NODDINGS, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press.
- NODDINGS, N. (1989). « Educating moral people », dans M.M. Brabeck (dir.), *Who Cares? Theory, Research and Educational Implications of the Ethic of Care*, New York, Praeger, p. 216-232.
- NODDINGS, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*, New York, Teachers College Press.
- NUCCI, L.P. (dir.) (1989). *Moral Development and Character Education: A Dialogue*, Berkeley, McCutchan Publishing Corp.
- NUSSBAUM, M.C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- NUSSBAUM, M.C. (2001). *The Fragility of Goodness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PESTALOZZI, H. (1985). *La lettre de Stans*, traduction de Michel Soëtard, Yverdon-les-Bains, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi.
- PLATON (1950). *Œuvres complètes*, traduction nouvelle et notes établies par Léon Robin avec la collaboration de M.-J. Moreau, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- RYAN, K. (1989). « In defense of character education », dans L.P. Nucci (dir.), *Moral Development and Character Education: A Dialogue*, Berkeley, McCutchan Publishing Corp., p. 3-17.
- SHERMAN, N. (1989). *The Fabric of Character*, Oxford, Clarendon Press.
- SICHEL, B. (1988). *Moral Education: Character, Community and Ideals*, Philadelphia, Temple University Press.
- TAPPAN, M.B. et L.M. BROWN (1996). « Envisioning a postmodern moral pedagogy », *Journal of Moral Education*, 25(1), p. 101-109.
- WYNNE, E.A. (1986). « The great tradition », *Educational Leadership*, 43, p. 4-9.
- WYNNE, E.A. (1997). « For-character education », dans A. Molnar (dir.), *NSSE, Vol. 96: The Construction of Children's Character*, Chicago, University of Chicago Press, p. 63-76.
- WYNNE, E.A. et K. RYAN (1993). *Reclaiming Our Schools: A Handbook on Teaching Character, Academics, and Discipline*, New York, Macmillan.



# L'éthique de la discussion<sup>1</sup>

Pour une éducation  
à l'intercompréhension

CLAUDINE LELEUX  
*Hautes Écoles de Bruxelles*

---

1. Ce chapitre est une version revue et abrégée d'un article de 1993 paru dans C. Leleux, *Réflexions d'un professeur de morale. Recueil d'articles 1993-1994*, Bruxelles, Démopédie, 1997.



Existe-t-il encore des valeurs susceptibles de cimenter la cohésion sociale en préservant les idéaux les plus hauts de l'humanité ou sommes-nous condamnés «à l'anarchie des idéologies individuelles et populistes» (Simon, 1993) à moins que ce ne soit au relativisme des valeurs et par là même au silence d'abord, à l'inaction ensuite? Tel est l'objet de ce chapitre qui se compose de deux parties: la première philosophique, l'autre méthodologique. La première partie parcourt les principales «représentations» morales des cinquante dernières années et présente l'éthique de Jürgen Habermas. La seconde propose un complément pédagogique indispensable pour une éducation à la citoyenneté, inspiré par la démarche habermassienne: un *dispositif de discussion* en mesure de développer les compétences d'argumentation et de favoriser la décentration nécessaire pour adopter le point de vue humain universel, le point de vue de citoyen du monde.

Si aujourd'hui, après l'effritement ou la chute des idéologies, s'opèrent, sur le plan philosophique, un retour à la pensée de Kant ou de Rousseau et, sur le plan politique et éthique, un retour aux droits de l'homme et à l'humanisme, force est de constater aussi, un peu partout dans le monde, l'apologie des traditions, des nationalismes et le succès des intégrismes. L'humanisme est-il mort? Le particularisme fleurit-il? L'éthique qu'on nous propose se confond-elle avec les *reality shows*? La démocratie est-elle une coquille vide, l'a-t-elle toujours été, le citoyen n'a-t-il rien à dire?

Nous ne prétendons pas répondre à toutes ces questions qui nous assaillent. Nous nous proposons toutefois de déblayer le terrain: en montrant, dans un premier temps, l'impasse, sur le plan éthique, à laquelle nous mènent, malgré leur intérêt, les philosophies de la *déconstruction* de l'humanisme (Heidegger, Nietzsche et Marx), dans lesquelles nous avons baigné, directement ou indirectement, ces cinquante dernières années; de proposer ensuite une issue, avec la philosophie de Jürgen Habermas; de dégager, dans un second temps, l'intérêt de l'éthique habermassienne sur le plan pédagogique, pour une éducation à la moralité et à la citoyenneté<sup>2</sup>.

---

2. Pour une présentation plus complète d'une telle éducation, le lecteur pourra se référer à Leleux (1997) et, sur le plan méthodologique, à Leleux (2000).

# PRINCIPALES « REPRÉSENTATIONS » MORALES DES CINQUANTE DERNIÈRES ANNÉES

## 1. HUMANISME OU ANTIHUMANISME

Les cinquante dernières années ont été philosophiquement, éthiquement et idéologiquement imprégnées par trois grands courants de pensée :

- le scientisme,
- les philosophies de la déconstruction,
- l'humanisme.

Le but n'est pas, dans ce cadre, de faire l'inventaire exhaustif des positions, ni des évolutions, mais plutôt de poser les jalons d'un débat et d'une réflexion.

### 1.1. Le scientisme

Le scientisme prend racine dans l'Occident du XVI<sup>e</sup> siècle en s'appuyant sur les découvertes de la science (Copernic, Galilée et Newton) qui mettent en cause l'explication théologique du monde<sup>3</sup> et font basculer le « monde clos à l'univers infini ». De ce renversement naîtra un primat de la science, de la raison scientifique qui congédiera la morale dans la sphère de l'irrationalité, les valeurs et principes moraux n'étant pas connaissables, scientifiquement parlant.

Ce courant, véhiculé aujourd'hui par les « constructivistes », se manifeste, par exemple, dans le parti pris de certains scientifiques de s'opposer au contrôle de la recherche en matière génétique au nom de la liberté et du droit de connaître<sup>4</sup>.

Un certain scientisme opère toujours aujourd'hui sous le registre que d'aucuns appellent le psychologisme ou le sociologisme, lesquels réduisent l'homme à ses déterminations – inconscientes ou sociales – et l'appréhendent, non comme un sujet, mais comme un objet de science, quantifiable et explicable. Avec eux disparaît la spécificité de l'éthique qui, face à la science, perd toute prétention à la validité et, par conséquent, à la normativité (Genard, 1992).

3. Voir A. Koyré, *Du monde clos à l'univers infini* (1<sup>re</sup> éd., 1957), Paris, Gallimard, 1973, coll. « Tel ». Pour une description sommaire, lire D. Lecourt, *Contre la peur* suivi de *Critique de l'appel de Heidelberg*, Hachette, 1990, coll. « Pluriel », n° 8637.

4. Voir Pinsart (1992, p. 63).

### L'écueil du scientisme en éducation morale

Transformer le cours de morale en cours de sciences humaines, d'histoire, de sociologie, de psychologie, participe de cet esprit scientifique et manque la spécificité d'une éducation morale<sup>5</sup>.

## 1.2. Les philosophies de la *déconstruction* ou l'*antihumanisme*

Trois grands courants philosophiques mettent en cause l'humanisme qui naît à la Renaissance et se poursuit avec les Lumières<sup>6</sup>. On peut schématiquement les désigner comme suit :

### La « mouvance » heideggérienne ou l'en deçà de l'humanisme

Heidegger considère qu'« il faut nous libérer de l'interprétation technique de la pensée dont les origines remontent à Platon et Aristote [et qui ont depuis placé la "philosophie"] dans la nécessité constante de justifier son existence devant les "sciences" » (Heidegger, 1946, p. 69). Pour ce faire, il s'agit de se démarquer de la conception moderne<sup>7</sup> qui, en percevant l'homme comme fondement de la vérité, de la loi, de ses actes, de ses représentations et de l'histoire, mène à la société technicienne, dans laquelle la pensée se fait *calcul*, la nature se transforme en « un unique réservoir géant, une source d'énergie pour la technique et l'industrie moderne » (Heidegger, 1959a, p. 141). Elle conduit aussi à la société de consommation – dans laquelle l'homme vise à la seule satisfaction matérielle –, aux phénomènes totalitaires, à la mondialisation des guerres (Heidegger, 1954a, p. 106 et s.).

La critique heideggérienne de la société moderne ne peut nous laisser indifférents. De fait, nous pouvons nous poser bien des questions sur cet homme, maître du monde, lorsqu'il devient l'agent de la barbarie nazie ou du totalitarisme, lorsqu'il invente la bombe

5. Voir sur cette problématique l'étude de J.-L. Genard, « Réflexions sur la spécificité du cours de morale », *Recherches pour l'enseignement de la morale*, Bruxelles, Éducation nationale de Belgique, Organisation des études, n° 1, 1987, p. 37-49.
6. Voir pour la France l'ouvrage polémique de L. Ferry et A. Renaut, *La pensée 68. Essai sur l'antihumanisme contemporain*, Paris, 1988, Folio essais, n° 101 : le nietzschéisme français (Foucault), p. 127-195 ; l'heideggérianisme français (Derrida), p. 197-235 ; le marxisme français (Bourdieu), p. 237-279.
7. Ce que Heidegger nomme la « métaphysique de la subjectivité ». Pour une analyse de cette question, voir A. Renaut, « Les subjectivités : pour une histoire du concept de sujet », dans *Système et Critique*, Bruxelles, Ousia, 2<sup>e</sup> édition, 1992.

atomique et la lance sur des populations civiles ou lorsqu'il menace l'espèce humaine elle-même par les manipulations génétiques. Et même si l'homme, dépendant d'un système politique et économique, ne peut sans doute pas grand-chose à lui seul, il reste qu'il apparaît bien désarmé pour s'opposer à ces grands desseins, malgré cette liberté qu'on lui accorde. De même pouvons-nous nous interroger sur cette société technicienne qui privilégie la technique, les technocrates, la gestion des affaires au détriment de ce que certains appellent le non-marchand, le service public ou la sphère de l'humain : comme le dit Gilles Lipovetski, « Désormais les relations aux hommes sont moins systématiquement représentées et valorisées que les relations de l'homme aux choses » (Lipovetski, 1992, p. 55). Enfin, Heidegger a raison de souligner l'importance du *sol* et des traditions, même s'il est particulièrement mal placé pour en faire l'éloge, ayant adhéré au parti national-socialiste pendant toute la Seconde Guerre mondiale. Nous sommes d'accord avec Paul Ricoeur (1990, p. 70), mais qui ne le serait pas, pour dire que l'homme naît dans une généalogie, dans un lieu et à une date donnés.

Mais que nous propose alors Heidegger ? De concevoir l'homme, non comme un sujet, mais comme un « *souci* » (Heidegger, 1946, p. 75), de « dire "oui" à l'emploi inévitable des objets techniques » tout en empêchant ceux-ci de « vider notre être », en nous tenant « ouverts au sens caché du monde technique [...] l'esprit ouvert au secret » (Heidegger, 1959a, p. 145-146). Heidegger valorise ainsi, bien qu'il se défende de préconiser une éthique, la *pensée méditante* par opposition à la *pensée calculante*. L'homme qui suivra ce chemin connaîtra le salut, sauvera ce qu'il a en propre en tant qu'humain<sup>8</sup>, tandis que le monde poursuivra sa course sans que nous y puissions quoi que ce soit. À la question « Que dois-je faire ? », Heidegger (1959b, p. 153) répond « rien faire, sinon attendre ». Cette sagesse renonce à intervenir dans le monde et donc agir pour penser l'essentiel. Elle renonce aussi au langage et à l'argumentation, prisonniers de la métaphysique, pour se ressourcer chez les présocratiques : « Là commence au fond le silence<sup>9</sup>. »

8. Heidegger (1954b) : « la plus haute dignité de son être [...] qui consiste à veiller sur la non-occultation » (p. 43). « L'homme dans tout son être est toujours régi par le destin du dévoilement. Mais ce n'est jamais la fatalité d'une contrainte. Car l'homme, justement, ne devient libre que pour autant qu'il est inclus dans le domaine du destin et qu'ainsi il devient un homme qui écoute, non un serf qui commande » (p. 33).
9. Heidegger valorise la propriété apophantique des mots (le mot, le poème, la *poiesis* comme dévoilement immédiat de la chose) et le parler parataxique (par opposition au syntaxique) de Parménide qui dévoile le sens, bref, l'écriture antique grecque boustrophédon et la voie de l'analogie et de la tautologie : voir Ferry et Renaut (1984, p. 53-65).

### L'écueil de la perspective heideggérienne en éducation morale

Si la perspective heideggérienne peut contribuer à aiguïser une critique du monde moderne, au sens courant du terme, et nous invite à défendre nos racines, des peuples et des cultures menacés, elle ouvre aussi la porte aux nationalismes.

En outre, le silence ou la « pensée méditante » sont peut-être des solutions individuelles, mais ils nous empêchent d'agir dans le monde et d'œuvrer à des modalités de vivre ensemble. Un cours de morale qui s'inscrirait dans cette perspective renoncerait à l'engagement et risquerait de favoriser la recrudescence des particularismes comme *sols* ou paradis à jamais perdus.

### La « mouvance » nietzschéenne ou le relativisme des valeurs

Nietzsche, bien avant Heidegger, considère que « la tragédie ancienne a été dévoyée par la pulsion dialectique vers le savoir et vers l'optimisme de la science, [qu']elle a détruit *le mythe* [et] expulsé la poésie de sa patrie idéale pour en faire désormais une exilée » (Nietzsche, 1871, p. 114-115).

Le procès de la science s'accompagne chez Nietzsche d'un procès de l'égalité des hommes, que supposent tant l'humanisme (égalité devant la loi) que le christianisme (égalité devant Dieu) : « Celui qui connaît le lecteur : celui-là ne fait plus rien pour le lecteur. Encore un siècle de lecteurs – et l'esprit lui-même va se mettre à puer. Que tout un chacun ait le droit d'apprendre à lire, voilà qui à la longue va gâter non seulement l'écriture mais aussi la pensée » (Nietzsche, 1883, p. 50)<sup>10</sup>. Ou encore : « Je ne veux pas que l'on me mêle à ces prêcheurs de l'égalité et que l'on me confonde avec eux. Car c'est ainsi que la justice me parle à moi : "Les hommes ne sont pas égaux" » (*ibid.*, p. 138).

En ce sens, la modernité et, sur le plan politique, le libéralisme et le socialisme, loin de signifier pour Nietzsche un « progrès », constituent une décadence. Nietzsche plaide ainsi, non pour l'humain trop humain mais pour un surhomme : « L'homme est quelque chose qui doit être surmonté : et c'est pourquoi il te faut aimer tes vertus – car c'est d'elles que tu vas périr » (*ibid.*, p. 46) et : « Des compagnons, voilà ce que cherche le créateur et non pas des cadavres et non pas des troupeaux et des croyants. Ceux qui créent avec lui c'est eux que le créateur cherche, ceux qui inscrivent des valeurs neuves sur des

10. Voir aussi Leleux (1997c, p. 231-238).

tables neuves » (*ibid.*, p. 22-23). Ou encore : « Je veux aller à mon but, je marche à mon pas ; je sauterai à pieds joints par-dessus les hésitants et ceux qui tâtonnent. Que mon chemin soit leur déclin » (*ibid.*, p. 24).

Il n'est dès lors pas étonnant de voir Nietzsche opposer normativité et inventivité : la morale, comme tout jugement de valeur, fige par définition la *Création* et la *Vie*. Prêcher la morale ambiante ou la critiquer, c'est toujours, pour Nietzsche, faire partie du « troupeau » (Nietzsche, 1989, p. 326). L'humanisme doit être surmonté, seule importe l'inventivité du surhomme.

### L'écueil de la perspective nietzschéenne dans l'éducation morale

Si la perspective nietzschéenne nous a incontestablement permis de libérer en nous certaines forces et énergies d'une morale bourgeoise répressive, elle a aussi développé une conception élitiste difficilement conciliable avec les idéaux humanistes. En outre, le nihilisme nietzschéen, la continuelle remise en question des valeurs, la pure créativité individuelle conduisent à valoriser la différence pour la différence. Pas de lieu dès lors où se rencontrer ni où discuter. L'éducation morale, dans cette perspective, est condamnée à l'inaction et au silence<sup>11</sup>.

### La « mouvance » marxiste ou l'au-delà de l'humanisme

L'humanisme, la primauté de l'homme, est mis en question aussi par ceux qui dénie à l'homme, en tant que tel, tout rôle spécifique par rapport à l'histoire. Pour Marx, l'humanisme, tel qu'il transparaît sur le plan juridique dans la Charte universelle des droits de l'homme et du citoyen n'est que la dixième ruse de la raison bourgeoise pour empêcher une véritable émancipation de l'humanité :

Aucun des prétendus droits de l'homme ne dépasse donc l'homme égoïste, l'homme en tant que membre de la société bourgeoise, c'est-à-dire un individu séparé de la communauté, replié sur lui-même, uniquement préoccupé de son intérêt personnel et obéissant à son arbitraire privé. L'homme est loin d'y être considéré comme un être générique ; tout au contraire, la vie générique elle-même, la société, apparaît comme un cadre extérieur à l'individu, comme une limitation de son indépendance

11. Des nietzschéens français, comme Gilles Deleuze et Félix Guattari, tournent ainsi la discussion en dérision : « Comment discuter si l'on n'a pas un fonds commun de problèmes et pourquoi discuter si l'on en a un ? » (Extrait de l'interview du *Nouvel Observateur* citée par L. Ferry, Paris, *Le Débat*, nov.-déc., n° 72, 1992, p. 118).

originelle. Le seul lien qui les unisse, c'est la nécessité naturelle, le besoin et l'intérêt privé, la conservation de leurs propriétés et de leur personne égoïste (Marx, 1843, p. 39)<sup>12</sup>.

Le communisme, comme nouveau mode de production, sera, selon Marx, seul à même de fournir l'abondance dont les hommes ont besoin pour mettre fin à leurs conflits d'intérêts et ainsi les libérer de toute autorité, qu'elle soit religieuse ou étatique :

L'émancipation humaine n'est réalisée que lorsque l'homme a reconnu et organisé ses forces propres comme forces sociales et ne sépare donc plus de lui la force sociale sous la forme de la force politique (*ibid.*, p. 45).

La vie générique, ce qui fait l'essence et le propre de l'homme, ne s'accomplira pas dans l'État de la société bourgeoise, mais dans le communisme. L'émancipation humaine est ainsi subordonnée à l'histoire dont le communisme sera l'aboutissement.

En faisant du changement de société, de la révolution, un objectif de bonheur pour tous les hommes, le marxisme a pu donner à de larges couches de la population un sens à l'existence et un espoir qu'assurerait la religion jusqu'aux Lumières (Ferry, 1993, p. 34).

Par ailleurs, le marxisme a sans nul doute fait comprendre qu'il ne pouvait y avoir de liberté si les conditions matérielles obligent l'individu à se soucier d'abord des moyens de sa survie. Enfin, le marxisme a permis de comprendre pourquoi le développement économique du monde occidental suscite la répétition des crises, amplifie la pauvreté du tiers-monde et favorise les guerres.

### **L'écueil du marxisme dans l'éducation morale**

Toutefois, l'approche marxiste de l'homme et du monde, en concevant la marche de l'histoire sous l'angle d'une inéluctable émancipation de l'humanité dans le communisme où règne l'abondance, seule à même de mettre fin aux conflits d'intérêts égoïstes, a retiré à l'homme, en tant que tel, tout pouvoir ou toute liberté sur son destin. Le cours de morale, dans cette perspective, serait ainsi condamné à se concevoir comme une éducation aux objectifs politiques ou économiques au détriment des objectifs moraux.

12. Voir Leleux (1997c, p. 221-230).

### 1.3. L'humanisme

Ne faut-il voir dans l'humanisme que la mégalomanie de l'homme qui mène à la société technicienne, à l'ère atomique et à la barbarie totalitaire ? Faut-il lui opposer un en deçà, un retour aux sources, aux présocratiques, au silence, au paradis à jamais perdu d'une pensée vierge et créative, ou, au contraire, un au-delà, un paradis-récompense dans une société sans classe communiste ?

Faut-il liquider l'humanisme en même temps que le primat de la Raison, du Sujet ou de l'Histoire ou peut-on le garder (à la suite de Kant et Rousseau) comme l'expression d'une universelle liberté originelle, par laquelle tout homme est en mesure de s'autodéterminer face aux autorités de tout acabit, s'exprimant sur le plan juridique par la Déclaration universelle des droits de l'homme et sur le plan politique par la démocratie ? Autrement dit, peut-on concevoir que, si l'humanisme a incontestablement permis bien des dérives, il peut néanmoins constituer un horizon de sens pour la réflexion, le débat et l'action ?

Le parti pris de ce chapitre est précisément de s'inscrire dans une telle perspective tout en intégrant les apports des philosophies de la *déconstruction* et de la psychanalyse (comme moyen de se libérer d'un passé, gage d'une plus grande authenticité et donc d'une plus large autonomie). Ce que nous permettent les apports de la philosophie de Jürgen Habermas.

## 2. L'ÉTHIQUE HABERMASSIENNE DE LA DISCUSSION

La pensée du philosophe et sociologue allemand Jürgen Habermas<sup>13</sup> ne permet pas de résoudre tous les problèmes qui se posent aujourd'hui. Il nous faudra d'ailleurs faire le deuil des systèmes et idéologies prêts « clés en main ». Mais cette pensée nous semble présenter un certain intérêt dans la mesure où Habermas tente de reprendre à la pensée moderne, à Kant en particulier, ce qu'elle avait d'émancipateur, tout en intégrant les apports des philosophies de la déconstruction, de la psychanalyse et des sciences humaines : il dénonce en effet la société moderne, qui suscite des comportements le plus souvent motivés par une finalité stratégique sans renoncer toutefois à l'humanisme. En ce sens, la philosophie d'Habermas nous permet de dépasser un certain relativisme des valeurs sans sombrer ni dans

13. Pour une présentation érudite de la philosophie de Jürgen Habermas, nous renvoyons à J.-M. Ferry, *Habermas. L'éthique de la communication*, Paris, Presses universitaires de France, 1987, coll. « Recherches politiques ».

l'apologie des traditions, ni dans une philosophie qui nierait l'inconscient, ni dans une pensée libérale qui fait l'économie du social, ni dans une philosophie de l'Un qui gommerait les singularités.

En outre, Habermas (1988b, p. III) s'est personnellement engagé sur le terrain intellectuel et politique en Allemagne, tant sur la question du rapport des Allemands à leur histoire que sur la question des modalités de l'unification ou sur le problème de citoyenneté des réfugiés politiques :

Si nous devons nous émanciper, c'est de l'idée qu'exclure 10 % de chômeurs est une chose normale, que le commerce international des armes est une chose normale, que la discrimination touchant les Turcs ou les Algériens est une chose normale, que l'appel au patriotisme du XIX<sup>e</sup> siècle, que la paupérisation du tiers-monde, la famine au Sahel et le racisme en Afrique du Sud sont des choses normales [...] Au lieu de s'appliquer à démonter, pour sacrifier à la mode, les idéaux du XVIII<sup>e</sup> siècle, et donc ceux de la Révolution française, nous devrions plutôt essayer de les réaliser [...]

C'est d'ailleurs aussi l'une des raisons pour lesquelles sa pensée prête tant à la critique – nous y reviendrons plus loin –, mais elle a l'intérêt de poser les balises d'un débat urgent aujourd'hui.

Très brièvement dit, l'*Éthique de la discussion* habermassienne ou, pour être plus précise, sa « théorie discursive de la morale » (Habermas, 1991, p. 11), est une éthique de l'intercompréhension dont les normes d'action prétendent à la validité. Cette prétention à la validité doit être honorée par une discussion effective de tous ceux que ces normes concernent. Il y a trois niveaux de discussion selon qu'il s'agit de normes pragmatiques, éthiques et morales.

## 2.1. Une éthique de l'intercompréhension

Habermas, à la suite des travaux de George Herbert Mead notamment, établit que le propre de l'homme est d'être originairement tourné vers l'intercompréhension, par le langage, par l'activité communicationnelle. En ce sens, le « Je » du *monde subjectif* ne peut advenir qu'au sein d'un *monde social* en interaction avec les autres hommes dans un *monde social*<sup>14</sup>.

14. Habermas (1988c, p. 231) : « [...] dans l'agir communicationnel, chacun reconnaît dans l'autre sa propre autonomie ».

Par le *paradigme de l'intercompréhension*, Habermas (1985, p. 351-352) entend dépasser une métaphysique qui sépare le transcendantal de l'empirique :

Le dédoublement empirico-transcendantal de l'autoréférence n'est incontournable que pour autant que l'on ne dispose d'aucune autre perspective possible que celle de l'observateur; tout le temps qu'il en est ainsi, le sujet ne voit en lui-même que celui qui fait face au monde dans son ensemble et va le dominer – ou qu'une réalité matérielle qui se présente dans le monde. Entre la position extramondaine du moi transcendantal et la position intramondaine du moi empirique, aucune médiation n'est possible. C'est là une alternative qui tombe dès l'instant où l'intersubjectivité produite par le langage a la préséance.

Cette perspective triangulaire<sup>15</sup>, qui anéantit tant la perspective leibnizienne – de l'individu d'une part, de « Dieu » d'autre part – que le perspectivisme de Nietzsche (l'homme éclaté), permet au « Je » d'adopter dans sa relation à l'autre une perspective universelle sans qu'il faille recourir à un monde nouménal kantien.

C'est ainsi que la première formulation de l'impératif catégorique kantien – « Agis de telle sorte que la maxime de ta volonté puisse toujours valoir en même temps comme principe d'une législation universelle » (Kant, 1788, p. 30) – est remodelée par Habermas (1983, p. 88-89) dans une optique dialogique :

Au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une maxime universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité. Ainsi s'opère un glissement : le centre de gravité ne réside plus dans ce que chacun peut souhaiter faire valoir, sans être contredit, comme étant une loi universelle, mais dans ce que tous peuvent unanimement reconnaître comme une norme universelle<sup>16</sup>.

Ce n'est plus le « Je » – la conscience transcendantale – qui, monologiquement, doit penser ce qui vaudrait comme législation universelle, mais le « Je » qui, par une discussion publique et effective avec les autres, doit vérifier la validité universelle d'une norme.

15. Perspective que l'on retrouve dans le surgissement de l'identité (*Je*) au stade oedipien par la rencontre avec le Nom du Père porteur de la Loi (*Il*), qui fait éclater la fusion synchrétique mère-enfant en (*Je/Tu*). Voir notre cours de 6<sup>e</sup>, Leleux (1988b, p. 61-69).

16. Citation qu'il reprend à Th. A. McCarthy.

## 2.2. Des présuppositions pragmatiques de l'argumentation

Aux scientifiques qui dénie à la morale toute rationalité, Habermas oppose la rationalité communicationnelle: dès le moment où l'on commence à communiquer, à argumenter, à critiquer, la raison est à l'œuvre – dans la visée proprement humaine de se faire comprendre de l'autre. Contester cette rationalité revient ainsi à se mettre en situation d'une *contradiction performative* (contradiction entre l'acte de l'énoncé et le contenu de celui-ci). En effet, dès que j'argumente, je prétends à la validité de ce que j'énonce, ce que Kant (1790, § 56, p. 163) formulait déjà à propos de l'antinomie du goût: «là où il est permis de discuter, on doit aussi avoir l'espoir de s'accorder<sup>17</sup>». Habermas, à la différence de Appel, juge impossible et non nécessaire une fondation ultime de l'éthique<sup>18</sup>. Il lui suffit que nous soyons contraints pragmatiquement de présupposer une entente et, ainsi, une prétention à la validité qui devra être honorée selon un principe d'universalisation (le principe «U»). En outre, dit Habermas (1991, p. 122), tout participant à une pratique d'argumentation ne peut éviter certaines idéalizations: «la publicité de l'accès, l'égalité de participation, la sincérité des participants, des prises de position sans contrainte, etc.».

## 2.3. Des critères de validation

Que l'on doive présupposer une prétention à la validité de ce que nous énonçons – présupposition de laquelle découle le principe «U» – ne permet pas encore de conférer à l'éthique des normes sur lesquelles on peut rationnellement se mettre d'accord. Autrement dit, il faut établir les critères qui doivent être remplis pour qu'une norme puisse être validée par tous les concernés en tant qu'ils participent à une discussion pratique: «dans le cas de normes valides, les conséquences et les effets secondaires qui d'une manière prévisible découlent d'une observation universelle de la norme dans l'intention de satisfaire les intérêts de tout un chacun doivent pouvoir être acceptées sans contrainte par tous» (Habermas, 1991, p. 17). L'éthique habermassienne est dite *formaliste* au sens où ce qui est justifié d'un point de vue moral doit pouvoir être voulu par tous les êtres rationnels (*ibid.*).

17. Voir aussi Habermas (1988c, p. 231-232).

18. Habermas (1991, p. 173): «Une fondation ultime de l'éthique n'est ni possible ni nécessaire.»

## 2.4. L'éthique et la morale

Une morale universaliste tombe-t-elle sous le coup de la critique de ceux qui reprochent à l'humanisme de verser dans la seule protection des droits de l'homme (donc de mener à un individualisme outrancier) et qui optent, par conséquent, pour une morale de type aristotélicien du bien (communautaire) commun ? La réponse de Habermas (1991, p. 21) est claire : « la morale ne peut protéger l'un sans l'autre : les droits de l'individu sans le bien de la communauté à laquelle il appartient ». Justice et solidarité sont donc intrinsèquement liées.

De même que Kant distingue les impératifs hypothétiques<sup>19</sup> de l'impératif catégorique (moral), Habermas distingue trois niveaux auxquels s'applique la question « Que dois-je faire ? » : la discussion ou les tâches pragmatiques ; la discussion éthico-existentielle ; la discussion pratico-morale.

Le sens illocutionnaire de « devoir » se modifie selon les niveaux.

Lorsque le vélo que nous utilisons quotidiennement est cassé, « nous cherchons alors des raisons permettant une décision rationnelle entre différentes possibilités d'action, en fonction d'une tâche que nous **devons** résoudre si nous **voulons** atteindre un certain but » (Habermas, 1991, p. 96). De même que si mon agence de voyages me signifie que la destination par moi choisie n'est pas disponible, je peux ne pas partir ou partir ailleurs. Dans ce cas aussi, je recours aux raisons qui me feront choisir l'une ou l'autre possibilité. L'acteur agit ainsi librement et rationnellement (selon un *devoir relatif*) : après avoir clarifié les questions empiriques, il décide d'une stratégie adéquate pour atteindre son but. Le choix dépendra des options disponibles mais aussi de préférences axiologiques (faibles).

Par contre, le choix d'une profession, par exemple, ne se limite pas simplement à une question pragmatique. Intervient en effet dans ce choix ce que je suis, ce que je veux être, comment je conçois la « vie bonne ». La décision qui soutient mon choix est aussi axiologique, mais touche cette fois à l'orientation d'une pratique de vie globale : « La raison pratique qui, en ce sens, ne vise pas seulement le possible et le téléologiquement adéquat, mais le bien, se meut, si nous adoptons l'usage linguistique classique, dans le domaine de l'éthique » (*ibid.*, p. 99). Il s'agit alors pour l'acteur de clarifier ce que serait pour lui une vie réussie ou une vie ratée, processus (d'autocompréhension herméneutique) par lequel il est chargé de se comprendre

19. Voir Kant (1785, p. 84-94). Les impératifs hypothétiques de l'habileté et de la prudence, qui renvoient aux morales traditionnelles eudémonistes – l'habileté à l'épicurisme et à l'utilitarisme anglais, la prudence à Aristote.

(de s'approprier sa propre histoire, les traditions et les contextes de vie qui ont déterminé le processus de formation propre) pour orienter correctement sa vie. L'individu a ainsi le devoir de choisir ce qui est bon pour lui s'il veut se réaliser authentiquement.

Les questions éthiques n'exigent nullement une rupture complète avec la perspective égocentrique, « elles se rapportent en effet au *telos* d'une vie à chaque fois mienne » (*ibid.*), contrairement aux questions morales que nous abordons dans le paragraphe suivant.

« Lorsque mes actions heurtent les intérêts d'autrui et conduisent à des conflits qui doivent être réglés de façon impartiale » (*ibid.*), la question « Que dois-je faire ? » change encore une fois de sens et doit être envisagée sous l'angle du point de vue moral qui règle les questions de justice et de solidarité dans la perspective d'un assentiment universel qui le rend dès lors *moralement obligatoire*. La morale ne se conçoit pas en fonction d'un *telos* pragmatique ou subjectif, mais commande une décentration selon laquelle ce qui doit valoir pour moi doit être consenti par tous les concernés : le « point de vue de l'impartialité fait exploser la subjectivité de la perspective » (*ibid.*, p. 105).

En schématisant très fort, on pourrait représenter ces trois niveaux par le tableau suivant :

Domaine d'application	Devoir	Valeurs
Pragmatique	Relatif (stratégie adaptée)	Préférences axiologiques faibles
Éthique (ne concerne que moi, même si d'autres entrent en jeu)	Force de conviction	Authenticité Autonomie
Moralité (ne concerne pas que moi)	Obligation morale	Justice et solidarité

## 2.5. La situation idéale de parole

Comme nous l'avons dit plus haut, celui qui argumente présuppose dans son acte d'argumentation lui-même une communauté de communication idéale, mais aussi, comme l'indique Appel (1973, p. 130), une « communauté communicationnelle réelle dont il est devenu lui-même membre par un processus de socialisation ». Habermas souligne toutefois que les conditions effectives de l'argumentation ne sont pas celles que commande une situation idéale de parole. Celle-

ci ne fonctionne pas seulement comme un idéal régulateur, au sens kantien du terme – c'est-à-dire comme la description d'une tâche infinie à accomplir et non comme une fin donnée en soi à laquelle inéluctablement l'histoire mènerait –, puisque « dès le premier acte visant à établir une entente au moyen du langage, nous sommes toujours déjà obligés de faire une telle supposition » (Habermas, 1970-1971, p. 122).

Une morale universaliste peut cependant mieux se développer, pour Habermas, si l'individu naît dans une société où les institutions politiques et sociales « incarnent déjà des représentations juridiques et morales postconventionnelles » qui, en retour, « s'enracinent chez l'adolescent dans des contrôles de conscience fortement intériorisés » (Habermas, 1991, p. 28).

Une fois que des normes fondamentales, comme le droit à la liberté d'expression ou le droit à la participation à des élections générales, libres et secrètes, sont perçues et reconnues en principe, les applications ne varient en aucune manière arbitrairement de situation en situation, mais prennent le chemin orienté, au moins à plus long terme, d'une réalisation toujours plus conséquente de leur contenu universaliste [...] La façon dont les droits de l'homme se sont imposés par étapes successives dans les États constitutionnels modernes offre un exemple qui permet de le démontrer (*ibid.*, p. 43).

Même si :

Briser les chaînes d'une fausse et prétendue universalité de principes universalistes, épuisés sélectivement et appliqués sans égard au contexte, a toujours requis, et requiert aujourd'hui encore, des mouvements sociaux et des luttes politiques, et ce afin d'apprendre, à partir des douloureuses expériences et des souffrances irréparables des opprimés et des offensés, des blessés et des massacrés que personne n'a le droit d'être exclu de l'universalisme moral (*ibid.*, p. 107-108).

Et, chez l'homme, une morale universaliste a d'autant plus de chance d'être choisie que « la force motivationnelle des bonnes raisons peut s'imposer contre la force d'autres motifs » (*ibid.*, p. 103). « La révolte d'une volonté déviante » fait écho à « la voix d'autrui exclu par de rigides principes moraux, l'intégrité blessée de la dignité humaine, la reconnaissance refusée, l'intérêt négligé, la différence déniée » (*ibid.*, p. 107).

Autrement dit, la situation idéale de parole peut constituer un guide pratique au sens où l'homme, par la discussion, ne devrait ériger en norme morale, avec son caractère d'obligation pour tous, que ce qui peut être librement consenti par chacun.

Ce qui est déterminant dans cette approche, c'est la décentration, la capacité à prendre en compte le point de vue de tous les concernés, les critères de validation d'une norme et non la justification d'un point de vue égocentrique. Si l'on ne peut obtenir, à un moment donné de l'histoire, l'accord de toutes les personnes concernées sur l'avortement, par exemple, la discussion ne pourra valider aucune norme morale, c'est-à-dire obligatoire pour tous. La démarche ne consistera pas alors à forcer une minorité dans un sens ou dans un autre, laïcité contre tradition chrétienne par exemple. Elle visera à un large échange d'arguments puis, dans le respect des points de vue, à une norme qui permet à chacun d'y consentir : liberté d'avorter pour ceux qui le souhaitent, liberté de ne pas avorter pour les autres<sup>20</sup>. Ou, comme le dit Habermas (1991, p. 149-150), à un « ordre légitime des formes de vie coexistantes » :

La question de l'avortement n'autorise-t-elle par exemple qu'une seule réponse juste ? Dans l'état actuel de la discussion, chacune des deux parties semble avoir de bons arguments, peut-être même des arguments également bons. Il s'agit donc, pour le temps présent (*for the time being*), d'une question non décidée. Dans la mesure où il s'agit effectivement d'une question morale au sens strict, nous devons partir du fait qu'elle pourrait, à long terme (*in the long run*), être décidée par de bonnes raisons, dans tel ou tel sens. Cependant, il n'est pas à exclure a priori qu'il s'agisse, dans le cas de l'avortement, d'un problème qui ne puisse absolument pas être résolu sous l'égide du point de vue moral. Par ce point de vue, nous cherchons en effet à réguler notre coexistence d'une façon qui soit également bonne pour tous. Il pourrait cependant s'avérer que les descriptions du problème de l'avortement soient toujours indissolublement liées à des descriptions de soi, d'individus ou de groupes, donc à leur identité ou à leurs projets et formes de vie. En ce cas, la question devrait être formulée dans une autre perspective, à savoir dans une perspective éthique. Il pourrait alors y avoir différentes réponses valides, selon le contexte, l'horizon de traditions et l'idéal de vie. En conséquence, la question proprement morale ne se raccorderait qu'au niveau plus général de l'ordre légitime des formes de vie coexistantes. Alors se pose la question de savoir comment peuvent être ordonnées l'intégrité et l'égalité coexistence des modes de vie et des interprétations du monde, desquelles découlent les différentes conceptions éthiques concernant l'avortement.

Et, en matière de foi, Habermas (1988c, p. 185) considère que « [t]ant qu'elle [la raison communicationnelle] ne trouve pas, dans le médium du discours argumenté, de paroles plus éloquentes pour ce

20. Voir la démarche de Lallemand (1992, p. 49-61).

que peut dire la religion, elle coexistera même avec celle-ci, en s'abstenant de la soutenir ou de la combattre ». Bref, « [c]e n'est qu'au sens d'une réciprocité complète que le respect mutuel forme un présupposé pragmatiquement nécessaire à ce que les participants à une interaction s'attribuent des droits et des devoirs » (Habermas, 1991, p. 135).

## 2.6. La théorie discursive du droit et de la politique

Lorsque l'on passe de la question « Que dois-je faire ? » et de ses trois niveaux de discussion (pragmatique, éthique et moral) à la question « Que devons-nous faire ? », nous-communauté, nous-nation... nous entrons dans la théorie discursive du droit et de la politique et dans ses trois niveaux (pragmatique, éthico-politique et droit). Habermas (1992c) approfondit ces questions dans son dernier livre, *Faktizität und Geltung*. Si les règles du droit positif bénéficient d'une signification particulière dans les sociétés modernes, celle d'intégration sociale à un niveau plus abstrait – puisque ces sociétés n'ont plus d'autre ciment commun, que les intérêts y sont multiples et qu'y règne le pluralisme des modes de vie –, elles ne peuvent puiser leur légitimité que dans une procédure démocratique. En ce sens, il est clair pour Habermas (1993, p. 17-20) qu'« autonomie publique et privée, que droits de l'homme et souveraineté populaire sont indissolublement liés<sup>21</sup> ». Pas étonnant dès lors d'avoir vu Habermas s'insurger contre la manière dont s'est opérée l'unification allemande, fruit d'une décision du pouvoir politique, sans consultation en bonne et due forme des populations allemandes de l'Est et de l'Ouest concernées, décision qui a ainsi largement « sous-estimé les dispositions normatives de la population » (Habermas, 1992a, p. 16-17) : il aurait fallu, selon lui, qu'il y ait discussion publique sur des alternatives politiques, dans le cadre de l'organisation, par exemple, d'un référendum comme le prévoit l'article 146 de la loi fondamentale allemande.

Nous espérons pouvoir un jour revenir sur cette problématique si cruciale de l'implication du citoyen dans la prise de décision politique qui, si elle n'était pas repensée, risquerait de vider la démocratie de son sens participatif<sup>22</sup>.

21. Voir Habermas (1997, p. 120) : « La co-originarité de l'autonomie privée et de l'autonomie publique ne se manifeste que dès l'instant où nous déchiffrons au moyen de la théorie de la discussion cette figure de pensée qu'est l'autolégislation et en vertu de laquelle les destinataires sont en même temps les instigateurs de leurs droits. La substance des droits de l'homme réside donc dans les conditions formelles qui président à l'institutionnalisation de droit de ce type de discussions qui concourent à la formation de l'opinion et de la volonté, et dans lesquelles la souveraineté du peuple prend une forme juridique. »

22. Voir C. Leleux, *La démocratie moderne*, 1997c, *op. cit.*, notamment p. 293-312.

## 2.7. Critiques d'Habermas

On reproche à Habermas, notamment les néo-aristotéliens ou des auteurs comme Ricœur (1990, p. 331 et s.), de reconduire une universalité abstraite sans tenir compte du contexte dans lequel l'homme est enraciné. Même si, par certaines formulations, il a pu y avoir sur ce point malentendu, il est clair pourtant qu'Habermas ne peut faire l'objet de cette critique. Nous renvoyons notamment à la note 53 qui montre à suffisance que la validité d'une norme dépend largement du processus de socialisation et d'éducation, et donc, du contexte dans lequel s'opère la discussion. Il ne s'agit pas pour Habermas d'exporter un modèle donné, mais de discuter avec tous les concernés de ce qui peut faire l'objet d'un consensus<sup>23</sup>. Habermas (1988a, p. 53) nous met par contre en garde contre toute apologie des traditions : « Depuis lors [la monstruosité nazie], une vie consciente n'est plus possible sans méfiance à l'égard des continuités qui s'affirment sans problème. »

Les nietzschéens français ne sont pas tendres avec Habermas : « Le consensus est devenu une valeur désuète et suspecte » (Lyotard, 1979, p. 106) ou « Il faut beaucoup d'innocence, ou de rouerie, à une philosophie de la communication qui prétend restaurer la société des amis ou même des sages en formant une opinion universelle comme "consensus" capable de moraliser les nations, les États et le marché » (Deleuze et Guattari, 1991, p. 103). Cette critique nous fait l'effet d'une contradiction performative. Car que proposent-ils et pourquoi écrivent-ils si ce n'est dans le but de convaincre un public d'avoir raison, de prétendre à une validité universelle ? En outre, Habermas (1970, p. 268-269) prend soin de distinguer un consensus qui serait le résultat d'une « pseudo-communication » d'un « consensus véritable ». Et prétendre à la validité, n'est-ce pas clairement signifier qu'on ne la détient pas ? Il n'est donc pas question pour Habermas de moraliser qui que ce soit, d'imposer un point de vue à quiconque, mais de légitimer une éthique humaniste et démocratique.

## 2.8. Une panacée ?

On peut estimer que ce que nous propose Habermas est finalement dérisoire pour affronter les considérables intérêts économiques et politiques en jeu ou pour pallier des situations d'urgence quand des

23. Habermas (1988c, p. 179) : « La validité revendiquée pour des propositions et pour des normes transcende les espaces et les temps, mais cette prétention est chaque fois élevée ici et maintenant, dans des contextes déterminés, et acceptée ou rejetée avec ce que cela suppose de conséquences pratiques d'ordre factuel. »

peuples comme les Amérindiens ou les Kurdes, par exemple, sont menacés. Et il est vrai qu'aspirer à déjouer l'agir stratégique de la société capitaliste par la discussion (pour ne pas parler des dictatures) peut paraître naïf. Nous pensons pourtant que la réflexion habermassienne nous invite à modifier une approche très répandue : ne sommes-nous pas souvent plutôt tentés par la polémique que par la discussion ? Avons-nous le réflexe de penser en des termes d'universalité ou n'avons-nous pas souvent le penchant de penser ici et maintenant ? Ne voulons-nous pas forcer, souvent inconsciemment, les autres à adopter notre point de vue plutôt que les en convaincre ? Sans considérer que la pensée d'Habermas s'offre comme une panacée, il nous semble néanmoins qu'il n'y a pas d'autre perspective à proposer si ce n'est de supprimer chez l'homme toute volonté de dépasser les contingences économiques et sociales et de renoncer à la foi dans sa liberté. Comme le disait déjà Kant (1781, p. 265) : « Quel peut être le plus haut degré auquel l'humanité doit s'arrêter et combien grande peut être par conséquent la distance qui subsiste nécessairement entre l'idée et sa réalisation, personne ne peut et ne doit le déterminer, précisément parce qu'il s'agit de la liberté qui peut dépasser toute limite assignée. »

Enfin, les droits de l'homme sont peut-être plus subversifs qu'on ne le croit pour autant qu'on prenne au sérieux la tâche d'une critique inhérente à la démocratie qui « consiste à analyser la réalité de ces sociétés au nom de leurs propres principes, au nom des promesses qu'elles font mais ne tiennent pas » (Ferry, 1992, p. 121).

### 3. L'APPORT MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTHIQUE HABERMASSIENNE : LE DISPOSITIF DE DISCUSSION

L'éthique habermassienne de la discussion nous permet, nous semble-t-il, de compléter les exercices de Pédagogie humaniste, Clarification de valeurs ou Dilemmes moraux dans la mesure où elle rend possibles :

- le dépassement du point de vue du respect de soi et de l'autre pour adopter le point de vue universel ou, en tout cas, le point de vue de tous les concernés, que ce soit sur le plan pragmatique, éthique ou moral ;
- le développement chez nos élèves de l'argumentation nécessaire pour s'engager dans l'espace public ;
- l'expression du point de vue du législateur et donc l'initiation des élèves à la philosophie politique ou à la philosophie du droit – à la question « Que devons-nous faire ? » c'est-à-dire à la *res publica*, à la chose publique, à la démocratie qui, pour être vivante, doit être participative.

En prenant appui sur l'éthique de la discussion et sur ses caractéristiques, nous proposons d'introduire dans notre méthodologie un *dispositif de discussion dont les règles à respecter seraient les suivantes* (l'enseignante ou l'enseignant s'assure au préalable de la capacité et de la volonté de ses élèves d'accepter de jouer le jeu, c'est-à-dire de respecter les règles) :

- maintien de l'écoute active ;
- attitude qui vise à l'entente (la visée n'est pas polémique au sens où il s'agirait de faire adopter à tout prix son point de vue) ;
- évaluation collective et argumentative du caractère d'obligation d'une norme soumise à la discussion pour « validation ».

Le groupe, après discussion, peut estimer qu'il n'y a pas de choix valable pour tout le monde, et pour quelles raisons, ou, au contraire, en déduire un. (Il peut aussi estimer que les conditions pragmatiques de la discussion, le temps, par exemple, n'ont pas permis de faire le tour de la question.) L'important, en tout cas, est d'arriver, dans la discussion, à se placer d'un point de vue collectif ou, mieux, d'un point de vue universel.

Enfin, un choix peut être considéré comme discursivement valable pour tous sans que soient réunies ses conditions d'application. La réalisation d'un tel choix apparaît alors comme un idéal à atteindre.

Cette mise en place du dispositif de discussion n'est pas sans poser problème à l'enseignante ou à l'enseignant si nous voulons qu'il se trouve dans la situation idéale de parole permettant de valider des normes : « Personne ne peut sérieusement entamer une argumentation s'il ne suppose pas une situation de parole qui garantisse, en principe, la **publicité** de l'accès, l'**égalité** de participation, la **sincérité** des participants, des prises de position **sans contrainte**, etc. » (Habermas, 1991, p. 17)<sup>24</sup>.

Nous voyons au moins trois difficultés :

- Le cadre restreint d'une classe ne satisfait pas au critère de **publicité** : toutes les personnes concernées ne peuvent être représentées. L'enseignante ou l'enseignant prendra soin, dès lors, de faire valoir dans la discussion l'avis possible des absents.

---

24. C'est nous qui soulignons.

- L'enseignante ou l'enseignant est juge et partie: **juge** en ce qu'il doit garantir l'accomplissement correct des règles de la **discussion sérieuse**, et **partie** en ce qu'il représente un point de vue individuel irréductible dans la discussion. L'égalité de participation risque ainsi d'être compromise si l'enseignante ou l'enseignant ne se rend pas attentif aux dangers précités.
- Il est difficile dans le cadre d'un groupe-classe de requérir une participation **sincère** des élèves, comme il est d'ailleurs malaisé, voire impossible, d'obtenir des prises de position **sans contrainte** et, par conséquent, d'empêcher des comportements d'une part de retrait et d'autre part de prise de pouvoir: le cadre « répressif » de l'obligation scolaire contraint l'individu à la discussion. Celui-ci peut dès lors, en son for intérieur, choisir de ne pas y participer ou d'y participer sur le mode du calcul (conquérir une ascendance sur le groupe plutôt que de viser à une entente); l'enseignante ou l'enseignant veillera, chaque fois, à rappeler les « règles du jeu » pour limiter ces difficultés et, dans le cours du débat, solliciter les silencieux et tempérer les « séducteurs » (les mobiles de ceux-ci peuvent d'ailleurs faire l'objet d'une discussion sur le cadre institutionnel scolaire en regard d'un idéal moral).

En outre, comme nous l'avons vu plus haut, pour qu'une norme dégagée d'une discussion pratique soit valide, les participants à la discussion doivent pouvoir se placer du point de vue du « législateur » moral, ce qui suppose une grande capacité à s'abstraire de sa particularité pour adopter le point de vue universel de la justice et de la valeur qui lui est intrinsèquement liée, la solidarité. Cela requerra de grandes qualités d'animation de l'enseignante ou de l'enseignant.

Les applications proposées ci-dessous n'ont d'autre prétention que de susciter le questionnement, chez nous et chez nos élèves, et d'indiquer **une marche à suivre** qui nous permet de dépasser le strict point de vue individuel, communautaire ou national<sup>25</sup>.

Lorsqu'un dilemme moral est posé par l'enseignante ou l'enseignant ou surgit à l'occasion de tel ou tel événement dans ou à l'extérieur de l'école, l'enseignant peut mettre en place un **dispositif de discussion** en veillant bien à séparer, dans sa préparation, les domaines de discussion possibles: pragmatique, éthique et moral.

25. D'autres séquences didactiques visant à développer le jugement normatif ont été publiées entre autres dans Leleux (2000, chapitre 5).

### 3.1. Le niveau pragmatique

S'il s'agit du **niveau pragmatique**, la discussion, à propos d'un dilemme, permet de vérifier si la stratégie adoptée est valide pour tout le monde et pour quelles raisons (sécurité, hygiène...). Nous ne nous attarderons pas davantage sur ce niveau qui devrait plutôt faire partie d'un projet pédagogique interdisciplinaire pour développer chez l'élève des qualités telles que les méthodes de travail et les exercices de synthèse, la gestion du temps...

### 3.2. Le niveau éthique

S'il s'agit du **niveau éthico-existentiel**, il y a lieu de discerner la préférence axiologique, qu'elle soit : 1) **faible** : « Des décisions préférentielles triviales ou faibles ne nécessitent aucune fondation ; personne ne doit rendre compte à soi-même ou à autrui de la marque de voiture ou du type de pull-over qu'il préfère » ; 2) ou **forte** : « En revanche, nous nommons, avec Charles Taylor, préférences "fortes" les évaluations qui ne concernent pas seulement les dispositions et tendances contingentes, mais l'auto-compréhension d'une personne, le type de conduite de vie, le caractère ; elles sont à chaque fois liées à l'identité propre [...] Les décisions axiologiques graves sont traitées depuis Aristote comme des questions cliniques concernant la vie bonne » (Habermas, 1991, p. 98).

Ainsi, dans le cas d'« évaluations fortes », de préférences qui engagent la « vie bonne » de quelqu'un, la discussion pourra faire apparaître si les choix opérés, à l'issue d'un dilemme, sont ou non authentiques et/ou sont ou non autonomes. Si le choix n'est pas valable pour tous les concernés, la discussion fera, par exemple, apparaître du même coup soit l'absence d'authenticité de ce choix, soit le caractère vicié d'une authenticité pour l'authenticité, nécessairement fermée à l'autre.

### Exemples

- Ainsi, dans le dilemme moral « Véronique doit-elle rester avec sa mère ou rejoindre son père ? » (Leleux, 1988c), de nombreux élèves, tentés par le choix de la vie avec leur père à la campagne, optent néanmoins pour rester vivre avec leur mère pour « ne pas lui faire de peine ». Ce qui est alors à l'œuvre, dans la motivation invoquée par l'élève, c'est l'identification au désir de la mère (en termes judéo-chrétiens, on parlerait de « sacrifice ») et non un véritable choix, au sens d'un respect

de sa liberté, de son authenticité. La discussion pratique révélera que le « sacrifice » de soi peut se retourner en agressivité ou en rejet de l'autre, et ne peut dès lors constituer une règle de conduite valable pour tous ceux qui visent à une « vie bonne ». Habermas fait d'ailleurs remarquer que « la morale rationnelle scelle l'abolition du sacrifice<sup>26</sup> ».

- Ainsi, dans notre leçon *Oser désobéir* (Leleux, 1992), l'utilisation du tableau de Rembrandt ou du mythe d'Œdipe vise à mettre en scène la tradition, telle qu'elle est intériorisée par l'adolescent, pour provoquer une prise de distance par rapport à celle-ci. La discussion pratique peut alors faire apparaître que le sacrifice d'Œdipe ainsi que celui d'Isaac ne sont pas des choix valables pour tous et que c'est l'attitude des parents qui attendent à l'intégrité de leur enfant qu'il y a lieu d'interroger.
- Dans l'exercice de clarification *Abri anti-atomique* tel que nous l'ai adapté<sup>27</sup>, quelques élèves par classe choisissent de se sacrifier. L'échange en plénière permet d'établir que les motivations de ce choix sont très différentes selon les élèves : certains le font parce qu'ils ne conçoivent pas de continuer à vivre dans un monde où serait tombée une bombe atomique – ce qui correspond d'une certaine façon au *telos* d'une vie bonne –, d'autres parce qu'ils trouveraient intolérable de vivre tandis que d'autres meurent (*cf.* la culpabilité de certains rescapés des camps nazis); d'autres, enfin, jugent leur vie moins importante que celle des autres. Une discussion pratique dans ce dernier cas aurait l'avantage de mettre au jour qu'un tel choix (« se sacrifier ») ne peut être valable pour moi, puisqu'il ne peut être valable pour tous : il mènerait en effet à la fin de l'espèce humaine.
- En matière d'amitié ou de couple, il est possible d'évaluer discursivement ce que je dois faire ou non pour accéder à une vie réussie et, par conséquent, si telle ou telle règle pratique convient à toute amitié ou à tout couple.

26. Habermas (1991, p. 125) : « La validité des commandements moraux est liée à la condition que ceux-ci soient, d'une manière générale, suivis comme étant le fondement d'une praxis universelle. [...] Ce n'est qu'alors que les commandements moraux sont dans l'intérêt commun et qu'ils ne posent pas – précisément parce qu'ils sont également bons pour tous – d'exigences surrogatoires. Dans cette mesure, la morale rationnelle scelle l'abolition du sacrifice. »

27. Leleux (1988a, p. 34). Cet exercice vise clairement à mettre au jour une hiérarchie de valeurs et n'a rien à voir avec une quelconque guerre atomique.

Dans chacun de ces exemples, la discussion doit valider ou non le choix de celui qui vise à une vie réussie, compte tenu de son contexte de vie. Le choix ou la norme n'a pas un caractère d'obligation morale comme ce sera le cas dans le niveau suivant. L'impératif est ici « hypothétique ».

### 3.3. Le niveau moral

Lorsque mes actions vont à l'encontre des intérêts d'autrui et peuvent provoquer des conflits qui doivent être réglés de façon impartiale, la **discussion pratico-morale** s'impose, c'est-à-dire une discussion qui vise à recueillir l'assentiment universel sans contrainte pour déterminer si une norme est juste ou non. Ce niveau de discussion, selon les cas, permet ou bien de justifier des règles de droit positif, ou bien de susciter des interrogations sur ces règles ou encore de faire apparaître la nécessité de faire aboutir dans l'espace public de nouvelles normes morales.

#### Exemples

- En matière d'asile politique, il est possible d'adopter le point de vue de ma communauté, de mon pays et d'estimer que celui-ci ne peut plus continuer à accueillir les réfugiés politiques sous peine de mettre toute la population en péril. Loin de contester l'éventuelle légitimité d'un tel point de vue, il s'agit du moins de le confronter au fait que si je vivais en dictature je souhaiterais sans doute, lorsque ma vie ou celle de ma famille sont en danger, pouvoir trouver asile dans un autre pays. Autrement dit, la discussion pratique fait apparaître que mon point de vue ici et maintenant ne saurait suffire à l'élaboration d'un véritable point de vue moral qui requiert l'assentiment universel (Habermas, 1992b, p. 76-84).
- Dans le dilemme *Nicole et le sida* (Leleux, 1988d), si une élève choisit de suivre Jean-Luc et, ainsi, de faire l'amour sans préservatif, on peut décider d'évaluer ce choix dans la discussion. Cette dernière fera apparaître que ce choix, peut-être bon pour moi (si je privilégie les valeurs d'audace, de passion ou d'attrait de la mort), ne l'est pas pour tous les concernés sans mettre fin à l'espèce ou, en tout cas, sans les convertir en assassins potentiels de leurs futurs partenaires.

- Dans le dilemme *Aischa et les Skins*<sup>28</sup>, il peut apparaître en plénière que les élèves choisissent de ne pas dénoncer Patrick – qui est sur le point de commettre avec ses amis skins un attentat contre les frères et les amis d'Aischa – par peur des représailles, par amour, par méfiance dans la police, par refus systématique de recourir à la dénonciation... Dans une discussion pratique, il s'agira alors d'évaluer s'il est moralement obligatoire de « toujours dénoncer » ou de ne « jamais dénoncer ». Il devrait apparaître que ni l'un ni l'autre ne peuvent devenir des commandements moraux dans la mesure où le « toujours dénoncer » donnerait un tel poids à l'appareil policier qu'il menacerait, par un environnement totalitaire, la vie en commun et la liberté de chacun à moins qu'il ne suscite des comportements aveugles, de parti pris ou d'intérêt (*cf.* les dénonciations pendant la guerre pour acquérir les biens du voisin !). À l'opposé, le « jamais dénoncer » ruinerait les bases de toute vie en commun et notamment les règles de sécurité en donnant à l'individu le pouvoir et la liberté de nuire à autrui.
- Faut-il ou non supprimer la sécurité sociale de certaines catégories de la population ? Si le citoyen se place du point de vue de l'État et des finances publiques, il pourrait arriver à cette conclusion. Pourtant, ne faut-il pas oublier ce que nous dit Bertolt Brecht dans son célèbre poème « Quand ils sont venus arrêter un juif », c'est-à-dire qu'à accepter des manquements à la solidarité on affaiblit peu à peu celle-ci au point de se retrouver sans alliés et démunis le jour où l'on est soi-même concerné (Leleux, 1988a, p. 51-53). Alors que si l'on envisage le point de vue de tous les concernés dans la discussion pratique, il apparaîtra qu'il est de l'intérêt de chacun de refuser le démantèlement de la sécurité sociale.

\*  
\*\*

On reproche souvent aux morales cognitivistes, et a fortiori à l'*Éthique de la discussion*, de penser qu'un devoir entraîne *sui generis* un vouloir. Habermas, et nous pensons qu'il a raison, veut séparer les problèmes de fondation de la moralité de ceux de l'action. Pour lui, l'environnement familial et social et la discussion pratique, s'ils peuvent affermir la conscience morale, ne garantissent en rien l'action : « Le problème de la faiblesse de la volonté n'est pas résolu par la cognition

---

28. Vidéocassette et numéro spécial d'*Entre-vues* sur *Les dilemmes moraux*.

morale<sup>29</sup>. » Raison supplémentaire de veiller à l'ancrage affectif du jugement moral par un enseignement spécifique : par la pédagogie humaniste, par la qualité de relation avec nos élèves, par notre propre capacité à mettre en pratique ce que nous jugeons juste, par une stratégie de mise en relation de l'élève avec ses émotions, par l'œuvre d'art ou le mythe, par exemple. Mais il s'agit aussi d'indiquer des pistes d'action et des débuts de réalisation pratique. Tel est, pour moi, le sens de la phase d'intégration dans la structure de la préparation de leçon. Mais aussi la mise en pratique à l'école de valeurs jugées « idéales » (antenne-école Amnistie internationale, activité théâtrale, occupation de l'espace public – pétition, lettre, délégation, manifestation –, etc.).

Ce chapitre, bien que long, appelle des prolongements. Il est clair toutefois que le méthodologique touche ici directement aux valeurs et aux normes de société et aux choix de chacun quant à la façon d'y adhérer. Certains d'entre vous jugeront sans doute l'apport d'Habermas peu utile pratiquement, parce qu'il ne donne aucune recette et que ce ne sont bien souvent pas les grands principes qui nous manquent, mais plutôt les moyens de les appliquer. Nous pensons cependant que le dispositif de discussion, que nous avons proposé à sa suite, nous permet de former nos élèves à l'argumentation et à l'adoption d'un point de vue universel, deux qualités que nécessitent une démocratie participative et, par conséquent, une éducation à la citoyenneté qui figure parmi les objectifs pédagogiques du cours de morale.

---

29. Habermas (1991, p. 169) : « Savoir si j'ai la force d'agir conformément à des intellctions morales même lorsque de puissants intérêts divergents leur résistent, cela ne dépend pas en premier lieu de la capacité à juger moralement, ni du niveau de fondation des jugements moraux, mais de la structure de la personnalité et de la forme de vie. »

## BIBLIOGRAPHIE

- APPEL, K.-O. (1973). *L'éthique à l'âge de la science*, trad. R. Lellouche et I. Mittmann, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DELEUZE, G. et F. GUATTARI (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris, Éd. de Minuit.
- FERRY, J.-M. (1987). *Habermas. L'éthique de la communication*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Recherches politiques ».
- FERRY, L. (1992). *Le Débat*, nov.-déc., n° 72.
- FERRY, L. (1993). « Entretien », *Entre-vues*, n° 17, p. 34, Bruxelles.
- FERRY, L. et A. RENAUT (1984). « Heidegger en question », dans *Système et critique*, Bruxelles, Ousia (2<sup>e</sup> éd., 1992).
- FERRY, L. et A. RENAUT (1988). *La pensée 68. Essai sur l'antihumanisme contemporain*, Paris, Folio essais, n° 101.
- GENARD, J.-L. (1987). « Réflexions sur la spécificité du cours de morale », *Recherches pour l'enseignement de la morale*, Bruxelles, Éducation nationale de Belgique, Organisation des Études, n° 1.
- GENARD, J.-L. (1992). *Sociologie de l'éthique*, Paris, L'Harmattan.
- HABERMAS, J. (1970). *Logique des sciences sociales et autres essais*, trad. R. Rochlitz, Paris, Presses universitaires de France (1987).
- HABERMAS, J. (1970-1971). *Sociologie et théorie du langage*, trad. R. Rochlitz, Paris, A. Colin (1995).
- HABERMAS, J. (1983). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Ch. Bouchindhomme, Paris, Cerf, coll. « Passages » (1986).
- HABERMAS, J. (1985). *Discours philosophique de la Modernité*, trad. Ch. Bouchindhomme et R. Rochlitz, Paris, Gallimard (1988).
- HABERMAS, J. (1988a). « Entretien », Paris, *Le Globe*, juillet-août.
- HABERMAS, J. (1988b). « Interview », Paris, *Libération*, 30 juin.
- HABERMAS, J. (1988c). *La pensée postmétaphysique. Essais philosophiques*, trad. R. Rochlitz, Paris, A. Colin (1993).
- HABERMAS, J. (1991). *De l'éthique de la discussion. Que signifie le terme « Diskursethik »?*, trad. M. Hunyadi, Paris, Cerf, coll. « Passages » (1992).
- HABERMAS, J. (1992a). « Entretien avec Jürgen Habermas. Une union sans valeur », Paris, *Liber*, juin, n° 10.
- HABERMAS, J. (1992b). « Immigration et chauvinisme du bien-être », Bruxelles, *La Revue Nouvelle*, novembre.

- HABERMAS, J. (1992c). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechts-staats*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp. Traduit en français par R. Rochlitz et Ch. Bouchindhomme sous le titre *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, Paris, Gallimard (1997).
- HABERMAS, J. (1993). «Entretien avec Habermas recueilli par Bert van den Brink», Amsterdam, *Filosofie Magazine*, mars, n° 2.
- HABERMAS, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, trad. R. Rochlitz et Ch. Bouchindhomme, Paris, Gallimard.
- HEIDEGGER, M. (1946). «Lettre sur l'Humanisme», dans *Questions III et IV*, Paris, Gallimard, coll. «Tel» (1966).
- HEIDEGGER, M. (1954a). «Dépassement de la métaphysique», dans *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, coll. «Tel» (1958), n° 52.
- HEIDEGGER, M. (1954b). «La question de la technique», dans *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, coll. «Tel», n° 52.
- HEIDEGGER, M. (1959a). «Sérénité», dans *Questions III et IV*, Paris, Gallimard, coll. «Tel».
- HEIDEGGER, M. (1959b). «Pour servir de commentaire à Sérénité», dans *Questions III et IV*, Paris, Gallimard, coll. «Tel».
- KANT, E. (1781). *Critique de la raison pure*, trad. A. Tremesaygues et B. Pacaud, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Quadrige» (1990).
- KANT, E. (1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. V. Delbos revue par A. Philonenko, Paris, Vrin (1992).
- KANT, E. (1788). *Critique de la raison pratique*, trad. F. Picavet, Presses universitaires de France, coll. «Quadrige» (1989).
- KANT, E. (1790). *Critique de la faculté de juger*, trad. Philonenko, Bruxelles, Vrin (1989).
- KOYRÉ, A. (1<sup>re</sup> éd., 1957). *Du monde clos à l'univers infini*, Paris, Gallimard, coll. «Tel» (1973).
- LALLEMAND, R. (1992). «Droit et bioéthique», *Entre-vues*, n° 15, Bruxelles.
- LECOURT, D. (1990). *Contre la peur*, suivi de *Critique de l'appel de Heidelberg*, Paris, Hachette, coll. «Pluriel», n° 8637.
- LELEUX, C. (1988a). *Choisir une morale du risque*, Bruxelles, Éd. du Cedil.
- LELEUX, C. (1988b). *S'engager*, 2<sup>e</sup> éd., Bruxelles, Éd. du Cedil.
- LELEUX, C. (1988c). «Oser refuser la culpabilité», *Choisir une morale du risque*, Bruxelles, Éd. du Cedil.
- LELEUX, C. (1988d). «Prévention du sida», *S'engager*, 2<sup>e</sup> éd., Bruxelles, Éd. du Cedil.
- LELEUX, C. (1992). «Alice Miller», *Entre-vues*, n° 13, Bruxelles.

- LELEUX, C. (1997a). *Réflexions d'un professeur de morale. Recueil d'articles 1993-1994*, Bruxelles, Démopédie.
- LELEUX, C. (1997b). *Repenser l'éducation civique. Autonomie, coopération, participation*, Paris, Cerf, coll. « Humanités ».
- LELEUX, C. (1997c). *La démocratie moderne. Les grandes théories*, Paris, Cerf, coll. « Textes en main ».
- LELEUX, C. (2000). *Éducation à la citoyenneté. Apprendre des valeurs et des normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Outils pour enseigner ».
- LIPOVETSKI, G. (1992). *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*, Paris, Gallimard.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*, Paris, Éd. de Minuit.
- MARX, K. (1843). *La question juive*, Paris, 10/18 (1968).
- NIETZSCHE, F. (1871). *La naissance de la tragédie*, Paris, Folio essais (1949), n° 32.
- NIETZSCHE, F. (1883). *Ainsi parlait Zarathoustra*, Paris, Livre de Poche (1983), n° 987.
- NIETZSCHE, F. (1989). *Volonté de puissance*, trad. H. Albert, Paris, Trident, n° 415.
- PINSART, M.-G. (1992). « Réflexions éthiques sur les technosciences », *Entre-vues*, n° 15, Bruxelles.
- RENAUT, A. (1984). « Les subjectivités : pour une histoire du concept de sujet », dans *Système et critique*, Bruxelles, Ousia (2<sup>e</sup> éd., 1992).
- RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- SIMON, J.-F. (1993). *Le Monde des débats*, mars, éditorial.



# L'approche narrative

## Penser avec sa propre histoire et avec les histoires d'autrui

**RONALD W. MORRIS**  
*Université McGill*

*C'est ce qui dupe les gens : un homme c'est toujours un conteur d'histoires, il vit entouré de ses histoires et des histoires d'autrui, il voit tout ce qui lui arrive à travers elles et il cherche à vivre sa vie comme s'il la racontait.*

Jean-Paul SARTRE, *La nausée*.



De nos jours, une bibliographie de plus en plus considérable tend à démontrer l'importance de l'approche narrative en éducation morale (Coles, 1986, 1989, 1997; Greer et Khol, 1995; Johnson, 1993; Kilpatrick, 1993; Witherell, 1991, 1995). L'un des aspects les plus prometteurs, notamment dans le contexte d'une société pluraliste, veut que l'étudiant ressente le besoin d'affirmer ses propres histoires morales en dialoguant avec autrui (Bouchard, 2000; Day et Tappan, 1996; Tappan, 1998; Tappan et Brown, 1991, 1996). La création d'un espace réservé au récit de soi permet aux apprenants de réfléchir sur les enjeux et les obstacles moraux de leur propre existence. Cela leur permet de franchir le seuil de la passivité pour atteindre un début d'autorité morale. Le récit de soi ne peut cependant tout accomplir. Les apprenants doivent aussi s'inspirer des histoires pertinentes d'autrui en puisant notamment dans les romans, les pièces de théâtre, la poésie, les biographies et les films. Dans le présent chapitre, je soutiens que le sens moral d'un individu est le fruit de l'interaction entre le récit de soi et les histoires d'autrui. La première partie est consacrée au récit de soi. La deuxième partie porte sur l'analyse de l'incidence des histoires d'autrui sur le développement moral (*moral agency*). Une attention particulière sera accordée aux histoires issues de la littérature, aux histoires reliées aux maladies et à la déficience ainsi qu'à l'importance de la fantaisie chez l'enfant.

Comme ce chapitre porte sur l'approche narrative, le modèle de présentation adopté combinera le format académique traditionnel et l'exploration narrative. J'ai entendu de trop nombreux discours, interminables, sur l'importance du dialogue. L'intégration de récits au texte traitant de l'art de raconter mettra en évidence l'apport considérable des récits. L'intérêt principal des histoires du point de vue de l'enseignement et de l'écriture repose dans leur étonnante capacité à articuler des idées et des expériences que les théories et raisonnements traditionnels ne peuvent exprimer. Comme l'écrit Hauerwas (1977, p. 76), « tout bon écrivain sait que la parole ne suffira pas à décrire pleinement la complexité de l'activité humaine » (voir Lopez, 1988, p. 69).

## 1. PENSER AVEC SA PROPRE HISTOIRE

### 1.1. Problématique: le vacuum postmoderne

Dans son livre intitulé *To a Dancing God* et publié en 1970, Sam Keen annonçait déjà ce que plusieurs auteurs qualifient aujourd'hui de « vacuum postmoderne ». « Le pluralisme signifie la disparition des

histoires, des espoirs, des croyances, des valeurs et des principes universels», écrivait Keen. L'éthicien Arthur Frank (1995) qualifie cette situation « d'anéantissement du récit – d'état d'incertitude narrative constante » (p. 68 ; voir Borgmann, 1992 ; Burbules et Rice, 1991 ; Maguire, 1978, p. 27-57 ; Wolfe, 1993). Le ministère de l'Éducation du Québec soulignait récemment dans un document sur la formation du personnel enseignant que ce vacuum plaçait les enseignants dans une position délicate. « Son rapport au monde, autrefois si stable, n'en finit pas de se modifier étant donné la prolifération et l'évanescence des savoirs et le conflit des interprétations de ce qui constitue la culture valable... » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 38).

Keen (1993) affirme, quant à lui, que le bombardement croissant d'histoires et de points de vue variés intensifie le vacuum postmoderne.

Notre génération est la première à subir un tel bombardement d'histoires provenant de si nombreuses « sources de pouvoirs » qui nous sont étrangères. Un individu évoluant en plein cœur d'une médiathèque illustre parfaitement la parabole de l'esprit postmoderne : trois écrans de télévision projettent trois combinaisons différentes de récits, les télécopieurs en impriment d'autres et les journaux font de même. En quelque sorte, nous sommes imprégnés d'histoires, nous sommes inondés de points de vue. Ce bombardement de points de vue entraîne la suppression de notre propre perspective, de notre propre histoire. Nous perdons le fil de nos expériences ; nous ne sommes que des gens dont l'histoire est tracée *par les forces extérieures* (Keen, 1993, p. 28, traduction libre).

Dans son ouvrage intitulé *The Triumph of Narrative* (1999), Fulford parvient à la même conclusion. Pour lui, « la principale composante culturelle du xx<sup>e</sup> siècle » réside dans le véritable « Niagara d'histoires » dont nous inondent le cinéma, la télévision, la presse écrite et Internet. Ce phénomène est inédit sur le plan historique – « la transmission d'histoires conçues de toutes pièces en fonction de la reproduction et de la diffusion de masse » (*ibid.*, p. 151). Dans de telles conditions, revendiquer la paternité de notre propre histoire « par l'intérieur » devient quasi impossible. Il est en effet difficile de retrouver le fil conducteur narratif à l'origine de notre intégrité individuelle.

Dans l'une des études les plus exhaustives sur le rapport entre la télévision et la qualité de vie, Kubey et Csikszentmihalyi (1990) aboutissent aux mêmes conclusions que Keen et Fulford. En ce qui les concerne, le principal inconvénient de la production télévisuelle réside dans la présentation idéalisée des aspirations déterminées par des sources externes. Regarder la télévision peut éventuellement

miner notre capacité à décider du déroulement de notre propre existence ou à imaginer de nouvelles perceptions de l'univers qui nous entoure.

## 1.2. Narration et dialogue : vers une éthique postcoloniale

Vu sous cet angle, le principal défi que doit relever l'éducation moderne selon Keen est de parvenir à créer un environnement au sein duquel les élèves peuvent définir leurs propres histoires. Plutôt que de chercher à inculquer un ensemble précis de valeurs, « l'éducation doit aider l'élève à transformer la matière première de ses expériences en une histoire cohérente » (Keen, 1970, p. 71). Cet objectif est indispensable au développement de soi et d'une identité propre. « Nous nous dirigeons vers l'avenir conditionné par notre passé. Comment concevoir alors que l'intégrité de l'Homme puisse exister sans mémoire et sans espérance, sans situer le moment présent dans un contexte temporel, sans raconter une histoire ? » (*ibid.*). Selon Polkinghorne (1988), c'est en interprétant notre vie comme « le fruit d'une histoire unique en constante évolution » que nous « réalisons notre identité personnelle et notre idée de nous-même ». La personnalité « n'est pas un concept ou une substance immuable, mais plutôt l'agencement d'événements personnels en une entité historique qui englobe non seulement nos antécédents mais aussi la perception anticipée de ce que nous deviendrons » (Polkinghorne, 1988, p. 150 ; voir Bruner, 1990 ; MacIntyre, 1981 ; Viz, 1990). « En intégrant le flux et le reflux de l'expérience de chacun à une ligne narrative, propose Narayan (1991, p. 114), nous donnons un sens à notre passé, nous planifions l'avenir et nous comprenons le sens de l'existence d'autrui ».

Se raconter n'est pas un luxe, ni un divertissement ou une sorte de regard narcissique sur son propre sort. La narration de soi est le tremplin de la conscience et d'une identité naissantes. Comme l'a écrit Charles Taylor (1989, p. 52) « nous ne pourrions faire autrement que de viser le bien... et donc déterminer l'orientation de notre vie si nous parvenons à concevoir notre existence sous forme narrative, telle une quête ». Cela est inévitable, car il s'agit d'un « besoin structurel inhérent de la quête de l'Homme » (*ibid.*).

La tâche fondamentale d'appropriation « intérieure » de nos vies est exactement ce que proposent Tappan et Brown (1991, 1996) comme « nouvelle » approche du développement moral et de l'éducation morale. Ils qualifient le processus progressif d'appropriation

(*authoring*) en tant que *telos* du développement moral. L'originalité de cette approche découle du fait qu'elle ne se contente pas, contrairement au concept privilégié par Kohlberg en matière d'éducation morale, de stimuler le développement moral en débattant de dilemmes moraux hypothétiques. En fait, le vécu moral de l'élève constitue la matière disciplinaire de cette approche (voir également Day et Tappan, 1996).

Tappan et Brown s'intéressent à des histoires précises, soit à des histoires de conflits et de choix moraux. Ils partent de la prémisse voulant que nous représentions et que nous définissions nos expériences marquantes par des histoires connexes. Considérant que la narration fait appel à la réflexion, donner l'occasion à l'élève de raconter une histoire qui relate une expérience morale marquante joue un rôle important dans le développement moral de ce dernier. Cela permet au narrateur d'approfondir sa réflexion et, par conséquent, d'assumer la responsabilité de cette expérience. Cooper (1991, p. 107) estime que le fait de raconter son histoire permet de briser le silence oppressant qui « nuit à l'autodétermination ». Pour Maxine Greene (1995, p. 54), cela revient à dire que l'appropriation permet aux apprenants libres de « laisser éclore leur propre rationalité ».

En outre, la narration doit faire partie intégrante du dialogue avec autrui. À cet égard, Tappan et Brown (1996) s'inspirent du philosophe et théoricien littéraire russe Mikhaïl Bakhtin, qui prétend que « la paternité de la vie et de l'œuvre littéraire est issue de la relation dialogique entre soi-même et autrui » (Tappan et Brown, 1996, p. 103). « En effet, écrit Bouchard (2000, p. 8), par une narration soutenue et encouragée à travers le dialogue, la personne peut apprendre graduellement à tirer profit de son expérience morale et à affirmer son autorité et sa responsabilité sur celles-ci. » Selon Greene (1995, p. 57), « les jeunes pourront être amenés à se considérer comme étant des créateurs et des interlocuteurs avisés et réfléchis si leurs points de vue particuliers sont pris en considération, si le dialogue d'interprétation est favorisé et si le questionnement est maintenu ».

La meilleure définition de l'approche proposée par Tappan et Brown est sans doute celle du « postmodernisme reconstructif » par opposition au « postmodernisme déconstructif » ou « antimodernisme » (Burbules et Rice, 1991; Kegan, 1994, p. 324-334). Cette approche vise l'ajout d'une dimension de transformation ou d'une dimension expressément critique aux idéaux modernistes de voix, d'identité et d'authenticité (Taylor, 1991). Cette approche prône « une certaine liberté d'action par rapport à l'imposition arbitraire de valeurs à

caractère culturel et de stéréotypes traditionnels». Son rôle central découle d'un concept d'«éducation non pas en tant que fonction sociale» mais plutôt de «société en tant que fonction éducative», l'éducation ayant pour but de «refaire ou de réformer la société» (Tappan et Brown, 1991, p. 188). Tandis que les adeptes néoclassiques de l'éducation du caractère considèrent le pluralisme en expansion de la société contemporaine comme un problème à résoudre, la solution étant le retour aux valeurs traditionnelles (Kilpatrick, 1993; Lickona, 1991, 1993), les adeptes du postmodernisme reconstructif se réjouissent du pluralisme et de la différence et rejettent l'imposition de valeurs morales universelles.

Tappan et Brown s'inquiètent particulièrement de «la pression croissante exercée sur la voix des jeunes filles, à l'aube de l'adolescence, dans le but de rendre cette voix conforme aux styles sociaux culturels et afin que les jeunes filles acceptent la version sociale dominante ou traditionnelle de la réalité au sein de laquelle elles seront contraintes de moduler leur voix et de restreindre leurs ambitions si elles veulent être entendues et acceptées» (1996, p. 104). L'objectif est donc de lutter contre l'abandon de la narration pour s'en approprier la responsabilité.

Dans son livre intitulé *The Wounded Storyteller*, Arthur Frank (1995) adopte un point de vue similaire, quoique dans un contexte d'éthique médicale. Je me permettrai de résumer brièvement l'optique de Frank pour mieux cibler l'éthique postcoloniale qui est au cœur de l'approche de Tappan et Brown en matière d'éducation morale.

Alors que Tappan et Brown se préoccupent des différents facteurs qui entraînent l'érosion graduelle de la voix des jeunes filles, Frank s'inquiète des différents impacts des soins médicaux modernes sur la «colonisation» progressive des personnes malades. En ce qui le concerne, l'objectif fondamental doit être de redonner la parole aux personnes malades, qui doivent être encouragées à partager l'histoire de leur maladie. En médecine moderne, le dossier du patient constitue «l'histoire officielle de la maladie». La médecine moderne encourage «la soumission narrative». Cette expectative n'est rien de moins qu'une forme de colonialisme qui considère «le corps du patient comme une possession territoriale» (Frank, 1995, p. 10). Dans les faits, la personne est reléguée en marge du système. L'éthique postmoderne ou postcoloniale consiste donc à «exiger la parole plutôt que de laisser parler autrui en son nom et à se représenter soi-même plutôt que d'être représenté par autrui, et même, au pis, de ne plus exister» (*ibid.*, p. 13).

La narration de sa propre maladie vise à « recouvrer le droit de parole que la maladie et ses traitements retirent trop souvent » (*ibid.*, p. xxi); elle veut « permettre l'expression d'une expérience que la médecine ne peut décrire » (p. 18). Formuler une histoire permet de passer de la victimisation à l'action. « Les gens qui racontent leur maladie » ne sont pas de simples « survivants », mais bel et bien les « témoins qui font de la maladie une responsabilité morale ». En communiquant son expérience aux autres, le témoin ne cherche pas à « parler en leur nom », mais plutôt à « dialoguer avec eux à titre de compagnon d'infortune qui, en raison d'un talent quelconque ou d'une occasion donnée, a le privilège de pouvoir s'exprimer alors que d'autres en sont incapables » (p. 132). Par conséquent, le récit d'une maladie est animé par une éthique de solidarité et d'inspiration.

Le *Frankenstein* créé par Mary Shelley est une représentation fictive fort convaincante de ce que signifie être blessé, marginalisé et réduit au silence. Écrit au XIX<sup>e</sup> siècle, ce roman n'en demeure pas moins contemporain. Tandis que la médecine moderne cherche à supprimer la narration par le biais de la colonisation du corps du patient, la médecine de *Frankenstein* vise à créer un corps sans image de soi. Pis encore, Frankenstein crée un monstre si hideux que l'établissement dialogique de soi devient quasi irréalisable. Le caractère horrifique de cette histoire ne réside pas dans l'apparence physique du monstre, mais plutôt dans ses vaines tentatives de trouver le fil conducteur qui lui révélera, comme le dit si bien Keen (1970, p. 81), « son nom, sa place, sa passion et son histoire ».

Au cours du roman, le « monstre » trouve enfin l'occasion de raconter son histoire en mettant à profit la cécité de son auditeur. Il lui révèle alors son profond désir de rencontrer la famille de l'aveugle, qu'il connaît pour l'avoir observée de sa cachette. Il a entendu les membres de cette famille lire et se raconter des histoires. Il éprouve une grande admiration pour leur gentillesse et s'identifie à eux puisque, comme eux, il a dû s'exiler à la suite d'un crime qu'il n'a pas commis. Il les considère comme ses « protecteurs ». Le monstre est cependant terrifié à l'idée d'être rejeté. Il espère, étant donné leur générosité et leur gentillesse, qu'ils sauront passer outre son apparence et l'aimer pour les qualités dont il « saura faire preuve ». « Je suis tenaillé par la peur, car si j'échoue dans ma démarche je serai à jamais un paria dans ce monde » (Shelley, 1988, p. 148).

Ému par l'appel du monstre, l'aveugle l'invite à raconter son histoire. Le monstre lui répond : « Vous me tirez du gouffre et je suis convaincu que, grâce à votre aide, je ne me verrai pas exclu de la société des hommes... ma gratitude vous est acquise à jamais » (*ibid.*, p. 148-149). Hélas, il n'en sera rien. Alors que le monstre est sur le

point de commencer son récit, la famille réapparaît, affolée par ce qu'elle voit. En désespoir de cause, le monstre se cramponne aux genoux de l'aveugle tandis qu'un autre membre de la famille, que le monstre était parvenu à aimer et à admirer, le roue de coups de bâton. Le monstre s'enfuit et perd à jamais l'unique fil qui le reliait au monde.

Très rapidement, les sentiments de bienveillance et d'amour du monstre cèdent la place à des sentiments de rage et de vengeance. « Que signifiait cela ? » se demande-t-il. « Qui étais-je ? Qu'étais-je ? D'où venais-je ? Où allais-je ? Ces questions m'assaillaient en permanence, d'autant plus vivement que j'étais incapable d'y répondre » (Shelley, 1988, p. 142). Même Satan « avait des compagnons, des semblables qui l'admiraient et l'encourageaient ; moi, je suis seul et méprisé » (*ibid.*, p. 144). Puis la violence destructrice vient reconforter le monstre. À la fin du roman, il se décrit comme un « ange déchu » métamorphosé en « démon malfaisant » (*ibid.*, p. 248).

Lowen (1976) fait remarquer que le destin tragique de nombreux monstres, révélé par le cinéma et la littérature, pourrait être modifié si quelqu'un se donnait la peine d'entendre l'appel du monstre qui ne cherche qu'à être compris. Ainsi, dans *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo, le cœur de Quasimodo « s'émeut lorsque quelqu'un répond à sa demande tacite d'amour et de compréhension, et n'est pas effrayé par son apparence physique au point de fuir. Dans ces circonstances, l'incroyable force du monstre peut se muer en force mise au service du bien » (Lowen, 1976, p. 150). Si, comme l'écrit Maxine Greene (1997, p. 2), « nous apprenons à agir humainement lorsque nous joignons les rangs de la communauté, lorsque nous pénétrons dans l'univers du langage et lorsque que nous sommes confrontés à autrui », y a-t-il pire cauchemar pour l'individu ou pour la société que de réduire l'autre au silence, que de réduire une conscience morale naissante au silence, à l'isolation ou à l'exil ?

Nous écrivons ces lignes au moment où une autre fusillade vient de se produire dans une école secondaire américaine. Le journaliste de *La Presse*, André Pratte (2001), observe que cette fusillade épouse le même modèle que les précédentes. Citant le psychologue qui a analysé les détails relatifs aux fusillades précédentes, il fait remarquer que les agresseurs se sentent non seulement rejetés par la société mais persécutés. Ils sont ridiculisés en raison de leur apparence, « l'un parce qu'il était trop petit... l'autre parce qu'il était trop gros, un autre encore parce qu'il était "attardé" ». Un d'entre eux a écrit : « Je ne suis pas fou, je suis en colère. Les gens comme moi sont maltraités chaque jour. Je fais cela pour montrer à la société que, s'ils nous bousculent, nous allons les bousculer à notre tour » (Pratte, 2001, p. A2).

### 1.3. De la théorie à la pratique

Selon Tappan et Brown (1991), le récit de soi peut se faire sous trois formes. En premier lieu, les élèves peuvent être interviewés de façon officielle. Une entrevue approfondie procure un auditeur réel, quelqu'un qui peut prêter une oreille attentive et bienveillante. La rédaction d'un journal critique constitue la deuxième forme. Dans ce cas, le partenaire au dialogue est l'enseignant ou l'enseignante. Il ou elle répondra au journal de manière à saluer « l'apparition progressive de la responsabilité morale ». La dramatisation des histoires de l'élève « par l'entremise de sketches et de mises en scène ou de productions vidéo » (Tappan et Brown, 1991, p. 185) constitue la troisième forme de récit. Le soutien et l'encouragement jouent un rôle primordial quelle que soit la forme choisie. Quant à l'enseignant, son rôle consiste à « écouter attentivement les histoires des étudiants en faisant preuve de sensibilité et de respect » (Tappan et Brown, 1996, p. 107).

Dans son livre *L'éducation morale à l'école*, Nancy Bouchard (2000) affirme que les propositions de Tappan et Brown, qui découlent essentiellement de leur expérience universitaire, ne correspondent pas à la réalité en milieu secondaire. Entre autres choses, elle ne voit pas où les enseignants du secondaire trouveront le temps de mener des entrevues en tête-à-tête avec l'ensemble de leurs élèves ni comment les élèves du secondaire pourraient faire preuve de la subtilité nécessaire pour réaliser eux-mêmes ces entrevues. Elle croit également que la mise en scène d'histoires personnelles risque de dégénérer en véritable psychodrame, une activité plus thérapeutique qu'éducationnelle. Elle propose donc une approche qui fait appel aussi bien au jeu dramatique qu'à la rédaction rétroactive et à la discussion. Le jeu dramatique offre aux élèves une structure propice à la représentation de leur vécu. Dans ce contexte, l'enseignant fait part de récits basés sur des conflits moraux qui correspondent dans une certaine mesure à l'expérience des élèves, en traitant « une problématique morale particulière... introduite à travers une situation imaginaire, qui permet aux élèves de jouer l'histoire, de la développer, de lui faire connaître un dénouement à travers des personnages improvisés » (Bouchard, 2000, p. 22). Cette approche, dont les grandes lignes sont tracées en détail dans le livre, est basée sur des recherches-actions menées dans des écoles secondaires de Québec.

Selon moi, l'un des remarquables avantages de cette approche réside dans l'intégration de l'esprit et du corps. S'étant appropriée l'héritage dualiste de la culture occidentale, l'éducation contemporaine rabaisse constamment le corps à un niveau très inférieur aux activités cérébrales. (Morris, sous presse ; voir Egan, 1988, p. 61). Pourtant, comme l'écrit David Abrams (1996), « c'est grâce à la respiration

du corps vivant que nous pouvons ressentir "intérieurement" l'univers qui nous entoure » et c'est ce même corps « qui nous permet d'entrer en relation avec autrui ». « En l'absence d'un corps, d'une langue ou d'oreilles, vous ne pourriez ni parler ni entendre la voix d'autrui. Vous n'auriez d'ailleurs rien à dire et ignoreriez tout de la réflexion et de la pensée puisque sans contact, sans rencontre, sans même l'ombre d'une expérience sensorielle, il n'y aurait ni questionnement ni connaissance. »

Grâce au jeu dramatique, les élèves peuvent apprendre à réfléchir avec leur corps. Comme le soulignent Keen (1991), Lowen (1976), Prescott (1990), May (1975) et beaucoup d'autres, la capacité de penser avec notre corps est à l'origine de notre aptitude à faire preuve de sensibilité et d'empathie. Le savoir « séparé de la sensibilité, écrit Lowen (1976, p. 265), est vide et dépourvu de sens ». « Le contact avec le corps permet au Moi d'appréhender la réalité intérieure. » « Si le Moi n'est pas enraciné dans le corps, son savoir dégénère alors en abstractions » (*ibid.*, p. 259 ; voir Pommier, 2000). Par ailleurs, comme l'annonçait Jean-Paul Sartre (1959), un savoir qui dégénère en abstraction présente des risques graves, car il perd le sens de la réalité individuelle et contextuelle (voir Maguire, 1978, p. 116-123).

## 2. PENSER AVEC LES HISTOIRES D'AUTRUI

### 2.1. Nécessité et insuffisance de la narration personnelle

Tappan et Brown prennent soin de ne pas pousser l'arrogance jusqu'à affirmer que l'approche narrative postmoderne est suffisante en elle-même. En effet, « le processus du développement moral est trop hétérogène et trop complexe pour justifier une telle arrogance » (Tappan et Brown, 1991, p. 187). Ils recommandent donc que cette approche soit utilisée conjointement « avec d'autres approches compatibles ». Bien qu'ils reconnaissent que d'autres approches, par exemple l'examen de questions et de problèmes d'ordre moral par le biais de la littérature, représentent « une composante fondamentale de tout programme compréhensif d'éducation morale », l'appropriation est selon eux très différente.

Dans la présente section, je fais valoir que les histoires littéraires (et autres) ne sont pas uniquement complémentaires. Qui plus est, je prétends que les histoires substantielles provenant de sources extérieures favorisent l'émergence progressive de l'appropriation de sa propre histoire. En l'absence de l'expérience et de la sagesse exprimées dans les récits historiques, dans les récits de cultures autres, ou encore par les artistes, les romanciers, les poètes et les « conteurs blessés » qui

nous ont précédés, les apprenants se retrouvent sans direction et l'approche narrative glisse inéluctablement vers le subjectivisme et le relativisme. Bouchard (2000, p. 63) décrit parfaitement cette situation lorsqu'elle écrit que « l'école doit aussi permettre à l'élève de s'ouvrir aux voix morales transmises à travers l'histoire, les arts, la littérature... pour développer son sens critique et sa responsabilité par rapport à celles-ci. Cette ouverture sur le monde vécu, celui de l'élève et celui de l'humanité, permettrait d'atteindre un équilibre en nous gardant de sombrer dans le conformisme social ou encore dans le relativisme des valeurs ». Dans la même veine, Simard (2001, p. 22) affirme que :

[...] l'apprentissage n'est pas uniquement le fruit d'une construction personnelle marquée par des interactions sociales, mais également un processus d'élaboration à partir et au moyen d'une culture qui nous fournit les outils cognitifs et symboliques nécessaires pour comprendre le monde [...] le dialogue [doit inclure] aussi ceux qui nous ont précédés dans l'histoire humaine et qui ont laissé des traces et des œuvres, soit un héritage de culture dans lequel s'enracine la compréhension de soi, des autres et du monde.

Dans cette optique, le principal défi de l'éducation consiste, comme l'affirme Palmer (1998), à faire honneur aux « petites histoires » de l'individu et aux « histoires plus substantielles » issues de la discipline et de la culture élargie. « Si l'unique point de référence est ma ou votre histoire restreinte, nous baignerons dans le narcissisme... Nous devons faire en sorte que les élèves accordent aux histoires plus substantielles la même attention que celle que nous accordons nous-mêmes aux histoires de vie des particuliers » (Palmer, 1998, p. 76). L'écoute des voix racontées d'autrui repousse les limites de l'imagination morale. Elle permet de « décentraliser le Moi, de sortir du carcan du privatisme et de la perception de soi » (Greene, 1995, p. 31). Comme le prétend Taylor (1991, p. 82), l'idéal de l'authenticité ne peut être qu'autoréférentiel. Le défi est donc d'abandonner une éducation morale dont l'éthique est **entièrement** autoréférentielle.

Lapsley (1996) et Purka (1996) soutiennent que l'approche narrative est beaucoup trop subjective. « Ma vie peut être résumée sous forme de narration, écrit Lapsley, mais à un moment donné je dois me poser la question existentielle suivante: mon histoire est-elle véridique? Est-elle authentique? » (Lapsley, 1996, p. 104). Dans la même veine, Purka écrit: « De nombreuses histoires à dormir debout nous ravissent et plusieurs inventions séduisantes reposent sur des croyances erronées » (Purka, 1996, p. 111). Ces deux critiques réclament des critères précis pour évaluer la validité ou la véracité des histoires racontées.

Bien qu'il soit vrai que la narration personnelle puisse devenir trop subjective, je rejette l'hypothèse de l'obligation de disposer de critères objectifs pour confirmer le bien-fondé ou la véracité de narrations personnelles. Je prétends que les élèves doivent développer leur imagination en conversant avec les histoires nées de la littérature, du cinéma et d'autres sources. Ils doivent également analyser entre eux et avec l'enseignant le contenu de ces histoires. Cela constitue, comme le soutient Johnson (1993), une vision beaucoup plus réaliste de l'objectivité. « L'objectivité doit être à tout le moins un processus de réflexion, d'autoréflexion et de dialogue soutenus quant aux visions opposées » (Johnson, 1993, p. 231). « L'objectivité humaine, poursuit Johnson, est à l'origine du processus réflexif grâce auquel nous sommes en mesure d'adopter plusieurs points de vue de manière à analyser et à transformer nos propres visions et celles d'autrui » (*ibid.*, p. 241). L'objectivité humaine équivaut à « se mettre respectueusement à la place d'autrui pour mieux comprendre ses expériences et l'impact potentiel de diverses actions sur cette personne, tout en analysant l'éventail des possibilités qui s'offrent à nous pour agir » (*ibid.*, p. 241-242). « Ce genre d'activité créatrice est le seul mécanisme dont nous disposons pour adopter différents points de vue et déterminer quelles seraient les répercussions de chacun de ces points de vue sur le développement de notre identité, sur l'impact que nous avons sur autrui et sur notre manière d'établir des relations » (*ibid.*, p. 242). Ce concept de l'objectivité s'éloigne de l'objectivisme, qui cherche à imposer un seul et unique ensemble de valeurs morales universelles, et du relativisme, qui tient pour acquis que nous sommes désormais incapables de comparer et d'évaluer de manière critique nos préférences subjectives. Le postmodernisme ne doit pas obligatoirement aboutir au nihilisme.

## 2.2. Fiction et imagination littéraire

Johnson fait remarquer (s'inspirant de Rorty) que les gens puiseront plus volontiers leurs références morales dans la littérature que dans les textes traitant de théorie morale. Cela est dû au fait que la narration est ce qui ressemble le plus à la vie réelle et vécue. Lorsque nous lisons des œuvres de fiction de qualité, « nous pénétrons dans l'intimité des personnages et nous posons des gestes reliés à la perception, à la prise de décision et à la critique... Comme dans la vie, nous nous laissons surprendre par les événements ou nous nous attristons de ne pas avoir su anticiper certains faits. Nous explorons, nous apprenons et notre incursion dans l'univers de la fiction qui cherche à imiter la vie nous métamorphose » (Johnson, 1993, p. 196). Comme l'écrit Northrop Frye (1963, p. 8-9), l'univers de la littérature

[...] est un univers humain tangible fait de vécu immédiat. Le poète a recours plus souvent à des images, des objets et des sensations qu'à des concepts abstraits; le romancier se préoccupe de raconter des histoires et non de formuler des prédicats. L'univers littéraire adopte une structure humaine, un univers dans lequel [...] les réalités fondamentales ne sont pas constituées d'atomes ou d'électrons mais de corps et où les forces primaires ne sont ni énergie ni gravité mais amour et mort, passion et joie [...] et la poésie, selon Milton [...] est «plus simple, plus sensuelle et plus passionnée» que la philosophie ou la science.

Selon Abrams (1996), les histoires font réellement vibrer notre corps. En écoutant, en lisant ou en racontant une histoire « nous en faisons l'expérience par procuration » et notre « chair s'imprègne » de la vie des personnages. « Le corps vivant, sensuel est [...] une structure évolutive dynamique qui s'apparente plus à un processus qu'à un objet fixe ou immuable. » Cela signifie que le corps « ne peut pas s'approprier d'emblée les "faits" ou les "données" inertes ». Contrairement aux appareils à mémoire numérique comme les ordinateurs, le corps vivant ne peut s'approprier les « noyaux statiques "d'information" extraits de situations existentielles ». Il peut cependant « assimiler d'autres processus dynamiques ou féconds en événements, tel le déroulement d'une histoire, et intégrer chaque épisode ou événement à son propre déroulement et ainsi le moduler ». « Plus l'histoire est dynamique, plus sa découverte est entraînante ou vitale, plus elle sera assimilée rapidement », poursuit Abrams (1996, p. 120). Voilà pourquoi les histoires de qualité semblent pertinentes. Elles « aiguissent les sens [...] elles éveillent les sens endormis et l'être entier découvre soudainement son environnement par la vue et l'ouïe tandis que sa langue goûtera l'air et que sa peau frémit de reconnaissance » (*ibid.*, p. 265).

Il arrive parfois que la fiction dépasse la réalité, qu'elle semble plus authentique que les « histoires vécues ». Martha Nussbaum, auteure de trois ouvrages importants sur la relation entre la littérature et l'éthique, soutient que les modèles complexes de délibération que l'on retrouve en littérature renvoient aux modèles de délibération réels. La tragédie n'est que la toile qui illustre la quête du « moralement saillant » chez les êtres humains. « Lorsque nous pénétrons au cœur d'un récit, les interprètes que nous devenons sont poussés à "agir de manière similaire" » (Nussbaum, 1986, p. 14). Le lecteur s'identifie aux grandes œuvres littéraires en tant « qu'être humain » (Nussbaum, 1990, p. 391). « La grande littérature parle *de nous*, de nos vies, de nos choix et de nos émotions, de notre vie sociale et de l'ensemble de nos connexions. » Elle renvoie à des modèles « de choix, de circonstances et d'interaction entre ces circonstances et ces choix auxquels l'être humain est si souvent confronté dans la réalité que nous sommes forcés de *nous* les approprier » (*ibid.*, p. 171 ; voir Morris, 1994, p. 78).

Johnson, Frye et Nussbaum ne prétendent pas que l'imaginaire littéraire soit supérieur à l'argument rationnel, mais plutôt que la poésie et la littérature « contiennent les ingrédients de base de l'argument rationnel » (Nussbaum, 1995, p. xiii). À ce sujet, Nussbaum est particulièrement critique à l'égard de l'incapacité de la raison fonctionnelle à considérer les gens comme étant « pleinement humains ». S'inspirant d'Aristote, elle avance que l'art littéraire est philosophique, puisque qu'il nous révèle de quelle façon « les événements sont susceptibles de survenir dans la vie des gens ». La littérature incite « les lecteurs à l'autoréflexion [...] à se mettre à la place d'une multitude de gens au comportement varié » afin d'explorer « les liens de perspectives [...] entre les personnages et les lecteurs ». La littérature « fait appel à des émotions intenses » et « exige une confrontation souvent douloureuse de nos propres pensées et intentions » (*ibid.*, p. 5). Dans la même veine, Egan (1992, p. 167) affirme que « la rationalité dénuée d'imagination n'est rien de moins qu'un calcul stérile [...] de calculs qui ont omis de tenir compte de la richesse de la vie des gens ou d'y contribuer ».

Les œuvres littéraires sont importantes sur le plan éthique et elles « sont parfaitement adaptées au raisonnement public au sein d'une société démocratique », car « leur construction réclame à la fois immersion et conversation critique, c'est-à-dire l'établissement d'une comparaison entre ce que le lecteur lit et le déroulement de sa propre expérience ainsi que les réactions et arguments des autres lecteurs » (Nussbaum, 1995, p. 9). Autrement dit, la littérature de qualité ne supprime pas plus l'ego qu'elle ne favorise le narcissisme. En fait, elle favorise l'épanouissement et la cohérence de soi-même en permettant un dialogue soutenu entre soi-même et autrui, entre sa propre expérience et celle d'autrui.

Ainsi qu'il a été décrit précédemment, voilà donc comment Johnson conçoit l'objectivité *humaine*. Pour Johnson (1993, p. 200), les gestes imaginatifs impliquent « une rationalité imaginative qui nous permet de participer à l'expérience d'autrui avec compréhension: souffrance, douleur, humiliation et frustrations, de même que joie, accomplissements, projets et espérances ». Ce type de passion humaine n'est pas antirationnel. Il est au contraire bien plus rationnel. D'où l'impératif catégorique de Kant voulant que « toujours traiter autrui (et soi-même) comme un but en soi n'ait aucune application pratique à moins de se substituer à autrui par l'imaginaire ». Nous « ne pouvons concrètement savoir ce que signifie traiter quelqu'un comme un but en soi à moins de pouvoir imaginer son expérience, ses sentiments, ses projets, ses objectifs et ses espérances » (*ibid.*).

Parallèlement, les règles et les principes moraux constituent tout au plus des lignes directrices générales qui nous indiquent comment réagir dans des circonstances particulières. « Les règles morales ne représentent souvent que la sagesse sédimentaire des gens. » Bien qu'importantes, elles sont nettement insuffisantes. « Elles ne seront d'aucune utilité sans l'apport de l'imagination » (Johnson, 1993, p. 183). Une imagination entretenue me permet d'analyser dans une perspective plus globale le dilemme devant lequel je me trouve. Je peux alors « étudier l'impact de différentes actions sur la vie d'autrui et sur la mienne, analyser les (mes) valeurs et les (mes) comportements et envisager certaines avenues d'action possibles » (*ibid.*). La fiction de qualité a une incidence sur l'évolution de nos propres histoires, puisqu'elle crée des environnements expérimentaux riches et fidèles à la réalité humaine, grâce auxquels nous pouvons effectuer nos propres expériences morales » (*ibid.*, p. 198). Par conséquent, l'imaginaire moral se nourrit « des narrations que nous réalisons et construisons et des narrations fictives dans lesquelles évolue notre imaginaire » (*ibid.*, p. 197).

Dans cette optique, le principal défi de l'éducation est de montrer aux apprenants comment penser *avec* les histoires plutôt qu'*aux* histoires. Cette différence est cruciale. Comme le fait remarquer Frank (1995, p. 23), penser aux histoires équivaut à « ramener l'histoire à son simple contenu et à notre analyse de celle-ci ». Penser avec une histoire équivaut à « faire l'expérience de son impact sur notre propre vie et y déceler une certaine vérité personnelle ». Comme le suggérait Abrams (1996, p. 120) précédemment, il s'agit de s'approprier « chaque épisode ou événement en tant que variation du déroulement concret de soi ». Autrement dit, apprendre à penser avec les histoires me permet de penser avec ma propre histoire de manière beaucoup plus critique et imaginative. Cela favorise le développement de soi, de sa voix et de son identité.

L'éducation morale peut inciter les élèves à penser avec des histoires en leur montrant comment « jouer » avec le riche héritage d'images et de métaphores que nous ont léguées les œuvres littéraires. Pour mieux illustrer ce procédé, je me servirai du roman (et du film) *Don Juan de Marco*, que j'utilise parfois dans le cadre de mes propres cours universitaires. Dans une des scènes, Jack, un psychiatre épuisé et désabusé, à l'aube de la retraite, se demande ce qu'il est advenu du feu céleste ardent qu'était son mariage. Sa femme quant à elle se méfie des feux ardents, « ils s'enflamment, consomment beaucoup d'énergie puis s'éteignent subitement [...] à long terme mieux vaut une flamme rayonnante stable » (White, 1995, p. 92). Ce passage donne lieu à des discussions « passionnées » à tout coup. Les deux métaphores (le mariage en tant que feu céleste ardent et le mariage en tant que

flamme rayonnante) renvoient à deux éthiques du mariage diamétralement opposées, c'est-à-dire à deux concepts de ce que le mariage doit être. Toutefois, notre discussion se métamorphose rarement en véritable débat. Quelqu'un proposera très rapidement une autre métaphore. Ainsi, un étudiant se demandait si l'idéal n'était pas un feu crépitant parsemé d'éclats occasionnels. Cette métaphore réorienta complètement la discussion. Quelqu'un fit remarquer que le feu s'éteint s'il n'est plus alimenté de nouvelles bûches. Un autre étudiant avança que seule la bonne combinaison de bois franc (chaleur) et de bois tendre (étincelles et crépitements) produira un feu crépitant. L'analyse de ces métaphores se traduit par l'introduction de nouveaux points de vue et de nouvelles interprétations et favorisa l'émergence d'un dialogue constructif enrichissant pour tous. Ces métaphores nous ont permis de nous raconter et la discussion qui s'ensuivit suscita un nouveau regard sur le mariage. (Voici quelques autres métaphores avec lesquelles jongler : « le mariage est un voyage », « le mariage est un investissement », « le mariage est une prison » et « le mariage, c'est comme marcher sur des pierres glissantes » [voir Johnson, 1993, p. 52-62; Sternberg, 1998].) Comme le démontrent Lakoff et Johnson (1980) dans leur livre intitulé *Metaphors We Live by*, le processus de connaissance de soi implique « la prise de conscience progressive des métaphores qui dictent notre conduite et de leur point d'entrée dans notre existence quotidienne... » (Lakoff et Johnson, 1980, p. 223; voir McAdams, 1993). Ce processus subjectif devient objectif dans la mesure où nos présuppositions sont remises en question par de nouvelles métaphores (voir Postman, 1995).

Il est important de rappeler que la pensée métaphorique n'est pas le propre des étudiants universitaires. Des études sur la croissance de la pensée métaphorique chez les enfants démontrent que les enfants du préscolaire sont très habiles à reconnaître les métaphores appropriées. L'une de ces études a même révélé que les enfants du préscolaire pouvaient trouver un plus grand nombre de métaphores pertinentes que les étudiants. Certains enfants peuvent *produire* sans le moindre effort « une série complète de concepts métaphoriques pertinents et séduisants » (Gardner et Winner, 1979, p. 132-133). (J'aborderai à nouveau ce thème dans la prochaine section.)

Pour revenir aux critiques exprimées par Lapsley et Purka, il est vrai que prouver l'authenticité de mon histoire, à savoir s'il s'agit vraiment de *mon* histoire, est très difficile. Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignant ou moi doive disposer de critères objectifs pour déterminer si mon histoire est ou non délirante ou erronée. En développant mon imagination au contact d'œuvres de fiction créative je suis en mesure d'évaluer les limites de mon histoire et d'envisager de nouvelles voies de perception et d'existence. À titre

d'exemple, dans le cadre de mes propres cours, j'ai constaté que les nouvelles de Léon Tolstoï (1993) constituent un antidote imaginaire remarquable contre les valeurs véhiculées par le consummateurisme à outrance; que le conte folklorique «Le cadeau des rois mages» propose une merveilleuse contrepartie à la raison instrumentale et à la pensée mercantile (Estes, 1993); que la nouvelle de George Orwell intitulée *Shooting an Elephant* met en évidence le problème de la conformité sociale (Pojman, 2000); et que le roman *Frankenstein* offre un judicieux contraste avec le mythe de la beauté (Shelley, 1988). Étant donné l'omniprésence du mythe de la beauté au sein de notre culture, j'utilise le roman de Mary Shelley en conjonction avec des entrevues et de brefs documentaires sur les personnes qui doivent vivre avec des déficiences physiques et des difformités faciales. Ces histoires s'opposent de façon marquée et pertinente à notre préoccupation culturelle croissante pour l'apparence du corps (Morris, 1997; sous presse).

### 2.3. Narrations relatives à la maladie et à la déficience

Ainsi que nous l'avons souligné précédemment, Frank (1995) affirme que la médecine devrait donner aux personnes malades la possibilité de raconter leur histoire. Il croit également que les récits publiés sur la maladie et la déficience ont une valeur pédagogique significative. Les gens qui ont fait l'expérience d'une maladie parfois mortelle ou qui sont affectés par une déficience sérieuse peuvent être une source de sagesse et d'inspiration. La souffrance étant une expérience universelle, les récits portant sur la maladie créent un «lien commun de souffrance du point de vue de la vulnérabilité commune des corps» (Frank, 1995, p. xi). À l'instar de la littérature, les récits sur la maladie en appellent à notre humanité. Ils témoignent de notre vie. Porter attention aux voix narratives des «conteurs blessés» est l'un des mécanismes qui permettent de franchir le subjectivisme et l'anomie inhérente au post-modernisme. «Les temps postmodernes peuvent être synonymes de désordre indescriptible», mais ils ne sont pas pour autant complètement dénués de signification ou de valeur (*ibid.*, p. 185).

À titre d'exemple, l'autobiographie de Bonnie Sherr Klein (1997), intitulée *Slow Dance*, a beaucoup à nous apprendre sur le vécu d'une déficience grave et sur la signification du terme compassion. Klein, connue surtout pour son documentaire de l'Office national du film *Not a Love Story*, a subi un grave accident vasculaire cérébral et son livre raconte l'histoire de sa maladie et de son rétablissement, notamment la longue et dure période de réhabilitation, la vulnérabilité nouvelle, le cauchemar de la dépendance envers autrui dans une société qui prône l'indépendance, sa transformation à la suite de la

maladie et notre trouble devant les personnes handicapées. Son livre vise à sensibiliser les lecteurs à la situation des personnes handicapées. Ayant cependant refusé d'écrire une nième histoire de victoire sur la tragédie, « comme en racontent les films de la semaine qui horripilent tant de personnes handicapées » (Klein, 1997, p. 101), elle a fait de son livre un manifeste énergique contre la discrimination et en faveur du changement politique et social. Elle prône également une révision radicale de ce que notre société appelle l'humanité et la complétude. Klein conclut son livre en écrivant :

Avant mon [accident vasculaire cérébral], je croyais à tort que féminisme signifiait « indépendance » ; le corollaire tacite étant bien sûr que la déficience (et le vieillissement) entraînait la déplorable dépendance envers autrui. J'ai toutefois compris que demander l'aide d'autrui peut représenter une source d'intimité et de collaboration pour ces gens. Que je leur demande de l'aide en mon nom ou au nom de la communauté des personnes handicapées, je leur offre l'occasion de démontrer leur pleine humanité (p. 356).

Le livre *Le scaphandre et le papillon* de Jean-Dominique Bauby (1997) est un autre excellent exemple. Bauby n'a survécu à un terrible accident vasculaire cérébral que pour se retrouver « enfermé » à l'intérieur de son propre corps, incapable de se mouvoir. Il était cependant tout à fait conscient et capable de penser, de voir et d'entendre. Bauby a accompli l'exploit remarquable d'écrire son livre lettre après lettre. Il composait, modifiait puis enregistrait le texte en mémoire. Le lendemain matin, il « dictait » les lettres en clignant de sa paupière gauche lorsque son assistant lui indiquait la lettre appropriée sur un alphabet conçu spécialement à cette fin. Abattu devant son enfermement, Bauby a tout de même su exploiter l'infime parcelle d'incarnation que sa condition avait daigné lui laisser – une vision restreinte, une ouïe tronquée et la possibilité de cligner d'un seul œil – pour communiquer ses sentiments et ses pensées. Voilà un autre exemple convaincant de la nécessité fondamentale de raconter sa propre histoire. Cela décrit admirablement le concept de courage qui, comme l'écrit May, « n'est pas l'absence de désespoir » mais plutôt « la capacité d'aller de l'avant malgré le désespoir existant » (May, 1975, p. 3).

Frank (1995) souligne la prolifération actuelle de récits publiés sur la maladie et la déficience. Pourquoi cela se produit-il maintenant, s'interroge-t-il ? Pourquoi existe-t-il actuellement un marché pour ce type d'histoire ? Selon lui, cela serait dû au fait que ces histoires « comportent des modèles permettant de reconquérir le Moi » (Frank, 1995, p. 70). À une époque où, comme le faisait remarquer Keen, nous perdons « la continuité de nos expériences » et où nos histoires sont « dictées par le monde extérieur », les récits sur la maladie et la

déficience confirme la possibilité de maintenir l'intégrité et l'unité du Moi, même dans des situations extrêmes. Frank se demande aussi pourquoi de si nombreuses personnes malades et handicapées dépendent tant d'énergie à rédiger leur histoire, alors qu'elles pourraient se consacrer à des activités moins exigeantes. La réponse à cette question comporte deux volets. Ainsi qu'il a été démontré précédemment, ces personnes veulent reconquérir une voix que la maladie tente d'étouffer. Elles veulent aussi «toucher les autres et peut-être même avoir une incidence sur le déroulement de l'histoire d'autrui» (Frank, 1995, p. 127). Ainsi, les récits sur la maladie ne sont pas qu'autobiographiques. Ce sont des histoires de soi destinées aux autres. Par leur voix, les auteurs de ces histoires font la promotion d'une éthique de solidarité et d'inspiration. «Leurs histoires indiquent ce qu'il est possible d'accomplir dans des circonstances impossibles» (*ibid.*, p. 133). Dans ce cas, le «conteur blessé» n'est pas le «héros de la force» (conformément au style adopté par une pléiade de films contemporains), mais bel et bien le «héros de la persévérance» (*ibid.*, p. 134). En indiquant la voie à suivre pour reconquérir sa propre voix, en faisant découvrir aux autres êtres humains la compassion et le courage et en favorisant une éthique de la solidarité et de l'inspiration, les récits sur la maladie et la déficience peuvent combler le vide postmoderne en laissant entrevoir «ce qui est éternel, précieux, pertinent et sacré» (*ibid.*, p. 19).

Cela fait plusieurs années que j'utilise les récits sur la maladie pour enseigner. Très peu d'histoires sont aussi stimulantes, instigatrices de réflexion et inspirantes sur le plan personnel. Même les étudiants les plus désabusés et les plus découragés finissent par trouver ces histoires fascinantes. Je reçois régulièrement des appels d'anciens étudiants désireux d'emprunter une bande vidéo qu'ils ont regardée en classe. Ils veulent l'utiliser pour enseigner à leurs propres élèves du secondaire. (Les histoires citées ci-dessous peuvent être racontées oralement sans recourir aux textes écrits.) Certains étudiants souhaitent même partager ces histoires avec des amis ou des membres de leur famille. Ils diront: «Merci d'avoir raconté cette histoire. Mon ami *doit* voir ce film (ou lire cette histoire).» Ils espèrent que leur ami sera inspiré par cette histoire. Je devine aussi qu'en partageant une histoire pertinente sur le plan personnel ils partagent par le fait même un peu de leur propre histoire. Le conteur blessé communique quelque chose d'important qu'ils sont incapables de formuler eux-mêmes. C'est un peu comme s'ils disaient: «Si vous, qui jouez un rôle important dans ma vie, lisez cette histoire vous y découvrirez quelque chose d'important à mon sujet. Dès lors, vous me connaîtrez.» Cette réaction n'est pas le fait uniquement des récits sur la maladie, elle peut naître de toute histoire qui nous touche profondément.

## 2.4. Histoires, fantaisie et enfance

Comme le fait remarquer Fulford (1999), le Peter du *Peter Pan* de J.M. Barrie ne peut grandir et s'approprier sa propre histoire, car aucune histoire ne lui a été racontée. À un moment donné, il déclare à Wendy « Je ne connais pas d'histoires. Aucun des garçons perdus ne connaît d'histoires » et Wendy lui répond « Comme cela est tragique » (Fulford, 1999, p. 33-34). Le philosophe Alasdair MacIntyre (1981) partage l'opinion de Wendy lorsqu'il écrit :

C'est par le biais d'histoires sur les belles-mères acariâtres [...] les rois aimables mais dans l'erreur, les loups qui allaitent des jumeaux, les fils cadets qui ne deviendront jamais héritiers mais qui devront tracer leur propre destin [...] que les enfants apprennent ou mésapprennent ce qu'est un enfant ou un parent [...] et qu'ainsi va le monde. Privez les enfants d'histoires et ils deviendront des bègues angoissés et non préparés aussi bien dans leurs actions que dans leurs mots [...] Qu'il s'agisse de notre société ou d'une société quelconque, seule la réserve d'histoires fondée sur les ressources dramatiques originelles de cette société nous permettra de la comprendre (p. 216).

MacIntyre veut suggérer ici, fort à propos je crois, que les enfants ne peuvent pas devenir des personnes morales par eux-mêmes. Ils ont besoin des points de référence que leur fournissent les histoires d'autrui. Toutefois, comme l'indique McDonough (1994), MacIntyre méconnaît le fait que certaines histoires fantaisistes puissent avoir des effets pernicieux. « La majorité des personnages sur la liste [de MacIntyre] sont masculins et les personnages féminins sont soit infâmes (de méchantes belles-mères), soit horriblement stéréotypés (la louve qui allaite). » Par conséquent, ce sont ces histoires qui font des jeunes filles des « bègues angoissées et non préparées » (McDonough, 1994, p. 96).

Toutefois, en ce qui concerne McDonough, cela ne signifie pas que toutes les histoires fantaisistes doivent être rejetées d'emblée. Certaines peuvent être réécrites et de nouvelles créées (voir Keen et Valley-Fox, 1989; Postman, 1995). En cela McDonough admet que la fantaisie joue un rôle fondamental dans la perception qu'ont les enfants de l'univers. La thèse centrale (inspirée d'Egan, d'Ende et de Coles) que je sou mets dans la présente section est que le langage propre aux histoires fantaisistes nourrit la rationalité naissante des enfants. Il constitue le fondement de leur imagination morale émergente. Le langage symbolique et métaphorique des histoires fantaisistes s'adresse aux enfants en tant qu'enfants tout comme la littérature nous interpelle en tant qu'êtres humains. Grâce aux histoires fantaisistes, les enfants peuvent s'exprimer en toute confiance sur les questions morales non pas parce ces histoires leur indiquent

ce qui est bien ou mal, mais parce que leurs représentations symboliques et imaginaires de la vie utilisent un langage que les enfants peuvent comprendre. Les histoires fantaisistes comportent des mécanismes qui permettent aux enfants d'enclencher le processus graduel et continu de responsabiliser leur propre vie morale, de devenir des « identificateurs et des intervenants réfléchis » (Greene, 1995, p. 57). (Je reviendrai sur la question des histoires de qualité dans la prochaine section.)

Les enseignants ne trouveront rien de bien original à l'affirmation voulant que les enfants arrivent à comprendre leur univers par l'entremise de la fantaisie et de l'imaginaire. Comme le souligne Egan (1988), quiconque a passé un certain temps auprès de jeunes enfants « sait que la fantaisie est une partie dominante de leur vie mentale ». Il s'agit « d'un des aspects les plus dynamiques du raisonnement des jeunes enfants » (Egan, 1988, p. 4). Toutefois, dans la culture occidentale, la fantaisie a de tout temps été jugée malsaine, douteuse, une forme d'évasion et l'antithèse absolue de la rationalité. Dans la mythologie grecque, le schisme entre la raison et la fantaisie est représenté par deux dieux radicalement différents, Apollon (l'ordre et la raison) et Dionysos (la fantaisie et la passion). Platon s'est prononcé contre « les fantômes qui évoluent loin de la réalité ». Bien qu'il fût un grand conteur, Platon n'en désirait pas moins bannir la fantaisie : « Les mères [...] ne doivent pas [...] effrayer leurs enfants en leur racontant de vilaines histoires à propos d'esprits bizarres qui rôdent la nuit. » De telles histoires mènent à « la présence dans l'âme d'une fausse réalité » (cité par Egan, 1988, p. 16-17). Dans la même veine, Rousseau considérait les histoires fantaisistes comme des véhicules « du désordre intellectuel et du chaos moral » (Egan, 1988, p. 18). Bien qu'il admît que les hommes puissent « trouver des enseignements à même les fables, les enfants méritaient quant à eux la vérité toute nue » (*ibid.*). Selon Rousseau, la fable du « Renard et du Corbeau » de La Fontaine n'apporte que confusion à l'esprit de l'enfant, puisqu'elle laisse entendre que le renard peut parler (*ibid.*, p. 19).

Jean Piaget, assurément le plus influent des psychologues scolaires de l'Occident, était également enclin à ce genre d'interprétation littérale. Ainsi, à une enfant d'âge préscolaire qui venait de lui poser une question sur les ailes des éléphants, il répondit que les éléphants ne volaient pas (Bettelheim, 1977, p. 119). La fillette insistant, Piaget lui déclara « qu'elle blaguait sans aucun doute ». Comme l'observe Bettelheim, la jeune fille « était confrontée à un problème quelconque que les explications de faits ne pouvaient circonscrire car elles demeuraient étrangères à ce problème ». Par contre, « si Piaget avait cherché à connaître la destination urgente du vol de l'éléphant ou les périls auxquels celui-ci tentait d'échapper, les problèmes auxquels était

confrontée l'enfant auraient peut-être surgi ». Piaget n'a pu admettre ni apprécier « *la méthode de l'enfant* » pour s'attaquer au problème. Obnubilé par le concept occidental de la rationalité, il n'a pu réaliser que la fantaisie exprime « une élaboration de la réalité telle qu'elle la concevait » (Bettelheim, 1977, p. 119-120).

John Dewey, sans doute le philosophe contemporain le plus influent en matière d'éducation en Occident, « se méfiait de toute forme de pensée qui ne découlait pas du vécu social ou de l'expérience pratique ». Bien que Dewey ne dénigre pas l'imagination en soi, il dénigre le « fantastique » (Egan, 1988, p. 21 ; voir Egan, 1992, p. 9-43).

Le roman *L'histoire sans fin* de Michael Ende (1984) est une merveilleuse histoire sur l'importance de la fantaisie chez l'enfant et sur la tendance des adultes à reléguer la fantaisie et l'imagination au rang du chimérique et du manque de réalisme. Le héros de l'histoire, Bastien, est un jeune garçon qui pleure la perte récente de sa mère. Le père de Bastien craint que l'imagination fertile de son fils ne l'incite à fuir la réalité. Il critique sévèrement Bastien après que celui-ci eut dessiné des chevaux avec des cornes. À l'instar de Piaget qui affirmait que les éléphants n'avaient pas d'ailes et de Rousseau qui affirmait que les corbeaux ne parlent pas, le père de Bastien déclare que les chevaux n'ont pas de cornes. Bastien tente de lui faire comprendre qu'il ne dessine pas des chevaux, mais des licornes. Il abandonne ses explications lorsqu'il se rend compte que son père ne l'écoute plus et que tous deux ne parlent pas du tout le même langage. Tandis que Bastien tente d'accepter le décès de sa mère en se servant de son imagination, le père rabaisse l'imagination de son fils en lui conseillant de cesser d'être dans la lune et de garder les pieds sur terre.

Un jour, Bastien découvre par hasard un livre intitulé *L'histoire sans fin*. Le livre, un conte fantastique qui se déroule dans le « Pays fantastique », décrit comment une force terrible et inconnue appelée le « Néant » envahit peu à peu le pays en détruisant tout sur son passage. Bastien apprend ainsi qu'Atréju, un jeune guerrier, a été choisi pour découvrir la nature du « Néant » et ce qu'il faut faire pour l'arrêter. Au cours de sa quête, Atréju doit franchir des lieux étranges et inquiétants tels que l'« Abîme sans fond. »

Bastien est alors si absorbé par l'histoire qu'il commence à partager les émotions d'Atréju. Il ne peut retenir ses larmes lorsqu'Atréju perd son fidèle cheval dans les « Marais de la Désolation. » Dans une des scènes, Atréju le jeune guerrier doit faire face à un danger imminent. Terriblement inquiet de la menace qui pèse sur Atréju, Bastien pousse un cri. Lorsque Bastien reprend la lecture du récit, il s'aperçoit

que les personnages semblent avoir entendu son cri. Il en est abasourdi. C'est impossible! Comment auraient-ils pu l'entendre crier? Comment les habitants du Pays fantastique pourraient-ils connaître son existence? Il ne s'agit pourtant que d'une histoire. (À ce stade, Ende décrit de façon créative ce que signifie « entrer dans une histoire » et comment une histoire peut interpeller notre propre existence.)

Plus tard dans le roman, Bastien pénètre littéralement dans l'histoire et devient l'un de ses personnages. Il se rend compte à la fin que les personnages le connaissaient bel et bien. La quête d'Atréju était aussi la sienne. Il découvre que le Pays fantastique est le pays de l'imaginaire humain, un univers né des préoccupations, des espérances et des rêves de l'humanité. Il constate également que le « Néant » se produit lorsque les gens cessent de rêver, d'espérer et de se sentir concernés, autrement dit lorsque notre imagination nous abandonne. Il se rend compte que le « Néant » représente également le vide qu'il ressent depuis le décès de sa mère. Les deux situations sont reliées. Il doit tant bien que mal, et en dépit de son chagrin, retrouver le courage d'imaginer à nouveau (voir May, 1975). Alors que nous poursuivons la lecture du roman, un des personnages déclare que l'histoire de Bastien est aussi la nôtre. Tout comme Bastien partageait les émotions d'Atréju, nous ressentions les mêmes émotions que Bastien. D'où l'histoire sans fin, l'histoire d'une histoire au cœur d'une histoire (voir Estès, 1993).

En ce qui concerne Egan et Ende, la fantaisie n'est pas le contraire de la rationalité, mais plutôt la base même du cadre rationnel de référence chez l'enfant. C'est ainsi qu'il ou elle perçoit le monde qui l'entoure et qu'il ou elle communique cette perception aux autres. C'est « l'élément qui anime et nourrit la rationalité » (Egan, 1988, p. 45). À l'instar de Rousseau et de Piaget, le père de Bastien rate l'occasion de dialoguer avec son fils, car il n'a pu saisir ni apprécier le langage adopté par celui-ci. Il ne sait pas reconnaître que ce langage imaginaire et symbolique permet à son fils d'approfondir la réalité. « Lorsque nous parlons de la fantaisie chez les enfants, fantaisie qui traite du bien et du mal, de l'amour et de la haine, de la peur et de la sécurité, etc., nous n'avons pas affaire à un discours intellectuel frivole, mais aux structures initiales et aux développements préliminaires des concepts intérieurs fondamentaux sur lesquels nous basons notre interprétation du monde qui nous entoure et de notre vécu (*ibid.*, p. 26). En l'absence de Dyonisos, Apollon semble sans doute un bon citoyen cultivé, « mais il est aussi un individu ennuyeux [...] il ne concevra ni ne fera jamais une culture » (*ibid.*, p. 45). Dans cette optique, stimuler la fantaisie chez l'enfant est entièrement compatible avec le rôle crucial de l'éducation décrit ci-dessus.

J'ai regardé l'année dernière le film d'animation *Balto* en compagnie de ma nièce de six ans. Ce film raconte l'histoire d'un chien à moitié loup qui est rejeté par ses congénères en raison de sa différence. *Balto* finit par montrer de quoi il est capable et les autres chiens reconnaissent enfin son courage et sa bonté. Cette histoire a enchanté ma nièce. À la lumière d'une conversation ultérieure, il devint clair qu'elle comprenait parfaitement pourquoi *Balto* avait été rejeté. Lorsque je lui demandai si cela se produisait dans la vraie vie, elle répondit tout de go «oui». Il y a une jeune fille dans sa classe que personne n'aime en raison de sa timidité extrême. «Elle parle rarement à qui que ce soit.» Bien que tenté de faire un petit sermon sur l'injustice d'une telle attitude, ce qui m'arrive parfois, je n'ai émis aucun autre commentaire et nous sommes passés à autre chose.

Quelques semaines plus tard, alors que nous discutons de l'école de manière générale, ma nièce nous raconta qu'elle avait invité la jeune fille timide à jouer pendant la récréation. Il m'était impossible de savoir si son geste était purement dans son intérêt personnel ou si elle avait voulu nous faire plaisir. Je me plais cependant à croire que son geste a été en partie motivé par l'histoire de *Balto*. Son identification aux personnages, son aptitude à partager leurs émotions et sa participation par procuration, jumelées à notre conversation, lui ont permis, comme dirait Nash (1997, p. 175), d'«élaborer un langage pertinent». L'histoire lui a fourni les mécanismes nécessaires pour réfléchir à la discrimination et exprimer son opinion. Grâce à notre conversation, elle a pu appliquer ce concept à sa réalité. Dorénavant, chaque fois que le sujet de la différence est abordé au cours de discussions, elle s'empresse d'établir un rapprochement avec l'histoire de *Balto*. *Balto* est devenu sa métaphore de référence pour décrire la différence et le problème de la discrimination. Il se peut que, désireuse d'obtenir notre approbation, ma nièce ait éprouvé une certaine fierté à nous raconter sa bonne action. Ou alors peut-être ressentait-elle le besoin de nous raconter cette histoire parce que, comme nous l'avons vu précédemment, le Moi et la responsabilité morale naissent à travers le dialogue entre des partenaires qui reconnaissent et se réjouissent de l'émergence progressive de la conscience de soi (voir Kegan, 1982, 1994).

Dans son livre intitulé *The Moral Intelligence of Children*, Coles (1997) rapporte l'expérience qu'il a vécue en racontant l'histoire *Starry Time* à des enfants du primaire. C'est l'histoire d'une lune solitaire qui émet très peu de lumière parce qu'il n'y a aucune étoile dans le ciel. En effet, une petite fille du nom de Stella gardait toutes les étoiles dans son placard, car elle aimait bien la façon dont celles-ci éclairaient sa chambre pendant la nuit. Un jour, Stella entend ses camarades de classe raconter qu'ils et elles ne parviennent pas à

dormir la nuit, car leur chambre est trop sombre et ils ont peur. La fillette ne s'était pas rendu compte que les autres enfants n'avaient pas d'étoiles dans leur chambre. Cette nuit-là, triste et incapable de dormir, Stella offre ses étoiles à la lune. Bien qu'attristée par la perte de ses étoiles, Stella est absolument ravie de voir le ciel tout entier s'illuminer. Les nuits sont devenues plus claires, ses amis sont enchantés, les grands-parents racontent des histoires assis à l'extérieur et de jeunes couples déambulent dans les rues, main dans la main. « Mais par-dessus tout, Stella [peut] dorénavant s'asseoir dehors avec une amie et contempler avec elle les étoiles » (Coles, 1997, p. 15).

Coles souligne à quel point cette histoire plut aux enfants. Ils voulaient l'entendre encore et encore. Ils la racontèrent à leurs parents. Ils discutèrent du geste fait par Stella et de ce que signifie faire le bien. « En un rien de temps, ces enfants d'une dizaine d'années débattaient avec enthousiasme de la portée et des limites de la générosité [...] leurs échanges étaient parfois passionnés. » Ils « commencèrent à penser à ce qu'ils gardaient dans leur placard (dans la vie réelle), susceptible d'être partagé avec autrui » (*ibid.*). C'est sans doute parce que l'histoire utilisait un langage compréhensible pour les enfants que Coles a pu susciter un si vigoureux débat. Les représentations symboliques sur la vie morale que comporte l'histoire ont permis aux enfants de réfléchir à cette histoire et d'établir un rapprochement entre leur propre existence, d'une part, et l'action et les personnages, d'autre part.

Coles décrit également la conversation qu'il a eue avec un garçon de treize ans qu'a enthousiasmé le film *Une histoire du Bronx*, mettant en vedette Robert De Niro. Ce film a incité le jeune homme à réfléchir sur sa propre existence. Il est intéressant de constater que la réflexion du jeune homme fait appel à des métaphores très imagées. Celui-ci a déclaré : « Vous commencez à réfléchir sur ce que sera votre vie, sur ce qu'elle devrait être... Vous perdez parfois l'équilibre et vous dites ou faites quelque chose que vous savez être une erreur et vous vous sentez mal. Vous devez alors constamment vous rappeler et vous répéter ce que vous devez faire ou ne pas faire, sinon vous accumulerez les erreurs et, très vite, vous vous retrouverez en eaux profondes et vous vous sentirez submergé » (Coles, 1997, p. 20). Comme le dénote Coles, ce jeune homme est parfaitement conscient que nous ne savons jamais vraiment ce qui est moralement correct une fois pour toutes. Son langage métaphorique (perdre l'équilibre, être en eaux profondes, être submergé) témoigne d'une compréhension substantielle des défis et des obstacles associés à une vie morale (voir Coles, 1986, p. 60-92).

## 2.5. Toutes les histoires morales (et approches narratives) s'équivalent-elles ?

Lorsque je discute des questions soulevées précédemment avec des amis, des étudiants et des collègues, ils tiennent souvent des propos tels que : « Oui, mais certaines histoires ne comportent-elles pas des risques ? Ne peuvent-elles pas servir à manipuler ? » Si nous faisons l'expérience d'une histoire par procuration et si nous sommes susceptibles d'être littéralement et métaphoriquement touchés par une histoire, alors oui, cette histoire pourrait s'avérer dangereuse. Par conséquent, la question cruciale est de savoir comment différencier une histoire manipulative d'une histoire à caractère éducationnel. J'affirmais dans la section précédente qu'une histoire de qualité alimente notre propre histoire. Pour mieux mettre cette caractéristique en évidence, j'établirai une comparaison entre deux histoires très différentes en fonction de ce que doit accomplir une histoire de qualité selon Kilpatrick.

Kilpatrick (1993), l'un des plus éminents adeptes de l'approche néoclassique en matière d'éducation morale, affirme que les prémisses sur lesquels sont fondées les lois morales « ne sont pas le fruit du raisonnement. Vous en êtes simplement conscients ou non ». Autrement dit, les certitudes morales fondamentales vont de soi. Enseigner la moralité à l'aide d'histoires est particulièrement efficace, car les histoires vous permettent de discerner la vérité. À titre d'exemple, le film *Titanic* est une histoire convaincante et efficace, car il « ne laisse guère de marge de manœuvre au spectateur sur le plan de l'éthique. Nous savons de toute évidence qui a agi en bien et qui a agi en mal... Non seulement sommes-nous touchés par le film, mais celui-ci nous oriente dans une direction précise. Le film se veut définitif et non pas ouvert. On ne nous demande pas de résoudre un dilemme éthique complexe. Au contraire, on nous enseigne ce qui est convenable » (Kilpatrick, 1993, p. 139).

Je crois que Kilpatrick a raison de dire que les histoires « mènent vers une direction précise ». Il a sans doute aussi raison lorsqu'il affirme que le bien et le mal vont de soi *dans ce film*. En effet, nous savons qui fait preuve de bravoure et qui fait preuve de lâcheté. En tant que société, nous reconnaissons qu'il vaut mieux être brave que lâche. Par conséquent, la direction dans laquelle nous entraîne *ce film* peut être justifiée. Toutefois, Kilpatrick a tort lorsqu'il juge approprié que nous soyons constamment orientés vers une direction *définitive*. En démocratie, il ne convient pas qu'une histoire soit orientée vers une seule et unique direction si cette histoire traite de questions éthiques controversées. En outre, une histoire peut « nous orienter vers une direction donnée » tout en demeurant ouverte. J'ai d'ailleurs

le sentiment que même le film *Titanic* n'est pas aussi définitif qu'il n'y paraît. Lors de discussions sur ce film, dans le cadre de mes cours, une étudiante s'est interrogée sur la nécessité que les femmes soient les premières à gagner les embarcations de sauvetage. « Devrions-nous nous attendre à un tel comportement de nos jours ? »

Kilpatrick souhaite utiliser les histoires pour inculquer « les bonnes valeurs » et « les bonnes décisions ». En ce qui le concerne, les « images » percutantes du film *Titanic* nous permettent de littéralement « observer » la vérité. Par conséquent, il tient pour acquis qu'exposer les étudiants à des histoires de qualité mènera automatiquement au développement de la moralité. Comme le soutient Nash (1997, p. 10), ce concept de la moralité est « anti-intellectuel » et « dangereusement antidémocratique ». Il est fondé sur une moralité de conformité. Dans ce contexte, les étudiants n'ont pas à interpréter de façon critique l'histoire ni à s'engager dans un dialogue de réflexion à son sujet. Ils doivent simplement consentir à la moralité de l'histoire.

Au moment où j'écris ces lignes, *Le Patriote*, mettant en vedette Mel Gibson, est l'un des films les plus populaires dans les clubs vidéo. Ce film raconte l'histoire finement ciselée de la Révolution américaine. L'intrigue se noue autour d'un ancien patriote qui a décidé de s'installer pour former une grande famille. Il est réintégré dans ses « fonctions » le jour où un officier anglais tue devant lui son plus jeune fils sans le moindre motif valable. Tous ceux qui regardaient le film, moi y compris, ont été immédiatement pris par l'histoire et ont partagé les émotions du patriote. J'ai ressenti sa douleur et sa rage lorsqu'il a appris que cet officier avait également donné l'ordre que d'autres membres de sa famille soient brûlés vivants. J'ai ressenti la même soif de vengeance que lui quand il poursuivait cet officier anglais, tuant tous ceux qui le gênaient.

Ce film répond à tous les critères d'une histoire de qualité établis par Kilpatrick. Il s'agit d'une « fable morale », puisque le film aborde des thèmes tels que justice, courage, liberté et loyauté. Le film n'est pas ouvert, tout y est transparent. Nous savons qui sont les bons et les méchants. De fait, le méchant est si odieux qu'il pourrait être l'incarnation du diable. Il est le genre de personnage que chacun prend plaisir à détester allègrement. Quant au bon, véritable combinaison d'un fantôme et d'un super-héros de bandes dessinées, il est si généreux, si sympathique et une victime si tragique qu'il est incapable de commettre la moindre erreur à nos yeux même lorsqu'il tue toutes les personnes qui le gênent. À un moment donné, le patriote révèle que lui aussi naguère a tué des personnes innocentes. Toutefois, cet aveu ne se fait que vers la fin du film et, par conséquent, la

scène n'a que peu d'impact. Le patriote nous est si sympathique qu'il nous est impossible de considérer ce valeureux guerrier autrement que comme une innocente victime.

Quelle est donc la direction visée par cette histoire? Elle plonge les spectateurs dans un véritable torrent de haine et de violence gratuite. Notre imagination est piégée et contenue. L'histoire ne nous laisse guère le choix, elle nous mène dans une seule direction, la haine. La seule voie de réparation et de rédemption est la vengeance, la vengeance meurtrière. Selon moi, ce film n'est qu'une distorsion flagrante, intéressée, pharisaïque et autoglorifiante de la réalité. Il dénature l'action humaine et morale. En fait, il est rare que les gens soient bons ou méchants à ce point, sans la moindre équivoque. Plutôt que de nous inviter à *penser avec* l'histoire, le réalisateur fait tout pour que nous *ne pensions pas*.

Le film *La Dernière Marche* (*Dead Man Walking*) est exactement l'inverse du *Patriote*. Basé sur un livre d'Helen Prejean (1994), le film traite de la peine capitale. Il raconte l'histoire véridique de Prejean qui devint la conseillère spirituelle d'un prisonnier de l'antichambre de la mort. Le prisonnier, Patrick Sonnier, fut trouvé coupable de viol et de meurtre. L'un des aspects les plus remarquables du film est le refus du réalisateur de mener les spectateurs dans une seule direction en dépit du fait que tous ceux qui ont participé à la réalisation du film étaient contre la peine capitale. Il y a de cela quelques années, Helen Prejean expliquait à l'occasion d'une conférence à l'Université McGill que l'idée originale était de montrer le viol et le meurtre au début du film. Le reste du film aurait alors été consacré à l'évolution de la relation entre Sonnier et Prejean. Toutefois, après mûre réflexion, il fut reconnu que cela pourrait ressembler à de la manipulation. En effet, si les spectateurs étaient témoins du terrible crime dès le début et de l'interaction entre Sonnier et Prejean pendant le reste du film, Sonnier risquait de devenir totalement sympathique (il avait après tout certaines qualités qui rachetaient ses défauts), et les spectateurs oublieraient rapidement son crime. Les cinéastes ont donc choisi de montrer la scène du meurtre à la fin du film, juste avant que Sonnier ne soit exécuté. De cette façon, le crime et l'exécution horrifieraient tous deux les spectateurs.

Contrairement à la scène de l'aveu dans le *Patriote*, cette décision eut un impact considérable. Je me souviens avoir vu ce film en compagnie de certains de mes étudiants. J'ai été étonné de constater à quel point presque chacun d'entre nous, peu importe qu'il ait été favorable ou non à la peine capitale, se mit à réfléchir sur les limites imposées par sa position sur le sujet. Pendant tout le reste du trimestre, nous sommes revenus sur la complexité morale de cette histoire, sur

ce que nous aurions fait si l'une des victimes avait été l'un des membres de notre famille, sur Helen Prejean et sur sa façon de se débattre avec ses propres limites, craintes, contradictions et insensibilité. Dans un passage subséquent de son livre, Prejean (1994) décrit à quel point elle a peur de la famille des victimes. « J'ai peur qu'ils se retournent contre moi et qu'ils s'en prennent à moi. Je crains leur colère et leur rejet. Je me sens si démunie devant leur souffrance et j'ignore comment les aider. Je n'ai jamais de toute ma vie ressenti de tels sentiments et sentiments contraires, une telle ambivalence. D'un côté, je suis contre la peine de mort et, de l'autre, j'éprouve de la compassion pour les victimes. Mais que faire ? » (Prejean, 1994, p. 229).

Elle raconte dans une autre partie du livre ce qui lui est arrivé lorsqu'elle conversait avec les parents d'une des victimes. À un moment donné de la conversation, la mère a commencé à expliquer sa position par rapport à la peine capitale. En ce qui concerne la famille, dit-elle, la peine capitale est le seul moyen de faire en sorte que Sonnier ne tue plus jamais personne. Prejean écrit : « Je ne suis pas d'accord avec ces arguments mais l'intensité de tout ce chagrin me réduit au silence. Je ne tente même pas de prendre le contre-pied de ces opinions. Je me laisse simplement submerger par le torrent de rage, de sentiment de vide et de chagrin » (*ibid.*, p. 138).

Est-il nécessaire de préciser que *La Dernière Marche* ne répond pas aux critères établis par Kilpatrick. Il exige de nous « une réflexion approfondie sur une question d'éthique délicate ». Il nous propose plusieurs avenues. Les bons ne sont pas catégoriquement bons. Les méchants ne sont pas entièrement méchants. L'histoire est tout sauf définitive, et ce, en dépit des positions définitives adoptées par tous ceux qui ont participé à la réalisation du film.

En ce qui nous concerne, les étudiants et moi, l'impact de cette histoire dépasse l'argumentation pour ou contre la peine capitale. Le film nous incite à nous interroger sur plusieurs questions vitales. Comment l'individu peut-il mener une vie intègre ? Comment peut-on transcender la haine ? Comment pouvons-nous prendre conscience de nos contradictions ? Serions-nous *réellement* capables de respecter ceux qui affichent des points de vue diamétralement opposés aux nôtres ? Autrement dit, le cinéaste a construit son film de façon à ce nous puissions penser avec lui, c'est-à-dire « constater son incidence sur notre vie et y déceler une vérité propre à notre existence » (Frank, 1995, p. 23).

La réflexion et le dialogue que suscite une histoire sont une bonne indication de la qualité de cette histoire, si réflexion et dialogue il y a. Une histoire de qualité offre le même sens de direction qu'un leader compétent. Comme le souligne Gardner (1999), les leaders

qui imposent le changement par l'entremise de la coercition ne sont d'aucune efficacité, car leur impact s'évanouit « dès que cessent les mesures de coercition ». Par contre, les leaderships les plus dynamiques et les plus durables émanent de gens qui ont su créer un espace au sein duquel « les spectateurs » sont invités à réfléchir sur leurs « propres situations existentielles » et où « ils se savent partie intégrante d'une quête constructive » (Gardner, 1999, p. 128).

\*  
\*\*

La création d'un environnement qui incitera les élèves à raconter leurs propres histoires les amènera également à passer de la passivité à la responsabilité morale. Ils pourront ainsi se réapproprier une voix de plus en plus colonisée et étouffée par une pléthore de points de vue et d'autorités. L'appropriation de soi contribue à l'émergence progressive de l'authenticité. Les apprenants libres peuvent dès lors développer leur propre rationalité.

Ce processus s'intensifie lorsque les apprenants ont la possibilité de penser avec des histoires d'autrui sur les questions de fond, tirées par exemple de romans, de biographies ou de films. La littérature de qualité ne supprime pas plus l'ego qu'elle ne favorise le narcissisme. En fait, elle facilite la compréhension de soi en permettant un dialogue soutenu entre sa propre expérience et celle d'autrui. Favoriser l'autoréflexion, la compassion et le dialogue par l'entremise d'histoires est une excellente façon de dépasser les limites extrêmes de l'objectivisme et du subjectivisme.

Les récits sur la maladie et la déficience permettent également de briser le carcan imposé par les deux extrêmes. Ces histoires comportent de nombreux exemples de courage et d'espérance. Leur intrigue est imprégnée d'une éthique basée sur la solidarité, la persévérance et l'inspiration, c'est-à-dire une éthique parfaitement adaptée aux temps postmodernes. Ces récits ainsi que le film *La Dernière Marche* sont des exemples qui illustrent fort bien la façon dont les histoires d'autrui peuvent nous fournir des points de repère applicables à la structure que nous prévoyons développer pour vivre notre propre existence en tant que personnes morales.

Durant l'enfance, le langage de la fantaisie et de l'imaginaire convient davantage à la réflexion morale. Les enfants comprennent très bien le langage des histoires fantaisistes. Encourager les enfants à penser avec ces histoires stimule leur capacité à devenir des interlocuteurs sûrs d'eux-mêmes et des acteurs réfléchis en ce qui a trait aux histoires morales qu'ils lisent, entendent et vivent.

Cela ne veut pas dire pour autant que toutes les histoires morales et toutes les approches narratives se valent en matière d'éducation morale. Les approches et les histoires qui ne suscitent aucune réflexion soutenue ni aucun dialogue continu ne sont pas compatibles avec le but de devenir l'auteur de sa propre vie et les critères inhérents à une éducation démocratique. Plus que toute autre, l'approche néoclassique en matière d'éducation morale favorise la conformité sociale au détriment de la responsabilité morale.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMS, D. (1996). *The Spell of the Sensuous : Perception and Language in a More-than-human World*, New York, Pantheon Book.
- BAUBY, J.-D. (1997). *Le scaphandre et le papillon*, Paris, Robert Laffont.
- BETTELHEIM, B. (1977). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, New York, Vintage Books.
- BORGMANN, A. (1992). *Crossing the Postmodern Divide*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BOUCHARD, N. (2000). *L'éducation morale à l'école*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press.
- BURBULES, N. C. et S. RICE (1991). « Dialogue across differences: Continuing the conversation », *Harvard Educational Review*, 61, p. 393-416.
- COLES, R. (1986). *The Moral Life of Children*, Boston, The Atlantic Monthly Press.
- COLES, R. (1989). *The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination*, Boston, Houghton Mifflin.
- COLES, R. (1997). *The Moral Intelligence of Children*, New York, Random House.
- COOPER, J. (1991). « Telling our own stories: The reading and writing of journals or diaries », dans C. Witherell et N. Noddings (dir.), *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, New York, Teachers College Press, p. 96-112.
- DAY, J.M. et M.B. TAPPAN (1996). « The narrative approach to moral development: From epistemic subjects to dialogical selves », *Human Development*, 39, p. 67-82.
- EGAN, K. (1988). *Primary Understanding: Education in Early Childhood*, New York, Routledge.
- EGAN, K. (1992). *Imagination in Teaching and Learning: The Middle Years*, London, Ontario, The Althouse Press.
- EGAN, K. (1999). *Children's Minds, Talking Rabbits, and Clockwork Oranges: Essays on Education*, New York, Teachers College Press.

- ENDE, M. (1984). *L'histoire sans fin*, traduit par D. Autrand, Montréal, Éditions Québec/Amérique.
- ESTÈS, C.P. (1993). *The Gift of Story*, New York, Ballantine Books.
- FRANK, A. (1995). *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*, Chicago, The University of Chicago Press.
- FRYE, N. (1963). *The Educated Imagination*, Toronto, Hunter Rose.
- FULFORD, R. (1999). *The Triumph of Narrative: Storytelling in the Age of Mass Culture*, Toronto, Anansi.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*, New York, Basic Books.
- GARDNER, H. et E. WINNER (1979). «The Development of Metaphoric Competence: Implications for Humanistic Disciplines», dans S. Sacks, *On Metaphor*, Chicago, University of Chicago Press, p. 121-139.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation et de la titularisation.
- GREENE, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass.
- GREENE, M. (1997). *Convocation Address*, McGill University, 9 juin.
- GREER, C. et H. KOHL (dir.) (1995). *A Call to Character*, New York, Harper-Collins.
- HAUERWAS, S. (1977). *Truthfulness and Tragedy*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- JOHNSON, M. (1993). *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*, Chicago, The University of Chicago Press.
- KEEN, S. (1970). *To a Dancing God*, New York, Harper & Row.
- KEEN, S. (1991). *Fire in the Belly*, New York, Bantam Books.
- KEEN, S. (1993). «Our mythic stories», dans C. Simpkinson et A. Simpkinson (dir.), *Sacred Stories*, San Francisco, Harper-Collins.
- KEEN, S. et A. VALLEY-FOX (1989). *Your Mythic Journey: Finding Meaning in Your Life through Writing and Storytelling*, New York, Jeremy P. Tarcher.
- KEGAN, R. (1982). *The Evolving Self*, Cambridge, Harvard University Press.
- KEGAN, R. (1994). *In over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*, Cambridge, Harvard University Press.
- KILPATRICK, W. (1993). *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*, New York, Touchstone.
- KLEIN, B. S. (1997). *Slow Dance: A Story of Stroke, Love, and Disability*, Toronto, Knopf Canada.
- KUBEY, R. et M. CSIKSZENTMIHALYI (1990). *Television and the Quality of Life: How Viewing Shapes Everyday Experiences*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- LAKOFF, G. et M. JOHNSON (1980). *Metaphors We Live by*, Chicago, The University of Chicago Press.

- LAPSLEY, D. (1996). « Commentary », *Human Development*, 39, p. 100-107.
- LICKONA, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York, Bantam.
- LICKONA, T. (1993). « The return of character education », *Educational Leadership*, 51, p. 6-11.
- LOPEZ, B. (1988). *Crossing Open Ground*, New York, Charles Scribner's Sons.
- LOWEN, A. (1976). *Le corps bafoué*, traduit par M. Fructus, Montréal, Éditions du Jour.
- MACINTYRE, A. (1981). *After Virtue*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- MAGUIRE, D. (1978). *The Moral Choice*, New York, Doubleday.
- MAY, R. (1975). *The Courage to Create*, New York, Bantam Books.
- MCADAMS, D. (1993). *The Stories We Live by: Personal Myths and the Making of the Self*, New York, The Guilford Press.
- MCDONOUGH, K. (1994). « The importance of examples for moral education: An Aristotelian perspective », *Studies in Education and Philosophy*, 14, p. 77-103.
- MORRIS, R.W. (1994). *Values in Sexuality Education: A Philosophical Study*, Lanham, The University Press of America.
- MORRIS, R.W. (1997). « Myths of sexuality education », *Journal of Moral Education*, 26, p. 353-361.
- MORRIS, R.W. (sous presse). « Linking sexuality and spirituality in childhood: Beyond body-spirit dualism and towards an education of the inspired sensual body », *The International Journal of Children's Spirituality*.
- NARAYAN, K. (1991). « According to their feelings: Teaching and healing with stories », dans C.S. Witherell et N. Noddings (dir.), *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, New York, Teachers College Press, p. 113-135.
- NASH, R. (1997). *Answering the «Virtuecrats»: A Moral Conversation on Character Education*, New York, Teachers College Press.
- NUSSBAUM, M. (1986). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M. (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, New York, Oxford University Press.
- NUSSBAUM, M. (1995). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*, Boston, Beacon Press.
- PALMER, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, San Francisco, Jossey-Bass.
- POJMAN, L.P. (2000). *The Moral Life: An Introductory Reader in Ethics and Literature*, New York, Oxford University Press.
- POLKINGHORNE, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Albany, Suny Press.

- POMMIER, G. (2000). *Les Corps angéliques de la postmodernité*, Paris, Calmann-Lévy.
- POSTMAN, N. (1995). *The End of Education: Redefining the Value of School*, New York, Alfred A. Knopf.
- PRATTE, A. (2001). « Chronique d'une intention annoncée », *La Presse*, mercredi 7 mars, p. A1- A2.
- PREJEAN, H. (1994). *Dead Man Walking*, New York, Vintage Books.
- PRESCOTT, J. (1990). « Affectional bonding for the prevention of violence: Neurobiological, psychological, and religious/spiritual determinants », dans L. Hertzberg (dir.), *Violent Behavior*, Vol. 1: Assessment and Intervention, New York, PMA Publishing, p. 95-124.
- PURKA, B. (1996). « Commentary », *Human Development*, 39, p. 108-116.
- SARTRE, J.-P. (1938). *La Nausée*, Paris, Gallimard.
- SARTRE, J.-P. (1959). *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Éditions Nagel.
- SHELLEY, M. (1988). *Frankenstein*, traduit par P. Couturiau, Paris, Éditions Du Rocher.
- SIMARD, D. (2001). « L'approche culturelle dans l'enseignement », *Vie pédagogique*, 118, p. 19-23.
- STERNBERG, R. J. (1998). *Love Is a Story*, New York, Oxford University Press.
- TAPPAN, M. (1998). « Moral education in the zone of proximal development », *Journal of Moral Education*, 27, p. 141-160.
- TAPPAN, M. et L. BROWN (1991). « Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral development and moral education », dans C.S. Witherell et N. Noddings (dir.), *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, New York, Teachers College Press, p. 171-192.
- TAPPAN, M. et L. BROWN (1996). « Envisioning a postmodern pedagogy », *Journal of Moral Education*, 20, p. 101-109.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Cambridge, Harvard University Press.
- TAYLOR, C. (1991). *The Malaise of Modernity*, Concord, Anansi.
- TOLSTOÏ, L. (1993). *The Kreutzer Sonata and Other Short Stories*, New York, Dover Publications.
- VIZ, P.C. (1990). « The use of stories in moral development: New psychological reasons for an old education method », *American Psychologist*, 6, p. 709-720.
- WHITE, J.B. (1995). *Don Juan De Marco*, New York, Penguin Books.
- WITHERELL, C.S. (1991). « Narrative and the moral realm: Tales of caring and justice », *Journal of Moral Education*, 20, 237-241.
- WITHERELL, C.S. (1995). « Narrative landscape and the moral imagination », dans K. Egan et H. McEwon (dir.), *Narrative in Teaching, Learning, and Research*, New York, Teachers College Press, p. 39-49.
- WOLFE, A. (1993). *The Human Difference*, Berkeley, University of California Press.





# L'approche reconstructive

Pour éduquer  
à la reconnaissance réciproque  
des personnes

NANCY BOUCHARD

*Université du Québec à Montréal*

*[Le monde vécu est] le monde partagé par tous ceux qui, éprouvant quelque chose, peuvent comprendre ce qu'ils éprouvent, comprenant ce qu'ils éprouvent, peuvent dire ce qu'ils comprennent, et disant ce qu'ils comprennent, peuvent s'entendre sur ce qu'ils disent. C'est pourquoi à ce niveau de définition, le monde vécu possède l'universalité de ce qui est communicable.*

Jean-Marc FERRY, *Les puissances de l'expérience.*



Avec la théorie féminine du développement moral de Carol Gilligan, qui a commencé à poindre vers la fin des années 1970 mais plus encore en 1982 avec la parution de l'ouvrage *In a Different Voice*, les manières strictement cognitives d'aborder le développement moral et l'éducation morale, influencées par Jean Piaget<sup>1</sup> et à sa suite par Lawrence Kohlberg<sup>2</sup>, ont commencé à être remises en question. Aujourd'hui, nombre de chercheurs dans le domaine considèrent que, pour étudier le développement moral et pour éduquer moralement, l'agent moral en tant qu'être-en-relation, qui pense, a des émotions et vit des expériences doit être pris en compte. Pensons par exemple à Bruner (1987, 1996), à Tappan et Brown (1989, 1996), à Lyons (1987), à Noddings et Witherell (Noddings 1984, 1992; Witherell et Noddings, 1991), à Sichel (1988), etc. Ce courant en psychologie morale et en éducation morale, appuyé par le courant narratif<sup>3</sup> en philosophie morale, a du même coup entraîné un intérêt particulier pour la vie morale, pour le raconté dans l'éducation morale des jeunes (Coles, 1989; Tappan et Brown, 1989; Winston, 1998; Basourakos, 1996; Roy Bureau et Gendron, 2000; Morris, 2001<sup>4</sup>).

1. À propos du développement du jugement moral, Piaget (1932) décrit quatre stades successifs de la pratique des règles du jeu: le jeu moteur et individuel (0-2 ans), le jeu égocentrique (2-6 ans), la coopération naissante (7-8 ans), la codification des règles (11-12 ans); ainsi que trois stades successifs de la conscience de la règle: la règle est subie inconsciemment (vers le début du stade égocentrique), la règle est sacrée et intangible (vers le début de la coopération), la règle est considérée comme une loi due au consentement mutuel (au début de la codification).
2. Kohlberg (1981, 1984) propose une nouvelle interprétation des étapes de Piaget où il définit trois niveaux de développement du jugement moral et six stades (chaque niveau se subdivisant en deux stades). Au premier niveau, dit préconventionnel, l'individu répondrait à des principes moraux qui lui sont extérieurs en tentant d'éviter les punitions ou en essayant d'obtenir des récompenses (stade 1 de punition/obéissance et stade 2 du donnant-donnant). Au deuxième niveau, dit conventionnel, l'individu commencerait à s'approprier certains principes pouvant lui servir à être bien perçu par son entourage. Il reconnaîtrait ces principes comme étant intrinsèques au bon fonctionnement de la société dans laquelle il vit (stade 3 du bon garçon et de la bonne fille et stade 4 de la loi et l'ordre). Finalement, au troisième niveau, dit postconventionnel, l'individu aurait intériorisé ses propres principes éthiques et aurait pris une distance par rapport à toute règle extérieure (stade 5 du contrat social et stade 6 du principe universel de justice).
3. «[...] le thème de la "narrativité" s'est imposé dans la culture philosophique et littéraire, en même temps qu'il devenait l'affaire d'une discipline spéciale: la narratologie» (Ferry, 1991a, p. 103).
4. Chapitre 5 du présent ouvrage.

D'ailleurs, la théorie du développement moral à laquelle nous nous sommes intéressée dans nos recherches précédentes et l'approche qui en découle se situent dans ce courant, plus spécifiquement à la suite des travaux de Mark B. Tappan (1990, 1991, 1992, 1996, 1998), initiés en collaboration avec Lyn Mikel Brown (Tappan et Brown, 1989, 1996). Cette théorie, où la maturité morale est comprise en termes d'autorité d'auteur du sujet moral (d'*authorship*<sup>5</sup>), s'appuie sur Bakhtin et Vygotski. On y soutient que le langage est le véhicule par lequel s'effectue le développement moral et que le passage d'un discours d'une autorité extérieure (*authoritative discourse*) à un discours intériorisé (*internally persuasive discourse*)<sup>6</sup> est rendu possible par la narration de ses propres expériences vécues<sup>7</sup> de conflit moral<sup>8</sup>

- 
5. Le fait d'être l'auteur de sa propre vie morale, c'est-à-dire d'avoir développé sa propre perspective morale; et celui d'avoir autorité sur sa vie morale, c'est-à-dire sur ses pensées, sentiments et actions devant un problème moral, et d'être en mesure de l'affirmer et de la défendre.
  6. Notons que la différence entre langage et discours, fondamentale chez Ferry, n'est pas développée chez Tappan et Brown.
  7. Selon Dilthey (1988), l'expérience vécue (*Erlebnis*) est une expérience privée, un phénomène subjectif auquel nous n'avons pas accès de l'extérieur. Nous n'avons accès, affirme-t-il, qu'à l'expression de cette expérience dans les arts ou la littérature, par exemple. Dilthey utilise le terme *Erlebnis* (expérience vécue) par opposition au terme *Erfahrung* (expérience scientifique) où l'observateur cherche à se placer en dehors du phénomène observé afin d'être le plus objectif possible. L'expérience vécue est une perception interne qui donne un savoir immédiat permettant l'analyse et la connaissance du monde. Elle est la base à partir de laquelle on peut donner sens à l'existence.
  8. De cette expérience vécue, Tappan et Brown identifient un type particulier d'expérience, soit l'expérience morale. L'expérience morale renvoie pour eux à un vécu où la personne s'est retrouvée dans une situation complexe, où elle a eu une décision difficile à prendre, où elle n'était pas certaine de la bonne chose ou de la chose la plus morale à faire dans la situation. Il s'agit en fait d'une expérience vécue de conflit moral. D'ailleurs, pour recueillir l'expérience vécue de conflit moral chez leurs interviewés, Tappan et Brown utilisent des questions telles que «Pourriez-vous décrire une situation dans laquelle vous aviez à faire face à un conflit moral et pour laquelle vous deviez prendre une décision, mais n'étiez pas sûr de ce que vous deviez faire» (1989, p. 183, 185). «Pouvez-vous me parler d'un moment où vous aviez à prendre une décision pour laquelle vous ne saviez pas quelle était la bonne chose à faire» (Tappan, 1990, p. 252, traduction libre).

et que, par conséquent, en éducation morale, l'occasion doit être donnée aux élèves de faire la narration de telles expériences, de faire de l'*authoring*<sup>9</sup>.

Donner l'occasion aux élèves de faire la narration de leurs expériences morales est apparu fort riche au cours de nos travaux empiriques (Bouchard, 1997, 2000). En effet, cette approche narrative, nous l'avons mise en œuvre concrètement en classe de morale, à travers le jeu dramatique et l'écriture dans un journal dialogué, l'approche narrative des conflits moraux telle qu'elle est préconisée par Tappan. Tel que nous l'avons souligné au terme de ces travaux.

L'enseignant le constatera d'emblée : une telle démarche permet vraiment de rejoindre les élèves, car elle les place en situation de questionnement à travers le ludique et l'imaginaire, au contact d'autres personnages et attire leur attention sur la dimension morale de leurs expériences vécues. [...] Jointe à d'autres approches qui lui sont compatibles, elle ne peut que favoriser le développement moral des élèves en leur permettant d'acquérir une autorité de plus en plus grande sur leur propre perspective morale et un sens plus aigu de leur responsabilité devant l'agir. Si l'éducation vise le développement de la personne dans toutes ses dimensions, cette approche s'avère pertinente, car la personne dans son entièreté y est mise à contribution (Bouchard, 2000, p. 63).

Comme nous l'avons défendu, et que nous le défendons toujours, il s'avère nécessaire de tenir compte de la personne dans toutes ses dimensions pour éduquer moralement. Et cette personne, elle se définit d'abord à travers son histoire, à travers son expérience vécue.

Dans le présent chapitre, nous souhaitons enrichir notre choix d'une éducation morale qui prenne en compte l'expérience vécue, en recourant à une autre approche nous permettant de situer dans une démarche beaucoup plus complète l'apport du narratif en éducation morale. Il s'agit d'une théorie en philosophie morale qui passe par

---

9. L'*authoring* consiste à faire la narration, à travers le dialogue, de son expérience vécue de conflit moral, en exprimant le sens donné à cette expérience pour éventuellement en tirer profit. Cette activité lui permet d'affirmer sa propre perspective morale, pour établir son autorité et sa responsabilité sur sa vie morale. Le développement moral prendrait donc son essor à travers cette forme de narration. « L'auteur d'une histoire a une perspective morale particulière à partir de laquelle il veut affirmer et défendre son autorité. Son rôle en tant qu'auteur est de convaincre son auditoire de la légitimité de sa perspective morale et de la justesse de ses actions l'histoire qu'il raconte [...] C'est ce que nous appelons de l'*"authoring"* » (Tappan et Brown, 1989, traduction libre).

Pour favoriser une telle activité en éducation morale, Tappan propose une approche narrative en éducation morale qui consiste à placer l'élève dans un contexte narratif particulier lui permettant de raconter ses expériences morales.

les différents registres de discours tels que décrits par le philosophe français Jean-Marc Ferry (la narration, l'interprétation, l'argumentation et la reconstruction), registres faisant appel à des compétences communicationnelles et réflexives qui se déploient, par leur conjonction, dans une éthique reconstructive.

## 1. L'ÉTHIQUE RECONSTRUCTIVE DE JEAN-MARC FERRY

« Narration ou argumentation ? » Telle est la question que pose d'emblée Jean-Marc Ferry dans son ouvrage intitulé *L'éthique reconstructive* (1996). Par cette question, l'auteur marque ainsi d'entrée de jeu les deux perspectives éthiques, celles du bien et du juste, qui se traduisent dans la philosophie morale contemporaine par ceux qui, d'une part, estiment que c'est par le récit que l'identité se construit et qu'advient l'éthique – pensons aux tenants de l'identité narrative comme Paul Ricoeur (1990), Charles Taylor (1989), Alasdair MacIntyre (1981); et ceux qui, d'autre part, dans le courant dominant depuis Kant, estiment que la « Raison publique » seule permet qu'advienne l'éthique, l'obligation morale à l'égard d'un Autrui généralisé – pensons à la théorie de la justice de John Rawls (1971) et à l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas (1992).

Ces deux perspectives, Jean-Marc Ferry (1994a, 1994b) parvient à les articuler autour d'une philosophie de la communication dont l'aboutissement permet la reconnaissance réciproque des personnes. Selon ce philosophe, la vérité se trouve dans la pratique communicationnelle, parente de la vision transcendente et de la vision pragmatique. Ce faisant, Ferry résout l'antinomie de l'absolutisme (hors du monde, objectif, transcendantal) et du relativisme (dans le monde, lié aux contextes, pragmatique). Selon lui, un nouveau mode de reconnaissance est aujourd'hui possible, voire nécessaire. Ce n'est plus celui de la reconnaissance des arguments, mais plutôt des personnes qui les portent, d'une nouvelle éthique, celle de la reconstruction.

Par la mise en récit des expériences, la narration confère à l'identité personnelle un ancrage et une épaisseur historiques, orientant l'éthique vers un idéal substantiel de vie bonne. Par la justification rationnelle des réclamations, l'argumentation engage la responsabilité des sujets de droit, infléchissant l'éthique vers une idée procédurale de la société juste. Mais comment articuler la visée substantielle à la voie procédurale? Comment assurer, sur la voie du discours, le principe de reconnaissance? Dans cette entreprise, *l'éthique de la reconstruction* revêt une signification décisive (Ferry, 1996, p. 7).

Selon Jean-Marc Ferry, dans une société pluraliste il n'est plus possible de considérer le récit fondateur comme étant le « socle de l'identité ». Les récits et les visions du monde qui les supportent sont multiples, de sorte que les interprétations qui en sont dégagées s'entrechoquent nécessairement. Dans un tel contexte, l'argumentation a eu historiquement pour effet de permettre le procès d'entente, de « régler » la vie des sociétés en ayant pour principe de base que nous nous devons de faire abstraction de nos récits identitaires pour rechercher un consensus. On a alors cru au triomphe de la Raison. Mais le retour en force du récit que nous connaissons actuellement nous oblige à reconsidérer cette tendance, à admettre que la Raison n'a pas permis la pleine reconnaissance d'Autrui. « [...] l'identité morale des personnes ne peut plus être portée à hauteur réflexive d'une éthique procédurale de l'argumentation, si "en dessous" il n'y a plus que le vide » (Ferry, 1991a, p. 20).

Le récit des victimes de la Seconde Guerre mondiale est souvent cité à titre d'exemple justifiant l'importance non seulement de la mémoire, mais d'une mémoire responsable. La Raison seule ne peut nous permettre de reconnaître notre responsabilité à l'égard du passé, soulève Ferry. C'est par l'identité reconstructive, qui intègre les récits, les interprétations et l'argumentation, que cette responsabilité peut être véritablement reconnue. L'identité reconstructive est une attitude qui permet d'accueillir « l'histoire des autres comme sa propre histoire », une attitude spécifique de notre époque à « se relier aux autres identités ».

Devant la pluralité des interprétations – que l'argumentation a laissée en suspens au profit du meilleur argument, de la raison –, l'attitude reconstructive consiste à reconnaître dans l'interprétation de l'autre des éléments pouvant me permettre de mieux saisir ma propre identité.

Développer une attitude reconstructive consiste donc à parvenir à « comprendre une situation à la fois du point de vue subjectif des acteurs immergés dans le drame, et du point de vue objectif du système de contraintes logiques ou normatives qui soumettent les acteurs aux déterminations dont ils sont éventuellement porteurs, ou qu'ils ont eux-mêmes déclenchées » (Ferry, 1996, p. 16).

Le terme « reconstruction » recouvre à la fois une démarche créative et une démarche réflexive. « C'est l'idée d'une relecture en profondeur de son propre récit, comme une deuxième narration, mais qui a pris en compte le récit des autres, ainsi que les arguments susceptibles d'établir le juste et l'injuste devant tout un chacun » (*ibid.*, p. 62). Bref, l'éthique reconstructive est une éthique de la reconnaissance réciproque pleine et entière.

## 2. UNE APPROCHE PAR LES REGISTRES DIFFÉRENTIELS DE DISCOURS

À cette compétence hautement communicationnelle et réflexive de la reconstruction se trouvent intrinsèquement liés les trois autres modes de discours qui l'ont rendue possible, en l'occurrence les discours narratif, interprétatif et argumentatif.

Un mode discursif de discours est une structure logique d'interlocution qu'il importe de distinguer de la notion de langage qui, elle, a une structure symbolique de représentation. L'acquisition du langage permet à la personne d'agir vers un but, d'atteindre l'objet visé. Mais pour que la compétence communicationnelle parvienne à maturité, la personne doit acquérir la capacité de discourir, c'est-à-dire d'expérimenter par elle-même la validité des valeurs, des croyances, des règles qui lui ont été transmises. Il s'agit

[...] d'une performance d'autoréflexion par laquelle le sujet confronte ses représentations culturellement inculquées aux leçons de l'expérience propre. Cela signifie qu'il se met en mesure de tester la validité de ses croyances en soumettant celles-ci méthodiquement à l'épreuve de l'expérience. Il se pose lui-même comme l'agent du test, de sorte que la pierre de touche de la validité devient le moi. Il n'est plus seulement capable de parler ou d'agir; il est aussi un être désormais capable de *répondre* lui-même de ses actions et paroles. [...] *Discourir* est cet agir réflexif à l'égard de lui-même (Ferry, 1991a, p. 76).

Ferry établit un « lien systématique entre des registres différentiels de discours et les différentes formes d'identité et de compréhension du monde » (1991a, p. 7). Ces quatre modes sont pour lui nécessaires pour une pleine « reconnaissance des individus et des nations dans le monde où nous vivons » (*ibid.*).

Bien que Ferry ne parle pas d'« approche » reconstructive au sens didactique du terme, nous avons choisi de présenter sous cette forme les quatre registres de discours successifs qu'il développe. Ce faisant, nous estimons que ces différents registres de discours et la philosophie de la communication les sous-tendant constituent une piste à explorer pour une éducation morale qui considère la personne tant dans ses relations interpersonnelles que dans son rapport à la communauté en tant que citoyen.

Ainsi, même si l'éthique reconstructive de Ferry n'a pas encore fait l'objet de recherches empiriques approfondies auprès des jeunes eux-mêmes, nous estimons qu'elle mérite d'être proposée<sup>10</sup>. Nous examinerons donc brièvement chacun des quatre registres tout en y superposant des éléments issus de nos travaux empiriques où, ainsi qu'il a été mentionné, nous avons mis en œuvre une approche narrative en classe de morale au secondaire (dans les contextes scolaires belge et québécois). Ces éléments, bien qu'ils illustrent une facette seulement d'une approche par les registres de discours (celle de l'expérience des élèves), nous paraissent éclairants tout en rendant présente la parole des adolescents à qui nous destinons cette approche.

## 2.1. La narration

Je gardais deux enfants et ils n'arrêtaient pas de pleurer. Je ne savais même pas pourquoi. Alors, je suis allée les voir chacun leur tour pour leur demander ce qu'il y avait. La fillette m'a répondu : « Je m'ennuie de ma maman, où est-elle ? » Je lui ai dit : « Elle est partie avec ton père, elle va rentrer vers 11 heures. Il faut que tu dormes maintenant, o.k. ? Bonne nuit, à demain. » Ensuite je suis allée voir son frère. Il m'a dit : « J'ai peur, j'ai peur, je veux voir maman. » Je lui ai dit : « Elle n'est pas là. » Puis je me suis couchée près de lui pour le rassurer et le consoler. Je pense que j'ai bien fait de me coucher près de lui et de le consoler, car il n'aurait pas arrêté de pleurer.

Marie-Claude, 13 ans

La narration constitue le premier des registres différentiels de discours présentés par Ferry. Comme nous pouvons le constater dans cet exemple simple de narration que nous offre Marie-Claude, la narration, tout en étant liée à l'événement, n'est pas l'événement en lui-même (le fait), mais le récit qu'en fait celui qui l'a vécu, subi ou produit. Dans l'exemple de Marie-Claude, on voit clairement que l'événement a comme pivot central celle qui a vécu l'expérience : « Je ne savais pas... je suis allée... je me suis couchée... » Bien qu'elle soit fortement liée au fait, Marie-Claude raconte à un destinataire (l'enseignante dans ce cas-ci) une expérience de gardiennage en particulier où elle a dû faire face à un problème.

10. À notre connaissance, une seule proposition n'ayant fait l'objet que de quelques essais en classe va en ce sens. Il s'agit d'un numéro fort intéressant de la revue *Entre-vues*, revue belge pour les professeurs de morale, où Vincent Furnelle, Antonio Mazzù, Jean-Louis Genard et Claudine Leleux présentent une séquence de leçons s'inspirant de l'éthique de la reconstruction (*Entre-vues*, 1995, n° 26).

En classe de morale, qu'on leur en donne ou non l'occasion, les élèves font constamment référence à leurs expériences vécues, ils rattachent les thèmes et les problématiques traitées à l'expérience qu'ils en ont<sup>11</sup>. On aurait tort de négliger l'aspect éducatif de ces expériences qu'ils évoquent, car l'identité narrative constitue la première forme de l'identité qu'il nous faut développer. Ferry relie le discours narratif au besoin vital de dire ce qu'on a vécu, en particulier à la suite d'un événement grave. « Raconter ne consiste pas tant à rapporter l'événement lui-même qu'à porter à l'expression l'émotion qui relie cet événement au moi : la "relation vitale" au sens de Dilthey. En structurant l'identité personnelle autour de l'événement surgi par effraction, le récit construit le milieu symbolique sans lequel le moi ne soutiendrait pas le choc du réel » (Ferry, 1991a, p. 107).

Le récit a un aspect locutoire (ce qui est dit) et un aspect illocutoire (ce qui est visé). La force de la narration se trouve dans son aspect illocutoire, dans ce que le locuteur vise dans l'acte de raconter. Ainsi, « l'authenticité des sentiments exprimés importe évidemment davantage que l'exactitude des faits rapportés » (*ibid.*, p. 106-107). En racontant cette expérience, Marie-Claude affirme ce pour quoi elle veut être reconnue. Replaçons la narration de son expérience de gardiennage dans son contexte. Après une expérience de jeu dramatique où la *famille Venin* et la *famille Velours* avaient à développer une situation où un nouveau-né se mettait à pleurer, Marie-Claude, membre de la *famille Venin*, a affirmé que « S'il ne s'était pas arrêté [de pleurer], je l'aurais attaché et je lui aurais bandé la bouche avec du "scotch tape" ». Par la suite elle rapporte une situation où, contrairement à son personnage, elle a agi avec bienveillance. Il nous est permis de croire que l'aspect illocutoire du récit dans ce cas-ci pourrait être celui de rectifier l'image rendue à travers le jeu dramatique, de prendre une distance par rapport au personnage pour affirmer l'importance que revêt pour elle une attitude de bienveillance à l'égard des enfants dans sa propre expérience.

Dans la narration, l'accent est mis sur l'importance de l'expérience et de la relation, sur les préférences et la vision de la « vie bonne » qui les sous-tend. « Je pense que j'ai bien fait... » raconte Marie-Claude. « Cette performance, si l'on veut, ontologique, de la narration est aussi pour le sujet le moyen psychologique par lequel

11. C'est d'ailleurs l'une des premières raisons pour laquelle nous nous sommes intéressée à l'approche narrative de Tappan et Brown : « dans la pratique, nous découvrons par exemple que les élèves réfèrent non seulement à ce qu'ils pensent devant une situation, mais aussi à ce qu'ils vivent et éprouvent concrètement. L'enseignante ne peut ignorer ces moments car ils deviennent le lieu où quelque chose de particulier se produit dans la classe, où chacun se sent concerné, engagé » (Bouchard, 1997, p. 12).

il construit – ou, le cas échéant, tente de reconstruire – son identité. Il en va de même pour l'identité collective, au niveau d'une culture » (Ferry, 1991a, p. 105).

La narration « apparaît comme la performance par laquelle un discours rapporte des événements dans la forme d'expériences vécues signifiantes pour soi-même et pour autrui. Ainsi rendues communicables, les expériences "racontées" cessent d'être simplement "vécues". Elles sont désormais "transmises" [...] c'est typiquement par le récit que l'événement devient "histoire" » (Ferry, 1991a, p. 104)<sup>12</sup>. Par la narration, « l'événement devient réalité intersubjective » (*ibid.*, p. 105).

Mais étant donné que Ferry s'intéresse plus à la phylogénèse du discours qu'à son ontogénèse, la narration à laquelle il fait référence est surtout celle des grands récits identifiants. Il cite un extrait de l'*Odyssée* d'Homère pour illustrer que l'épopée, le conte, la légende, la fable font partie de ce registre de discours. Ainsi, non seulement l'individu construit son identité personnelle par la narration, mais c'est également par la narration que naît et se développe l'identité d'un groupe, d'un clan, d'une communauté. En éducation morale, les approches narratives proposées vont d'ailleurs généralement en ce sens. Est proposée l'utilisation de mythes et de contes de fées (Winston, 1998, 1999), l'utilisation de pièces de théâtre qui sont une représentation de la culture dans laquelle baignent les jeunes (Basourakos, 1996, 1999), l'utilisation de films et de contes fantastiques en plus de l'expérience réelle des jeunes en présence (Morris, 2001<sup>13</sup>). D'ailleurs, Tappan et Brown eux-mêmes précisent que

[...] l'approche narrative de l'éducation morale que nous proposons ici se préoccupe uniquement d'inviter et d'encourager les élèves à raconter leurs propres histoires morales. Comme telle, elle diffère des autres approches narratives en éducation morale qui mettent en lumière l'orientation morale des histoires, nouvelles et autres travaux de littérature que les élèves lisent et discutent et qui peuvent aussi être pleinement éducatifs [...] Nous serions certainement d'accord pour dire que le fait de fournir aux élèves l'occasion d'engager les histoires morales dans les grands travaux de littérature est une très importante composante de tout programme d'éducation morale (Tappan et Brown, 1989, p. 194, traduction libre).

Au registre narratif s'ajoute le registre interprétatif. En effet, à partir du moment où l'on cherche l'explication, les causes du récit ou encore où l'on en tire la leçon, la morale, on passe au registre

12. Ferry renvoie ici à Arendt.

13. Voir le chapitre 5 du présent ouvrage.

interprétatif, à la recherche de ce qui fait *loi* dans le récit. Ainsi, à l'épopée, au conte, à la légende, à la fable se trouve associé le registre interprétatif.

## 2.2. L'interprétation

Je me cache souvent pour ne pas me faire écœurer ni me faire donner des coups, même si ce sont des farces. Un élève voulait se battre avec moi, mais je ne savais pas s'il fallait que je le dise à ma mère ou pas. Finalement, je lui ai dit et tout est rentré dans l'ordre. J'ai eu de la chance, car quelqu'un est intervenu entre l'élève et moi. Je pense que c'était la meilleure chose à faire, car j'évite quelques problèmes en parlant de tout ça à mes parents. J'ai appris par cette expérience que ce n'est pas en se battant qu'on résout ses propres problèmes.

Carl, 13 ans

Dans cet exemple, Carl raconte une expérience qu'il a vécue personnellement et dont il tire lui-même la leçon que « ce n'est pas en se battant qu'on résout ses propres problèmes ». Ce faisant, il passe du registre narratif au registre interprétatif. En effet, le registre interprétatif prend sa source dans le récit pour en tirer la morale. Une « attitude universalisante » est donc présente lorsque l'on passe à ce registre. Lorsque de l'histoire on tire la leçon, la morale, même dans les conversations ordinaires, le registre interprétatif est introduit.

Chez Tappan et Brown, le sujet se développe moralement par *authoring*, c'est-à-dire par une forme particulière de narration qui pour le sujet consiste à raconter une expérience de conflit moral en affirmant et en soutenant la perspective morale au nom de laquelle il rapporte cette expérience.

Lorsqu'un individu est invité et encouragé à raconter une histoire à propos d'une expérience morale de sa propre vie, deux événements reliés surviennent. En premier lieu, parce que la conception d'un récit implique nécessairement une moralisation, basée sur une perspective morale particulière, raconter une histoire morale demande à son auteur qu'il autorise cette perspective – de ce fait la description d'une histoire morale fournit aussi l'occasion d'exprimer son *authorship* (et son autorité). En second lieu, raconter une histoire morale implique aussi nécessairement une réflexion sur l'expérience contée, encourageant de ce fait son auteur à en apprendre encore plus sur son expérience – en affirmant plus d'autorité et en assumant davantage de responsabilités vis-à-vis de ses pensées, sentiments et actions – que si l'auteur s'était contenté d'énumérer ou de décrire les événements en question. Par conséquent,

L'*authorship* (et l'autorité) est à la fois exprimé et développé par des occasions de raconter ses propres histoires morales (Tappan et Brown, 1989, p. 192-193, traduction libre).

Ainsi que nous l'avons décrit dans nos travaux antérieurs, pour que l'élève – en classe de morale – parvienne à faire de l'*authoring* au sens strict de Tappan et Brown, il doit raconter une expérience de conflit moral en affirmant la décision qu'il a prise et en évaluant cette décision. Il doit ensuite justifier l'évaluation qu'il fait de sa décision, puis en tirer un apprentissage plus large pour sa vie.

Moi, j'ai vécu une situation où quelqu'un a mis de la pression sur moi et où je ne savais pas quoi faire. Mon *chum*, à un moment donné, me disait que si je continuais ci ou ça il me « crissait » là. Que si je faisais la moindre chose, il me laissait. Je ne savais plus trop quoi faire, me plier à ses menaces ou plutôt m'occuper de moi-même [expérience vécue de conflit moral]. Alors, je lui ai dit ma façon de penser et je lui ai dit qu'il n'avait pas le droit de faire ça, que ses menaces ne fonctionnaient pas et que s'il m'aimait il ne devait plus faire ça, car ça n'aurait jamais pu marcher entre nous deux. Maintenant ça va super bien entre nous. Il a changé et moi j'ai essayé de comprendre un peu son attitude [affirmation de la décision prise]. Quand je repense à ça, je me dis que j'ai bien fait de ne pas en finir tout de suite et que j'ai bien fait aussi de lui laisser sa chance [évaluation de la décision], car dans l'fond je l'aime au « boutte » [justification]. Je pense que cette expérience m'a fait savoir que c'est important d'aimer, mais qu'avant tout il faut se respecter et se faire respecter [en tire un apprentissage plus large pour sa vie].

Josianne, 14 ans

Les histoires de Carl et de Josianne, bien qu'elles soient fort brèves, peuvent être considérées comme des résultats types de l'approche narrative de Tappan et Brown.

Si nous établissons un parallèle entre cette approche et les registres de discours de Ferry, l'approche narrative ne se limiterait pas à la narration, mais viserait à conduire le sujet au registre interprétatif en lui donnant l'occasion de tirer une leçon de l'expérience qu'il raconte. Ainsi, nous adopterons désormais l'appellation « approche narrativo-interprétative » pour désigner cette approche ainsi que celles qui utilisent les récits dans la littérature en recherchant ce qui fait *loi* à l'intérieur de l'histoire, bref les approches dont l'éthique est orientée vers la recherche du bien, de la vie bonne, sur la trame du monde vécu.

Dans la vie des sociétés, lorsqu'un récit entre dans la tradition, qu'il entre dans un processus de transmission identitaire, le registre interprétatif est nécessairement présent. Quand un récit fait partie du processus de reconnaissance d'une collectivité, qu'il est inscrit en tant que lien identitaire, l'orientation interprétative devient la pierre angulaire de la narration. Ainsi, « Produits dans la narration, certains grands récits de fiction – par exemple, des mythes de la création ou de la damnation – peuvent accéder au rang de modèle d'interprétation, en devenant le *focus* d'identités personnelles, individuelles et collectives » (Ferry, 1991a, p. 108-109). Le registre interprétatif est un registre dont la matrice inépuisable dans laquelle nous sommes empêtrés (*verstrickt*<sup>14</sup>), pour emprunter l'expression de Schapp (1953), demeure celle des histoires.

L'insertion du récit dans la tradition, c'est-à-dire la transmission narrative du récit, tend à altérer le registre du discours lui-même en suscitant le passage du mode narratif au mode interprétatif. La narration tend à devenir interprétation, lorsqu'elle ne s'inscrit plus dans le processus de production du récit, mais dans son processus de reconnaissance, c'est-à-dire de transmission (Ferry, 1991a, p. 109).

Dans la tradition, nous retrouvons également le registre interprétatif sous forme de sentences, de proverbes, de dictons, de maximes, interprétations historiquement supportées par les récits.

Le mode interprétatif par excellence, que n'abordent pas à notre connaissance les approches narrativo-interprétatives en éducation morale, renvoie au mythe fondateur, interprétation où l'on trouve une compréhension métaphysique du monde mais qui demeure, tout comme la narration, sur le mode contextualisant des préférences. Il s'agit là d'un

[...] message dont la pertinence s'étend bien au-delà des faits racontés. L'auditeur ne peut comprendre le message communiqué que s'il *interprète* le récit au-delà d'une factualité des événements rapportés, en direction de la *loi* qui régit ces événements. Cet approfondissement interprétatif caractérise le *passage de l'épopée au mythe*. Il correspond à la leçon générale qu'un auditeur tire d'une histoire particulière [...] En quoi consiste l'opération mentale d'un point de vue logique? [...] à transformer la conclusion en cause, en expliquant les événements du récit par un manque à la loi suggéré par le dénouement (Ferry, 1991a, p. 112).

14. Traduit de l'allemand par le terme « empêtrés » dans la traduction faite par J. Greisch de l'ouvrage de W. Schapp *In Geschichten verstrickt* (*Empêtrés dans des histoires*), terme que P. Ricœur traduit plutôt par « enchevêtrés ».

Il y aurait lieu de s'interroger sur le fait que les approches narrativo-interprétatives et les cours de morale en général ignorent les textes fondateurs, en particulier ceux des grandes religions, ce qui a entre autres effets que l'élève (si ce n'est le maître!) considère les interprétations religieuses du monde comme étant soit dépassées, soit d'ordre strictement personnel.

Si l'on poursuit dans la veine des registres de discours de Ferry, l'éducation morale, pour mener vers le plein développement du potentiel communicatif tout en mettant à profit les registres narratifs et interprétatifs, doit être menée au-delà du descriptif. En effet, selon les approches narrativo-interprétatives, l'attention est limitée à la responsabilité morale sur son agir par rapport à autrui, dans les relations interpersonnelles (Je-Tu). Les élèves devraient avoir également l'occasion de « mettre à l'épreuve » la leçon tirée de l'expérience morale vécue, la morale de l'histoire, pour en tester la validité.

À la différence de Ricœur, Ferry considère que le récit (dans la tradition) – et l'interprétation que l'on en fait –, bien qu'il contienne un « tissu normatif », ne remplit pas la médiation entre le descriptif et le normatif, entre le décrire et le prescrire. Cette considération s'étend au-delà de la leçon tirée d'une histoire particulière, et cela s'applique tout autant au récit fondateur puisque son pouvoir de cohésion sociale vaut seulement pour ceux qui partagent la même vision du monde. Or, nous vivons dans un contexte où se côtoient différentes visions du monde et où ce qui devait faire loi pour tous a dû se définir autrement.

Historiquement, cette dimension de l'interprétation marque du même coup sa rupture avec l'argumentation, puisqu'à partir du moment où le récit a commencé à perdre du pouvoir, à partir du moment où le récit a perdu ce pouvoir de « normer », où des visions du monde différentes se sont mises à s'entrechoquer au sein d'une même communauté, les récits fondateurs ont perdu leur statut pour faire place à la raison, à l'argumentation. Ainsi, pour réguler la vie commune, s'est produite une faille entre le mode interprétatif et le mode normatif qui a permis de faire place au registre argumentatif.

Bref, le récit a déjà joué ce rôle prescriptif lorsqu'il jouissait du statut de mythe fondateur de l'identité collective. Mais, précise Ferry, le récit ne remplit plus cette fonction collective. Il a perdu de sa force. Un « déclassement fonctionnel des performances narratives qui assuraient traditionnellement l'unité du monde éthique » s'est opéré (Ferry, 1994c, p. 66). De sorte que les interprétations sont multiples et entrent en conflit, suscitant ainsi un besoin de compréhension critique du monde.

Les interprétations « [...] étroitement articulées aux récits personnels, comme le sens l'est aux faits, la loi aux événements, la morale à l'histoire, pourront révéler, au-delà des vécus différents, des points de vue divergents » (Ferry, 1996, p. 70). Ces interprétations sont encore plus nombreuses si l'on fait référence à l'expérience personnelle en éducation morale. Ainsi, pour passer à la norme, l'argumentation est nécessaire, mais cette argumentation n'a plus à être détachée des contextes et des personnes.

### 2.3. L'argumentation

Ce n'est pas en se battant qu'on résout ses propres problèmes.  
C'est important d'aimer mais avant tout il faut se respecter et se faire respecter.  
On a toujours besoin de sa famille et de ses amis.  
Si quelque chose est fait sans amour on ne peut rien en tirer.  
Faire plaisir aux gens qu'on aime ne coûte rien.  
Il faut savoir tenir sa langue mais quand c'est grave, il faut parler.  
Si quelqu'un nous dit un secret, il ne faut pas le dire.  
Quand on voit quelqu'un voler, il faut le dénoncer.  
Il faut surtout savoir rester soi-même!  
Nous ne devons pas toujours nous laisser faire par les plus grands.

(Bouchard, à paraître.)

Telles sont les leçons que des adolescents ont tirées de leur expérience vécue dans le contexte de l'approche de Tappan et Brown en classe de morale. Mais de telles leçons, si elles peuvent être considérées comme valides sur la base de l'expérience personnelle et subjective du sujet moral, n'ont cependant pas passé le test de la validité au sens normatif du terme. Le devoir qui se dégage de l'expérience de chacun, bien que cette expérience soit précédée d'un contexte socioculturel, ne peut être porté à hauteur d'une validité pour tous, à un devoir-faire pour tous. Le danger du relativisme guette donc l'approche narrativo-interprétative si elle n'est pas jointe à une approche réflexive. D'ailleurs, nous l'avons nous-même insérée dans le traitement de problématiques morales à l'intérieur de la démarche classique du voir-juger-agir, bien que le type d'argumentation au cœur de cette démarche<sup>15</sup> soit trop étroit pour que les deux approches puissent se rapprocher, se compléter.

15. Voir le Programme d'études: enseignement moral, 1986.

En effet, le mode procédural de l'argumentation est déjà largement répandu en éducation morale avec l'approche cognitive-développementale de Kohlberg. Or, cette approche d'inspiration kantienne, qui renvoie surtout à la théorie de la justice de Rawls, est considérée par plusieurs comme beaucoup trop restreinte<sup>16</sup>. Ainsi que le résume Lawrence Walker, nous sommes d'avis que

Sans aucun doute, la psychologie morale [et la recherche en éducation morale] a prospéré grâce aux contributions monumentales de Kohlberg, qui en sont venues à dominer le domaine. Mais il est devenu apparent que cette influence envahissante a transmis une vision du fonctionnement moral plutôt réductrice, que nous devons maintenant nous efforcer de dépasser. Cette vision réductrice du fonctionnement moral a résulté d'un a priori de Kohlberg et d'une notion conséquemment restreinte de la moralité (suivant ainsi les traditions platonicienne et kantienne de philosophie morale qui mettent l'accent sur la justice et l'individualisme), ainsi que de sa description appauvrie de l'agent moral (suivant en cela la tradition du développement cognitif de la psychologie du développement, mise en exemple par l'importance accordée par Kohlberg aux habiletés cognitives utilisées dans la résolution de dilemmes moraux hypothétiques). (Walker, 1995, p. 1, traduction libre.)

En tenant compte des contextes des personnes touchées par le problème, l'éthique de la discussion, ainsi que le propose Jürgen Habermas (critique de Kohlberg), permet de moduler cette situation. Le principe de discussion d'Habermas est un « principe procédural essentiellement argumentatif » (Ferry, 1996, p. 73), par lequel on parvient à adopter la norme en fonction du meilleur argument, mais en considérant le vécu des personnes concernées dans la discussion. Le rationalisme de Rawls sur lequel s'appuie Kohlberg est beaucoup plus étroit, puisque l'expérience que porte en lui tout participant au débat doit être entièrement occultée. À la différence de l'éthique procédurale de la justice de Rawls<sup>17</sup>, l'éthique procédurale de la discussion d'Habermas permet la prise en compte des situations vécues par les intéressés. Avec la position originelle de décentrement proposée par Rawls, « [e]n aucune façon ne s'y trouve mise en scène la rationalité communicationnelle servant de procédure à la reconnaissance réciproque dont l'expérience est requise pour former et informer le point de vue moral » (Ferry, 1994b, p. 55). Avec la situation idéale de parole d'Habermas, « les situations d'intérêt seraient portées à la connais-

16. Voir l'avant-propos du présent ouvrage.

17. Procédé par lequel le juste peut être obtenu intellectuellement et politiquement au moyen de la mise en retrait par les parties prenantes au contrat social de leur situation empirique. C'est ce que Rawls désigne par le « voile d'ignorance ».

sance de la communauté dans les termes où elles sont vécues, interprétées et évaluées par les intéressés. [...] chacun a besoin du récit des autres, afin de savoir comment l'autre vit la condition seulement imaginée par moi dans la position originelle » (Ferry, 1994b, p. 70).

Quoi qu'il en soit, que la position originelle soit le décentrement (Rawls) ou la situation idéale de parole (Habermas), nous sommes en présence de deux modèles de rationalités procédurales, bien que dans l'éthique de la discussion le récit des autres soit pris en considération. En éducation morale, la nécessité de développer la capacité à argumenter n'est plus à démontrer. Cependant, le fait que les approches utilisées à cette fin puissent ignorer les contextes est devenu problématique. Comment traiter des questions de violence, par exemple, sans faire appel à l'expérience que nous en avons historiquement, culturellement, personnellement ?

Si l'on soumet à un groupe d'élèves l'interprétation selon laquelle « Ce n'est pas en se battant qu'on résout ses propres problèmes », les réactions des élèves divergeront, chacun apportant des exemples où une *loi* différente peut être édictée, provoquant une déstabilisation interne<sup>18</sup>. Certains apporteront des cas de légitime défense, d'autres relateront des situations historiques de guerre et de paix, etc. La dialectique vengeance/pardon pourra être au cœur du débat. Avec les approches narrativo-interprétatives seront mis en lumière les conflits d'interprétations qui sont de l'ordre de l'explication ; avec l'argumentation ces interprétations sont portées à hauteur réflexive par la recherche de justifications.

[...] l'argumentation en général suppose la force de rendre problématiques des « propositions », que celles-ci soient portées dans des énoncés ou considérés dans des phrases anonymes, comme « suspendues » dans la culture (ex. : proverbes), ou encore, archivées dans la mémoire écrite des bibliothèques. L'argumentation a toujours la valeur d'une tentative de justification pour ce qui est dit, fait, pensé ou intentionné (Ferry, 1991a, p. 122).

18. Le conflit d'interprétations peut provoquer soit une déstabilisation dite externe, soit une déstabilisation dite interne. La déstabilisation externe est celle qui est produite par le « choc » des cultures : « La déstabilisation externe est due à une rencontre perturbante avec des cultures différentes, consacrant des croyances différentes » (*ibid.*). « Les antagonistes sont alors obligés de défendre face à l'autre leur propre vision du monde en l'argumentant ne serait-ce que pour eux-mêmes » (*ibid.*). Alors que la déstabilisation interne, plus critique, est celle produite par la domination sociale au sein d'une même culture. « Lorsque la perturbation est exogène, il suffit de montrer que l'autre a tort ; lorsque la perturbation est endogène, il faut avouer que l'on a soi-même tort. C'est pourquoi la déstabilisation interne est immédiatement plus critique que la déstabilisation externe » (p. 126).

Illustrons d'un second exemple. Dans l'écrit qui suit, tout à fait particulier parmi ceux que nous avons recueillis, Benoît affirme, à la suite d'une expérience de jeu dramatique réalisée en classe, qu'il ne pense pas que les personnes de son équipe<sup>19</sup> «ont toujours dit ce qu'elles avaient vraiment au fond du cœur» pendant l'activité et qu'il «pense que dans la vie c'est souvent le même cas». Puis il tente de justifier son propos en portant son interprétation à un niveau plus réflexif que dans les exemples que nous avons présentés précédemment :

Lorsque certaine personnes doivent prendre une décision, elles préfèrent se cacher derrière une image et souffrir (et faire souffrir les autres) suite à cette décision plutôt que d'avouer le fond de leur pensée. Il est plus important de dire son opinion que de défendre son image. On ne doit pas s'en cacher et surtout ne pas donner une image qui ne reflète pas sa personnalité. C'est une mauvaise chose. Ça ne permet pas de vivre correctement en société.

Benoît, 16 ans

Après son expérience de jeu dramatique, Benoît cherche à dégager une norme par le descriptif («dans la vie, c'est souvent le même cas»), par l'appréciatif («Il est plus important de dire son opinion que de défendre son image») et par le prescriptif («On ne doit pas cacher sa pensée ni, surtout, donner une image qui ne reflète pas sa personnalité»). Enfin, il fait intervenir la responsabilité à l'égard d'un Autrui généralisé («Ça ne permet pas de vivre correctement en société»). À la suite d'une telle réflexion d'élève peut s'engager en classe une discussion sur le mode argumentatif habermassien. Dans ce contexte, l'enseignant pourra chercher à développer chez l'élève une responsabilité morale plus large, la responsabilité devant Autrui. Des conditions précises, telles que celles soulevées par Claudine Leleux<sup>20</sup>, doivent être mises en place pour que la discussion s'inscrive dans le cadre habermassien.

Bien que l'argumentation soit essentielle, Ferry considère qu'«[u]n discours dominé par une éthique procédurale de la discussion (même si elle considère les contextes) entraîne une scission avec le passé, avec les symboles des mondes culturels». Or, ces symboles sont «la matière expressive par quoi une communication peut être prise avec des formes de vie éloignées dans le passé» (Ferry, 1991a,

---

19. Les deux autres élèves avec qui il avait à jouer une situation où un personnage à trois têtes (les trois états du moi représentés par les trois élèves) avait à délibérer à propos de différentes rencontres (enfant, vieille dame, bouffon, etc.) figurées à l'intérieur d'un labyrinthe.

20. Voir le chapitre 4 du présent ouvrage.

p. 203). Et le pluralisme encore plus important de nos sociétés actuelles a accentué le fossé entre le narrativo-interprétatif et le normatif. Ce que Ferry signifie par l'échec de la Raison est que les efforts de recherche de consensus par l'argumentation (par la procédure pure) n'ont pas permis la pleine reconnaissance des identités. Mais les acquis de l'argumentation ne sont toutefois pas remis en question. Ce que l'on remet en cause, c'est la manière de saisir ce registre de discours et son insertion à l'intérieur du processus communicationnel et réflexif.

Comme le souligne Jobin, discussion et communication « ne se recourent pas forcément pour Ferry. Si de la première relève une thématisation de l'expérience, il s'agira dans la seconde d'un partage de ladite expérience. Déjà, cette distinction nous amène sur la piste d'un dépassement du thème de la cognition de la situation ou du partenaire vers celui de la reconnaissance entre locuteurs » (Jobin, 2000, p. 291).

Ainsi s'ajoute la nécessité d'un autre registre de discours qui permet de reconnaître à la fois l'importance de tenir compte du récit communiqué et de rechercher un sens commun; d'un registre où l'on doit éviter de trahir le vécu propre à chacun tout en considérant les résultats d'un processus de réflexion où l'on a cherché l'universel qui peut se dégager de ses expériences particulières. Ayant élaboré une identité narrativo-interprétative et une identité argumentative, il nous est aujourd'hui possible de reconnaître une identité dite reconstructive.

## 2.4. La reconstruction

Ainsi que nous l'avons mentionné d'entrée de jeu, l'intérêt majeur de la réflexion de Ferry est qu'elle permet de réconcilier la narration (l'événement qui supporte le récit) et l'argumentation (la procédure par laquelle une norme est justifiée rationnellement) par la conjonction des deux à travers une nouvelle forme de rapport au monde qui est celle de la reconstruction, celle d'une identité proprement historique qui passe essentiellement par la reconnaissance réciproque des autres identités. L'éthique de la reconstruction vient donc renouveler le rapport entre les deux grands courants présents tant en philosophie morale, en psychologie morale qu'en éducation morale. En éducation morale les deux grands paradigmes, soit celui d'une éducation par le monde vécu<sup>21</sup> (et du devoir-être qui s'en dégage) et celui d'une

---

21. Pensons en outre à la Clarification des valeurs, à l'éthique de la sollicitude et aux approches narratives.

éducation détachée des contextes par la procédure<sup>22</sup> (et du devoir-faire qui s'en dégage) peuvent trouver un lieu où ils sont tous deux mis à profit pour être portés à un niveau plus coconstructif.

En classe de morale, la reconstruction permettrait pour ainsi dire de dépasser les limites inhérentes aux approches cognitivistes et aux approches contextualistes qui se manifestent pragmatiquement par la difficulté d'éduquer, par exemple, l'élève qui affirme et défend son hétérophobie<sup>23</sup>, que ce soit en s'appuyant sur des arguments<sup>24</sup> ou sur son vécu<sup>25</sup>.

Avec la reconstruction, « les subjectivités s'ouvrent plus directement et plus profondément les unes aux autres. Ce sont les deux qui analysent et les deux qui reconnaissent. En écoute mutuelle : la reconnaissance autocritique de l'un est conditionnée par celle de l'autre, et réciproquement – un cercle théorique, mais qui se résout bien dans la pratique » (Ferry, 1996, p. 59).

Alors que dans la narration le rapport locuteur/allocutaire est celui de *raconter* → *écouter*; que dans l'interprétation ce rapport prend la forme d'*expliquer* ⇌ *comprendre*; que dans l'argumentation il devient celui de justifier, *défendre* → ← *contester*; avec la reconstruction le rapport locuteur/allocutaire prend la forme égalitaire de *analyser* ⇔ *reconnaître*.

22. Pensez aussi à l'éthique de la discussion et à la méthode des conflits cognitifs.

23. « *Racisme et hétérophobie*. Le premier désigne exactement le refus d'autrui au nom de la différence biologique; le second le refus d'autrui au nom de n'importe quelle différence » (Memmi, 1994, p. 132-133).

24. Leleux (1995) soulève cette difficulté où, en classe de morale, « l'argumentation peut échouer. Par exemple, vis-à-vis d'un raciste ».

25. Tappan soulève quant à lui le fait que le point de vue moral d'une personne peut être condamnable: « Il ne s'agit pas nécessairement de la "justice" ou de la "sollicitude" (dans la terminologie de Gilligan), mais plutôt simplement d'un ensemble de croyances, de valeurs, d'hypothèses, de présomptions, etc., à propos du bien et du mal, du bon et du mauvais, du sens moral ou immoral. Ce peut être, en fait, une perspective morale que la plupart des gens pourraient trouver répréhensible (p. ex., la perspective nazie), bien que je sois sûrement plus intéressé par les perspectives morales qui amènent les personnes à agir de façon positive, aidante, facilitante, etc., vis-à-vis des autres » (tiré d'une lettre rapportée dans Bouchard, 1997). En conséquence, dans le cas où une perspective morale hautement répréhensible serait défendue et soutenue par un élève, l'approche narrative seule peut également échouer.

### 3. LES EXPÉRIENCES FONDAMENTALES DE LA VIE

Ferry aborde peu le potentiel éducatif de son approche reconstructive auprès des jeunes. Tel n'était pas son objectif. Par contre, dans son plus récent ouvrage intitulé *La question de l'État européen* (2000), il se penche sur l'importance de repenser l'éducation publique dans l'État européen pour former à une « conscience de l'universel », pour le développement d'un esprit commun. « Mais quel "universel" ? », ajoute-t-il,

[...] l'universel de l'humanité en tant que l'esprit en est formé dans des expériences fondamentales de la vie, plus ou moins développées selon les cultures. Ce sont, me semble-t-il, typiquement les expériences du *jeu*, de l'*amour*, des *affaires*, expérience aussi de la *réflexion* développée secondairement à l'égard de ces expériences liées aux formes d'existences ludique, érotique, pragmatique et qui ressortirait elle-même à une forme de vie que l'on pourrait alors dire « philosophique » au sens propre et ancien du mot (Ferry, 2000, p. 67).

Ces expériences fondamentales de la vie deviennent l'espace éducatif par lequel une « compréhension interculturelle universelle » peut s'éveiller. Bien que Ferry ne définisse pas explicitement les liens entre l'éthique reconstructive et cette orientation éducative, elle se veut une préparation du jeune citoyen à un nouveau mode de rapport au monde qui est fondée sur la reconnaissance réciproque des personnes et de l'expérience que ces personnes portent en elles. Ainsi propose-t-il un enseignement pratique qui consisterait « à accompagner par une mise en langage ou verbalisation ce que les jeunes Européens peuvent par l'intuition actualiser de ces expériences [du *jeu*, de l'*amour*, des *affaires*], tout en y voyant le médium d'une compréhension interculturelle universelle » (Ferry, 2000, p. 67). À notre avis, l'enseignement pratique devrait plus spécifiquement poser ces expériences sous l'angle des différentes approches qui font appel tantôt aux registres narratifs et interprétatifs, tantôt au registre argumentatif, pour ensuite les porter au niveau reconstructif et ainsi former à une conscience de l'universel. Le jeu, l'amour, les affaires deviennent pour ainsi dire les expériences fondamentales à partir desquelles une approche par les registres de discours peut être mise en œuvre, à partir desquelles

[...] la *réflexion* sur ces modes d'existence : ludique, érotique, pragmatique, permet non seulement d'« entrer dans la vie » par anticipation, tout en apprenant à se connaître soi-même dans le partage communicationnel de l'expérience, mais aussi de dégager des orientations évaluatives pour la vie en général, de sorte que, subrepticement, les enfants et adolescents se formeraient eux-mêmes, avec l'aide des maîtres, à un mode d'existence éthiquement éclairé (Ferry, 2000, p. 68-69).

En quoi consistent les expériences fondamentales de la vie du *jeu*, de l'*amour* et des *affaires*? Cette question mériterait un approfondissement, certes, mais nous nous en tiendrons ici à rapporter les brefs commentaires de Ferry à ce propos.

Le *jeu* est la forme d'existence ludique à laquelle « appartiennent de droit les catégories de l'implication totale dans l'action et de la dépense de soi sans compter, de l'enthousiasme simple et de la spontanéité des sentiments tels que la joie et la colère, mais aussi de l'épreuve de réalité et de l'interaction avec autrui, du succès et de l'échec, de l'observation de règles, impliquant discipline et concentration, de l'apprentissage et du *fair-play*, de l'honnêteté et de la tricherie, de la honte et de l'honneur » (Ferry, 2000, p. 68).

« [L']*amour*, les relations sentimentales et tout ce qui touche à la vie des pulsions, désir, manque, satisfaction, frustration, ainsi qu'à la fusion et à la séparation, au don de soi, à la possession de l'autre, à la discorde et à la réconciliation, à la trahison et au conflit, à la reconnaissance, à la souffrance, à l'espoir, à la rivalité, au pardon, à la confrontation et au désarroi, à la détresse et au bonheur » (*ibid.*).

« [Les] *affaires* au sens large, (de) ces *pragmata* qui touchent à toute activité régie par des normes publiques, et mettent en jeu les règles habituelles de la civilité et les principes intériorisés du civisme ordinaire, enseignent la responsabilité contractuelle, la conduite méthodique d'une vie, la planification des actions propres et l'organisation combinatoire des différents facteurs au sein d'entreprises politiques, économiques, culturelles, le calcul prévisionnel et l'art de différer la satisfaction, l'intelligence stratégique et les relations publiques, avec ce que cela mobilise d'aptitudes à convaincre, séduire, inspirer confiance, composer, négocier, créer des alliances... » (*ibid.*).

Ces formes de vie sont qualifiées de prépolitiques, en particulier pour le jeu et l'amour. Selon Ferry, c'est précisément pour cette raison qu'il revient à l'école de les thématiser, car la formation éthique des jeunes, des mineurs doit se faire « en amont du politique au sens large ». « L'ouverture de l'école sur la vie revient sans doute à investir l'espace public de missions formatrices, ajoute-t-il, mais l'espace proprement politique est quant à lui l'affaire des citoyens majeurs de nationalités différentes » (*ibid.*, p. 70).

En conclusion, une approche par les différents registres de discours pour tendre vers une éthique reconstructive nous paraît véritablement porteuse d'avenir. Elle permet d'articuler les deux perspectives éthiques, procédurale et contextualiste, plutôt que de s'enfermer dans l'une ou l'autre de ces perspectives. En éduquant à la reconnaissance

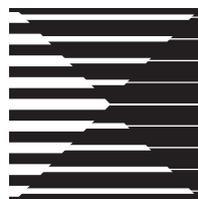
réciproque des personnes, l'éthique reconstructive ne peut que favoriser le développement de l'élève en tant que sujet éthique dans un contexte pluraliste. Elle est porteuse de changements dans la mesure où elle permet le développement d'une nouvelle identité qui intègre les autres (narrative, interprétative et argumentative, personnelle et collective), celle d'une « identité proprement historique ».

## BIBLIOGRAPHIE

- BASOURAKOS, J. (1996). *Contemporary Canadian and Quebec Theatre as an Instructional Medium for Moral Pedagogy*. Thèse de doctorat, Montréal, Concordia University.
- BASOURAKOS, J. (1999). « Moral voices and moral choices: Canadian drama and moral pedagogy », *Journal of Moral Education*, 28(4), p. 474-489.
- BOUCHARD, N. (1997). *L'approche narrative des conflits moraux par une démarche de jeu dramatique: une nouvelle avenue pour l'enseignement moral au secondaire*. Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- BOUCHARD, N. (2000). *L'éducation morale à l'école. Une approche par le jeu dramatique et l'écriture*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, N. (2001). *Des adolescents et adolescentes d'ici et d'ailleurs se racontent* (à paraître).
- BRUNER, J. (1987). « Life as narrative », *Social Research*, 54, p. 11-32.
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*, Harvard College, traduit par Y. Bonin, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- COLES, R. (1989). *The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination*, Boston, Houghton Mifflin.
- DILTHEY, W. (1988). *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*, traduit par S. Mesure, Paris, Les Éditions du Cerf.
- FERRY, J.-M. (1991a). *Les puissances de l'expérience. 1. Le sujet et le verbe*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- FERRY, J.-M. (1991b). *Les puissances de l'expérience. 2. Les ordres de la reconnaissance*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- FERRY, J.-M. (1994a). *Philosophie de la communication. 1. De l'antinomie de la vérité à la fondation ultime de la raison*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- FERRY, J.-M. (1994b). *Philosophie de la communication. 2. Justice politique et démocratie procédurale*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- FERRY, J.-M. (1994c). « Les limites de l'identité narrative », *Ethica* 6(2), p. 59-70.
- FERRY, J.-M. (1996). *L'éthique reconstructive*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- FERRY, J.-M. (2000). *La question de l'État européen*, Paris, Gallimard.
- GILLIGAN, C. (1982/1986). *In a Different Voice*, Cambridge, Harvard Press University, traduit par A. Kwiatek, *Une si grande différence*, Paris, Flammarion.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1986). *Programmes d'études : enseignement moral, secondaire, deuxième cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation. Direction générale des programmes.
- HABERMAS, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*, traduit par M. Huyandi, Paris, Les Éditions du Cerf.
- JOBIN, G. (2000). *La reconstruction. Analyse critique et portée de la philosophie morale de Jean-Marc Ferry pour l'éthique sociale théologique*. Thèse de doctorat, Ottawa, Université Saint-Paul.
- KOHLBERG, L. (1981). *Essays on Moral Development, Volume One : The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on Moral Development, Volume Two : The Psychology of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row.
- LELEUX, C. (1995). « Une éthique de la reconstruction. Entretien avec le philosophe Jean-Marc Ferry », *Entre-vues*, n° 26, p. 39-61.
- LYONS, N. (1987). « Ways of knowing, learning and making moral choices », *Journal of Moral Education*, 16(3), p. 226-239.
- MACINTYRE, A. (1981/1997). *After Virtue*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, traduit par L. Bury, *Après la vertu*, Paris, Presses universitaires de France.
- MEMMI, A. (1994). *Le racisme*, Paris, Gallimard (nouvelle édition revue).
- NODDINGS, N. (1984). *Caring : A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press.
- NODDINGS, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools : An Alternative Approach to Education*, New York, Teachers College Press, Columbia University.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.
- RAWLS, J. (1971/1987). *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, traduit par C. Audard, *Théorie de la justice*, Paris, Seuil.
- RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- ROY BUREAU, L. et C. GENDRON (2000). « Narration et dialogue pour éduquer en morale », *Débats sur les recherches et les innovations*, V<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, APRIEF.
- SCHAPP, W. (1953/1992). *In Geschichten verstrickt*, Wiesbaden, B. Heymann, traduit par J. Greisch, *Empêtrés dans des histoires*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- SICHEL, B.A. (1988). *Moral Education : Character, Community, and Ideals*, Philadelphia, Temple University Press.
- TAPPAN, M.B. (1989). « Stories lived and stories told : The narrative structure of late adolescent moral development », *Human Development*, 32, p. 300-315.
- TAPPAN, M.B. (1990). « Hermeneutics and moral development : Interpreting narrative representations of moral experience », *Developmental Review*, 10, p. 239-265.

- TAPPAN, M.B. (1991a). «Narrative, authorship, and development of moral authority», dans M.B. Tappan et M.J. Packer (dir.), *Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development*, New Directions for Child Development, 54. San Francisco, Jossey-Bass, p. 5-26.
- TAPPAN, M.B. (1991b). «Narrative, language and moral experience», *Journal of Moral Education*, 20(3), p. 243-256.
- TAPPAN, M.B. (1992a). «Texts and contexts: Language, culture and the development of moral functioning», dans L. Winegar et J. Valsiner (dir.), *Children's Development within Social Context*, 1, p. 93-117.
- TAPPAN, M.B. (1992b). «Commentary», *Human Development*, 35, p. 376-383.
- TAPPAN, M.B. (1996). «Language, Culture and World Development: A Vygotskian Perspective», *Developmental Review*.
- TAPPAN, M.B. (1998a). «Sociocultural psychology and caring pedagogy: Exploring Vygotsky's hidden curriculum», *Educational Psychologist*, 33, p. 23-33.
- TAPPAN, M.B. (1998b). «Moral education in the zone of proximal development», *Journal of Moral Education*, 27, p. 141-160.
- TAPPAN, M.B. et L.M. BROWN (1989). «Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral education», *Harvard Educational Review*, 59, p. 182-205.
- TAPPAN, M. et L.M. BROWN (1996). «Envisioning a postmodern moral pedagogy», *Journal of Moral Education*, 25 (1), p. 101-109.
- TAYLOR, C. (1989/1998). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, traduit par Charlotte Melançon, *Les sources du moi: la formation de l'identité moderne*, Montréal, Boréal.
- WALKER, L. (1995). «Whither moral psychology?», *Educational Forum*, 20(1), p. 1-8.
- WITHERELL, C. et N. NODDINGS (dir.) (1991). *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, New York, Teachers College Press.
- WINSTON, J. (1998). *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*, Londres, The Falmer Press.
- WINSTON, J. (1999). «Theorising drama as moral education», *Journal of Moral Education*, 28(4), p. 459-471.



## Les auteurs



**Nancy Bouchard** est professeure-chercheure à l'Université du Québec à Montréal et docteure en didactique de l'éducation morale. Ses recherches portent notamment sur l'approche narrative des conflits moraux et l'éthique reconstructive dans une perspective d'éducation morale. Elle a publié *L'éducation morale à l'école. Une approche par le jeu dramatique et l'écriture* aux Presses de l'Université du Québec.

**Lucille Roy Bureau** est docteure en philosophie et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Comme philosophe et didacticienne, elle travaille à la formation des maîtres et des maîtresses en éducation morale. Elle s'intéresse plus particulièrement à l'éthique de la sollicitude, à l'éducation du caractère et aux approches narratives de l'éducation morale.

**Claude Gendron** effectue actuellement un post-doctorat à la Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes de l'Université Laval. Elle détient un doctorat en didactique et a enseigné aux niveaux universitaire et collégial. Ses principaux champs d'intérêt sont l'éthique de la sollicitude et de la philosophie de l'éducation.

**Raymond Laprée**, Ph. D. (théologie – sciences de la religion), enseigne principalement l'animation de groupe à l'Université Saint-Paul (Ottawa). Il a été associé à l'enseignement moral à l'Université du Québec à Hull, après avoir enseigné tant aux jeunes qu'aux adultes du secondaire et du collégial. Il a également œuvré dans le champ des affaires sociales et en éducation au développement international.

**Claudine Leleux** est licenciée et agrégée en philosophie sous-section morale, Université Libre de Bruxelles. Elle a enseigné la morale non confessionnelle dans le secondaire pendant vingt ans. Elle est actuellement chargée des cours de philosophie et de la formation des maîtres en option morale aux Hautes Écoles de Bruxelles. Auteure de nombreux ouvrages dans le domaine, elle a également agi à titre d'experte au Parlement de la Communauté française de Belgique pour la rédaction d'un rapport sur la philosophie dans l'enseignement.

**Ronald Morris**, Ph. D. (philosophie de l'éducation, éducation aux valeurs), est professeur à la Faculté de l'éducation de l'Université McGill. Il enseigne dans le domaine des valeurs morales et spirituelles en éducation ainsi qu'en formation des maîtres. Il s'intéresse particulièrement aux fondements mythiques de l'éducation aux valeurs. Ses plus récents travaux portent sur les fondements mythiques du leadership pédagogique et des nouvelles technologies en éducation, ainsi que sur le rôle du corps dans l'éducation aux valeurs.