

CANADIAN THESES ON MICROFICHE

I.S.B.N.

THESES CANADIENNES SUR MICROFICHE



National Library of Canada  
Collections Development Branch

Canadian Theses on  
Microfiche Service

Ottawa, Canada  
K1A 0N4

Bibliothèque nationale du Canada  
Direction du développement des collections

Service des thèses canadiennes  
sur microfiche

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us a poor photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

THIS DISSERTATION  
HAS BEEN MICROFILMED  
EXACTLY AS RECEIVED

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de mauvaise qualité.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

LA THÈSE A ÉTÉ  
MICROFILMÉE TELLE QUE  
NOUS L'AVONS REÇUE

Étude des fondements philosophiques  
de  
Valeurs humaines. Programme d'éducation morale  
par Aline Giroux

Thèse présentée à la Faculté d'Éducation  
de l'Université d'Ottawa  
en vue de l'obtention du Ph.D.  
en Éducation

Ottawa, Canada, 1982.

© Aline Giroux, Ottawa, Canada, 1983.

## Remerciements

Cette thèse a été préparée sous la direction du professeur Jean-Louis Allard, PH. D., de la Faculté de Philosophie de l'Université d'Ottawa. De plus nous avons profité des conseils des professeurs Gérard Artaud, PH. D., de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, et André Guindon, Doyen de la Faculté de Théologie de l'Université Saint-Paul, d'Ottawa.

L'auteur a bénéficié de l'appui des auteurs du programme à l'étude.

## Table des matières

Introduction	1
Préambule	8
A - <u>Le contexte socio-politique</u>	8
a) Le pluralisme ontarien	8
b) Le Rapport Mackay	9
c) La position franco-ontarienne	13
B - <u>Le climat psychologique</u>	15
a) La quête d'identité	15
b) La pensée éducative	18
c) Les conditionnements affectifs de la vie morale	20

### PREMIÈRE PARTIE: FONDEMENTS ANTHROPOLOGIQUES

<u>Chapitre 1. La réalisation de soi</u>	24
A - <u>Contenus: du personnage à la personnalité</u>	26
a) Sous le masque, le visage	26
b) Conscience, acceptation, estime de soi	28
c) Affirmation de soi	35
d) Réalisation de soi	38
B - <u>Apports: Promotion de la personne</u>	41
a) Référence à soi	42
b) Confiance en soi	43
c) Amour de soi	45
C - <u>Ambiguïtés: Quel moi?</u>	49
a) Le moi profond - l'ombre du moi	49
b) Le moi, centre ou pôle?	52
c) La spontanéité: valeur ambiguë	55
D - <u>Prolongements: le vrai moi</u>	59
a) Le vrai moi est ouvert	60
b) Le vrai moi est intégré	66
c) Le vrai moi est une conquête	69

<u>Chapitre 2. Les relations interpersonnelles</u>	74
A - <u>Contenus: L'ouverture à l'autre</u>	75
a) De l'identité à l'altérité	75
b) De la réciprocité à la communauté	92
B - <u>Apports: Une attitude de bienveillance</u>	107
a) Le sens de l'autre	108
b) Le sens social	110
C - <u>Ambiguïtés: L'autre, un autre moi-même?</u>	114
a) Les limites de la communication	116
b) Les "pièges du grand amour"	119
D - <u>Prolongements: la bienveillance</u>	125
<u>Chapitre 3. L'humanité de l'homme: la liberté</u>	134
A - <u>Contenus: l'apprentissage de l'autonomie</u>	135
a) Libération - délibération - autonomie	135
b) Liberté	140
c) L'homme	145
B - <u>Apports: les premiers pas de la liberté</u>	148
a) Libération nécessaire	148
b) Responsabilité personnelle	150
C - <u>Ambiguïtés: Après les premiers pas?</u>	152
a) Le choix autonome	152
b) Le bonheur comme fin	154
c) L'homme épanoui ou l'humanité conquise?	160
D - <u>Prolongements: les horizons de la liberté</u>	164
a) Libertés	164
b) L'homme raison	169
c) L'homme, structure de transcendance	171

## DEUXIÈME PARTIE: L'ÉDUCATION MORALE

<u>Chapitre 4. L'acquisition des valeurs</u>	185
A - <u>Contenus: Des valeurs personnelles</u>	187
a) Options personnelles	187
b) Transmission culturelle	198
c) Les valeurs universelles	202
B - <u>Apports: l'incarnation des valeurs</u>	203
a) Rupture d'avec les valeurs imposées	203
b) Une maïeutique	207
c) L'expérience de la valeur	209
C - <u>Ambiguïtés: les limites des valeurs-préférences</u>	213
a) Valeurs: choses choisies	214
b) Le sujet "mesure de toutes choses"	215
c) Psychologisation: besoins-valeurs	219
d) Les "valeurs nouvelles"	222
e) L'action: un comportement observable?	225
D - <u>Prolongements: les valeurs-références</u>	229
a) Une quête d'objectivité	229
b) L'appropriation personnelle des valeurs	234
<u>Chapitre 5. La formation morale</u>	241
A - <u>Contenus: redéfinition de la morale</u>	243
a) Morale d'épanouissement de soi	243
b) Morale du raisonnement	249
c) Morale de l'action	253
d) Morale du bien de l'homme	255
B - <u>Apports: rupture d'avec la morale prescriptive</u>	259
a) Dépassement des moralismes	259
b) Une morale de la rencontre interpersonnelle	264

C - <u>Ambiguïtés: Limites d'une morale descriptive</u>	265
a) L'approche éclectique	265
b) Le bonheur comme idéal moral	267
c) Un dynamisme en quête de structure	273
D - <u>Prolongements: Vers une morale normative</u>	279
a) Définir le domaine moral	279
b) La morale comme science normative	283
<u>Chapitre 6. La pratique pédagogique</u>	293
A - <u>Contenus: un nouvel éducateur</u>	294
a) Animateur: sa personne, son rôle	294
b) Enseignant	301
B - <u>Apports: une oeuvre de libération</u>	302
a) Le refus d'imposer	302
b) L'éducation morale implicite	304
c) Une éducation de l'homme complet	305
C - <u>Ambiguïtés. éduquer: répondre</u>	308
a) La réticence à proposer	308
b) Les modèles thérapeutiques	310
c) La relation école-société	314
D - <u>Prolongements. éduquer: interpeller</u>	316
a) D'abord, la fin	316
b) Des valeurs à nommer	320
c) La formation de l'éducateur	322
Conclusion	335
Bibliographie	344

ANNEXES

	352
1. Inscriptions aux cours de Valeurs humaines, 1975-76; 1978-79; 1981-82.	352
2. Position des enseignants franco-ontariens face au programme d'éducation morale.	354
3. Objectifs du programme de dixième année.	355
4. Bibliographie de base pour l'éducateur.	357
5. Schéma d'un projet d'éducation morale.	359

### Sigles

GP9	<u>Moi, toi, les autres</u> , Guide du professeur, neuvième année.
GP10	<u>Prendre le tournant</u> , Guide du professeur, dixième année.
GP11	<u>Éveils et engagements successifs</u> , Guide du professeur, onzième année.
GP12	<u>Une conscience responsable...dans un monde vivant...</u> , Guide du professeur, douzième année.
CE9	Cahier de l'élève, neuvième année.
CE10	Cahier de l'élève, dixième année.
CE11	Cahier de l'élève, onzième année.
CE12	Cahier de l'élève, douzième année.
RT11	Recueil de textes, onzième année.
RT12	Recueil de textes, douzième année.
RF	Projet Valeurs humaines, 1975-1980, Rapport final.
M	Rapport Mackay.

## Introduction

### Problématique de départ

En 1969, le Rapport Mackay recommandait que, dans toutes les écoles publiques de l'Ontario et dans les écoles françaises intégrées au système, on remplace les cours d'enseignement religieux par un programme d'éducation morale intégré aux matières du curriculum. C'était confier à tous les enseignants le soin de l'éducation morale. Bien que le Ministère de l'Éducation n'exigeait aucune compétence particulière dans ce domaine, il offrait, sous forme d'ateliers, certaines méthodes pédagogiques qui permettraient d'intégrer, à l'intérieur des cours réguliers, certaines questions d'éducation morale.

Du côté francophone, on ne partage pas les vues exprimées par le Rapport Mackay, et cela, sur deux points particuliers: on insiste sur la nécessité d'un cours spécifique en éducation morale, et on souligne l'importance d'une formation sérieuse de l'enseignant.

Un groupe d'enseignants prend sur lui la tâche d'écrire un cours d'éducation morale. En 1976, la maison Novalis publie les premiers volumes de Valeurs humaines, programme d'éducation morale.

Le programme se compose de quatre volumes, soit: Moi, toi, les autres, neuvième année, 1977, Éveils et engagements successifs, onzième année, 1977, Une conscience responsable... dans un monde vivant..., douzième année, 1979, Prendre le tourhant, dixième année, 1980. Chaque volume est composé d'un guide du professeur et d'un cahier de l'élève. Les volumes de onzième et de douzième année s'accompagnent d'un recueil de textes.

Valeurs humaines est le seul programme d'éducation morale en langue française composé en Ontario pour les Ontariens. Une vaste majorité des écoles secondaires l'ont adopté<sup>1</sup>. Depuis sa publication, il a été présenté dans plusieurs écoles du Québec et du Nouveau Brunswick, et a rejoint la région de Winnipeg. De plus, certains professeurs de France, de Suisse et de Belgique se servent des manuels. Chaque année, depuis 1975, les responsables de Valeurs humaines réunissent, en séminaires, les enseignants qui s'intéressent, directement ou indirectement à la question de l'éducation morale. Enfin, on vient de fonder l'Association des enseignants de valeurs humaines et religieuses de l'Ontario (A.E.V.H.R.O.). C'est dire l'importance que prend le programme.

---

1. Voir ANNEXE 1 - Inscriptions au cours de Valeurs humaines, 1975-76, 1978-79, 1981-82.

### Objet de cette recherche

Nous nous proposons dans cette étude, d'abord de rassembler en un texte continu l'essentiel de la matière distribuée dans les quatre volumes du programme, puis de mettre au jour les fondements philosophiques de Valeurs humaines. En regroupant les textes du programme, nous espérons apporter aux quatre volumes une structure d'ensemble qui pourra en manifester les articulations, en souligner les continuités, et, là où il y aura lieu, en indiquer les hiatus auxquels on pourrait remédier. En dégageant les postulats qui sous-tendent les textes, nous espérons amorcer une réflexion de type philosophique qui pourra inspirer le travail de refonte du programme. Valeurs humaines constitue, en effet, un premier texte dont les auteurs projettent la révision. Notre recherche pourra, à son niveau, contribuer à améliorer l'impact éducatif du programme.

### Méthode

Une lecture analytique nous a permis de faire le relevé des thèmes qui traversent les quatre volumes du programme. À ce stade de notre recherche, nous avons pu consulter les auteurs afin de vérifier la fidélité de notre lecture et de notre présentation de leur texte.

Valeurs humaines étant un programme d'éducation morale, on pouvait, dès le départ, s'attendre à y trouver une conception de l'homme moralement éduqué. De là une première partie où nous réunissons les textes qui en font apparaître les fondements anthropologiques. D'autre part, le programme étant un instrument pédagogique, on était justifié de penser qu'il décrirait un processus à suivre pour former cet homme moralement éduqué. Ainsi, une deuxième partie de notre étude rassemble les textes qui traitent d'éducation morale.

Le programme se propose, comme objectif, de "promouvoir la croissance personnelle et la formation morale de l'étudiant" (GP9, 9). Les auteurs considèrent "la dynamique du moi" (comme) base pleinement justifiée" de leur projet (RF, 8). Cet objectif et cette orientation de base permettent de lire Valeurs humaines sous l'angle de la réalisation de soi. Tel sera l'objet de notre premier chapitre.

Valeurs humaines accorde une importance capitale au développement interpersonnel. L'énoncé des aptitudes que le programme se propose de développer chez le jeune (p. 20) témoigne du souci qu'on a eu, tout au long du programme, de promouvoir la vie relationnelle. De là notre chapitre deux.

Le programme donne une place centrale à une réflexion sur la liberté. On identifie l'acquisition de l'autonomie comme "aspiration principale de l'adolescent" (GP11, 33). Ailleurs on note: "Tout ce qui s'est dit en salle de classe jusqu'à présent visait à préparer les étudiants à aborder ce thème de la liberté" (GP12, 72). Nous ferons de la question de liberté le sujet de notre chapitre trois.

Valeurs humaines traite explicitement de l'acquisition des valeurs. Ce sera l'objet de notre chapitre quatre.

Le programme se propose de "promouvoir (...) la formation morale de l'étudiant" (GP9, 9). On trouvera, dans un cinquième chapitre, les textes où Valeurs humaines définit la morale et traite d'enseignement moral.

Enfin, on sait que Valeurs humaines porte, depuis son origine, le souci de renouveler la conception et la pratique de l'éducation morale. C'est ce dont témoigne le guide du professeur. Notre chapitre six étudiera les textes du programme qui redéfinissent l'éducation, en décrivant les qualités et le rôle de l'éducateur.

Ayant fait l'étude des contenus de Valeurs humaines nous avons procédé à une réflexion critique afin d'en souligner les apports, et d'en indiquer certaines ambiguïtés.

Nous avons voulu, ici, vérifier la cohérence interne du programme. Pour ce faire, nous avons situé les textes face aux intentions de départ des auteurs. Nous avons considéré que chaque fois que Valeurs humaines se développe dans la ligne de ses options fondamentales, soit la vision judéo-chrétienne et humaniste, il constitue un apport au domaine de l'éducation morale.

Le programme est né de la nécessité de redéfinir les valeurs et la morale, et de renouveler la pratique pédagogique en matière d'éducation morale. Les auteurs ont voulu prendre une nette distance face à un idéal de renoncement à soi, face aux morales de pression, face à une pratique éducative conçue plus ou moins en termes de dressage ou d'endoctrinement. Le programme procède dans la ligne de ses intentions de départ chaque fois qu'il propose, au lieu du renoncement à soi, l'accomplissement de soi, quand il s'éloigne de la conception oppressive de la morale, et quand il éduque à la liberté.

D'autre part, nous avons trouvé ambigus certains textes qui ne s'inscrivent pas nettement dans la ligne de l'inspiration directrice du programme. Ces textes, s'ils étaient interprétés dans l'optique de leurs sources, pourraient prêter à certains malentendus, à certaines équivoques, créer des impasses ou entraîner des effets qui seraient étrangers aux options des auteurs. Nous estimons ambiguës certaines notions partiellement vraies que l'on aurait profit à éclairer pour parvenir plus sûrement au but que l'on se propose.

Certaines ambiguïtés de Valeurs humaines semblent tenir au fait que le programme adopte l'approche éclectique. Dans l'ensemble des textes, la perspective empiriologique domine. Il en est ainsi, entre autres, dans les textes qui traitent de réalisation de soi et des valeurs. Par ailleurs, dans certaines définitions de la morale, Valeurs humaines reconnaît, implicitement, certains présupposés de l'approche ontologique. Ces deux approches n'étant pas unifiées, on se trouve devant des ambiguïtés.

Enfin, reconnaissant le fait que Valeurs humaines amorce une réflexion en éducation morale, et désirant prendre le relais du travail déjà commencé, nous proposerons certains prolongements. Certains prolongements veulent souligner et si possible amplifier ce que Valeurs humaines semble déjà accomplir, c'est-à-dire ses apports, dans les domaines, par exemple, de la réalisation de soi et dans celui des relations interpersonnelles. Certains autres prolongements seraient davantage de l'ordre de correctifs qui pourraient aider à lever certaines ambiguïtés. Enfin, nous espérons que l'ensemble des prolongements que nous proposerons pourra, à partir des pierres d'attente du programme lui-même, indiquer une voie de synthèse des éléments empiriques et des présupposés ontologiques qu'on y trouve. Ainsi, nous aurons posé quelques jalons à partir desquels tracer des voies de réorientation, et permettre ainsi à Valeurs humaines d'aller au bout de ses objectifs.

A - Le contexte socio-politique

a) Le pluralisme ontarien

En Ontario, les débats autour de la question d'éducation religieuse font partie de l'Histoire, et cela depuis que les Anglicans durent affronter les Méthodistes venus des États-Unis<sup>2</sup>. La "Church of England" entendait établir sa suprématie et se préserver de la contamination démocratique qui avait amené les Loyalistes.

Mais dès 1846 la loi Ryerson déclarait qu'on ne pouvait pas imposer l'enseignement religieux dans les écoles publiques. En 1855, pour répondre à ceux qui s'alarment devant une école "sans Dieu", on concède que la journée scolaire commence par la prière et que les Dix Commandements soient enseignés à tous.

À la fin du 19e siècle, l'Église Anglicane, la communauté juive et l'Église Baptiste entendent créer des écoles qui dispenseraient une éducation fidèle à leurs options respectives. En 1939, un comité catholique demande un cours d'instruction religieuse. Puis, avec la seconde

---

2. Cet aperçu historique du pluralisme ontarien s'inspire du rapport de la Commission Mackay, (M) Religious Information and Moral Development, The Report of the Committee on Religious Education in the Public Schools of the Province of Ontario, 1969.

guerre mondiale et les ravages attribués à l'athéisme, à la faveur du gouvernement Drew (1944) l'éducation religieuse se voit réinstallée dans les écoles publiques. Mais alors, l'opposition libérale soutient que l'État risque de violer un droit démocratique: la liberté de religion.

Les années '60 marquent le point culminant de la critique faite à la loi Drew. L'Ontario s'est urbanisé, les jeunes rejettent les valeurs traditionnelles, on assiste à un flot d'immigration. On réclame la reconnaissance des droits des minorités, on entend réaffirmer le caractère séculier des écoles publiques, et le concept de séparation de l'Église et de l'État. Telle est la situation qui donna naissance, en 1966, à la Commission Mackay.

#### b) Le Rapport Mackay

La Commission Mackay se voit confier le mandat d'étudier la question de l'éducation religieuse dans les écoles publiques de l'Ontario. Le comité devra examiner le programme existant, recevoir les opinions des groupes concernés, et étudier des moyens de transformer et d'améliorer le programme afin de mieux travailler à la formation du caractère des jeunes, de leur inculquer des principes et des valeurs morales. Enfin, le Comité déterminera la responsabilité des écoles publiques en ce domaine, et soumettra ses recommandations au Ministère (M, vii).

Les recommandations du Rapport Mackay ont pour objet de respecter le pluralisme ontarien en matière d'éducation religieuse et morale. Parmi ces recommandations, nous retenons celles qui deviendront objet de contention de la part de la communauté franco-ontarienne, soit l'approche globale et par voie de conséquence, la formation des enseignants.

i) l'approche globale

La Commission Mackay recommande que l'éducation morale se fasse à travers un programme d'enseignement occasionnel. Cette approche globale devient, dans la perspective du rapport, le moyen d'éviter l'endoctrinement, c'est-à-dire l'incitation à l'engagement religieux (M, 23#24). L'endoctrinement tel qu'entendu ici doit relever de la famille et de l'Église.

ii) la formation des enseignants

Les Commissaires décrivent le programme qu'ils proposent comme un défi d'ordre méthodologique plutôt que de contenu. Ainsi, la formation des enseignants devient la responsabilité de tout professeur en Faculté d'Éducation, de tout Maître en Formation des Enseignants, surtout de ceux dont les domaines de compétence sont les sciences humaines, soit: l'histoire, la géographie, les études

sociales, et la littérature. Les aspects du programme qui relèvent de la théorie du développement deviennent la responsabilité spécifique du département de psychologie de l'éducation (M,84-85; M,94#11).

Au niveau des enseignants déjà engagés dans la profession, le Rapport fait appel à l'O.I.S.E. qui avait déjà (juin 1968) manifesté son intérêt pour les questions d'éducation morale. L'Institut se voit confier la tâche d'organiser conférences, discussions et ateliers sur le sujet (M,84;M,94#11)<sup>3</sup>. On renouvellera l'approche de l'éducation morale, en s'éloignant de l'optique du *child behavior* pour adopter une vision de développement. Pour la formation du caractère, il s'agira, écrivent les Commissaires, d'appliquer des techniques de diagnostic et des méthodes d'instruction qui respecteront les données de la psychologie du

- 
3. La formation donnée aux enseignants en Faculté d'Éducation consiste à remplacer les théories du *child behavior* par celles du *moral reasoning*.

We should go on to note that formal study of such developmental psychologists as Piaget, Kohlberg and Turiel will devolve on the psychology department of teacher's colleges.

Les conférences, sessions, ateliers et cours d'été destinés aux enseignants déjà engagés dans la profession vont dans le même sens.

The only possibility for the school to influence the moral development of the young person is to involve the teacher personally in that process, and having made him aware of all its implications to sensitize him to the various stages of the moral process as these are manifested in the young person in his comments, judgments and the values he proclaims. (M86-87).

développement (M,59). Le rapport ne favorise pas la constitution d'un corps de "professeurs dûment qualifiés"; on veut plutôt que chacun le soit (M,64-65). Pour arriver à ce but, on entend offrir à tous l'occasion d'étudier les méthodes du programme proposé.

Enfin, les Commissaires expriment le désir de voir la question de l'éducation morale devenir de plus en plus un sujet de sérieuse exploration pour ceux qui s'intéressent à l'éducation. De l'avis d'Edmund Sullivan, (O.I.S.E.) cette atmosphère favorable à la recherche est l'apport le plus important du Rapport Mackay:

This encouraging atmosphere was an incentive for several of us to abandon our ivory towers and take on teaching roles in the schools on an experimental basis.

C'est ainsi que Clive Beck<sup>5</sup> et Edmund Sullivan de l'O.I.S.E. ont entrepris leur étude dans certaines écoles de l'Ontario.

Beck et Sullivan s'adressent, entre autres, à la question de l'endoctrinement et à celle de l'approche globale. Ils en viennent à conclure, à propos de l'endoctrinement, qu'il n'est pas nécessaire, pour l'éviter, de

---

4. Sullivan, Edmund, Moral Learning, Findings, Issues and Questions, New York: Paulist Press, 1975, p. 9.

5. Beck, Clive, The Reflective Approach in Values Education, The Moral Education Project. Year 3, The Ministry of Education, Toronto, Ontario, 1978.

recourir à une méthode de strict processus. Au contraire, le fait de présenter un contenu pourrait justement parer aux dangers de l'endoctrinement. Quant à l'approche globale, Beck la reconnaît comme idéale, mais il constate que, dans les faits, le système scolaire compartimenté et le manque de formation des enseignants et des étudiants ne permettent pas de reconnaître les occasions de discuter valeurs.

À la fin de son étude sur la mise en oeuvre des recommandations du Rapport Mackay, Sullivan écrit qu'en suivant les politiques de méthodes globales et d'enseignement occasionnel, nous avons agi selon un principe de gentleman, celui d'éviter les sujets à controverse. Nous avons pensé qu'à moins d'en arriver à un consensus, nous ne pouvions agir. Cela nous a menés, conclut l'auteur, à un système d'éducation réduit au plus bas dénominateur commun<sup>6</sup>.

c) La position franco-ontarienne

i) nécessité d'un cours spécifique

En 1974, un sondage effectué par l'O.T.F. révèle la position des enseignants francophones de l'Ontario<sup>7</sup>. On

---

6. Sullivan, Edmund, op. cit., p. 118..

7. Voir ANNEXE 2. Roy, Carmel et Boudreault, Hervé, Projet Valeurs, 1975-1980, humaines, Rapport final, 1980, Institut des études pédagogiques de l'Ontario, Ottawa.

opte pour le cours spécifique en éducation morale. Depuis le début des années '70, un groupe d'éducateurs avait commencé à élaborer un cours. Quand, plus tard, le groupe rencontre Clive Beck, on se reconnaît, de part et d'autre, certaines convergences de pensée<sup>8</sup>.

En 1977, paraissent, à Novalis, les deux premiers volumes de Valeurs humaines, Programme d'éducation morale.

En 1980, les auteurs du Rapport final réaffirment l'option francophone.

Tous les professeurs croient à (la nécessité de) la formation de leurs étudiants; certains préfèrent exercer un ascendant sur leurs élèves en prêtant l'exemple. Mais en fait, les exigences du métier laissent bien peu d'opportunités à un enseignement occasionnel. L'expérience montre que l'affaire de tout le monde devient vite l'affaire de personne. Il en résulte le triste sort qui est réservé au programme de valeurs humaines intégré aux diverses matières du curriculum. Ceci explique l'empressement des écoles francophones à offrir un cours spécifique en Valeurs (RE19-20).

---

8. D'autre part, en 1975, un sondage effectué auprès des membres de la société Phi Delta Kappa révèle que 88% des répondants reconnaissent les mérites possibles d'un cours spécifique en éducation morale. Purple, D., and Ryan, K., Moral Education ... It Comes With the Territory, Burkley, Col.: McCutchan Publishing Corporation, 1976, p.6.

ii) expertise nécessaire

Si l'éducation morale doit faire l'objet d'un cours spécifique, elle exige aussi "une certaine expertise" (RF3) de la part de l'éducateur. On écrit:

Les sciences du développement humain et moral évoluent à une telle rapidité que nous pensons que certains professeurs doivent se spécialiser dans ces domaines pour assurer à l'étudiant une formation intégrale (GP9,9; GP11,9; GP12,11).

On ne peut, écrivent les auteurs du Rapport final, espérer que la famille et le milieu social mèneront seuls à bonne fin cette entreprise (d'éducation morale).

S'il n'y a pas de temps privilégié et d'expertise nécessaire, on laisse au hasard une tâche délicate. Les étudiants doivent, par voies d'observation, d'essais et d'erreurs, trouver la notion de valeurs humaines et morales. Le milieu familial et le cercle d'amis peuvent être des écoles de bonne volonté, mais ils ne sont pas toujours une école d'expertise pour véhiculer des valeurs (RF10).

La question de formation de l'enseignant constitue l'une des préoccupations du programme.

B - Le climat psychologiquea) La quête d'identité

L'étude de  Valeurs humaines  fait apparaître, comme en un microcosme, les traits majeurs de la problématique

des années '60-'70, soit le mouvement de libération face au passé et la confiance dans les nouveaux départs. Le monde de la stabilité venait de faire place à celui du changement.

Comme l'écrit Erikson, les mouvements de ruptures, de disparité et de discontinuité marquent, pour les peuples, les débuts des quêtes d'identité. Réfléchissant sur les phénomènes d'immigration massive et de changement culturel, l'auteur conclut: "(...) *the study of identity, then becomes as strategic in our time as the study of sexuality was in Freud's time*"<sup>9</sup>.

Certains penseurs<sup>10</sup> ont vu, dans les bouleversements des années '60 la source de la quête d'identité personnelle qui a marqué les années '70. Valeurs humaines participe à ce mouvement de quête d'identité personnelle, et cela à travers certaines des sources qu'il se donne.

9. Erikson, E., Childhood and Society, Norton, New York: 1963, p.282.

10. Elkind, David, The Hurried Child, Growing Up Too Fast Too Soon, Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co., 1981, "The Me Decade".
- Lasch, Christopher, A Culture of Narcissism, American Life in an Age of Diminishing Expectations, New York: Warner Books, 1979.
- May, Rollo, Freedom and Destiny, New York: Norton, 1981, Chap. VII, The New Narcissism.
- Reich, Charles, The Greening of America, New York: Bantam Books, 1971, Conscience III.
- Schnall, Maxine, Limits, A Search for New Values, New York: Clarkson N. Potter Inc., 1981, Chap.VI, The Revolutionary Sixties, Chap.VII, The Selfish Seventies.
- Vitz, Paul, Psychology as Religion, The Cult of Self-Worship, Grand Rapids, Mich.: W.B. Eerdmans, 1977, 1980.
- Yankelovitch, Daniel, New Rules, Searching for Self-Fulfillment in a World Turned Upside Down, New York: Random House, 1981.

Les auteurs du programme choisissent d'exploiter l'approche de la dynamique du moi et de la croissance personnelle (REiv). Ils reconnaissent que "c'est la psychologie qui fournit les éléments d'appui de la démarche" du cours de Valeurs humaines (RE8). On identifie Maslow et Allport qui soulignent "l'importance du moi dans l'actualisation des aspirations d'un individu"; on se réfère à Rogers "et son système de psychothérapie basée sur la non-directivité (et qui) affirme que le moi est l'aspect central de la personnalité". Ainsi, concluent les auteurs, "la dynamique du moi comme base est (...) pleinement justifiée" (RE8).

Le programme s'inspire largement de la pensée rogérienne telle qu'appliquée par Thomas Gordon dans le domaine de la communication<sup>11</sup>, et par Raths, à travers la méthode de clarification des valeurs<sup>12</sup>. Valeurs humaines puise aussi dans les travaux de Berne et de Harris. On y retrouve également certaines méthodes de Perls.

---

11. Santrock, J.W., Adolescence, an Introduction, Dubuque, Iowa: Wm C. Brown Co. Publishers, 1981. "*Rogers' ideas about therapy have served as a basis for the widespread approach to dealing with adolescent problems called P.E.T., T.E.T., Y.E.T., developed by Gordon (1970) to help adolescents, parents and teachers communicate more effectively with one another*". p.75.

12. Purple, D., and Ryan, K., op. cit., p.158-164. James Stewart trace un parallèle entre la Values Clarification et la Client-centered Therapy.

b) La pensée éducative

De toute évidence, la pensée et la pratique éducative seront transformées par le passage d'une anthropologie à une autre. Fondée sur une vision de "nature déchue", la pratique pédagogique devient un exercice de dressage ou de redressement. Tant qu'on a vu l'enfant comme une *tabula rasa*, on s'est ingénié à lui procurer tout ce qu'il lui fallait pour devenir un homme et réussir sa vie.

Avec les psychologies de la croissance et de la bonté naturelle est née l'éducation nouvelle: celle d'un Rousseau, d'un Pestalozzi, d'une Montessori, d'un Neil<sup>13</sup>. On laisse à l'enfant l'initiative de son développement et la responsabilité de son devenir, persuadé que le sujet a en lui-même tout ce qu'il faut pour se réaliser. L'action de l'éducateur n'est plus de donner ce qui manque mais de permettre l'émergence de ce qui est.

En choisissant de fonder leur projet sur certaines psychologies de la croissance, les auteurs de Valeurs humaines s'inscrivent dans la ligne de l'éducation nouvelle. On entend abandonner les méthodes autoritaires. En éducation morale, ces méthodes avaient leurs faiblesses. C'était,

---

13. Chateau, Jean, Les grands pédagogues, Paris: Seuil, 1969, 374 p.  
Faure, Edgar, Apprendre à être, Paris: Fayard-Unesco, 1972, p.159.

pour emprunter une image à Hubert Hannoun, celle où l'on attendait d'un autre "qu'il dépose les petits cailloux blancs qu'on suivra, sur la route, tête baissée, sans connaître la maison de l'ogre où ils mènent"<sup>14</sup>.

À partir d'une vision de la croissance personnelle, les auteurs de Valeurs humaines formulent leurs objectifs. Ils écrivent:

Que voulons-nous réaliser dans le cours de valeurs humaines?

Nous visons (...) "à promouvoir la croissance personnelle et la formation morale de l'étudiant. De plus, nous voyons à ce qu'il acquière des connaissances et des techniques au moyen desquelles il puisse conceptualiser ce qu'il vit et confronter son vécu à des sources extérieures à lui-même" (GP9,9; GP11,9).

Pour réaliser ce but, le programme se donne comme objectif de développer chez l'étudiant les aptitudes suivantes:

- . intégrer ses connaissances objectives, ses expériences vécues et ses capacités réelles.
- . découvrir ses valeurs, les affirmer, les vivre, et aider les autres à le faire.
- . améliorer ses relations interpersonnelles par l'apprentissage de l'écoute active.

---

14. Hannoun, Hubert, L'éducation naturelle, Paris: P.U.F., 1979, p.138.

- . comprendre et respecter les autres, surtout ceux qui vivent des expériences différentes des siennes.
- . résoudre ses conflits de façon à renforcer et non à détériorer ses relations avec les autres.
- . créer ou favoriser, dans un groupe, un climat où tous peuvent travailler ensemble pour réaliser leurs objectifs communs et particuliers.
- . verbaliser, dans un vocabulaire adéquat, ses sentiments, ses pensées, ses valeurs et ses positions personnelles.
- . approfondir une question ou la pensée d'un auteur (GP9,9; GP11,9).

En 12e année, les objectifs sont sensiblement les mêmes. On y trouve en plus:

- . apprendre à exercer son raisonnement moral et à développer une conscience responsable et vivante.
- . améliorer ses relations personnelles par l'apprentissage de divers styles de communication (GP12,11).

En 1980 paraît le programme de dixième année, Prendre le tournant. On note une différence de présentation qui pourra retenir l'attention. Depuis 1977, le programme portait comme titre: Valeurs humaines, programme d'éducation morale. Or, Prendre le tournant se présente comme: "Éducation morale, programme de valeurs humaines".

c) Les conditionnements affectifs de la vie morale

On le sait bien, l'éducation autoritaire en arrivait, au fond, à une réduction de l'homme. On s'adressait

à un intellect. On pratiquait ce que Freire appelle "l'éducation bancaire", celle où la narration de l'éducateur a bien une certaine sonorité mais peu de résonance<sup>15</sup>. L'éducateur fournissait bien des moyens de faire sa vie, mais ne se souciait pas d'éveiller le désir de vivre. L'éducation nouvelle reconnaît le problème de la motivation. Qui dit motivation dit affectivité.

Le programme se propose de "rejoindre la personne dans sa totalité". C'est, écrit-on, "notre premier objectif et notre plus grand défi" (GP9,5). Pour rejoindre la personne en sa totalité, on veut d'une part offrir une "information objective sérieuse" par les concepts que l'on propose, et d'autre part favoriser "une éducation affective adéquate", par les stratégies dont on se sert (GP9,5).

On veut donner au jeune l'occasion de faire l'intégration des connaissances qu'il aura acquises, et de son vécu quotidien (GP9,5). De là la pédagogie du programme où l'on retrouve la diade concepts, où l'étudiant "aborde chaque réalité en regardant sa nature", et stratégies où "il s'interroge sur la manière dont il la vit en tenant compte de ce qu'il est". (GP9,16; GP11,16; GP12,18; GP10,16)

C'est tout l'aspect affectif de l'homme qui a été négligé et souvent méprisé par l'ancienne éducation. C'est justement

---

15. Freire, Paulo, Pédagogie des opprimés, Paris: Maspéro, 1974, p. 50.

parce qu'il reconnaît l'importance de la formation affective que Valeurs humaines "devient le premier programme en son genre". (RF,V).

Cette formation que l'on veut également affective et intellectuelle, on la désigne sous le nom de "croissance personnelle" (GP9,17). C'est une croissance qui se fera par un "cheminement" (GP9,18; GP11,34) et un "travail en profondeur" au cours duquel l'étudiant sera amené à faire "plusieurs prises de conscience (...) personnelles" (GP9,16). Cette

"nouvelle approche qui s'occupe autant de l'aspect affectif que de la dimension cognitive entraîne un processus d'animation différent en salle de classe" (RF,V).

On vise, entre autres à ce que "l'étudiant devienne libre, intérieurement, d'exprimer (ou de ne pas exprimer) ses sentiments" (GP9,62).

Enfin le Rapport final de 1980 témoigne aussi de l'insistance que l'on a mise sur la formation affective.

Les auteurs écrivent:

le cours de valeurs est perçu d'abord "comme un processus de croissance de l'individu et du groupe et non comme l'étude de thèmes spécifiques"; c'est l'approche choisie pour rejoindre la personne dans sa totalité (RF,iv; GP9,17; GP11,17).

Le Rapport souligne comme objectif du programme: "amener les étudiants à se prendre en charge, à devenir autonomes"

(RF,iv). Résumant le contenu du cours de neuvième année, ce même Rapport final identifie: connaissance, compréhension, acceptation, appréciation de soi, des autres et de leurs valeurs, de l'environnement naturel et social (RF,15).

Toujours selon ce Rapport final, le programme de onzième année devrait promouvoir l'acquisition de l'autonomie personnelle face à l'autre (sexualité), et face aux autres (communication). Le jeune se voit aussi proposer le défi de trouver des valeurs qui donnent sens à sa vie. "Le but (n'aura pas été) d'étudier tel ou tel thème en particulier mais d'aider l'étudiant à éclairer la totalité de ce qu'il vit" (RF,16).

Ainsi, le programme de Valeurs humaines veut remplacer, en éducation morale, une pratique intellectualiste par une action qui reconnaît l'importance de la formation affective. Quand le programme identifie comme "premier but" celui de "rejoindre la personne dans sa totalité", il pré-suppose une dynamique et une genèse du développement où la vie affective et la vie intellectuelle ont un rôle à jouer dans le vécu moral. Les textes font leur place aux fonctions psycho-physiologiques, aux fonctions affectives, et au sens social de la personne. On entrevoit qu'une entreprise d'éducation morale doit s'adresser à tous les aspects du psychisme.

Chapitre 1. La réalisation de soi

Valeurs humaines se propose, comme objectif, d'aider l'adolescent à comprendre qu'il peut et doit "se prendre en mains" et qu'il est "responsable de" la personne qu'il devient. La réalisation de soi est un thème que l'on retrouve dans les quatre volumes du programme.

Dans une première section, nous verrons que par certains de ses contenus, Valeurs humaines aide l'adolescent à passer d'un personnage à la découverte de sa personnalité. On lui fait comprendre la distance qui peut exister entre un masque et le visage qu'il cache. Cette première distance étant franchie, on encourage le jeune à prendre conscience de lui-même, à s'accepter et à reconnaître sa valeur personnelle. Confiant en lui-même, le jeune pourra mieux s'affirmer, s'exprimer, se révéler aux autres. Enfin, à partir de la découverte, de l'acceptation, de l'estime, de l'affirmation de soi, l'adolescent pourra entrevoir un idéal de réalisation de soi.

En choisissant cette optique, Valeurs humaines travaille à la promotion de la personne. Pour acheminer le jeune vers le sens de la dignité personnelle, on l'initie d'abord à la référence à soi. Puis, à partir de cette

attitude de confiance en soi, on l'invite à la confiance dans le monde. L'un des apports du programme est de favoriser chez le jeune un sain amour de soi. C'est ce que nous verrons dans une deuxième section.

L'objectif de Valeurs humaines étant d'aider le jeune à découvrir et à réaliser la personne qu'il est vraiment, on pourrait éclairer la notion de "moi profond". En effet dans les profondeurs de lui-même, le jeune trouvera le moi et l'ombre du moi. Lequel est le vrai? En deuxième lieu, ce moi est-il le centre du réel ou l'un des pôles de la réalité? Enfin, la spontanéité qui exprime le vrai moi est-elle donnée ou conquise? Telles seront les considérations de notre troisième section.

Pour arriver à son but qui est l'accomplissement de la personne, Valeurs humaines pourrait, en explicitant certains de ses présupposés, suggérer certains critères grâce auxquels le jeune arriverait à se faire une idée du vrai moi. Dans une dernière section, nous proposerons certaines réflexions à cet effet.

A - Contenus: du personnage à la personnalité

a) Sous le masque, le visage

Au cours de leur expérience, les auteurs ont certainement constaté les effets d'une éducation qui impose au jeune ce que Rogers a appelé ses "conditions de valeur" personnelle, ses critères d'acceptation sociale. Dès la neuvième année apparaît une réflexion sur le "masque". On a soin de faire comprendre que cette "façade" peut parfois servir à "abriter", qu'on peut "porter un masque par habitude", ou peut-être "par respect pour certaines conventions sociales (ou encore) à la suite d'un choix existentiel" (GP9, 79). On invite le jeune à réfléchir sur les aspects de lui-même qu'il livre aux autres et ceux qu'il se réserve (GP9, 79). Mais, fait-on observer, "un masque peut parfois devenir déformant". Pour illustrer, on propose les confidences d'Ann Frank à Kitty, ce moi intime qu'elle retrouvait dans son journal (GP9, 80).

Le programme fait comprendre à l'étudiant que grandir, c'est d'abord quitter une "dynamique de performance", où l'on est guidé par des critères extérieurs, et occupé d'être aimé et approuvé par ceux qui nous sont importants. Il faut entrer plutôt dans une "dynamique de croissance" où le changement partira du vrai moi (GP9, 90; CE9, 27-30).

En dixième année, le thème du vrai moi réapparaît à travers le concept de transparence personnelle. On y considère l'irréductibilité de l'homme à son aspect physique. "Derrière ma peau (se cache) un monde de pensées, de sentiments, d'attentes, de choix, de peines (...) mon mystère (que je peux) faire voir aux autres ou cacher". L'acte de révéler son mystère personnel et d'être accueilli constitue la transparence (GP10,63).

Le thème de la découverte du vrai moi se présente en onzième année comme "éveil" des sens pour une meilleure prise de conscience de soi, face au monde extérieur<sup>16</sup>. La prise de conscience de soi face au monde extérieur permettra au jeune de "récupérer son énergie intérieure" (GP11,61). Il saisira peu à peu que face au monde extérieur, son corps lui donne un message qui ne peut être capté qu'à l'intérieur. Ainsi, capter un sentiment, le retenir pour comprendre ce qu'il signifie pour soi, c'est retrouver son centre, (cette) énergie qui est en soi, non dans les autres (GP11,64).

Alors qu'en neuvième année, on présentait le mystère de la personne comme caché ou même déformé par le masque,

---

16. Dans la stratégie intitulée "l'acuité de mes sens", on va en nature, explorer le réel, à travers le toucher, l'ouïe, l'odorat, le goût, la vue. On se propose d'aider les étudiants à "devenir plus éveillés, plus alertes, plus conscients" (GP11,62).

on montre ici le vrai moi comme pouvant être faussé par le comportement. Il s'agit des "jeux" de l'Analyse transactionnelle. Les jeux sont le fait du personnage; dans ce contexte, le vrai moi se définit comme spontanéité. On lit:

la personne spontanée ne se sent pas obligée d'avoir les sentiments qu'elle devrait avoir, ni ne croit à la nécessité de jouer des jeux. Elle peut s'affirmer dans la totalité de sa personne. (GP11,71)<sup>17</sup>.

En douzième année, on reprend le thème du masque dans la dialectique extériorité-intériorité. On invite le jeune à la pratique de la "descente en soi" et de la méditation (CE12,53). On présente aussi les concepts "avoir" et "être" comme attitudes fondamentales de la personne face à l'éducation, au milieu environnant, au monde (CE12,55). Enfin, on propose à l'étudiant des activités d'intériorisation où il pourra, entre autres, prendre contact avec son monde intérieur, identifier ses masques, et tenter de répondre à la question "Qui suis-je"? (GP12,133-135).

b) Conscience, acceptation, estime de soi

L'obstacle du masque étant surmonté, on propose de

---

17. Dans le schéma de l'Analyse transactionnelle auquel on se réfère ici, la totalité de la personne signifie les composantes Parent, Enfant, Adulte de la personnalité (GP11,71).

nombreuses stratégies à travers lesquelles l'adolescent pourra mieux prendre conscience de la personne qu'il est. On l'invite à l'exploration de lui-même. En neuvième année, on initie le jeune à prendre conscience de son monde intérieur: de ses désirs tels qu'ils sont en ce moment de sa vie (CE9,39). On l'invite aussi à une fantaisie où il se voit dans quinze ans. Le jeune peut ainsi découvrir ses attentes et ses désirs à long terme (GP9,89).

Pour préciser la perception qu'il a de lui-même, le jeune est amené à prendre conscience de ses qualités et de ses défauts (GP9,57-58,60; CE9,11) et à faire son auto-portrait (GP9,59).

La connaissance de soi exige la prise de conscience de ses sentiments personnels. À ce propos, le programme prend appui sur Carl Rogers qu'il cite:

Au fur et à mesure que le client vit ses sentiments variés dans toute leur intensité, il découvre qu'il fait l'expérience de lui-même et qu'il est tous ces sentiments<sup>18</sup>.

---

18. Rogers, Carl, Le développement de la personne, Paris: Dunot, 1972, p.140, (GP9,62).

Tout au long des quatre programmes, la question: "Comment te sens-tu?" revient comme un leitmotiv. Par ce constant retour à soi, on vise à promouvoir l'intégration affective des concepts présentés. À l'occasion du premier cours de 11e année, on lit "... que les étudiants sentent qu'ici, c'est leur vécu qui est important" (GP11,37).

Enfin, on invite le jeune à prendre contact avec son histoire personnelle. En lui proposant d'écrire son autobiographie, on vise à lui permettre d'approfondir la connaissance qu'il commence à avoir de lui-même (GP9,78). Et comme pour compléter ce que le passé laisse d'encore inexploré chez lui, le jeune est invité à faire un voyage fantastique à l'occasion duquel il pourra élargir (sa) définition de soi. Il précisera son image de lui-même en prenant conscience de la route qu'il suit, des personnes qui l'accompagnent, du genre de voyageur qu'il est, de ses intérêts, des trésors qu'il trouve, des difficultés qu'il rencontre et de sa façon de réagir (GP9,76-77).

En dixième année, alors qu'on invite le jeune à prendre le tournant, on lui fait comprendre que pour avancer en maturité, il faut avoir accepté dans son histoire personnelle, certaines ruptures. On l'encourage alors à prendre conscience de ses expériences personnelles de maladie, d'accident, de succès, de déménagement, de mort ou de séparation de ses parents, etc. (CE10,38).

À ce stade du développement de la personne, le programme insiste aussi sur la prise de conscience du corps. Au cours d'une réflexion, on demande au jeune de prendre conscience de la perception qu'il a de son corps. Est-ce une prison? Un chef d'oeuvre? Une machine complexe, et facilement détraquée? (CE10,18-20). On invite l'adolescent

à réfléchir à ses traits personnels, pour voir ceux qu'il aime, ceux qu'il n'aime pas; à se regarder dans un "miroir vivant", c'est-à-dire à demander à un(e) partenaire de lui exprimer comment on le perçoit du dehors (GP10,62). Ainsi, le jeune pourra prendre conscience de ses sentiments face à son apparence personnelle, face à l'éveil de sa sexualité. Il pourra aussi s'initier à prendre soin de lui-même (CE10,21). Le programme invite l'adolescent à libérer son corps pour qu'il soit l'expression du véritable moi (GP10,57) par l'aisance physique, la propreté, l'apprentissage du contact physique, le soin de sa santé (CE10,23). On arrivera à "laisser parler son corps" - et à en découvrir la vitalité, la beauté, la puissance de communication, la capacité de créer des contacts (GP10,60, Exercice de pantomime).

En onzième année, on commence le cours par une prise de conscience de soi, de ses attentes et de ses appréhensions (GP11,37). La descente en soi doit permettre d'"explorer le meilleur de soi-même pour en vivre" (GP11,63). Le meilleur de soi, ce sont ses qualités. Le jeune en fait un inventaire à travers une fantaisie où après s'être identifié à un objet, on s'approprie les qualités qu'on lui reconnaît (GP11,65).

À ce stade le programme propose au jeune une étude de sa personnalité à partir du schème de l'Analyse

transactionnelle. Le jeune apprend à discerner les "trois composantes de la personnalité", dont l'une domine habituellement ses actes, ses paroles ou ses sentiments (GP11,76; RF11,#7,17-19). Il s'exerce à identifier en lui-même les expressions et les attitudes du Parent, de l'Enfant et de l'Adulte (GP11,72,74,75; CE11,29,32,33).

Enfin, on encourage le jeune à prendre conscience des messages que lui donne son corps, à "bien vivre le sentiment qu'entraîne ce message corporel, à voir si c'est là un sentiment habituel, et à chercher quelle en est la source" (GP11,64).

Le programme propose une réflexion dont le but est d'acheminer le jeune vers la croissance sexuelle. Il reverra son évolution sexuelle aux points de vue du climat familial, de sa découverte de l'amour, de son initiation à la sexualité (GP11,108; CE11,57). On invite le jeune à se voir tel qu'il est; à discerner, dans son apparence, ce qu'il accepte, ce qu'il changerait, ce dont il est fier (GP11,111).

À mesure qu'il devient plus conscient de lui-même, le jeune est invité à développer un sentiment d'acceptation de lui-même. On lit, au programme de neuvième année: "il est important de me mettre d'accord avec toute la personne que je suis et de m'accueillir avec amour et compassion" (GP9,84). On fait voir au jeune qu'il peut s'aimer lui-même,

être un ami pour lui-même (CE9,35). Cette acceptation de soi, cet amour de soi devient une "condition du bonheur" (GP9,89).

Cette acceptation implique les aspects de soi que l'on trouve plus faciles à reconnaître et ceux que l'on trouve moins valables et qu'on voudra peut-être changer (GP9,59). Parmi les aspects de lui-même que le jeune a le plus de difficulté à accepter, se trouvent ses qualités. On encourage les étudiants à "se faire des cadeaux", c'est-à-dire à exprimer et à recevoir "un reflet positif" (GP9,149).

Enfin, si le jeune hésite à accepter ses qualités, il éprouve aussi une réticence certaine à reconnaître et à accepter ses peurs. On l'invite à le faire (GP9,66).

De l'acceptation de soi-même naît l'estime de soi. Au programme de neuvième année, on lit: "Si je puis arriver à croire que je suis, moi, important et unique, alors je prends conscience de ma valeur personnelle" (GP9,83). L'estime de soi devient en quelque sorte l'autre nom de l'amour de soi, pour celui qui peut se dire "j'ai tout ce qu'il faut pour survivre, être proche des autres, vivant, créateur" (GP9,83-84).

En dixième année, l'estime de soi ou le sens de sa valeur personnelle se traduit en termes de "compétence personnelle".

Le programme propose une étude du sentiment d'infériorité. On définit ce qu'il est, on nomme certains facteurs qui peuvent l'engendrer: surprotection, négligence, handicap réel ou perçu comme tel (GP10,125). On invite le jeune à réfléchir sur le sentiment d'infériorité, en revoyant les occasions où il s'est dit incapable, où il a douté de sa capacité, saboté d'avance ses chances de succès, ou encore s'est désolé outre mesure quand un ami l'a quitté (CE10,47)<sup>19</sup>. Il voit ensuite certains "moyens de devenir confiant": se choisir un domaine d'excellence, un travail à sa portée, s'intéresser aux autres (CE10,52).

Le sens de l'estime de soi se traduit dans le regard posé sur soi et sur les autres. On lit:

Ma façon de regarder les autres, comme celle de me regarder moi-même compte pour beaucoup dans l'habileté que j'ai à trouver la beauté en moi et autour de moi. La beauté est souvent dans les yeux de celui ou de celle qui regarde (GP10,65).

Ainsi, le programme tente de faire comprendre au jeune qu'il peut avoir confiance en lui-même, parce qu'il a une certaine autorité, qu'il peut être reconnu comme

---

19. Il fait l'inventaire des situations, des événements, des personnes qui l'intimident, et se demande où il a appris ce sentiment. (CE10,50). Il examine certains comportements qu'il adopte "quand il ne croit pas en sa valeur personnelle": procrastination, refus d'un compliment sincère, inquiétude excessive, excès de boire et de nourriture.

"capable, adroit, renseigné" qu'il est légitime pour lui d'éprouver "un certain sentiment de puissance" (GP10,121-122). L'exercice du *Curriculum Vitae* pourra susciter chez l'élève le sens de sa compétence personnelle (CE10,53).

c) Affirmation de soi

Ayant aidé le jeune à se découvrir et à s'accepter, le programme veut encore lui faire "prendre conscience que s'accepter ne veut pas seulement dire se connaître honnêtement mais aussi s'avouer honnêtement". Dès la neuvième année, on encourage le jeune à "dévoiler" (GP9,85) qui il est. On l'invite à affirmer les "traits nouveaux de (sa) personnalité" en rédigeant une "petite annonce" qui exprimera "combien il peut être intéressant de vivre avec (lui)" (GP9,132).

Le programme encourage l'expression des sentiments. On reconnaît le fait qu'il est difficile de s'exprimer à ce niveau, mais on invite le jeune à "commencer (ce) difficile apprentissage" (GP9,62)<sup>20</sup>.

En initiant l'adolescent à l'expression de ses sentiments, on reconnaît comment la difficulté de s'exprimer à ce niveau influence ses relations dans la famille,

---

20. Le programme reconnaît qu'il est parfois souhaitable et même nécessaire de ne pas exprimer ses sentiments. On souligne, pour l'éducateur, le danger de l'intrusion.

sa façon de se percevoir, et sa capacité d'être heureux. (GP9,118). Il s'agira donc pour l'étudiant de commencer à "briser (ses) vieilles statues", c'est-à-dire à vaincre les interdits artificiels, les "peurs qu'(il) ressent, les limites qu'(il) s'impose quand il s'agit d'exprimer ce qu'(il) ressent" (GP9,174).

En dixième année, l'affirmation de soi se situe non plus tant au niveau de rejoindre l'autre par l'expression de ses sentiments qu'à celui de prendre ses distances face à l'autre. On fait comprendre au jeune que, face aux demandes des autres, il peut sentir de l'assurance, de la tension, de l'inquiétude, de la faiblesse, du courage, de la prudence, de la confusion, de l'impuissance, de la dépendance, de la fragilité, la capacité de dire non, de l'intérêt, etc. (CE10,44-45). De cet inventaire se dégage un tableau des comportements possibles, face aux sollicitations des autres, soit: l'affirmation de soi, la soumission et l'agressivité. L'adolescent peut maintenant identifier sa façon habituelle de se comporter (CE10,46).

Dans un exercice de pantomime, chacun délimite son territoire par la posture qu'il adopte (GP10,60-61; CE10,18). Un volontaire vient s'essayer à déloger quelqu'un, sans se servir de la force physique. On peut alors découvrir qu'il est difficile de renoncer à se servir de sa force physique, qu'on a la capacité de tenir sa place, ou de dire non, etc.

(GP10,61). L'espace physique devient ici le symbole de l'espace vital qu'on se donne comme personne.

Le programme de dixième année invite l'adolescent à s'affirmer, à "rester à son poste de commande" face à son propre goût de soumission et de dépendance. Dans un questionnaire, on lui demande, entre autres: d'identifier quelques dépendances, de dire pourquoi certains jeunes sont portés à la dépendance, de discerner les sentiments et traits de caractère associés à la dépendance, de nommer des organismes sociaux qui se donnent pour but d'aider les personnes qui ont des problèmes de dépendance (CE10,43). On poursuivra ce travail en équipe, alors qu'on cherchera ensemble à définir une "personnalité dépendante", à évaluer les dommages physiques et psychologiques de la dépendance, à détecter les signes d'alarme qui avertissent qu'une habitude est devenue dangereuse, et enfin à trouver les moyens à prendre pour prévenir ou guérir une habitude néfaste (GP10, 88).

Pour le jeune, "rester à son poste de commande", ce sera éviter de s'enfuir dans l'une ou l'autre dépendance. On encourage le jeune à s'affirmer et à garder sa responsabilité face aux pressions de l'entourage (GP10,85).

En onzième année, l'affirmation de soi se fait selon le schéma de l'Analyse transactionnelle. L'adolescent apprend quelles sont les "positions de vie" qu'il adopte

habituellement dans ses relations interpersonnelles. À partir des influences externes, chacun développe une façon de se percevoir face à l'autre. Ainsi, on peut prendre les positions: Je ne suis pas O.K./tu es O.K., Je ne suis pas O.K./tu n'es pas O.K.; Je suis O.K./tu n'es pas O.K.; Je suis O.K./tu es O.K. (GP11,76-77; RT11,13#5; CE11,25). L'adolescent est invité à se situer à l'intérieur de ce schème, en examinant quels sont ses sentiments: dans un conflit, quand il veut complimenter ou qu'il reçoit un compliment, lorsqu'il s'agit de donner ou de recevoir une critique (CE11,26). Toujours à l'intérieur de la théorie de Berne, le jeune va identifier les "rôles" qu'il adopte de préférence. Il verra s'il se présente habituellement comme "victime, persécuteur ou sauveur" (CE11,35).

#### d) Réalisation de soi

C'est au niveau sénior que Valeurs humaines s'attarde explicitement à la question de réalisation de soi.

En onzième année, on présente, parmi les modèles de réalisation de soi, l'Adulte de l'Analyse transactionnelle. Cet Adulte est capable de faire face à la réalité (GP11,71).

Il est en "quelque sorte une calculatrice qui part des données du Parent et de l'Enfant et se sert de ces informations pour arriver à une décision" (GP11,74). Ainsi, pour éclairer la décision qu'il a à faire, l'Adulte "tient

compte à la fois des sentiments et des désirs de l'Enfant et des réactions du Parent (GP11,75). Enfin, "tout comme un muscle, la composante Adulte se renforce et devient plus alerte à force d'exercice" (GP11,75).

Ainsi, celui qui "fonctionne bien personnellement" peut reconnaître en lui trois réactions par rapport à ce qui lui arrive. Il distingue ce qu'il se dit en lui-même, (les enregistrements parentaux) ce qu'il fait, (l'Adulte) et ce qu'il ressent, (l'Enfant) (GP11,76).

En douzième année, on précise le concept de réalisation de soi. On lit:

... pour arriver à vivre (...) sa réalité totale la personne humaine a à prendre contact avec son processus de croissance et à le laisser vivre. Croître, c'est en arriver à être bien avec (soi-même) d'un bout à l'autre de sa personne, (au plan personnel, relationnel, et social) (GP12,121). Croître, c'est s'adonner avec goût à cette entreprise de faire de la place en nous-mêmes pour que s'épanouissent nos richesses au niveau de l'être que nous sommes. C'est découvrir et laisser se développer ce qui nous rend capables de faire face en toute sécurité aux messages qui nous viennent de l'extérieur (GP12,142).

On incite les adolescents à voir leur croissance "comme un processus de descente en soi, plutôt que de sortie de soi" (GP12,133). Ainsi, "la croissance est un processus qui nous ramène à l'intérieur de nous-mêmes. C'est en nous que se vit la grosse partie de nous-mêmes" (GP12,136). La

réalisation de soi est présentée comme une naissance à soi-même. Ainsi, "devenir soi-même, c'est laisser émerger ce qui est là en nous, comme si nous naissions à nouveau" (CE12,97,99).

Le programme présente l'homme de la Conscience III de Reich. Cet homme

- . a réussi, par la libération, à redécouvrir son "moi" perdu.
- . ne juge pas les autres.
- . est honnête dans ses relations interpersonnelles. Il est devenu une personne nouvelle, celle qui vit avec elle-même (RT12,30).

Cet homme idéal pourrait aussi être le "gagnant" de l'Analyse transactionnelle. Celui qui se connaît, qui est autonome (c'est-à-dire qui ne joue pas de jeux) qui a confiance en lui-même, qui pense pour soi, qui connaît ses émotions et ses limites, qui aime et se laisse aimer, qui est spontané dans le travail, le jeu, la nourriture, le sexe, la nature, le monde. Au niveau de l'action, le gagnant actualise son potentiel, réagit de façon appropriée, vit dans le présent, ne sacrifie pas tout à un seul but et s'intéresse à ce qu'il peut faire pour améliorer les choses. Dans ses relations avec les autres, le gagnant écoute et admire mais ne se laisse pas dominer. Il se réjouit de leurs succès et s'intéresse à eux (CE12,71).

On trouve dans le programme des indices du concept de réalisation de soi comme devoir-être. On lit:

la vie est faite pour que nous fassions surgir de notre masse encore informe le visage que nous avons. C'est une oeuvre inépuisable. Nous n'aurons jamais fini de vaincre nos peurs, d'accueillir de nouveaux aspects de nous-mêmes, de reprendre le chemin de notre source, et de renaître (GP12,208).

Enfin, le thème de la réalisation de soi exige une vision d'avenir. Le programme aide le jeune à prendre conscience du fait que par ses choix d'aujourd'hui il s'achemine vers son actualisation (GP12,68). À partir de ses désirs et de ses capacités d'aujourd'hui, il peut se mettre à agir pour édifier la personne qu'il veut devenir (CE12,100,101). À l'instar de Jonathan le goéland, l'adolescent peut choisir de "vivre sa vie jusqu'au bout" (GP12,190) c'est-à-dire de dépasser ses limites (GP12,192).

#### B - Apports: Promotion de la personne

Pour mieux apprécier le sens et la portée de Valeurs humaines, au chapitre de la définition de soi, on pourrait se rappeler l'intention de départ de l'oeuvre.

Valeurs humaines est un projet d'éducation qui veut clairement prendre ses distances face à une vision pessimiste de l'homme et du sujet à éduquer. Le programme vise à favoriser la promotion de la personne. En incitant le jeune adolescent à découvrir sa valeur personnelle, on

cultive certaines attitudes qui, sans nécessairement garantir l'accomplissement moral, n'en constituent pas moins certaines préconditions nécessaires. Ainsi, quand il travaille à la promotion de la personne, l'éducateur averti prépare l'éveil du sens de la dignité humaine en soi et dans les autres.

a) Référence à soi

Valeurs humaines veut clairement aider le jeune à entrevoir comment on passe de l'hétéronomie à l'autonomie. C'est l'acquisition progressive de l'autonomie que l'on favorise, en encourageant le jeune à passer d'une "dynamique de performance" à une "dynamique de croissance". Ainsi, l'adolescent pourra, face aux "critères extérieurs", commencer à comprendre comment, sans nécessairement les rejeter, on peut les voir autrement que comme un ensemble monolithique face auquel on doit s'incliner.

Pour l'adolescent très préoccupé de se retrouver dans son monde intérieur, les couples "masque- vrai moi", "jeux-spontanéité", "avoir-être" pourront fournir un éclairage valable. À partir de ces concepts, l'adolescent pourra comprendre qu'il dépend de lui de vivre au niveau du masque, du jeu, de l'avoir ou du vrai moi. L'expression "se prendre en mains" pourra signifier d'abord identifier un certain "monde de l'On", pour ensuite choisir, de

l'intérieur, de vivre, ne fût-ce que par moments, à un autre niveau. On pourrait dire que dans les meilleurs cas, c'est là poser certaines prémisses de la conduite morale qui consistera, ultimement, à délibérer de soi.

b) Confiance en soi

Valeurs humaines encourage l'adolescent à se voir avec bienveillance. Qu'il s'agisse de son apparence, de ses qualités, de ses défauts, de ses sentiments, de son histoire, de ses aspirations, le jeune essaiera de développer face à lui-même une attitude d'accueil faite d'amour et de compassion.

Dans la situation humaine de contingence, le *to be or not to be* pourrait bien se traduire en termes de confiance ou de désespoir, et cela, au sujet de soi.

Si, au cours de toute la vie, l'alternative confiance-désespoir devient l'occasion d'un choix décisif et inéluctable, on peut penser qu'à l'adolescence, la question de confiance en soi et dans le monde se pose avec une acuité bien particulière. On sent que Valeurs humaines veut favoriser chez l'adolescent une certaine mesure de cette confiance fondamentale dont il a besoin pour entreprendre sa vie. Sur ce point, on pourrait rejoindre Erikson qui fait de la confiance le tout premier stade de développement de la personne, et de l'espérance, la première

des vertus (ego-strength). Pour Erikson, chaque stade du développement devient le sous-sol nécessaire à l'émergence de l'étape suivante. Ainsi, sans une attitude fondamentale de confiance en soi et dans le monde, il est impossible d'envisager les développements ultérieurs.

S'accepter, avoir confiance en soi, c'est peu à peu développer un sens de sa "compétence personnelle". Ici encore, on pourrait reconnaître Erikson pour qui, à l'âge scolaire et de nouveau à l'adolescence, on acquiert le sens de ses capacités, ou bien on développe un sentiment d'impuissance et d'infériorité. Le jeune qui identifie ses dépendances, s'applique à "rester à son poste de commande" et sait reconnaître ses succès et tabler sur eux, fait certains apprentissages qui s'avèrent, pour chacun - adolescent et adulte - autant d'éléments indispensables de développement.

Certes, l'ensemble des textes peut dégager une certaine impression de narcissisme. À ce point de vue, Valeurs humaines refléterait certaines de ses sources (p. 16). Pourtant, si l'on veut parler ici de narcissisme, on pourrait bien le situer dans un temps de croissance affective, et opposer, avec Marcel Gillet, un juste narcissisme au "divertissement" pascalien, cet état de distraction qui nous aliène de notre moi intérieur et compromet le travail

d'être, de devenir soi<sup>21</sup>. Pour Mounier aussi, la vie personnelle commence par une certaine coupure d'avec l'extérieur pour se reprendre, se recueillir. Le repli sur soi devient alors un premier moment de la conversion<sup>22</sup>.

Tout au long du programme, on incite l'adolescent à devenir conscient de lui-même et à réfléchir sur ce qu'il est et sur ce qu'il fait. Cette conscience psychologique, cette lucidité qui éclaire ce que l'on éprouve, ce que l'on fait, et les "comment" et les "pourquoi" de ce que l'on vit pourra aider le jeune à prendre ses distances face à ce qui est. On encourage l'adolescent à se dégager peu à peu du courant. S'il apprend ainsi à réfléchir, à faire l'effort de "s'affirmer", d'"apprendre à dire non" à certaines influences et à certaines pressions sociales, s'il commence à "prendre en mains" la conduite de sa vie, alors il aura posé certains premiers pas importants de la vie morale.

c) Amour de soi

Valeurs humaines veut réhabiliter l'amour de soi. Sur ce point, on rejoint la pensée morale classique pour

21. Gillet, Marcel, L'homme et sa structure, Essai sur les valeurs morales, Paris: Téqui, 1978, p.177.

22. Mounier, Emmanuel, Le personnalisme, in Oeuvres, Vol. 3, Paris: Seuil, 1961-1962, p.462.

laquelle un authentique amour s'adresse au sujet lui-même autant qu'aux autres, et peut-être de façon spéciale. Aristote disait que celui qui "pèche par défaut en ce qui regarde les plaisirs et s'en délecte moins qu'il ne convient" accuse une "insensibilité qui n'a rien d'humain"<sup>23</sup>. De son côté, J. de Finance écrit:

La raison veut que chaque personne prenne un soin spécial de ce qui est le plus immédiatement sous sa gouverne et dont il doit répondre avant tout<sup>24</sup>.

Le XIXe siècle nous aura contraints de reconnaître notre "ombre irrationnelle". L'esprit pur a dû céder la suprématie qu'il avait usurpée et se réconcilier dans l'homme avec la bio-affectivité<sup>25</sup>. Une entreprise d'éducation morale ne peut pas ignorer l'importance d'une certaine pré-morale qui constitue, en quelque sorte, les fondements de l'édifice à venir.

Henri Bissonnier parle d'une pré-morale du bien-être et du plaisir, c'est-à-dire de l'apprentissage

---

23. Aristote, Éthique à Nicomaque, Trad. J. Tricot, Paris: Vrin, 1972, II, 7, 1107b 6-8; III 14, 1119a 5.

24. De Finance, J., Éthique générale, Presses de l'Université grégorienne, 1967, p.192.

25. Sur ce point, on retrouverait la pensée de St Thomas pour qui l'activité spirituelle dépend étroitement du corps, et l'exercice de la vertu morale retentit en joie sensible. C.F. Simon, René, Morale, Philosophie de la conduite humaine, Paris: Beauchesne, 1961, p.49.

du calme et du silence, le goût de la paix, les soins du corps, la détente, l'hygiène mentale<sup>26</sup>.

Dans sa somme sur les valeurs, M. Gillet s'attarde à une étude des lois de la croissance aux niveaux inférieurs du composé humain. Il écrit:

Cette étude des soubassements d'une philosophie des valeurs nous éclairera sans doute sur les difficultés éprouvées par beaucoup à les percevoir<sup>27</sup>.

Ainsi, il se pourrait bien que les premières ébauches des conduites humaines se situent à ces niveaux très modestes qui jouent alors un rôle fondamental. Joseph Nuttin voit dans un saine amour de soi la base psychologique du don de soi. Sans ce substrat, l'altruisme est faux et la morale forcée. Sans cette base, la personnalité morale est une "construction surajoutée, (un) plâtre qui cache mal les malformations de l'édifice qu'il couvre". Les "vertus forcées" trahissent l'absence de "base psychique saine"<sup>28</sup>.

Si l'on accepte que l'homme est un composé situé aux confluent de la matière et de l'esprit, on comprend

---

26. Bissonnier, H., Psychopédagogie de la conscience morale, Paris: Fleurus, 1969, p.51-53.

27. Gillet, M., op. cit., p.124.

28. Nuttin, Joseph, Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme, Presses universitaires de Louvain, 1968, p.273. On retrouve cette notion de vertus artificielles chez J. De Finance, op. cit., p.381.

que la sensibilité et l'état corporel interviennent dans l'activité spirituelle. René Simon reconnaît certains "conditionnements psychologiques" qui peuvent faire obstacle "à la lucidité de l'esprit et à la hardiesse de la liberté sans lesquelles il n'y a pas d'acte pleinement humain". Cet acte humain se situe dans un contexte de forces bio-psychiques, de poussées instinctives, de jeux d'émotions, de sentiments et de poids d'habitudes. Ce sont là autant de conditionnements qui imposent leurs limitations au jaillissement et au déroulement de la liberté<sup>29</sup>.

On le sait bien, l'idéal moral de l'homme ne peut pas être un idéal spirituel désincarné. Un homme est un esprit incorporé. Les systèmes éducatifs qui ont voulu "faire l'ange" prétendaient justement faire l'économie des états affectifs sensibles qui accompagnent toujours les états affectifs spirituels.

Valeurs humaines veut amener le jeune à se voir autant que possible tel qu'il est, à s'accepter, à avoir confiance en lui-même. Cette démarche pourrait bien constituer, pour l'adolescent, une réelle conversion. Si tel était le cas, on pourrait ouvrir les voies d'une morale qui, au lieu d'imposer le renoncement à soi proposerait

---

29. René Simon, op. cit., p.47.

certaines coordonnées de l'accomplissement de soi. Telle semble être la trame de fond du programme de Valeurs humaines.

C - Ambiguïtés: Quel moi?

a) Le moi profond - l'ombre du moi

Valeurs humaines encourage le jeune à retrouver, sous le masque social, au-delà de la mascarade collective ou des "jeux" interpersonnels, son "vrai moi", son "moi profond".

C'est supposer qu'il y a un vrai et un faux moi, que le vrai moi est à l'intérieur et le faux à l'extérieur. C'est supposer aussi que le moi des profondeurs est un<sup>30</sup>.

On peut se demander si la personne vraie ne porte pas, au creux d'elle-même, cet obscur *alter ego* dont elle est parfois consciente et qui, parfois, parce qu'elle en est inconsciente, réussit à la dérouter. Parvenu à une certaine profondeur en soi, et à une certaine lucidité, quel

---

30. Sur ce point, Valeurs humaines adopterait la vision organismique de Rogers. Le programme nomme aussi, parmi ses sources, la pensée d' Allport. Ici, on distingue l'unité de l'enfant (*homogenous biological system*) et celle de l'adulte (*psychologically differentiated and integrated system*). Allport souligne que l'homme arrive à l'unité après la différenciation. Allport, G.W., Pattern and Growth in Personality, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961, p.97-100.

adolescent - quel adulte - ne pourrait décrire son "moi profond" en termes de "légion"? C'est le moi profond que Jung, après Freud, appelle l'Ombre. Il écrit:

Est-il possible à la longue, à moins de vivre d'éternelles ténèbres, de se débarrasser de son ombre?<sup>31</sup>.

(...) on pense et on agit aujourd'hui comme hier (avant Freud et la découverte de l'inconscient) comme si on n'était pas à double face, comme si on pouvait encore croire qu'on est un être simple<sup>32</sup>.

(...) à vouloir nier sa partie obscure, on détruit la forme de toute personnalité. Toute forme vivante nécessite une ombre dense pour pouvoir être plastique<sup>33</sup>.

À la base de la pensée existentielle, dont s'inspire Valeurs humaines, se trouve la prise de conscience de l'inquiétude invincible du "moi profond". Heidegger définissait l'homme en termes de "Souci"<sup>34</sup>. On se demande alors, avec Allport, si le moi qui est un est une unité donnée au départ qu'il s'agirait de retrouver. Cette unité est-elle homogène? On se demande si le conflit n'est pas intérieur et essentiel à l'homme.

31. Jung, C.G., La guérison psychologique, Librairie de l'Université de Genève, Georg et Cie S.A., 1976, p.207.

32. Jung, C.G., Présent et avenir, Paris: Buchet/Chastel, 1962, p.142.

33. Jung, C.G., Dialectique du moi et de l'inconscient, Paris: Gallimard, 1964, p.244.

34. Heidegger, M., L'être et le temps, Paris: Gallimard, 1964, p.241.

Parmi ses sources, Valeurs humaines nomme Maslow.

Au dire de Maslow, le conflit est fondamental à la personne. Il écrit:

Even the most fully-human beings are not exempt from the basic human predicament, of being simultaneously merely-creaturely and godlike, strong and weak, limited and unlimited, merely-animal and animal-transcending, adult and child, fearful and courageous, progressing and regressing, yearning for perfection and yet afraid of it, being a worm and also a hero<sup>35</sup>.

Nous sommes ici devant des pensées qui, d'une façon ou d'une autre, rappellent la présence de deux moi dans les profondeurs de la personne. Si toutefois il est un, ce moi profond serait une unité de composition. Pour l'homme, l'unité ne serait alors pas un don de la nature mais un projet, un idéal à réaliser. Le jeune qui sera "entré dans une dynamique de croissance", qui sera parvenu à un certain niveau de descente en soi, découvrira la présence de son "ombre". Quel moi profond sera le vrai?

---

35. Maslow, A., Toward a Psychology of Being, New York: D. Van Nostrand Co., 1968, p.174. Every human being has both sets of forces within him. One set clings to safety and defensiveness out of fear, tendency to regress backward, hanging on to the past, afraid to grow away from primitive communication with mother's uterus and breast, afraid to take chances (...) afraid of independence, freedom and separateness. The other set of forces impels him forward toward wholeness of Self and uniqueness of Self (...) at the same time that he can accept his deepest, real, unconscious Self. (p.46).

Valeurs humaines ne donne pas de critères pour distinguer, dans la contradiction interne, quel est le vrai et quel est le faux moi. Certes, il est souhaitable de profiter d'un besoin d'intériorisation qui est naturel à l'adolescent, pour l'initier à vivre de l'intérieur. Il serait plus fécond encore de lui suggérer quelques moyens qui lui permettraient de voir un peu plus clair en lui-même. C'est ce que nous tenterons de faire, en proposant certains prolongements.

b) Le moi, centre ou pôle?

Valeurs humaines veut faire comprendre à l'adolescent que la source de sa vie est en lui, et non dans ceux et celles qui l'entourent. De là l'importance que l'on accorde à la prise de conscience du "moi intime" (GP9, 56-57), de ce qui "fait vibrer les fibres intimes du coeur". De là l'effort mis à "scruter (ses) pensées profondes" (GP9,75). L'univers personnel est symbolisé par le cercle. Ce cercle, écrit-on, représente, pour le jeune, son univers entier, son moi. La personne vit en contact avec le coeur de son être, c'est-à-dire, son moi profond (GP9,162).

Certes, le moi profond est une source, mais les sources ont des rivières et les rivières, un aval et un amont. La personne surgit de l'intérieur mais pour vivre

vers l'extérieur. De toute évidence, Valeurs humaines n'a pas voulu encourager le jeune à se replier sur lui-même. On aurait donc profité à écarter les équivoques auxquelles peut donner lieu, par exemple, une définition de la croissance en termes de "descente en soi plutôt que de sortie de soi" (p.39). On comprend qu'ici, Valeurs humaines veut corriger les erreurs d'une définition trop extrinsèque du développement personnel. Par contre, il faut bien aussi considérer que la littérature dont on s'inspire ici est précisément celle qui a donné lieu à la génération du moi.

On pourrait se demander si le moi est le centre ou l'un des pôles de la personne. L'image d'un centre évoque celle d'une périphérie, mais aussi celle d'un enfermement. Au contraire, le concept de pôle contient celui de l'ouverture à un pôle opposé, complémentaire.

Le programme veut à bon droit que l'adolescent se rende compte de ses capacités, de ses ressources, de sa compétence. Il a "tout ce qu'il faut pour vivre"; il est responsable de lui-même. On lit, au programme de neuvième année:

si tu n'obtiens pas ce que tu veux,  
c'est sans doute de ta faute, et ce  
n'est qu'en te changeant toi-même en  
prenant d'autres décisions, que tu  
verras s'opérer autour de toi les  
changements que tu souhaites (CE9,95).

Ainsi, le jeune adolescent se dit: "Si mon besoin est assez clair et pressant, si je veux vraiment quelque chose, je vais me le donner en direct" (GP9,122).

On entend ici les accents d'une psychologie qui, en voulant redonner au sujet sa place dans sa vie, l'a placé au centre. Au dire d'Irma Lee Shepherd, cette emphase que l'on met sur l'indépendance magnifie le rôle de l'individu comme maître de sa propre destinée. Cette représentation de l'individu comme seul détenteur des clés de son bonheur peut fausser certaines réalités de la vie quotidienne<sup>36</sup>.

Redonner sa juste place au sujet, ce serait le situer comme pôle complémentaire d'un objet. Comme l'écrit J. Nuttin:

Une personnalité est un mode de fonctionnement qui englobe essentiellement deux pôles: le moi et le monde. Le moi est l'ensemble des fonctions et potentialités psychiques de l'individu; le monde en est l'objet intrinsèque.

(...)  
C'est pourquoi il convient de dire que la personnalité n'est pas simplement située dans un monde et ouverte à ce monde, mais que ce monde entre comme élément intégrant dans la personnalité même<sup>37</sup>.

36. Fagan, J. et Shepherd, I.L., Gestalt Therapy Now, Theory, Techniques and Applications, New York: Harper Colophon Books, 1970, p.237-238.

37. Nuttin, Joseph, La Structure de la personnalité, Paris: P.U.F., 1980, p.211, 214.

Le moi vu comme centre peut se dire qu'il "fait confiance à ce qu'il ressent", qu'il se fie à ce qu'il vit à l'intérieur de lui-même (GP11,71). Pourtant, s'il se considérait comme pôle, il pourrait confronter ce qu'il sent et ce qu'il vit à ce qui est, indépendamment de lui, et à ce qui doit être, à un idéal. Cette confrontation permettrait une appréciation plus juste. Le moi vu comme centre considère qu'il "a tout ce qu'il faut pour survivre, être proche des autres, et créateur (GP9,84). Le moi vu comme pôle sait en quoi et comment il peut s'ouvrir à ce qui n'est pas lui et devenir par là même tout ce qu'il a à devenir.

c) La spontanéité: valeur ambiguë

À la suite de certaines de ses sources, et à partir du principe qui veut que chacun possède en lui-même tout ce dont il a besoin pour vivre et résoudre ses problèmes, le programme de Valeurs humaines en arrive à proposer un idéal de spontanéité. On place la notion de spontanéité dans le schème de l'Analyse transactionnelle. Ainsi, écrit-on,

la personne spontanée ne se sent pas obligée d'avoir les sentiments qu'elle devrait avoir; (elle) ne croit pas à la nécessité de jouer des jeux. Elle peut s'affirmer dans la totalité de sa personne (GP11,71).

La personne spontanée est épanouie, elle est elle-même, simplement, elle vit son essence, elle exprime son moi profond. Le problème qui se pose alors sera de définir ou de circonscrire le sens de ces mots. Quelles réalités peuvent recouvrir, en contexte humain, les notions d'épanouissement, de simplicité, d'essence, de moi profond?

Dans l'idéal de spontanéité tel qu'il est défini ici, on reconnaît l'un des traits majeurs de la pensée rogérianne. Carl Rogers, et à sa suite certains vulgarisateurs de l'Analyse transactionnelle ont proposé, comme modèle de spontanéité, l'enfant. Rogers rappelle que l'enfant ne s'est pas encore buté à l'interdit social et aux "conditions de valeur". Il ne se sent pas obligé d'avoir les sentiments qu'il devrait avoir<sup>38</sup>. Il connaît la joie d'être lui-même<sup>39</sup>.

Cet idéal de spontanéité remplace le modèle adulte par le modèle enfant. On trouve un exemple du jeune devenu modèle dans la présentation de la Conscience III. Ce qui fait le "regain américain", c'est que la jeune génération assume le rôle de modèle, et devient le "levain dans la

---

38. Rogers, C., Le développement de la personne, "par-delà" les "je devrais", p.125.

39. ibidem. "joie primitive comme les gambades de l'agneau dans la prairie, ou les bonds gracieux du marsouin dans les vagues". p.72.

pâte". Ce sont les jeunes qui "posent les bonnes questions" et donnent les nouvelles vraies réponses. En plus de s'être trouvée elle-même, la jeune génération veut recréer une culture libre.

Valeurs humaines présente la génération de la Conscience III comme inaugurant un commencement pour ainsi dire absolu. C'est la libération face à l'État-Entreprise et aux réussites stériles de leurs parents. En retrouvant son "moi profond", l'homme de la Conscience III a justement retrouvé les paradis perdus par les égarements de ses parents.

Pourtant, l'homme de la Conscience III que décrit le programme a assez peu en commun avec celui de Reich. Le jeune qui lirait Le Regain Américain pourrait se trouver dans un monde assez différent de celui qui lui présente son Recueil de textes et son cahier de l'élève.

Pour Reich, la génération de la Conscience III est née des désillusions du Vietnam. En cela, elle est surtout un mouvement de révolte. C'est dans ce contexte de désenchantement qu'il faut situer les options de la Conscience III soit: le rejet du travail, de la pensée analytique, (p.241,278) du concept d'excellence, (p.243) des "obligations envers les autres: *"No law, no promise, no indebtedness holds people together when the feeling is gone"* (p.245). La seule réalité est le moi (p.242). Les éléments majeurs

de la culture sont: les vêtements, (p.252-257) l'emploi, (p.257-260) la musique, (p.260-271) la communauté, (c'est-à-dire être ensemble) (p.271-274) l'usage des drogues. En un mot: *"In the world that now exists, a life of surfing is possible, not as an escape but as life - if one chooses"* (p.235).

Dans New Rules, Daniel Yankelovich<sup>40</sup> met en question l'idéal présenté par Reich. Ce n'est d'ailleurs pas au jeune qu'il revient de renouveler les visions de son temps. C'est la tâche, la vertu, dirait Erikson, de l'âge adulte de préparer le monde de demain. En présentant l'Homme de la Conscience III, Valeurs humaines entend sans doute mettre en question les réussites stériles de la génération des années '50. Au lieu d'un idéal de performance sociale, le programme veut proposer un idéal de spontanéité. On pourrait présenter la spontanéité comme idéal, on parlerait alors de spontanéité acquise: celle du héros, par exemple. Un adolescent peut certainement comprendre la différence entre ces

---

40. Yankelovich, D., op. cit.

*"One cannot generalize casually from values of college students (Yale) to predict the nation's values in the future". (p.125) "A tiny minority of people live by Conscience III standards". (p.175).*

Benoît Lacroix parle aussi de la "culture sauvage" des jeunes devenus nos modèles. CF. Relations, Vol.42 no 478, Montréal, mars 1982.

deux spontanéités. C'est une notion qui pourrait éclairer la notion d'être soi-même<sup>41</sup>.

D - Prolongements: le vrai moi

Valeurs humaines fait appel à la notion de "vrai moi" pour l'opposer à celle d'un moi de parade. Le vrai moi est le "moi profond", le "moi intime", le "mystère intérieur", l'"énergie intérieure" que l'on retrouve par des exercices de descente en soi. On reconnaît ici la préoccupation de définir une personne non plus par l'extérieur mais à partir de l'intérieur. En effet, le jeune aura fait un grand pas dans la découverte de lui-même, quand il aura saisi que la source de sa vie se trouve en lui. Mais ce sera un premier pas: Ce moi intérieur appelle un extérieur; si la vie prend source à l'intérieur, elle demande à jaillir.

Sans présenter explicitement de critères du vrai moi, Valeurs humaines suggère pourtant au jeune, et cela par toute son orientation, que le vrai moi est ouvert<sup>42</sup>. Le programme pourrait donc, en faisant de l'ouverture un

<sup>41</sup>. Nous reprendrons ce thème de la spontanéité acquise dans notre présentation du vrai moi comme conquête (p.69) et dans notre exposé sur la liberté (p.160).

<sup>42</sup>. Le chapitre 2 montrera l'insistance que met le programme sur l'ouverture à l'autre et aux autres.

critère du vrai moi, souligner, dès l'étape de la définition et de la réalisation de soi, l'espace de l'ouverture à l'autre personne et à ce qui est autre que soi. Au niveau de leurs options de base, les autres de Valeurs humaines ont défini l'homme comme totalité. On a voulu s'adresser à l'aspect affectif, intellectuel et actif de la personne. À partir de cette orientation de fond, le programme pourrait suggérer: le vrai moi est intégré. Enfin, on pourrait, en retrouvant certaines sources, suggérer dès le départ, que le vrai moi est une conquête.

a) Le vrai moi est ouvert

En donnant à leur premier volume le titre Moi, toi, les autres, les auteurs de Valeurs humaines indiquent leur intention d'appeler l'adolescent à faire l'apprentissage de l'ouverture. Le thème revient à chacune des étapes du programme. Cet aspect des relations interpersonnelles constitue d'ailleurs l'un des apports importants du programme.

On pourrait souhaiter, de plus, que déjà au chapitre de la réalisation de soi, l'ouverture apparaisse comme critère d'authenticité. On éviterait alors de donner lieu à une certaine atmosphère de subjectivisme qui se dégage parfois des textes, surtout de ceux qui s'inspirent des psychologies de la croissance. Si le vrai moi est un moi

ouvert, il se découvre dans la relation à ce qui n'est pas lui.

En présentant l'ouverture comme critère du vrai moi, le programme se rapprocherait de l'une de ses sources, la pensée de Maslow. L'auteur voit la psychologie humaniste de la *Third Force* comme transitoire. Elle prépare les voies de la quatrième force, une psychologie transpersonnelle. Maslow prévoit que cette psychologie ne serait plus centrée sur les besoins, les intérêts, la réalisation de l'individu, mais amènerait chacun à s'intégrer à un tout plus grand que lui-même, le cosmos<sup>43</sup>. La vision transpersonnelle présente la réalisation de soi comme dépassement de soi.

Valeurs humaines étant un instrument pédagogique, il cherche à traduire en processus le concept de réalisation de soi. Le programme pourrait puiser, dans le schème de développement psychosocial d'Erikson une démarche de réalisation de soi en termes de transcendance de soi. La pensée d'Erikson serait plus apte que celle de Rogers à préparer les voies de la morale du sens que Valeurs humaines veut ultimement proposer. Comme l'écrit Walter Conn:

Within Erikson's epigenetic model, every crisis that marks a further stage has a built-in criterion of self-transcendence. In other words, one develops in a fully human way only insofar as at each critical juncture, one achieves a measure of self-transcendence.

43. Maslow, Abraham, Toward A Psychology of Being, New York: D. Van Nostrand Co., 1968, p.iv.

(...)  
 It is no accident (...) that (Erikson's)  
 (...) virtues (...) are first and fore-  
 most, springboards pointed in the  
 direction of self-transcendence.(...)  
 Erikson is telling us that one becomes  
 one's truly and fully human self only  
 insofar as, and to the extent that,  
 one reaches out to others; that, in  
 short, self-realization is self-trans-  
cendence<sup>44</sup>.

Inspiré par la pensée d'Erikson, Donald Evans décrit, au niveau de l'expérience vécue, le concept de réalisation de soi par l'ouverture à ce qui n'est pas soi<sup>45</sup>. Valeurs humaines pourrait trouver ici une approche pédagogique valable.

La première étape de l'ouverture est la confiance, l'assurance primitive que la vie a un sens (p.2). Le moi ouvert à la vie estime qu'elle a un sens, qu'elle vaut la

---

44. Conn, Walter, Conscience, Development and Self-Transcendence, Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1981, p.78-79.

Plus loin, Conn souligne le fait que le schème de la réalisation de soi d'Erikson se fonde sur le principe de l'attention à l'autre (*caring*) et d'amour (p.134, 213). Cette orientation rencontre les options fondamentales de Valeurs humaines.

Fourez, Gérard, Au-delà des interdits, Gremblaux: Duculot, 1972.

Fourez reconnaît le schème d'Erikson comme pouvant entraîner le dépassement de l'apparence un peu individualiste d'une morale de l'amour et de la croissance (p.73). Notons que Valeurs humaines recommande la lecture de Fourez.

45. Evans, Donald, Struggle and Fulfillment, The Inner Dynamics of Religion and Morality, Cleveland: William Collins Publishers, 1979.

peine d'être vécue (p.3). Il conçoit aussi que dans cet univers, chacun a son importance (p.26). La confiance marque le pas décisif hors de soi: hors de l'isolement, de la préoccupation morbide de soi (p.78). C'est l'ouverture à la libération (p.72). Valeurs humaines favorise déjà l'ouverture aux forces vitales, à l'avenir. En ce sens, le programme rejoint la pensée d'Evans.

La deuxième étape de l'ouverture est celle de l'autonomie. Evans présente ici l'humilité, pour l'opposer à la fois à l'orgueil et au mépris de soi. L'humilité est une évaluation réaliste de ses capacités et de ses limites (p.111). Au contraire, l'orgueil tente de vivre ses fantaisies de toute-puissance (p.112). Le mépris de soi est un repli sur soi (p.113). Valeurs humaines encourage le jeune à voir, de façon le plus réaliste possible, ses forces et ses faiblesses. C'est l'orienter vers une saine définition de soi.

La troisième étape de l'ouverture est celle de l'initiative. Ici, le moi ouvert est défini en termes d'acceptation de soi en dépit de ses faiblesses et de ses erreurs. L'étape de l'initiative est aussi celle de l'engagement dans le monde. Ici, le repli sur soi devient rejet de soi. C'est le sentiment de celui qui nourrit une culpabilité morbide (p.117), au lieu de s'ouvrir à l'acceptation des autres (p.120). Valeurs humaines encourage le jeune à

l'acceptation et à l'estime de soi. Le programme invite aussi à l'engagement, à s'ouvrir sur le monde, à participer à la vie autour de soi. À ce niveau aussi, la pensée d'Evans pourrait servir à prolonger les apports du programme.

La quatrième étape de l'ouverture est celle de la compétence. Ici, le vrai moi a le sens de sa responsabilité. La personne responsable apprend à accomplir consciencieusement certaines tâches dans et pour la communauté. Ultimement, elle voit sa vie comme une oeuvre à accomplir et à offrir comme contribution à l'univers (p.121-122).

Valeurs humaines traite de compétence. Le concept est lié à l'estime de soi. Celui qui se sait compétent reconnaît qu'il est capable de réussir. De même, le programme insiste sur la responsabilité: chacun est responsable de soi. On pourrait ajouter, ici, le sens d'être responsable non seulement de soi, mais envers les autres. La personne responsable est celle qui, ouverte sur une tâche et sur une communauté, est capable de répondre à cette communauté de ce qu'elle fait de sa vie. La personne responsable est celle sur qui les autres peuvent compter, pour réaliser une oeuvre. Les pensées de Rogers et de Perls ne soulignent pas le rôle du travail dans la réalisation de la personne. Au contraire, Evans accorde à l'oeuvre à accomplir un rôle de première importance. En cela, il rejoint certaines des sources que Valeurs humaines nomme sans les exploiter; à savoir Allport,

Maslow.

La cinquième étape de l'ouverture est particulière à l'adolescence: c'est celle de l'identité personnelle. Ici, le moi ouvert sait garder sa parole et fait preuve de constance dans ses projets. C'est la capacité de fidélité à une oeuvre choisie qui donnera au jeune le sens de son identité. Le jeune qui sait persévérer dans une tâche s'ouvre à ce qui n'est pas lui; au contraire celui qui se replie sur lui-même finit par se dissiper, par éparpiller ses forces dans toutes sortes de directions. C'est le don de soi à une oeuvre qui intégrera l'adolescent (p.125-127). Valeurs humaines pourrait présenter cet aspect de l'ouverture ou du dépassement de soi. Le jeune comprendra que son vrai moi se façonne progressivement dans les projets qu'il entreprend et mène à terme. Il peut s'agir de son travail quotidien. Ici, l'ouverture devient fidélité. L'adolescent sait bien que lorsqu'il abandonne un projet, lorsqu'il capitule devant l'effort, quand il manque à sa parole, il renonce à son vrai moi.

Enfin, en proposant que le vrai moi est ouvert, Valeurs humaines pourrait, dès le départ, distinguer entre un authentique amour de soi et la complaisance en soi ou la préoccupation de soi. Les psychologies de la croissance qui parlent de s'"accepter tel qu'on est" ne font pas toujours cette importante distinction. Evans la souligne:

There a subtle but crucial difference between self-love and self-preoccupation. Self-love can stir me to develop a sense of personal identity so that eventually I can turn away from myself in love towards others. Self-preoccupation keeps me turned perpetually inwards on myself and my own requirements<sup>46</sup>.

Valeurs humaines entend, certes, l'amour de soi comme préalable à l'amour de l'autre. On pourrait alors, même au niveau de l'exploration des désirs, des sentiments personnels, de la prise de conscience de son être corporel, dans l'identification des "messages du corps" et du "mystère de l'énergie intérieure" proposer que le vrai moi est un moi ouvert, un moi qui est par cela même qui est autre que soi.

b) Le vrai moi est intégré

Valeurs humaines se préoccupe à bon droit de "rejoindre la personne dans sa totalité", de favoriser "une information objective sérieuse" et une "éducation affective adéquate" (GP9,5). En faisant comprendre au jeune la nécessité d'exprimer ses opinions dans ses actes, le programme fait foi d'une intention de favoriser l'intégration.

On pourrait donc proposer: le vrai moi, parce qu'il est ouvert au réel sensible, intelligible, désirable, admirable; parce qu'il rencontre et respecte ce réel dans son action, est un moi intégré.

---

46. Evans, D., op. cit., p.130.

Le vrai moi serait alors une synthèse de désir, d'intelligence et d'agir. Il est un désir intelligent, un désir informé par la connaissance et le respect de la réalité personnelle et matérielle<sup>47</sup>. Retenu par la finitude de cette réalité, il n'est pas rêverie; porté par les possibilités indéfinies de cette réalité, il vise à un idéal. Le désir divorcé d'avec la pensée ne porte plus sur ce qui est ou sur ce qui est possible. La pensée donne donc au désir un "sol sous les pieds" d'où pourra partir son élan. Le désir intelligent est en somme la "volonté délibérée", l'inclination, la tendance, définie et orientée par la raison pratique. C'est ce que la tradition classique appelle "appétit rationnel". Pour l'adolescent, le concept de désir intelligent pourra ouvrir des pistes de réflexion. Il est à l'âge où les contrôles extérieurs étant plus faibles, il aspire à se conduire par lui-même.

Dans la personne authentique, l'activité intelligente est à son tour modérée et soutenue par le désir. "Modérée", car abandonnée à elle-même la faculté spéculative pourrait se perdre dans ses "chaînes de raisons". "Soutenue", car il faut plus et autre chose que la lumière intellectuelle pour passer à l'action. L'intelligence

---

47. Nous nous inspirons ici de la pensée de John Macmurry, un personnaliste britannique, auteur de Freedom in the Modern World, London: Faber and Faber Ltd., 1932, 1936, 1968.

désirante pourrait être la motivation, la prudence, la capacité de se décider, le courage de se risquer, la force de persévérer. À la lumière de son expérience, l'adolescent comprendra la nécessité de modérer et de soutenir en lui la faculté spéculative. C'est une intelligence désirante qui appréhende le bien, le beau, le sens, la justesse, l'équité. C'est elle qui sent bien les choses; elle enfin qui s'engage dans la création du monde. L'intégration de la sensibilité, de l'intelligence et de l'action pourrait se traduire par le concept d'engagement. Evans écrit:

An integrating self-commitment (...) should permit all elements in the self to be included: not only idealistic aspirations but also realistic judgements, not only personal sensitivity but also political consciousness, not only what Maslow calls "deficiency-needs" but also needs for growth and creativity, not only the intellectual<sup>48</sup> but also the bodily and the sexual.

Déjà, dans certaines décisions qu'il a à prendre, l'adolescent voit bien qu'il doit, autant que possible, faire l'harmonie ou la synthèse entre son intelligence, sa sensibilité et sa conduite. Il sait bien que lorsqu'il refuse de penser, lorsqu'il méprise ses désirs, ou lorsqu'il agit contre ses options, il n'est pas vraiment lui-même. Il reconnaîtra qu'il est complètement lui-même dans les moments où sa pensée, ses sentiments et ses actions vont dans le

48. Evans, D., op. cit., p.125.

même sens. En posant, dès le thème de la réalisation de soi: " le vrai moi est intégré", Valeurs humaines préparerait les voies à sa définition de l'homme comme caractérisé par la raison. C'est sur cette définition de l'homme que la morale du sens (que l'on veut ultimement proposer) viendra se greffer.

c) Le vrai moi est une conquête

Bien que Valeurs humaines présente habituellement la croissance personnelle comme émergence, épanouissement d'un donné, on trouve dans le texte, certains indices d'une autre conception de la réalisation de soi. À titre d'exemple:

Apprendre à vivre (...) ce n'est pas une tâche facile. C'est l'oeuvre de toute une vie (CE9, 38).

La vie est faite pour que nous fassions surgir de notre masse encore informe le visage que nous avons. C'est une oeuvre inépuisable. Nous n'aurons jamais fini de vaincre nos peurs, d'accueillir de nouveaux aspects de nous-mêmes, de reprendre le chemin de notre source et de renaître (GP12, 208).

Le schème de développement d'Erikson montre qu'à chaque étape de sa croissance, la personne doit faire l'effort de se libérer de ses anciennes sécurités. Réfléchissant sur l'effort d'espérer, Evans écrit: Espérer, c'est toujours espérer en dépit de ses raisons et des occasions de se livrer au désespoir; espérer, c'est refuser de céder à la tendance que nous avons d'interpréter nos déboires

comme autant de symboles d'un monde qui est contre nous<sup>49</sup>.

On sait qu'Erikson bâtit son schème de développement autour d'un concept de vertus, de forces propres à chaque étape, qui permettent de passer à l'étape suivante. Au sujet des vertus d'Erikson, Evans observe que les premières étant étroitement liées à la maturation somatique, psychique et sociale, elles peuvent être plus "naturelles". Mais même ce développement naturel n'est pas inévitable (p.166).

Quant aux trois dernières vertus, (l'amour, le souci de l'autre, la sagesse) qui sont des formes de l'amour, elles ne sont pas aussi "naturelles"<sup>50</sup>.

Notons, enfin, que ces étapes du développement ne sont jamais franchies une fois pour toutes; la vie adulte connaît des crises qui reprennent, à un autre niveau, celles de l'enfance et de l'adolescence. La personne authentique ne peut jamais considérer comme terminé son travail de conquête de soi.

---

49. Evans, D., *op. cit.*, p.3. Sur ce sujet, Evans rejoint le concept de courage dont parlent Tillich et Frankl. Maslow parle aussi de la lutte qu'il faut livrer en soi pour arriver à la réalisation de soi:  
*"Growth requires courage, will, choice, strength"*  
 Maslow, A., *op. cit.*, p.204. Passages analogues: pages 8,13,46,164,166,204.

50. Nous verrons ces vertus au chapitre des relations interpersonnelles.

En posant que le vrai moi est une conquête, Valeurs humaines préparerait, au niveau de la réalisation de soi, son enseignement sur la liberté comme spontanéité conquise. Le vrai moi vu comme conquête expliquerait aussi la présentation des héros de la non-violence.

Au chapitre de la réalisation de soi, les contenus de Valeurs humaines offrent au jeune l'occasion de distinguer, en lui-même, le personnage social de la personnalité intime. En faisant appel aux concepts de "façade", et de "visage", de "dynamisme de performance" et de "dynamisme de croissance", d'"avoir" et d'"être", le programme encourage l'adolescent à chercher et à découvrir son vrai moi. Ayant pris conscience de soi, le jeune apprend l'acceptation, l'estime et l'affirmation de lui-même. Ainsi se concrétise, pour lui, le projet de devenir la personne qu'il est, de se réaliser.

Le programme travaille à la promotion de la personne; c'est l'un de ses plus sérieux apports. Le jeune apprend, progressivement, la référence à soi qui l'acheminera vers l'autonomie. Valeurs humaines travaille à développer la confiance en soi; c'est, pour l'adolescent, une attitude de première importance. Ainsi, le programme cultive le sol

bio-psychique, les conditionnements affectifs de l'agir humain. On reconnaît ici l'importance primordiale d'acquiescer un juste respect de la personne en soi. Cette attitude d'amour de soi est la précondition essentielle de l'amour de l'autre.

Au thème de la réalisation de soi, Valeurs humaines pourrait donner lieu à quelques ambiguïtés. Certains textes pourraient suggérer que le moi des profondeurs est une unité donnée au départ qu'il s'agirait de retrouver. Définir la croissance comme mouvement qui nous ramène à l'intérieur de nous-mêmes (p.39) c'est, évidemment, corriger l'erreur des définitions dualistes et extrinsèques de soi, mais c'est peut-être aussi bien négliger la nature conflictuelle et conquise du vrai moi. Valeurs humaines veut redonner sa place au sujet: c'est dans cette intention qu'on le place au centre du réel. Pourtant, la juste place d'un sujet est dans la corrélation avec un objet. Le sujet devient alors non plus le centre mais l'un des pôles de ce réel. Le vrai moi réalise le tandem moi-monde. Enfin, Valeurs humaines en arrive à proposer un idéal de spontanéité. On aurait profité à distinguer la spontanéité de l'homme de la Conscience III et celle du héros. Il s'agit ici de première spontanéité et de spontanéité conquise.

Il faut souhaiter que Valeurs humaines poursuive, auprès des jeunes, son travail de découverte, d'acceptation,

d'estime, et de confiance face à soi. Pour éclairer l'adolescent dans son travail d'exploration, on pourrait lui suggérer certains critères de discernement du vrai moi.

Le programme contient, de façon implicite, des énoncés et des orientations qui pourraient, une fois explicités, servir de critères. Nous en dégageons trois: Le vrai moi est ouvert sur la totalité de l'expérience, du réel et des autres; le vrai moi est intégré: il a fait l'unité de ses pensées, de ses sentiments et de ses actions; le vrai moi est une conquête: il se construit à travers ses engagements vécus chaque jour.

En présentant la réalisation de soi dans une perspective plus transpersonnelle, Valeurs humaines préparerait les voies des relations interpersonnelles qu'il entend susciter.

## Chapitre 2. Les relations interpersonnelles

Ayant invité l'adolescent à retrouver son centre, le programme de Valeurs humaines lui propose le décentrement nécessaire à sa croissance. Le respect de l'autre est l'une des valeurs les plus explicités du programme. On insiste sans cesse sur la nécessité d'écouter l'autre, de l'accueillir, de l'estimer, de le reconnaître comme personne responsable. C'est souligner l'aspect essentiellement relationnel de l'homme.

Ainsi, la lecture des contenus de Valeurs humaines fait voir un mouvement d'ouverture à l'autre, et cela en prenant conscience de l'altérité, en s'exerçant à la communication, et en instaurant des relations de réciprocité.

De la réciprocité, le jeune passera au sens de la communauté. Les textes présentent le jeune dans son groupe, dans sa culture, et dans l'interculture. A chaque niveau d'insertion, Valeurs humaines invite le jeune à prendre conscience de l'ensemble, à s'affirmer face à cet ensemble, et à participer à la vie de l'ensemble. Notre première section aura pour objet de regrouper ces contenus.

La lecture de Valeurs humaines en fait ressortir la contribution la plus précieuse, soit l'attitude de

bienveillance qu'il cultive chez l'adolescent, en l'éveillant au sens de l'autre. Le programme aide aussi l'adolescent à se situer dans le groupe social comme individu autonome, participant au bien commun.

Au domaine des relations interpersonnelles, Valeurs humaines présente certaines ambiguïtés qui tiennent tantôt aux sources dont on s'inspire, tantôt à la nature complexe de l'interaction humaine. Nous tenterons, dans une troisième section, de réfléchir à ces questions.

Du fait qu'il favorise chez l'adolescent une attitude de respect de la personne et de bienveillance dans les relations interpersonnelles, le programme de Valeurs humaines contient certaines pierres d'attente d'une éducation morale fondée sur l'amour. Dans une dernière section, nous tâcherons de les identifier et de proposer quelques jalons qui permettraient d'exploiter les richesses du programme.

A - Contenus: L'ouverture à l'autre

a) De l'identité à l'altérité

i) conscience de l'altérité

En neuvième année, Valeurs humaines tente de faire saisir au jeune adolescent, à partir du caractère

inédit de sa personnalité, le caractère irréductible de l'autre. On écrit:

Être différent de l'autre, c'est être moi, et reconnaître à l'autre le droit d'être lui. Le fait que chacun de nous soit différent, (...) personne distincte et unique nous amène à vivre la diversité (GP9,99).

Le programme invite le jeune à imaginer un monde où chacun serait exactement pareil à son semblable (GP9,100).

On espère que l'adolescent, après avoir reconnu la diversité (GP9,102) la valorisera. Pour donner au jeune l'occasion de faire l'apprentissage de l'autre, on l'invite à une réflexion sur sa famille. On l'encourage à établir des contacts spéciaux avec ses parents, ses frères et soeurs. Il s'agit, explique le programme, en introduisant cette section, de

décentrer un peu le jeune de ses préoccupations existentielles, afin de le tourner un peu plus vers ceux avec qui il vit physiquement très proche mais (dont il demeure) parfois très loin (GP9,125).

Pour approfondir les contacts amorcés par les jeunes, on invite les parents à une session en salle de classe (GP9,134)<sup>51</sup>.

En onzième année, on poursuit l'apprentissage de la rencontre de l'autre "dans sa différence" (GP11,129). Ici encore, on présente l'accueil de l'autre comme "complément"

51. On reprendra l'exercice en onzième année, au chapitre 3: "Oser aller à la rencontre de l'autre", (GP11,127).

de l'autonomie". L'affirmation de soi "ouvre la porte à l'affirmation de l'autre". Comme moi, "l'autre est différent, unique et autonome". Et lorsque je "partage qui je suis", il partage "qui il est" (GP11, 79).

Telle serait la situation idéale.

On reconnaît cependant que si la rencontre de l'autre "m'éveille à mes capacités de communication", elle "me révèle aussi avec plus d'acuité mes préjugés" (GP11, 131).

L'adolescent est invité à vaincre ses préjugés personnels pour "Oser rencontrer l'autre dans sa différence" (GP11, Ch.3, II). L'autre, ce sera l'adulte, (p. 157-165) la personne handicapée (p. 165-172), les croyants (173-181), les intoxiqués (182-185). L'objectif de ces expériences est ainsi exprimé:

- aller rencontrer l'autre ou l'inviter chez-soi pour partager nos richesses

- s'écouter, se parler pour découvrir la personne humaine au-delà des différences: situation, statut, valeurs, etc. (GP11-155).

En examinant les objectifs et le matériel prévu pour ces rencontres, on constate le mouvement constant: identité-altérité. L'autre est tantôt occasion de se découvrir, tantôt occasion de se dépasser. Dans la rencontre avec des parents, le programme se donne comme objectif d'" amener l'étudiant à reconnaître les besoins de ses parents, à réviser son attitude face à eux, à vivre une expérience

d'échange avec eux (...)" (GP11,160)<sup>52</sup>.

La personne handicapée révélera des "valeurs spéciales" et fera "découvrir la vie au-delà des déficiences": L'adolescent devra acquérir des connaissances précises sur les besoins des handicapés (GP11,166). Le croyant incitera le jeune à se défaire de certains préjugés; à écouter l'autre et à partager son expérience religieuse (GP11,174). La rencontre des intoxiqués vise à faire "vivre avec l'intoxiqué d'une manière nouvelle en acquérant des connaissances et des aptitudes qui permettent à chacun de changer et de grandir" (GP11,182).

ii) communication avec l'autre

Au programme de neuvième année, on trouve nettement affirmé l'aspect relationnel de l'homme:

la mise au monde de chacun est aventure relationnelle (...) Toute sa vie, l'homme s'ingéniera à créer des liens, à établir des relations, à accueillir ces morceaux de lui-même que sont les autres (GP9,154).

52. Le questionnaire prévu pour l'évaluation de la rencontre avec les parents fait réfléchir sur: mon attitude face aux opinions émises, ma qualité d'écoute, comment je me sentais quand mon opinion était mise en valeur, (et) durant tout le déroulement de l'échange, ce que j'ai retiré de cet échange pour ma vie de relation avec les autres, ce que j'ai appris pour moi-même au cours de l'expérience, s'il y a des moments où je me suis senti plus proche de l'autre. (GP11,164). Lors du retour sur la rencontre, les jeunes vont vérifier ce qu'ils auront appris sur leur façon de communiquer, leurs lacunes et leurs points forts (GP11,165).

On fait comprendre au jeune adolescent que dans ses relations avec les autres, on adopte l'un ou l'autre style de communication. On peut établir une communication "de va-et-vient", on peut s'engager dans une voie à "sens unique", on peut jouer "le plus fort l'emporte" ou bien encore "chacun pour soi" (CE9,47). Le jeune est alors invité à examiner "comment (il) accueille et comment (il) répond" (GP9,105; CE9,49).

Le programme puise chez Gordon l'inspiration de son enseignement sur la communication. De là la pratique de l'écoute active et de l'empathie. On invite le jeune à se "connecter aux sentiments des autres", à "aider l'autre à se dire" (GP9,106; CE9,51). On l'initie à la réponse empathique (CE9,51). On lui fait comprendre que pour établir une relation de va-et-vient, il faut être "sur une même longueur d'ondes"<sup>53</sup>.

---

53. C'est-à-dire: être conscient de mes sentiments au moment de l'échange, être conscient des sentiments de l'autre, saisir vraiment ce que l'autre me dit, répondre selon le vrai message. Vérifier au besoin ma compréhension de ce message (CE9,50).

Enfin, on invite le jeune à éviter ce que Gordon appelle les obstacles à la communication<sup>54</sup>.

Toujours inspiré par l'oeuvre de Gordon, on définit la bonne relation (parent-enfant)

C'est une relation qui est ouverte:  
 (on) peut se permettre d'être honnête  
 et direct. (Elle) est empathique:  
 chacun (se) sait (...) important (et  
 aimé). Elle invite à l'interdépendance.  
 Elle permet de se prendre en charge:  
 (être créateur). Elle reconnaît les  
 besoins mutuels: (nul) ne vit aux  
 dépens des autres) (GP9,121)<sup>55</sup>.

Dans la relation parent-adolescent surgiront des conflits.

Il faudra apprendre à exprimer ses besoins sans manipuler, par le message-je (GP9,123)<sup>56</sup>.

---

54. Il s'agit de: (1) Diriger, commander, imposer. (2) Avertir, menacer, faire la leçon. (3) Exhorter, prêcher, moraliser. (4) Aviser, donner des solutions et des suggestions. (5) Argumenter, discuter. (6) Juger, critiquer, blâmer. (7) Louanger à l'excès, flatter. (8) Donner des surnoms, ridiculiser, abaisser. (9) Interpréter, analyser. (10) Rassurer, sympathiser, consoler, sauver. (11) Questionner, interroger, faire de l'intrusion. (12) Se retirer, se distraire, s'amuser, se divertir (CE9,53).

55. Gordon, Thomas, Teacher Effectiveness Training, (T.E.T.) New York: Peter H. Wyden, 1974, p.24.

56. Inspiré de Gordon, Thomas, op. cit., "the I-Message", p.139-155 et Parent Effectiveness Training, (P.E.T.) New York: A Plume Book, 1970, p.117-138).  
 On dira, par exemple, "Quand tu (action spécifique), je me sens ... parce que (effet observable). Puis, avec ses parents, on négociera une solution au conflit. De cette entente, nul ne sortira perdant. C'est la "No-Lose Method for Solving Conflicts", P.E.T., p.194-264; T.E.T.. p.217-282.

Nous n'avons donné qu'un bref aperçu des techniques de communication proposées par le programme; les méthodes proposées aux élèves ne prennent, dans l'esprit du programme, qu'une valeur de moyen. Ce qu'on veut surtout promouvoir chez le jeune, c'est non pas une habileté technique, mais un certain éveil au sens de l'autre.

En onzième année, le programme reprend certaines des perspectives de Gordon.

On retrouve la définition de la "bonne relation" (GP11,158) celle qui permet la négociation, le respect et l'acceptation. C'est l'approche centrée sur le parent et sur l'enfant (GP11,159). À partir de la théorie de la "fenêtre de Gordon", on fait saisir que chacun a ses "zones d'acceptation et ses zones de non-acceptation" (GP11,39). La situation de conflit naît lorsque l'on se trouve devant un comportement qu'on n'accepte pas. Alors, celui qui "a le problème" émet le "message-je" (GP11,41,47). La personne à qui s'adresse le "message-je" pratique l'écoute active.

Le programme vise à développer chez le jeune plus qu'un savoir-faire technique. On lui explique que le fondement de l'écoute active consiste à :

croire que l'autre a tout ce qu'il faut en lui pour trouver ses propres solutions et prendre ses décisions (CE11,69).

À partir de cette donnée première, on initie le jeune au "reflet supportant" où il écoute, regarde, comprend et

verbalise les émotions (GP11,41), et au "feedback" qui consiste à exprimer comment on s'est senti pendant que l'autre parlait (GP11,44). Le programme explique que la technique de l'écoute active "suppose la conscience de soi" et conduit à "l'acceptation et à la reconnaissance de la valeur des autres" (GP11,133). Comme pour chacun des concepts qu'on présente au jeune, on lui propose des exercices qui lui permettront de pratiquer les connaissances qu'il aura acquises au sujet de l'écoute active (CE11,19, 10,12,68; GP11,44; RT11,5,7).

Le programme propose une section qui reprend les schèmes de l'Analyse transactionnelle pour les appliquer aux "transactions", c'est-à-dire aux relations interpersonnelles (GP11,136-153; CE11,70; RT11,57). On y traite, entre autres, de "relation symbiotique" (GP11,75; CE11,34), de "contrôleurs" et de structuration du temps (GP11,84). Dans ce schème de l'Analyse transactionnelle, c'est l'Adulte en nous qui sait communiquer avec l'autre:

C'est l'Adulte en nous qui nous maintient aptes à conserver à nos diverses relations plus de clarté, de précision, de simplicité. Lorsque la communication risque d'échouer, c'est l'Adulte en nous qui intervient et qui nous rend capables d'écoute active et de reflet supportant pour l'autre (GP11,147).

Notons pour terminer ce que nous reconnaissons comme étant une influence de Perls sur la pensée des auteurs du programme. "Ce que l'autre me dit est l'expression de l'un

de ses besoins, (un) commentaire sur lui-même" (GP11,43).  
 Puisque l'intervention de l'autre n'est pas un "reproche",  
 ou un "commentaire sur moi", je puis garder ouvertes des  
 lignes de communication. On insiste sur cette façon de  
 recevoir l'autre. Le chapitre 3, qui porte sur "l'accueil  
 de l'autre", se donne comme objectif de (...) "prendre ce  
 que l'autre me dit comme des commentaires sur lui et non  
 comme des jugements sur moi" (GP11,79).

En douzième année, on retrouve très peu l'élément  
 technique de communication. Au début du programme, on  
 présente divers styles de communication: le style amical  
 (Enfant) le style directif (Parent) et le style spéculatif  
 et direct (Adulte) (GP12,49,51; CE12,12; RT12,5). Au  
 chapitre de la relation à l'autre, le programme de douzième  
 se préoccupera d'offrir une réflexion sur l'amour.

### iii) réciprocité

#### intimité, sexualité

Dès la neuvième année, on introduit le concept  
 d'intimité. On présente d'abord l'intimité comme "choix  
 libre". Le jeune adolescent "ne peut être forcé de se dé-  
 voiler à l'autre". Il lui revient de décider des "aspects  
 de (lui)-même qu'il veut livrer et de ceux qu'il ne veut  
 pas partager" (GP9,79).

Ayant souligné au jeune adolescent les limites de l'intimité, on lui présente ce que peut être l'intimité vécue pour celui qui accepte de s'y engager. Être intime, c'est "accepter d'être proche (...) mettre du temps à entretenir et à faire croître ce qui existe de tendresse et d'affection entre deux personnes" (GP9,161). Pour accepter l'intimité, il faut d'abord se sentir en sécurité. C'est à cette condition que l'on peut sortir de son moi, pour partager en profondeur avec un autre. Si cet autre répond à l'amitié qu'on lui offre, "la relation devient intense" (GP9,161). Ainsi,

Vivre proche de l'autre, être intime avec lui ne peut se réaliser si la personne n'arrive pas à se relier à l'autre sans se défendre, sans prouver constamment qu'il est. Pour vivre l'intimité, il est nécessaire de croire en l'autre, de vivre jusqu'au fond de moi-même qui je suis, sans peur (GP9,163).

En onzième année, le chapitre trois qui traite de l'accueil de l'autre propose des "expériences de partage de qui je suis avec qui tu es, sans manipulation". C'est là une définition de l'intimité (GP9,79).

Les étudiants de onzième qui ont été initiés à l'Analyse transactionnelle situeront l'intimité comme "position de vie" Adulte. C'est l'Adulte en soi qui prend la "décision consciente" de vivre l'intimité (RT11,22). Pour permettre à l'adolescent de vérifier sa "capacité d'intimité", on propose au groupe de "se faire des cadeaux",

c'est-à-dire d'échanger des "messages positifs". Il s'agit pour chacun, "malgré les injonctions parentales (C'est-à-dire du Parent en eux) d'apprendre à donner, recevoir, demander, accepter, refuser les marques d'attention" (GP11, 81-82)<sup>57</sup>.

On explicite les caractères de la relation d'intimité en se référant à Shirley Luthman. L'auteur présente les critères de l'intimité<sup>58</sup>.

- . me révéler tel que je suis, sans laisser la possibilité aux jugements de l'autre de me détruire.
- . recevoir ce que l'autre m'offre comme un commentaire sur lui et non sur moi.
- . voir les différences et les désaccords comme des occasions de grandir, et non comme des jugements critiques.
- . s'engager avec l'autre à tenir compte de tout ce qui émerge jusqu'à ce que tous les sentiments soient exprimés ouvertement et clairement.
- . accepter qu'on ne peut changer ses sentiments par un acte de volonté.
- . être clair dans l'expression de mes frontières, et voir les frontières de l'autre comme l'expression de ses limites et de ses besoins, plutôt qu'un ultimatum ou un besoin de contrôle.
- . accepter le fait réel que aucun de nous ne veut blesser l'autre.

57. Cette stratégie vise à donner des messages simples et vrais, dans une atmosphère de confiance, durant deux ou trois périodes. Elle implique tous les étudiants.

58. Luthman, Shirley G., Intimacy, The Essence of Male and Female, San.Rafael, Cal.; Mehetabel and Co., 1972, p.121-144.

enfin, accepter que notre intention c'est de nous donner l'un à l'autre tout ce que nous pouvons. La relation impliquera peut-être des changements ou des compromis mais ils ne seront jamais faits aux dépens de l'estime que j'ai de moi-même (GP11,84-85).

Dans une fantaisie "avec toi", le programme se propose comme objectif de "donner à l'adolescent l'occasion d'examiner l'une de ses relations (pour voir si elle) répond aux critères de l'intimité" (GP11,85).

Au niveau de onzième année, le programme se donne, entre autres objectifs, d'inviter le jeune à "prendre conscience de la manière dont il vit sa masculinité ou sa féminité" (GP11,99). Il aura accès à de l'information concernant les aspects biologiques de la sexualité (GP11,113-125, Questionnaire) et il pourra redéfinir ses concepts de masculinité et de féminité (GP11,102).

On veut acheminer l'étudiant vers la découverte du sens de la sexualité (GP11,105). Aussi, on lui propose une concentration au cours de laquelle il découvrira les significations de ses gestes corporels. On l'invite à donner la main à son voisin, à prendre son visage dans ses mains, à passer le bras autour de ses épaules, à poser les mains sur sa tête. L'adolescent prendra conscience des sentiments qu'il éprouve en posant ces gestes. Il discernera ensuite les sentiments qui étaient liés en lui au fait que le partenaire était un garçon ou une fille. Il se demandera quel geste a été pour lui le plus agréable, le plus difficile,

le plus important. Puis il partagera ce qu'il a vécu (GP11, 107).

Le programme aborde la question de l'engagement sexuel. On trouve, au Recueil des textes de onzième année, un passage intitulé Pierre et Suzanne, signé par une étudiante. L'auteur donne la parole à Pierre qui dit:

Être un homme ou une femme n'est pas un état statique mais une évolution continuelle, et dans notre cas, il s'agit de devenir homme et femme dans le cadre du mariage.

Pour sa part, Suzanne évoque son évolution sexuelle:

Mes amours de jeunesse comportaient tous l'élément égoïsme. Aussi m'était-il impossible de m'attacher profondément (...) Personne d'autre (que Pierre) ne fait sortir de mon être une tendresse semblable (...) C'est ce qui fait que notre engagement doit se vivre dans tous les aspects de notre vie commune. (RT11, 41)

amitié, tendresse, amour

En neuvième année, on définit l'amitié comme " relation de va-et-vient où chacun prend et donne sans calcul (...) parce qu'un sentiment assez difficile à définir existe entre les deux" (GP9, 160).

L'ami, c'est " celui avec qui l'on peut partager, être ouvert, se sentir accepté, celui qui me donne le goût de vivre et me comprend" (GP9, 163). L'ami devient " le prolongement de soi-même" . À la fin de l'année scolaire, on célèbre ce qu'on a reçu les uns des autres.

(...) tu me dis des choses de moi,  
je te dis des choses de toi. Sans  
toi je serais pauvre. Avec toi je  
suis riche. Nous vivons les uns des  
autres (GP9,205).

En dixième année, on consacre le dernier chapitre du programme à la question de la tendresse. Les adolescents qu'on a consultés ont exprimé certains de leurs besoins: apprendre à se tenir debout devant l'autre, être bien avec plusieurs amis, sans se limiter à une seule relation, pouvoir se retrouver entre garçons sans se faire taxer d'homosexualité, libérer sa peur de témoigner de l'affection (GP10,173). Les auteurs ont jugé qu'une étude de la tendresse répondrait à ces besoins. On définit la tendresse comme "espace d'abandon et de désistement qu'on se donne face à l'autre". La tendresse est un "regard de bienveillance, de confiance, d'appréciation" de compassion, de chaleur, de spontanéité gratuites" (GP10,174,182,230,251).

La tendresse se distingue de l'affection et de l'amour. L'affection est codifiée par des rites, elle s'insère dans une certaine continuité; par exemple, les liens familiaux. L'amour s'apparente à l'érotisme, à la séduction. Il suppose une certaine exclusivité. La tendresse est faite de sentiments plus nuancés de soutien, de réconfort, de compassion. Elle est de l'ordre de la gratuité (GP10,174). Enfin, la relation de tendresse en est une où l'on ne se livre pas complètement (comme dans la relation

d'amour). Elle s'adresse à toutes sortes de personnes, elle ne crée pas de relations durables. Elle s'exprime de façon spontanée, imprévue. On "se laisse aller à exprimer sur le vif ce qu'on éprouve de bon face à l'autre" (GP10, 175). Si la tendresse fait pour ainsi dire le charme de la vie, elle ne "vient pas par enchantement". Il faut en faire le choix et l'apprentissage (GP10,185). Pour la vivre, il faut:

une certaine maturité affective pour savoir (...) se situer par rapport aux autres et aux choses sans vouloir se les approprier (...) il s'agit de cesser de ne penser qu'à soi pour penser aux autres (...) De telles relations exigent beaucoup d'honnêteté et de sécurité (GP10,189).

Pour permettre aux étudiants d'intégrer les concepts qu'on vient de leur présenter, on cherche ensemble comment se manifeste la tendresse autour de soi (en classe, dans la rue, à l'école, par une caresse, un regard, un soutien) (GP10,177-178-179). Chacun trouve, dans son vécu, les occasions où il a fait l'expérience de la tendresse (GP10,180; CE10,98-100). Le jeune est encouragé à "libérer (sa) capacité de tendresse". Dans une réflexion personnelle, il examine son "habileté à être bien et confortable avec les autres, (c'est-à-dire) à prendre (ses) distances, toucher et (se) laisser toucher (physiquement), s'intéresser et comprendre, apprécier le succès de l'autre" (CE10,94).

En douzième année, le chapitre 2 présente, parmi les dossiers "Situations de vie", une unité sur l'amour (GP12,157). Le dossier se propose comme objectif d'offrir à chacun l'occasion d'examiner ce qu'il a appris au sujet d'aimer et d'être aimé, d'identifier ce qui permet ou compromet l'apprentissage de l'amour, de voir en quoi il peut éduquer sa capacité d'aimer (GP12,157,160,162).

À ce stade, on introduit le thème de réciprocité pour le définir comme "être capable d'aimer et de se laisser aimer" (CE12,66). On définit aussi l'amour comme "courant d'énergie entre nous". Ainsi, aimer c'est "être soulevé ou traversé par un courant d'énergie" c'est "être saisi dans un élan" (GP12,157).

On explicite les diverses formes que peut prendre l'amour: amitié, intimité, coup de foudre, civisme (GP12,159), et les diverses modalités de le vivre: mariage, cohabitation, mère célibataire, commune, homosexualité, célibat, vie religieuse, oeuvre humanitaire (GP12,164). On évoque la pornographie, la promiscuité et la prostitution qui trahissent "le sens profond de l'amour". Puis on se pose la question: "Est-il utopique de croire à l'amour aujourd'hui?" (GP12,165; RT12,47), (divorce) et on identifie comme facteur de ces échecs: nos attentes inconscientes:

Nous souhaitons (...)

1. que l'autre devienne responsable de notre bonheur.
2. que l'autre nous aime selon ce que nous croyons être la façon d'aimer.
3. que l'autre ne trouve son bonheur qu'avec nous (GP12,165):

On retrouve dans le Recueil de textes (p.46) une réflexion sur "les pièges du grand amour".

Toujours pour permettre à l'étudiant de faire une intégration personnelle de ce qu'il aura appris sur la question de l'amour, on lui propose certaines lectures: Un texte de Garaudy: l'amour comme dépassement et dépossession de soi (Parole d'homme) (CE12,67). Un passage de Martin Luther King: le "pain de l'amour" dans un monde dépersonnalisant (La force d'aimer) (CE12,68). Un extrait de Gérard Fourez: les exigences de la justice avant le désintéressement de l'amour (Au-delà des interdits) (RT12,52).

Pour établir le bien-fondé de cette réflexion sur l'amour, le programme constate le fait qu'"à ce stade de sa croissance, l'adolescent fait l'expérience de l'attachement exclusif à un membre de l'autre sexe" (GP12,166). On retrouve aussi, au cahier de l'élève une réflexion où l'adolescence est présentée comme "temps privilégié où nous éprouvons l'appel à nous engager de façon plus précise avec un(e) ami(e)". L'adolescence est un "temps d'éveil au modèle d'amour dit "conjugal" (CE12,73).

b) De la réciprocité à la communauté

Au programme de douzième année, les auteurs soulignent un fait capital du développement personnel de l'étudiant:

il s'agit pour l'adolescent de parvenir à se trouver une insertion sociale (...) c'est-à-dire (...) à trouver sa propre place au milieu des autres (...) et de l'organisation sociale (...) voilà qu'au moment de l'adolescence, le jeune découvre le vaste monde humain. C'est par une prise de conscience et par une prise en charge de lui-même qu'il pourra réaliser cette insertion (...)  
(GP12,187).

On considère l'insertion sociale au niveau du groupe, de la culture et de l'univers.

i) le groupe

Au début de la neuvième année, on invite les jeunes à un jeu de carroussel où ils pourront apprendre à se connaître. On vise à créer le "climat de confiance" qui sera nécessaire au travail de l'année<sup>59</sup>.

Le jeune adolescent sera encouragé à se situer dans l'école

---

59. On trouvera jusqu'en douzième année, l'insistance sur l'écoute et le respect qui forment le climat de confiance.

(GP9,139), à rencontrer des professeurs, des administrateurs ou des membres du Conseil étudiant (GP9,141)<sup>60</sup>.

Ayant exploré son milieu immédiat, le jeune est invité à identifier les autres groupes auxquels il appartient.

Affirmation de soi devant le groupe

Au programme de neuvième année, les auteurs rappellent que le jeune est facilement emprisonné dans son besoin d'être accepté par ses pairs. Il faut donc l'aider à se libérer face au groupe sans pour autant l'encourager à s'isoler. Le programme souligne comme dilemme du jeune le danger de s'enliser dans le groupe et ainsi de perdre son identité, et celui de se retirer du groupe dans l'espoir de protéger son identité (GP9,170).

Ainsi, on invitera le jeune adolescent à évaluer les raisons qui l'amènent à vouloir appartenir à tel ou tel groupe. Il se demandera ce qu'il reçoit du groupe, ce qu'il lui apporte, et comment cette appartenance le fait grandir. Il verra s'il s'exprime vraiment face au groupe (GP10,166, 170). Il réfléchira sur l'impact du groupe sur ses décisions. Cette stratégie se donne comme objectif de faire comprendre comment "l'autorité du groupe supporte ou menace le

---

60. Le schème d'évaluation de ces rencontres est le même que celui qui a servi à la réflexion suivant la rencontre des parents. (p.67)

développement personnel". Ainsi, le jeune est amené à évaluer les pressions que peut exercer le groupe pour l'amener à la conformité (GP9,170).

Dans ce contexte, on introduit une réflexion sur le phénomène de la bande. Un panel d'étudiants viendra discuter de la question. On fera voir à l'adolescent que face à une bande, on a certains choix: suivre, tenter de changer la bande, se retirer pour trouver un autre groupe. Parmi les thèmes qui sont discutés lors de ce panel, on trouve:

- . la bande, c'est nécessaire
- . si je ne suis pas, je suis exclu
- . c'est important de rester libre dans une bande
- . décider ce qui est bon pour moi et pour les autres, c'est grandir.

Suit un travail personnel sur les dangers de s'asservir à un groupe, soit: perte d'identité, marginalisation, fatalité possible (GP9,171).

#### Participation au groupe

Si l'affirmation de soi exige une certaine distanciation par rapport au groupe, le jeune ne doit pas pourtant se retirer du groupe. Au contraire, on l'encourage à y prendre une part active.

Pour faire comprendre ce qu'est l'intégration au groupe, et amener le jeune à "évaluer (son) sens d'appartenance", on forme un cercle. À tour de rôle, chacun se

trouve placé à l'extérieur; il s'agit pour lui d'entrer. À la suite de cet exercice, on demande au jeune de réfléchir sur sa façon de faire: a-t-il poussé, rudoyé, raisonné, charmé, cajolé, rusé? Telle serait sa façon de chercher à être reconnu et accepté (GP9,157. Autres exercices de participation: 158,166,203).

La participation au groupe peut prendre la forme de "partager son expérience" après l'une ou l'autre stratégie. La mise en commun devient "une richesse pour le groupe" (GP11,69). Dans l'optique du programme, le partage est encouragé; il n'est pas imposé. Chacun retient le droit de parler ou de ne pas se dire. Chacun peut décider, par exemple, lors du "tour de table", de "passer".

## ii) la culture

### conscience de soi dans la culture

Prendre conscience de soi dans la culture, c'est explorer comment et dans quelle mesure sa culture fait partie de soi. La culture prend, à l'intérieur de soi, la forme d'influences, de préjugés, de stéréotypes, et de stress.

En dixième année, on réfléchit sur l'influence qu'exercent, par exemple, les messages publicitaires, sur les choix de chacun. Ces réclames étant basées sur nos besoins de statut, de jeunesse, d'aventure, de confort, d'acceptation, orientent et déterminent parfois nos choix (GP10,162).

En onzième année, la réflexion sur les influences s'intègre au schème de l'Analyse transactionnelle. On y parle de "messages parentaux" constituant des "enregistrements qui me parviennent constamment et auxquels j'obéis sans même m'en rendre compte" (CE11,24).

On invite le jeune à prendre conscience des préjugés et stéréotypes sociaux pour voir dans quelle mesure il les a adoptés. À l'occasion d'un film, on lui fait voir les attitudes de l'homme de la rue devant tous ceux qui sont différents de lui. La question finale du film est celle-ci: "Quand, dans notre société conformiste, la différence aura-t-elle le droit de vivre?" (GP11,132). L'adolescent a l'occasion de voir que le conformisme n'est au fond qu'une "mentalité de peur face à tout ce qui paraît étranger ou peu familier" (CE11,66).

Pour mettre au jour et corriger les préjugés raciaux, on rencontrera une personne de nationalité différente. On pourra alors s'ouvrir à ses coutumes et à ses valeurs (GP11,153). On pourra aussi faire une expérience d'interculture (GP12,92).

En douzième année, l'adolescent prend conscience des influences qu'il subit parfois inconsciemment "et qui orientent (ses) attitudes et (ses) comportements vers les fausses représentations de l'amour" (GP12,159). Au cahier de l'élève, on trouve une réflexion où le jeune fera le

point sur ce qu'il a appris comme enfant et ce qui se passe autour de lui au sujet de l'amour. Cette expérience l'aide ou lui fait obstacle dans sa compréhension des rôles sexuels, des modes de vie commune, des relations sociales (CE12,68-70).

### Stress

En dixième année, le programme consacre une section à la question du stress (GP10,73-84). On propose au jeune d'apprendre à "rester en équilibre" et à "s'adapter pour vivre" dans le monde contemporain.

On commence par définir le stress comme "réponse de l'organisme à toute pression physique ou mentale, agréable ou désagréable du milieu" (GP10,76; CE10,30,32), par exemple, une joie, un retard, une dispute, une bonne surprise, etc. En plus d'être parfois agréable, le stress est nécessaire à la vie, puisqu'il permet de résister à l'agression et de s'adapter. Le stress est inévitable; il fait partie de la condition de tout vivant (GP10,76).

Mais le stress devient parfois détresse. Cela se produit "lorsque nous avons transformé notre environnement de façon à outrepasser les limites naturelles de notre organisme" (GP10,73,77; CE10,33,34).

Le stress est lié au changement, qui pose la nécessité de s'adapter. Face à la nécessité de changer, on peut réagir de trois façons: participer, fuir, refuser

(CE10,38). Celui qui veut vivre participera au mouvement de la vie (GP10,77,78).

Affirmation de soi face à la culture

Le programme de dixième année consacre une section du chapitre deux à une réflexion sur la place des média dans la vie de l'adolescent. On se propose de:

conscientiser les jeunes à la riche contribution des media (...) les rendre habiles à contester l'information reçue (...) pour arriver à distinguer le vrai du faux, le réel de l'imaginaire. (on veut les encourager) à se donner le droit de parole et de réplique face aux nouveaux maîtres (que sont les média) (...) à parler raison face à la séduction; à mettre en doute ce qui contredit leurs expériences et croyances (personnelles) (GP10,151-152).

La société a "besoin de citoyens tout aussi capables d'invention, de créativité, d'autonomie que de science et de technologie". Il faut donc apprendre au jeune à "rester libre et actif devant les média" (GP10,153).

Face à la télévision, on invitera l'étudiant à comprendre l'influence qu'elle exerce sur lui, à exercer son jugement critique et à développer son "pouvoir de réplique". On offre une grille de lecture qui l'aidera à le faire.

Qui dit Quoi, à Qui, Comment? Avec quels résultats?

(GP10,158-159)<sup>61</sup>.

L'adolescent apprendra donc à "exercer son droit de parole et de réplique", c'est-à-dire à s'affirmer face au monde de la télévision, s'il comprend que:

- . les techniques audio-visuelles véhiculent des idées, des valeurs, des interprétations du monde.
- . celui qui fait le montage des moyens techniques contrôle le message.
- . celui qui visionne reçoit le message avec et à partir de son vécu.
- . il peut aussi questionner, rejeter, adapter le message (GP10,162).

On fait remarquer que la publicité s'adresse tour à tour au goût de conformisme, ("tous vos amis") au snobisme (l'élite) au désir des récompenses (primes), à l'idéal de progrès ("amélioré!") (CE10,83; GP10,160,163).

Enfin, on propose aux étudiants de reprendre certaines réclames "qui choquent par leur platitude, les

---

61. Questions: Qui contrôle ce qui se dit à l'écran: Réalisateur, une compagnie, le gouvernement, l'interviewer? Quel genre de personnes représente-t-on? En quoi te ressemblent-elles? Sont-elles différentes de toi? Ce qui t'apparaît exagéré? Réel? À quoi fait-on surtout appel chez-toi? Imagination, sensualité, intelligence, humour? Comment cette émission influence-t-elle ta façon de voir la vie, tes relations, la souffrance, le monde, l'amour, l'argent, les rôles homme-femme?

fausses valeurs qu'elles véhiculent, et leur tendance discriminatoire", pour les refaire "selon notre vision de la réalité" (GP10,167). C'est "répondre" à ce que nous propose le monde des médias.

En onzième année, l'affirmation de soi face au monde des médias se fait à l'occasion de l'étude sur la sexualité. On commence par une exploration des messages socio-culturels sur l'homme et la femme (GP11,99), sur l'amour et le mariage (CE11,59). On se demande si on est d'accord avec ces messages, si on les rejette, si on les apprécie, si on veut les adopter pour soi (GP11,109).

Le programme montre alors que la société actuelle, par sa recherche de liberté et d'autonomie, et par les moyens que la technique et les progrès des sciences mettent à la disposition de chacun, "influence la recherche du sens et la morale, parce qu'elle transforme la conception que l'homme se fait de lui-même" (GP11,109). On invite le jeune à distinguer, parmi les éléments de cette nouvelle vision de l'homme, ce qui est valable et ce qui ne l'est pas.

Nous assistons à une redécouverte de l'amour et de la sexualité, à la disparition des tabous qui s'appliquaient à ces réalités et c'est heureux. La société a-t-elle pour autant retrouvé son équilibre? (RT11,55)..

S'il est "difficile d'aimer" aujourd'hui, c'est peut-être en partie parce que nous vivons dans une "civilisation déshumanisante" qui a opéré une réduction de l'homme (RT11,49).

Le programme de douzième année consacre le chapitre deux à la réflexion autour de "situations de vie" impliquant des questions de respect de la vie, de dignité de la personne, de mort, de souffrance, d'amour et de violence.

Ces dossiers présentent un aspect d'information, d'élucidation et de critique sociale<sup>62</sup>.

On lit, dans l'introduction générale de ce chapitre:

éducateurs et éduqués (sont) constamment confrontés à des idéologies, à des informations de plus en plus diversifiées et abondantes (...) et cela, à cause de l'influence des grands moyens de communication qui affecte les opinions et les actions de tous (...) dans l'entourage, la famille, et l'école (GP12,103).

Dossier 1. Respect de la vie qui se manifeste par les décisions de la société, surtout dans le domaine de la médecine (GP12,104). On invite l'étudiant à examiner quelques faits: greffes d'organes, recherches génétiques, insémination artificielle, fécondation *in vitro* (CE12,46), les bébés-éprouvettes (CE12,47; RT12,22), la médecine en commutateur (CE12,47; RT12,23), l'euthanasie (CE12,47; RT12,24).

L'adolescent se demandera quels sont les espoirs et les dangers qu'entraînent les progrès de la science

---

62. Le programme propose ces dossiers comme matière à enseignement moral. Nous isolons ici l'aspect critique sociale pour reprendre l'élément enseignement moral au chapitre 5.

(GP12,112-114).. Face aux savoirs et pouvoirs nouveaux, on apprend à affirmer, en soi et dans les autres, les droits de la personne.

Dossier 2. La dignité et l'intégrité de la personne, face à une société technicisée qui tente d'en faire un objet de consommation (GP12,104,120).

Dans une société "oppressive" (GP12,120), chacun doit "agrandir son espace intérieur", se prendre en charge, se transformer par le dedans (Conscience III) (GP12,119). On propose des textes qui permettent d'intérioriser ses réactions: L'Éloge de la fuite de Laborit (GP12,123-132; RT12, 25-26), une réflexion sur le stress (CE12,51; RT12,27), une descente en soi (CE12,53; RT12,27).

Dossier 3. La souffrance et la mort et les tabous sociaux qui les entourent. On démystifie la question de la mort en présentant la perspective du docteur Kübler-Ross (CE12,61; RT12,40). L'adolescent pourra prendre position face à la société pour trouver le sens que la mort donne à sa vie, "faire au présent l'expérience de la mort" (RT12,45), vivre sa vie (CE12,63), vivre avec la mort et ceux qui meurent (CE12,61; RT12,33-43).

Dossier 4. L'amour que les moyens de communication réduisent à certains mythes de poursuite du bonheur (GP12, 105). Le cahier de l'élève offre des réflexions sur les messages socio-culturels au sujet de l'argent, la beauté

physique, la mode, les voitures, les relations sexuelles, etc. (CE12,68-70). Le dossier propose, de "discerner, parmi ces influences", ce qui favorise (et ce qui compromet) l'apprentissage de l'amour" (GP12,157).

Dossier 5. La non-violence "seule alternative contre la violence en soi et dans le monde". Le cahier de l'élève présente quelques faits qui rendent compte de la réalité de la violence (CE12,86). On nomme des héros de la non-violence (CE12,80-81). Face à une société dite démocratique, mais oppressive et violente (CE12,87), l'adolescent se demande s'il pourrait explorer d'autres moyens d'agir.

#### Participation à la culture

Le programme présente l'affirmation de soi comme ouvrant sur l'engagement envers les autres. En onzième année, à partir d'un texte de Glasser qui distingue société de survivance et société d'identité. Le programme fait voir que "la personne humaine se réalise par son engagement envers les autres" (GP11,205). Ainsi, on retrouve, dans notre société, malgré une "attitude souvent individualiste (...) un réel engagement, pour ce qui est collectif" (GP11,205).

Pour illustrer ce sens de l'engagement social on fait remarquer:

- . le refus d'admettre le sous-développement de certains pays, de certaines classes sociales dans notre pays.
- . la remise en cause de notre société de consommation et de l'utilisation que nous faisons de l'argent.

- . le refus des guerres et de leurs séquelles désastreuses.
- . la perception du travail comme service rendu à la société.
- . le sens des responsabilités sociales. (CE11,98).

En douzième année, le chapitre premier consacre sa dernière section au thème de "vivre la communauté".

Le programme présente d'abord le fait que "pour survivre dans notre monde industrialisé, l'individu sent le besoin de joindre sa force à celle des autres". Le jeune est invité à "créer de vrais collectifs" (GP12,83; CE12,33) où il pourra "agir concrètement, (...) dans le présent". L'engagement social, à ce stade, produira peut-être des "résultats modestes, mais réels" (GP12,84).

On attire l'attention de l'adolescent sur le fait que ses besoins personnels "sont recoupés par les besoins d'une collectivité" (GP12,85). Il revoit son expérience pour se demander si le groupe a pour lui une telle importance qu'il peut accepter certaines contraintes personnelles pour favoriser la vie du groupe, se rallier à une décision qui l'accommode moins (CE12,33).

Les possibilités d'engagement social se trouvent dans le milieu environnant. On encourage le jeune à "investir son action dans un projet réel" à sa portée (GP12,86). Dans cette intention, l'étudiant pourrait rencontrer des gens de son milieu, prendre conscience des situations

parfois pénibles dans lesquelles ils vivent, et voir comment il pourrait les aider (GP12,87-89)<sup>63</sup>. On souhaite qu'à travers ces rencontres, le jeune, voyant qu'un grand nombre de personnes "mettent leurs propres intérêts en seconde place afin de mieux se donner à un projet collectif" (GP12,89), voudra aussi consacrer une part de lui-même aux autres.

Il devient important de se tailler, avec les autres, une vie "à la mesure de l'homme" (GP12,95). L'adolescent est invité à "repenser son monde social" (GP12,139; CE12,57). Face à ce monde "bureaucratique, dominant, fabriquant d'objets, l'homme peut se voir comme (simple) héritier ou comme reformulateur de l'ordre établi" (GP12,122).

#### L'univers

En neuvième année, le programme invite le jeune adolescent à une "expérience d'harmonisation avec la nature" (GP9,183,186,187-188). Au cours d'un débat, on s'intéresse aux questions de protection de l'environnement (GP9,192,194).

On souligne l'importance de la conservation qui exige une "modification profonde de (...) notre comportement, de nos intérêts et de nos attitudes". Pour nous qui vivons dans une société d'abondance, "modération" signifie ré-éducation (GP9,191). Chacun est donc invité à s'engager

---

63. Rencontres suggérées: Centre de Main d'Oeuvre, Centre de loisirs, Cour municipale, Famille d'assistés sociaux, foyer de vieillards, un endroit passant de la ville, un groupe de Néo-Canadiens, une communauté de base, des jeunes qui ont quitté l'école, un agent de police, une femme qui détient un poste-clé.

à la conservation de la "Terre source de vie" (GP9,184,189) et à remédier à la pollution, à la crise d'énergie, au gaspillage, pour "garder à notre planète sa vitalité et sa beauté" (GP9,185,192).

#### L'univers humain

Dès la neuvième année, le programme veut ouvrir le jeune à l'interculture (GP9,199-210). On attire l'attention de l'élève sur la présence d'étudiants néo-canadiens, et on tente de lui faire comprendre que pour son copain issu d'une autre culture, les significations sont tout autres. Ainsi, le non-verbal culturel peut causer des incompréhensions (GP9,207). Pourtant, il faut s'ouvrir à cet autre monde qu'est une autre culture (GP9,203). C'est dans ce but qu'on propose une "expérience d'interculture" où il s'agira d'"apprendre à vivre les uns des autres en harmonie" (...) et à "découvrir (sa) propre richesse culturelle en (s') ouvrant et en accueillant celle d'une autre culture" (GP9, 201).

En douzième année, on retrouve le thème de l'interculture comme complément naturel à celui d'engagement communautaire: La "fraternité universelle" couronne la communauté fraternelle. La musique Rock témoigne du rêve des jeunes de "vivre sans frontière" (GP12,94; CE12,37).

On peut commencer à réaliser ce rêve en s'ouvrant à l'interculture (GP12,93). Pour le jeune, c'est là "compléter

sa vision du monde" (GP12,92; RT12,19; CE12,36).

On présente comme "présupposés de l'éducation occidentale" ceux qui concernent:

- . la connaissance: opération visant à distinguer.
- . le monde et les relations humaines: problèmes à résoudre.
- . l'individu: maître de sa destinée, unique et original, indépendant des autres et de son passé, être qui se crée par sa vie, qui choisit ses valeurs.
- . l'autorité: principe externe.
- . l'orientation temporelle: le présent (la jeunesse) et l'avenir. (GP12,90-91)

Au cahier de l'élève, on trouve un tableau comparatif de la perspective occidentale en regard de la vision orientale, au sujet des thèmes suivants: le monde, la vie, l'individu, le jeune, les relations, l'autorité, les possessions, le temps, les parents (CE12,36-37).

#### B - Apports: Une attitude de bienveillance

Si l'on devait exprimer en un seul mot le plus grand mérite du programme de Valeurs humaines, il faudrait dire: c'est l'attitude de bienveillance envers soi-même et les autres qu'il éveille et cultive chez les adolescents. Bien conduits, ces cours peuvent certainement fournir au jeune et à l'adulte un lieu de relations humaines où l'on s'écoute,

où l'on s'accueille, où l'on s'intéresse les uns aux autres.

Dans un projet d'éducation morale, l'attitude d'attention à l'autre pourrait devenir un premier pas essentiel vers l'acquisition du sens de la valeur absolue de la personne.

Valeurs humaines éveille le jeune au sens de l'autre en l'invitant à ce que les auteurs appellent un "décentrement". Le décentrement se fera par la sensibilisation à l'autre et par l'éveil du sens social.

a) Le sens de l'autre

Valeurs humaines incite à l'ouverture et à la générosité face à l'autre. On transporte sur l'autre le regard positif que l'on a appris à s'accorder à soi-même. S'accepter, s'aimer, s'estimer soi-même deviennent les prérequis de l'acceptation, de l'amour et du respect de l'autre. Certes, il faut reconnaître le bien-fondé d'une éducation qui s'applique à développer le respect de la personne, et qui enseigne au jeune à se mettre à la place de l'autre.

Du fait qu'il reconnaît à l'éducation des sentiments une place centrale, Valeurs humaines favorise un certain affinement de la sensibilité naturelle face aux autres. C'est soutenir le jeune dans ses mouvements de générosité.

En cultivant chez le jeune le sens de l'accueil de

l'autre tel qu'il est et la disposition générale à vouloir que l'autre soit lui-même, le programme ouvre la voie à la perception de l'autre comme fin, c'est-à-dire quelqu'un qui n'est pas un instrument, quelqu'un à qui on ne peut pas imposer son idéal propre.

Si l'adolescent ne retenait de son cours de Valeurs humaines que ce message, il tiendrait la clé de la vie morale. L'amour authentique, que la tradition classique nomme "appétit rationnel" est en effet le "dynamisme propre du sujet spirituel". C'est cet amour, cette "ouverture aux autres (qui) manifeste au plus haut point le caractère spirituel et raisonnable du sujet"<sup>64</sup>.

L'adolescent - et l'adulte - ne vivent pourtant pas toujours à ce niveau. La vie quotidienne nous offre un lieu de saine affectivité qui n'est pas toujours l'amour mais qui en devient le sol existentiel. À sa façon, la croissance affective et sentimentale peut ouvrir aux autres. Ainsi, les joies de la vie familiale, le commerce des amis, la sympathie générale répondent au besoin de tendresse et de considération. Apprendre à donner et à recevoir à ce niveau c'est sinon garantir, du moins favoriser la naissance de l'amour.

Le programme incite l'adolescent à s'ouvrir à sa famille. On peut espérer que le jeune est en train

---

64. De Finance, J., op. cit., p.191,194.

d'établir progressivement, face à sa famille, ce que Mounier appelait une "distance nécessaire à l'intimité". La famille devient alors "lieu d'articulation du public et du privé"<sup>65</sup>. Le programme veut éveiller le jeune au fait que même à l'intérieur de ce noyau de personnes semblables, il existe une réelle diversité; il faut reconnaître les besoins particuliers de chacun dans la famille. L'idéal proposé est certes d'élargir l'horizon social, de préparer le jeune à quitter sa famille, mais d'opérer ces ruptures sans nécessairement briser le noyau vital de relations privilégiées. L'adulte parent n'est donc plus un rival mais devient progressivement un interlocuteur.

Enfin, en invitant les parents à participer à certaines discussions en salle de classe, le programme offre une occasion de faire les premiers pas vers un dialogue qui a pu s'avérer tumultueux mais qui pourra connaître des prolongements féconds.

b) Le sens social

À chaque niveau du cours, Valeurs humaines insiste sur la nécessité du climat de confiance à créer et à maintenir au sein du groupe. On détecte, à travers tout le programme, une intention arrêtée de s'écouter et de se respecter. Chacun a le droit d'être "différent" et accepté.

---

65. Mounier, E., op. cit., p.515-516.

On vise à vivre en harmonie.

En développant chez l'adolescent un sens social, Valeurs humaines reconnaît d'abord la nature essentiellement sociale de l'homme. J. De Finance écrit: " (...) l'individu n'est pleinement homme que par eux et avec eux". Il poursuit: "(pour que la vie sociale arrive à sa fin, la communauté spirituelle, il faut) d'abord que les personnes soient reconnues dans leur existence individuelle et leur distinction" 66.

Il semble que ce soit cet idéal qu'envisage le programme, lorsqu'il exprime ce souhait: " Quand, dans notre société conformiste, la différence aura-t-elle le droit de vivre?" (p. 96).

Dès la neuvième année, Valeurs humaines propose une réflexion sur l'interculture. Le thème revient en douzième année. Ce qu'il faut comprendre ici, c'est le souci d'offrir au jeune une certaine compréhension du monde multi-culturel dans lequel il vit. Il côtoie chaque jour des jeunes de son âge qui viennent de milieux culturels très différents, où les significations peuvent parfois être complètement opposées.

En initiant progressivement le jeune à l'accueil d'autres cultures, Valeurs humaines répond à un besoin de notre temps. Sur ce point, le programme rencontre la

---

66. De Finance, J., op. cit., p. 299-300. Nos soulignés.

pensée du Rapport Faure qui veut que

l'une des missions de l'éducation est d'aider les hommes à voir dans l'étranger non pas une abstraction mais un vivant réel, dans ses raisons, dans ses peines et ses joies, à déceler dans les différentes expressions nationales, la communauté humaine <sup>67</sup>.

Par son souci de faire vivre un certain contrat social, Valeurs humaines favorise l'évolution du groupe qui, d'une collectivité assez anonyme et disparate, pourra devenir une communauté une et diverse. Transposé dans la société civile, le respect de la différence pourrait permettre d'éviter les mentalités de ghetto et contrer les vagues de racisme qui sont loin de faire partie d'un passé révolu.

Enfin, il faut souligner dans Valeurs humaines, la notion d'engagement au niveau du groupe et au niveau de l'entourage. En encourageant le jeune à participer, à son niveau, au mieux-être de ses semblables, le programme lui offre une occasion d'expérimenter comment la réalisation de soi arrive par le don de soi.

Si le jeune est appelé à un certain contrat social, il est aussi engagé à une critique sociale. Il peut, face à un monde "fabriquant d'objets", choisir de se faire "héritier ou reformulateur de l'ordre établi" (p.96).

---

67. Faure, Edgar, Apprendre à être, Paris: Fayard-Unesco, 1972, p.174.

C'est apprendre à émerger de sa culture. Le jeune peut et doit poser des questions, formuler certaines objections, et cela sur des sujets aussi cruciaux que le respect de la vie, la dignité de la personne, les représentations sociales de l'amour.

Dans leur Rapport Final, C. Roy et H. Boudreault recueillent des témoignages d'élèves, de parents, et d'éducateurs qui ont été en contact avec le programme de Valeurs humaines. Ces témoignages expriment à l'unanimité que la force majeure du programme réside dans le développement psycho-social qu'il favorise chez l'adolescent. Si l'on considère l'importance du développement psycho-social dans le développement moral, on pourrait dire qu'en reconnaissant la différence comme richesse, on affirme le fait que l'individu n'est pas que le résultat des déterminants socio-culturels. On prépare déjà l'espace de la liberté, on ouvre progressivement un champ de possibilités, on établit la relation dialectique moi-monde.

Face aux préjugés, aux fausses représentations, aux partis pris qui pourraient, et voudraient peut-être faire du jeune un automate téléguidé, le programme alerte l'intelligence par un effort d'élucidation et offre d'autres possibilités. En instaurant un mouvement d'échange avec la culture, de participation à la culture, et d'affirmation de soi face à cette culture, on met l'adolescent sur la voie

d'une intégration sociale qui pourra éviter les écueils d'une éducation conçue en termes d'apprentissage d'un *way of life*.

La relation dialectique à la société pourra préparer l'adolescent à voir les limites d'une morale de convention sociale, cette morale close des collectivismes.

C - Ambiguïtés: L'autre, un autre moi-même?

Au chapitre des relations interpersonnelles, Valeurs humaines présente l'autre comme "un autre moi-même", un "prolongement", un "morceau" de moi (p.87). L'ambiguïté que l'on reconnaît ici est en partie liée au caractère fondamentalement complexe des relations humaines.

Dans son essai sur la réciprocité, O. Du Roy parle d'une lucidité qui "reconnaît que nos actions sont mêlées d'amour et d'agressivité, de don de soi et de domination"<sup>68</sup>. Il est possible, aussi, que pour le jeune, l'effort d'écouter un autre représente un décentrement considérable, alors que du point de vue de l'observateur, il semble bien que le jeune cherche surtout, dans la rencontre avec l'autre, à découvrir qui il est et comment il communique. Il en est,

---

68. Du Roy, Olivier, La réciprocité, essai de morale fondamentale, Paris: Epi, 1970, p.190.

après tout, au stade de la recherche de son identité<sup>69</sup>.

Les ambiguïtés de Valeurs humaines au chapitre des relations interpersonnelles peuvent aussi tenir du fait qu'il veut faire oeuvre d'éducation. Éduquer c'est présenter un idéal. C'est, en quelque sorte, faire une oeuvre paradoxale qui consiste, tout en évitant de faire vivre un jeune en petit adulte, de lui proposer un devoir-être, en lui présentant certaines réalités dans leur forme achevée. Le travail d'éducation comporte donc, dans tous les domaines, l'apprentissage d'un certain nombre de comportements, de certaines habitudes qui sont adoptés bien avant que l'on puisse développer les attitudes qui leur correspondent. Si l'on pense, par exemple, à l'écoute empathique, il peut sembler difficile, à quatorze ans, de la pratiquer. L'empathie exige en effet la sécurité personnelle, la lucidité, le détachement de soi, l'expérience. Pourtant, il n'est pas trop tôt, à l'adolescence, pour apprendre à se rendre disponible à quelqu'un, à l'écouter.

---

69. Dans la rencontre avec les parents, le jeune a surtout cherché à découvrir qui il est et comment il communique. (questionnaire, p.78, note 52.)

Si on en croit la littérature actuelle sur le développement de l'adulte, on comprendra que la recherche de l'identité n'étant pas le propre de l'adolescent, les relations humaines gardent toujours leur caractère mixte.

En dixième année, on présente la tendresse. Cette tendresse, souligne-t-on, exige "une certaine maturité affective" (...) "beaucoup d'honnêteté et de sécurité"; elle est le fait de celui qui "se sent fort et paisible" et se paye "le luxe" de laisser déborder le trop plein de son coeur" (p.116). Définie en ces termes, la tendresse peut sembler dépasser la capacité affective du jeune. Pourtant, si on parlait d'attention à l'autre, de générosité, de camaraderie, de compassion, l'adolescent reconnaîtrait qu'il est capable de ces attitudes. On pourrait peut-être retenir ces définitions de la tendresse.

a) Les limites de la communication

N Au chapitre des relations interpersonnelles, Valeurs humaines pourrait peut-être compromettre ce qu'il fait, si certains de ses énoncés étaient interprétés dans la ligne des sources auxquelles il renvoie.

Y Le programme s'inspire largement des écrits de Thomas Gordon. Certes, l'attitude rogérienne d'écoute empathique a beaucoup à nous enseigner dans le domaine des relations interpersonnelles. Pourtant, on pourrait se demander si le modèle démocratique est bien adapté aux relations familiales. L'omniprésence de l'idée de "besoin" risque de centrer l'individu sur lui-même. Veut-on définir

les relations interpersonnelles en termes de "solutions de problèmes?"<sup>70</sup> C'est le mot "problème" qui sert de pivot à la "fenêtre de Gordon" (p. 81). Celui qui "a le problème" pratique le message-je, celui qui n'a pas de problème pratique l'écoute active qui permettra à celui qui a le problème de trouver ses solutions. Parfois, c'est la relation qui a le problème, ce qui constitue un conflit. On entreprend alors une négociation. Dans le système de Gordon, le "problem-solving" devient la pierre d'angle des relations humaines<sup>71</sup>.

Le concept de "négociation" qui préside à la méthode "sans perdant" pourrait laisser entendre qu'en relations humaines, l'idéal est de ne pas perdre; que dans la vie, chacun doit se retrouver "gagnant". Daniel Yankelovich souligne les limites d'une psychologie de l'affluence qui, durant les années '60-'70 a adopté, comme hypothèse, que

---

70. Le texte présenté certains "présupposés de l'éducation occidentale" à corriger. Parmi ces présupposés, "le monde et les relations humaines: des problèmes à résoudre". (p. 107). Ce présupposé reflète beaucoup plus le pragmatisme américain que l'ensemble de la tradition occidentale. En adoptant les schèmes de Gordon, on fait justement de la notion de problème le concept central en relations humaines.

71. Doherty, William J., et Ryder, Robert C., Parent Effectiveness Training: Criticisms and Caveats, in Journal of Marital and Family Therapy, October 1980, p.409-419.

chacun se devait de gagner sur tous les fronts<sup>72</sup>.

Toujours dans le domaine des relations interpersonnelles, on trouve le principe suivant: "Ce que l'autre me dit est un commentaire sur lui, l'expression de l'un de ses besoins, et non un commentaire ou un jugement sur moi" (p,83). Le principe est inspiré de la gestalt-thérapie. Il vise à rassurer chacun que le commentaire de l'autre n'est pas un "reproche" dont on aurait à se protéger. Le programme veut ici apprendre au jeune à se libérer peu à peu de son sentiment d'être jugé. Pourtant, on pourrait se demander ici si on n'a pas jugé, à priori, les dires de son interlocuteur comme autant de pures projections. Si le discours de chacun n'est qu'un monologue sur ses propres besoins, qu'arrive-t-il aux lignes de communication? Comment établir l'échange? Au dire de Irma L. Shepherd, le principe de Perls peut facilement devenir, dans les mains de quiconque - thérapeute inclus - une arme très puissante: tout ce que l'autre dit de moi est projection. Autrement dit, l'autre ne peut pas avoir une juste perception de moi<sup>73</sup>. On voit ici le paradoxe d'un système qui, malgré toute l'empathie qu'il se propose de développer, finit par renvoyer dos à dos deux individus isolés chacun dans son

---

72. Yankelovich, D., op. cit., Ch.15: The Best of Both Worlds.

73. Fagan, J., and Shepherd, I.L., op. cit., p.237.

univers. La communication n'a pas alors donné de communion<sup>74</sup>.

b) Les "pièges du grand amour"

Valeurs humaines veut démasquer ce qu'il appelle les "pièges du grand amour". Pourtant, on y présente l'acte d'aimer comme le fait d'"être soulevé" ou "traversé" par ce "courant d'énergie", "saisi dans un élan" (p.90).

Certes, on veut ouvrir le jeune à l'espérance, mais il est peut-être risqué de lui présenter l'amour comme un élan. Cette présentation de l'amour, celle du guide du professeur, contraste fort avec celle du cahier de l'étudiant et du recueil de textes. Là on trouve Garaudy qui veut que l'amour soit "préférence de l'autre, volonté que l'autre soit d'abord fidèle à lui-même, même si cela devient pour soi une souffrance de dépossession"<sup>75</sup>. Martin Luther King parle de "la force d'aimer", et Gérard Fourez, de la justice, structure qui doit précéder tout amour, si on ne veut pas se laisser aller à la version hippie des

---

74. L'isolement devient la conséquence logique d'une pensée qui valorise l'individu unique, inédit, différent. Carl Rogers écrit: "Tout homme est une île au sens le plus réel du mot". Le développement de la personne, p.19.

On connaît aussi ce qui est devenu en quelque sorte le credo gestaltiste: "I do my thing and you do your thing ... "

75. Garaudy, Roger, Parole d'homme, Paris: Laffont, 1975, p.43.

relations interpersonnelles<sup>76</sup>.

Les bourrasques de l'amour semblent avoir peu de chose en commun avec l'amour authentique qui d'abord, dans un esprit de justice (Fourez) pose l'autre comme fin en soi, le reconnaît comme "imprescriptible liberté" (Garaudy) pour ensuite vouloir son mieux-être, faire sien le projet d'être de l'autre.

Dans son dossier sur l'amour, le programme souligne certains "mythes" socio-culturels de l'amour (p.120). On note certaines équations de l'amour avec la beauté, l'élégance, la voiture, etc. Le jeune est alors invité à une réflexion qui lui permettra de voir en quoi ces "messages socio-culturels" compromettent l'apprentissage de l'amour.

Pourtant, au moment de présenter le thème de réciprocité, on engage le jeune dans une stratégie qui appauvrit le concept (GP12,166; CE12,73-74). On lui propose un questionnaire où il considère les facteurs qui pourraient entrer dans son "choix d'un partenaire en vue du mariage". Ces facteurs sont: l'âge, l'éducation, la taille, le poids, l'occupation, la couleur des yeux et des cheveux, le quotient intellectuel. On peut regretter cette présentation du concept de réciprocité, au niveau sénior, dans une réflexion qui envisage l'éventualité du mariage.

---

76. Fourez, Gérard, op. cit., p.57-69.

On trouve, au niveau sénior, un souci d'engagement personnel dans une relation à deux.

En onzième année, on invite l'adolescent à examiner ses relations interpersonnelles, et une relation privilégiée, pour voir si elle "répond à certains critères d'intimité".

(p.85). Les critères que l'on a proposés sont ceux de Shirley Luthman. L'auteur est conseiller matrimonial. Ce qu'elle propose comme critères d'intimité s'applique à une relation de couple engagé dans une relation stable.

Le programme présente l'adolescence comme temps d'engagement d'amour (p.91). Le texte intitulé Pierre et Suzanne est signé par une adolescente de onzième année. Elle y parle de "notre vie à deux". On définit parfois l'adolescent comme "jeune adulte" (GP12,84; RF,16). Cette perception contraste avec celle d'Erikson. Pour lui, l'adolescent n'est justement pas un jeune adulte. Sur le plan social et dans le domaine personnel, l'adolescence est un temps non pas d'engagement mais de moratoire<sup>77</sup>.

Si on veut en croire Erikson, la sexualité adolescente est initiation et découverte du corps. C'est un temps de narcissisme et de repli sur soi. L'auteur écrit:

---

77. Ce thème du moratoire est repris par Santrock, J.W., op. cit., p.385-391.  
 "Longer moratoriums produce richer identities" p.395.

To a considerable extent, adolescent love is an attempt to arrive at a definition of one's identity by projecting one's diffused self-image in another and by seeing it thus reflected and gradually clarified.

(...)

Before genital maturity, (...) sexual life is of the self-seeking, identity-hungry kind; each partner is really trying to reach himself<sup>78</sup>.

Pour M. Gillet aussi, l'adolescence n'est pas tant l'âge de la sexualité que celui de la personnalité<sup>79</sup>. Furter de même, voit dans la sexualité adolescente un besoin qui se satisfait dans la possession de son propre corps, ou de celui d'autrui<sup>80</sup>.

On retrouve la même pensée chez Santrock. L'auteur identifie cinq fonctions des relations hétérosexuelles chez les adolescents. Il s'agit de: récréation, statut et succès social, socialisation, choix d'un partenaire, initiation au comportement sexuel<sup>81</sup>.

Dans son étude sur l'adolescent, Philip Rice reprend à peu de chose près ces fonctions du *dating* entre jeunes.

---

78. Erikson, E., Identity: Youth and Crisis, New York: W.W. Norton and Co., Inc., 1968, p.132,137.

79. Gillet, M., op. cit., p.234.

80. Furter, Pierre, La vie morale de l'adolescent, 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles: Neuchâtel, De la chaux et Nestlé, 1972, p.40.

81. Santrock, J.W., op. cit., p.268-269.

Il souligne que les relations entre adolescents n'ont pas toujours un caractère de "cour", du moins pas avant la grande adolescence<sup>82</sup>.

Pour sa part, Hadfield place la phase hétérosexuelle entre seize et dix-huit ans (un peu plus tôt pour les jeunes filles). Ce stade n'est pas, selon l'auteur, le moment de l'amour qui aspire aux relations sexuelles et au mariage. Hadfield distingue la phase du *dating* où le jeune est surtout motivé par la curiosité sexuelle et le désir d'attirer. Plus tard, au moment des fréquentations plus sérieuses, le (*going steady*) la relation devient romantique. L'amour se fait alors adoration. Ce n'est que plus tard que s'éveillera le besoin de relation sexuelle. La nature et les objets de l'amour évoluent avant d'arriver à contenir ces éléments de l'amour adulte<sup>83</sup>.

---

82. Rice, Philip F., The Adolescent, Development, Relationships and Culture, Toronto: Allyn and Bacon Inc., 1975, 1978, p.328-330.

L'auteur définit ainsi les fonctions des relations hétérosexuelles entre adolescents:

Recreation, a pleasant opportunity for companionship without responsibility, (...) a means of socialization (...) a means of sexual experimentation, satisfaction and even exploitation, a means of achieving intimacy (closeness).

83. Hadfield, J.A., Childhood and Adolescence, Harmondsworth, England: Penguin Books, 1962, p.222-239.

Enfin, on trouve une pensée semblable chez Dorothy Corkille Briggs qui décrit le *dating* comme ayant assez peu de signification avant la grande adolescence. Il s'agit bien plutôt, selon cet auteur, d'une sorte d'assurance (*insurance*) qui garantit qu'on ne se retrouvera pas seul lors d'une rencontre sociale. Cet arrangement, conclut Madame Briggs, n'est qu'une réédition (*another cropping*) du besoin d'appartenir<sup>84</sup>.

Si l'engagement sexuel ne semble pas être de l'âge de l'adolescent, l'intimité non plus. Erikson place l'intimité au stade de l'amour. C'est l'accession à l'intimité qui marque l'entrée dans l'âge adulte. L'auteur reconnaît que l'adolescent sent parfois ce qu'il appelle un dépassement précoce de soi. Mais pourtant, soutient-il, personne ne peut se dépasser tant qu'il est encore adolescent<sup>85</sup>.

---

84. Briggs, Dorothy Corkille, Your Child's Self-Esteem, New York: Doubleday Dolphin Books, 1975, p.160. En présentant ces stades, notre propos n'est pas de les considérer comme autant de périodes tranchées. Nous soulignons plutôt ce qui semble être un consensus, et qui mettrait en question la présentation de l'adolescence comme temps d'engagement d'amour (p.85).

85. "No man (...) can transcend himself in youth". Erikson, E., Identity: Youth and Crisis, p.135.

Erikson pose ainsi le problème de l'intimité prématurée:

where an assured sense of identity is missing, even friendships and affairs become desperate attempts at delineating the fuzzy outlines of the identity by mutual narcissistic mirroring: to fall in love often means to fall into one's mirror image, hurting oneself and damaging the mirror<sup>86</sup>.

Il faudrait peut-être, pour le temps de l'adolescence, remplacer le terme d'intimité par celui de mutualité.

D - Prolongements: la bienveillance

Au chapitre des relations interpersonnelles, comme au chapitre de la réalisation de soi, Valeurs humaines entend proposer une démarche de dépassement de soi. Ici encore, on trouverait une source de prolongements dans le schème d'Erikson. Pour Erikson, l'amour mutuel et la responsabilité face à ce qui a été engendré (le souci de l'autre) deviennent constitutifs de l'authenticité humaine<sup>87</sup>.

En reprenant ici notre schème du vrai moi, nous

---

86. Ibidem, p.167.

87. Conn, W., op. cit., p.134.. *Erikson finds fidelity, love and care "definitive of human authenticity"*.

dirons: Le vrai moi est celui qui est attentif à l'autre, qui s'intéresse à l'autre, qui a le souci de l'autre et peut, dans une certaine mesure, se voir comme responsable face à l'autre<sup>88</sup>.

Le modèle d'Erikson tel que repris par Evans nous semble mieux adapté aux objectifs du programme que les pensées dont on s'inspire au chapitre des relations interpersonnelles. En effet, la pensée rogérienne tend vers le subjectivisme et à cause de cela ne reconnaît pas toujours la place de l'autre. La pensée de Perls, pour sa part, ne contient aucun élément de souci de l'autre<sup>89</sup>.

---

88. Par les mots "attention à l'autre", "souci de l'autre", nous voulons traduire le *caring* d'Erikson. Pour sa part, Evans parle de *concern* (p.162). Yankelovich établit une équivalence entre *caring* et *concern* (op. cit., p.239). Il écrit: "*Caring, concern about others makes one rise to the peak of selfhood. (...) Reaching beyond the (...) self makes (the self) real.*"

89. Schultz, Duane, Growth Psychology: Models of the Healthy Personality, New York: D. Van Nostrand Company, "1977, p.145.

Evans présente l'amour comme prenant successivement les formes de bienveillance, d'attention à l'autre, de contemplation<sup>90</sup>.

La bienveillance inclut l'amitié la confirmation réciproque, la confrontation avec l'autre, la célébration de l'autre, le dévouement, le respect et l'affection. La confirmation réciproque vient du fait que dans la bienveillance, chacun affirme l'existence, l'espace, l'être de l'autre en même temps qu'il affirme le sien. Valeurs humaines pratique cette confirmation réciproque par le climat d'accueil et de respect qu'il crée.

Mais la bienveillance inspire aussi la confrontation mutuelle. Cela se produit lorsque l'un ou l'autre constate que l'ami n'est pas fidèle au meilleur de lui-même. La confrontation, ici, n'est pas une condamnation mais un appel; un rappel qui, ultimement, confirme. Valeurs humaines attache une grande importance à l'attitude de non-jugement. Chacun écoute l'autre, l'accepte tel qu'il est, mais s'abstient de le confronter. On peut certes comprendre

---

90. Schème d'Erikson: amour (*love*) responsabilité (*care*) et sagesse (*wisdom*). Schème d'Evans: bienveillance (*friendliness*) attention à l'autre (*concern*) et contemplation. Evans note: *Erikson's love, care, wisdom are more linked with age than friendliness, concern, contemplation. Care and wisdom may have strong beginnings even in young adulthood. Concern and contemplation may begin in young adulthood.* (p.162).

pourquoi il est bon de développer, chez le jeune, l'attitude de "ne pas juger" les autres. Pourtant, le concept de confrontation bienveillante pourrait permettre de distinguer entre juger pour condamner une personne et juger certains propos ou certains actes de la personne. L'adolescent qui aurait compris ce qu'est la confrontation bienveillante pourrait voir sous un autre angle les interventions des adultes éducateurs.

Si, dans un moment de faiblesse, la bienveillance donne lieu à une confrontation, dans un moment de victoire, elle porte à la célébration. On célèbre en l'autre les manifestations des forces de la vie. Dans les moments plus difficiles de la relation, la bienveillance devient dévouement, loyauté, fidélité. La bienveillance est aussi faite de discrétion, de tact, de respect. Un respect fait de présence active et patiente, qui encourage l'autre à découvrir sa propre voie. Enfin, la bienveillance comprend l'affection qui peut recouvrir toute une gamme de sentiments, depuis la joie d'être ensemble jusqu'à l'engagement d'amour<sup>91</sup>. Valeurs humaines se reconnaîtrait dans chacun de ces aspects de la bienveillance.

91. Evans, D., op. cit., p.130-136.

Valeurs humaines discute des diverses formes de l'amour (p.90,246-247). On trouverait, chez C.S. Lewis, une excellente présentation de l'amour sous ses formes d'affection, d'amitié, d'éros, de charité. Lewis, C.S., The Four Loves, William Collins Sons and Co., Ltd., Glasgow, 1960, 128 pages.

Après le stade de la bienveillance, l'amour devient attention à l'autre, souci de l'autre. L'attention à l'autre s'oppose à la préoccupation de soi qui se soucie de ses propres frustrations et met toutes ses énergies à réaliser ses désirs. L'attention à l'autre est un don de soi qui n'attend pas nécessairement un don réciproque<sup>92</sup>. C'est l'amour qui s'intéresse à un plus petit ou à la personne dans le besoin, et qui ne dépend pas de la réponse qui lui sera faite. Valeurs humaines s'adresse à la générosité des jeunes. En les invitant à un don plus gratuit encore que l'échange mutuel, on rejoint chez eux une attitude de fond.

Evans distingue trois formes de souci de l'autre ou de responsabilité face à l'autre: une forme pastorale qui s'exerce dans la rencontre interpersonnelle avec celui qui est dans le besoin, une forme prophétique, qui s'identifie avec l'opprimé dans une oeuvre de justice sociale, et enfin une forme écologique qui s'intéresse à l'environnement naturel. Chacune de ces formes d'attention à l'autre est une façon de se relier au monde social, au monde personnel et au monde naturel, à ceux du présent, à l'héritage reçu, et au monde à construire (p.141-145). On trouve, dans les textes de Valeurs humaines ces trois formes de souci de

---

92. Evans, D., op. cit., p.139,140,148.

l'autre. On aurait profit à les regrouper et à montrer en quoi la rencontre interpersonnelle, l'engagement social et le respect de l'environnement sont une forme d'amour, et donc de dépassement de soi.

Enfin, l'amour de l'autre devient contemplation, orientation de soi vers ce qui est tout autre que soi.

La contemplation s'oppose à la conscience narcissique de soi. Evans écrit:

self-consciousness is a subtle  
perversion of contemplation (...):  
Whatever I perceive is perceived in  
relation to my needs or my achieve-  
ments. (...) What seems most real  
and important is not the person or  
the thing but my experience of the  
person or the thing<sup>93</sup>.

La contemplation est une prise de conscience des réalités ultimes, non la prise de conscience de soi, en tant que conscient des réalités ultimes. La contemplation exige alors qu'on soit libéré de la préoccupation de soi, de l'isolement, de la complaisance. La contemplation de l'autre - qui est l'amour - fait que l'autre n'est plus une réponse à mes besoins personnels. Elle exige la libération face à sa propre indigence, face à sa propre anxiété, face au souci de survivre comme personne (p.148).

Certes, la contemplation est un idéal. Elle exige la maturité. On ne demande pas à l'adolescent - ni à

---

93. Evans, D., op. cit., p.151.

l'adulte - de la vivre constamment; on la prépare pourtant par l'attitude de bienveillance et de souci de l'autre.

Ayant assisté le jeune dans son passage du personnage à la personnalité, Valeurs humaines l'aide à franchir l'étape de l'identité à l'altérité. Le programme fait foi du souci qu'ont eu les auteurs de travailler à promouvoir des relations interpersonnelles de qualité. Le programme encourage le jeune à reconnaître la différence. On lui apprend aussi à communiquer avec l'autre, à l'écouter, à établir avec lui, à des niveaux plus ou moins profonds, une relation d'intimité. Valeurs humaines favorise aussi l'ouverture à la communauté. Le jeune apprend à occuper sa place dans son groupe, dans sa culture, et dans l'interculture. Il commence à se voir comme participant à la vie de chaque ensemble.

Valeurs humaines a le mérite incontestable de créer un lieu où le jeune peut connaître des relations humaines fondées sur le respect et la bienveillance. C'est l'un des apports majeurs du programme que de reformuler ce qui demeure le premier et le seul principe moral, soit le respect et l'amour de la personne. En éveillant le jeune à l'interculture, Valeurs humaines répond à une exigence

capitale de notre temps. Face aux vagues de racisme qui ne cessent de ressurgir, le programme souligne, par-delà les différences culturelles, la dignité humaine de chaque personne.

Au chapitre des relations interpersonnelles, Valeurs humaines s'est inspiré de certaines pensées qui ne semblent pas toujours faire justice à ses visées de départ. Dans la pensée de Gordon, par exemple, les relations interpersonnelles sont conçues en termes de solutions de problèmes. C'est l'un des présupposés que Valeurs humaines identifie comme faiblesse de la "civilisation occidentale". De son côté, le principe gestaltiste de communication, en jugeant a priori, toute communication comme projection personnelle, peut finir par compromettre le dialogue. Sur la question de l'amour, enfin, Valeurs humaines répondrait sans doute mieux à ses objectifs en revoyant ses présentations de la réciprocité et de l'adolescence comme temps d'engagement d'amour.

L'une des forces du programme de Valeurs humaines étant justement ses apports au niveau des relations interpersonnelles, les prolongements que l'on pourrait proposer veulent s'inscrire dans la foulée du travail déjà accompli. Afin de continuer son œuvre d'éducation à la vie relationnelle, Valeurs humaines pourrait exploiter le concept de bienveillance, à partir d'une pensée qui pose, comme critère

du vrai moi, la capacité d'attention à l'autre. On pourrait redéfinir l'amour, la tendresse et l'intimité en termes de souci de l'autre. Du fait qu'il a moins de connotations d'engagement d'amour, le terme pourrait avoir plus d'extension et de résonance pour le jeune, dans l'immédiat.

### Chapitre 3. L'humanité de l'homme: la liberté

Valeurs humaines traite de la liberté comme partie intégrante de l'affirmation et de la réalisation de soi. Le programme présente en effet l'affirmation de soi comme libération, passage de l'hétéronomie à l'autonomie. De même, le concept de réalisation de soi englobe la notion d'être libre et celle d'être authentiquement homme.

Le texte de Valeurs humaines témoigne de l'intention d'offrir au jeune un lieu d'apprentissage de la liberté. D'abord, on définit la liberté en termes de libération et de capacité de choisir. Ces deux moments de la liberté forment le concept d'autonomie. Au niveau supérieur, Valeurs humaines offre un exposé et une réflexion sur la liberté. Enfin, le programme présente certaines incarnations de la liberté, certains types d'humanité. Notre première section fera une présentation de ces contenus.

Le lecteur de Valeurs humaines reconnaît au programme tout le mérite d'assister un jeune dans ses premières ébauches de conduite humaine. On l'encourage à faire ses premiers pas vers la liberté. Valeurs humaines aide le jeune à entreprendre une certaine libération. Puis, le programme appelle chez l'adolescent le sens de la

responsabilité personnelle. C'est ce que nous verrons dans une deuxième section.

Dans une troisième section, nous tenterons de voir certaines des difficultés que l'adolescent pourrait rencontrer dans les étapes qui suivront les premières libérations. Ainsi, nous réfléchirons sur la question du choix autonome, sur la présentation du bonheur comme fin de l'homme, et sur le caractère conquis de l'humanité.

Enfin, dans une dernière section, nous ferons part de ce qui pourrait constituer les horizons de la liberté. Nous présenterons la libération comme première spontanéité, la délibération comme libre arbitre et la liberté comme spontanéité acquise. Puis, à partir du texte de Valeurs humaines, nous offrirons une réflexion sur l'homme raison et structure de transcendance.

A - Contenus: l'apprentissage de l'autonomie

a) Libération - délibération - autonomie

Valeurs humaines propose à l'adolescent de se libérer. Il doit sortir de son état de dépendance et d'hétéronomie, de cette "dynamique de performance" où il agit pour être aimé, approuvé par les personnes qui lui sont importantes. Il apprendra progressivement à ne pas se

laisser pressurer pour plaire.

Entré dans une "dynamique de croissance", le jeune va délibérer avant d'agir. Il va choisir, parmi les options qui s'offrent à lui, celles qui s'accordent à ses buts et à ses aspirations. Il va "prendre en mains sa croissance personnelle" (GP9,35).

On encourage le jeune à établir clairement ses objectifs pour "assurer le succès (...) de la prise en charge de soi et de sa croissance personnelle" (GP9,173). Pour l'aider à bien choisir, on lui propose huit étapes d'une prise de décision libre et responsable. Il s'agit de:

- . prendre conscience de soi et de ce qu'on veut.
- . être prêt à répondre des conséquences de son choix.
- . examiner diverses possibilités.
- . choisir.
- . renforcer sa décision.
- . établir un plan d'action.
- . agir immédiatement.
- . évaluer les conséquences de son choix. (CE9,95).

Le programme présente ce schème comme un "outil adéquat (qui) développe l'habileté à se prendre en charge". Savoir prendre une décision, écrit-on, est "le levier de la croissance" (GP9,173).

Si l'adolescence est le commencement de la prise en charge de soi pour le jeune, elle est le moment où il devient "capable de répondre pour lui-même. C'est ce qu'on appelle la responsabilité: répondre de" (GP9,55).

L'introduction du chapitre premier de neuvième année renvoie à Rogers (GP9,53). C'est ici que se fait le lien entre "être responsable de" et "autonomie". L'auteur écrit:

Tout d'abord, le client se dirige vers l'autonomie. Je veux dire par là qu'il choisit progressivement les buts qu'il désire personnellement atteindre. Il devient responsable de lui-même. Il décide des activités et des comportements qui ont un sens pour lui et de ceux qui n'en ont pas 94.

Le contexte du passage mentionné définit l'autonomie en termes de libération face aux impératifs socio-culturels. Cette perspective se retrouve au programme de dixième année. L'adolescent qui veut faire l'apprentissage de l'autonomie doit apprendre à garder son équilibre face aux pressions du milieu, à perdre et à quitter des situations agréables, à exercer son droit de parole et de réplique face aux médias (GP,10,71). Il se prend aussi en charge dans les situations de stress (GP10,73). Il évitera de "remettre sa vie (aux dictats) de la mode, des usages courants, de l'idéologie populaire" (GP10,86) ou encore dans les mains de ses amis, ou de son groupe de pairs (GP10,87). C'est encore parce qu'il exerce son autonomie que l'adolescent refusera la drogue comme "solution de facilité" (GP10,87).

---

94. Rogers, C., Le développement de la personne, p.128.

En onzième année, on s'attarde à définir l'autonomie:

une personne est vraiment autonome quand elle est consciente de ce qui se passe en elle, qu'elle exprime ce qu'elle pense et ressent, qu'elle est capable d'accueillir l'autre, enfin, quand elle parvient à faire des choix qui sont conséquents avec ce qu'elle veut (GP11,59).

Au cahier de l'élève, on retrouve ces quatre facteurs essentiels de l'autonomie (CE11,18), soit: la conscience de soi, la confiance en soi, la capacité de prendre des décisions bonnes pour soi et l'accueil de l'autre tel qu'il est. La conscience de soi veut dire, capacité "d'explorer ce que je vis, ce que je ressens maintenant". Cette prise de conscience permet de "retrouver ou de diriger (l')énergie intérieure. C'est le premier pas de l'autonomie" (GP11,61).

Pour aider le jeune à faire ce premier pas vers l'autonomie, on l'invite à une concentration dans laquelle il pourra discerner, parmi toutes les suggestions des slogans sociaux, ses besoins réels.

La seule façon de reprendre ma vie en mains est de reconnaître ce que je veux véritablement et ce qui est bon pour moi; c'est faire silence à l'intérieur (pour) devenir conscient des messages que me donne mon corps (...). Je suis tout entier dans le présent, dans le ici et le maintenant (RT11,11).

Pour devenir conscient de lui-même, l'adolescent aura recours à trois "sources de conscientisation", soit

l'acuité des sens, la descente en soi, la puissance de l'imagination. Il se dit:

Si j'emploie bien mes trois sources pour devenir plus éveillé, je puis ensuite affirmer ce que je suis, ce que je sens et ce que je pense, je peux aimer vraiment, je peux agir sans être conditionné par mon entourage: C'est tout cela devenir autonome (GP11,62).

La confiance en soi: Dans ce contexte, avoir confiance en soi, c'est faire confiance "à ce que (l'on) ressent". "Je me fie à ce que je vis à l'intérieur de moi-même". Par contre, celui qui manque de confiance en soi se "laisse aller à (se) remettre en doute (...) L'autre a peut-être raison?" (GP11,71). Or, insiste-t-on, la confiance en soi est primordiale pour devenir autonome. Il faut que le jeune apprenne à "(se) connaître tel (qu'il) est et partir de là pour croître (en) autonomie" (GP11,71).

La capacité de prendre des décisions bonnes pour moi: Le programme identifie l'aspiration à l'autonomie comme étant la principale motivation de l'adolescent. Il arrive à l'autonomie en faisant pour lui-même des décisions appropriées et responsables (GP11,33). Pour encourager le jeune à faire ses propres choix, on lui présente l'autonomie comme le fait de celui qui préside à un conseil de directeurs. Tu es, lui dit-on, le président de ta vie. Autour de toi, tu as des conseillers, des consultants (CE11,78-79).

Le jeune comprend que c'est à lui, à l'Adulte en lui<sup>95</sup> que revient la tâche d'"exécutif" de sa personnalité. Cet "Adulte" prend des décisions qui incluent les autres éléments de la personnalité, soit l'Enfant (goûts et impulsions) et le Parent (messages reçus) (GP11,87).

On aura remarqué que parmi les "quatre parties essentielles" d'une prise de décision autonome se trouvait celle-ci: "Accueillir l'autre tel qu'il est". (CE11,18). Nous avons présenté, au chapitre deux, les textes du programme qui traitent de l'accueil de l'autre.

#### b) Liberté.

En douzième année, le Guide du professeur offre un exposé sur la liberté.

Que faut-il entendre par le mot "libre"? Avant de décrire la liberté nous devons d'abord considérer notre situation réelle et examiner s'il existe pour l'être humain un domaine où il peut être libre.

Certes, nous jouissons d'une certaine liberté. Mais dès qu'il s'agit de prendre une décision nous ne sommes pas seuls en cause. Le consentement des autres nous est nécessaire que ce soit dans le domaine politique, social, moral ou spirituel.

Parfois on croit prendre une décision en toute "liberté" et l'on ignore à quel point cette "liberté" est limitée.

---

95. Schème de Berne, Analyse transactionnelle.

La plupart de nos "libres" décisions ne sont qu'une obéissance aveugle à la propagande: affiches, journaux, annonces publicitaires, radio. On se croit "libre" alors qu'on est socialement téléguidé.

Même si nous nous croyons libres, nous n'en dépendons pas moins de ce que l'hérédité, l'éducation, la tradition, la mode et notre histoire ont fait de chacun de nous.

La personne vraiment humaine comprend que le dilemme liberté/contrainte vient d'une conception erronée de la liberté. Il serait peut-être intéressant de distinguer deux capacités que chaque être humain possède:

- liberté de choix

- la capacité de résister à l'actualisation de l'instinct:  
v.g. Je suis capable de ne pas passer à l'acte violent dans le tort que je veux faire à mon ennemi.

- liberté de recul

- la capacité de se sentir, de s'abstraire d'une situation, de ne pas se laisser submerger par la réalité:  
v.g. Même quand je n'ai pas de choix, je peux savoir que je n'ai pas de choix ...

Quand l'être humain ne résiste pas à l'actualisation de l'instinct en lui et qu'il ne parvient pas à ne pas se laisser submerger par la réalité, alors

il n'est pas libre. Il existe en chaque humain une liberté indestructible, celle de son moi profond. C'est cette liberté inviolable qui permet à chaque personne humaine de recevoir de

plein gré les frontières de sa liberté. Si l'homme libre peut "se recevoir librement lui-même", alors il est libre.

La conscience d'être libre et de pouvoir le rester, à une époque où nous intoxiquent la presse, le cinéma, la radio et la télévision, où nous menace la dépersonnalisation par l'automation, nous aide à rester humains. (GP12,71-72)<sup>96</sup>.

Le programme veut qu'"avant de discourir sur le sujet", on propose aux étudiants de faire certaines "prises de conscience personnelles" (GP12,72) en questionnant les gens de leur entourage sur le sujet de la liberté (CE12,27). L'objectif de cette recherche sera d'"examiner les diverses notions de liberté pour découvrir que l'homme est libre dans la mesure où il reçoit d'en-dedans ce qui le conditionne" (GP12,73. Nos soulignés).

Ainsi, "nous dire libres voudrait dire nous libérer (par une) action à vivre, une façon d'être qui se fait" (GP12,73).

---

96. L'exposé du concept de liberté s'inspire largement de Luise Rinser, Dire oui à la vie, Seuil, 1969, p.163-169: "Suis-je libre?"

Le volume est fait de réflexions personnelles sur des thèmes tels que: Avez-vous du courage? Faut-il se soucier du qu'en-dira-t-on? N'a-t-on vraiment pas le droit d'être jaloux? Aimer la vie. De la peur. Le silence est d'or. Le sourire.  
Au total, cinquante thèmes.

Il s'agit donc, après avoir réfléchi sur les pressions et les limites extérieures, d'établir un "plan d'action vers la libération", de "faire une démarche pour conquérir (sa) liberté" (GP12,75). L'adolescent identifiera donc en lui-même "ce qui (le) garde prisonnier"; il reconnaîtra aussi dans les "conditions externes, (celles qui sont) hors de (son) pouvoir" (CE12,28).

Au niveau du "moi profond", la liberté se définit en termes de "réconciliation avec ses frontières". Se réconcilier avec soi-même, c'est:

... dans une démarche de croissance, (...) savoir recevoir par en-dedans certaines dépendances que la nature nous impose et que nous ne pouvons changer. C'est en quelque sorte indispensable pour vivre à plein notre réalité profonde. Par ailleurs dans l'ensemble des choix à faire, recevoir du dedans ces dépendances est l'entreprise la plus difficile de notre vie. Se réconcilier avec soi-même, avec ses limites, sa stature, son apparence physique, son sexe, sa nationalité, sa culture, son époque, c'est commencer à se "faire libre" là où il importe de l'être, au coeur de soi-même.

Nos passivités et nos indifférences proviennent souvent du fait que nous accueillons mal ces conditions. Elles restent non-reçues. Nos énergies se perdent alors en des révoltes inutiles et stériles, en défenses épuisantes.

Être bien avec qui on est, être capable de croire en sa valeur profonde comme être humain sans constamment se comparer aux autres, c'est réussir à libérer en soi des énergies nouvelles que l'on peut

investir ensuite dans une action réelle. L'on s'engage alors par rapport aux situations qui nous empêchent d'être bien, mais qui peuvent être changées (GP12,75).

Pourtant, "nous pouvons choisir notre avenir en dépit des obstacles" qui se trouvent autour de nous, parce qu'il y a en nous "une énergie étonnante qui nous donne la capacité de nous recevoir, de nous construire, de nous réaliser" (GP12,78). Si "la seule (véritable) liberté est celle qui tient compte des limites et de l'histoire de l'individu" (GP12,72), c'est que certains des éléments constitutifs du dynamisme vital sont déjà établis. C'est à partir de ces éléments que chacun poursuit sa croissance (GP12,188). La réflexion proposée à l'étudiant va dans le sens de la réconciliation, de l'acceptation de soi-même (CE12,29; RT12,16).

Le programme touche à la question de la liberté spirituelle. On le fait à partir d'un symbole: Jonathan, le goéland (GP12,190), qui a "cru dans son potentiel" sans se "laisser décourager par les pressions de son entourage", qui a entendu en lui-même "l'appel à se libérer, à dépasser ses limites" (GP12,192).

Pour celui qui est libre, "ce qui est limite (...) devient tremplin pour accéder à des régions insoupçonnées".  
 (...) La personne humaine possède une "capacité (insoupçonnée) de se réaliser selon toutes ses dimensions" (GP12,190).  
 À l'étape de l'actualisation de soi, au moment de "naître à soi-même" ou de "se donner la capacité de vivre" il s'agira

de "devenir conscients de nos propres forces, et (ainsi, de) devenir aptes à prendre en main notre destin" (GP12,209).

c) L'homme

Mais quel est le destin de l'homme? Et comment le connaître, sinon en se demandant d'abord ce qu'est l'homme? Le programme de douzième année reconnaît comme l'un de ses objectifs principaux de faire comprendre l'homme comme étant le seul vivant ayant le pouvoir de:

- . se distancer de lui-même et de ses actions
- . ressentir sa vie en-dedans pour la recevoir
- . examiner sa vie pour l'orienter vers ce que c'est que vivre comme personne humaine (GP12,211).

Ce qui caractérise l'homme, écrit-on encore, c'est son intelligence (sa réflexion) et sa raison, qui lui permet de juger, choisir, décider (CE12,17).

L'homme est aussi "un être qui se fait, qui s'invente à mesure"; pour lui, "se faire" c'est "constamment s'adapter" (CE12,24).

S'il est nécessaire de connaître l'homme, c'est afin de trouver "ce qui convient à l'homme" et cela, "devant l'intoxication de notre société d'abondance" (GP12,66). De même, au plan de l'individu, "Quand les possibilités sont trop nombreuses, et qu'il faut choisir (...) il importe de discerner ce qui est bon pour nous" (GP12,67).

Valeurs humaines établit un lien entre humanisation

de l'homme et quête du bonheur. Cette "quête perpétuelle (est) l'expression de la nature humaine". Elle consiste en une recherche qui "vise à la résolution d'une tension toujours rejaillissante entre la conscience humaine et ce qui l'entoure". "L'homme cherche à s'adapter, à trouver la satisfaction de ses besoins profonds (...) et souvent obscurs".

Voilà comment "l'existence humaine consiste à rechercher le bonheur et le bien-être" (GP12,189). "Le bonheur est donc reconnu comme fin de l'homme. On écrit:

Devenir la personne qu'on se sent être au-dedans c'est s'orienter vers le bonheur. (Le bonheur ne se définit pas, mais) se vit quand l'être humain refuse en-dedans de se tricher de sa vérité. C'est à ce prix que l'on ressent ce profond contentement d'être tout à fait confortable avec ce qu'on décide et ce qu'on fait (GP12,203).

Au thème de l'humanité de l'homme, on aborde la question du dépassement. Les deux derniers volumes laissent entendre au jeune que tout n'est peut-être pas dans l'ici-maintenant. (p.138). C'est bien ce que pense Jonathan, le prototype de la liberté spirituelle, qui déplore de nous voir

passer d'un monde dans un autre qui lui est presque identique, oubliant sur le champ d'où nous venons, peu soucieux de comprendre vers quoi nous sommes conduits, ne vivant que pour l'instant présent. (GP12,193).

En dixième année, on fait comprendre au jeune que celui "qui cherche à s'épanouir pleinement prend des risques". Celui-là, écrit-on, "cesse de penser à lui (seul) pour se déployer, investir ce qu'(il) est dans un projet qui l'amène à se dépasser". L'être humain serait alors ce "pionnier en quête de défis toujours nouveaux" et cherchant à "vaincre (sa) finitude personnelle et les limites (de son) milieu" (GP10,45).

En douzième année, l'histoire de Jonathan présente l'homme comme étant "capable d'aller au bout de sa réalité", c'est-à-dire de se dépasser (GP12,192). Jonathan, "le goéland en nous", c'est "notre goût d'espace, notre appel à nous dépasser, à nous libérer de l'intérieur "pour faire ce qu'on) a le goût de faire" (GP12,189).

L'histoire de Jonathan suscite certaines questions:

Qu'y a-t-il dans la personne humaine qui lui permette de se dépasser, d'atteindre des dimensions stupéfiantes, lorsque la réalité semble lui dicter que c'est impossible pour elle de faire ce qu'elle a le goût de faire?

S'agit-il de "forces mystérieuses?" ou d'une "énergie en quelque sorte illimitée qui, une fois libérée, nous permet d'accéder à une certaine plénitude?" (GP12,189). Ici, le texte définit l'homme en termes de transcendance de soi. L'homme, écrit-on, "se sait plus grand que ce qu'il voit de lui-(même) et c'est pourquoi il cherche à aller au

bout de lui-même" (GP12,193). On propose à l'adolescent:  
 "pour réaliser la totalité de (son) être, (on) doit transférer le pôle de son existence dans du plus grand que soi: le cosmos, la race humaine, l'universel, l'au-delà"  
 (CE12,34).

B - Apports: les premiers pas de la liberté

a) Libération nécessaire

L'exercice de la liberté commence nécessairement par un effort de libération. Si l'on considère la population à laquelle Valeurs humaines s'adresse, on comprendra que le programme propose, comme démarche de liberté, certains gestes de libération.

Dès la neuvième année, on engage le jeune à se défaire de la crainte de déplaire et du souci de "performance".

À chacune des étapes du cours, on l'aidera à identifier diverses formes de pressions sociales, à pratiquer une saine critique sociale. Cet effort d'élucidation devient, dans le contexte de la liberté, un réel mouvement de libération. On dénonce la "liberté téléguidée". On est visiblement préoccupé par la nécessité de se libérer pour vivre à une époque "où nous intoxiquent la presse, le cinéma, la radio, ou la télé, où nous menace la

dépersonnalisation par l'automatisme" (p. 142). C'est la libération de la pensée.

L'adolescent va aussi se libérer en identifiant en lui et autour de lui ce qui le garde prisonnier. Il pourra s'agir d'indécisions, de faiblesses personnelles, ou bien encore de menaces de l'extérieur. On reconnaît ici des éléments de libération affective.

En l'encourageant à se donner des buts, à exprimer ses aspirations, on amorce, chez le jeune, la libération de la volonté et de l'action. Ce moment de libération pourra marquer la fin d'une attitude d'apathie, cette sorte de paralysie de ceux qui se pensent incapables de réaliser un projet.

Pourtant, Valeurs humaines ne propose en rien une liberté inconditionnelle. On reconnaît les limites de la liberté: limites que l'on pourrait appeler le donné personnel de départ, soit l'hérédité, la condition physique, les dispositions personnelles, la situation socio-culturelle. La liberté humaine "tient compte des limites et de l'histoire de l'individu". (p. 143).

En apprenant au jeune à consentir à soi, Valeurs humaines situe la liberté dans ses conditionnements réels. Là-dessus on rejoint Nuttin qui souligne que la liberté n'est pas une force purement spirituelle qui s'exercerait

"en dehors des dynamismes complexes du psychisme humain"<sup>97</sup>.

Être libre, c'est donc consentir à sa condition, c'est y prendre appui. La liberté se crée alors sur fond de destin, ou, si l'on veut, s'enracine dans la nature.

Le jeune peut certainement s'identifier à un langage qui l'encourage à "choisir son avenir en dépit des obstacles" et cela, comme Jonathan qui a refusé de se laisser décourager par son entourage. L'adolescent est justement, au seuil de sa vie, en train de choisir entre le désir et la crainte de passer d'un monde de sécurité à un monde de liberté. Pour lui, en ce moment, avancer c'est se libérer de l'ignorance et de la peur. C'est quitter une identité d'enfant. Valeurs humaines peut contribuer à soutenir l'adolescent dans l'ambivalence de ses sentiments face à la décision de poser les premiers pas vers ce qui sera la liberté.

#### b) Responsabilité personnelle

Valeurs humaines fait comprendre au jeune que celui qui est libre de choisir est aussi responsable de ses choix, et de ce qu'il devient par ses choix.

---

97. Nuttin, J., op. cit., p.160.

On trouve une même pensée chez René Simon, dans Morale, p.47 à 68: "conditionnement psychologique de l'acte humain".

Le concept de responsabilité personnelle pourra aider le jeune à passer du stade où il se voyait comme entièrement lié aux décisions des autres, pour prendre peu à peu conscience du fait qu'il devient l'artisan de la personne qui se dessine en lui. Le jeune apprend peu à peu que ses options l'expriment ou le trahissent, l'accomplissent ou le font régresser. On peut espérer que l'adolescent arrive à se dire: je sais qui je veux devenir, je sais ce que je dois faire pour arriver à mon but. Ce que je fais, c'est moi qui le fais; ni un autre, ni quelque chose en moi.

L'adolescent qui se voit comme responsable pourra développer le goût du travail bien fait, qu'il s'agisse d'une tâche confiée ou de l'oeuvre de sa vie. Se reconnaître responsable, ce pourra être, pour lui, devenir consciencieux et compétent. Ce sera peut-être, aussi, apprendre à respecter les lois, développer une discipline personnelle, et voir le travail comme lieu d'accomplissement de soi.

Enfin, on peut espérer qu'à partir de la vision de soi comme artisan de soi, le jeune pourra arriver au désir de faire de sa vie une contribution au monde. Responsable de lui-même, il aurait alors saisi qu'il est aussi responsable face à quelqu'un. Un homme vit toujours devant quelqu'un.

Valeurs humaines aide le jeune à poser les premiers pas de la liberté, d'abord en l'encourageant à se libérer.

Le travail de libération devient, pour l'adolescent, une oeuvre majeure. Pour lui - et pour l'adulte - prendre conscience de ses besoins, de ses sentiments, de ses désirs, c'est libérer son affectivité. Se donner des moyens de comprendre, c'est libérer sa pensée, se reconnaître comme artisan de lui-même, faire certaines décisions, c'est libérer sa force personnelle.

Cette étape de libération entraîne une prise de conscience de la responsabilité personnelle. Pour le jeune qui émerge à peine d'un état de dépendance, le sens de la responsabilité personnelle devient une acquisition majeure.

C - Ambiguïtés: Après les premiers pas?

a) Le choix autonome

Valeurs humaines présente l'autonomie comme liée à la prise de décision libre et responsable. Le texte propose un processus de prise de décision libre et responsable (p.136) où l'on reconnaît les étapes de la méthode d'investigation scientifique. Le lecteur note ici l'influence de la pensée rogérianne, pour qui l'autonomie consiste en la capacité de prendre conscience de son expérience, de l'évaluer, et de

corriger au besoin, les choix que l'on fait (p.137)<sup>98</sup>.

D'autre part, le portrait que l'on fait de l'Adulte le définit comme directeur général, administrateur ("exécutif") de la personnalité. (p.38). Il calcule les données venues du Parent et de l'Enfant et détermine l'action à prendre pour répondre à l'environnement. La décision de l'Adulte se fait, à la manière d'une calculatrice, à partir de l'analyse de l'information et d'un calcul des probabilités.

Il y a certains choix que l'on peut faire à partir d'un calcul des données. Ces choix sont des solutions de problèmes. Mais il y en a d'autres que l'on doit faire malgré la conscience que l'on a de ne pas disposer de toutes les données nécessaires. Ces choix sont des options<sup>99</sup>.

Certes, il faut considérer que la prise en charge de soi se fera, pour le jeune, au niveau de décisions et de

---

98. Rogers et Kinget, Psychothérapie et relations humaines, Presses universitaires de Louvain, 1965, Vol. 1, p.301-302. Rogers compare l'organisme à une calculatrice électronique qui traite les données de l'expérience consciente sensorielle immédiate, pour les convertir presque instantanément en "formule de comportement qui représenterait le vecteur le plus économique de la satisfaction des besoins" immédiats dans la situation immédiate. Ici, c'est l'enfant qui est le prototype de la "sagesse du corps" qui procède à la détermination des valeurs. Même pensée dans Liberté pour apprendre?, p.239-241.

99. Du Roy, O., op. cit., p.201.

choix qui pourraient bien porter sur des questions moins profondes que ce qu'on entend habituellement par les termes "délibérer de soi". Mais il reste que certains jeunes se trouvent face à des décisions qui peuvent engager leur vie, ou une part importante de leur vie. Confronté à une telle décision ou devant un acte à double effet, le jeune pourra découvrir que dans certains domaines, ceux-là qui touchent le plus profondément à sa croissance, les huit étapes (p.136) ne constituent pas un "outil adéquat" de choix libre et responsable.

Le pouvoir choisir supposerait, dans certains cas, non seulement l'indépendance, la lucidité et la flexibilité, mais aussi le courage et la fidélité qui savent porter l'incertitude. La conduite de la vie est une "science" plus dramatique que mathématique.

Si l'homme peut choisir certains biens, c'est qu'au fond, aucun de ces biens immédiats ne peut répondre adéquatement à sa fin ultime: le bien. Si le pouvoir choisir est constitutif de l'homme, c'est que l'homme dépasse toujours ce qu'il peut choisir.

b) Le bonheur comme fin

Le programme de Valeurs humaines présente la quête du bonheur comme "expression même de la vie humaine". Cette quête de bonheur vise la résolution de tensions. L'homme

cherche à s'adapter, à satisfaire ses besoins. Pour lui, chercher son bonheur c'est chercher son bien-être (p.146)<sup>100</sup>.

Il est vrai que le bonheur constitue, dans la pensée aristotélicienne, la fin de l'homme. Il est vrai aussi que la béatitude fait l'objet du premier traité de la théologie thomiste. Pourtant, est-ce de ce bonheur que l'on parle lorsqu'on le lie à la résolution de tensions, à la satisfaction de besoins, et au bien-être?

Certes, il y a la tension qu'on pourrait appeler tendance à la perfection (le fait de ce qui a tout ce qui lui convient). Il y a parmi les besoins ceux qui rendent compte de l'ouverture de la conscience vers les biens ultimes. Il reste pourtant que dans le langage courant, qui est celui de Valeurs humaines, et dans l'esprit de son auditoire qui ne donnera pas spontanément à ces mots

---

100. Ce texte de Valeurs humaines semble inspiré de M. Oraison: "On peut dire que cette recherche vise à la résolution d'une tension perpétuellement rejaillissante entre la conscience humaine et ce qui l'entoure. La résolution de cette tension s'appelle en perspective freudienne, plaisir, au sens le plus général de ce terme. C'est là (...) la signification profonde de la notion psychanalytique de libido: le désir du plaisir en tant qu'il résout l'inadaptation fondamentale. (...) L'homme étant en perpétuelle inadaptation non résolue cherche perpétuellement à s'adapter, c'est-à-dire à trouver l'épanouissement et la satisfaction de ses besoins profonds bien que ceux-ci lui soient encore, à lui-même terriblement obscurs. Oraison, Marc, Pour une éducation morale dynamique, Paris: Fayard, 1970, p.43-44.

l'extension aristotélico-thomiste, le mot "bien-être" prend d'autres résonances<sup>101</sup>.

Cette théorie de la motivation que l'on présente comme "expression même de la nature humaine"<sup>102</sup> entre en conflit avec les théories de Maslow et d>Allport que l'on a identifiés comme fournissant les éléments d'appui de la démarche du cours (p.17).

En effet, Maslow établit sa hiérarchie des besoins à partir justement de cette distinction: les besoins déficitaires appellent la réduction de la tension et la restauration de l'homéostasie, alors que les besoins d'être maintiennent la tension vers des buts toujours plus élevés. La recherche de l'homéostasie se situe au niveau des besoins déficitaires; au niveau supérieur se situe la

---

101. Robert: Bien-être: sensation agréable procurée par la satisfaction des besoins physiques, l'absence de tensions psychologiques. Euphorie, agrément, aise, béatitude, bonheur, félicité, jouissance, plaisir, quiétude, satisfaction, sérénité. Bien-être matériel: aisance, confort.

102. Il s'agit de l'homéostasie. "the ultimate tendency of the individual is to remain at rest, to be in balance, to achieve quietude, harmony, equilibrium. (...)  
In essence, Freud's energetic theory is a tension-discharge hypothesis and it was in context with the prevailing hydrodynamic orientation of the physics of his day. Today, many analysts believe that the psycho-economic hypothesis is imprecise, not in accord with biological data and anachronistic. It is considered to be the weakest part of the psychoanalytic theoretical edifice, and many think it should be eliminated".  
Corsini, R., Current Personality Theories, Itasca, Illinois: Peacock Publishers, Inc., 1977, p.5, p.22.

métamotivation. Le but, ici, n'est pas de réduire la tension mais de la nourrir; il s'agit du "*striving for*", du "*groping*" qui constitue la recherche du sens supérieur<sup>103</sup>.

Pour sa part, Allport identifie la recherche de l'homéostasie à la motivation animale; la recherche de l'ajustement réduit la tension<sup>104</sup>. La motivation animale est le "*opportunistic adjustment*"; le "*proprieate striving*" est la motivation qui marque le développement humain<sup>105</sup>. La motivation humaine est faite de buts qui sont à strictement parler impossibles à atteindre.

Pour illustrer, Allport note que le scientifique crée sans cesse de nouvelles questions. Il est donc impossible de trouver dans l'équilibre, le repos, la complaisance, la clé de la motivation humaine<sup>106</sup>.

Pour Allport, le bonheur est de l'ordre de l'accompagnement. Il écrit:

Happiness is the glow that attends the integration of the person while pursuing or contemplating the attainment of goals. (It is not) a

103. Maslow, A., The Farther Reaches of Human Nature, New York: Esalen Book, 1971, *Metamotivation*, p.300. Toward a Psychology of Being, p.29-31).

104. Allport, G., Becoming, Basic Considerations for a Psychology of Personality, Yale University Press, 1955, p.48.

105. ibidem, p.47.

106. Allport, G., Becoming, p.67.

motivating force but a by-product of an otherwise motivated activity. Happiness is far too incidental and contingent to be considered as a goal in itself<sup>107</sup>.

There are many difficulties with the concept of happiness as a motive. Most serious of all is the simple fact that one cannot aim directly at the achievement of happiness (...) happiness is at best a by-product of otherwise-motivated activity. One who aims at happiness has no aim at all<sup>108</sup>.

Situer le bonheur comme sous-produit, c'est parler d'"accompagnement"; c'est évoquer Aristote pour qui le délectable ne peut pas être une fin mais un effet de l'accomplissement de soi. Le psychologue Frankl parle de la préoccupation du bonheur comme d'une motivation névrotique qui a pour effet de rendre le bonheur impossible<sup>109</sup>.

Présenter un idéal d'harmonie, c'est oublier ce que Rollo May constate dans sa pratique: que l'anxiété est le fait des personnalités créatrices<sup>110</sup>.

---

107. ibidem, p.68.

108. Allport, G., Pattern and Growth in Personality, p.200.

109. Frankl, Viktor, La psychothérapie et son image de l'homme, Paris: Resma, 1970, p.147.

110. May, R., The Meaning of Anxiety, New York: A Washington Square Press Pocket Book, 1977, p.349-354.

On pourrait poser certaines questions à l'idéal de bien-être. Si Aristote jugeait comme une brute l'homme qui ne sait pas goûter le plaisir, il considérerait aussi que la qualité du plaisir est la mesure de l'homme. Pour Aristote, le bonheur est un épiphénomène de l'action réussie<sup>111</sup>. Il n'est pas un critère mais un symptôme, un témoin.

Comme l'écrit Frankl, le bonheur est quelque chose qui "arrive"; moins on le cherche mieux on le trouve<sup>112</sup>. De même pour Maslow, les moments de bonheur paroxystiques ne peuvent être recherchés; ils se produisent. On y est saisi "par surprise"<sup>113</sup>.

Maslow et Allport mettraient en question l'idéal de "profond contentement". Sur ce point, ils rejoignent Frankl qui explique en quoi l'idéal d'homéostasie ne rend pas compte de la motivation humaine. Il écrit:

Dans cette conception d'une auto-satisfaction que par euphémisme on qualifie d'auto-accomplissement et d'auto-réalisation, nous retrouvons à nouveau l'hypothèse de Freud, appuyée sur la physique de son temps, qui voudrait que la tendance fondamentale primaire de l'être vivant soit celle de la détente (...). Le principe de l'homéostasie que G. Allport critique également, n'a pas ce caractère absolu que l'on voudrait lui reconnaître<sup>114</sup>.

111. De Finance, J., op. cit., p.111.

112. Frankl, Viktor, The Will to Meaning; Foundations and Applications of Logotherapy, New York: A Plume book, 1969, p.35-36.

113. Maslow, A., Toward a Psychology of Being, p.113.

114. Frankl, V., La psychothérapie et son image de l'homme, p.119.

Comme il y a le vrai moi et le faux moi, il y a le véritable bonheur et le bonheur factice. Le critère ici est le même: le vrai bonheur est celui qui est ouvert, l'indice d'autre chose: d'une vie authentique.

c) L'homme épanoui ou l'humanité conquise?

En abordant les thèmes de la réalisation de soi, de l'autonomie et de la liberté, Valeurs humaines en arrive à proposer certains types d'humanité. Il s'agit, entre autres<sup>115</sup>, de l'Adulte (p.38) et du Gagnant (p.40) de l'Analyse transactionnelle et de l'homme de la Conscience III (p. 40).

Le programme renvoie le lecteur à Thomas Harris qui décrit l'Adulte en ces termes:

À l'âge de dix mois, l'enfant commence déjà à se servir de sa composante Adulte, puisqu'à ce moment-là, il commence à choisir les réponses qu'il donnera à son environnement et à manipuler cet environnement.

The ten-month old has found he is able to do something which grows from his awareness and original thought. This self-actualization is the beginning of the Adult.

(...) The Adult develops a "thought concept" of life based on data gathering and processing.

---

115. Au chapitre de la morale, on propose des prophètes de la non-violence.

(...) The Adult is principally concerned with transforming stimuli into pieces of information and processing and filing that information on a basis of previous experience.

C'est à partir de ce traitement des données que se feront les décisions de l'Adulte.

The Adult is a data-processing computer which grinds out decisions after computing the information from three sources, the Parent, the Child and the data which the Adult has gathered and is gathering.

L'Adulte a aussi comme fonction d'évaluer les probabilités. Il s'agit d'une aptitude qui se développe à l'exercice:

Like a muscle in the body, the Adult grows and increases in efficiency through training and use<sup>116</sup>.

La lecture de Valeurs humaines porte à croire qu'on a adopté le point de vue de ces sources sur ce sujet. On renvoie également à Muriel James<sup>117</sup>. L'auteur, collaboratrice principale de Berne, présente la définition de celui-ci. Pour Berne, outre l'analyse, la transformation et la classification des données de l'expérience, l'Adulte se caractérise par l'indépendance au niveau des sentiments, des

---

116. Harris, Thomas, I'm OK, You're OK, New York: Avon Books, 1967, p.50-56.

117. James, Muriel, and Jongerward, Dorothy, Born to Win, Transactional Analysis with Gestalt Experiments, Reading, Mass.: Addison-Westley, 1976.

attitudes et des comportements, par un souci d'autonomie dans la cueillette et l'analyse des données, et par des aptitudes d'organisation et d'intelligence<sup>118</sup>.

Le Gagnant de l'Analyse transactionnelle est spontané dans tous les domaines de sa vie. Sur les plans personnel et interpersonnel, sa vie se déroule dans l'harmonie. Il est "né gagnant". On trouve chez l'un des collaborateurs de James cette description:

We all started life as winners. We are all the result of the winner in the swim of life, a spermatozoon meeting the egg of the month (the egg of the year) (...)  
Basically, we all have the ability to be and to remain winners<sup>119</sup>.

Pourtant, s'il est vrai que l'homme est dépassement, sa liberté est le fruit d'une conquête. Son effort d'authenticité doit non pas le ramener à des paradis perdus, mais l'appeler à la conquête de la terre promise.

On pourrait être justifié de définir la réalisation de soi par le consentement à son dynamisme interne. Il faudrait alors définir ce dynamisme et la structure de ce

---

118. ibidem, p. 224.

119. Keong Chye Chean et William R. Barling, in James, Muriel and Contributors, Techniques in Transactional Analysis for Psychotherapists and Counselors, Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1977, p. 431.

dynamisme. Dans l'univers humain, les pentes ont deux versants. Suivre son inclination, même dans le cas d'un "don de la nature", c'est entreprendre une escalade. Les auteurs de Valeurs humaines ont voulu présenter la réalisation de soi comme dépassement. Mais dans le programme, le langage de dépassement n'a pas les accents que l'on trouve dans les propos sur l'épanouissement naturel. Dans l'histoire de Jonathan, on a exploité l'aspect résistance aux forces du milieu. On n'a pas souligné le travail qu'il a fallu au héros pour devenir ce qu'il voulait devenir<sup>120</sup>. Il est d'ailleurs le seul dans la colonie de goélands qui ait été hanté d'un tel idéal. Si Jonathan avait cherché le bien-être et l'adaptation, s'il n'avait pas tout sacrifié à une idée qui le possédait, il serait resté goéland heureux parmi les autres.

La liberté arrive après le travail de ruptures avec la vie inauthentique, faite d'automatismes, de passions et de paresse mentale. Si être libre c'est consentir à soi, c'est donner existence à son essence. Certes, Jonathan représente le meilleur de nous-mêmes, "notre goût d'espace,

---

120. Bach, Richard, Jonathan Livingston Seagull, New York: Avon, 1970.

Le texte de Bach souligne le travail de devenir soi: p.29, 58, 63, 80-81, 114, 120, 122-124.

Le souci de l'excellence et la recherche de la perfection: p.27, 31, 60-62, 65-65, 71, 81, 88, 103-104.

La liberté comme désir d'apprendre: p.15, 30, 62, 86, 90, 101, 127.

notre appel à nous dépasser, à nous libérer de l'intérieur pour faire ce qu'on a le goût de faire" (p.147): Mais dans l'homme, le goût d'espace, le vrai moi coexiste avec son ombre (p. 49 ). Ainsi, la liberté ne peut être le fruit d'un épanouissement mais bien celui d'une conquête.

D - Prolongements: les horizons de la liberté

a) Libertés

Valeurs humaines prend soin de noter que le concept de liberté devient, dans un programme d'éducation morale, un concept charnière (p.4). C'est en effet à partir du concept de liberté que l'adolescent et l'adulte éducateur auront à discuter de questions telles que l'euthanasie, l'avortement, les libertés civiles et religieuses (12e année). On pourrait souhaiter un exposé plus complet de la liberté, qui distinguerait les divers sens du mot, soit: la première spontanéité, la libération des contraintes (libre arbitre) et la spontanéité acquise.

Nous proposons ici le schème de John Macmurray, et cela pour deux raisons. D'abord, l'auteur s'exprime en

un langage très accessible<sup>121</sup>. De plus, sa pensée contient les éléments qui permettent d'arriver à une morale du sens et du bien de l'homme. Sur ce point, la perspective de Macmurray rencontre les orientations de fond de Valeurs humaines. Sa pensée converge avec certaines de leurs sources<sup>122</sup>.

Macmurray définit la liberté en termes de spontanéité. Chaque chose a sa nature propre, c'est-à-dire sa capacité d'agir d'une façon qui lui est particulière. Laisée à elle-même, chaque chose fait quelque chose qui exprime ce qu'elle est (p.171)<sup>123</sup>. La liberté est spontanéité, capacité d'exprimer son essence dans son existence (p.166).

D'abord il y a la liberté des choses inanimées. Macmurray l'appelle "liberté mécanique". La pierre qui

---

121. Les textes de Freedom in the Modern World (dont nous nous inspirerons) ont d'abord été conçus comme entretiens radiodiffusés par la BBC. C.A. Seipmann avait découvert, dans le personalisme de Macmurray une approche philosophique qui surmonterait "*the difficulty of making dry bones live*". (Préface de Freedom in The Modern World).

122. Valeurs humaines recommande l'oeuvre de J.L. Allard, L'éducation à la liberté, ou la philosophie de l'éducation de Jacques Maritain, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1978, 152 pages.

123. Macmurray, J., op. cit., p.171.

tombe "en chute libre" fournit un exemple de cette liberté. La chute est l'expression de la nature de la pierre (p. 165-166). L'action, ici, est déterminée et uniforme. On peut prédire le comportement des choses, parce qu'elles suivent les lois fixes de la nature (p.172).

✓ En second lieu, il y a la liberté des êtres vivants Macmurray l'appelle "liberté organique". Les plantes et les animaux, laissés à eux-mêmes, grandissent, suivent leur propre cycle de vie, interagissent avec l'environnement, s'adaptent, se reproduisent, évoluent, et meurent. Les conditions favorables étant assurées, les êtres vivants expriment leur nature en suivant leur tendance à la croissance, à la reproduction, à l'évolution et à l'extinction (p.174-177).

Enfin, il y a la liberté humaine. Pour l'homme aussi, elle consiste à exprimer sa nature dans son agir. La personne humaine est un corps matériel. Elle a besoin d'espace, elle obéit aux lois de la gravité, certaines de ses fonctions relèvent d'un système nerveux autonome. Pourtant, l'homme-machine est justement un homme aliéné. Le premier pas de la liberté est le refus de se livrer entièrement à un pouvoir mécanique, de se voir comme engrenage, d'évaluer son être en termes de "fonctionnement". Valeurs humaines fait voir cette forme de liberté; c'est la libération de la contrainte et des pressions extérieures en

vue de l'exercice du choix.

La personne humaine participe à la liberté des êtres vivants qui grandissent à travers l'échange avec l'environnement, qui s'adaptent aux changements de cet environnement, qui se reproduisent et évoluent (p.175-177). Mais l'homme n'est pas un simple organisme. S'il réagit à l'environnement, il agit aussi sur cet environnement; s'il s'adapte, il refuse aussi de s'adapter: il transforme. Au lieu de se laisser agir, il agit. En parlant d'affirmation de soi face à la culture et de participation à la culture, Valeurs humaines rejoint cette forme de liberté.

Bien que Valeurs humaines s'adresse à des adolescents, il pourrait, en choisissant un langage approprié, présenter également la liberté de perfection, la spontanéité acquise<sup>124</sup>.

Parmi les images à partir desquelles on pourrait expliquer la liberté de perfection, on pourrait emprunter à Erikson un passage qui, même s'il n'a pas été écrit dans cette ligne de pensée, contient les étapes de la liberté. L'auteur écrit:

(At the end of the third year) (...) walking is getting to be a thing of ease and vigor. The books tell us

---

124. Celle que J. De Finance appelle "*habitus*" ou volonté affermie dans le bien. p.376).  
Celle que Macmurray appelle "*spontaneous objectivity*".

that a child can walk much before this, but walking and running become an item of his sphere of mastery when gravity is felt to be within, when he can forget that he is doing the walking and instead, find out what he can do with it. Only then do his legs become a part of him instead of being an ambulatory appendix. Only then will he find out with advantage what he now may do, along with what he can do<sup>125</sup>.

Dans l'image de l'enfant qui apprend à marcher, ou dans celles de l'athlète qui pratique son sport, de l'artiste qui exerce son art, de l'artisan qui perfectionne son métier, du savant qui fait avancer son domaine, on peut reconnaître les étapes de la liberté. D'abord la première étape, celle de la pratique, de la discipline qui permettra de maîtriser progressivement son art, d'acquérir un sens interne de l'équilibre, d'intégrer ces "appendices", (ces pinceaux, ces mots, ces concepts), et ainsi de se libérer de leur contrainte.

Peu à peu, les instruments de l'art feront partie de l'être même de l'artiste. À travers eux, c'est lui-même qu'il exprimera. À ce moment-là, comme le dit Erikson, sa pensée se détournera des moyens de créer pour s'intéresser à l'oeuvre à créer. Celui qui s'est libéré de la contrainte est passé de ses limites à ses possibilités. S'il est libre, c'est en vue de la construction de son être et du

---

125. Erikson, E., Identity: Youth and Crisis, p.115-116.

monde. Telle est la liberté de perfection, celle que Allport et Frankl désignent par la liberté en vue de, en la distinguant de la liberté de.

C'est de cette liberté que Naud et Morin parlent dans L'esquive lorsqu'ils, la définissent en termes de

force intérieure (...) capacité que l'on a de se dire ce que l'on est et ce que l'on veut être, d'énoncer avec clarté un idéal qu'on veut poursuivre, de chercher les valeurs les plus élevées, d'établir en fonction d'elles, la hiérarchie de ses projets<sup>126</sup>.

Pour l'homme comme pour tout ce qui est, la liberté est la capacité d'exprimer sa nature dans son agir. Si le vrai moi est ouvert, la liberté humaine est la capacité d'agir spontanément de l'intérieur vers l'extérieur. Si le vrai moi est le moi intégré, la liberté humaine est la capacité d'agir à partir d'un désir intelligent. C'est le libre arbitre. Si le vrai moi est le fruit d'une conquête, la liberté humaine est une spontanéité acquise.

b) L'homme raison

Valeurs humaines pose la question: "Qu'est-ce que l'humain?" On se défend de vouloir "décrire la personne.

126. Naud, André et Morin, Lucien, L'esquive, l'école et les valeurs, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1978, p.92.

humaine" car "la personne humaine ne se laisse pas enfermer dans des définitions ou dans quelque vérité que ce soit" (CE12,45).

On définit l'homme comme "seul vivant capable de prendre conscience de soi, de prendre ses distances face à soi, et d'examiner sa vie pour l'orienter vers ce que c'est que vivre comme personne humaine". On nomme le spécifique humain: intelligence (réflexion) et raison (jugement, choix, décision) et la capacité de "se faire", c'est-à-dire de s'adapter constamment (p.145).

La réflexion et la volonté forment le choix délibéré. Quant à la capacité d'adaptation, elle comprend mais dépasse la capacité de s'adapter (liberté organique). Elle est la capacité de délibérer de soi, de choisir le type d'humanité que l'on veut incarner, de se construire à partir d'un idéal.

Ce que Valeurs humaines présente comme spécifique humain, c'est en somme la raison pratique. Nous voyons là un concept à exploiter. La rationalité qui pourra distinguer entre ce qui convient à l'homme et ce qui ne lui convient pas est cette connaissance "par une affectivité illuminée d'intelligence (...) une intelligence attentive au message du coeur"<sup>127</sup>. C'est encore la volonté qui se détermine

---

127. De Finance, J., op. cit., p.50.

"en assumant ses raisons d'agir (ou qui décide) en connaissance de cause"<sup>128</sup>. La raison est un savoir et un vouloir. La raison pratique est, chez l'homme, la synthèse entre la pensée et le sentiment. Le conflit entre les deux cause la paralysie de l'action. Par contre, l'action accomplie sans égard pour le sentiment ou à partir du seul sentiment fait que peu à peu la personne devient "irréelle".

c) L'homme, structure de transcendance

À partir de l'histoire de Jonathan, Valeurs humaines réfléchit sur la liberté en termes de dépassement. Le texte demande en vertu de quoi l'homme tend ainsi à se dépasser. Y a-t-il en lui des "forces mystérieuses", une "énergie en quelque sorte illimitée" (p.147). S'il y a en l'homme des forces qui le poussent; il y a aussi hors de lui l'être qui l'attire. Cette perspective rejoindrait l'un des énoncés de Valeurs humaines qui veut que: "Pour réaliser la totalité de son être, l'homme doit transférer le pôle de son existence vers du plus grand que soi" (CE12,34). On pourrait aussi relire sous cette optique le dossier "S'ouvrir pour croître" (Dossier 2, GP12,119).

On aurait profit à éclairer et à exploiter le concept d'ouverture, puisqu'il s'agit là d'une notion clé:

---

128. Simon, R., op. cit., p.41.

celle de la structure intentionnelle de la conscience<sup>129</sup>.

Dire que la conscience est intentionnelle c'est dire qu'elle est un "être-au-monde-avec-les-autres". L'intentionnalité de la conscience se manifeste dans les activités de connaissance et d'amour par lesquelles l'homme rejoint et s'approprie ce qui n'est pas lui.

Comme le fait remarquer Macmurray, l'homme, ses sentiments et ses pensées deviennent faux quand ils sont coupés du monde extérieur et enfermés en eux-mêmes<sup>130</sup>.

The real nature of human beings consists in their capacity to live from within outwards. Turn that outgoing consciousness back upon the self and the person loses his real nature (...) Unreal people are people who have turned back upon themselves<sup>131</sup>.

Pour expliciter en quoi se manifeste la structure intentionnelle de la conscience, on pourrait se référer à la méthode transcendantale de Bernard Lonergan<sup>132</sup>.

129. Le mot "intentionnalité" renvoie à "*in-tendere*", tendre vers. La conscience est tendance, relation, référence, visée de quelque chose qui n'est pas elle-même. C.F. Croteau, Jacques, L'homme: sujet ou objet? Prolégomènes philosophiques à une psychologie scientifico-humaniste, Montréal: Bellarmin, 1981, p.180.

130. Exemples: l'amour de Don Juan, les discussions sur des questions académiques.

131. Macmurray, J., op. cit., p.158.

132. Lonergan, Bernard, Insight, A Study of Human Understanding, New York: Longmans, 1968.  
Method in Theology, London: Darton, Longman and Todd, 1972.

Lonergan montre la conscience empirique comme ouverte sur l'expérience des sens, la conscience intelligente comme cherchant, par des questions, à comprendre ce que l'expérience a d'intelligible, la conscience rationnelle comme jugeant de la réalité et de la valeur de sa propre compréhension, et la conscience responsable (morale) comme discernant, au-delà des faits et des désirs, le vrai bien qu'elle entend poursuivre. En somme, la conscience humaine est faite pour se dépasser à tous les niveaux: par les sens, par la compréhension, par le jugement et par l'action qui exprime l'être.

La conscience est encore une structure de dépassement en ce que chaque niveau supérieur présuppose, inclut et complète le niveau inférieur. C'est ce qui fait de la personne une unité dynamique.

En reconnaissant et en s'appropriant la structure intentionnelle de sa conscience, le sujet évite le subjectivisme. L'objectivité devient l'un des aspects de la personnalité. Se dépasser, c'est vivre selon les exigences de la structure intentionnelle de sa conscience. Ces exigences, Walter Conn, un étudiant de Lonergan les résume ainsi: sois attentif (à l'expérience sensible) sois intelligent, sois raisonnable, sois responsable, aime<sup>133</sup>.

---

133. Conn, W., op. cit., p.208.

Nous sommes ici devant une notion de dépassement qui s'inscrit dans l'intention fondamentale de Valeurs humaines. Le programme veut à bon droit s'éloigner de la notion d'un dépassement qui voulait dire renoncement à soi. Se dépasser, c'était, dans le langage courant, outrepasser ses besoins, les nier, se passer de ce qui faisait plaisir. Pourtant, le concept de dépassement contient celui d'enrichissement, d'accomplissement de soi dans un échange avec ce qui n'est pas soi. Le concept de dépassement rappelle l'ouverture à l'absolu, cette sorte d'infinitude qui fait que, selon le mot de Maslow, chaque réalisation de soi devient un "rite de passage", un pas vers la réalisation totale qui sera "la transcendance de l'identité"<sup>134</sup>.

On pourra se demander quelle est l'importance pédagogique d'une réflexion sur la structure intentionnelle de la conscience.

D'abord, en voyant l'homme comme structure de transcendance de soi, on comprend qu'il est toujours tendu vers quelque chose à saisir, quelqu'un à aimer, une oeuvre à accomplir, un sens à trouver. C'est alors comprendre qu'un idéal d'homéostasie ne peut pas réaliser l'homme.

---

134. "The goal of identity (...) seems to be simultaneously an end-goal in itself and also a transitional goal, (...) a step along the path of self-transcendence. This is like saying that its function is to erase itself." Maslow, A., Toward a Psychology of Being, p.114.

Deuxièmement, la compréhension de la structure intentionnelle de la conscience redéfinit le concept de réalisation de soi. La personne authentique se voit comme structure d'objectivité. Devenir soi-même, c'est comme les prisonniers du mythe de la Caverne, briser ses chaînes, se convertir. Se retourner vers un horizon insoupçonné; élargir son champ de vision, s'ouvrir à un univers plus vaste, plus riche, qui assume et dépasse l'univers jusque-là perçu. C'est aussi, dans une certaine mesure, faire volte-face: saisir la différence entre les ombres, les images, les objets et l'ensemble du réel<sup>135</sup>.

Pour sa part, Frankl voit la réalisation de soi non comme un but à chercher à titre de fin ultime, mais bien plutôt comme sous-produit de la recherche du sens. Il écrit:

Self-actualization, if made an end in itself, contradicts the self-transcendent quality of human existence. Like happiness, self-actualization is an effect, the effect of meaning fulfillment. Only to the extent to which man fulfills a meaning out there in the world, does he fulfill himself<sup>136</sup>.

Parmi les modèles d'humanité qu'il propose, Valeurs humaines nomme certains héros de la non-violence: c'est

<sup>135</sup>. Les concepts de conversion et d'horizon sont inspirés de Bernard Lonergan.

<sup>136</sup>. Frankl, V., Will to Meaning, p.38.  
Passages analogues: La psychothérapie et son image de l'homme, p.51,71,72,148.

faire voir le dépassement incarné. Ces hommes et ces femmes sont des sommets de vie personnelle parce qu'ils ont été attirés hors d'eux-mêmes par ce qui les appelait. La personne est un dedans; mais le dedans appelle un dehors. La réalisation de soi, comme le bonheur, élude celui qui la poursuit.

Enfin, un concept de réalisation de soi défini en termes de transcendance de soi pourra corriger certaines des ambiguïtés que nous avons soulignées. Ces ambiguïtés tiennent à l'influence de certaines sources psychologiques qui, au cours des années '60-'70, en voulant redonner sa place à l'individu, ont fait de lui un centre. On voit aujourd'hui se dessiner un consensus qui semble vouloir repenser la place de l'individu. Daniel Yankelovich estime que l'éthique de renoncement à soi et l'éthique de la préoccupation de soi sont toutes deux fausses, et qu'il faut les remplacer par une éthique de l'engagement; d'un engagement à long terme<sup>137</sup>. Là-dessus il rejoint Frankl qui écrit, citant Maslow:

*"The business of self-actualisation can best be carried out via a commitment to an important job"*<sup>138</sup>.

137. Yankelovich, D., *op. cit.*, p.246-264.

138. Frankl, V., *Will to Meaning*, p.38.  
Très près de nous, très près des jeunes, l'histoire du jeune Terry Fox illustre on ne peut mieux cette sorte de réalisation de soi.

En présentant au jeune les thèmes de la personnalité, de la réciprocité et de la communauté, Valeurs humaines le prépare à une réflexion sur l'humanité de l'homme, c'est-à-dire sur la liberté. Le programme se donne, comme objectif majeur d'éduquer à la liberté. Les textes traitent de libération, de délibération, d'autonomie et de liberté. On engage aussi une réflexion sur la nature de l'homme.

Valeurs humaines apporte une précieuse contribution au domaine de l'éducation morale en invitant l'adolescent à réaliser ses premières libérations. Grâce au programme, le jeune pourra commencer à se percevoir comme auteur de sa vie, artisan de la personne qu'il devient. Le jeune qui aura saisi, dans le concret, en quoi il a un certain contrôle de sa vie, aura fait une acquisition des plus importantes.

Dans sa présentation de la liberté, Valeurs humaines n'arrive pas toujours à rendre compte de ses options profondes. Les textes décrivent bien un sentiment de liberté, mais présentent l'agir ou le choix "libre et responsable" comme fruit d'un calcul de données. Ailleurs, les textes proposent, comme fin ultime de l'homme, la

recherche du bonheur et du bien-être. On ne veut certes pas encourager une attitude plus ou moins hédoniste, mais cette transposition en langage de bien-être, du concept aristotélico-thomiste de bonheur peut entraîner certaines difficultés. Enfin, dans ses descriptions de l'achèvement humain, Valeurs humaines accorde beaucoup d'importance au Gagnant et à l'Adulte de l'Analyse transactionnelle, ainsi qu'à l'homme de la Conscience III. Ici, l'humanité est le fruit d'un épanouissement naturel. D'autre part, le programme nomme certains héros de la non-violence. L'humanité, ici, est oeuvre de conquête. On se demande lequel de ces modèles deviendra, pour le jeune, le prototype de l'homme.

Valeurs humaines assiste le jeune dans ses premières démarches de libération. On pourrait souhaiter qu'après cette première étape, le programme ouvre les espaces de la liberté. Pour ce faire, il serait possible, même auprès des adolescents, de distinguer libertés et liberté. Le programme note une définition de l'homme en termes de raison. On pourrait exploiter ce terme de rationalité, en le présentant comme synthèse de la pensée et du sentiment, comme désir pénétré d'intelligence et intelligence animée de désir. Enfin, dans l'intention de préparer les voies à la morale du sens qu'il veut, ultimement, proposer, Valeurs humaines pourrait, au niveau du guide du professeur,

présenter l'homme comme être ouvert, ou comme structure de transcendance, c'est-à-dire conscience intentionnelle, ouverte sur l'univers sensible, social, intellectuel, rationnel, moral, religieux.

Fondements anthropologiques

Au fil de ses textes, Valeurs humaines arrive à certaines propositions sur la nature, le dynamisme et le développement de la personne. Le programme voit la personne comme être unique, organique et relationnel.

D'abord, Valeurs humaines insiste sur le respect de chacun pour soi-même et pour les autres, respect qui se traduit concrètement en reconnaissance et en valorisation de la différence. La différence est vue comme source de conflits, certes, mais aussi comme possibilité d'enrichissement.

Le programme s'adresse à la personne comme tout. On veut faire comprendre à chacun que ses sentiments, ses désirs, ses fantaisies sont lui-même. Apprendre à se connaître, c'est découvrir et explorer cet univers psychique autant que le monde physique. En adoptant la conception organismique de la personne, Valeurs humaines entend corriger les erreurs d'une vision intellectualiste ou dualiste de l'homme.

Enfin, le programme insiste sur l'aspect relationnel de la personne. Chacun est amené à voir l'importance d'entrer en relation avec l'autre et de nourrir cette vie

interpersonnelle. Ainsi, Valeurs humaines définit, ultimement la personne comme être-au-monde-avec-les-autres.

Dans sa présentation du dynamisme de la personne, Valeurs humaines reflète la pensée organismique dont il s'inspire. En effet, Golstein, Angyal et à leur suite Rogers définissent la motivation humaine comme tendance à l'actualisation de soi par la recherche de la satisfaction des besoins et du bien-être, dans un échange vital avec l'environnement.

La tendance à l'actualisation de soi rend compte du développement de la personne. Valeurs humaines voit le développement comme une croissance. Chacun prend d'abord conscience de la personne qu'il est. Il s'accepte, il apprend à s'estimer lui-même, et il se présente aux autres comme tel. À travers les étapes de ce cheminement d'ouverture à soi, d'accueil de l'autre et d'ouverture au monde, chacun se réalise, chacun se donne naissance à lui-même. L'ensemble des textes de Valeurs humaines suggère que la réalisation de soi s'apparente à un processus d'éclosion des virtualités de la personne.

Enfin, Valeurs humaines met en relief l'aspect devenir de la personne. Le programme enseigne que chacun peut et doit intervenir dans son histoire personnelle et dans son environnement pour s'adapter ou exercer une action d'agent transformateur. Dans le programme, les termes de dynamisme,

d'évolution, de changement, d'adaptation traduisent celui de progrès.

Valeurs humaines présente diverses conceptions de l'homme. Le texte situe l'humanité de l'homme tantôt dans l'exercice de la raison pratique, tantôt dans la quête d'un bonheur défini en termes de bien-être, tantôt dans la capacité de dépassement. Le programme donne ainsi lieu à certaines ambivalences.

Sans dire expressément que la liberté constitue l'humanité de l'homme, le programme s'attarde à définir le concept de liberté. C'est, comme le reconnaissent les textes, autour de ce concept-charnière que graviteront les questions de choix et d'agir moral. La liberté est présentée d'abord en termes de libération de contraintes extérieures et intérieures et comme prise en charge de soi. Se prendre en mains, devenir responsable de soi, c'est, dans les termes du programme, passer de l'hétéronomie à l'autonomie. L'autonomie est le fait de celui qui a su s'affranchir des dictats de la société au sujet des fins qu'il poursuit et des actes qu'il pose (p.137).

Le programme définit la liberté en termes de spontanéité et s'attache à décrire la spontanéité du Gagnant et de l'homme de la Conscience III. Il est peut-être permis de reconnaître, ici, certains des traits d'une pensée qui, à la suite de Rousseau, a voulu réhabiliter la nature dite

"déchue", en proposant la confiance dans la bonté et l'innocence primitive de l'homme.

Valeurs humaines aurait profit, pour préparer les voies à la morale du sens qu'il entend proposer, à élucider le concept de liberté de spontanéité. Comme l'explique Macmurray, et comme le reprend la vision organismique, les êtres de nature cherchent spontanément à s'actualiser, à trouver leur bien-être dans l'interaction avec l'environnement. L'homme participe à cette liberté; il connaît lui aussi cette première spontanéité.

Mais la liberté spécifiquement humaine se situe sur un autre plan. Pour l'homme, la spontanéité qui consiste à exprimer son essence dans son existence est objet de conquête. Il s'agit, pour lui, d'arriver à harmoniser la tendance à l'intelligence, ou pour le dire en d'autres termes, de faire l'unité du désir et de l'intelligence. L'homme est tendance, affection, amour, désir, souhait imprégnés d'intelligence. Cette harmonie ou cette unité n'est pas un donné de départ. Aristote l'attribuait à l'homme vertueux, c'est-à-dire au tempérant, au courageux.

On pourrait dire qu'alors que l'être de nature s'épanouit, en suivant son penchant, l'homme, lui, travaille à s'accomplir en dirigeant ses tendances. Ainsi, le "deviens qui tu es" n'a pas le même sens dans un univers de spontanéité première et dans un contexte de liberté

proprement humaine. Le mythe de Jonathan et les héros de la non-violence illustrent la liberté comme spontanéité conquise. Valeurs humaines pourrait les exploiter dans ce sens.

#### Chapitre 4. L'acquisition des valeurs

Valeurs humaines présente les valeurs comme options personnelles, liées aux besoins et exprimées dans l'action. C'est l'aspect immanent des valeurs qui retient l'attention. Le programme mentionne aussi l'aspect culturel des valeurs. Enfin, le texte reconnaît certaines valeurs universelles. Dans une première section, nous regrouperons les textes du programme ayant trait aux valeurs.

Le programme s'éloigne nettement des valeurs imposées. En tant qu'instrument pédagogique, il retrouve les présupposés de la maïeutique. C'est rappeler que la valeur ne peut être que le fruit d'une émergence personnelle. Tel est l'apport majeur de Valeurs humaines en matière d'éducation aux valeurs. Nous le soulignerons dans une deuxième section.

À la suite de ses sources, Valeurs humaines définit la valeur en termes de préférence. Cette perspective offre certaines limites. Les valeurs deviennent les choses que chacun choisit de valoriser; le sujet pourrait se voir comme "mesure de toutes choses". Valeurs humaines s'applique à distinguer "valeurs" et "besoins". Ce sont là des concepts qui, mieux éclairés, pourraient aider à rejoindre l'objectif de dépassement du programme. La notion de "valeurs nouvelles" pourrait aussi, une fois éclairée, fournir un terrain de

réflexion féconde. C'est ce que nous tenterons de montrer dans une troisième section.

Enfin, nous soulignerons, dans l'ensemble du programme, certaines trajectoires de synthèse qui pourraient l'enrichir. Si Valeurs humaines insiste sur l'aspect préférence des valeurs, il reconnaît aussi, bien que de façon moins explicite, la dimension référence de la valeur. Le lecteur trouve dans le programme, et surtout dans le dernier volume, une quête d'objectivité. Cette objectivité, on la situe explicitement dans la société. D'autre part, en reconnaissant des valeurs universelles, on nomme implicitement l'ontologie comme fondement objectif. Valeurs humaines pourrait voir la culture comme constituant un certain niveau d'objectivité. À partir du fondement ontologique, le programme pourrait reconnaître la hiérarchie des valeurs. En reconnaissant l'aspect objectif des valeurs, on en affirme implicitement la transcendance. On pourrait alors présenter l'éducation aux valeurs comme démarche progressive de synthèse où le bien universel reconnu par l'individu comme étant son bien devient un bien personnel.

A - Contenus: Des valeurs personnelles

a) Options personnelles<sup>139</sup>

En neuvième année, les valeurs sont définies en termes de "choix personnels" à faire. Parce que le jeune vit dans un monde pluraliste et changeant, il doit choisir ses valeurs en termes de ses "aspirations personnelles" et des "priorités nécessaires à (son) épanouissement" (GP9,69).

Le programme s'inspire largement de la méthode de la clarification des valeurs. On y retrouve les "critères de valeurs" de Raths:

La valeur doit être choisie librement, dans un éventail d'options différentes, après considération sérieuse des conséquences de chacun de ses choix. On doit en être fier et être prêt à l'affirmer aux autres. Elle doit aussi être source d'action, c'est-à-dire que l'agir sera gouverné par le choix qui a été fait, et cela de façon répétée ou similaire (GP9,69; CE9,19).

Le jeune adolescent est donc invité à réfléchir à "quelque chose (qui est) important dans (sa) vie". Il peut

---

139. La lecture du programme montre une évolution de la pensée des auteurs sur le sujet des valeurs. Au cours des quatre années qui séparent la parution des premiers volumes (1977,9e et 11e; 1979,12e) de celle du dernier (1981,10e), on remarque un mouvement très net vers la reconnaissance d'une objectivité. Pour souligner cette évolution, nous présenterons les contenus du programme tels qu'on les trouve dans les volumes de 9e, 11e, 12e, 10e.

s'agir de personnes, de choses, d'attitudes, d'activités, de convictions, de comportements (GP9,69; CE9,19). Après avoir réfléchi sur "son monde de valeurs", il est amené à choisir parmi les diverses options qui s'offrent à lui et à réfléchir sur les conséquences de ses choix (GP9,73). Il fera ce choix à partir de ce qu'il préfère et de ce qu'il aime moins<sup>140</sup>.

Enfin, on invite l'élève à "mesurer la force de ses convictions en affirmant ses valeurs aux autres". À cette occasion, le programme souligne: "Le contenu de cette stratégie étant très personnel, il importe de veiller à entretenir une atmosphère d'écoute et de respect profond" (GP9,73).

Pour marquer l'aspect personnel des valeurs, le programme souligne, à l'adresse de l'éducateur:

Ce qui importe, ce n'est pas d'enseigner des valeurs, mais de donner (aux étudiants) des moyens de découvrir eux-mêmes leurs propres valeurs, de décider de ce qu'ils veulent faire de leur vie, et d'agir en conformité avec leurs convictions profondes (GP9,124).

140. On lui propose un choix parmi les valeurs suivantes: apparence physique, emploi de rêve, longue vie, succès avec une personne de l'autre sexe, santé, relations avec ses parents, libération face à l'autorité, popularité, grande intelligence, respect et admiration des autres, amour, confiance en soi, connaissance de l'avenir (CE9,24-25).

Il sera invité à établir son ordre de priorités parmi ses valeurs. On lui présente entre autres: l'ambition, l'ouverture d'esprit, l'efficacité, la joie, l'honnêteté, l'indépendance, la propreté, le courage, la clémence, la serviabilité, la politesse, l'obéissance, l'affection, l'esprit de travail (CE9,21).

Au niveau de onzième année, on aborde le thème des valeurs comme aboutissement du devenir autonome<sup>141</sup>.

Au chapitre premier, on reprend les critères de Raths en les modifiant quelque peu. Il s'agit ici de choisir librement, parmi certaines alternatives. Après considération et réflexion de vérifier si je me sens bien avec mon choix, d'intégrer cette manière d'agir à ma vie totale (GP11, 90; RT11,29,119).

On invite l'adolescent à découvrir ses valeurs en examinant les motifs de ses actions. "Ce que je cherche dans mes agirs est une valeur pour moi" se dit-il.

On reconnaît donc la définition de valeurs comme préférences personnelles. On lit au cahier de l'étudiant: "Les valeurs sont le produit de nos expériences. Elles jaillissent pour ainsi dire du flot de la vie." De la vie cognitive, poursuit le texte, puisque dans le choix d'une valeur on "fait appel à sa capacité de penser", et de la vie affective, puisqu'on "vérifie comment (on) se sent par rapport à son choix, en (considérant) ses émotions et ses sentiments" (CE11,44).

Au dernier chapitre du programme, l'adolescent dresse une liste de ses valeurs, c'est-à-dire des "choses qui sont

---

141. À chaque niveau du programme, au cours des discussions et réflexions sur les thèmes du moi, de l'autre, des autres et du monde, on retrouve constamment des références aux valeurs.

importantes dans sa croissance et dans celle des autres" (GP11,193). Plus tard, il aura à vérifier, à partir des critères proposés (RT11,119), lesquelles sont des valeurs authentiques et lesquelles sont des "indices de valeurs".

De la définition des valeurs comme "produits de nos expériences personnelles" (CE11,44) découle la diversité des valeurs. Chacun choisit librement ses valeurs, en est fier (version 9e année) ou s'y sent bien (version 11e année) et les affirme. Chacun poursuit un idéal, un "but ultime". On énumère, à la suite de Clive Beck<sup>142</sup> ces "valeurs fondamentales" que peut poursuivre une personne, soit: la survivance, la santé, le plaisir (jouissance, bonheur), l'aide aux autres, la sagesse, la réalisation de soi, la liberté, le respect de soi, l'appréciation reçue des autres, le sens de la vie. "Ces idéaux et d'autres encore, poursuit l'exposé, peuvent être, selon la valorisation que leur accordent les personnes, poursuivis pour eux-mêmes." (GP11,199)<sup>143</sup>

Liées à l'expérience personnelle, et à la diversité, les valeurs sont des réalités sans cesse changeantes.

---

142. Le programme recommande la lecture de Beck, soit: The Reflective Approach in Values Education, The Moral Education Project, Year 3, The Ministry of Education, Ontario, 1976 et Ethics, An Introduction, Toronto: McGraw-Hill Ryerson Ltd., 1972.

143. Le texte poursuit: Ces buts dépassent les lois ou les principes moraux. C'est plutôt au niveau des principes intermédiaires ou spécifiques que se posent les questions morales (GP11,199).

L'introduction du dernier chapitre porte le titre de "crise des valeurs". On cite longuement Fernand Dumont sur le sujet (GP11,191). L'auteur décrit les "figures collectives", les "images" ou "représentations" sous lesquelles apparaissent les valeurs à telle ou telle société. La crise se situe au niveau de ces "figures collectives des valeurs" qui évoluent parce que, comme les hommes, elles ont une histoire. Certaines figures collectives changent, d'autres disparaissent<sup>144</sup>.

En dixième année, on définit la valeur comme "quelque chose que je me donne et que je reçois parce que cela me semble important pour vivre heureux" (CE10,6). Les valeurs sont de l'ordre des moyens, elles ont un aspect de préférence personnelle. Elles sont nos "critères de préférence dans les choix que nous faisons"; le "point de départ d'une valeur est la préférence" (GP10,37). Mais les valeurs comprennent aussi "une part de connaissance, d'affectivité et de directions reçues" (GP10,37).

Ainsi, les valeurs sont:

un ensemble de croyances qui guide nos actions et nos jugements de façon transcendante lorsque nous traversons des situations et des réalités qui exigent de nous des choix (GP10,37).<sup>145</sup>

144. Dumont, Fernand, La crise des valeurs, CRE #4, Montréal; Fides, 1976, p. 137-138.

145. Pour définir le concept de valeur, on se réfère à Milton Rokeach: Understanding Human Values, Individual and Societal, New York: Free Press, Macmillan Publishing Co., 1979, p. 48, 72.

Cet ensemble de croyances porte sur des fins désirables (à atteindre), soutenu et porté par des attitudes et des comportements qui lui sont sous-jacents (GP10,38).<sup>146</sup>

Si les croyances personnelles motivent l'action, l'action révèle les croyances, c'est-à-dire les valeurs. Pour connaître ses valeurs, on peut examiner son comportement (CE10,5). En effet, nos comportements "décrivent des croyances que nous avons (...) c'est notre credo personnel qui régit nos actes" (GP10,48).

À partir de cette donnée, on propose au jeune adolescent une adaptation de la méthode de discernement des valeurs de Brian Hall. L'exercice se fait en trois temps:

1. Inventaire des croyances personnelles parmi lesquelles on établit un ordre de priorités.
2. Vérification des croyances personnelles.  
Les comportements du jeune montrent-ils ce qu'il croit?
3. Examen des valeurs qui se manifestent dans les croyances personnelles. Quelles valeurs se cachent dans les comportements?

146. (A Value is) an enduring proscriptive and prescriptive belief that a specific mode of behavior (means) or an end-state (terminal) is preferred to an opposite mode of existence or end-state.

This belief transcends attitudes toward objects and situations. It is a standard that guides and determines actions, attitudes toward objects and situations ideology, presentation of self to others, evaluations, judgements, justifications, comparisons of the self to others, and attempts to influence others (nos soulignés).  
M. Rokeach, ibidem.

Faire l'analyse de ses croyances, c'est trouver ce qui dirige ses comportements, et par le fait même, c'est découvrir ses valeurs. Les actions du jeune deviennent "le pinceau avec lequel il (se) dessine ... au naturel" (CE10, 14-16).

Les valeurs étant l'expression d'une croyance personnelle, elles peuvent changer. Ainsi on lit au cahier de l'élève:

ce que je trouve important à ce moment-ci peut changer à mesure que je grandis, que je découvre qui je suis et qui sont les autres. C'est pourquoi mon système de valeurs est une chose qui bouge, qui progresse (CE10,6).

#### i) options exprimées dans l'agir

Dans l'optique de Simon et Raths, comme dans celle de Brian Hall, les valeurs s'expriment dans l'agir. En neuvième année, le jeune adolescent qui cherche à découvrir ses valeurs pourra consulter son emploi du temps (qui est) un reflet de ses valeurs (GP9,71). Pour traduire ses valeurs en action, l'étudiant voudra les affirmer (verbalement) face au groupe, et les vivre par ses choix (GP9,174).

En onzième année, on encourage l'adolescent à découvrir ses valeurs en clarifiant les motifs de son action (GP11,91). Il peut aussi, par une démarche inverse, vérifier ce qui est important pour lui en examinant ce qu'il fait, par exemple, de son temps et de son argent (CE11,93).

À ce stade, on invite l'étudiant à s'engager à vivre ses valeurs, c'est-à-dire à prendre des moyens concrets pour arriver à les traduire dans ses actions. Vivre ses valeurs, c'est "devenir plus autonome" (GP11,92). Pour ce faire, on rédige un contrat.

Le contrat est un engagement conscient de la personne à changer quelque chose à son comportement, suite à la prise de conscience de sa capacité de faire autre chose que ce qu'elle a fait jusqu'à maintenant (RT11,35).

Le contrat comporte certains éléments essentiels:

- . il doit partir d'une volonté réelle de changer.
- . et d'une décision arrêtée; non d'un simple souhait.
- . il doit être concret, délimité, (préciser quand je vais faire telle chose) réalisable (préciser comment je vais m'y prendre pour faire ...) et vérifiable. Comment les autres sauront-ils que j'ai réalisé mon contrat? (RT11,35-36)

Le contrat engage l'agir immédiat. L'adolescent sera aussi invité à formuler son "projet de vie", à choisir une carrière où il pourra vivre les choses qui sont importantes pour lui, ses valeurs (CE11,99).

Au programme de dixième année, on lit en conclusion:

Nous avons à relever un défi: celui de savoir allier le besoin d'être actifs qu'éprouvent (...) les jeunes de 15-16 ans à celui (...) de se connaître davantage (GP10,201).

Le programme souligne l'importance du comportement dans la connaissance de soi et dans le discernement des valeurs personnelles. " Nous voulions les aider à utiliser leur action pour garder un étroit contact avec eux-mêmes et avec leur réalité." (GP10, 201)

Sur le thème de la connaissance de soi, le programme offre une réflexion autour du thème de la corporéité. Cette réflexion veut s'intégrer à une démarche de discernement des valeurs. Le corps est présenté comme langage, lieu privilégié où s'expriment les valeurs, énergie qui fait passer de la pensée à l'acte (GP10,57,60). On fait donc voir le lien entre " habiter son corps et agir ses valeurs" . Le jeune adolescent est invité à apprendre à agir avec aisance, à devenir habile à mettre ses valeurs en action (GP10,10,68).

C'est pourquoi on cherche à trouver "si ce que l'on considère comme important se manifeste dans l'agir" . Après cette " confrontation de ses croyances et de ses actions" , on pourra, en vue d'une meilleure intégration, travailler à " réduire l'écart entre ce que l'on dit et ce que l'on fait" (GP10, 35,50).

ii) options liées aux besoins

En onzième année, celui qui fait la découverte de ses valeurs et s'engage à les vivre doit reconnaître à l'autre le même cheminement. Il doit donc s'attendre à

voir naître, de la diversité et de la fluidité des valeurs, certains éléments de conflits interpersonnels (GP11,191).

En effet:

les valeurs ne sont pas imposées de l'extérieur (...) C'est concrètement dans le quotidien de l'existence, que chacun trouve des réponses adaptées aux circonstances, à ses vrais besoins et à ceux des autres. (GP11,193)

Les valeurs sont donc liées aux besoins. Déjà, en neuvième année, on l'avait mentionné: "la publicité (...) suscite des besoins nouveaux, des valeurs nouvelles" (CE9,23). Mais au programme de onzième année, on s'attarde à cet aspect des valeurs<sup>147</sup>.

On trouve au Recueil de Textes un exposé de la question Conflits de besoins et conflits de valeurs (RT11,31): On y décrit d'une part les besoins comme variant avec les situations, l'état d'esprit, la disposition générale, le rythme de chacun. Les besoins de l'un étant différents des besoins de l'autre, on pourra se trouver en conflit.

Les valeurs pour leur part sont définies en termes de croyances, de goûts, de convictions personnelles. La diversité des valeurs peut être source de "grande richesse" mais aussi de conflit.

---

147. Au niveau de la communication interpersonnelle, on s'inspire de l'oeuvre de Gordon. Le Teacher Effectiveness Training traite du conflit de Valeurs: Ch. X: When Values Collide in School, p. 283-306. On en recommande la lecture (RT11,31).

Comment donc, dans un conflit, discerner s'il s'agit de besoins ou de valeurs? Le besoin s'exprime dans le "message-je", en disant l'effet tangible sur moi du comportement de l'autre (p. 80). Par contre, on sait qu'il s'agit de valeur si l'attitude répond aux sept critères de la clarification des valeurs.

Dans le cas d'un conflit de besoin, on s'engage dans une négociation, selon l'approche "sans perdant". Celui qui "a le problème" s'exprime en "message-je" tandis que l'autre pratique l'écoute active. On peut ainsi trouver un compromis acceptable aux deux parties.

Dans le cas d'un conflit de valeurs, les "message-je" sont partiels, puisque l'effet tangible du comportement de l'autre est plus difficile à cerner. Le message qui veut exprimer une valeur pourra ainsi produire un effet de "choc" (les valeurs sont des options très personnelles). Ici, chacun respecte l'autre, sans se sentir "obligé d'aller au-delà de ses frontières". Il se peut que deux personnes en opposition à cause de leurs valeurs se voient obligées de se séparer, mais il est aussi possible qu'elles arrivent à une entente qui leur permette de partager une relation d'intimité. Dans le cas d'un conflit de valeurs, la négociation est difficile, "puisque aucun ne veut perdre ce qui lui est cher et ce qui donne un sens à sa vie".

b) Transmission culturelle

La question de transmission des valeurs est présente à chaque étape du programme. En neuvième et en onzième années, on présente la question par le biais des influences familiales et socio-culturelles.

Le jeune de neuvième année apprend à distinguer entre ses valeurs acquises et celles qui sont pour lui "en doute". Les valeurs acquises sont celles qui "lui paraissent importantes"; les valeurs en doute sont représentées par des pratiques au sujet desquelles il se pose des questions. Par exemple: l'avortement, la drogue, les représentations sociales de personnes âgées, la guerre, la cigarette (GP9, 71).

Le jeune adolescent est invité à reconnaître l'influence de la publicité sur ses choix (GP9,73), et à identifier les personnes qui sont importantes pour lui, et qui influencent l'orientation de sa vie: (...) sa famille (GP9,128). Le jeune reconnaît que ses parents lui transmettent des valeurs (GP9,132).

En onzième année, dans le schème de l'Analyse transactionnelle, l'adolescent apprend à identifier les "messages parentaux" (GP11,67) c'est-à-dire à "écouter ce que disent son père et sa mère au sujet de l'éducation, de la sexualité, de la société, de l'argent, de la religion, du

travail" (CE11,23)<sup>148</sup>. Il portera aussi attention aux messages de ses amis et de son milieu sur ces mêmes sujets. Les injonctions parentales, les proverbes et slogans culturels véhiculent des valeurs (CE11,24). Parce que les valeurs sont liées à l'évolution personnelle et culturelle, elles changent. L'adolescent qui, dans le passé, a "pris (certaines) décisions à partir de messages parentaux" peut voir aujourd'hui que "certaines décisions ne sont plus appropriées" à ce qu'il est devenu (GP11,67).

En douzième année, on parle de la nécessité d'avoir des modèles qui "guident pendant un certain temps" le jeune, en lui transmettant des valeurs (GP12,196).

À partir d'un texte de Gérard Artaud<sup>149</sup>, on identifie trois étapes du processus de croissance (GP12,195-197). Le premier temps de l'acquisition des valeurs correspond au besoin d'identification. L'enfant qui cherche son identité a besoin de modèles qui incarnent et transmettent des valeurs. Après l'étape de l'identification à un modèle, l'adolescent pourra progressivement arriver à vérifier les valeurs transmises. Cette vérification lui permettra de faire le tri parmi les valeurs reçues afin d'intégrer à sa vie celles qui

---

148. Cette réflexion fait partie du chapitre premier, section I, prise de conscience de moi-même. Nous l'incluons ici parce que les "messages externes" transmettent des valeurs.

149. Artaud, Gérard, La crise des valeurs, RT12,59-60.

conviennent à la personne qu'il est devenu. Vérifier et traduire dans son vécu les valeurs que ses parents lui ont transmises, c'est, pour le jeune, reformuler ses valeurs.

Dans les orientations générales du programme de dixième année, on affirme, à la suite de Rokeach, que l'école:

doit se préoccuper d'abord d'inculquer aux étudiants la satisfaction du travail bien fait, le respect d'eux-mêmes, une certaine sagesse, un encouragement à se libérer en tant qu'individu (GP10,7) (...)  
l'égalité, l'unification de soi, la sécurité (GP10,8).<sup>150</sup>

(...)

L'école encourage alors ses membres à acquérir les habiletés suivantes: être responsable, être compétent, avoir l'esprit ouvert, être curieux intellectuellement, imaginatif, l'indépendance, la logique et la cohérence, la solidarité (GP10,8).<sup>151</sup>

On conclut:

Il est évident que l'école n'a pas le monopole de la transmission de ces valeurs (...). Toutefois, il apparaît assez clairement que l'école cherche à le faire d'une façon systématique puisque ces valeurs sont imbriquées dans les objectifs qui soutiennent le pourquoi de son existence dans la société (GP10,8).

---

150. Valeurs-fins ou "à long terme".

151. Valeurs-moyens ou "à court terme".

Le programme tient un langage explicite sur la relation école-société. En neuvième année, on présente l'école comme préparant le jeune à devenir citoyen compétent dans la société d'aujourd'hui. Apprendre à apprendre, c'est s'ajuster à la vie, au changement. L'école est "comme un laboratoire où l'on fait l'expérience de la vie avec d'autres" (GP9,135).

En dixième année, la relation se précise. La mission de l'école est de préparer le jeune à savoir comment agir et se conduire pour bien opérer en société (GP10,9). C'est ainsi qu'en retour, la société dépend de son système d'éducation. Si l'école prépare le jeune à vivre en société, la société "a tout avantage à soutenir l'école dans sa tâche d'éduquer aux valeurs" (GP10,8).

Le programme reprend en conclusion ses orientations de départ, affirmant:

tout système d'éducation se doit de promouvoir: l'autonomie, le sens de la valeur personnelle, l'adaptation à un monde changeant, (valeurs-fins) et les habiletés indispensables de confiance, honnêteté, responsabilité, affirmation de soi, courage (valeurs-moyens) (GP10, 201).

C'est s'éloigner considérablement de la préoccupation de "ne pas enseigner des valeurs" (GP9,124) qui va jusqu'à motiver, par exemple, cette note: "Nous avons pris (comme exemple) le respect de l'autre, mais ce n'est pas dans l'intention de le privilégier" (GP11,197).

c) Les valeurs universelles

En neuvième année, le dernier chapitre, l'univers et l'interculture, veut aider le jeune adolescent à "apprendre à juger d'une situation où sont en cause des valeurs universelles, telles que la responsabilité, la justice, le respect de la vie" (GP9,193).

En onzième année, on affirme que "la plupart des personnes recherchent des valeurs fondamentales identiques". Ces valeurs sont biologiques (santé, survivance), économiques (droit, justice), morales (épanouissement liberté, amour), religieuses (foi, sacré, méditation), esthétiques (beauté, harmonie), autres ... (CE11,95).

En douzième année, au chapitre de la morale, on écrira que, dans la résolution de certains dilemmes, "certaines considérations ont plus de valeur que d'autres parce qu'elles sont universelles" (GP12,111).

En dixième année, à partir de la méthode Hall, on nomme des valeurs pour tous, et l'on établit parmi ces valeurs universelles un ordre de priorité applicable à tous. Les valeurs qui font le but ultime de l'existence (GP10,7,8,37,71) sont les valeurs-fins, "à long terme". Les valeurs "à court terme", les moyens, sont aussi universelles (GP10,7,8,37).

B - Apports: l'incarnation des valeurs

a) Rupture d'avec les "valeurs imposées"

La crise des valeurs qui a été le sous-sol existentiel de Valeurs humaines pourrait bien être attribuable à une pratique éducative qui tenait beaucoup plus de l'endocritinement et de la socialisation que de l'éducation.

Dans le guide du professeur, les auteurs mettent en garde contre l'erreur d'"imposer ses valeurs" ou "son échelle de valeurs". Les bouleversements des années '60 ont montré, à qui veut comprendre, ce qu'il reste des édifices qu'on avait montés en hauteur sans prendre soin de les fonder solidement. Valeurs humaines veut s'éloigner du volontarisme. On entend prendre ses distances face aux valeurs imposées, face aux lois absolutisées qui devaient dicter les conduites, face aux attitudes que chacun devait reproduire dans son comportement. Comme l'écrit J. Grand'Maison, le règne des valeurs imposées c'est celui où il suffit, pour vivre, de "dérouler la bobine d'un film déjà tout impressionné"<sup>152</sup>. Rien n'est plus contraire à un projet d'éducation. Valeurs humaines veut se libérer de ce qui était une très fausse notion des valeurs.

---

152. Grand'Maison, J., Une société en quête d'éthique, Cahiers de recherche éthique, #5, Montréal; Fides, 1977, p. 36.

Pourtant, ce que l'ancienne éducation imposait, n'étaient souvent que des attitudes, des comportements, des idées toutes faites. On ne faisait pas toujours suffisamment sa place à l'éveil progressif de la conscience, à l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité. Dans son souci de faire accepter des "valeurs", l'ancienne éducation court-circuitait trop souvent l'éveil de la conscience, les premiers pas de la liberté, les premières démarches de responsabilité personnelle. On reconnaissait le caractère "conquis" de la vie authentique et de la liberté, mais on supportait mal les hésitations, les tâtonnements, les essais-erreurs, les révisions, les régressions inhérents au travail de conquête.

L'éducation qui imposait des "valeurs" cachait mal sa peur de la liberté, son mépris de l'intelligence, sa méfiance de l'affectivité. Imposer une "valeur", c'était atrophier l'intelligence, et neutraliser la volonté personnelle; c'était réprimer la critique libératrice, éteindre l'espérance et l'imagination créatrices.

Valeurs humaines entend s'éloigner d'un style d'éducation qui impose des "valeurs" ou plutôt qui impose des comportements sans se soucier d'y faire retrouver la ou les valeurs qui pourraient donner un sens au geste. Sur ce point, le programme rejoint la pensée de Jean-Guy Dubuc qui distingue "valeurs" de "coutumes, attitudes, comportements,


convenances"<sup>153</sup>. L'éducation que propose Valeurs humaines pourrait aider à retrouver les valeurs perdues dans les structures monolithiques, l'unanimité obligatoire, la mode acceptée. Pour Dubuc, la valeur à retrouver se trouve dans la motivation interne du geste. Les appuis externes et superficiels que sont les "valeurs imposées" ne peuvent produire qu'un fragile vernis. Les valeurs objectivées dans les normes et les institutions n'ont de sens que reconnues par une visée personnelle. C'est bien ce que les événements des années '60 nous ont laissé entendre.

Mais si Valeurs humaines prend ses distances face aux anciennes valeurs imposées, il veut aussi aider les jeunes à se libérer des nouvelles impositions. À travers la critique sociale que l'on retrouve à chacune des étapes du programme, on vise à détecter les nouvelles idées toutes faites, les nouvelles réponses trouvées par les autres, les nouvelles règles fixes, les nouveaux catalogues d'actes bons et de péchés. Rappelons ce passage:

Nous assistons aujourd'hui à une redécouverte de l'amour et de la sexualité, à la disparition des tabous qui s'appliquaient à ces réalités et c'est heureux. La société a-t-elle pour autant retrouvé son équilibre? (RT11,55)

---

153. Dubuc, Jean-Guy, Nos valeurs en ébullition, Ottawa: Leméac, 1980, p. 22.



Valeurs humaines a donc reconnu le moralisme qui, selon le mot de Grand'Maison, "réapparaît sans cesse, comme le chiendent, à tous les printemps"<sup>154</sup>.

Si l'adolescent apprend à détecter les moralismes, s'il comprend que l'imposition de comportements vidés de valeurs<sup>155</sup>, les gestes exprimant des valeurs faussées, sont une offense à la dignité humaine, il aura fait une démarche importante dans la saisie de ce qu'est une valeur. Dans ce domaine comme dans celui de la liberté, le premier mot sera peut-être une contestation et le premier pas, un acte de libération.

Le programme veut visiblement corriger les erreurs d'une éducation qui a pratiqué un réel fanatisme à l'égard des valeurs supérieures. On semble vouloir rappeler que si certaines valeurs se situent au bas de l'échelle, c'est peut-être parce qu'elles constituent la base de l'édifice. On pourra toujours arriver à dépasser la base, mais jamais en commençant par passer outre.

---

154. Grand'Maison, op. cit., p. 38-39.

155. Nous ne parlons pas ici de ces comportements que l'on doit imposer à un enfant parce qu'il ne peut pas, pour le moment, saisir la valeur qui le motive. Par exemple, la fréquentation de l'école.

b) Une maïeutique

Les auteurs de Valeurs humaines savent par expérience qu'on ne peut se substituer à l'éduqué, ni dans l'acquisition, ni dans la reconnaissance des valeurs. On ne peut, à proprement parler, ni faire comprendre, ni faire choisir, ni faire aimer. Les opérations de l'esprit sont des fruits d'émergences personnelles.

Socrate avait déjà soulevé la question des vertus qui ne s'enseignent pas, et qui constituent, en définitive, l'essentiel de l'éducation (Ménon, 93-94).

C'est ce que J. Maritain a appelé l'un des "paradoxes de l'éducation"<sup>156</sup>. Il écrit:

le principal paradoxe (de l'éducation) peut se formuler ainsi: ce qui importe le plus en éducation n'est pas l'affaire de l'éducation, et encore moins de l'enseignement (...)

(Dans le domaine de l'éducation morale) cette appréciation exacte de cas pratiques que les anciens nommaient "prudentia", (...) ne peut être remplacée par aucune science apprise (...) il n'y a pas de cours de sagesse; la sagesse s'acquiert par l'expérience spirituelle (...) Pour l'homme et pour la vie humaine, il n'y a rien de plus grand que l'intuition et l'amour (...) Pourtant, ni l'intuition ni l'amour ne sont matières d'instruction scientifique et d'enseignement, ils sont dons et liberté.

---

156. Maritain, Jacques, Pour une philosophie de l'éducation, Paris: Fayard, 1969, p. 37.

De ce premier paradoxe découle le second, à savoir: "tout l'apprendre est dans celui qui apprend, non dans celui qui enseigne"<sup>157</sup>. Les auteurs de Valeurs humaines savent bien que l'enseignant n'est pas l'"agent premier" de l'éducation. Ils reconnaissent que c'est en faisant appel au principe vital intérieur du jeune qu'ils pourront faire oeuvre d'éducation. On pense ici à la méthode socratique. Socrate travaille en coopération avec le dynamisme de la nature. De cette façon, la naissance de la personne, de la pensée personnelle, de la valeur personnelle est à la fois processus et travail de la nature et respect, direction, soutien apporté de l'extérieur par celui qui connaît cette nature et qui lui fait une juste confiance. Telle était l'oeuvre de l'accoucheur d'esprit (Ménon, 80ab, 84a-d). Les auteurs de Valeurs humaines reconnaîtraient leur option fondamentale et sans doute leur style d'enseignement dans la définition de l'enseignant comme "agent ministériel"<sup>158</sup>.

En s'éloignant des "valeurs imposées", Valeurs humaines reconnaît clairement que l'appréciation du bien ne se fait pas sous la dictée d'un autre. On ne sait et on n'aime que ce que l'on découvre soi-même. Pour se mettre à découvrir un savoir, il faut d'abord en ressentir le manque.

---

157. Ibidem, p. 43.

158. Maritain, J., op. cit., p. 45.

Comme il est nécessaire d'introduire le doute dans les for-  
 teresses de certitudes cognitives, il est essentiel, dans  
 une démarche de saisie des valeurs, de commencer par se  
 libérer des constructions monolithiques qui donnaient l'im-  
 pression de savoir d'avance ce qui est bon. La connaissance  
 du vrai comme celle du bien commence par l'ignorance.

c) L'expérience de la valeur

Le programme présente les valeurs comme faisant  
 partie du flot de la vie. C'est en souligner le caractère  
 immanent, le pôle subjectif. On veut faire voir que les  
 valeurs font partie de l'expérience quotidienne du moi-avec-  
 les-autres-dans-le-monde.

En effet, la valeur n'est valeur que pour quelqu'un.  
 Elle devient alors le sens, la fin que l'on reconnaît à sa  
 vie. Ainsi, comme l'écrit Bertrand Rioux,

il n'y a de valeur que pour une liberté  
 qui doit inventer son sens dans une  
 histoire qui n'est pas écrite d'avance,  
 (...) qui est toujours ouverte quant à  
 son dernier sens.<sup>159</sup>

---

159. Rioux, Bertrand, in Le nouveau défi des valeurs, Essais,  
 Montréal: HMH, 1972. Le projet des valeurs humaines  
 et leur fondement, p. 88. L'auteur précise que la li-  
 berté comme fondement des valeurs est une demi-vérité.  
 Si les valeurs ont un pôle immanent, elles ont aussi un  
 pôle transcendant.

De son côté, Marcel Gillet note aussi l'aspect immanent des valeurs. Il écrit:

Si des valeurs aussi objectives qu'on voudra, aussi transcendantes qu'on peut le souhaiter n'ont aucune prise sur moi, elles ne seront pas des valeurs à mes yeux. Des valeurs qui ne sont pas subjectives, qui ne jaillissent pas au plus profond de la conscience, (...) en d'autres termes, des valeurs qui ne sont pas immanentes ne peuvent pas être des valeurs.<sup>160</sup>

Valeurs humaines accorde une large place à la croissance affective. Le programme reconnaît que la révélation de la valeur se fait par le sentiment. En effet, si la connaissance du réel nous est donnée par voie des sens, l'univers des valeurs nous est présenté par celui de l'affectivité.

L'éducation aux valeurs est une éducation du sentir, du désir, de l'admiration, de la volonté. Louis Lavelle écrit que de même que la connaissance la plus abstraite est reliée au fil de la sensation, ainsi la valeur même la plus élevée retentit dans l'affectivité<sup>161</sup>. C'est le sentiment qui reconnaît la valeur, qui consent à la valeur.

---

160. Gillet, Marcel, op. cit., p. 729.

Ici aussi, le pôle immanent des valeurs appelle comme corrélatif leur pôle transcendant.

161. Lavelle, L., Traité des valeurs, Paris: PUF, 1955, Vol. I, p. 190.

En autant que Valeurs humaines pratique l'éducation des sentiments, en autant qu'il affine la sensibilité, le programme prépare le terrain de l'appréhension des valeurs<sup>162</sup>. Si, comme l'écrit encore Lavelle, la valeur naît d'une rupture d'indifférence, si elle est une réalité éprouvée, il importe d'apprendre à bien sentir la réalité.

En rappelant l'aspect immanent, le pôle subjectif de la valeur, le programme de Valeurs humaines veut, entre autre, faire une éducation au pluralisme. Bien qu'on ne définit pas le sens que l'on entend donner au concept de pluralisme<sup>163</sup>, il semble clair que le programme veut surtout éduquer au respect de la dignité humaine au-delà des différences. Toute la réflexion que l'on fait autour de la notion de préjugés, du droit à la différence, et de la richesse qui surgit de la rencontre des cultures, en témoigne. De toute évidence, on est animé d'un esprit semblable à celui qui a fait écrire: "Il n'y a plus ni Juifs, ni Grecs, ni Romains", mais une communauté qui ne connaît pas l'étroitesse des frontières raciales. La personne transcende les particularités de sa culture.

---

162. Conn, W., *op. cit.*, p. 146.

Lonergan, B., Method in Theology, p. 245.

163. Le pluralisme comme fait social est la reconnaissance et le respect de la diversité des personnes. Le pluralisme philosophique s'apparente au relativisme qui dirait: "À chacun sa vérité".

L'adolescent pourra apprendre la tolérance, qui n'est ni unanimité, ni démission, mais, comme l'écrit Dubuc, "capacité d'affirmation et d'écoute" née lentement d'un "moi individuel qui s'associe au moi collectif", pour y participer sans se perdre. La tolérance devient alors le fait de celui qui "devient assez sûr de soi pour laisser vivre les autres"<sup>164</sup>. La lecture de Valeurs humaines montre que le programme tend à acheminer progressivement le jeune vers la pratique de cette tolérance.

Le pluralisme que Valeurs humaines veut respecter, c'est le fait de la diversité. Ce pluralisme exige à la fois la consistance personnelle et l'ouverture à l'altérité. Pour le jeune - et pour l'adulte - il s'agit là de conquêtes importantes.

Valeurs humaines s'inscrit dans la ligne des pensées qui ont démasqué l'aliénation de ces personnages soigneusement sculptés de l'extérieur, et dont les actions suivent des scénarios conçus par ceux qui tirent les ficelles. Au cours des années '60-'70, les écrits de Rogers, Fromm, Maslow, May, ont souligné le désarroi de ces aliénés.

C'est pour corriger les erreurs d'une éducation conçue en termes de dressage que Valeurs humaines insiste sur l'aspect immanent des valeurs. En présentant les valeurs

---

164. Dubuc, J.-G., op. cit., Vers la tolérance, p. 107-136.

comme options personnelles, comme émergeant de l'expérience quotidienne, on entend s'éloigner à la fois de la forme autoritaire de l'éducation et de la vision profondément pessimiste de l'homme qu'elle présuppose.

Valeurs humaines a constaté la stérilité des idées pures qui ne réussissent jamais à s'incarner, qui n'ont rien de décisif au niveau du vécu, qui en un mot n'ont pas de prise sur le réel du sujet et de son expérience. C'est dans l'intention de redonner sa place au sujet que le programme présente les valeurs sous leur aspect immanent.

C - Ambiguïtés: les limites des valeurs-préférences

Les éducateurs auteurs de Valeurs humaines se sont tournés vers certaines pensées des années '75. Au chapitre des valeurs, Rathes présentait alors une méthode qui, on le sait, était devenue, selon le mot de Stewart, un engouement<sup>165</sup>. Sur certains points majeurs, Valeurs humaines non seulement emprunte des techniques mais adopte des présupposés de la méthode de clarification des valeurs.

---

165. Stewart, J.S.: "an educational fad". In Purple and Ryan, Moral Education ... It Comes With the Territory, p. 136.

a) Valeurs: choses choisies

Le programme définit les valeurs comme "quelque chose qui est important pour mon épanouissement personnel" (p. 187). Le terme "quelque chose" peut recouvrir un ensemble très diversifié comprenant aussi bien l'apparence physique que le courage, les personnes (p. 188)<sup>166</sup>.

Les choses deviennent des valeurs en autant que le sujet les "valorise". Valoriser une chose, c'est, pour Valeurs humaines, lui appliquer, dans sa vie, les sept critères de Rath. La valeur devient alors ce que l'on obtient par le processus de valorisation. Ce processus de valorisation s'applique à toutes les valeurs, y compris, par exemple, le respect des autres<sup>167</sup>. En neuvième année et en onzième année, on ne trouve aucune hiérarchie de valeurs. On ne trouve pas non plus de distinction entre valeurs et valeurs morales.

---

166. A-t-on voulu dérégifier le "*something*" de Rath?  
 A-t-on voulu donner au concept toute l'extension possible dans le but de "ne pas imposer des valeurs"?  
 Le Rapport final révèle qu'en 9e année, 24% des élèves indiquent, entre autres concepts "les moins bien saisis", celui de l'identification des valeurs.  
 En 11e année, le concept de "valeur à la lumière des buts derniers" figure parmi les "concepts les moins compris" par 21% des élèves (RF,116).

167. Le professeur: "Pour toi, le respect de l'autre est-il une valeur? Vérifie par les critères (de Rath) (GP11, 197).

b) Le sujet "mesure de toutes choses"

Si la valeur est ce que l'on choisit de valoriser, la source de la valeur devient le sujet qui "valorise". Dans un contexte de pluralisme, chacun choisit ses propres valeurs; de même, le "but ultime" de la vie, qu'il s'agisse de plaisir ou de sagesse, dépend de la valorisation de chacun (p. 190). Le point de départ de la valeur est la préférence personnelle (p. 188). L'objet vers lequel tend l'action devient "une valeur pour moi" (p. 189).

C'est aussi à partir de la préférence personnelle que chacun établira son ordre de priorités (p. 188).

Si le sujet se trouve au départ, il se trouve aussi au terme du processus de valorisation. Nous avons souligné l'importance que Valeurs humaines attache à l'épanouissement personnel. Les valeurs deviennent des moyens de réalisation personnelle. Elles sont "des choses importantes dans ma croissance et celle des autres" (p. 190) ou encore "quelque chose que je me donne et que je reçois parce que cela me semble important pour vivre heureux" (p. 191). Au domaine de la sexualité, on trouve cette note adressée à l'enseignant: "Le jeune veut créer des valeurs pour lui, se dire tel qu'il est" (GP11,105). On voit ici la liberté comme fondement des valeurs, cette demi-vérité dont parle Rioux (p. 209, note 159).

Le programme invite constamment le jeune à "juger", "choisir", "discerner", "reformuler", "distinguer", "évaluer", "analyser", "questionner", "réfléchir", "trier", "ordonner". En douzième année, on lui demandera de prendre position sur des questions de valeur de la vie humaine<sup>168</sup>. Le lecteur se retrouve donc à chaque pas devant la question: juger, mais à partir de quoi? En onzième année, on donne une réponse à cette question: Parmi les influences qui touchent à sa vie, le jeune aura à distinguer celles qui sont positives de celles qui sont négatives. Les influences négatives "ne sont pas appropriées à ce que je suis", tandis que les positives "m'aident à grandir intérieurement". Comment discerner? Le texte répond: Si on est incertain, on retient l'influence et on continue de vérifier. On choisira plus tard (GP11,67).

En douzième année, on trouve, au chapitre de la reformulation des valeurs: "Pour bien choisir ce qui me convient j'ai besoin de points de repère, de référence (CE12,25). Et la question: "Où trouves-tu aujourd'hui les points de repère qui te guident dans tes choix de ce qui est bon pour toi?" (GP12,194) Chacun doit trouver sa réponse.

On trouve, en douzième année, au sujet de la reformulation des valeurs, le passage suivant, qui a trait aux

---

168. Dossiers Situations de vie.

comportements qu'on décide d'adopter "non parce que d'autres t'ont dit de le faire, mais parce que tu as découvert qu'ils sont gratifiants et te conviennent". Parmi les valeurs à "reformuler" à partir de ce principe: dire la vérité, partager, être juste, respecter les autres (GP12,196).

Il est certain que chacun doit juger selon sa conscience, mais chacun doit d'abord former sa conscience. Il est certain aussi que l'agent moral vise, dans ses choix, "ce qui convient", mais on parle alors de ce qui convient à l'humanité de l'homme. On est loin ici de la gratification, du moins de ce que la psychologie dont s'inspire le programme entend par "gratification".

Si la valeur est ce que chacun choisit conformément aux sept critères de Raths, si, de plus, on reformule ses valeurs selon ce qui gratifie, qui dira que les valeurs d'un Hitler, d'un Manson, d'un Schweitzer et d'une Teresa ne sont pas également valides?

Les auteurs de Valeurs humaines ne poussent pas jusqu'à leurs conséquences logiques ultimes les postulats de Raths. C'est ce qui a entraîné certaines inconsistances. Par exemple, celle-ci: On a projeté un film qui souligne la valeur du respect de l'autre. Un exercice subséquent pose la question: Pour toi, le respect de l'autre est-il une valeur? Le jeune est appelé à vérifier si, sous le rapport du respect des personnes, il rencontre dans sa vie les sept

critères de Raths. L'exercice continue: Si le respect des autres n'est pas une valeur, quel critère te manque-t-il? Comment le respect de l'autre peut-il devenir une valeur pour toi? (GP11,197) On imagine que l'enseignant saurait répondre au jeune qui dirait alors: "Et si je décide de ne pas choisir cette valeur?" Mais aucun des critères de Raths ne laisse entendre que certaines valeurs s'imposent. Au contraire, toute l'attention est dirigée à "ne pas imposer", voire à ne pas enseigner (p. 218) ses valeurs.

Quand on établit sa propre échelle de valeurs, c'est à l'intérieur de la hiérarchie des valeurs. De même, en morale, lorsqu'on donnera un sens à ses gestes, ce sera à l'intérieur d'un sens donné, indépendant de soi.

Présenter l'homme comme "mesure de toutes choses", c'est évoquer Protagoras. C'est rappeler ce temps où les Grecs, ayant rencontré d'autres civilisations, avaient subi un "choc culturel". De nouvelles questions avaient surgi: les divers modes de vie, les divers codes d'éthique, les divers systèmes religieux n'étaient-ils pas, à la fin, de pures créations sociales? On était en pleine "crise des valeurs". C'est cette problématique que l'on retrouve à l'origine de Valeurs humaines.

c) Psychologisation: besoins-valeurs

Valeurs humaines constate qu'il n'est pas facile de distinguer entre valeurs et besoins. En neuvième année, on se retrouve devant des textes tels que: "nos besoins nous relient les uns aux autres" (GP9,44,99), et "plus mes besoins sont nombreux, plus ils m'apparaissent importants, moins je suis sensible aux besoins des autres" (GP9,55). En onzième la question revient. Ici, on semble tenter d'établir une équivalence entre les deux termes. On lit:

les valeurs ne nous sont pas imposées de l'extérieur. C'est concrètement dans le quotidien de l'existence, que chacun trouve des réponses adaptées à ses vrais besoins et à ceux des autres (nos soulignés)<sup>169</sup>.

L'exposé que nous avons résumé (p. 196) en arrive à conclure: nos besoins, parce qu'ils sont "négociables", nous unissent; nos valeurs, au contraire, parce qu'elles sont "personnelles" ne sont pas négociables et donc peuvent nous diviser.

On pourrait tenter d'élucider les fondements anthropologiques qui inspirent cette vision des choses. En tant qu'être naturel, l'homme vit au niveau de ses besoins biologiques, économiques, affectifs. À ce niveau, sa motivation

---

169. En 10e année, la valeur est "élue" "en fonction des besoins actuels dans la situation présente". (GP10,54).

est de s'adapter, d'atteindre un certain bien-être. Alors, ses valeurs deviennent des "réponses à ses besoins"<sup>170</sup>.

Pourtant, cette vision des choses ne rend pas compte de toute la pensée des auteurs de Valeurs humaines. Nous avons relevé, à chaque étape du programme, une référence à des valeurs universelles, et en onzième année, une énumération de "valeurs fondamentales" dont le lecteur peut reconnaître le fondement ontologique. On éclairerait la question valeurs-besoins en partant de l'ontologie et en reconnaissant une hiérarchie de besoins et de valeurs<sup>171</sup>.

Nous emprunterons ici à M. Gillet sa distinction "fonction" "valeur". Au niveau des besoins vitaux, biologiques, économiques, affectifs, la motivation devient réponse à une fonction. La fonction se manifeste à un moment donné, dans certaines circonstances déterminées<sup>172</sup>. Le comportement fonctionnel répond à des besoins. Chaque fois que l'équilibre du psychisme est brisé, la personne prend conscience d'un besoin et cherche à le satisfaire. La fonction

---

170. Lavelle, Louis, op. cit., t. II, p. 122-123, 128.

171. Maslow en offre une. On n'a pas exploité cette source. Nuttin, (op. cit.) offre aussi une classification des besoins fondamentaux, soit:

1. besoins biologiques, p. 251-260.
2. besoins de contact psychosocial, p. 260-266.
3. besoins d'intégration universelle, p. 274-280.

172. Gillet, M., op. cit., p. 287.

est impérative, son objet est amoral, la satisfaction est immédiate<sup>173</sup>. Nuttin rejoint cette pensée quand il décrit le besoin comme mobile qui fait surgir la réaction "comme un chaînon dans le cours matériellement déterminé d'un processus naturel"<sup>174</sup>. On n'est pas ici dans le domaine des actes libres. Le besoin indique un moyen de vivre; la valeur, poursuit Nuttin, est un motif d'agir. Au lieu d'être affectée par l'impression, la personne la transcende. La valeur est une fin, une raison de vivre. Elle anime l'agir libre.

Au sommet de la hiérarchie des besoins se trouvent ceux que l'on reconnaît comme "spécifiquement humains". Nuttin les appelle "besoins d'intégration universelle"<sup>175</sup>. Lavelle parle, pour sa part, de "personnalité transindividuelle". C'est à ce niveau que se situe la question du sens de la vie. Ce besoin, dit Nuttin, "consiste à se savoir intégré significativement à un ordre absolu". Nous sommes ici dans le domaine de la valeur.

Précisons, en terminant, que si la valeur est le dépassement du besoin, elle n'en est pas la négation. Rappelons que si l'homme est un esprit incorporé, il est aussi un corps spiritualisé. Ainsi, même au niveau des besoins

---

173. Ibidem, p. 283.

174. Nuttin, J., op. cit., p. 149.

175. Ibidem, p. 274, 278-280.

primaires, dès qu'un geste est plus qu'une réaction à une impulsion, dès que dans les domaines biologiques, économiques, affectifs, on réussit un certain dépassement de soi, l'agir trouve une raison en dehors de la sphère étroite des fonctions et des intérêts individuels. Au lieu d'un comportement fonctionnel, on opte pour une conduite inspirée par les valeurs.

Si les "conflits de valeurs" ne se "négocient" pas selon la méthode Gordon, c'est peut-être parce que le domaine des valeurs échappe à la négociation. Le besoin replie sur soi; la valeur ouvre à ce qui est autre que soi. La valeur, écrit Mounier, sert de médiation entre tous, les arrachant à leur isolement, les épanouissant sur l'universel. Loin d'être une projection du moi, la valeur est au contraire signe que la personne (...) peut (...) embrasser l'univers - dans un "mouvement vers un transpersonnel"<sup>176</sup>.

#### d) Les "valeurs nouvelles"

Tous ceux qui ont su lire les "signes des temps" des années '60 ont compris qu'il fallait, selon le mot de Martin Blais "réinventer" les valeurs. Les auteurs du programme sont de ceux-là. En ceci, ils rejoignent l'ensemble de la pensée classique. J. De Finance reconnaît l'espace de la

---

176. Mounier, E., Op. cit., p. 488-489.

diversité des valeurs, selon les sociétés<sup>177</sup>. René Simon souligne le fait du progrès des sociétés et des questions inédites que cette évolution fait surgir<sup>178</sup>. Louis Lavelle voit la valeur comme prenant constamment un visage nouveau<sup>179</sup>.

Dans la veine du changement, le programme propose un texte de Fernand Dumont (p. 191). À partir de ce texte, on présente, comme objectif, de "faire découvrir la diversité des valeurs et les conflits auxquels elle donne lieu."

Or le texte présenté dans le guide du professeur omet le premier paragraphe de Dumont. L'auteur écrit:

Tout d'abord, je mettrais en question une façon de parler assez courante mais qui, à mon sens, risque de nous faire passer à côté du vrai problème. (Il s'agit de l'expression "la crise des valeurs")  
 (...) À mon avis, des valeurs nouvelles, ça n'existe pas.

Dumont parle des "figures collectives", des "images" ou des "représentations" sous lesquelles apparaissent les valeurs dans telle et telle société. Il conclut:

Ce sont exactement ces choses-là qui sont remises en question (...) il est bon de savoir que ce sont des choses historiquement relatives, et que

---

177. De Finance, J., op. cit., p. 246.

178. Simon, René, op. cit., p. 70.

179. Lavelle, L., op. cit., T. II, p. 13.

c'est à ce niveau que se situe la crise et non pas au niveau des valeurs comme telles. (nos soulignés)

En cela, Dumont rejoint Lavelle qui parle de "formes" et de "visages" et Simon qui précise que le progrès, s'il fait surgir de l'inédit, introduit "sinon des valeurs nouvelles, (...) des aspects nouveaux des valeurs permanentes". En d'autres mots, ce n'est pas le monde des valeurs qui grandit, c'est moi qui m'ouvre progressivement à lui.

Au cahier de l'élève, on trouve un certain rajustement de la question.

M. Fernand Dumont (...) affirme que la manière de vivre les valeurs a changé mais les valeurs de base sont demeurées les mêmes. Par exemple, la crise ne porte pas sur l'amour comme valeur mais plutôt sur la manière de l'exprimer. Les jeunes d'hier et d'aujourd'hui ont le même besoin de se retrouver et de s'aimer.

Pourtant, même au cahier de l'élève, la réflexion est orientée dans la ligne de "découvrir la diversité des valeurs comme source de richesses et de conflits" (CE11,90).

On se demande lequel des deux messages le jeune retiendra; s'il saura faire la synthèse de la permanence dans le changement. On aurait profit à exprimer clairement en quoi les valeurs sont durables, et cela, dans des conditions qui en font apparaître, successivement, des aspects divers.

e) L'action: un comportement observable?

Valeurs humaines fait de l'action selon les valeurs un critère de l'authenticité des valeurs (p. 193). On veut que l'adolescent s'engage à vivre ses valeurs en prenant les "moyens concrets" du contrat délimité, réalisable, vérifiable par les autres, et sur lequel il agira immédiatement (p. 194).

On reconnaît dans l'actualisation l'un des éléments constitutifs de la valeur, à savoir ce que Lavelle appelle une "exigence de réalisation sans laquelle elle ne serait que rêve et chimère"<sup>180</sup>. La valeur est, si elle est vécue, si elle informe et transforme l'existence. Elle doit s'incarner.

Mais s'il est vrai que la valeur se traduit dans l'agir, il est vrai aussi que les actions observables d'une personne trahissent parfois certaines de ses valeurs. Il arrive que l'être dépasse le faire.

Parmi les comportements observables qu'entraîne le choix des valeurs personnelles, la pratique de Raths exige, comme critère de leur authenticité, l'affirmation publique.

---

180. Lavelle, L., op. cit., Tome II, p. 8.  
Même pensée chez J. De Finance, op. cit., p. 266 et  
chez M. Gillet, op. cit., p. 705.

Valeurs humaines a raison d'encourager le jeune à s'affirmer face au groupe et face à la société. Le programme insiste sur l'accueil de l'autre dans sa différence. Il s'agit là pourtant d'un idéal. Il faut certainement continuer de le proposer; il faut reconnaître la générosité du jeune et compter sur elle, pour accueillir ce qui est différent de lui. Mais il faut aussi considérer la fragilité de l'adolescent. Certains auteurs la rappellent. J.S. Stewart fait remarquer que le jeune est très sensible au jugement de ses compagnons. La dynamique sociale d'un groupe normal d'adolescents pourrait facilement faire que seuls les plus forts affirment leurs vrais sentiments, sans craindre de se faire ridiculiser ou rejeter du groupe. Dans un tour de table, celui qui "passe" pourrait avoir la même appréhension de se faire juger. La pratique de l'affirmation des valeurs pourrait alors résulter en une régression vers la moyenne<sup>181</sup>.

Hadfield voit pour sa part que le jeune adolescent se trouve dans une phase grégaire, le stade de la bande. À ce moment-là, il a besoin de se conformer au groupe. L'auteur estime qu'on doit respecter ce besoin<sup>182</sup>. L'adolescent refuse alors d'être différent, soit dans sa façon de s'habiller, de parler. Hadfield écrit:

---

181. Stewart, J.S., op. cit., p. 139.

182. Hadfield, J.A., op. cit., p. 206.

Parents should remember this law of conformity and not try to break it. (...) to insist on difference (...) is bound to bring humiliation and unpopularity.<sup>183</sup>

On retrouve une pensée semblable chez Dorothy C. Briggs. Elle souligne le besoin que le jeune adolescent éprouve de se voir accepté par ses pairs.

Because of this insecurity that comes from his reshuffling his identity, the young teenager needs larger transfusions of confirmation from his friends.

L'auteur rappelle qu'il arrivera au jeune qui sait la réponse de refuser de la donner. Il veut d'abord faire partie du groupe; s'il est trop intelligent, il sera exclu. "*only the secure dare to be noticeably different*"<sup>184</sup>. À son avis, ce n'est qu'à la grande adolescence que l'on peut s'affirmer comme étant différent. Elle écrit: "*Somewhere between seventeen and twenty, the youngster should be able to stand apart with confidence*"<sup>185</sup>.

L'affirmation publique des valeurs est peut-être en partie une instance de situation paradoxale en éducation.

183. Ibidem, p. 212.

184. Briggs, Dorothy C., op. cit., p. 155.

185. Ibidem, p. 156.

Allport écrit, de son côté: *Seldom does the adolescent defy teen-age mores. His self-image and sense of identity are not firm enough to stand the strain.*  
Pattern and Growth in Personality, p. 125.

On propose une certaine autonomie; c'est un idéal, un devoir-être. On initie le jeune à un certain comportement, à certaines attitudes à adopter quelque peu avant qu'il puisse les intégrer à fond (p. 115).

Ceci étant considéré, on peut se demander si l'action observable est justifiable comme critère de l'authenticité d'une valeur. En dixième année, avec Brian Hall, on introduit le concept de valeurs de "vision". Il s'agit de rêves, de projections, d'attentes. Le mot "valeur" peut donc s'appliquer à autre chose que ce sur quoi on a posé des actes? Ou bien l'action serait-elle autre chose que ce qui est "observable, mesurable, délimité"?

Comme le dit Louis Lavelle, s'il est vrai qu'on ne peut juger l'arbre qu'à ses fruits, il se peut que l'arbre porte des fruits invisibles<sup>186</sup>.

Il ne faut pas oublier que la pure contemplation de la beauté, aussi bien que de la vérité est, elle aussi, un acte; elle est proprement l'actualisation d'une valeur<sup>187</sup>.

Pour sa part, Mounier distingue divers modes d'agir. Il y a le faire (l'industrie), l'agir éthique (qui construit la personne), l'activité contemplative (engagement prophétique), et l'action collective<sup>188</sup>.

186. Lavelle, L., op. cit., I, p. 96.

187. Ibidem, p. 256.

188. Mounier, E., op. cit., p. 500-503.

Enfin, il faut bien considérer que celui qui agit selon ses valeurs a d'abord été agi par la valeur. Lavelle écrit qu'il faut déjà porter en soi la valeur pour pouvoir la reconnaître<sup>189</sup>. L'agir serait alors, non pas une condition mais l'expression de l'existence de la valeur.

D - Prolongements: les valeurs-références

a) Une quête d'objectivité

i) fondement culturel des valeurs

Le dernier volume de Valeurs humaines suggère une orientation nouvelle de la pensée des auteurs. D'une méthode où chacun choisit librement ses valeurs, en neuvième et onzième années, on passe, en douzième à un concept de reformulation des valeurs transmises. Du souci de "ne pas enseigner des valeurs" que l'on trouve dans les trois premiers volumes, on passe, dans le dernier, à une école qui "doit se préoccuper d'abord d'inculquer" certaines valeurs précises (p. 200). Alors que dans les premiers cahiers, on rappelait à l'enseignant de ne pas "imposer son échelle de valeurs", on

---

189. Lavelle, L., op. cit., Tome I, p. 249.

présente, dans le dernier, la classification des valeurs<sup>2</sup> fins, valeurs-moyens de Milton Rokeach<sup>190</sup>.

C'est à partir de l'hypothèse du fondement culturel des valeurs que Rokeach a distingué des valeurs-fins et des valeurs-moyens. Il écrit: "*A main point of departure is the premise that the major determinants of human values are the culture, a society or society's institutions*"<sup>191</sup>.

Le programme insiste à la fois sur la nécessité de l'adaptation sociale et de la critique sociale. La pratique de la critique sociale suppose que les valeurs ne sont pas déterminées par la société. Avant les institutions sociales, il y a celui qui les a créées, qui les transforme, et qu'elles expriment.

- 
190. Rokeach, M., Understanding Human Values, p. 259-269, Value Education in Educational Settings.  
Top four terminal values: a sense of accomplishment, self-respect, wisdom, freedom.  
 Other terminal values: equality, inner harmony, family security (Valeurs à long terme, p. 200).  
Top four instrumental values: being responsible, capable, broadminded, and intellectual.  
 Other instrumental values: being honest, courageous, imaginative, independent, logical, helpful (Valeurs à court terme, p. 200).
191. À la fin de The Nature of Human Values, New York: Free Press, Macmillan Publishing Co., 1973, Rokeach met au jour les implications philosophiques de ses recherches. Il écrit: "This work on human values is clearly deterministic in outlook, aligning itself with Skinner's arguments in Beyond Freedom and Dignity against "autonomous man" and for determinism" (p. 337-339). Rokeach dit se détacher de Skinner en ce qu'il admet que les hommes possèdent des valeurs qui déterminent leurs comportements, que les changements de valeurs entraînent des modifications au plan du comportement, mais il finit par noter que ces "formules mentalistes" demeurent déterministes.

ii) le fondement ontologique des valeurs

Valeurs humaines reconnaît que la vie personnelle a des sources et des horizons qui englobent et dépassent la vie sociale. À chaque étape du programme, on fait appel à des valeurs universelles. Ici encore, le programme aurait profit à nommer le fondement ontologique et à faire passer les valeurs fondées sur l'ontologie d'une brève mention à un exposé.

Telle que le texte la présente, l'énumération des valeurs universelles ne rend pas compte d'une hiérarchie (p. 202). À la suite de ses sources, Valeurs humaines évite d'aborder la question de hiérarchie de valeurs. Chaque fois qu'on nomme des valeurs, on en fait une énumération où l'on se garde de présenter certaines valeurs comme étant supérieures à d'autres (p. 188). C'est que Valeurs humaines veut s'éloigner d'une éducation qui a pratiqué un réel fanatisme face aux "valeurs supérieures", aux motivations désincarnées.

On pourrait peut-être, en élucidant le concept de valeur supérieure, montrer que celui d'une hiérarchie des valeurs n'entraîne pas nécessairement ce fanatisme. Au contraire, l'idée de hiérarchie devient nécessaire à l'intégration que cherche Valeurs humaines.

Si certaines valeurs sont supérieures, c'est qu'elles intègrent mieux toutes les dimensions de l'homme. Nous

emprunterons, ici, un exemple que donne V. Frankl. Il écrit que l'homme est un animal et une plante comme l'avion est un véhicule qui roule sur la piste. L'avion manifestera sa véritable nature en s'arrachant au sol. De la même façon, les valeurs supérieures, en assumant les fonctions biologiques, les marquent déjà d'esprit<sup>192</sup>. Les valeurs intellectuelles, sociales, esthétiques, morales, religieuses sont supérieures parce qu'elles englobent, reprennent, assument, transforment les fonctions vitales.

Le programme évite de proposer une hiérarchie des valeurs parce qu'il veut respecter le pluralisme. On aurait profit à tirer au clair le concept de pluralisme.

Il y a d'une part, le pluralisme qui dit: "À chacun sa vérité, à chacun sa valeur", et d'autre part celui qui dit: "La vérité n'a de sens que pour celui qui l'a acquise et se l'est appropriée, la valeur ne peut pas être dictée ou imposée".

Il y a le pluralisme qui est fait de la reconnaissance et du respect de la diversité. Celui

qui est d'abord et avant tout respect des personnes de leur cheminement (...) vers la vérité. Il respecte la diversité (...) parce qu'il conçoit que la vérité imposée travaille à la longue contre la vérité en brisant les ressorts vitaux de l'intelligence humaine.

---

192. Frankl, V., La psychothérapie et son image de l'homme, p. 139.

(...) Tel est le pluralisme personnaliste<sup>193</sup>.

Le pluralisme qui respecte la diversité porte sur les moyens, sur les modes, sur les coutumes et non sur les fins, les valeurs essentielles, les options fondamentales de la vie. Réfléchissant à notre société "en quête d'éthique", Grand'Maison écrit:

C'est se leurrer que de parler de pluralisme éthique. Il n'y a pas plusieurs éthiques en présence, mais des positions circonstanciées, provisoires, sur un tas de problèmes souvent isolés les uns des autres<sup>194</sup>.

Le pluralisme philosophique, celui de Protagoras dit: "Chacun a le droit de faire ce qu'il veut, toutes les valeurs se valent, pourvu qu'elles soient choisies et vécues sincèrement". C'est glisser de la bienveillance à la complaisance<sup>195</sup>.

L'ensemble de Valeurs humaines indique qu'on ne veut pas laisser entendre que toutes les valeurs se valent. Les héros de la non-violence ne sauraient être confondus avec

---

193. Croteau, J., Les exigences laïques du pluralisme, in Maintenant, 1962.

194. Grand'Maison, J., op. cit., p. 117.

195. Dubuc, J.-G., op. cit., p. 57: "La culture de masse refuse les systèmes; elle propose des valeurs mais nie les hiérarchies. La culture de masse présente Bobino et Jésus, Woody Allen et Albert Einstein, Dolly Parton et Marie Curie sur un pied d'égalité: ils se suivent à l'horaire, tout simplement."

des hommes qui vivent du minimum. On exerce une juste discrimination dans le choix des individus et des groupes que l'on invite comme personnes-ressources en salle de classe (p. 77). Enfin, en proposant un idéal de dépassement, le programme affirme sa reconnaissance de valeurs supérieures. En présentant la communauté comme un idéal, Valeurs humaines dit que la diversité constitue en quelque sorte le moment antithétique de la synthèse à créer. Quand le programme propose de reconnaître et de respecter la personne au-delà des différences, quand on nomme des valeurs universelles, c'est à cet idéal d'unité par et au-delà de la diversité que l'on se réfère.

On aurait profit à affirmer la hiérarchie des valeurs qui se trouve, de façon implicite, dans le texte (p. 202). Le programme s'inspire entre autres de Martin Blais. On pourrait exploiter cette source, d'autant plus que les textes de M. Blais sont écrits en une langue limpide, accessible aux grands adolescents<sup>196</sup>.

#### b) L'appropriation personnelle des valeurs

Valeurs humaines a le mérite de rappeler l'aspect immanent de la valeur. Afin de poursuivre sa réflexion dans

---

196. Blais, M., L'échelle des valeurs humaines, Montréal: Fides, 1980. Dans The Will to Meaning, p. 70, Frankl présente aussi une hiérarchie des valeurs fondée sur l'ontologie et la recherche du sens.

ce domaine, le programme pourrait souligner le pôle transcendant de la valeur. En effet, si la valeur est toujours le bien de quelqu'un, le bien de quelqu'un est toujours, d'abord, un bien.

C'est ce pôle transcendant de la valeur qui est premier. Pour illustrer cette proposition, nous empruntons à M. Gillet l'image de la lumière blanche qui se diversifie en passant à travers le prisme. Si les couleurs particulières existent, c'est qu'elles sont d'abord contenues dans la lumière blanche qui leur pré-existe. Ainsi, écrit Gillet, " la valeur se diversifie en une infinité de déterminations propres à chaque individu"<sup>197</sup>. Avant les valeurs de chacun, il y a la valeur; avant l'incarnation de la valeur, il y a la valeur qui demande de s'incarner. Telles sont les choses au regard de la réflexion.

Sur le plan de l'expérience, c'est la diversité des couleurs qui apparaît d'abord. De même, sur le plan du vécu, c'est sous son aspect immanent que la valeur est révélée. Le bien s'éprouve; il apparaît d'abord comme objet de désir. Valeurs humaines souligne bien l'aspect subjectif des valeurs.

Ce que l'on pourrait ajouter serait dans la ligne d'une intégration de l'aspect préférence (subjective) à l'aspect référence (objectif) des valeurs. Ce qui n'est pas un

---

197. Gillet, M., op. cit., p. 701.

bien ne saurait être un bien pour moi; ce qui est un bien en soi ne sera une valeur pour moi que lorsque je l'aurai reconnu comme tel:

L'acquisition des valeurs ou l'éducation aux valeurs serait un processus d'appropriation personnelle, de consentement à son "vrai moi", et à son bien authentique. S'éduquer aux valeurs, ce serait s'acheminer vers une synthèse de l'universel et du particulier, s'engager dans ce que Lavelle nomme "une double démarche d'individualisation et d'universalisation"<sup>198</sup>. La valeur n'est donc ni un objet imposé de haut, ni une simple expression personnelle; elle est un bien reconnu. La préférence n'est possible qu'en référence à un absolu.

La même intégration du particulier et de l'universel s'exprime au niveau de l'échelle personnelle des valeurs. S'il est vrai que chacun est appelé à établir son échelle de valeurs, il est vrai aussi que cet ordre de priorités doit respecter la hiérarchie des valeurs. Si l'on fait d'un bien utile (un moyen) ou d'un sous-produit (le délectable) sa fin

198. Lavelle, L., op. cit., Tome I, p. 224.

Synthèse: Fusion d'une thèse et d'une antithèse en une notion (...) nouvelle qui retient tout ce qu'elles ont de légitime et les combine grâce à l'introduction d'un point de vue supérieur (Lalande).

Une synthèse n'est pas un moyen terme entre deux entités, une moyenne, ou un compromis. C'est plutôt la transformation de l'un des éléments par la présence de l'autre. Ce n'est pas une somme mais un sommet.

ultime, si dans un conflit on sacrifie le sens à l'agréable ou au profitable, on fausse les perspectives. Ici encore, le personnel est une synthèse de l'individu et de l'universel. Ainsi, la valeur est "aspiration à être selon les requêtes de son être, celles du vrai, du beau, du bien"<sup>199</sup>. Ce qui est premier, c'est donc la structure intentionnelle de la conscience, cette complicité fondamentale entre l'homme et ce qui n'est pas lui, cette partie liée dont il vit, radicalement, avec le réel qui l'attire et qui l'inspire, avant qu'il ait conscience d'y aspirer.

Dans sa présentation des valeurs, le programme de Valeurs humaines s'est d'abord préoccupé d'en souligner l'aspect immanent. Les volumes parus en 1977, soit celui de neuvième et de onzième année présentent toutes les valeurs comme objets de choix personnels. Ces valeurs répondent aux besoins de l'individu et s'expriment dans une action concrète. Dans les derniers volumes, soit celui de douzième année (1979) et celui de dixième année (1981), Valeurs humaines reconnaît une certaine objectivité des valeurs. En

---

199. Rioux, B., op. cit., p. 80.

douzième année, on note une objectivité implicite: les valeurs personnelles sont des reformulations de valeurs transmises par l'éducation. Dans son dernier volume, le programme devient explicite: l'école se préoccupe d'inculquer certaines valeurs précises parmi lesquelles on établit une distinction de moyens et de fins.

En soulignant l'aspect subjectif des valeurs, le programme rappelle que la valeur ne saurait être imposée de l'extérieur. La valeur imposée par la culture traditionnelle ou par les contre-cultures contemporaines ne saurait être authentique. La valeur doit donc être reconnue, appréciée, vécue par une personne. Elle est, essentiellement, le fruit d'une émergence personnelle. Si la valeur est de l'ordre de l'appréciation, elle s'adresse aux dispositions affectives de la personne, à ses sentiments. En pratiquant l'éducation des sentiments, Valeurs humaines peut préparer l'appréhension des valeurs. Enfin, le programme a le mérite de souligner le respect du pluralisme social qui exprime diverses visions du monde, diverses raisons d'être et de vivre, diverses manières d'exprimer les valeurs. C'est acheminer le jeune vers une prise de conscience personnelle de l'aspect indéfini du bien.

En même temps qu'il a le mérite de mettre en relief l'aspect immanent des valeurs, le programme en néglige l'aspect transcendant. Ainsi, les valeurs deviennent les choses que chacun choisit de valoriser. Inspiré de la pensée de

Thomas Gordon, Valeurs humaines ne parvient pas à bien distinguer valeurs et besoins.

Enfin, ayant présenté la valeur comme exprimant le sujet, le programme en souligne l'aspect changeant. En insistant sur la seule diversité et sur la seule historicité des valeurs, le programme confond valeurs et figures collectives des valeurs. Nous sommes ici devant une approche qui a voulu se faire descriptive, là où l'élément normatif a pourtant sa place.

Le dernier volume de Valeurs Humaines témoigne, chez les auteurs, d'une recherche de l'aspect transcendant ou objectif des valeurs. D'une part, le programme trouve chez Rokeach une présentation des valeurs fondées sur la culture et les institutions sociales (p. 230). D'autre part, en nommant des valeurs universelles, en énumérant des valeurs où l'on reconnaît le fondement ontologique (p. 202), Valeurs humaines suggère que les valeurs pourraient trouver leur fondement en un principe qui transcende la diversité et l'historicité des cultures. En explicitant les postulats qu'il reconnaît implicitement dans ses textes, Valeurs humaines pourrait proposer la hiérarchie des valeurs fondée sur l'ontologie. Enfin, en soulignant l'aspect transcendant des valeurs, on pourrait redéfinir la "valeur personnelle" en termes d'appropriation personnelle d'un bien universel ayant valeur de fin. La valeur personnelle devient alors le

style, le timbre de l'individu incarnant une forme du bien universel. En un mot, la valeur personnelle serait une forme personnalisée du bien.

## Chapitre 5. La formation morale

Le lecteur de Valeurs humaines ne peut douter de l'intention que l'on a de redéfinir la morale. Le programme vise à s'éloigner du dogmatisme, à répondre aux exigences de renouvellement des années '70 et à offrir une éducation qui s'adresse à la "totalité de la personne". C'est dans ce but que l'on choisit de pratiquer l'éclectisme. En conclusion du Rapport Final sur le Projet Valeurs humaines, on lit:

Ne se liant pas à une théorie en particulier mais au contraire, corrigeant les faiblesses de l'une par les forces d'une autre, on a su relever le défi de l'éducation morale intégrale. (RF,99).

C'est surtout au chapitre de la morale proprement dite que les auteurs empruntent une grande variété d'approches. En neuvième année, avec la méthode de Raths, on ne distingue pas valeurs et valeurs morales. La conclusion du volume reflète un travail de développement psychosocial. On peut considérer que cette étape constituerait une propédeutique à la morale. Dans l'accent que met le programme sur la croissance affective, on reconnaît certains traits d'une morale de l'épanouissement de soi. Pour initier

l'adolescent au raisonnement moral, le programme fait une incursion dans la méthode Kohlberg. Valeurs humaines reconnaît aussi l'importance de l'agir moral; le jeune s'engage à traduire son jugement dans son action. Enfin, le programme propose certains éléments d'une morale du bien de l'homme. Ce sont ces contenus que nous présenterons dans un premier temps.

En un deuxième temps, nous soulignerons l'apport majeur de Valeurs humaines au sujet de la morale, soit la rupture d'avec la morale prescriptive et proscriptive. En rappelant l'aspect dynamique de la morale et en réclamant dans la vie morale l'espace de la personne, Valeurs humaines marque la libération face au moralisme. De plus, en soulignant l'importance de la relation à l'autre, Valeurs humaines situe la morale dans le contexte de la rencontre interpersonnelle.

Pourtant, en présentant le bonheur en termes de bien-être et comme fin, en insistant sur l'aspect dynamique de la morale sans rappeler la structure de ce dynamisme, Valeurs humaines pourrait prêter à certaines équivoques. Dans une troisième section, nous tenterons de souligner ces ambiguïtés qui tiennent à une conception descriptive de la morale.

Enfin, nous soulignerons, dans le texte de Valeurs humaines une définition de la morale comme science normative.

À partir de cet indice, nous tenterons de faire entrevoir comment le programme répondrait mieux à ses objectifs en cernant davantage le domaine du moral et en présentant la morale comme science normative.

A - Contenus: redéfinition de la morale

a) Morale d'épanouissement de soi

Le programme de douzième année donne comme "signification profonde de la morale" le fait de

se servir des indications que la loi nous donne pour viser, chacun et ensemble, à cet état de profond contentement, à (l') émergence du soi qui est le moteur essentiel, le secret ultime de la dynamique humaine (GP12,189).

Le même texte affirme que "tout l'effort de la réflexion morale (...) (de l'homme) vise à chercher son bien-être profond".

La décision morale devient un "choix parmi les comportements (qu'on) peut adopter dans sa poursuite du bien-être". Il s'agit, pour faire une décision morale, de "savoir comment se comporter pour être bien dans sa peau" (GP12,64-65). L'adolescent se dit:

Si j'apprends, c'est pour améliorer ma condition. C'est pour être mieux dans ma peau. C'est mon bien-être que je cherche, au meilleur de ma connaissance, dans chacun des gestes que je pose (CE12,18).

La morale étant liée à la "recherche du bien-être profond", elle est dynamique. Elle se développe, "s'éduque, s'entraîne et mûrit en relation étroite avec le processus de croissance de l'être vivant dans un monde vivant" (GP12,43).

Le programme explicite sa pensée sur ce sujet:

Si la morale se définit comme "science de ce que l'homme doit faire à la lumière de ce qu'il est", elle s'élabore à l'écoute de la nature humaine (et) par là même, est sujette à être repensée, réexaminée, selon ce que vivent les hommes de chaque époque. Elle est adaptable (GP12,96).

Dans une morale dynamique, chacun trouve ses valeurs et s'engage à les vivre. Chacun trouve aussi ses réponses, puisqu'il n'y a pas de "réponses toutes faites". Au contraire, "être moral, c'est vivre ses questions, avec la certitude que cette démarche nous fera progressivement entrer dans les réponses" (GP12,212).

Au chapitre deux du volume de douzième année, on trouve le thème "S'ouvrir pour croître" figurant parmi les

dossiers "Situations de vie. Implications morales"<sup>200</sup>. Le

dossier se propose les objectifs suivants:

- . Inventorier avec les étudiants les difficultés que nous avons à nous épanouir dans la société technologique d'aujourd'hui.
- . Examiner la valeur profonde qu'il y a à apprendre à vivre en soi et avec soi avant d'aller hors de soi.
- . Développer certaines attitudes comme savoir s'ouvrir, savoir mettre sa sécurité en soi, savoir prendre en charge ce qu'on ressent et ce qu'on fait, pour en arriver à vivre pleinement avec ce qui nous entoure (GP12,119).

Le dossier se situe dans la ligne de la croissance personnelle. On lit:

Croître, c'est s'adonner avec goût à cette entreprise de faire de la place en nous-mêmes pour que s'épanouissent nos richesses au niveau de l'être que nous sommes. C'est découvrir et laisser se développer en nous ce qui nous rend capables de faire face en toute sécurité aux menaces qui nous viennent de l'extérieur (GP12,142).

Les menaces du monde extérieur sont les progrès culturels qui risquent de faire de l'homme "un rouage, un robot". Pourtant, l'homme est "à la fois le sujet et l'objet de son pouvoir de connaître" (GP12,143).

---

200. En regroupant ces textes sous le titre de "morale de d'épanouissement de soi", nous entendons souligner à la fois leur intention de traiter explicitement de morale, et le fait qu'ils abordent ces questions sous l'angle de la croissance affective.

Le dossier 4 sur l'amour traite de maturation affective. On se donne comme objectifs:

- . Examiner ce que chacun a appris jusqu'à présent sur ce que veut dire: aimer et être aimé(e).
- . Apprendre à discerner parmi les influences et les messages de notre entourage ce qui favorise notre apprentissage à aimer et ce qui nuit à cet apprentissage.
- . Déterminer les conditions nécessaires pour favoriser au maximum notre capacité d'amour.

On poursuit:

"La question soulevée dans ce dossier est la suivante: Comment je me mets "au courant" et comment je me maintiens "en dehors de ce courant" de cette énergie qui s'appelle l'amour?" (GP12,157).

L'adolescent examine son héritage familial et voit en quoi il a appris à accepter ou à refuser de "se laisser aimer" (GP12,158,160,163). Le but du dossier est en effet de faire réfléchir, de provoquer l'échange sur ce que c'est que l'amour (...) être aimé(e) et se laisser aimer" (GP12, 159).

Sur le sujet de la morale proprement dite, le dossier énumère diverses formes d'amour (filial, fraternel, parental, conjugal, homosexuel, amitié, coup-de-foudre, civisme) (GP12,159,164) et pose ces questions:

- . Ces diverses formes d'amour exigent-elles de nous un jugement moral?

. En quel sens la pornographie, la promiscuité, la prostitution trahissent-elles le sens profond de l'amour? (GP12,160).

Le dossier veut aussi que chacun découvre qu'il a la "responsabilité morale d'aimer et se laisser aimer" (GP12, 167). "Devenir un homme ou une femme, c'est devenir responsable de ses relations humaines" (GP12,169). Dans un même ordre d'idées, on lit au cahier de l'étudiant:

Nous allons examiner en quoi le fait de s'engager lucidement dans des relations humaines satisfaisantes, libérantes, autonomes, c'est poursuivre l'oeuvre morale que seule la personne peut entreprendre (...)  
(CE12,66).

Le dossier aborde la question de réciprocité. On y traite d'"intimité à deux". Le texte que l'on propose à la réflexion des adolescents décrit "l'intimité parfaite" telle que vécue dans le mariage (RT12,50). On y fait voir que l'intimité dépasse les rapports sexuels. L'intimité émotive "conduit au partage de tout ce qu'on est, de ce qu'on ressent au plus profond de soi-même". Elle rend capable de se mettre à nu devant son partenaire; seul celui qui a conscience de sa valeur personnelle peut vaincre la peur de se montrer tel qu'il est. La façon d'aimer évolue de l'amour romantique, égocentrique, dépendant, dévoué, de compagnonnage à rationnel et logique. Enfin, l'intimité se crée: un billet doux, une fleur, un petit cadeau inattendu. Elle se cultive par la communication. On lit, au cahier de l'étudiant:

lorsque l'être humain est capable de réciprocité, c'est-à-dire d'un amour où il y a croissance et épanouissement pour soi et pour les autres, il a atteint un stade moral élevé qui donne à sa vie une valeur humaine réelle: la capacité de se porter responsable de ses amours (CE12,66; nos soulignés).

Le dossier 3 sur la mort se donne comme objectifs de:

- . S'appriivoiser au fait que la mort est inévitable et qu'il y a moyen de "vivre sa mort".
- . Apprendre ce que les sciences humaines nous enseignent sur les divers moyens que nous avons d'accompagner quelqu'un qui va mourir.
- . Devenir conscient des peurs que nous avons de la mort et voir en quoi nous sommes responsables moralement de regarder cette étape de notre vie comme étant à nous. (GP12,145).

Non seulement on doit démystifier mais on doit "vivre sa mort". En effet, "elle est naturelle à l'homme" et elle "est un des stades d'un processus de croissance de la personne" cela, bien qu'elle reste mystérieuse (GP12, 146). Le texte conclut:

Voilà, à notre avis, les points qui sauront soulever auprès des étudiants, une réflexion morale bien près de leur réalité. (GP12,147).

On commence par une exploration de l'expérience de chacun au point de vue de ses contacts avec la mort (GP12,147). On peut inclure, dans cet inventaire, la question du suicide des adolescents (GP12,148). Ici, on pose les questions de ce qui peut donner à l'homme "le goût de vivre": "où (l'homme)

peut-il trouver un sens à sa vie?"

On regarde "avec courage le fait d'être mortels" pour en arriver à en "souligner (...) les implications morales réelles sur notre façon de vivre" (GP12,149).

Le dossier veut faire comprendre que

pour mourir selon toute la dignité d'une personne humaine, il importe de vivre sa vie selon ce que réclame le fait d'être humain (GP12,152).

b) Morale du raisonnement

En douzième année, on fait voir que par "l'évaluation pratique morale"<sup>201</sup> de son action, "la personne arrive à savoir comment agir et se conduire, et ainsi à juger de la valeur de son action" (GP12,53).

On pratique le jugement moral selon la méthode Kohlberg. L'histoire à dilemme a "pour fin de mettre les étudiants devant de réels problèmes moraux" (GP12,53). Face à ce "vrai conflit social et cognitif", les échanges se font autour des raisons que présente chacun pour justifier son opinion personnelle sur ce que devrait faire le personnage central du dilemme hypothétique.

Les situations morales qui peuvent faire l'objet de ces dilemmes sont entre autres: les normes sociales, les libertés civiles, la vie, le sexe, la conscience personnelle,

---

201. Avant l'action: (i) évaluer ses besoins et (ii) la situation. Après l'action, évaluer les conséquences.

le contrat, la propriété, la vérité, l'autorité (GP12,55).

La question impérative est essentielle aux histoires à dilemme. "Poser la question impérative maintient la discussion centrée sur les jugements moraux" (GP12,56). Pour justifier sa position sur ce sujet du caractère impératif du jugement moral, le programme explique qu'une prédiction de ce que le sujet du dilemme "ferait" ou "fera probablement" (...) entraînerait les membres du groupe à chercher tous les détails au sujet du personnage central, de ses possibilités d'action, et des complexités de la situation.

D'autre part, l'adolescent qui se verrait demander ce qu'il ferait dans telle ou telle situation serait peu disposé à prédire son comportement. Il veut être assuré d'avoir "la vraie réponse". Les jeunes sont davantage prêts à dire ce qu'un autre devrait faire dans un dilemme moral (GP12,56).

Le développement moral est ici lié à une "habileté à voir l'autre point de vue, à s'ouvrir sur les grands problèmes" (GP12,56). Par exemple, dans le dilemme-type du Mémo, (RT12,12) les commentaires des étudiants "reflètent différentes préoccupations, différentes perspectives, et différents niveaux d'abstraction". (...) Les raisonnements (...) vont d'une perspective davantage centrée sur soi à une vision plus complexe qui tient compte du bien-être de la société (GP12,61). Bien qu'un individu ne puisse être

classé définitivement à une étape donnée, le processus de raisonnement pour un problème précis indique toutefois assez bien l'étape où le sujet se situe habituellement.

Le dossier 1 du chapitre deux se propose d'offrir à l'adolescent un lieu où exercer son jugement moral. À partir de certaines "informations de plus en plus abondantes et diversifiées sur ce qui gouverne la vie humaine et la morale (...) on (apprend) à inventer ses décisions", cela au niveau du raisonnement. Car:

Eduquer le développement moral chez le jeune, c'est justement lui donner l'occasion d'exercer son raisonnement moral par rapport aux opinions et aux idéologies courantes auxquelles il est exposé présentement (GP12,103).

Le dossier part du fait que les progrès de la médecine ont ouvert des dimensions nouvelles sur la vie humaine (GP12,109). Ces progrès offrent "de nouveaux espoirs" (GP12,110), de nouveaux risques, de nouveaux problèmes (GP12,112) et donc des responsabilités nouvelles (GP12,110). Par exemple, l'homme a l'obligation morale de secourir, de soutenir et de guérir. Mais "la technologie actuelle accorde-t-elle plus de considération à certaines vies qu'à d'autres?" Par exemple, aux personnes qui peuvent apporter davantage à la société? Les machines coûtent cher et sont peu nombreuses. "Est-ce un facteur qui doit déterminer qui en bénéficiera?" (GP12,110).

L'étudiant est amené à réfléchir à un cas (RT12,20) où il aura à décider lequel de deux malades doit vivre. Pour l'aider à faire son choix, le cahier de l'étudiant lui propose une réflexion où l'on trouve divers angles du problème: responsabilités sociales du malade, ses chances de survie, amitié du médecin pour lui, son goût de vivre, son statut social, ses possibilités de contribution à la société (CE12,44).

On cueille les opinions de chacun et on retient:

- . la complexité des questions morales soulevées par le progrès scientifique.
- . le droit de tous à la vie et aux soins adéquats.
- . la responsabilité morale de ceux qui dispensent les soins.
- . la nécessité d'une juste répartition des fonds publics dans le domaine de la technologie médicale (GP12,111).

Après la présentation de cette synthèse, le programme note qu'on ne vise pas à "en arriver à un consensus du groupe quant aux considérations les plus importantes".

Pourtant, poursuit-on dans le même paragraphe, "Si l'étudiant peut saisir qu'en morale, certaines considérations sont plus importantes que d'autres parce qu'elles sont universelles", il aura compris que les solutions morales ne sont pas des solutions de facilité (GP12,111).

c) Morale de l'action

En dixième année, le titre du texte est devenu:

Programme d'éducation morale. On se donne comme but:

d'éveiller l'étudiant et l'étudiante à ce qui se passe en eux et autour d'eux (...) (d') exercer leur discernement par rapport à diverses situations humaines auxquelles ils se confrontent présentement.

Pour atteindre ces buts:

(les étudiants) pourront développer deux habiletés précises: celle d'évaluer leurs actions et celle d'évaluer leurs paramètres, c'est-à-dire leur éducation, leur formation et les principes reçus. Cette évaluation pratique morale (...) se fait en deux temps: avant l'action pour évaluer leurs besoins et la situation, après l'action pour (en) évaluer les conséquences (...) et vérifier si ces actions le rendent libre personnellement et collectivement (GP10,8-9).

On reconnaît, parmi les fins exprimées ici: la prise de conscience de soi, la prise de conscience de soi-dans-le-monde, l'affirmation de la conscience critique. Le moyen présenté est le jugement de l'action: avant l'action, jugement des principes reçus, de ses besoins,

de la situation; après l'action, jugement des conséquences de son action<sup>202</sup>.

En conclusion du volume on lit:

Nous avons à relever un défi: celui de savoir allier le besoin d'être actifs (...) (des) jeunes de 15-16 ans, à celui (...) de se connaître davantage (...) (Ainsi,) nous voulions les aider à utiliser leur action pour garder un étroit contact avec eux-mêmes.

(Par la méthode de Brian Hall) (...) ces élèves ont pu vérifier la direction qu'ils donnent à leur vie. Cette vérification s'est faite au niveau de certaines valeurs (à long terme): l'autonomie, le sens de la valeur personnelle, une certaine sagesse, l'adaptation à un monde en constants changements.

Pour atteindre ces visées (c'est-à-dire) mettre en action (ces valeurs-fins) les étudiants ont pu acquérir certaines habiletés: la confiance, l'honnêteté, la responsabilité, l'affirmation de soi, le courage (GP10,201).

---

202. L'annexe 3 reproduit les objectifs du programme. Nous avons intégré le contenu de ce volume aux chapitres de la réalisation de soi et des relations interpersonnelles. Au chapitre des valeurs, nous avons souligné la relation valeur-agir. Nous avons alors traité de la transmission culturelle des valeurs. Enfin, en présentant la quête d'objectivité, nous avons exposé la classification moyens-fins qu'on trouve dans le programme de dixième année.

Nous sommes devant une morale de l'action et du vivre-ensemble-démocratiquement. Les valeurs d'honnêteté, de responsabilité, de courage sont des moyens, des habiletés qui permettent des relations interpersonnelles harmonieuses. Dans ce contexte, c'est en cela qu'elles sont proprement morales<sup>203</sup>.

d) Morale du bien de l'homme

i) de l'homme relationnel

Dans le programme de onzième année, au chapitre de la sexualité, on propose une morale du sens<sup>204</sup>. Le corps humain sexué est pénétré d'esprit: il est langage. La sexualité humaine se distingue de la sexualité animale, en ce qu'elle exprime à la fois l'émotion (détente physique et plaisir) le sentiment (tendresse et affection) et l'engagement (amour) (GP11,106)<sup>205</sup>.

---

203. Milton Rokeach: "Moral values refer to modes of behavior (...) Only to certain kinds of instrumental values, to those that have an interpersonal focus which, if violated, arouse pangs of conscience. Other instrumental values (...) self-actualization values, have a personal rather than interpersonal focus, and do not seem to be especially concerned with morality." The Nature of Human Values, p.8.

204. Références à Une nouvelle morale sexuelle, CRE #3, Montréal: Fides, 1976.  
Guindon, A., Le langage sexuel, p.50-53.  
et The Sexual Language, An Essay in Moral Theology, University of Ottawa Press, 1976, 1977, 476 p.

205. Schème de Guy Durand, CRE #3, p.40.

On explicite ce que veut dire "donner sens". Le sens est à la fois donné et à donner. Donné, dans une réalité objective soustraite au pouvoir de l'individu; à donner à l'intérieur du sens objectif. Là se trouve la part de créativité de l'individu. Rendre ses actions significantes, c'est en découvrir le sens. Être moral, c'est vivre ce sens (GP11,106).

Au Recueil de textes, on trouve une explicitation du concept du sens en morale sexuelle. On présente un extrait de Guy Durand où l'auteur montre le spécifique humain de la détente, du plaisir et de la tendresse. Pour Durand, le sens de la sexualité est, à chacun de ces niveaux, la rencontre de l'autre. Cet autre est un "sujet personnel" une unité corps-esprit et une histoire (RT11,43-44). Enfin, le geste sexuel étant expression de soi, on ne saurait le vider de son sens sans se rendre soi-même in-signifiant, sans devenir immoral (RT11,45).

Le cahier de l'élève demande à l'étudiant d'expliquer le lien qu'il fait entre sexualité et morale (CE11,56). Puis on l'invite à choisir parmi certains énoncés ceux qui correspondent à ses idées et à ses sentiments, au sens qu'il donne à certaines réalités sexuelles (CE11,56; GP11,108).

Le dossier 5 du chapitre deux (GP12,171-183) porte sur la non-violence. On la présente comme "seule alternative" d'une culture violente. La non-violence s'adresse à

la conscience morale de l'adversaire. En révélant l'injustice, elle appelle la conversion de l'adversaire. Ses armes sont d'ordre moral, puisqu'elles font grandir chez la victime et appellent chez l'agresseur la dignité de la personne (GP12,172).

La violence est en nous et autour de nous, sous ses formes physiques, psychologiques, politiques (GP12,173; CE12,82,83,86). On invite l'adolescent à prendre conscience de la violence en lui-même (CE12,78-79).

Mais il y a aussi la force de l'esprit, qui permet de dépasser la force instinctive (GP12,180). Cette force de l'esprit n'entre pourtant en action que par le fait d'une "conversion personnelle" (GP12,176) à la "pratique positive de toutes les vertus (...): patience, tolérance, douceur, (...) compassion, tendresse, énergie, audace, humilité, fierté, foi en la dignité de l'être humain, soif de justice, et espérance" (GP12,180).

Pour incarner cette force de l'esprit, on présente à l'adolescent certains "prophètes contemporains de la non-violence", entre autres: King, Camara, Gandhi, Teresa de Calcutta, Follereau (GP12,176; CE12,80). Puis on pose la question: "Que nous enseignent ces hommes et ces femmes de notre temps sur la vie, sur la personne humaine?" (GP12,177; CE12,81).

ii) de l'homme en tant qu'homme

Au fil des textes de Valeurs humaines on trouve une définition de la décision morale comme choix de "comment on se comportera pour être davantage homme avec les autres hommes" (GP12,65). Mais, ajoute-t-on, "devant notre société d'abondance, nous perdons de vue ce qui convient à l'homme" (GP12,66).

Au cahier de l'élève, on trouve la définition de la morale comme "science de ce que l'homme doit faire à la lumière de ce qu'il est" (CE12,18). Le texte présente la morale comme dynamique: elle s'adapte à une nature humaine qui change constamment puisqu'elle n'a "pas encore livré tous ses secrets". Valeurs humaines note au passage que l'idéal moral consiste à juger bon ce qui est bon et mauvais ce qui est mauvais (GP12,96). Le texte définit aussi la loi morale comme celle qui est "conforme à la raison" (RT12,17; CE12,31). Enfin, la vie morale est la jonction de l'idéal moral et de l'expérience vécue (GP12,187). Ainsi, par exemple, "pour mourir selon toute la dignité d'une personne humaine, il faut vivre (...) selon ce que réclame le fait d'être humain" (GP12,152).

Le texte reconnaît que "la matière de la morale est l'acte libre" (CE12,17). C'est dans ce contexte de liberté que se situe le thème du dépassement. On écrit:

Pour réaliser la totalité de son être, la personne humaine doit (...) transférer le pôle de son existence dans le plus grand que soi.

La conscience de notre unité nous fera ultimement réaliser que les frontières mêmes de notre être demandent à embrasser le cosmos, les autres, les besoins universels, le religieux (GP12,43; CE12,34).

Valeurs humaines présente la croissance morale comme prise de conscience de "perspectives qui dépassent l'intérêt personnel immédiat" (GP12,56). On encourage alors l'adolescent à dépasser l'individualisme pour investir ses forces dans du plus grand que soi (CE12,32).

B - Apports: rupture d'avec la morale prescriptive

a) Dépassement des moralismes

Au chapitre de la morale, Valeurs humaines entend rompre avec le moralisme. Si les jeunes ne connaissent qu'indirectement ou pas du tout le moralisme ancien, ils vivent souvent sous les nouveaux contrôles socio-culturels, les nouvelles lois du clan. Le programme accomplit donc un travail d'éducation morale en s'éloignant de ce que Grand'Maison appelle "la morale sur des rails", une morale des us et coutumes, des moeurs établies<sup>206</sup>.

206. Grand'Maison, J., op. cit., p.133.

Valeurs humaines rappelle que si on peut, aujourd'hui, parler avec G. Fourez de la fin d'une "morale des interdits", et du contrôle social industriel<sup>207</sup>, il est opportun de s'éveiller aux interdits et aux répressions d'une société post-industrielle.

O. Du Roy écrit que le moralisme est la morale exprimée en code à la fois religieux, politique, moral, avec la même obligation recouvrant tous ces domaines<sup>208</sup>. Il est certes possible de reconnaître, aujourd'hui, des lois imposées d'autorité, et qui maintiennent l'impérialisme de la coutume. Valeurs humaines veut apprendre au jeune à reconnaître ces nouveaux dogmatismes.

Le programme travaille au dépassement du légalisme.

O. Du Roy montre comment le légalisme entraîne non pas le développement du sens moral mais des exercices de casuistique qu'il appelle "d'infinies dissections" (...) "d'inextricables réseaux de chemins balisés où l'homme se perd comme dans un labyrinthe"<sup>209</sup>. Ce légalisme fait penser au pharisaïsme que Mounier décrivait en termes de tension vers une image du bien à atteindre qui fait oublier la réalité

---

207. Fourez, G., op. cit., p. 17 ss.

208. Du Roy, Olivier, op. cit., p. 15.

209. Du Roy, O. op. cit., p. 170. Le légaliste est comme le chirurgien qui opérerait son patient en regardant les planches anatomiques au lieu de regarder le vivant dans lequel il tranche. (p. 179).

du sujet qui poursuit ce bien<sup>210</sup>.

Le moralisme qu'on veut dépasser c'est aussi la répression affective de la personne que l'ancienne éducation morale pratiquait. Il est assez paradoxal de penser, que progressivement, les sens qu'on avait pourtant reconnus comme fenêtres de l'âme en sont devenus les ennemis; qu'au lieu d'ouvrir les fenêtres, de cultiver les sensibilités, on s'est mis à les fermer, à se "préserver", à se "réserver" face au monde pour lequel on était pourtant fait. C'est ainsi que la morale s'est mise à interdire non seulement certains objets de désir mais le désir lui-même, l'intention, l'aspiration. Dans cette morale répressive, la seule porte de sortie était celle d'un idéal qui faisait renoncer à certains niveaux de soi, ce qui faisait de "la vertu" le "plâtre" dont parle Nuttin (p.47).

En réhabilitant le sentiment, Valeurs humaines dénonce le volontarisme moral qui, comme le dit Le Senne, tend à faire de la personne, en soi et dans les autres, le produit fabriqué d'un vouloir devenu tyrannique<sup>211</sup>.

Enfin, Valeurs humaines s'éloigne résolument du moralisme qui s'abstrait du réel et du temps, pour dicter des réponses qui ne tiennent pas vraiment compte des questions. Ce moralisme, écrit Grand'Maison, est un cadre

---

210. Mounier, E., Oeuvres, II, Traité du caractère, p.708.

211. Le Senne, Traité de morale générale, Paris: PUF, 1961, p.717.

d'explication simple imposé à une réalité complexe, un cadre unipolaire, décrété irréfutable; un scénario dramatique unique appliqué aux situations les plus diverses<sup>212</sup>.

i) une morale dynamique

Si Valeurs humaines prend ses distances face à un moralisme abstrait, c'est justement pour s'orienter vers une réflexion morale qui tienne compte de l'expérience, des expériences, des imprévus et des impondérables qui forment les situations qui ne seront jamais "universalisables". S'est-on orienté vers une morale de situation? Oui, si une morale de situation veut être contextuelle, si elle veut tenir compte de son mieux de la complexité d'une situation<sup>213</sup>.

La morale dynamique dont parle Valeurs humaines pourrait rejoindre certains aspects de la "morale expérimentale" que Grand'Maison définit comme: "sagesse pratique, interprétation pertinente d'un ensemble de situations

---

212. Grand'Maison, J., op. cit., p.133 ss.

213. En présentant "la question impérative" dans le schème hypothétique de Kohlberg, Valeurs humaines semble s'éloigner de la réflexion sur "les complexités de la situation" (p.250). Sur cette question, la pensée de Kohlberg ne représente pas les options de fond du programme.

vécues au cours d'un itinéraire, participation aux situations"<sup>214</sup>.

En soulignant l'aspect dynamique de la morale, le programme veut faire comprendre que la démarche éthique s'invente dans l'expérience réfléchie, que la morale n'est pas dogmatique mais problématique, et qu'il incombe à chaque génération de chercher et de trouver les trajectoires d'un plus-être que la génération précédente ne pouvait leur donner "tout fait".

ii) l'espace de la personne

En rompant avec l'ancien moralisme et en apprenant au jeune à reconnaître les traits des dogmatismes nouveaux, Valeurs humaines revendique la place de l'homme comme agent libre et responsable au niveau de sa propre vie. On a voulu libérer l'esprit de l'autoritarisme, de ce "Sujet Supposé Savoir" dont parle M. Oraison<sup>215</sup>. Se libérer de lui, c'est passer de l'hétéronomie à l'autonomie. Tel est l'idéal. Entre l'hétéronomie et l'autonomie, on trouve souvent un temps d'anomie. Valeurs humaines, parce qu'il est intéressé à la pratique d'une pédagogie, accepte les

214. Grand'Maison, J., op. cit., p.149. L'auteur articule la dialectique expérience-structure. L'aspect dynamique de la morale appelle l'aspect structure. Une évolution est plus qu'un changement; c'est un processus orienté. Nous y reviendrons.

215. Oraison, Marc, op. cit., p.31.

mouvements erratiques de la libération. Grand'Maison lui donnerait raison. Il écrit: "Les parturitions sont souvent douloureuses (...) vouloir faire l'économie des conflits; c'est se condamner à instaurer une paix décrochée des défis réels et de leur dépassement"<sup>216</sup>.

Encourager le jeune à se libérer des moralismes, c'est lui donner une occasion de devenir plus sérieux dans ses jugements, plus sensible à la différence, plus respectueux de la liberté des autres. En l'aidant à s'affranchir d'un légalisme qui entraîne la fin de la réflexion, on lui suggère que le développement moral, loin d'être une démarche de renoncement à soi en est une d'accomplissement de soi.

b) Une morale de la rencontre interpersonnelle

Au chapitre des relations interpersonnelles, Valeurs humaines laisse entendre que la bienveillance, parce qu'elle exige à la fois la profondeur de l'intériorité et l'ouverture à l'altérité, devient objet d'un apprentissage qui ne sera jamais terminé. Le programme achemine le jeune vers la reconnaissance de la personne comme fin en soi. Si le respect de la vie sociale et démocratique enseigne l'ouverture à des considérations qui dépassent l'intérêt personnel immédiat, l'égalité des personnes, les droits et devoirs réciproques, la capacité de se mettre à la place de l'autre,

216. Grand'Maison, J., op. cit., p.113.

alors éveiller et cultiver le sens social c'est initier à certains éléments indispensables de la conduite morale.

Au niveau de ses opinions profondes, Valeurs humaines cherche à retrouver "la règle d'or", la loi de l'amour qui, dans un langage simple, pragmatique, empirique, exprime le décentrement, la transcendance de soi, le dépassement du point de vue étroit de ses désirs, de ses intérêts, de ses besoins, pour se mettre à la place de l'autre.

C - Ambiguïtés: Limites d'une morale descriptive

a) L'approche éclectique

On est certainement justifié, lorsqu'on entreprend d'étudier une question, de consulter plusieurs sources. En effet, la vérité et le sujet connaissant étant chacun ce qu'ils sont, le penseur qui, de son angle de vision, saisit un aspect du réel, néglige par le fait même ce qui échappe à son attention. La méthode éclectique veut choisir parmi plusieurs pensées, pour compenser les limites de l'une par les apports de l'autre, et ainsi parvenir à une synthèse compréhensive<sup>217</sup>.

217. Copleston, F., A History of Philosophy, New York: Doubleday & Co. Inc., 1974, 1977, Vol.9, part 1, p.55.

Comme le souligne Copleston, chacun puise chez ses devanciers les matériaux de sa pensée. Cela est vrai d'esprits aussi "créateurs" qu'Aristote et Hegel. Mais pourtant, continue l'auteur, on ne dirait pas d'Aristote et de Hegel qu'ils sont des penseurs éclectiques.

Ce qui distingue la pensée créatrice de la pensée éclectique, c'est le principe de synthèse qui fournit les critères des choix, qui conduit la recherche, et produit une unité organique<sup>218</sup>.

Valeurs humaines a adopté l'approche éclectique pour "rejoindre la personne dans sa totalité". C'est viser à l'intégrité et à l'unité. Mais les concepts d'intégrité et d'unité supposent celui de hiérarchie. En posant les assises de l'édifice, Valeurs humaines en a-t-il préparé le sommet?

Le texte s'inspire d'une part de pensées issues de l'empirisme britannique et du pragmatisme américain, qui proposent à l'homme, comme fin, le bien-vivre-ensemble

---

218. At one extreme, there are the philosophers who are lacking in the power of original thought and who pursue a policy of syncretism, combining or juxtaposing logically compatible (...) doctrines from various schools or traditions but without having any clear idea of the criteria which are being employed and, without creating an organic unity. (...) if a philosopher does create an organic unity, through the consistent overall use of basic principles of fundamental pervasive ideas, he has created a recognizable system which is more than a collection of juxtaposed doctrines. Copleston, F., p.56.

démocratique. D'autre part, le texte fait foi d'une perspective fondée sur l'ontologie et inspirée par la tradition judéo-chrétienne. Peut-on espérer qu'aux yeux de l'adolescent, et de l'adulte éducateur, les points d'équilibre entre ces perspectives se manifestent spontanément?

Certes, l'approche doctrinaire n'a rien d'éducateur. Pourtant, si l'on veut établir une synthèse, il serait nécessaire d'établir les frontières et les ponts entre l'univers pragmatique, l'univers personnaliste, et l'univers judéo-chrétien.

On devra, dans un avenir prochain, présenter "la philosophie et les grandes lignes de l'enseignement moral" du projet Valeurs humaines<sup>219</sup>. Il faudrait alors expliciter le principe directeur de l'étude, élucider les critères qui ont guidé le choix des sources, afin de présenter un texte qui fera voir son unité organique.

#### b) Le bonheur comme idéal moral

Valeurs humaines présente le bonheur comme fin de l'homme. Ce bonheur consiste à "devenir la personne qu'on se sent être en-dedans (...)". Il est le fait de celui qui "refuse en-dedans de se tricher de sa vérité" et qui, à cause de cela, "ressent ce profond contentement d'être tout à fait confortable avec ce qu'il décide et ce qu'il

<sup>219</sup>. Document inédit, 25 février 1982.

fait" (p.146). Le programme veut que l'adolescent apprenne à "être bien avec ce qu'il est", (GP12,75) qu'il soit "bien dans sa peau", et que dans la mesure où il le peut, il s'engage à changer les conditions qui l'empêchent d'être bien. La décision morale consistera à "savoir comment se comporter pour être bien dans sa peau".

La "signification profonde de la morale" est, pour chacun et pour tous, de viser à "cet état de profond contentement (...) qui est le moteur essentiel, le secret ultime de la dynamique humaine". (p.243).

Le plaisir et le bien-être ont certes leur place dans le développement moral. Reste à savoir laquelle. René Le Senne, comme plusieurs des auteurs que nous avons déjà nommés, reconnaît bien que l'énergie affective est à la source de l'action. L'aspect affectif du développement ne peut donc pas ne pas entrer dans la considération de la vie morale. Le Senne voit comme "superficielles et inefficaces", les morales qui ne tiennent pas compte du facteur affectif. Pourtant, il continue:

Il n'en résulte nullement (...) que l'intuitionnisme affectif doive aboutir à l'apothéose de la spontanéité. (...) La vie (...) peut devenir l'élan, dans tous les domaines, d'un "impérialisme" qui détruit plus qu'il ne crée (...) 220.

---

220. Le Senne, R., op. cit., p.443.

On peut, en effet, être un individu heureux, un grand savant, tout en étant un piètre homme. Le sol pré-moral doit être posé comme condition de dépassement, mais condition n'est pas cause.

Bissonnier écrit:

(...) nous ne prétendons nullement que l'éducation de la conscience morale, en tant que telle, ait été assurée dans ce qu'elle a de spécifique, à partir du moment où l'éducateur en a favorisé l'épanouissement par son action sur les conditionnements psychologiques de cette conscience. À plus forte raison n'a-t-il pas opéré, par le fait même, une "éducation morale"<sup>221</sup>.

Pour sa part, Jean Lacroix qui souligne le rôle des sentiments dans la vie morale, montre que la moralité, bien qu'elle n'est pas extrinsèque à la vie psychique, ne coïncide pourtant pas avec elle. Il écrit:

Étudier le rôle des sentiments (de certains sentiments) en morale, ce n'est pas chercher dans la psychologie le fondement de l'éthique, (...) Ce qui est peut conditionner le devoir-être, mais ne peut le fonder<sup>222</sup>.

On serait justifié de considérer la croissance et

---

221. Bissonnier, H., op. cit., p.18.

222. Lacroix, J., Les sentiments et la vie morale, Paris: PUF, 1968, p.7.

l'équilibre affectif, la vie des sentiments naturels, le "mental health"<sup>223</sup> comme pré-requis à l'éveil du sentiment moral. Rollo May, pour sa part, ne croit pas que la conscience morale puisse s'établir "dans un état de profond contentement". Il écrit:

Paul Tillich, in his reminding us that it is impossible to have a sensitive conscience and a good conscience at the same time, points out that if one has a sensitive conscience, he will be aware of the evils of the world in which we, as human beings, participate. Hence, there is no clear good conscience, but an active concern about the evils<sup>224</sup>.

C'est visiblement chez Marc Oraison que Valeurs humaines puise, pour définir "l'effort de la réflexion morale, la réflexion philosophique sur le comportement humain (comme visant) à la recherche du bonheur"<sup>225</sup>.

223. Glasser, W., Reality Therapy, New York: Perennial Library, Harper and Row, 1975, p.191.

224. May, Rollo, Freedom and Destiny, New York: W.W. Norton and Co. Inc., 1981, p.228.

225. Oraison, M., op. cit., p.43-44.  
 (...) nous dirions que l'existence humaine consiste à rechercher le bonheur, c'est-à-dire tout l'effort de la réflexion morale, la recherche des normes de comportement, les "lois", la réflexion philosophique sur le comportement humain, tout cela vise tout simplement à chercher la voie du bonheur.  
 (...) la race humaine (...) cherche à savoir comment il faut se comporter pour atteindre au bonheur parfait. C'est la signification profonde de la morale: il ne s'agit pas d'observer une loi mais de se servir des indications que la loi nous donne pour viser, chacun et ensemble, à cette perfection de la béatitude qui est le moteur essentiel, le secret ultime de la dynamique humaine. (Textes de Valeurs humaines, p. 243).

Pour appuyer son exposé qui "pourra paraître inattendu à certains esprits", Oraison poursuit:

Saint Thomas introduit son traité de morale par un traité de la béatitude. Pour lui, en effet, tout l'effort de la recherche morale consiste à rechercher la béatitude, étant bien entendu qu'il s'agit de la situer à son véritable niveau (transcendant), mais il reste (...) que l'ultime dynamisme de la recherche morale se situe à ce niveau.

On aura noté, dans le texte de M. Oraison, la précision: la béatitude doit se situer "à son véritable niveau (transcendant)". Pour M. Oraison et peut-être pour l'auditoire auquel il s'adresse, il suffit d'un bref rappel entre parenthèse pour éviter l'équivoque.

Dans un texte qui s'adresse à des adolescents et à des adultes qui n'ont pas nécessairement acquis cette formation philosophique et théologique, on aurait profit à élucider des termes de bien-être et de bonheur, surtout si l'on veut arriver à dire que "l'ultime dynamisme de la recherche morale" consiste dans la poursuite de ce bonheur. Ce n'est pas spontanément que chacun donnera au concept de bien-être une extension qui englobera celui de béatitude "à son véritable niveau, transcendant". Valeurs humaines arriverait mieux à proposer une morale du dépassement en explicitant avec soin ce qui chez M. Oraison est noté au passage.

On trouve une équivoque semblable dans la lecture que fait Valeurs humaines de Martin Blais. Situé dans la perspective aristotélico-thomiste, M. Blais établit les convergences entre bien et perfection, perfection et bonheur, bien et valeur. Il écrit:

C'est donc le bien, son bien que l'homme cherche, au meilleur de sa connaissance, dans chacun des gestes qu'il pose<sup>226</sup>.

Dans une morale du bonum honestum, le bien est ce qui convient à un être. Ce bien est détecté par la prudence qui informe toute la vie, c'est-à-dire les aspects physiques, affectifs, intellectuels, intersubjectifs de l'expérience humaine.

Au cahier de l'élève, on lit:

Si j'apprends, c'est pour améliorer ma condition. C'est pour être mieux dans ma peau. C'est mon bien-être que je cherche, au meilleur de ma connaissance, dans chacun des gestes que je pose (CE12,18).

Le bien-perfection est-il le bien-bien-être? Lié à un idéal d'homéostasie, le concept de bonheur pourrait prêter à certaines équivoques que l'on aurait profit à lever, si on veut éviter que l'idéal de dépassement soit oublié au profit d'un idéal de contentement.

Les concepteurs de Valeurs humaines n'ont jamais voulu ériger l'idéal de bien-être facile en sommet de la vie

---

226. Blais, Martin, Réinventer la morale, Montréal: Fides, 1977, p.43.

morale. Pour eux, comme d'ailleurs pour M. Oraison, il s'agit de redonner au plaisir sa juste place - celle qu'il avait perdue après des années de puritanisme, de méfiance fondamentale face à tout le domaine instinctif. L'ancien moralisme voyait dans la vie sensuelle une force à abolir. Les jeunes adultes et les adolescents nés après les années '60 savent-ils lire ces entre-lignes?

c) Un dynamisme en quête de structure

En définissant la valeur comme option personnelle, et en insistant sur l'aspect culturel des valeurs, le programme de Valeurs humaines souligne "l'évolution rapide et constante" du monde des valeurs. Il s'agit d'une transformation qui prend source et se traduit dans l'expérience immédiate du sujet et de la collectivité.

On a défini l'homme comme un être qui se fait constamment, c'est-à-dire qui s'adapte (p.145). C'est pour cette raison qu'on répugne à définir la vie humaine; ce serait risquer de "l'enfermer dans une idéologie". La vie humaine, écrit-on, s'invente quotidiennement, dans des situations concrètes. Ainsi, l'être humain se doit de poser sur elle un regard nouveau pour la vivre dans la vérité" (GP12,117).

Si la morale est "adaptable", c'est surtout parce que, étant "la science de ce que l'homme doit faire à la lumière de ce qu'il est", elle est constamment "à l'écoute

de cette nature et sujette à être repensée, réexaminée, selon ce que vivent les hommes de chaque époque". (p.244). On voit ici l'attention tournée résolument vers les situations concrètes et singulières. La morale s'intéresse en effet à cet homme-ci, en ce moment présent. Elle est dynamisme. Ici, Valeurs humaines rompt avec le fixisme moral.

Pourtant, si un dynamisme est une force vitale, il opère à l'intérieur d'une structure. Si notre conception de la morale évolue, elle ne change pas dans n'importe quel sens. Il y aurait une distinction importante à faire ici entre la rigidité et la consistance. Face au changement, sommes-nous des radars ou des gyroscopes?

Face à la préoccupation du changement et de "l'adaptation à un monde en constante évolution", on peut se demander si Valeurs humaines n'a pas, dans une certaine mesure, transposé chez l'adolescent des soucis d'adultes. La déstructuration qui s'est avérée si vitale à une génération qui souffrait de rigidité morale prend-elle le même sens pour ceux qui souffrent d'un manque de consistance morale? N'est-ce pas une saine structure qu'il faudrait donner à la génération présente pour "répondre à ses besoins"? Dans son dernier livre: The Hurried Child, David Elkind écrit que nos jeunes souffrent de stress, c'est-à-dire de

"emotional overload, change overload, information overload"<sup>227</sup>. Valeurs humaines a tendance, dans son ensemble, à faire du changement, un absolu. On pense à ce que Naud écrit dans L'esquive:

(...) le pluralisme apparaît (...) comme si absolu et universel qu'il ne laisse aucune place à la recherche des valeurs communes. De la même manière, le sens du changement devient souvent si vif qu'on ne voit plus la moindre continuité du présent avec le passé, ni sans doute du présent au futur qu'on ne peut même plus entrevoir<sup>228</sup>.

Avec l'aspect dynamique de la morale, Valeurs humaines pourrait, en soulignant la structure de ce dynamisme, répondre à ce qui, si l'on veut en croire Erikson, constitue l'un des plus profonds besoins de l'adolescent, soit la fidélité. Erikson fait de la fidélité la force vitale de l'adolescence. Il écrit:

(...) fidelity is (the) virtue and quality of adolescent ego strength (...) in all youth's seeming shiftiness, a seeking after some durability in change can be detected whether in the accuracy of scientific and technical method, or in the sincerity of obedience, in the veracity of historical and fictional accounts or the fairness of the rules of the game; in the authenticity of artistic production (...) or in the genuineness of

---

227. Elkind, David, op. cit., p.118.

228. Naud, A., et Morin, L., op. cit., p.14.

convictions and the reliability of commitments<sup>229</sup>.

Dans Insight and Responsibility, Erikson définit la vertu (force personnelle) de fidélité:

Fidelity is the ability to sustain loyalties freely pledged in spite of the inevitable contradictions of values systems<sup>230</sup>.

Toujours selon Erikson, le besoin de fidélité est à la racine des psychopathologies des jeunes, qui cherchent en vain des causes auxquelles se vouer, afin de répondre à leur désir de développer une foi<sup>231</sup>.

Parmi les auteurs que recommande Valeurs humaines se trouve Gérard Fourez. L'auteur adopte le schème de développement d'Erikson. Il écrit:

L'adolescent cherche une cohérence intérieure et un ensemble de valeurs durables (...) à côté de la contestation, l'adolescent a besoin de recevoir une "idéologie", il cherche une inspiration unifiante pour sa vie et ses pensées (...)  
La fidélité est donc la possibilité de persévérer dans la direction où l'on se découvre, malgré les contradictions et les conflits inévitables.

---

229. Erikson, E., Identity, Youth and Crisis, p.232,233,235.

230. Erikson, E., Insight and Responsibility, New York: W.W. Norton and Company Inc., 1964, p.125.

231. Erikson, E., Identity, Youth and Crisis, p.256.

Cette possibilité est la pierre d'angle de l'identité<sup>232</sup>.

Dans cette ligne de la permanence dans le changement, Erikson apporte une distinction éclairante entre "*moralities*" et "*Ethics*"<sup>233</sup>. Comme les "figures collectives" des valeurs changent, ce sont les façons de vivre la morale qui changent. Les préférences s'inscrivent toujours dans la référence à un absolu. Pour qu'elle ne se réduise pas à un émiettement indéfini, il faut que la diversité se situe à l'intérieur d'une totalité.

Mais le besoin de fidélité n'est pas le fait du seul adolescent. Dans Nos valeurs en ébullition, Dubuc souligne combien l'idéologie du changement produit des "sincérités successives". "On aimerait, écrit-il, plus de

---

232. Fourez, G., op. cit., p.87,88,89.

Sandrock reprend le thème de la recherche de l'adolescent pour la vérité et la stabilité (op. cit., p.387). Dorothy Briggs montre que les phénomènes de divorce, de mobilité, d'incertitudes économiques, constituent autant d'obstacles à la construction de la personnalité. Notre temps devient alors un moment où il faut plus que jamais un noyau central de stabilité (op. cit., p.170-171).

Même orientation chez M. Schnall, Limits, "*moral consistency and fidelity*", p.286.

233. Erikson, E., Identity: Youth and Crisis, p.259.

constance, de fidélité, de logique, de continuité de pensée"<sup>234</sup>. Dubuc constate ici un phénomène socio-culturel.

De son côté, J. Grand'Maison qui reconnaît la nécessité de se libérer du moralisme, note aussi que le dynamisme exige une structure. Il observe le mouvement actuel de réenracinement. Il identifie certains "aqueducs sans source"<sup>235</sup>.

Enfin, Martin Blais fait une critique de la vision qui fait une sorte d'absolu du changement. Blais écrit que la continuité est le "support du changement". L'auteur voit bien que le monde évolue, que la roue tourne à grande vitesse, mais il souligne que Toffler et ceux qui se voient fascinés par le changement se situent "au haut de la roue". C'est le point de vue de l'approche phénoménologique. Mais la périphérie n'est pas le seul point où l'on puisse se placer. Blais montre que le philosophe se place "au centre de la roue". Ce centre, c'est le lieu de l'approche ontologique. Là, dit Blais, on est "moins agité par le mouvement". Il conclut:

---

234. Dubuc, J.-G., op. cit., p.122.

235. Grand'Maison, J., op. cit., p.46-50.

c'est pourquoi il y a place, même dans un monde où tout s'emballe, surtout dans un monde où tout s'emballe, pour une réflexion sur "l'échelle des valeurs humaines. Plus la roue tourne vite, plus elle dépend de son centre<sup>236</sup>.

D - Prolongements: Vers une morale normative

a) Définir le domaine du moral

Valeurs humaines se présente comme "programme d'éducation morale". On y trouve des éléments de croissance personnelle affective, certains exercices de raisonnement moral, une attention portée à l'action exprimant le choix personnel, et une orientation vers la recherche du sens. On reconnaît ici certains facteurs essentiels d'une "science de ce que l'homme doit faire à la lumière de ce qu'il est", soit: la raison animant un praxis: l'existence, expression de l'essence.

Tel que se présentent les textes, ils ne font pas voir comment ces éléments s'exigent l'un l'autre et s'imbriquent l'un dans l'autre, pour se transformer en une conduite morale.

---

236. Blais, M., L'échelle des valeurs humaines, p.14.

Grand'Maison, Blais et Dubuc sont des auteurs que recommande Valeurs humaines.

L'éducateur qui travaille à la croissance affective d'une jeune personnalité aurait profit à situer son intervention comme posant les fondements de ce qui pourra, ultimement, devenir l'aspect voulu, désiré, du jugement moral; le pôle subjectif, individuel de l'agir humain.

De même, lorsqu'il initie le jeune à certaines aptitudes sociales, l'enseignant pourrait être conscient du fait qu'il ouvre les voies d'une première transcendance de soi.

À l'occasion des exercices de raisonnement moral, alors qu'on s'adresse à l'intelligence (saisie d'une signification) et au jugement (vérification de cette saisie) l'éducateur pourrait être conscient d'aider le jeune à accéder progressivement à l'universel.

En initiant le jeune à "s'engager à vivre ses valeurs", l'éducateur pourrait reconnaître les exigences de l'intégration du désir, du jugement, et de l'agir.

Enfin, en introduisant une morale du sens et du bien de l'homme, l'éducateur pourrait avoir conscience de faire entrevoir les derniers horizons de l'être et de la conduite de l'homme, celle-là où l'individu, intégrant

l'universel, devient une personne.<sup>237</sup>

Certes, l'enseignant qui aborde chacun de ces aspects du programme sait en quoi il consiste: on pourrait souhaiter que grâce au guide du professeur, il connaisse aussi où chacun de ces éléments se situe dans le projet d'ensemble.

On aurait profit, à ce stade de l'évolution de Valeurs humaines, à mieux circonscrire le domaine du moral.<sup>238</sup>

i) le domaine de l'homme en tant qu'homme

La tradition judéo-chrétienne présente la valeur morale comme celle de l'homme en tant qu'homme. C'est en cela qu'elle se distingue des autres valeurs. En effet, certains dons naturels ne mesurent pas l'homme en tant qu'homme. Ils peuvent lui valoir l'éloge. La valeur morale, elle, n'est pas un don; au lieu d'attirer l'éloge, elle

---

237. Valeurs humaines n'a pas ambitionné de se donner comme traité de morale fondamentale: il s'agit d'un instrument pédagogique. Pourtant, les auteurs du programme se sont souciés de la formation de l'enseignant. C'est pour fournir un certain contenu au processus éducatif qu'ils ont rédigé un guide du professeur, recommandé la participation à des sessions d'animation, organisé des congrès annuels et des journées d'étude. Si l'on reconnaît un certain acquis, on reconnaît aussi l'importance de perfectionner cet acquis.

238. C'est ce qui ressort d'une rencontre avec les principaux collaborateurs du programme.

confère le mérite<sup>239</sup>. J. Croteau définit la valeur morale comme étant celle qui "mesure toute la personne comme personne dans toutes ses activités particulières". Il explique: la vérité produit le savant, la beauté produit l'artiste. Ce sont là des métiers particuliers. La valeur morale<sup>240</sup> produit de l'homme, celui qui sait exercer le métier d'homme, et cela dans tous les domaines de sa vie.

En présentant une morale du sens, on pourrait définir la valeur morale comme étant celle qui fait la synthèse, l'intégration, le sens de toutes les autres. Une fois posée cette valeur-sens, les valeurs économiques, biologiques, affectives, sociales, intellectuelles, esthétiques deviennent autant de moyens ou de fins intermédiaires en regard de ce sens, de cette fin ultime, la raison d'être donnée à sa vie.

#### ii) le domaine de la praxis

Si la valeur morale est celle qui mesure la qualité de l'être, elle doit s'intéresser à l'agir qui est manifestation de l'être. Dans chacun des domaines de la vie, il y a une façon d'agir qui rend compte de l'humain. L'homme qui se conduit par le désir jugé s'est approprié sa nature.

---

239. De Finance, J., op. cit., p.59.

240. Croteau, J., op. cit., p.218-219.

Il agit de façon juste, courageuse, modérée. En un mot, il est prudent.

O. Du Roy présente ce qu'il appelle certaines "vertus morales reliées à l'action"<sup>241</sup>. Il s'agit de la décision, de la persévérance, et du détachement de l'oeuvre. La décision s'oppose, d'une part, à l'irrésolution où l'action se perd dans la réflexion et, d'autre part, à l'impulsivité où l'action devient une réaction sans autonomie. La persévérance est nécessaire car l'action rencontrera l'obstacle. Elle corrige d'une part l'impatience, la fuite, le découragement, et d'autre part l'entêtement et la crispation. Enfin, le détachement de l'oeuvre permet de démobiliser les forces qu'on y avait consacrées. C'est éviter le perfectionnisme, et voir dans l'oeuvre moins un succès ou un échec qu'un travail d'accomplissement de soi.

b) La morale comme science normative

i) le concept de norme

Valeurs humaines reprend la définition de la morale comme "science de ce que l'homme doit faire à la lumière de ce qu'il est". Dans cette perspective, la morale personnelle naît de la jonction de la norme morale et de l'expérience personnelle. Dans ce contexte, l'idéal moral

---

241. Du Roy, O., op. cit., p.199 ss.

est de "juger bon ce qui est bon et mauvais ce qui est mauvais" (p. 258).

Le programme aurait profit à exploiter cette proposition. Il pourrait alors corriger à la fois l'erreur absolutiste et l'erreur relativiste<sup>242</sup>.

On aurait profit à retrouver le sens du concept de norme, celui d'idéal, de boussole, de principe directeur. La norme devient le cadre qui permet la créativité, la structure qu'appelle le dynamisme, la permanence qu'exige le changement, l'unité à laquelle tend la diversité, la socialisation qui permet l'individualisation, la responsabilité qui conduit la liberté, le jugement qui précède la décision, l'authenticité qui ratifie la sincérité, l'universel qui donne sens au particulier.

Dire que l'idéal moral consiste à juger bon ce qui est bon, et que l'homme doit agir de sorte que son acte exprime son être, c'est dire que la vie morale est affaire de prudence, cet "*habitus*" médiateur qui reconnaît la norme, qui l'interprète et l'applique en respectant, autant que possible, les exigences, la complexité et la totalité de la situation.

---

242. En décrivant le légaliste, O. Du Roy illustre l'erreur absolutiste. (p.260). L'erreur relativiste serait celle du praticien qui entreprendrait une opération chirurgicale sans se soucier des lois de l'anatomie et de la biologie. Il ferait confiance à son sens intime qui lui suggérerait, sur place, l'action à prendre.

Quand Valeurs humaines, à chaque niveau du cours, éveille le jeune à la critique sociale, il l'encourage à poser des jugements de valeur. C'est établir qu'il ne suffit pas, pour conduire sa vie de façon authentique, de s'ajuster à ce qui est. On pourrait, de la même façon, encourager l'adolescent à poser certains jugements critiques sur lui-même. La conscience morale est autre chose que la conscience psychologique (le "*awareness*"). Celle-ci est un témoin qui se rend compte de ce qui est. La conscience morale est juge de ce qui est bien ou mal. L'authenticité est alors plus que la sincérité: c'est la sincérité jugée, c'est-à-dire confrontée à autre chose que soi, à une norme.

#### ii) l'obligation morale

Valeurs humaines reconnaît un certain devoir moral. Il s'agit de celui de l'histoire à dilemme, d'un impératif hypothétique qui s'applique à un autre (p.249-250). On est loin ici du sens de l'obligation morale, des exigences personnelles des valeurs.

En exploitant Allport et Maslow, on trouverait une présentation de l'obligation morale. Allport montre le passage du "*must*" au "*ought*"<sup>243</sup>. Le devoir moral défini par l'auteur rejoint les notions de fidélité à soi, à

---

243. Allport, G., Becoming, p.72-73.

l'humanité en soi. De son côté, Maslow parle aussi de la "conscience intrinsèque" qui est plus et autre chose qu'un surmoi. La conscience est conscience de sa nature et des exigences de fidélité à cette nature, à son destin, à ses talents, à sa vocation<sup>244</sup>.

On pourrait dire, empruntant le langage de Valeurs humaines, l'obligation morale, c'est l'exigence vécue de vivre de façon à être fidèle au vrai moi. Le vrai moi est aussi l'appel à devenir ce que j'ai à être.

### iii) la responsabilité morale

Le concept d'obligation morale appelle celui de responsabilité morale. Valeurs humaines revient avec insistance sur la nécessité d'être responsable de soi. On présente cette responsabilité de soi comme responsabilité morale. On pourrait distinguer responsabilité psychologique et responsabilité morale<sup>245</sup>. La responsabilité psychologique consiste à se reconnaître auteur d'un acte librement posé. Mais, pouvoir répondre de soi et de son acte, c'est encore et nécessairement en répondre à quelqu'un. Telle est la responsabilité morale. L'homme étant un être relationnel, il doit répondre de sa vie à ceux à qui il touche par

244. Maslow, A., Toward a Psychology of Being, p.7.

245. Croteau, J., op. cit., p.195,221.

ses actes. Il doit aussi répondre à lui-même de son humanité.

Enfin, le sens de l'obligation morale est lié à celui de la culpabilité morale. Non pas la honte malade mais la souffrance de celui qui, se reconnaissant comme fait pour être ouvert sur un idéal, constate qu'il s'est trahi en se refermant sur lui-même par le refus, la suffisance, l'omission, le mépris, la complaisance.

Valeurs humaines aurait profit, pour arriver à présenter un idéal de dépassement, à réintégrer le concept de norme morale, et ceux, corrélatifs, d'obligation morale, de responsabilité morale, et de faute morale.

iv) quelle norme morale?

Le devoir-faire moral est réglé par une norme bien précise: ce que l'homme est. Proposer: "le vrai moi est ouvert", c'est exprimer en termes psychologiques la structure intentionnelle de la conscience. (p.172-173, 179,289). On pourrait dire: la personne est un être relationnel un être bienveillant, un être bienfaisant, un être-en-amour. Ce sont là autant de façons de dire: l'homme est une structure de transcendance, de dépassement de soi.

Comme il y a un faux moi et un faux bonheur, il y a une fausse morale. L'ancien moralisme enfermait la personne dans un souci angoissé de sa "perfection", qui la portait à se protéger derrière ses ramparts de "principes", et qui

paralyse l'action dans un effort de perfectionnisme.

La nouvelle forme de repli sur soi se manifeste par une attention tout aussi anxieuse face à ses besoins. Ces besoins sont devenus les nouveaux objets sacrés: on s'en préoccupe autant que jadis on surveillait ses moindres pensées. La fausse morale est celle qui encourage la surveillance de soi. La morale authentique est celle qui ouvre au souci de l'autre<sup>246</sup>.

Dans une oeuvre où il reconnaît les culs-de-sac auxquels le culte des besoins personnels a mené la génération du moi, Yankelovich entrevoit la nouvelle éthique comme un passage de l'éthique du "*self-fulfillment*" à celle du "*self-commitment*". Une éthique axée sur les relations interpersonnelles, la qualité de la vie et la recherche du sens ultime.

Ce que l'homme doit faire, c'est exprimer son être intentionnel. La première question morale n'est donc pas: "Que dois-je faire?" mais "Qui dois-je devenir?". La première ouverture de la personne authentique se fera face à elle-même, en tant que structure intentionnelle.

Celui qui se voit comme essentiellement relationnel s'ouvre à l'autre. C'est le deuxième niveau d'intentionnalité. Ici, le cadre moral n'est plus une loi morte mais les exigences de la rencontre de l'autre. La norme de l'amour tient les deux bouts de la chaîne: celui de l'objectivité, du respect de la distance et de l'altérité, et celui

---

246. Du Roy, O., op. cit., p.193-194.

de la subjectivité, du sentiment, du désir, de rapprochement. Elle n'est pas imposée par un surmoi impersonnel mais par la conscience de soi comme être-au-monde-avec-les-autres. En ouvrant à ce qui est autre que soi, elle trace les voies de l'accomplissement de soi.

Enfin, si l'homme est ouvert à ce qui est autre, il l'est aussi à ce qui est tout autre. Le langage moral judéo-chrétien parle d'espérance, de confiance, de compassion, de grâce, de foi et, pour tout dire en un mot, d'amour. Bernard Lonergan qui définit la réalisation de soi en termes de transcendance de soi situe l'amour comme sommet de l'exigence radicale de l'esprit humain. Pour Lonergan, l'ouverture radicale au tout de tout est le "*Being-in-love*"<sup>247</sup>.

La loi morale serait alors: sois attentif (à l'univers sensible), sois intelligent (comprends les relations et les significations), sois critique (vérifie par le jugement de fait et de valeur tes saisies intellectuelles), agis de façon responsable, (traduis dans ton action ton jugement de ce qui est, et de ce qui est bon), aime le vrai, (objet de l'intelligence vérifiée), le beau, (objet de la sensibilité), le bien, (objet du désir jugé). Le moi moral est ouvert, intégré, conquis.

---

247. Lonergan, B., Method in Theology, p.106,122,240.

Valeurs humaines a reconnu la nécessité de redéfinir la morale. Au fil des textes, la morale est présentée tour à tour comme recherche d'épanouissement personnel, comme exercice de raisonnement et effort d'universalisation et jugement porté sur l'action personnelle. Juger son action, c'est évaluer ses besoins, évaluer la situation, évaluer les conséquences de l'action (p. 249). On trouve aussi, dans Valeurs humaines, liée à une réflexion sur la sexualité, une présentation de la morale en termes de sens à donner à ses actes. Enfin, le texte note, sans l'exploiter, une définition de la morale comme science de ce que l'homme doit faire à la lumière de ce qu'il est. Dans le domaine de la morale comme dans celui des valeurs et dans l'ensemble des textes, l'approche est plutôt descriptive.

Valeurs humaines s'éloigne résolument de la "morale en soi" pour réclamer la place de l'homme comme agent moral. Cet homme revendique la dimension affective de son être, son intelligence et sa responsabilité. Il entend exercer la capacité qu'il a d'inventer sa vie. Le rappeler, c'est reconnaître la personne comme pouvant "délibérer de soi". C'est rompre avec les morales prescriptives. En cela,

Valeurs humaines apporte, au domaine de l'éducation morale, une contribution de premier ordre.

Les auteurs du programme de Valeurs humaines ont voulu éviter le dogmatisme en adoptant une approche éclectique. On s'est proposé de toucher à tous les aspects de la personne, pour la rejoindre dans sa totalité. Pourtant, on n'a pas réussi à intégrer et à hiérarchiser les éléments de vie affective, de développement psycho-social, de raisonnement moral, d'action concrète, de sens et de bien de l'homme, pour en faire voir l'unité organique, la totalité. Le programme aurait profité à expliciter, dès le départ, sa vision de l'homme, de la morale et de l'intervention éducative. Il pourrait ensuite, en suivant ce principe directeur, situer l'un par rapport à l'autre, les éléments qu'il puise dans les pensées pragmatiques américaines et dans la vision morale judéo-chrétiennè. Il arriverait alors non seulement à s'adresser à tous les aspects de la personne, mais à laisser entendre à cette personne comment tous ces aspects forment une hiérarchie organique. Une vision intégrative de départ permettrait aussi de lever certaines équivoques, par exemple celle de l'idéal moral conçu en termes de recherche du bonheur et du bien-être. Celle aussi d'une morale "en évolution constante et rapide".

En définissant la morale comme "science de ce que l'homme doit faire à la lumière de ce qu'il est", Valeurs

humaines pose, implicitement, les pierres d'attente d'une morale normative. On aurait profit à suivre cette trajectoire. Valeurs humaines pourrait, à ce stade de son évolution, redéfinir le champ du moral. On pourrait éclairer le concept de norme en distinguant le principe directeur du précepte étroit. Du concept de norme découlent ceux d'obligation et de responsabilité morale. Enfin, à celui qui demanderait qu'elle est la norme morale, Valeurs humaines pourrait, à partir de sa propre définition, répondre que le devoir-être découle de la structure même de l'être, c'est-à-dire, de la structure intentionnelle de la conscience humaine.

## Chapitre 6. La pratique pédagogique

Valeurs humaines conçoit l'éducation comme oeuvre de promotion de la personne chez l'enseignant autant que chez l'élève. Les textes présentent l'éducateur comme animateur et consultant, dans le processus de croissance affective. On veut aussi que l'éducateur-enseignant se renseigne à certaines sources spécifiées et enseigne certains contenus qui auront pour objet de favoriser la croissance cognitive. Notre première section se propose de présenter les contenus de Valeurs humaines au sujet de l'éducateur et de son action.

Le programme fait oeuvre de libération: on refuse d'imposer des valeurs. Par l'atmosphère qu'il crée, Valeurs humaines favorise certains apprentissages essentiels à l'éducation morale. Enfin, en intégrant la dimension affective, le programme vise à éduquer un homme complet. Ce sont ces apports que nous soulignerons dans un deuxième temps.

Pourtant, si Valeurs humaines refuse avec raison d'imposer, il semble aussi très réticent à proposer certaines valeurs. Si on s'attarde à bon droit à l'éducation affective, on le fait à partir de modèles thérapeutiques, ce qui peut donner lieu à certaines ambiguïtés. En dernier lieu, si le programme souligne la relation école-société, il aurait

profit à articuler cette relation de façon à faire justice à ses options fondamentales.

On pourrait souhaiter que dans sa version révisée, Valeurs humaines explicite, dès le départ, au moins au guide du professeur, comment chacune de ses démarches de croissance affective, son enseignement sur les relations interpersonnelles, ses exercices de jugement moral, l'accent qu'il met sur l'action, prépare la fin: la recherche du sens et la vie authentique. Le programme aurait profit à nommer ses valeurs. On pourrait aussi, avec les auteurs du programme, espérer que se poursuive le travail de formation des éducateurs. Tel sera le propos de notre dernière section.

A - Contenus: un nouvel éducateur

a) Animateur: sa personne, son rôle

Valeurs humaines établit que l'éducateur doit " être lui-même en recherche constante pour croître personnellement. Cette expérience est la plus précieuse pour comprendre le cheminement de l'étudiant" (GP9, 11). On revient sans cesse sur ce qui doit être la préoccupation de l'enseignant: " être plutôt que de faire" (GP12, 121). On cherche, chez l'enseignant, certaines dispositions telles que: l'art

d'écouter, de laisser s'exprimer, et " toutes les qualités qui font que les étudiants aiment être avec l'enseignant" (RF, 22)

L'éducateur doit avoir fait certaines intégrations personnelles. Par exemple, avant d'aborder les questions du sens de la vie, il doit avoir trouvé ses réponses personnelles (GP9, 83). L'être précède aussi le faire sur le plan des techniques d'intervention. Parmi les "clés pour réussir un cours de valeurs humaines" figurent entre autres: croire que l'étudiant a en lui tout ce qu'il faut pour changer (...) que le changement se fait lentement (GP9, 10). Les techniques " ne sont valables que si elles expriment notre climat relationnel intérieur" (GP9, 104).

Dans le domaine des techniques, l'écoute active et toutes les pratiques qui lui sont liées (reflet, feedback, message-je, négociation) occupe une place prédominante. Pour que cette méthode de communication soit efficace, il faut que l'adulte soit, autant que le jeune, en processus de croissance. Il s'agit pour celui qui est en autorité de changer son style de communication (GP9, 123).

L'éducateur doit aussi avoir pratiqué certaines activités avant de les proposer aux étudiants. Avant d'engager les étudiants dans des activités d'expression corporelle, il doit être à l'aise et se sentir compétent (GP10, 58). Il fait lui-même l'expérience de la démarche de Brian Hall

(GP10,38,51). On encourage l'éducateur à participer à plusieurs stratégies en salle de classe (GP9,59,63,132,201) et à faire avec les élèves l'évaluation de son cours et de son enseignement (GP9,68).

i) s'éloigne de l'endoctrinement

Dans l'éducation aux valeurs, l'enseignant devient animateur, c'est-à-dire guide qui "donne des sources d'informations et propose des démarches (GP9,5) mais ne s'impose pas" (GP9,11). En effet, le jeune "n'aime pas à être endoctriné". On l'écoute, on partage avec lui, mais on évite de lui "servir de grands préceptes" (GP10,152). On reconnaît ici le "danger de vouloir imposer son échelle de valeurs" (GP11,90).

Le programme ajoute à ce sujet:

... il reste délicat de juger quand (le jeune) a atteint un degré de jugement moral suffisant pour pouvoir assumer ses responsabilités. Il semble que cela arrive très tôt et l'éducateur doit être respectueux de cette responsabilité qui incombe à l'autre (GP11,90).

C'est dans cette intention, par exemple, que, sur le sujet de la sexualité, on évite les discussions sur les normes. Ce serait nourrir la rébellion des adolescents et confirmer leurs soupçons au sujet du "camp Establishment" des adultes. Puisqu'il s'agit pour le jeune de "créer des valeurs pour lui, de se dire tel qu'il est", il est

important d'apparaître devant lui comme "étant ouvert à toute l'expérience humaine, entre autres à cette dimension (de la) sexualité" (GP11,105).

Dans les discussions où l'on pratique la méthode Kohlberg, l'animateur intervient rarement et brièvement, "soit pour offrir d'autres alternatives, ou pour stimuler le raisonnement, mais non pour imposer son point de vue". Le groupe pourra "rester avec ses questions (...) les réponses viendront peut-être plus tard, au cours de la démarche" (GP12,107).

ii) dirige la discussion

L'animateur dirige la discussion. Il sait "utiliser les résistances du groupe" (GP10,75), le stimuler à penser, à réfléchir, à dire tout haut ce qu'(on) découvre et ce qu'on ressent. L'animateur sait aussi structurer les découvertes afin de permettre à l'échange de progresser (GP10,75). À la fin de l'échange, il aidera au groupe à faire la synthèse de ce qui s'est dit, mais sans évaluer les idées apportées (GP12,74).

La pratique du tour de table où chacun exprime son opinion n'a pas pour but de "soumettre les opinions à la discussion, mais de permettre à chacun de réaliser la variété (des points de vue)". C'est pourquoi "ni les étudiants ni l'éducateur ne tentent de donner des réponses ou

d'arriver à un consensus" (GP11,100). Tel sera le rôle de l'animateur dans les discussions sur les dilemmes moraux, selon la méthode Kohlberg (GP12,107).

De même, dans le dialogue de clarification des valeurs, l'animateur "valorise les opinions de tous", en insistant pour que chacun "clarifie les fondements de sa position, et respecte pleinement l'opinion des autres" (GP9,25).

### iii) guide l'exploration du vécu

Le programme de Valeurs humaines est "conçu d'abord comme un processus de croissance de l'individu et du groupe, et non comme l'étude de thèmes spécifiques" (RF,iv; GP9,11). L'éducateur doit d'abord créer un climat de confiance, puis il doit apprendre à faire pratiquer des techniques telles que la concentration et la détente, l'échange, le tour de table, le jeu de rôle, la fantaisie, le bocal (GP9,19-27).

Les stratégies ne sont "qu'un point de départ pour faire surgir le vécu, pour permettre à l'étudiant d'en devenir conscient et de l'évaluer" (GP11,99). À l'occasion par exemple du tour de table, l'éducateur "donne du feedback à discrétion (...) et peut relever ce qui a été dit par l'un ou l'autre des étudiants, pour vérifier ce que cela signifie pour lui" (GP9,20-21). L'éducateur intervient "dans la ligne de la conscientisation" (GP12,121) plutôt

que dans celle des comportements. Si l'on part de certains comportements, "c'est pour descendre en soi, y trouver les attitudes qui nourrissent nos façons de faire" (GP12,121).

Le programme note:

on ne saurait trop recommander (à l'éducateur) de savoir saisir ce qui se passe en chacun et de l'utiliser pour aider à l'étudiant à poursuivre la prise de conscience de son degré de communication à lui-même et de son aptitude à le faire sagement (GP9,107).

Le vécu de chacun se situe au niveau des sentiments.

L'animateur doit d'abord se convaincre lui-même que les sentiments ne sont en tant que tels ni bons ni mauvais.

De cette façon, il pourra amener le jeune "à se découvrir, à toucher ses sentiments de plus près", à "se conscientiser à ce qui bouge en lui de vivant", et à "commencer le difficile apprentissage de (s') exprimer à ce niveau"

(GP9,62)<sup>248</sup>.

Dans cet aspect de son rôle, l'animateur procède avec tact et discrétion. Il reconnaît le danger de

---

248. Le relevé des stratégies montre qu'au niveau de 9e année, elles consistent en très grande majorité en exercices d'exploration et d'expression de soi et de ses sentiments. En 10e, 11e et 12e années, elles se distribuent à peu près également entre l'intégration affective et l'acquisition de connaissances.

Les témoignages d'élèves, de parents et d'enseignants que l'on trouve dans le Rapport Final (RF,31-61), montrent à l'unanimité que le cours est perçu comme expérience de croissance affective.

l'intrusion surtout lorsqu'il invite à explorer et à exprimer l'expérience personnelle et familiale (GP9,62,114, 125; GP12,163). Ce respect et cette discrétion, il sait les allier à "une saine audace": "En classe, ici, c'est permis de dire ce qu'on ressent. C'est OK" (GP9,62-63).

iv) devient consultant

Les programmes de neuvième et de onzième années s'inspirent en partie de l'approche de Gordon. L'éducateur y est présenté comme "agent de changement" ou "consultant" dans la démarche de croissance du jeune.

En sa qualité de consultant, l'éducateur doit d'abord établir une bonne relation avec les jeunes. Il pratique l'écoute active (GP11,38) et le message personnel (GP11,40). Il évite d'adopter l'attitude jugeante et autoritaire (GP10,86), pour voir son rôle comme "accompagnement" (GP10,51; GP12,120). Enfin, l'éducateur-consultant partage ses valeurs. Sur ce sujet, le programme recommande la perspective de Gordon qui "élabore de façon excellente" la façon de faire. Il s'agit de:

- . maintenir un climat de franchise, de réceptivité où personne (...) ne se sent manipulé et où le professeur peut lui aussi exprimer ce qu'il vit et ce qu'il pense.
- . arriver bien préparé. (concepts et stratégies)
- . partager sa compétence brièvement.

- laisser la responsabilité aux étudiants d'opérer des changements (en) eux-mêmes et de les faire à la manière qu'ils jugent à propos (GP11,90).

b) Enseignant

On lit, dans la présentation générale du cours:

Les sciences du développement humain et moral évoluent à une telle rapidité que nous pensons que certains professeurs doivent se spécialiser dans ces domaines pour assurer à l'étudiant une formation intégrale (GP9,9).

L'éducateur doit donc "approfondir ce qu'est la morale aujourd'hui" (GP9,11). Pour l'aider, le Guide lui suggère certaines lectures. Les auteurs écrivent:

Nous n'avons indiqué (en référence) que l'essentiel sur le sujet traité. Aussi nous considérons que le professeur doit lire et assimiler cette matière. Nous répétons que c'est le minimum. (GP9,18)<sup>249</sup>.

Plus tard, on reprend: "il est important que le professeur lui-même intègre les concepts et vive les stratégies" (GP11,87). Puis: "nous présupposons que le professeur a lu les sources de ces concepts" (de l'Analyse transactionnelle) (GP11,68). On demande aussi à l'enseignant de connaître la théorie des stades du développement moral de Kohlberg (GP12,72).

Parce qu'il s'est renseigné, l'éducateur peut se permettre une mesure de créativité à l'intérieur du programme

---

249. On trouvera en ANNEXE 4 la liste des lectures recommandées par le programme.

(GP9,155). On veut que l'éducateur évite deux écueils: suivre servilement le programme et choisir à droite et à gauche (GP9,6). L'enseignant choisit parmi le matériel qu'on lui propose (GP12,107) et cela, en fonction de lui-même et des besoins de ses élèves (GP9,13; GP11,61).

L'éducateur enseigne des contenus bien spécifiques. Il a et communique une vision de l'homme; de l'homme relationnel, de l'homme politique, de l'homme universel. Il enseigne les valeurs de la personne et de la société. Il définit la morale et les lieux de la morale.

#### B - Apports: une oeuvre de libération

##### a) Le refus d'imposer

Valeurs humaines s'inscrit dans le mouvement mondial de libération que décrit le Rapport Faure<sup>250</sup>. On veut clairement passer à une éducation "prophétique". Les années '70 ont marqué la fin de ce que Maritain appelait une "éducation à la baguette", cette "conception despotique" de

---

250. L'auto-éducation de Montessori, l'éducation par l'expérience de Dewey, l'éducation par la liberté de Neil, la conscientisation de Freire. Le mouvement d'éducation à la liberté a traversé le monde: l'U.R.S.S., la Belgique, la France, l'Allemagne, les Amériques, le Nigeria, la Chine, le Vietnam, la Tanzanie, l'Angola. Faure, E., Apprendre à Être, p.159.

l'éducation qui ôte le coeur pour le remplacer par un organe standardisé selon les règles de ce que chacun doit être", avec le résultat que l'homme apprend à porter le "masque de l'homme conventionnel ou de la conscience confectionnée en série et estampillée"<sup>251</sup>.

Le refus d'imposer redéfinit la relation maître-élève. Certes, il n'est pas simple de trouver l'équilibre entre l'imposition et la démission. Valeurs humaines évite les impasses de l'éducation non directive en acceptant que l'éducateur soit un modèle. En recherchant certaines qualités chez les éducateurs, le programme veut trouver des modèles. Non pas, bien sûr, de ceux que l'on reproduit; ceux-là plutôt à partir desquels on se construit.

Parmi les dispositions que l'on souhaite trouver chez l'éducateur, Valeurs humaines nomme "celles qui font que les jeunes aiment être avec (lui)" (RF,22). On rejoint ici la pensée de Bissonnier qui écrit: "L'influence ne s'exerce pas sans séduction. L'une des premières règles est de plaire"<sup>252</sup>. Selon R.S. Peters, l'admiration du jeune pour l'éducateur devient, la nécessaire motivation extrinsèque qui permettra plus tard la motivation à l'auto-éducation. L'auteur décrit cette motivation comme étant:

---

251. Maritain, J., op. cit., p.49.

252. Bissonnier, H., op. cit., p.151.

*"The admiration which the child may have for the teacher and his infectious enthusiasm for his subject"*<sup>253</sup>.

Pour terminer, rappelons que si le jeune a besoin de trouver un modèle, l'homme mûr a besoin d'en être un. Erikson écrit que l'évolution a fait de l'homme un animal enseignant. Au stadé de la g<sup>é</sup>n<sup>é</sup>r<sup>a</sup>tivité, on se préoccupe de guider la g<sup>é</sup>n<sup>é</sup>r<sup>a</sup>tion montante:

(...) mature man needs to be needed and maturity is guided by the nature of that which must be cared for<sup>254</sup>.

(...) lest (the adult) suffer mental deformation of self-absorption in which he becomes his own infant and pet<sup>255</sup>.

Le rôle de l'éducateur tel qu'il se dessine dans le programme est de plus en plus celui d'éveiller à l'humain. L'éducateur encourage et suscite les activités créatrices d'interaction. Il s'applique à comprendre et à soutenir.

#### b) L'éducation morale implicite

On peut distinguer, dans le programme de Valeurs / humaines, à côté de l'enseignement moral explicite (chap. 5), un travail d'éducation morale implicite. L'éducation morale

253. Peters, R.S., Ethics and Education, London: George Allen and Unwin Ltd., 1966, p.62.

254. Erikson, E., Identity, Youth and Crisis, p.138.

255. Erikson, E., Insight and Responsibility, p.130.

consiste dans l'apprentissage des valeurs et des attitudes qui ne s'enseignent pas. Le sens moral semble être de ces dispositions ou de ces acquisitions qui ne s'enseignent pas. Platon l'avait déjà souligné. (Ménon, 97bc).

Au chapitre de la morale, nous avons relevé, dans le programme de Valeurs humaines des facteurs essentiels de la conduite morale, ces éléments qui peuvent contribuer à développer une personnalité morale (p.279-280).

De plus, par le modèle adulte qu'il offre aux jeunes et par l'ambiance qu'il suscite en salle de classe, Valeurs humaines crée ce qui est peut-être l'élément décisif de l'éducation morale: un milieu de vie et de relations interpersonnelles. Comme l'écrit J.-L. Allard, tout, dans l'école comme dans la famille, contribue à l'éducation morale, qu'il s'agisse de l'attitude des enseignants, des règlements, du sens de la liberté, du respect des personnes, des rapports d'autorité<sup>256</sup>. Le milieu devient donc formateur ou déformateur et cela, avant et au-delà de tout enseignement.

c) Une éducation de l'homme complet

Certaines questions traversent les temps et les continents. Celle-ci, par exemple:

---

256. Allard, J.-L., op. cit., p.95.

À l'heure actuelle (...) on est en désaccord sur les matières à enseigner: tous les hommes n'ont pas les mêmes opinions sur les choses que la jeunesse doit apprendre, soit en vue de la vertu, soit en vue de la vie la plus parfaite; et on ne se rend pas non plus clairement compte s'il convient de viser au développement intellectuel plutôt qu'à celui des qualités de l'âme<sup>257</sup>.

À cette question, Valeurs humaines répondrait sans doute que l'alternative développement intellectuel - développement des qualités de l'âme constitue un choix impossible. Le programme vise, dès le départ, à "rejoindre la personne dans sa totalité". Cet objectif devient, pour les auteurs, "notre premier (but) et notre plus grand défi" (GP9,5). C'est pourquoi le programme est conçu en termes de développement cognitif (concepts) et d'intégration affective (stratégies). Valeurs humaines veut s'éloigner d'une conception de l'éducation qui ne semblait pas concevoir qu'il fût possible d'éduquer les sentiments. Les auteurs ont reconnu les erreurs de systèmes qui pouvaient produire des savants "analphabètes des sentiments"<sup>258</sup>.

On rejoint ici certaines préoccupations exprimées à l'UNESCO, où l'on voyait, dans le monde contemporain, tout ce qui "concourt à dissocier l'homme: les divisions des classes sociales, les crises d'idéologies, les dichotomies corps-esprit". Le texte déplore:

257. Aristote, Pol. VIII 2.

258. Bergman, Scènes de la vie conjugale.

le divorce entre les composantes intellectuelles physiques, esthétiques, morales, et sociales (...)  
révélateur de la dépréciation, de l'aliénation de la personne humaine, et des mutilations qui lui sont imposées<sup>259</sup>.

En se donnant comme orientation de base de s'adresser à la personne totale, Valeurs humaines rejoint une pensée humaniste telle celle de J. Maritain qui souligne les limites de l'empirisme et du rationalisme. L'éducation doit, écrit-il,

apprendre à la raison à se fonder sur des faits et sur l'expérience et à l'expérience à se réaliser en connaissance rationnelle (...)<sup>260</sup>.

Une éducation complète favorise un "enveloppement mutuel" de l'intelligence qui connaît le bien et de la volonté qui le poursuit<sup>261</sup>.

Si Valeurs humaines vise à éduquer un homme complet, il suggère aussi que l'homme ne sera jamais achevé. On laisse entendre au jeune qu'il n'aura jamais terminé sa croissance, on souligne à l'éducateur l'importance de se voir lui-même, en tant qu'adulte, comme "en croissance". À ce point de vue, le programme rejoint une pensée que la littérature psychologique souligne de plus en plus

259. Faure, E., op. cit., p.80. Textes parallèles, p.176, 178,180.

260. Maritain, J., op. cit., p.60.

261. ibidem, p.36.

aujourd'hui, soit celle de l'homme inachevé que, par exemple, Lapassade montre comme entrant dans la vie<sup>262</sup>.

C'est dire qu'avec les dimensions physique, affective, sociale, intellectuelle, morale, religieuse de l'homme, Valeurs humaines reconnaît aussi la dimension devenir.

C - Ambiguïtés. éduquer: répondre

a) La réticence à proposer

C'est à bon droit que Valeurs humaines s'éloigne des méthodes d'imposition. Cependant, ce que le programme ne souligne pas, c'est que dans le domaine moral, l'éducateur est un témoin. Il est, à ce titre, soumis à la valeur. Non seulement il ne peut imposer ni ses valeurs ni son échelle de valeurs; il est lui-même soumis à ce qui est, il doit lui aussi chercher le vrai, le bien, le beau. Quant à l'échelle des valeurs, si elle se fonde sur l'ontologie, elle n'appartient en propre à aucun individu; elle représente justement, au contraire, ce que chacun s'approprie, en accédant à son humanité.

<sup>262</sup>. Lapassade, G., L'entrée dans la vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme, Paris: les Éditions de Minuit, 1963.

Artaud, G., La crise d'identité de l'adulte, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1979.

Levinson, D., The Seasons of a Man's Life, New York: Alfred A. Knopf, 1978.

Sheehy, G., Passages, New York: E.O. Dutton et Co. Inc., 1974.

Dans cette réticence à parler de l'échelle des valeurs, Valeurs humaines représente une orientation répandue. Martin Blais reconnaît bien que le "L", parce qu'il est défini, "dégage une odeur de permanence insupportable aux nez de l'accélération et de l'éphémère"<sup>263</sup>. Pourtant, si l'on accepte que la morale est une science normative, que la norme de la vie morale est la nature de l'homme, et que certaines aptitudes spécifiques expriment et accomplissent l'humain, on ne peut plus voir l'échelle des valeurs comme une création arbitraire.

Introduire un juste concept de hiérarchie des valeurs, ce serait offrir à l'adolescent certains critères de jugement dans un conflit de valeurs. Ce serait aussi montrer en quoi la diversité arrive à l'unité. Martin Blais écrit: "les valeurs innombrables des quatre milliards d'habitants de la planète peuvent quand même se regrouper sous certaines rubriques"<sup>264</sup>. Une éducation qui vise à refaire l'unité de la personne doit, en plus de reconnaître les divers éléments de cette unité, la considérer comme un composé hiérarchisé. La personne intégrée n'est pas un tout homogène. Elle a trouvé comment s'exigent, s'imbriquent, s'assument et se dépassent les divers aspects de son humanité.

---

263. Blais, M., L'échelle des valeurs humaines, p.11.

264. Blais, M., L'échelle des valeurs humaines, p.17.

b) Les modèles thérapeutiques

C'est parce qu'il attache une grande importance à la croissance affective que Valeurs humaines devient "le premier en son genre" (p.22)<sup>265</sup>.

Valeurs humaines se réfère, entre autres, à Rogers et à sa psychothérapie non directive (p.17). Parmi les auteurs que l'on nomme comme fournissant "les éléments d'appui de la démarche", c'est à lui que l'on reste le plus fidèle. On pratique Rogers à travers Gordon et Rath en neuvième et en onzième années.

Valeurs humaines fait sienne l'hypothèse rogerienne qui veut que "l'autre a en lui tout ce qu'il faut" pour vivre (p.81,295). Comme dans le cas de la thérapie rogerienne cette proposition constitue une clé. On reconnaît ici, d'une part, l'option de faire confiance à la personne. En cela, Valeurs humaines ne peut qu'avoir raison. Mais on sait que l'hypothèse de Rogers peut porter à certains malentendus. Toute l'éducation n'est pas dans le sujet. Comme le souligne Legendré, la connaissance est faite de matériaux qui viennent bien plus de l'extérieur que de l'intériorité. L'auteur poursuit, faisant clairement allusion aux images agricoles de Rogers.

---

265. Parmi les sources que l'on propose à l'éducateur, on trouve une prédominance de littérature inspirée de diverses méthodes de croissance personnelle.  
CF. ANNEXE 4.

Il est peut-être poétique de comparer l'enfant à un arbre fruitier (...) puis de soutenir que la sève ne saurait provenir de l'extérieur (...) (Pourtant) la sève est produite aux racines qui aspirent certains éléments du sol (...) le feuillage permet les échanges gazeux avec l'environnement (...) des arrosages spécifiques et périodiques ainsi que la pollinisation sont indispensables pour que l'arbre produise autre chose que des fruits sauvages<sup>266</sup>.

Un jardin est bien autre chose qu'une terre en friche. La différence entre les deux témoigne d'une intervention de l'extérieur, intervention qui s'est faite dans la ligne de l'idée de jardin.

Le jeune n'a pas en lui les réponses à toutes les questions que lui pose le programme. Il ne peut pas "créer" ses valeurs (p.296). Face à une intervention qui "valorise les opinions de tous", il pourra se trouver assez confus (p.298).

La méthode de clarification des valeurs se présente comme moyen de résoudre certains problèmes d'ordre émotif et d'ajustement social<sup>267</sup>. Ainsi, clarifier ses valeurs devient un moyen de se découvrir, et une occasion de s'affirmer. Identifier et vivre ses valeurs (par un contrat inspiré de l'Analyse transactionnelle), c'est être autonome,

---

266. Legendre, Renald, Une éducation ... à éduquer, Montréal: éditions Ville-Marie, 1981, p.92.

267. Raths, Harmin and Simon, Values and Teaching, Columbus, Ohio: Charles Merrill Publishing Co., 1966, p.4-8.

c'est-à-dire se libérer de la dépendance.

Le concept de changer sa personnalité présuppose une raison de changer, un "problème". Passer d'un état non désirable à un état plus désirable, c'est le but d'un traitement. C'est ce que fait remarquer Lockwood. L'auteur trace un parallèle entre la méthode de clarification des valeurs et la "*client-centered therapy*". Les problèmes traités sont, dans les deux cas, des problèmes d'ordre émotif. Les deux méthodes arrivent aux mêmes résultats: soit des personnalités plus positives. Enfin, dans l'un comme dans l'autre cas, le principe de base est l'attitude de confiance, d'acceptation, de support et de non-jugement<sup>268</sup>.

Jean Château reprochait aux pédagogues de trop écouter les médecins. Au dire aussi de Nuttin, "les méthodes thérapeutiques sont paralysantes en éducation", car elles "prennent la pathologie comme guide du normal"<sup>269</sup>.

---

268. Lockwood, A.L., A Critical View of Values Clarification, in Purple and Ryan, op. cit., p.152-169.

L'auteur dresse un tableau des correspondances importantes qu'il a trouvées entre Values and Teaching et Client-Centered Therapy. Il les regroupe sous les thèmes suivants:

1. Conditions which produce the need for treatment.
2. Outcome of successful treatment.
3. Key aspects of treatment process.
4. Role of therapist/teacher.

Lockwood conclut: Values Clarification is a form of Client-centered therapy. p.156-164.

269. Nuttin, op. cit., p.235,239.

Valeurs humaines adopte des principes d'inspiration thérapeutique dans ses propos sur les relations interpersonnelles, (p.82,117,118).

On trouve la même préoccupation chez Gérard Artaud. L'auteur souligne les limites de l'utilisation,

pour fins éducatives, (des concepts) dont le contenu (a) été élaboré à partir des exigences d'une action thérapeutique.

(Le contexte étant) profondément modifié, la pédagogie se heurte à un écueil, parce qu'on a transposé trop hâtivement dans son champ d'action un concept hérité d'une autre discipline<sup>270</sup>.

Les concepts rogériens d'acceptation, de non-jugement, de référence à soi, prennent, dans le contexte thérapeutique, une valeur de premier principe absolu. En effet, le client doit d'abord s'accepter tel qu'il est. Si le psychologue a raison de dire qu'il faut, ultimement, se réconcilier avec soi-même tel qu'on est, l'éducateur, lui, voit dans l'acceptation et la réconciliation avec ce qui est le premier pas nécessaire mais insuffisant sur la route de ce qui doit être.

Si l'homme est éduicable, ce n'est peut-être pas tant parce qu'il possède en lui-même tout ce qu'il lui faut pour vivre - mais parce que, de par la structure intentionnelle de sa conscience, (p.318) il peut aller chercher hors de lui tout ce qu'il doit s'appropriier pour être lui-même.

---

270. Artaud, G., Le concept de non-directivité en éducation, son apport et ses limites, Canadian Journal of Education, (8,1) à paraître, janvier '83.

c) La relation école-société

Valeurs humaines décrit l'école comme préparant le jeune à devenir citoyen compétent dans la société d'aujourd'hui. Apprendre à apprendre, c'est s'ajuster à la vie, au changement (GP9, 135).

Dans le dernier volume du programme, la relation école-société est exprimée en ces termes: " La mission de l'école est de préparer le jeune à savoir comment agir et se conduire pour bien opérer en société" (GP10, 14). C'est ainsi qu'en retour, la société dépend de son système d'éducation. En effet, si l'école prépare le jeune à vivre en société, la société " a tout avantage à soutenir l'école dans sa tâche d'éduquer aux valeurs" (p. 210)<sup>271</sup>.

Il est exact qu'un homme éduqué saura vivre en société. Il est vrai aussi que l'homme étant un être relationnel, l'éducation morale doit s'adresser en lui à la dimension sociale. Les anciennes méthodes avaient tendance à l'oublier.

Pourtant, un homme qui sait vivre en société n'est pas nécessairement et à cause de cela éduqué. La mission de

---

271. Cette présentation de la relation école-société pourrait être apte à retenir l'attention du Ministère de l'Éducation.

l'école ne consiste peut-être pas tant à préparer un citoyen qu'à former un homme. C'est par voie de conséquence que l'éducation devient un service à la société. Le jeune qui aura appris à chercher le sens de sa vie comprendra qu'il doit, autant que possible, créer un univers plus conforme à ses options. Dans son étude sur l'état de l'éducation, Legendre écrit qu'on ne peut pas déduire un système d'éducation d'une vision sociale, mais qu'on doit, au contraire, transformer la société par une certaine conception de l'éducation<sup>272</sup>.

Cette vision est plus fidèle à la pensée de Valeurs humaines qui propose la pratique de la critique sociale, et qui fait comprendre au jeune qu'il peut choisir de se faire "héritier ou reformulateur" de l'ordre établi (p.105).

Le programme reconnaîtrait ses options fondamentales dans cette déclaration du Rapport Faure:

... il nous apparaît de plus en plus que l'éducation, (...) peut aider la société à prendre conscience de ses propres problèmes et qu'à la condition d'axer ses efforts sur la formation d'hommes complets, consciemment engagés dans la voie de leur émancipation collective et individuelle, elle peut grandement contribuer à la transformation et à l'humanisation des sociétés<sup>273</sup>.

272. Legendre, op. cit., p.38-39.

273. Faure, E., op. cit., p.65.

Les années '60-'70 ont fait l'erreur d'expliquer le sens de la vie à partir d'une psychologie de l'opulence et de l'individualisme. Les années '80 en feraient une autre en formulant leur pensée éducative à partir de la guerre nucléaire, de la récession, de la pollution, de la désintégration de la famille.

D - Prolongements. éduquer: interpeller

a) D'abord, la fin

En se présentant comme "cheminement" et "travail en profondeur", Valeurs humaines reconnaît que l'éducation morale est une oeuvre cumulative. On se reconnaîtrait dans la perspective d'Erikson qui écrit:

all that exists layer upon layer in the adult's mind has been developed step by step in the growing child's and all the major steps in the comprehension of what is considered good behavior are (...) related to different stages in intellectual maturation, all of which are necessary to one another<sup>274</sup>.

Si l'éducation est une démarche cumulative, un projet

---

274. Erikson, E., Insight and Responsibility, p.222. Walter Conn écrit, dans son étude sur Erikson: "The issue of any particular crisis, while highlighted in a critical way during a given stage is a permanent concern of human development". (op. cit., p.46). Ainsi, chaque stade se trouve absorbé, perfectionné, affiné dans la synthèse supérieure.

d'éducation doit d'une part contenir tous les éléments qui entreront dans la démarche, et d'autre part, montrer comment ces divers éléments apparaissent successivement, occupent pour un temps relatif l'avant-scène, puis s'imbriquent dans le stade suivant. Pour arriver à cette vue intégrative, il faut en quelque sorte, commencer par la fin.

Valeurs humaines a exprimé ses objectifs. Il serait pourtant possible, à ce stade, d'apporter quelques clarifications au niveau de la définition du moral.

Valeurs humaines veut arriver à une morale du sens, du bien de l'homme et du dépassement. Il faudrait alors poser, dès le départ, au niveau du guide du professeur, la structure de transcendance. Ce serait choisir l'approche ontologique qui ne renonce pas aux apports de l'approche phénoménologique mais se donne l'ouverture nécessaire pour l'intégrer et la dépasser.

Le programme contient presque tous les éléments essentiels de la conduite morale, soit: l'ouverture à l'univers sensible, physique et psychique, l'ouverture à l'univers intersubjectif, une initiation à raisonner à partir de principes universels, et une présentation de l'action comme exprimant un choix personnel. On pourrait compléter le programme en donnant sa place à la valeur intellectuelle. En effet, la recherche de la vérité est un lieu d'ouverture à ce qui n'est pas soi, et s'impose dans son objectivité.

Chercher la vérité, c'est reconnaître cette transcendance du réel. On pourrait initier le jeune à la reconnaître, par exemple dans la lecture d'un texte, en lui faisant comprendre en quoi consistent la précision, l'ordre, la définition, la simplicité, la logique.

Le texte pourrait ensuite identifier clairement la croissance affective, la vie intersubjective, le raisonnement moral comme composantes de l'action et de la vie authentique. Pour cela, il faudrait montrer à quel niveau la conscience de soi, le respect de l'autre, la recherche de la vérité, le jugement droit entrent dans le choix humain, et l'agir moral.

Nous soumettons ici ce que nous croyons être un schéma de synthèse qui, en reprenant les éléments d'éducation morale contenus dans le programme, pourra montrer à quel niveau et en quoi chacun fait partie d'un cheminement.

Ce schème part de la définition de la morale en termes de "science de ce que l'homme doit faire à la lumière de ce qu'il est", et de la définition de l'homme comme conscience intentionnelle. Il s'inspire de la méthode transcendantale de Bernard Lonergan<sup>275</sup>.

Premier niveau de conscience: ouverture sur l'univers sensible, attention au donné (i) physique: le corps, les choses, le particulier, le concret. (ii) psychique: le désir, le plaisir, l'expérience du monde intérieur. Ici se situent

---

275. Bref exposé de cette méthode par W. Conn, op. cit., p. 122 à 127.

les valeurs du vital et de l'agréable. C'est le stade de la découverte et de la formation de l'individualité, le pôle subjectif de l'agir moral.

Deuxième niveau de conscience: ouverture sur l'univers social, attention à l'autre et aux autres. Ici se situent les valeurs de l'entente, du succès, de la réputation, du respect de l'autre. C'est le stade du développement interpersonnel, l'éveil de la conscience politique et du souci du bien commun.

Troisième niveau de conscience: ouverture sur l'univers intelligible. Saisie et jugement du donné. C'est le stade de la vérité. L'intelligence saisit les liens et les significations et le jugement vérifie la saisie intellectuelle. Ce stade est celui de la libération du pouvoir intuitif, de la curiosité naturelle, de l'imagination créatrice.

Quatrième niveau de conscience: ouverture sur l'univers moral. Action responsable. C'est l'étape de l'examen et de la ratification du désir. Ici, la valeur (morale) est un bien jugé comme fin. Le choix est un jugement voulu, une expression de la raison pratique. Cette étape est celle de l'accomplissement de soi, c'est-à-dire de l'appropriation et de l'expression de l'humanité en soi. En d'autres termes, c'est l'étape de l'expression de l'essence dans l'existence

ou de la liberté<sup>276</sup>.

Valeurs humaines aurait profit, au moins au niveau du guide du professeur, de circonscrire le domaine du moral. L'éducateur qui travaille à partir d'une vue d'ensemble, a plus de chances de reconnaître, de respecter et d'orienter chacune des opérations qui font partie de l'ensemble.

b) Des valeurs à nommer

Valeurs humaines reconnaît des valeurs universelles; au dernier volume, celui de dixième année, on nomme des valeurs pour tous, celles de M. Rokeach<sup>277</sup>.

Le programme pourrait, à partir de ses racines, retrouver les vertus morales de la pensée thomiste, soit: la force, la tempérance, la libéralité, la magnificence, l'honneur, la magnanimité, la mansuétude, l'affabilité, la sincérité, l'enjouement.

Dans une étude où elle déplore l'apparente valeur absolue de la nouveauté et du relatif, Kathleen Gow rappelle le fait des valeurs universelles<sup>278</sup>.

---

276. On trouvera en ANNEXE 5, un tableau illustrant ce schéma.

277. Les valeurs "à court terme" sont des "moyens" ou des "habiletés". Parmi elles, on trouve la responsabilité, l'honnêteté et le courage. Ces valeurs morales sont des fins.

278. Gow, K., Yes, Virginia, there is Right and Wrong, Toronto: John Wiley and Sons Canada Ltd., 1980, p.170 ss.

L'auteur fait appel à une oeuvre de C. S. Lewis qui, à travers les civilisations de l'Égypte, des Juifs, de Babylone, des Amérindiens, des Indous, des Chinois, des Romains, des Chrétiens, des Grecs, des Aborigènes d'Australie, des Anglo-Saxons, des Indiens, retrace les valeurs de bienfaisance, de respect des aînés, de soin des enfants, de justice, d'honnêteté, de compassion, et de magnanimité<sup>279</sup>.

Dans L'esquive, Naud et Morin nomment: l'excellence, le sens moral, le sens des autres, la liberté, la discipline, le beau, la volonté de vérité.

En mai 1981 paraissait le premier numéro de Ethics in Education. On trouve à travers les pages de cette publication de nombreuses mentions de valeurs universelles<sup>280</sup>.

Dans cette panoplie de valeurs, on retrouve les "rubriques" que reconnaît Valeurs humaines et qui correspondent à l'ontologie. Le programme pourrait donc nommer les valeurs économiques: celles de la vie matérielle, de la

279. Lewis, C.S., The Abolition of Man, London: Geoffrey Bles, Centenary Press, 1947.

280. Revue mensuelle à l'adresse des enseignants, publiée à Lunenburg, N.-E., Éditeur, Donald Craig.  
Valeurs universelles nommées: Volume 1: justice sous ses formes de légalité, équité, impartialité, refus des préjugés, etc. Vol. 3: traits distinctifs de l'homme moralement éduqué. Vol. 4: Cinq attitudes et valeurs préconisées par le British Schools Council. Vol. 6: Valeurs préconisées par le Talawanda Board of Education in Oxford, Ohio. Vol. 7: Principes fondamentaux de la morale tels qu'exprimés par R.S. Peters, Psychology and Ethical Development, London: George Allen and Unwin Ltd., 1974.

prospérité et l'indépendance. Les valeurs affectives: le succès personnel, le bien-être, la réputation. Les valeurs sociales: les relations humaines, l'entente, la solidarité. Les valeurs intellectuelles: la recherche de la vérité. Les valeurs esthétiques: la recherche du beau. Au niveau de l'homme en tant qu'homme, les valeurs morales: celles de justice, de prudence, de courage. Enfin, au-delà du moral, le domaine du religieux, avec les valeurs du sacré<sup>281</sup>.

c) La formation de l'éducateur

Si le programme de Valeurs humaines est écrit à partir des besoins des adolescents, il reconnaît clairement que l'un de ces besoins est l'adulte éducateur. Les auteurs reconnaîtraient sans doute, dans une certaine mesure, ce que Legendre appelle l'in-formation des maîtres<sup>282</sup>.

Cette in-formation des enseignants n'est pas le lot des seuls professeurs de Valeurs humaines. On pense à la réflexion de Grand'Maison qui écrit:

les jeunes reprochent de plus en plus à leurs aînés de n'avoir plus rien à affirmer. Chesterton avait prévu cette dérive: "Nous ne savons plus ce qu'est le bien mais nous voulons le donner à nos enfants"<sup>283</sup>.

281. Inspiré de la hiérarchie des valeurs telle que présentée par J. De Finance.

282. Legendre, R., op. cit., p.151.

283. Grand'Maison, J., op. cit., p.199.

De son côté, Erikson écrit que la jeunesse aime ou méprise, dans les personnes qui l'entourent, au-delà de la personnalité, ce qu'elles représentent. L'adolescent cherche avec ferveur, des hommes en qui il puisse croire, et qui donnent de l'envergure à ses aspirations<sup>284</sup>.

L'adolescent a besoin de rencontrer un adulte bien campé qui incarne, ni la rigidité absolutiste, ni la fluidité relativiste, mais de la consistance morale faite d'intelligence, de courage et de compassion.

Si l'éducateur doit être cet adulte bien articulé, il faut qu'en plus de ses qualités personnelles et de ses aptitudes pédagogiques, il ait acquis une formation intellectuelle sérieuse. Dans le domaine qui nous intéresse, il faut que l'éducateur, pour "approfondir ce qu'est la morale aujourd'hui" (p.301) possède une formation philosophique et une certaine connaissance de la morale fondamentale. Guy Durand écrit:

Plusieurs sont tentés de prendre (...) toute parole de psychologue ou d'ethnologue comme norme morale. Ce semble une fausse démarche. L'appréciation morale relève directement d'une réflexion de type philosophique: la psychologie et l'ethnologie contribuent à cette réflexion, mais ne peuvent prétendre la remplacer.<sup>285</sup>

---

284. Erikson, E., Identity, Youth and Crisis, p.246; p.128-129.

285. Durand, Guy, op. cit., p.23.

Une formation académique intégrée permet de professer sans imposer. L'éducateur qui professe répond à un besoin profond - sinon exprimé ou reconnu - de l'adolescent: celui de se confronter à un adulte consistant<sup>286</sup>. Le jeune a aussi besoin de sortir de son expérience. On commence à se rendre compte, aujourd'hui, des limites de l'approche centrée sur l'expérience. Guy Paiement écrit:

Les jeunes des années '80 sont différents: Dans le contexte économique (...) qui est le nôtre, ils sont menacés par le narcissisme de la culture ambiante (...) on ne peut plus dès lors tabler sur la vitalité et le désir d'explorer des jeunes des années '60.<sup>287</sup>

Mais les limites de l'approche à partir de l'expérience ne tiennent pas entièrement à une conjoncture sociale. Elle est peut-être reliée au fait qu'éduquer, c'est conduire vers autre chose que soi. C'est dépayser, provoquer l'étonnement qui fera naître la pensée. Peters écrit: "*Gifted teachers are precisely those who can get children going on activities which have no appeal to them*"<sup>288</sup>.

---

286. Brouillet, Guy, Quelle éducation, Ottawa: Leméac, 1978, p.152-161.

287. Paiement, Guy, Relations, Vol.42, No 477, Montréal: janvier-février 1982.

288. Peters, R.S., Ethics and Education, p.39.

Au chapitre de l'intervention pédagogique, Valeurs humaines présente l'éducateur-animateur qui, à travers sa personne autant que par ses interventions, témoigne de son souci de s'éloigner de l'endoctrinement pour s'attacher à faire surgir le vécu et aider à la réflexion sur ce vécu. Cet éducateur est aussi un enseignant à qui les auteurs du programme proposent certaines sources de formation, d'information et de réflexion. C'est, entre autres, dans certaines lectures recommandées par le programme, que l'éducateur puisera les contenus de son enseignement sur la personne, l'homme, les valeurs, la morale.

Le programme de Valeurs humaines est un instrument pédagogique. En étudiant le texte écrit, le lecteur est conscient du fait que ce texte tente de véhiculer des voies d'appréhension des valeurs, un processus d'acquisition du sens moral. Ce sont là précisément des choses qui, en dernière analyse, ne s'enseignent pas. Ainsi, le lecteur devine, à côté et peut-être au-delà de l'enseignement moral contenu dans le texte, tout un travail d'éducation morale implicite. Le milieu que crée Valeurs humaines, les modèles adultes qu'il propose au jeune peuvent devenir, plus peut-

être que l'instrument pédagogique lui-même, les éléments décisifs de formation. Les textes eux-mêmes offrent plusieurs lignes de force. En rompant avec un système d'imposition, en donnant au jeune l'occasion d'acquérir certains éléments essentiels d'une personnalité morale, en travaillant à refaire l'unité de l'homme, Valeurs humaines rejoint certains des thèmes fondamentaux de la pensée humaniste en éducation. En cela, le programme constitue une contribution féconde à l'oeuvre d'éducation morale.

Pourtant, Valeurs humaines voit la pratique éducative comme réponse aux besoins et aux besoins exprimés des jeunes. Ce souci de ne pas imposer va parfois jusqu'à la réticence à proposer. On évite, par exemple de proposer une hiérarchie des valeurs. Pourtant, le concept d'unité et d'intégrité de la personne exige celui de hiérarchie. Valeurs humaines puise l'orientation de sa pratique éducative dans des modèles d'intervention psychothérapique, et surtout dans la pensée rogérienne. C'est risquer de se heurter à un double écueil: d'une part, celui d'adopter certains postulats qui ne cadrent pas avec les options fondamentales du projet, et d'autre part, celui de créer des équivoques en transposant des concepts de psychothérapie pour adultes dans une entreprise d'éducation de jeunes. Enfin, Valeurs humaines aurait profit à redéfinir la mission de l'école dans la société. L'ensemble du programme ne semble pas tant

s'orienter vers la formation d'un bon citoyen que vers l'éducation d'un homme qui saura, par voie de conséquence, être bon citoyen.

Si l'action éducative ne consiste pas tant à répondre aux besoins exprimés, elle consiste à interpeller; à éveiller le besoin encore inconnu. L'éducation est un concept normatif. Pour interpeller le jeune, l'éducateur doit d'abord se situer clairement face à la fin qu'il se propose d'atteindre, face à l'homme qu'il veut éduquer. Au niveau du guide du professeur, Valeurs humaines aurait profit, pour mieux réaliser son projet initial, à présenter, dès le départ, l'idéal moral auquel il veut arriver, soit une morale du sens et du dépassement. Le texte pourrait ensuite présenter comme éléments de l'agir moral, les thèmes de réalisation de soi, de respect de l'autre et de développement cognitif. On pourrait ensuite montrer comment ces éléments s'intègrent dans l'ensemble de l'être et de l'agir moral. Enfin, fidèle à ses toutes premières préoccupations, le programme pourrait renouveler et compléter la formation des enseignants en leur proposant, après les sources psychologiques qu'on leur a offertes jusqu'ici, une réflexion de type philosophique plus apte à traiter de morale.

L'éducation morale

Valeurs humaines a voulu redéfinir les concepts de valeurs, de morale et d'éducation morale. On veut s'éloigner des valeurs imposées, de la morale prescriptive et de l'éducation conçue comme entraînement à l'obéissance.

Le programme présente les valeurs non plus comme imposées par un pouvoir extérieur à l'individu mais comme fruits de l'expérience de chacun. Comme la personne, les valeurs ont un caractère unique et historique. Elles sont objets de choix personnels. Ainsi, elles expriment les préférences de chacun. Parce qu'elles expriment la personnalité, les valeurs changent au rythme de l'évolution personnelle. Au niveau des cultures, on retrouve ces traits de diversité et d'historicité. Ainsi, les valeurs sont liées aux dispositions, à l'appréciation et à l'évolution de l'individu et des sociétés. En présentant les valeurs sous cet angle, Valeurs humaines en souligne l'aspect immanent, incarné, relatif.

À cause de son approche éclectique, Valeurs humaines présente certaines discontinuités au chapitre des valeurs. D'abord, bien que le texte se présente comme programme d'éducation morale, il ne distingue pas valeurs et valeurs morales. Ensuite, au cours des quelques années qui se sont

écoulées entre la publication des premiers volumes et celle du dernier, on a progressivement voulu intégrer l'aspect objectif des valeurs. Ainsi, on a adopté, à la suite de Rokeach, le postulat du fondement culturel des valeurs. Du souci de ne pas enseigner de valeurs, on est alors passé à l'affirmation que l'école se doit d'inculquer certaines valeurs reconnues par la société. Pourtant, le postulat du fondement culturel des valeurs ne cadre pas avec les options profondes de Valeurs humaines.

Toujours à cause de l'éclectisme qu'il pratique, Valeurs humaines suggère, mais très implicitement, le fondement ontologique des valeurs. C'est pourtant à partir de ce fondement que le programme pourrait continuer de poser les valeurs universelles qu'il nomme.

Enfin, Valeurs humaines se refuse au concept de hiérarchie de valeurs, et cela dans chacun des volumes, sauf dans le dernier où sans parler de hiérarchie, on adopte la classification moyens-fins de Rokeach. Si, dans l'ensemble du programme, Valeurs humaines évite de proposer des valeurs pour tous, c'est d'une part qu'il a défini la valeur comme objet d'un choix individuel et d'autre part parce qu'il veut respecter le pluralisme. Ici, le programme néglige l'aspect transcendant des valeurs et ne distingue pas le pluralisme comme fait social du pluralisme philosophique. En cela, il peut donner lieu à certaines équivoques. On peut dire que,

dans l'ensemble, Valeurs humaines reflète la perception relativiste de ses sources.

L'intention de Valeurs humaines est de dépasser les notions étroites d'obéissance pour les remplacer par celle de responsabilité personnelle. Il s'éloigne des morales a priori pour remettre à chacun le soin de juger de ses actes. Il veut délaisser un idéal de privation ou de mépris de soi pour proposer un idéal d'accomplissement de soi et de plénitude de vie. Tout dans le texte laisse entendre qu'on a voulu situer la loi morale dans les exigences de la présence de l'autre. Enfin, dans sa conception de l'éducation morale, Valeurs humaines entend délaisser la méthode prescriptive pour reconnaître, avec l'aspect historique de la personne, le caractère progressif de l'accès à la liberté.

Dans ses définitions de la morale, Valeurs humaines pratique aussi l'éclectisme. Il définit la décision morale comme recherche du bonheur et du bien-être. Dans les dossiers où il entend traiter explicitement de morale, il aborde les thèmes de croissance personnelle, de l'amour et de la mort sous l'angle de l'expérience affective. À ce point de vue, le texte propose une morale de l'épanouissement de soi.

Valeurs humaines présente aussi un idéal de dépassement de soi. À l'occasion des exercices de raisonnement moral, on invite le jeune à un effort d'universalisation. En

proposant une morale du sens et du bien de l'homme, le texte retrouve, avec ses sources judéo-chrétiennes, une définition de la morale en termes de transcendance de soi. Certes, il n'y a pas d'opposition nécessaire entre l'épanouissement de soi et le dépassement de soi. Il n'y a pas non plus de lien nécessaire entre la réalisation de soi telle que l'entend un certain langage psychologique et l'accomplissement de soi par le dépassement de soi. Valeurs humaines aurait profit à établir ce lien.

Le lecteur qui se donne comme tâche de faire une synthèse de Valeurs humaines arrive à repérer, dans les textes, certains éléments essentiels de l'agir humain, soit: le facteur affectif d'épanouissement personnel, le facteur de vie interpersonnelle, l'élément critique du jugement moral, l'élément action qui traduit les choix personnels, l'élément vie selon le sens. On peut pourtant se demander si l'enseignant non philosophe qui se sert de cet instrument pédagogique saura trouver dans le ou les volumes qu'il utilise, la trame qui lui permettrait d'abord d'identifier chacun de ces facteurs qui constituent l'agir moral, puis de saisir en quoi les exercices de développement affectif, de relations interpersonnelles, de jugement rationnel, d'engagement s'appellent et se complètent dans une démarche de recherche du sens et d'accomplissement de soi. Il semble bien qu'en adoptant la méthode éclectique, Valeurs humaines

risque de compromettre son objectif de présenter une éducation intégrale.

Les textes du programme témoignent de l'un de ses postulats de base: que la formation de l'enseignant constitue l'un des éléments essentiels de la pratique éducative. On insiste auprès de l'enseignant sur la nécessité d'une préparation sérieuse. Plus qu'une simple information, cette préparation de l'éducateur est une transformation de sa personne et de son intervention en salle de classe. Sur ce point, Valeurs humaines proposerait que l'éducateur professe par cela même qu'il est.

Au point de vue de la formation des enseignants, Valeurs humaines a jusqu'ici assumé que certaines psychologies et certaines pratiques inspirées de thérapies pourraient fournir des sources adéquates. Cette position entraîne quelques insuffisances. On pourrait y remédier en introduisant une réflexion de type philosophique sur l'homme, la liberté, les valeurs, la morale et l'intervention éducative.

On pourrait souhaiter que Valeurs humaines exploite certains de ses énoncés. Ceux-ci, par exemple: "Pour mourir selon toute la dignité humaine, il importe de vivre sa vie selon toute la dignité humaine, il importe de vivre sa vie selon ce que réclame le fait d'être humain" (p. 249). Et: "L'idéal moral est de juger bon ce qui est bon et mauvais ce qui est mauvais" (p. 258). Éduquer un jeune pour qu'il devienne un

adulte moral, ce serait alors éveiller et cultiver en lui le discernement et le goût de ce qui convient à l'homme.

Aristote voulait que l'éducation morale consiste à apprendre à mettre son plaisir dans les choses dignes d'être aimées.

Il écrit:

Aussi devons-nous être amenés, d'une façon ou d'une autre, dès la plus tendre enfance, (...) à trouver nos plaisirs et nos peines là où il convient, car la saine éducation consiste en cela<sup>289</sup>.

Pour Aristote, ce n'est pas une loi abstraite qui dicte ce qui convient à l'homme, mais le jugement de l'homme juste. C'est le sage qui devient le critère du bien et du mal, des "choses qui sont dignes de prix et agréables"<sup>290</sup>.

Avant de pouvoir bien juger, il faut avoir formé son jugement; il faut avoir fait sienne l'échelle des valeurs. Le jugement droit suppose aussi un affinement de la sensibilité. "Il n'est pas possible, écrit toujours Aristote, de ressentir le plaisir du musicien sans être musicien"<sup>291</sup>.

Apprendre à bien juger, à bien discerner, à bien apprécier, c'est donc entreprendre un processus d'interpénétration de l'intelligence et du désir. Éduquer moralement,

289. Aristote, Éthique à Nicomaque, II,2,1104b,10-15.

290. ibidem, X,6,1176b,25. Passages analogues: I,9,1099a,33; III,6,1113a,33ss; IX,4,1166a,12; 1170a,14; X,5,1176a,15.

291. ibidem, X,2,1173b,30.

ce serait appeler quelqu'un à s'humaniser en s'appropriant ce désir intelligent, cette intelligence désirante qui le constitue. En présentant le vrai moi comme étant intégré, Valeurs humaines préparerait les voies à cette présentation de l'idéal moral.

Une juste lecture de Valeurs humaines exige qu'on se situe dans le contexte d'où il est né. Les éducateurs-auteurs du programme se trouvaient devant des politiques provinciales qu'ils jugeaient inadéquates. Certes, ils reconnaissaient bien l'idéal qui ferait de chaque éducateur et de chaque situation un lieu d'éducation morale, mais ils savaient aussi qu'il fallait, d'une façon ou d'une autre, combler la distance entre cet idéal et les situations réelles. Les éducateurs-auteurs du programme ont donc pris sur eux-mêmes de créer un instrument qui leur permettrait de faire de l'éducation morale un projet personnel, et d'offrir une aide aux autres éducateurs désireux d'assumer la même responsabilité.

S'il fallait, durant les années 1970 créer un instrument, c'était, certes, pour se donner les moyens de faire un travail de qualité, mais c'était aussi et peut-être surtout, parce qu'il était devenu nécessaire de renouveler l'approche en éducation morale. Les temps des ruptures et des contestations avaient souligné les insuffisances d'un certain langage moral. On devait chercher d'autres voies. Les auteurs de Valeurs humaines sont de ceux qui ont su lire les "signes des temps", et qui ont voulu apporter une contribution au renouvellement du langage et de la vision moraux.

Ainsi, Valeurs humaines rompt avec un idéal de renoncement à soi pour proposer un cheminement d'accomplissement de soi. En insistant sur la valeur de respect de l'autre, le programme déclare, si ce n'est qu'implicitement, que le premier souci moral n'est pas tant l'observance de la Loi que la reconnaissance de la présence de l'autre. Ainsi, le programme s'inscrit dans la ligne des morales de réciprocité. En initiant le jeune à l'autonomie, Valeurs humaines l'oriente non plus vers l'obéissance mais vers la responsabilité. Le programme s'éloigne d'une présentation déclarative et prescriptive de la morale, pour la définir comme pensée interrogative. Enfin, Valeurs humaines présente la pratique éducative non plus comme un projet d'accumulation de connaissances, mais comme un lieu d'exploration et d'appropriation de l'expérience.

On pourrait, en empruntant un schéma qu'adopte Valeurs humaines (p. 199 ), identifier ici un mouvement de contestation de l'héritage culturel. Ce mouvement, en autant qu'il devient le premier pas d'un processus de reformulation des valeurs, constitue l'une des contributions les plus importantes du programme, au domaine de l'éducation morale.

Pour créer leur instrument, les éducateurs-auteurs de Valeurs humaines ont cherché des sources qui leur offriraient un certain matériel pédagogique apte à traduire en pratique éducative les concepts de réalisation de soi, de respect de l'autre, de liberté, de valeurs et de morale. Le texte s'inspire surtout de l'approche rogérienne telle que présentée par Gordon et Simon. Ainsi, on exploite les profondeurs du moi, mais dans une perspective qui voit l'unité comme donnée de départ à retrouver. Le programme ouvre les voies des premières libérations, mais en faisant du bien-être l'objectif de la quête humaine, il risque de rétrécir les horizons de la liberté. Dans le domaine des valeurs et à la suite de Simon, le texte ne distingue pas valeurs et valeurs morales. On n'introduit aucun concept de hiérarchie des valeurs. Le texte souligne l'aspect personnel du bien mais omet l'aspect objectif de ce bien qui pré-existe à l'appropriation personnelle. En morale, Valeurs humaines se délivre des préceptes oppresseurs mais il se prive aussi de normes directrices. Le programme rappelle l'aspect dynamique de la morale mais il néglige de trouver la structure de ce dynamisme.

Valeurs humaines a bien identifié la morale de pression dont il s'affranchit. Pourtant, il semble chercher la voie qui l'amènerait à réaliser ses aspirations profondes. En adoptant les vues de certaines psychologies, le

programme emprunte généralement l'approche empiriologique. Cependant, pour certaines définitions de l'homme, des valeurs et de la morale, le texte recourt à l'approche ontologique. En adoptant cette méthode éclectique, Valeurs humaines voulait proposer une pensée intégrale. Tel qu'il se présente, le texte ne montre pas en quoi il arrive à une vision intégrée. On peut se demander comment l'adolescent se situe, d'une part, face à un idéal d'homme de la Conscience III et, d'autre part, devant un héros de la non-violence.

À cette étape de son histoire, Valeurs humaines se trouve, pour ainsi dire, à une croisée des chemins. Il a laissé les univers d'unanimité pour se tourner résolument vers les horizons du devenir, de l'inédit, de l'inconnu. Il faut souhaiter qu'il poursuive l'oeuvre qu'il a commencée. Tel qu'il est en ce moment, le programme constitue un texte en voie de révision, un texte où l'on trouve certaines trajectoires qu'il serait fructueux de suivre. En mettant en relief ces possibilités du programme, cette étude espère prendre le relai d'une oeuvre déjà bien engagée.

Certains des prolongements proposés veulent souligner et amplifier les apports de Valeurs humaines. Ainsi, dans le domaine de la connaissance et de la réalisation de soi, le programme accomplit un travail remarquable de promotion de la personne. Le programme reformule bien, en termes d'accueil de l'autre et de respect de l'altérité, la loi de

la bienveillance. On ne peut que souhaiter à Valeurs humaines de continuer à créer avec et pour le jeune, un lieu d'épanouissement personnel et de relations interpersonnelles.

Certains des prolongements que nous avons suggérés ont pour but de proposer des correctifs propres à lever quelques ambiguïtés du texte. Par exemple, dans le domaine de la réalisation de soi, Valeurs humaines pourrait exploiter davantage les modèles de Jonathan et des héros de la non-violence. Ces types d'accomplissement de soi montrent comment le vrai moi est objet d'une conquête, d'un dépassement du moi primitif. Ce sont ces modèles qui traduisent le plus fidèlement les options de Valeurs humaines. Dans le domaine de la liberté et de la définition de l'homme, le programme fait déjà oeuvre de libération et de prise en charge de soi. On pourrait, en complétant la présentation de la liberté, faire voir la différence entre une première spontanéité et une spontanéité conquise.

Enfin, certains des prolongements suggérés veulent, à partir de quelques propositions de Valeurs humaines, suggérer une avenue de synthèse entre l'approche empirique et l'approche ontologique. Ainsi, par exemple, en nommant des valeurs universelles, le programme reconnaît implicitement le caractère transpersonnel et transculturel des valeurs. En soulignant, à côté de l'aspect immanent des valeurs, leur aspect transcendant, on pourrait donner une plus juste

idée de la synthèse entre l'individuel et l'universel qui produit la valeur personnelle.

Parmi les définitions qu'il donne de la morale, Valeurs humaines la présente comme recherche du sens et comme science normative. C'est cette perspective judéo-chrétienne qui est la plus apte à traduire les options fondamentales des auteurs et qui est la plus fidèle à l'héritage culturel de l'auditoire auquel s'adresse le programme.

On pourrait, à partir de ce fil conducteur, récupérer le meilleur de la tradition chrétienne, qui évite à la fois la fausse rigueur d'un Devoir tyrannique et la complaisance relativiste. Si la morale est une science du devoir-être, elle est normative. La norme morale est ce qui convient à l'homme de par ce qu'il est: être raisonnable, un être au désir réfléchi. Dans cette perspective, les concepts d'obligation morale, de responsabilité morale, d'agir moral perdent leur sens étroit et volontariste pour prendre une signification d'accomplissement de soi, de vie vécue selon une volonté devenue désir intelligent.

Un dernier prolongement s'adresse à l'intention exprimée par les auteurs dès le premier volume de Valeurs humaines, à savoir celle de proposer un cheminement. Le lecteur préoccupé de suivre ce cheminement tente de faire la synthèse des volumes du programme. Au fil des quatre

volumes, il trouve certains éléments constitutifs de l'agir moral, soit la disposition personnelle affective, la sensibilité à l'autre personne, l'effort d'universalisation dans le raisonnement, la nécessité de l'action qui incarne le choix, l'attention au sens, et l'idéal de dépassement de soi.

Nous avons souligné que ces facteurs de la conduite morale ne sont pas identifiés comme tels dans le texte. Nous ajoutons à cette observation le fait que ces facteurs ne sont pas tous présents dans chacun des volumes du programme. Quel serait alors le cheminement du jeune qui ne suivrait pas les quatre années du cours? Cet adolescent pourrait se retrouver avec une vision partielle de l'univers moral.

Nous suggérons ici que le jeune de neuvième année pourrait, à son niveau, exercer un jugement moral qui tendrait vers l'universalisation. Il pourrait ainsi juger de son action non pas simplement en termes d'évaluation de ses besoins, de la situation et des conséquences de ses choix, mais en termes de bien et de mal. À chacune des étapes du cours, Valeurs humaines encourage à la critique sociale. On pourrait aussi inviter à une saine auto-critique.

Valeurs humaines ne présente la recherche du sens qu'en onzième année, et liée au thème de la sexualité. Ici encore, l'étudiant junior pourrait, lui aussi, comprendre à

sa manière, ce qu'est la recherche du sens et la vie selon le sens, par exemple dans son travail quotidien, dans les ennuis qu'il peut avoir, dans ses rencontres, dans ses succès, dans ce qui arrive à ses proches, dans ce qui se passe dans le monde.

Enfin, Valeurs humaines réserve aux étudiants de douzième année l'inspiration de Jonathan et les noms des héros de la non-violence. Nous sommes ici devant des modèles du dépassement de soi qui peuvent, si on ajoute à leurs noms ceux de certains héros mieux connus des jeunes, faire soupçonner sinon comprendre ce que peut vouloir dire "devenir soi-même".

Si chacun des volumes de Valeurs humaines veut être un programme d'éducation morale, il faudrait qu'il contienne, dans un langage adapté à son auditoire, chacun des éléments essentiels de l'être et de la conduite morale.

Pour exprimer en un seul les prolongements qui pourraient permettre à Valeurs humaines d'amplifier, de réorienter et de compléter son travail, nous proposerions une conception de l'homme-sujet en termes de structure d'objectivité. Si le sujet est une structure d'objectivité, la réalisation de soi se fait dans la transcendance de soi, l'amour de l'autre devient ultimement volonté du bien de l'autre, la liberté est une spontanéité conquise, la valeur est une

appropriation personnelle d'un bien universel, la vie morale devient la conduite de celui qui sait reconnaître les exigences de son être, et le travail d'éducation, la démarche de celui qui a à être ce qu'il est.

Sources primaires

Collaboration, Valeurs humaines, Programme d'éducation morale

Moi, toi, les autres, Guide du professeur, Cahier de l'élève, neuvième année, Novalis, 1977, 326 p.

Éveils et engagements successifs, Guide du professeur, Cahier de l'élève, Recueil de textes, onzième année, Novalis, 1977, 434 p.

Une conscience responsable ... dans un monde vivant ..., Guide du professeur, Cahier de l'élève, Recueil de textes, douzième année, Novalis, 1979, 376 p.

Éducation morale, Programme de Valeurs humaines, Prendre le tournant, Guide du professeur, Cahier de l'élève, dixième année, Novalis 1980, 305 p.

Roy, Carmel et Boudreault, Hervé, Projet Valeurs humaines 1975-1980. Rapport Final, 1980. Institut des études pédagogiques de l'Ontario, Centre régional d'Ottawa, 131 p.

Sources secondaires

\* Allard, Jean-Louis, L'éducation à la liberté, ou la philosophie de l'éducation de Jacques Maritain, Éd, de l'Université d'Ottawa, 1978, 152 pages.

Allport, Gordon, W., Becoming, Basic Considerations for a Psychology of Personality, Yale University Press, 1955, 106 pages.

---

\* Titre recommandé par le programme.

- Allport, Gordon, W., Pattern and Growth in Personality, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961, 593 pages.
- Aristote, Éthique à Nicomaque, Trad. J. Tricot, Paris: Vrin, 1972, 539 pages.
- Artaud, Gérard, Le concept de non-directivité en éducation: son apport et ses limites, Canadian Journal of Education, (8,1) à paraître, janvier, 1983.
- \* La crise des valeurs en éducation, in Études pédagogiques, Lausanne: Payot, 1979.
- \* Bach, Richard, Jonathan Livingston Seagull, New York: Avon, 1970, 127 pages.
- \* Bech, Clive, The Reflective Approach in Values Education, The Moral Education Project, Year 3, The Ministry of Education, Ontario, 1976.
- Final Report, The Moral Education Project, Year 5, Curriculum and pedagogy for Reflective Values Education, Ontario, 1978.
- Ethics, An Introduction, Toronto: McGraw-Hill Ryerson Ltd., 1972, 94 pages.
- Bissonnier, Henri, Psychopédagogie de la conscience morale, Paris: Fleurus, 1969, 257 pages.
- \* Blais, Martin, Réinventer la morale, Montréal: Fides, 1977, 158 pages.
- L'échelle des valeurs humaines, Montréal: Fides, 1980, 216 pages.
- Briggs, Dorothy Corkille, Your Child's Self-Esteem, New York: Doubleday Dolphin Books, 1975, 341 pages.
- Cochrane, D.B., Hamm, C.M., Kazepides, The Domain of Moral Education, New York: Paulist Press, 1979, 301 pages.
- Collaboration, Le nouveau défi des valeurs, Essais, Montréal: HMH, 1972, 172 pages.

---

\* Titre recommandé par le programme.

Conn, Walter, E., Conscience, Development and Self-Transcendence, Birmingham Alabama: Religious Education Press, 1981, 230 pages.

Copleston, Frederick, A History of Philosophy, Vol. 9 part 1, New York: Doubleday & Co. Inc., 1974, 1977.

Corsini, Raymond, Editor, Current Personality Theories, Itasca, Illinois: Peacock Publishers Inc., 1977, 465 pages.

Croteau, Jacques, L'homme: sujet ou objet? Prolégomènes philosophiques à une psychologie scientifico-humaniste, Montréal: Bellarmin, 1981, 260 pages.

Les exigences laïques du pluralisme, in Maintenant, #9, 1962, p. 288-289.

De Finance, Joseph, Éthique générale, Rome: Presses de l'Université grégorienne, 1967, 448 pages.

Doherty, William J., et Ryder, Robert C., Parent Effectiveness Training: Criticisms and Caveats, in Journal of Marital and Family Therapy, October 1980, p. 409-419.

\* Dubuc, Jean-Guy, Nos valeurs en ébullition, Montréal: Leméac, 1980, 136 pages.

\* Dumont, Fernand, La crise des valeurs, Cahiers de recherche éthique, #4, Montréal: Fides, 1976, p. 137-150.

Durand, Guy, Éthique de la rencontre sexuelle, Montréal: Fides, 1971, 192 pages.

\* Du Roy, Olivier, La réciprocité, essai de morale fondamentale, Paris: Epi, 1970, 297 pages.

Elkind, David, The Hurried Child, Growing Up Too Fast Too Soon, Reading, Mass.: Addison-Westley Publishing Co., 1981, 210 pages.

Erikson, E., Childhood and Society, New York: W.W. Norton and Company, Inc., 1950, 1963, 445 pages.

---

\* Titre recommandé par le programme.

- Erikson, E., Identity: Youth and Crisis, New York: W.W. Norton and Company Inc., 1968, 336 pages.
- Insight and Responsibility, New York: W.W. Norton and Company Inc., 1964, 256 pages..
- Evans, Donald, Struggle and Fulfillment, The Inner Dynamics of Religion and Morality, Cleveland: William-Collins Publishers, 1979, 238 pages.
- Faure, Edgar, et Collaborateurs, Apprendre à être, Paris: Fayard-Unesco, 1972, 368 pages.
- Fagan, Joen, and Shepherd, Irma Lee, Gestalt Therapy Now, Theory, Techniques and Applications, New York: Harper Colophon Books, 1970, 328 pages.
- \* Fourez, Gérard, Au-delà des interdits, Gremloux: Duculot, 1972, 187 pages.
- Furter, Pierre, La vie morale de l'adolescent, 2e édition, Bruxelles: Neuchâtel, Delachaux, et Niestlé, 1972, 324 pages.
- Frankl, Viktor, La psychothérapie et son image de l'homme, Paris: Resma, 1970, 165 pages.
- The Will to Meaning, Foundations and Applications of Logotherapy, New York: A Plume Book, 1969, 180 pages.
- Freire, Paulo, Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution, Paris: Maspéro, 1974, 202 pages.
- \* Garaudy, Roger, Parole d'homme, Paris: Laffont, 1975, p. 31-44: l'amour.
- Gillet, Marcel, L'homme et sa structure, Essai sur les Valeurs morales, Paris: Téqui, 1979, 771 pages.
- \* Glasser, William, Reality Therapy, New York: Perennial Library, Harper and Row, 1975, 206 pages.
- \* Gordon, Thomas, Teacher Effectiveness Training, New York: Peter H. Wyden, 1974, 365 pages.

---

\* Titre recommandé par le programme.

- \* Gordon, Thomas, Parent Effectiveness Training, New York: A Plume Book, 1970, 1975, 334 pages.
- \* Grand'Maison, Jacques, Une société en quête d'éthique, Cahiers de recherche éthique, #5, Montréal: Fides, 1977, 207 pages.
- Hall, Calvin S., and Lindzey, Gardner, Theories of Personality, Third Edition, New York: John Wiley and Sons, 1978, 725 pages.
- Hannoun, Hubert, L'éducation naturelle, Paris: P.U.F., 1979, 247 pages.
- Les conflits de l'éducation, Paris: éditions ESF, 1975, 215 pages.
- \* Harris, Thomas, I'm OK, You're OK, New York: Avon Books, 1967, 317 pages.
- Hadfield, J.A., Childhood and Adolescence, Harmondsworth, England: Penguin Books, 1962, 287 pages.
- \* James, Muriel, and Jongeward, Dorothy, Born to Win, Transactional Analysis with Gestalt Experiments, Reading, Mass.: Addison-Westley, 1976, 297 pages.
- and Contributors, Techniques in Transactional Analysis for psychotherapists and counselors, Reading, Mass.: Addison-Westley, 1977, 558 pages.
- Jung, C.G., La guérison psychologique, Genève: Librairie de l'Université Georg et Cie S.A., 1976, 342 pages.
- Présent et avenir, Paris: Buchet/Chastel, 1962, 213 pages.
- Kohlberg, L., The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education in Purple, D., and Ryan, K., Moral Education ... It Comes with the Territory, Burkley, Cal.: McCutchan Publishing Corporation, 1976, 424 pages.
- Lacroix, Jean, Les sentiments et la vie morale, Paris: PUF, 1968, 108 pages.

---

\* Titre recommandé par le programme.

- Lalande, André, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris: PUF, 1968.
- Lasch, Christopher, Haven in a Heartless World, The Family Beseiged, New York: Basic Books Inc., 1977, 230 pages.
- The Culture of Narcissism, American Life in an Age of Diminishing Expectations, New York: Warner Books, 1979, 445 pages.
- Lavelle, Louis, Traité des valeurs, Paris: PUF, 1955, Tome I, 751 pages, Tome II, 560 pages.
- Legendre, Renald, Une éducation ... à éduquer, Montréal: éditions Ville-Marie, 1981, 319 pages.
- Le Senne, René, Traité de morale générale, Paris: PUF, 1961, 759 pages.
- Lonergan, Bernard, Insight, A Study of Human Understanding, New York: Longmans, 1968, 785 pages.
- Method in Theology, London: Darton, Longman and Todd, 1972, 405 pages.
- \* Luthman, Shirley, G., Intimacy: The Essence of Male and Female, San Rafael, Cal.: Mehetabel and Co., 1972, 164 pages.
- Mackay, J.K., Committee, Religious Information and Moral Development, The Report of the Committee on Religious Education in the Public Schools of the Province of Ontario, 1969
- Macmurray, John, Freedom in the Modern World, London: Faber and Faber Ltd., 1932, 1936, 1968, 215 pages.
- Maritain, Jacques, Pour une philosophie de l'éducation, Paris: Fayard, 1969, 198 pages.
- Maslow, Abraham, Toward a Psychology of Being, New York: D. Van Nostrand Co., 1968, 240 pages.
- The Farther Reaches of Human Nature, New York: Esalen Book, 1971, 416 pages.

---

\* Titre recommandé par le programme.

- May, Rollo, Freedom and Destiny, New York: W.W. Norton and Company Inc., 1981, 275 pages.
- The Meaning of Anxiety, New York: A Washington Square Press Pocket Book, 1977, 421 pages.
- Psychology and the Human Dilemma, New York: W.W. Norton and Company Inc., 1979, 221 pages.
- Mounier, Emmanuel, Le personalisme in Oeuvres, Volume 3, Paris: Seuil, 1961-1962, p. 429 à 507.
- Naud, André et Morin, Lucien, L'esquive, l'école et les valeurs, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1978, 167 pages.
- Nuttin, Joseph, Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme, Presses universitaires de Louvain, 1968, 367 pages.
- \* Oraison, Marc, Pour une éducation morale dynamique, Paris: Fayard, 1970, 139 pages.
- Perls, F., Hefferline, Ralph F., Goodman, P., Gestalt Therapy Growth in the Human Personality, New York: Delta Book, 1951, 470 pages.
- Peters, Richard S., Ethics and Education, London: George Allen and Unwin Ltd., 1966, 333 pages.
- Psychology and Ethical Development, London: George Allen and Unwin Ltd., 1974, 479 pages.
- Purple, D., and Ryan, K., Moral Education ... It Comes With the Territory, Burkley, Cal.: McCutchan Publishing Corporation, 1976, 423 pages.
- \* Raths, L.E., Harmin, M., Simon, S.B., Values and Teaching, Columbus, Ohio: Charles Merrill Publishing Co., 1966, 275 pages.
- \* Reich, Charles, The Greening of America, New York: Bantam Books, 1971, 433 pages.

---

\* Titre recommandé par le programme.

Rice, Philip F., The Adolescent, Development, Relationships and Culture, Toronto: Allyn and Bacon Inc., 1975, 1978, 714 pages.

Rogers, Carl, Client-Centered Therapy, Boston: Houghton, Mifflin Co., 1951, 1965, 560 pages.

et Kinget, M., Psychothérapie et Relations humaines, Presses universitaires de Louvain, 1965, Vol. 1, 333 pages.

et Tillich, P., Dialogue, Radio-Television San Diego State College, California, 1965

\* Le développement de la personne, Paris: Dunot, 1972, 286 pages.

\* Rokeach, Milton, The Nature of Human Values, New York: Free Press, Macmillan Publishing Co., 1973, 433 pages.

\* Understanding Human Values, Individual and Societal, New York: Free Press, Macmillan Publishing Co., 1979, 322 pages.

Santrock, John W., Adolescence, an Introduction, Dubuque, Iowa: Wm C. Brown Co. Publishers, 1981, 613 pages.

Schnall, Maxine, Limits, A Search for New Values, New York: Clarkson N. Potter, Inc., 1981, 339 pages.

Simon, René, Morale, Philosophie de la conduite humaine, Paris: Beauchesne, 1961, 290 pages.

Stewart, John S., Problems and Contradictions of Values Clarification, in Purple and Ryan, Moral Education ... It Comes With the Territory, Burkley, Cal.: McCutchan Publishing Corporation, 1976, p. 136-151.

Sullivan, Edmund, Moral Learning, Findings, Issues and Questions, New York: Paulist Press, 1975, 123 pages.

Vitz, Paul, Psychology as Religion, The Cult of Self-Worship Grand Rapids, Mich.: W.E. Eerdmans, 1977, 1980, 149 pages.

Yankelovich, Daniel, New Rules, Searching for Self-Fulfillment in a World Turned Upside Down, New York: Random House, 1981, 278 pages.

\* Titre recommandé par le programme.

Inscriptions aux cours de Valeurs humaines

<u>Villes</u>	<u>Écoles</u>	<u>Inscriptions</u>
		1975-1976 <sup>1</sup>
Ottawa	Belcourt	320
	Cartier	65
	Champlain	241
	Charlebois	105
	De la Salle	520
	Laurendeau	140
Cornwall	Citadelle	125
	Vanier	22
Dieppe, N.-B.	Mathieu Martin	25
Moncton, N.-B.	Vanier	230
Timmins	Thériault	325
		Total: 2,118
		1978-1979
Casselman	Casselman	180
Cornwall	La citadelle	53
	Général Vanier	12
Hawkesbury	Régionale Hawkesbury	666
Kapuskasing	Cité des Jeunes	182
Kirkland Lake	Kirkland Lake	30
New Liskeard	Ste-Marie	90
Noëlville	Rivière des Français	20
Orléans	Garneau	2,222
Ottawa	Belcourt	216
	Cartier	20
	Champlain	105
	Charlebois	395
	De la Salle	283
	André Laurendeau	46
Sturgeon Falls	Franco-Cité	74
Sudbury	Franco-Jeunesse	20
	Macdonald-Cartier	36
	Rayside (Azilda)	62
Timmins	Thériault	240
Welland	Confédération	83
		Total: 3,104

1. RF11,12.

1981-1982<sup>2</sup>

<u>Villes</u>	<u>Écoles</u>	<u>Inscriptions</u>
Casselman	Casselman	111
Cornwall	La Citadelle	125
Embrun	Embrun	67
Elliot Lake	Villa Fr. des Jeunes	20
Hanmer	Hanmer	54
Hamilton	G. Vanier	32
Hawkesbury	Hawkesbury	242
Kapuskasing	Cité des Jeunes	80
Kirkland Lake	Kirkland Lake	14
Noëlville	Rivière des Français	24
North Bay	Algonquin	140
Orléans	Garneau	245
	Louis-Riel	85
Ottawa	Cartier	35
	Champlain	51
	Charlebois	285
	Belcourt	203
	De La Salle	308
	Laurendeau	65
	Samuel-Genest	
Penetang	Le Caron	20
Plantagenet	Plantagenet	62
Rockland	Escale	131
Smoothrock	Smoothrock	
Sturgeon Falls	Franco-Cité	51
Sudbury	Franco-Jeunesse	44 (82-83)
	Macdonald-Cartier	90
Timmins	Thériault	226
Toronto	Étienne-Brûlé	sept. 82
Vankleek Hill	Vankleek Hill	sept. 82
Welland	Confédération	146
Windsor	L'Essor	130
		Total: 2,976

2. Recherche conduite par Carmel Roy, conseiller pédagogique au ministère de l'Éducation.

Position des enseignants franco-ontariens face  
au programme d'éducation morale (RF3)

En 1974, un sondage organisé par l'OTF sur l'éducation aux valeurs révélait des positions différentes entre les éducateurs francophones et anglophones. Le Tableau 2, tiré du rapport préliminaire, donne dans la colonne PF le pourcentage des professeurs francophones qui sont d'accord avec l'énoncé. Les 3 dernières colonnes dans l'ordre indiquent des professeurs anglophones (P); des professeurs-éducateurs dans les services (PE); et les administrateurs (A). Les items 14, 15 et 18 en particulier manifestent une attitude favorable au cours spécifique en éducation aux valeurs. On admet que tous les professeurs (14) doivent participer à l'éducation aux valeurs. En même temps on laisse deviner la nécessité d'une certaine expertise (24) pour mener à bien une tâche difficile (15 et 18). Il semble qu'une approche sporadique intégrée aux matières du curriculum ne saurait accompagner l'étudiant dans son cheminement.

Cette prise de position non concertée, puisque l'enquête s'est faite simultanément dans toute la province, témoigne d'un élément d'ordre culturel fortement ressenti chez les francophones.

Tableau 2

Opinion comparée % des professeurs francophones (PF) sur 9 items d'un total de 18, par rapport à: l'éducation aux valeurs devrait...

("parfaitement d'accord/d'accord" seulement)	PF	P	PE	A
(3) s'intituler Éducation aux valeurs comme matière	52	19	16	14
(5) influencer les structures administratives	40	22	16	16
(9) se limiter à l'exemple du professeur seulement	21	8	10	8
(13) se rapporter à la pensée, pas à l'action	20	5	8	4
(14) être la responsabilité de tous les éducateurs	83	91	92	95
(15) aider les étudiants à clarifier leurs valeurs	56	40	39	35
(18) être source de solutions aux conflits moraux	52	37	25	33
(24) faire partie intégrante des matières au programme	64	82	81	89
(28) être l'élément central du sujet à l'étude	46	29	26	26

Total % 48 37 35 36

Objectifs du programme de dixième annéeDomaine affectif

Ce cours pourra aider l'élève à:

- . s'ouvrir à des valeurs nouvelles: les siennes et celles des autres dans son entourage et la société.
- . coopérer avec les changements qui s'opèrent en lui et autour de lui.
- . faire face à l'acte de vivre: se regarder et regarder les autres vivre avec bienveillance.
- . quitter des personnes et des choses et transformer ses pertes en gain.
- . laisser parler son corps et s'y réconcilier s'il y a lieu.
- . rester en équilibre malgré les pressions de la vie quotidienne.
- . utiliser les média de masse pour agrandir son expérience de la vie.
- . apprécier et valoriser les autres.
- . libérer sa capacité de tendresse.

Domaine psycho-moteur

L'élève aura pu apprendre à:

- . faire des synthèses et exprimer dans un vocabulaire adéquat ce qu'il a appris.
- . mettre ses valeurs en action et s'engager résolument vers la maturité.
- . établir des liens entre ses valeurs et ses comportements.
- . fêter, célébrer sa vie et celle des autres.
- . coopérer avec les autres pour arriver à une réalisation commune.
- . faire des liens entre compétence, assurance et action.

- . exercer son droit de parole et de réplique vis-à-vis les média de communication.
- . habiter son corps et donner une direction personnalisée à sa vie.
- . prendre soin de lui-même et des autres.

#### Domaine cognitif

L'élève qui suit ce cours pourra:

- . acquérir des données sur ses valeurs et les valeurs vécues par d'autres dans la société.
- . distinguer des valeurs à long terme et des valeurs à court terme.
- . apprendre comment se transmettent des valeurs.
- . voir l'importance de l'adaptation dans un monde en rapide changement.
- . décrire ce qu'est le stress aujourd'hui, étudier les moyens pour y faire face.
- . reconnaître le corps comme énergie et langage.
- . définir divers modèles de comportements selon trois catégories: soumission, agressivité, affirmation.
- . cerner les diverses fonctions des média de masse et les moyens de communication contemporains.
- . distinguer ce que veulent dire amour, affection, tendresse.
- . identifier et décrire les valeurs suivantes: liberté, autonomie, sagesse, respect de soi, actualisation de soi; et les moyens qui permettent d'y accéder: responsabilité, honnêteté, adaptation, confiance, humour, ouverture à l'autre.

Bibliographie de base pour l'éducateurNeuvième année

- Berne, E., What do You Say After You Say Hello, New York: Bantam Books, 1973.
- Canfield, J. et Wells, H., 100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom, A Handbook for Teachers and Parents, New Jersey: Prentice-Hall, 1976.
- Gordon, Thomas, Teacher Effectiveness Training, New York: P.H. Wyden, 1974.
- Harris, Thomas, I'm OK, You're OK, New York: Avon Books, 1967.
- James, Muriel, The Heart of Friendship, New York: Harper and Row, 1976.
- Miller, S., and Nunnaly, E., Alive and Aware, Minneapolis: Interpersonal Communication Programs Inc., 1976.
- Raths, L.E., Values and Teaching, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1966.
- Stevens, J., Awareness: Exploring, Experimenting, Experiencing, New York: Bantam Books, 1971.

Dixième année

- Alberti, R.E. et Emmons, M.L., Affirmez-vous, petit, Guide d'entraînement aux aptitudes sociales, Saint Hyacinthe: Ed. Edisem, 1978.
- Coleman, Lyman, Man Alive, A Mini-Course in Self-Discovery. Serendipity, A Mini-Course in Personal Relationship, Waco, Texas: Creative Resources, 1972.
- Dubuc, J.G., Nos valeurs en ébullition, Montréal: Leméac, 1980.
- Fougère, Paul, Les médicaments du bien-être, Montréal: Hachette, 1970.
- Hall, Brian, Values Clarification as A Learning Process, A Source Book of Learning Theory, New York: Paulist Press, 1973.
- Hénot, A., Communication 589-101-75, le processus de communication, Montréal: Guérin Ltée, 1978.
- Monbourquette, J., Grandir à la suite de la perte d'un amour ou l'art de transformer une perte en gain, Ottawa: Université St-Paul, 1981.
- Rokeach, M., Understanding Human Values, Individual and Societal, New York: Free Press, 1979.

- Seyle, H., Stress sans détresse, Montréal: les éditions de la pressé, 1974.
- Simard, J.P., Comment déborder d'énergie, Montréal: les éditions de l'homme, 1980.

#### Onzième année

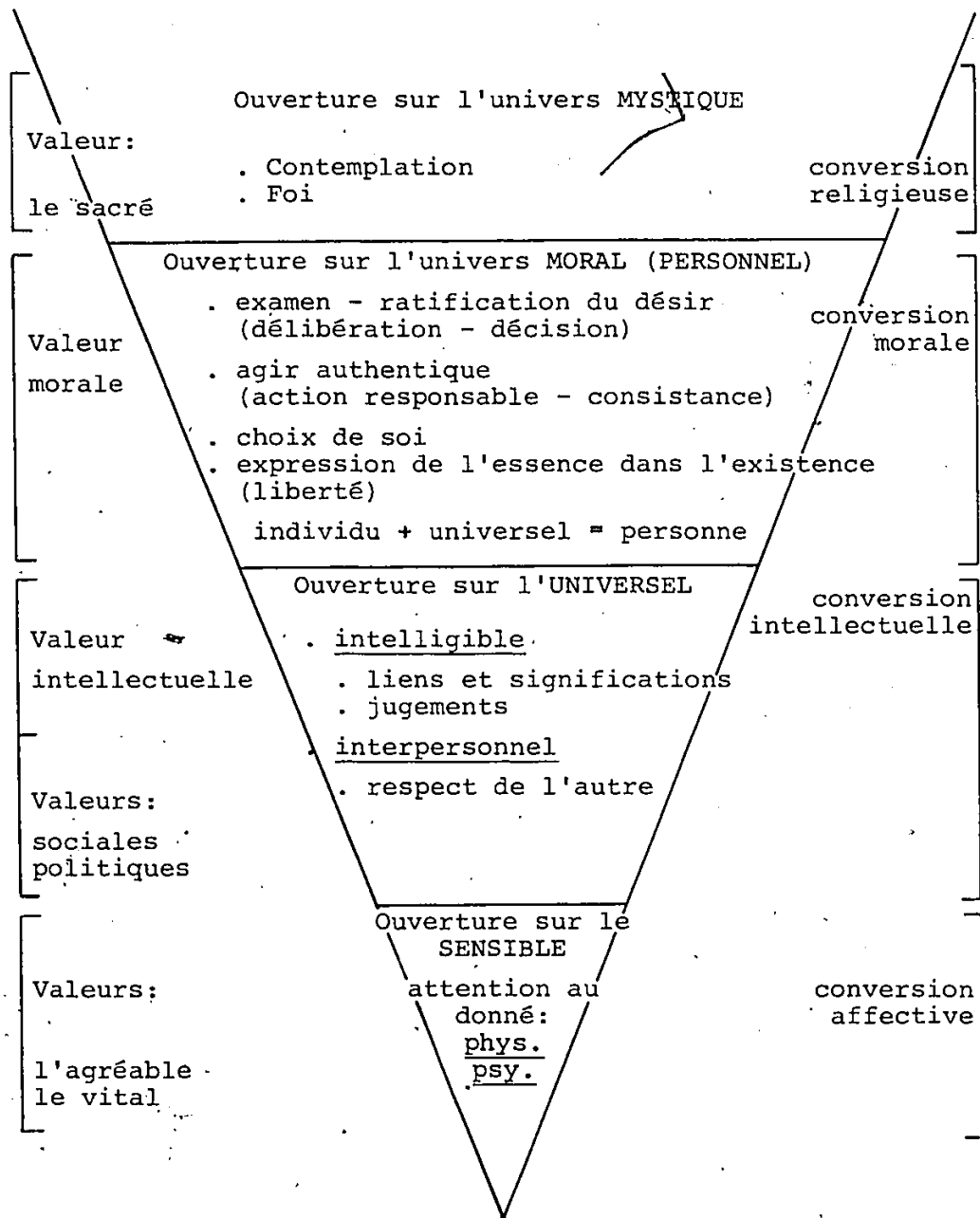
- Beck, Clive, Ethics, An Introduction, Toronto: McGraw-Hill Ryerson, 1972.
- The Reflexive Approach in Values Education, Toronto: Ministry of Education, 1976.
- Bédard, A., Éthique théologique de la sexualité, Cahiers de recherche éthique, no 3, Montréal: Fides, 1976.
- Glasser, W., Reality Therapy, nouvelle approche thérapeutique par le réel, Paris: Epi, 1971.
- The Identity Society, New York: Harper and Row, 1975.
- Guindon, A., Le langage sexuel, Cahiers de recherche éthique, no 3, Montréal: Fides, 1976.
- The Sexual Language, An Essay in Moral Theology, Ottawa: University of Ottawa Press, 1976.
- Luthman, S.G., Intimacy: The Essence of Male and Female, Los Angeles: Nash., 1972.
- Canfield, Gordon, Harris, Raths, Stevens, recommandés aussi en neuvième année.

#### Douzième année

- Babin, et McLuhan, Autre homme, autre chrétien à l'âge électronique, Lyon: Chalet, 1977.
- Bach, R., Jonathan Livingston le Goeland, Rennes: Flammarion, 1977.
- Blais, M., Réinventer la morale, Montréal: Fides, 1977.
- Galbraith, et Jones, Moral Reasoning, A Teaching Handbook for Adapting Kohlberg to the Classroom, Minnesota: Greenhaven Press Inc., 1976.
- Oraison, M., Pour une éducation morale dynamique, I.S.P.C., Paris: Fayard, 1970.

Beck et Gordon recommandés aussi en onzième année.

## Schéma d'un projet d'éducation morale



LA CONSCIENCE  
STRUCTURE DYNAMIQUE INTENTIONNELLE



UNIVERSITÉ D'OTTAWA  
UNIVERSITY OF OTTAWA