

AVERTISSEMENT

Ce fichier .pdf fait partie de la numérisation d'une série d'anciens numéros de *entre-vues* réalisés entre décembre 1996 et décembre 1998.

Malgré son «ancienneté», son contenu pédagogique n'a rien perdu de son intérêt. D'un point de vue «historique», ce sont, d'une part, les «années Marche Blanche» et, d'autre part, des moments importants dans la définition du cours de morale, des premiers pas de la réflexion sur le port du voile, sur la violence à l'école, etc.

Comme de nombreux sujets d'ordre pédagogique et de l'ordre de l'actualité dialoguent et se complètent, nous avons jugé utile de conserver l'ensemble de chaque numéro. À chacun d'en sélectionner et d'en «extraire» la «substantifique moelle» qui l'intéresse!

Les informations pratiques (adresses, téléphones, références...) sont donc à prendre avec circonspection! Merci de votre compréhension. Et... Bonne (re)découverte.

La table des matières se trouve ci-dessous



entre-vues 39-40 • Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale • décembre 1998

entre-vues

Revue
trimestrielle
pour
une
pédagogie
de
la
morale



Trois articles inédits (prévus pour le n° 39/40)

L'approche de la clarification des valeurs : un outil pour prendre sa vie en mains.

Pierre Lebus

L'approche narrative des conflits moraux : une voie à explorer.

Julie Duchesne

«L'histoire dont je suis le héros, l'héroïne» : un outil pour se raconter.

Julie Duchesne

numéro

39/40

décembre

98

L'approche de la clarification des valeurs : un outil pour prendre sa vie en mains

Pierre Lebuis

L'approche de la clarification des valeurs est sans aucun doute l'approche la plus accessible parmi celles qui ont influencé la conception des programmes d'enseignement moral au Québec au milieu des années soixante-dix. Cette approche, née aux États-Unis, s'est davantage fait connaître par sa dimension pratique que par ses perspectives théoriques. Cela tient à la volonté de ces concepteurs d'en faire un outil concret pour les enseignantes et enseignants dans les écoles en présentant des exercices nombreux et variés invitant les jeunes à être au clair avec ce qu'ils valorisent. Au départ, il faut bien reconnaître qu'il ne s'agit pas, à strictement parler, d'une approche d'éducation morale car le processus privilégié par la clarification des valeurs permet d'examiner tout ce qui est valorisé par un individu et non seulement ses valeurs morales.

Il s'agit ici encore, comme chez Wilson et chez Kohlberg dont les travaux ont également été influents au Québec, d'une approche qui se centre sur la reconnaissance de l'autonomie du sujet. Les tenants de la clarification des valeurs précisent que ce qui les intéresse concerne moins les valeurs elles-mêmes que le processus qui conduit à reconnaître les valeurs. Dans une société où les absolus n'existent plus comme cadre de référence exclusif, il faut permettre aux individus d'être au clair avec eux-mêmes et d'être capables d'adopter un comportement autonome, c'est-à-dire, en d'autres termes, de se prendre en mains et d'avoir du pouvoir sur leur vie.

Le présent texte présente les principales caractéristiques de l'approche de la clarification des valeurs. Après des considérations plus globales, le processus en sept étapes de la clarification des valeurs sera présenté, puis le concept de « valeur » retenu par cette approche sera examiné. Par la suite, la considération de la stratégie privilégiée par l'approche, à savoir la question de clarification, devrait permettre d'approfondir les principes pédagogiques de cette approche. Enfin une dernière partie permettra d'examiner quelques-unes des critiques adressées à la clarification des valeurs.

1. Origine et références principales

L'approche de la clarification des valeurs (Values Clarification) a été élaborée vers 1950 par Louis E. Rath et Sidney B. Simon. L'ouvrage fondamental de référence s'intitule *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*. Il a été écrit par Rath et Simon avec la collaboration de Merrill Harmin ; une première édition date de 1966 alors qu'une édition enrichie a été produite en 1978 (voir les références complètes à la fin du texte).

Les tenants de la clarification des valeurs se réfèrent également à un autre ouvrage qui est jugé fondamental : *Values Clarification. A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students* publié en 1972. Proposant des modalités concrètes, cet ouvrage de Simon Howe et Kirschenbaum a été traduit en français par Louis-Bernard Lalanne et a été édité sous le titre *À la rencontre de soi-même* en 1979.

Il faut dire que, dans cette approche, le pôle pratique est nettement dominant par rapport au pôle théorique. Chazan, dans un ouvrage consacré aux principales approches de l'éducation morale (*Contemporary Approaches to Moral Education*, pp. 45-67) distingue à cet égard deux « versions » de la

clarification des valeurs, la première, gravitant autour des premiers travaux de Raths, Harmin et Simon, ayant servi à élaborer l'approche elle-même et la deuxième, marquée particulièrement par les travaux de Kirschenbaum à partir de 1976, ayant permis d'étoffer quelque peu l'approche sur le plan théorique. Au Québec, les concepteurs de programmes en 1975 ont donc eu essentiellement accès à la première « version » et les volumes traduits en français depuis lors sont strictement des manuels proposant abondamment des exercices pratiques.

2. Présentation globale

Les concepteurs de l'approche de la clarification des valeurs constatent que nous vivons dans un monde qui subit de nombreux bouleversements, où les crises sont nombreuses et où les référents sont fragiles. Dans un tel contexte, ils constatent que plusieurs personnes ont de la difficulté à prendre leur vie en mains, résistant mal aux nombreuses pressions d'un monde en changement accéléré et sombrant dans la confusion et même dans l'apathie. Ils estiment que c'est dans la mesure où une personne est capable d'identifier clairement les motivations profondes qui orientent ses choix, dans son action au quotidien et dans son existence en général, qu'elle peut davantage avoir du pouvoir sur sa vie. Pour cela, l'approche propose d'être attentif à toute manifestation qui indique la présence de valeurs et d'entreprendre à son égard un processus de réflexion conduisant la personne à clarifier ses buts, ses intérêts, ses aspirations, ses sentiments, ses croyances et ses préoccupations.

L'approche de la clarification des valeurs propose, dans cette optique, des outils spécifiques aux personnes qui veulent organiser leur vie autour d'un ensemble de valeurs librement choisies, reconnues et estimées, et s'articulant dans un agir congruent. À cet égard, cette approche n'ambitionne pas d'être le seul facteur assurant l'orientation d'une vie, non plus qu'elle prétend régler tous les problèmes de comportement. Le recours à cette approche n'est donc pas une garantie absolue d'une décision ou d'une action « morale »; Kirschenbaum dit que le processus de clarification des valeurs ne fait simplement qu'augmenter la probabilité d'une telle décision ou action (*Clarifying Values Clarification: Some Theoretical Issues*, p. 119).

En contexte d'enseignement, cette approche implique que l'éducatrice ou l'éducateur soit attentif à des facteurs divers qui sont indicateurs de valeurs (comportements, affirmations, questions, etc.); à l'aide de la technique particulière de la « question de clarification » (clarifying question), elle ou il cherchera à faire vivre au jeune le processus de la clarification.

3. Le processus de la clarification des valeurs

Le processus de la clarification des valeurs se divise en sept étapes que l'on peut regrouper en trois catégories : choix, estime et action. Ces sept étapes sont autant de critères pour reconnaître une valeur : être choisie librement, être choisie parmi diverses possibilités, être choisie après considération des conséquences des alternatives, être estimée, être affirmée publiquement, se concrétiser dans un agir, se manifester de façon constante.

Selon les auteurs, la présentation de ces sept critères peut connaître de légères nuances, soit dans la façon de les formuler, soit dans la façon de les ordonner. C'est la version de Raths que l'on retrouve dans *Values Clarification (À la rencontre de soi-même)*:

ESTIMER mes convictions et mes comportements

1. Les estimer, les apprécier.
2. Les communiquer ou les affirmer publiquement aux moments opportuns.

CHOISIR mes convictions et mes comportements

3. Choisir parmi plusieurs options.
4. Choisir après avoir envisagé toutes les conséquences possibles.
5. Choisir librement.

AGIR selon mes convictions

6. Agir.
7. Agir avec cohérence, de façon naturelle et répétée.

Simon et sa collaboratrice Sally W. Olds, dans un ouvrage intitulé *Helping your Child Learn Right from Wrong* et traduit en français sous le titre *Aidez votre enfant à choisir*, proposent une autre version qu'ils accompagnent de questions sous un mode personnel :

Premier niveau : Choisir ses convictions et ses actes

1. Recherche des options : Que puis-je faire ?
2. Examiner les conséquences : Que se passerait-il si je ... ?
3. Choisir librement : Est-ce vraiment ce que je veux ?

Deuxième niveau : Être fier de ses convictions et de ses actes

4. Centrer sur le positif : En suis-je heureux et fier ?
5. Communiquer : Est-ce que j'en informe le monde ?

Troisième niveau : Agir selon ses convictions

6. Vivre selon ses valeurs : Que puis-je faire ?
7. Intégrer ses décisions : Que puis-je faire, refaire et refaire ?

4. Le concept de « valeur »

L'approche de la clarification des valeurs a, selon ses auteurs, l'avantage de séparer l'expression des valeurs du processus qui conduit à leur expression : on parle alors d'un processus de « valuation » (valuing). En se centrant ainsi sur un processus, l'éducatrice ou l'éducateur peut plus facilement éviter des modalités mettant l'accent sur le contenu des valeurs elles-mêmes et dont les résultats s'avèrent peu probants, c'est-à-dire peu éducatifs parce qu'endoctrinants ; on songe alors à des modalités comme l'imposition des valeurs, l'appel à des modèles à imiter, la « moralisation » qui fournit la bonne réponse, le laisser-faire qui refuse d'intervenir mais qui, en fait, tolère toutes les positions sans discrimination.

L'approche de la clarification des valeurs reconnaît que les valeurs sont le fruit de l'expérience et, en ce sens, qu'elles sont sujettes à changement puisque toute expérience est dynamique. Son but est donc de permettre à une personne de clarifier ses propres valeurs sans proposer un ensemble prédéterminé de valeurs particulières : il s'agit d'identifier ses valeurs personnelles, d'en noter les principales manifestations et de réfléchir à leur impact dans sa vie. Il importe de noter qu'il ne s'agit pas seulement de prendre conscience de ses valeurs, il faut surtout réfléchir sur ses valeurs. À cet égard, les sept critères du processus de valuation deviennent un cadre de référence pour mener cette réflexion à terme. Cela est fort différent que de chercher à convaincre des individus qu'ils doivent accepter un ensemble prédéterminé de valeurs.

Cette option fondamentale en faveur du processus plutôt qu'en faveur d'un contenu spécifique repose sur des postulats que Raths, Simon et Harmin décrivent dans *Values and Teaching* (p. 38). L'approche s'appuie d'abord sur une conception de la démocratie selon laquelle on reconnaît aux gens la capacité de prendre leurs propres décisions. Elle s'appuie aussi sur une conception de l'humanité selon laquelle les êtres humains sont capables d'être réfléchis et sensés et que les valeurs les plus appropriées émergeront si on permet aux gens d'utiliser ces capacités dans leurs relations les uns avec les autres et dans leurs efforts pour s'adapter aux changements dans le monde. Enfin l'approche s'appuie sur l'idée que les valeurs sont quelque chose de personnel, mais qu'elles ne peuvent pas être considérées comme vraiment personnelles tant qu'elles ne sont pas librement acceptées et qu'elles ne sont pas vraiment significatives tant qu'elles ne caractérisent pas l'ensemble de la vie d'une personne.

5. Une stratégie fondamentale d'intervention : la question de clarification

En contexte scolaire, l'enseignante ou l'enseignant doit aider l'élève à entrer dans un processus de réflexion sur ses valeurs. La stratégie de base consiste à dialoguer avec l'élève de façon à lui permettre d'exprimer ce qu'il choisit, ce qu'il estime et comment il agit en regard de ce qu'il choisit et estime. Pour que cette stratégie de la « question de clarification » soit efficace, elle doit rencontrer certaines conditions ; les auteurs de *Values and Teaching* (pp. 55-56) en énumèrent dix qui nous éclairent sur les principes fondamentaux privilégiés par l'approche :

1. L'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante doit éviter de moraliser, de critiquer, de proposer des valeurs ou de commenter ce qui est apporté par un jeune. Toute allusion en terme de bien ou d'acceptable doit être exclue du dialogue.

2. Il appartient à l'élève de considérer son comportement et ses idées et de décider ce qui lui paraît opportun.
3. L'enseignant ou l'enseignante doit envisager la possibilité que le jeune puisse ne rien vouloir considérer, décider ou réfléchir. On se doit alors d'être permissif et stimulant, mais non insistant.
4. Il ne faut pas brûler les étapes. Chaque intervention doit aider un individu à découvrir peu à peu ce qu'il valorise.
5. L'objectif est en effet avant tout d'aider le jeune à clarifier ses idées et à considérer ce qu'il veut faire.
6. Les interventions doivent donc viser principalement à aider un jeune à clarifier ce qu'il pense et ce qu'il veut.
7. Les interventions concernent le plus souvent les individus en particulier. Ce qui convient à l'un peut être sans intérêt pour un autre.
8. L'enseignant ou l'enseignante ne doit pas intervenir à l'égard de tout ce qui survient dans la classe.
9. Les interventions concernent des situations pour lesquelles il n'y a pas de « bonnes » réponses. Ces interventions ne doivent en aucune façon orienter l'élève vers une réponse prédéterminée.
10. Ces interventions ne constituent pas un ensemble mécanique. Elles requièrent créativité et clairvoyance pour aider le plus possible une personne à préciser sa pensée et son comportement.

Les auteurs présentent aussi trente questions que la recherche et la pratique ont permis de cerner pour traduire de façon plus concrète des interventions à l'une ou l'autre étape du processus de la clarification des valeurs (*Values and Teaching*, pp. 60-63 ; la traduction est empruntée à Anita Caron dans « Réflexions en marge de théories et pratiques en éducation morale », *Medium*, 13, octobre 1979) :

1. Y a-t-il quelque chose que vous estimez ?
2. Êtes-vous content de ce qui arrive ?
3. Comment vous sentez-vous quand telle chose se produit ?
4. Considérez-vous certaines alternatives ?
6. Est-ce quelque chose que vous avez vous-même choisi ou sélectionné ?
7. Est-ce un choix libre ?
8. Avez-vous fait quelque chose en rapport avec cette idée ?
9. Pouvez-vous donner quelques exemples en rapport avec cette idée ?
10. Que voulez-vous dire par ... ? Pouvez-vous définir ce mot ?
11. À quoi va vous conduire cette idée ?
12. Voulez-vous réellement faire ce dont vous venez de parler ?
13. Voulez-vous dire telle chose ?
14. Avez-vous dit telle chose ?
15. Avez-vous réfléchi beaucoup en rapport avec cette idée ou avec ce comportement ?
16. Quels sont les éléments positifs reliés à cette notion ?
17. Que devons-nous faire pour que les choses se passent ainsi ?
18. Ce que vous dites est-il conséquent avec ce que vous avez exprimé précédemment ?
19. Quelles autres possibilités entrevoyez-vous ?
20. Est-ce votre préférence personnelle ou si vous croyez que tout le monde pense ainsi ?
21. Comment puis-je vous aider à faire quelque chose en rapport avec votre idée ? Quelles difficultés entrevoyez-vous ?
22. Quel objectif poursuivez-vous par cette activité ?
23. Est-ce important pour vous ?
24. Est-ce une activité que vous accomplissez souvent ?
25. Aimerez-vous communiquer votre idée à d'autres personnes ?
26. Quelles raisons auriez-vous de le faire ?
27. Avez-vous le goût de recommencer la même activité ?
28. Comment savez-vous que c'est bon ?

29. Est-ce pour vous une valeur ?

30. Pensez-vous que les gens penseront toujours ainsi ?

ou, Pensez-vous que les paysans chinois et les chasseurs africains pensent de cette façon ?

ou, Y a-t-il longtemps que les gens pensent ainsi ?

Il s'agit là de questions-guides qui peuvent permettre d'intervenir avec plus de justesse à l'une ou l'autre des étapes du processus de clarification.

6. Critiques adressées à la clarification des valeurs

Plusieurs critiques ont été adressées à l'approche de la clarification des valeurs lui reprochant par exemple sa centration sur l'individu, son relativisme moral, le mauvais goût de certaines activités (ex. constituer son propre épitaphe), la tentation de certains intervenants de s'improviser psychothérapeutes ou, à tout le moins, le manque de compétence à utiliser des techniques d'animation provoquant des conséquences incontrôlables dommageables pour certains individus, la promotion de contenus implicites, etc. (voir entre autres Stewart, 1975; Lockwood, 1975; Naud et Morin, 1978; Gow, 1980).

Les tenants de la clarification des valeurs reconnaissent certaines de ces critiques en nuancent cependant leur portée. Ils estiment que c'est habituellement une mauvaise interprétation de l'objet de la clarification des valeurs qui a engendré ces critiques.

Ainsi pour Raths, Harmin et Simon (*Values and Teaching*, p. 81) il est clair que :

- la clarification des valeurs n'est pas une thérapie ;
- la clarification des valeurs ne doit pas être utilisée avec des élèves qui ont des problèmes émotifs sérieux ;
- la clarification ne porte pas sur un objet particulier à un moment spécifique ; elle doit plutôt participer d'un programme d'intervention structurée susceptible de s'appliquer pendant une période donnée ;
- la clarification doit éviter la moralisation, l'endoctrinement, le dogmatisme ;
- la clarification n'est pas une entrevue entre deux personnes, même si elle peut être conduite d'une manière relativement formelle ;
- la clarification des valeurs n'entend pas soustraire l'enseignante ou l'enseignant à ses autres fonctions éducatives.

L'approche de la clarification des valeurs se distingue par un abondant matériel pédagogique impliquant des stratégies écrites et des discussions en groupe, la caractéristique fondamentale de toutes ces propositions étant d'apporter un support spécifique à l'une ou l'autre étape du processus de clarification. Cette abondance de matériel a pu laisser croire que la fonction de l'enseignante et de l'enseignant se réduit à présenter des activités, laissant à chacun des apprenants le soin de déterminer ce qui est important et de comprendre son propre cheminement. Or, le simple examen des questions énumérées préalablement suffit à entrevoir la nécessité de faire preuve d'un minimum de discernement pour savoir utiliser avec à-propos les outils suggérés. De toute façon, les promoteurs de l'approche n'ont pu éviter la question de la neutralité pédagogique, une objection fréquente étant que les préjugés des enseignantes et des enseignants peuvent s'insinuer dans le processus au point que des valeurs soient imposées sournoisement aux élèves (Kirchenbaum, *Advanced Values Clarification*, pp. 49-50). Tout en réaffirmant le caractère non-dogmatique de l'approche, axée sur l'émergence d'une pensée personnelle chez les élèves, Raths, Harmin et Simon reconnaissent que les enseignantes et les enseignants ne peuvent demeurer totalement neutres, d'autant qu'il est normal qu'ils soient invités par les élèves eux-mêmes à prendre position. L'essentiel consiste alors pour le personnel enseignant à présenter et partager son point de vue sans court-circuiter la réflexion des élèves, de manière à ce que ces derniers développent une pensée autonome et saisissent le caractère dynamique des idées communiquées (*Values and Teaching*, pp. 77-78).

En clarification des valeurs, l'étiquette de « facilitateur », en ce qui a trait au rôle de l'enseignante et de l'enseignant, prend tout son sens dans une perspective inspirée assez fortement par la non-directivité rogérianne. Cette non-directivité, qui permet de se centrer sur les intérêts des élèves, le caractère concret du matériel suggéré et la simplicité relative de l'approche, qui n'oblige pas le personnel enseignant à maîtriser des éléments philosophiques et psychologiques complexes, comme dans le cas de l'approche cognitivo-développementale, expliquent sans doute la grande popularité de la clarification

des valeurs dans de nombreux milieux éducatifs. Des remarques de certains auteurs à l'effet que « la plupart des activités peuvent se réaliser n'importe quand, n'importe où » (Simon et Olds dans *Aidez votre enfant à choisir*, p. 40) ont sans doute aussi contribué à cet engouement pour la clarification des valeurs. Chazan parle même, en référence à la diffusion de l'approche dans les milieux scolaires américains, d'une « explosion » (« VC explosion »). Cependant ces caractéristiques qui militent en faveur de la clarification des valeurs constituent son talon d'Achille : le risque est grand que l'intervention pédagogique demeure relativement superficielle ou qu'elle dérape carrément en regard de la visée de l'approche, se limitant à encourager une expression inarticulée de préférences aléatoires. D'ailleurs, une sélection arbitraire des activités peut entraîner une emphase sur une ou l'autre du processus (par exemple se centrer sur des activités portant strictement sur ce que les personnes *estiment*) alors qu'il est évident que c'est l'ensemble du processus en sept étapes qui doit fournir un cadre à l'apprentissage. Une enseignante ou un enseignant qui intervient avec l'approche de la clarification des valeurs doit donc s'habiliter à faire des interventions pertinentes.

Une des critiques les plus récurrentes adressées à la clarification des valeurs est d'encourager l'individualisme et le relativisme moral. À cet égard, Howard Kirschenbaum note qu'on oublie souvent qu'un aspect central du processus de la clarification des valeurs est la considération des conséquences de diverses alternatives, tant les conséquences personnelles que sociales ; une attention particulière à cet aspect devrait éviter le relativisme moral (« *Clarifying Values Clarification: Some Theoretical Issues* », p. 119). Pour sa part, dans la préface de la deuxième édition de *Values and Teaching*, Raths répond à cette critique en deux temps. D'une part, les concepteurs de la clarification des valeurs ne croient pas que, dans le monde d'aujourd'hui, il y ait *une* religion ayant la vérité, *une* morale ayant la vérité, *une* seule vraie vision politique ; en ce sens l'approche est relativiste car elle ne promeut pas une façon unique de voir. Par contre, les auteurs ne croient pas non plus que toute croyance ou toute attitude soit aussi valable qu'une autre. Raths reconnaît que les concepteurs de la clarification des valeurs ont des préférences et des valeurs, sans pour autant prétendre qu'elles sont universelles et éternelles. Raths demeure peu explicite ; Kirschenbaum pour sa part est à cet égard plus explicite.

Sans doute faut-il rappeler que la clarification des valeurs n'est pas à proprement parler une approche consacrée exclusivement à l'éducation morale. Kirschenbaum signale à ce propos que la clarification des valeurs s'intéresse autant à des questions générales qui concernent le monde des valeurs qu'à des questions spécifiques portant sur des enjeux moraux (*Advanced Values Clarification*, pp. 43-44). Un recours exclusif à la clarification des valeurs comme approche pédagogique de l'éducation morale risque donc d'apporter une contribution fort limitée à la formation morale des élèves, à moins d'inscrire l'intervention dans une perspective plus globale qui repose sur une conception articulée de l'éducation morale, conception cependant que la clarification des valeurs n'apparaît pas en mesure de fournir elle-même.

Pourtant Kirschenbaum a cherché à faire ressortir la contribution de la clarification des valeurs au développement moral des jeunes. Il fait remarquer que le processus de la clarification des valeurs comporte diverses dimensions susceptibles de contribuer à ce développement moral. Il identifie ainsi cinq dimensions comportant des habiletés spécifiques (« *Clarifying Values Clarification: Some Theoretical Issues* », pp. 119-122) :

1. la réflexion : la capacité de penser et de raisonner, de penser selon différents niveaux (se rappeler des connaissances, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, synthétiser), de développer la pensée critique, de raisonner sur le plan moral (cf. Kohlberg), de réfléchir de façon divergente ou créative ...
2. l'identification des sentiments : la capacité d'identifier ce qu'on estime et chérit, d'avoir de l'estime pour soi, d'être attentif à ses émotions et à leurs manifestations ...
3. le choix : la capacité de choisir parmi diverses alternatives, de considérer les conséquences de diverses alternatives, de choisir librement, c'est-à-dire d'identifier les pressions extérieures ou intérieures qui s'exercent sur ses choix, de dégager des modalités accessibles permettant de réaliser ses choix ...
4. la communication : la capacité d'émettre des messages clairs à l'égard de ceux qui nous entourent, d'être empathiques c'est-à-dire de pratiquer une écoute active ou de se placer dans la perspective de l'autre, de résoudre ses conflits ...
5. l'action : la capacité d'agir de façon répétée en regard de ses choix, d'agir de façon congruente en regard de ses choix ...

Kirschenbaum reconnaît que la clarification des valeurs, même si elle se définit comme une approche qui met l'accent sur un processus de « valuation », promeut certaines valeurs et, en ce sens, qu'elle n'est pas si exempte de contenus qu'elle le prétend (« *Clarifying Values Clarification: Some Theoretical Issues* », p. 122). Ainsi quand on encourage la pensée critique, on accorde une valeur à la rationalité. Quand on se préoccupe du développement du raisonnement moral en invoquant les perspectives de Kohlberg, c'est la valeur de justice qui est sous-jacente. La promotion de la pensée divergente invite à la créativité, alors que la reconnaissance de la liberté de choix est une reconnaissance de l'autonomie et de la liberté. Pour sa part, l'encouragement à la résolution des conflits « sans perdant » est une option en faveur de l'égalité des personnes. En ce sens l'approche de la clarification des valeurs n'est pas totalement neutre et n'entend pas encourager le relativisme moral : d'inspiration humaniste, elle entend apporter sa contribution à la compréhension du développement humain et, par cette compréhension, à la création d'un environnement éducatif et à la promotion d'une meilleure qualité de vie (Kirschenbaum, « *Clarifying Values Clarification: Some Theoretical Issues* », p. 124).

Conclusion

L'approche de la clarification des valeurs se situe dans la ligne personnaliste favorisant la croissance personnelle. En ce sens, elle ne peut nier certains fondements empruntés à la pratique thérapeutique et nécessite donc des intervenants ayant acquis des habiletés spécifiques qui sont conscients des possibilités et des limites de cette approche.

D'ailleurs un premier examen du matériel disponible laisse l'impression que les critères « choix libre » et « estime » sont particulièrement retenus au détriment des autres critères. Seule une intervention prudente et critique peut sans doute pallier ce déséquilibre et se soucier de l'ensemble du processus. Cette même prudence et une conscience critique doivent aussi guider l'intervenant dans le choix d'un matériel qui recèle souvent des contenus implicites.

En soi, l'approche de la clarification des valeurs ne permet pas d'aborder vraisemblablement tous les aspects de l'éducation morale. Offrant un matériel très concret et bien structuré, elle peut inspirer des activités d'apprentissage qui gagnent sans doute à être situées dans une perspective plus globale pour éviter une centration trop exclusive sur l'un ou l'autre aspect du développement moral.

RÉFÉRENCES

- CARON, Anita, « *Réflexions en marge de théories et pratiques en éducation morale* ». *Medium*, n°. 13 (octobre 1979), pp. 50-73.
- HAZAN, Barry, *Contemporary Approaches to Moral Education. Analysing Alternatives Theories*, New York, Teachers College/Columbia University, 1985, 159p.
- GOW, Kathleen M., Yes Virginia, There is Right and Wrong. *Values Educational Survival Kit*. Toronto, John Wiley and Sons Canada Limited, 1980, 248p.
- KIRSCHENBAUM, Howard, « *Clarifying Values Clarification: Some Theoretical Issues* » in PURPEL, David and RYAN, Kevin (Eds), *Moral Education... It Comes With the Territory*. Berkeley, A Phi Delta Kappa Publication, 1976, pp. 116-125.
- KIRSCHENBAUM, Howard, *Advanced Value Clarification*. La Jolla, University Associates, 1977, 187p.
- LOCKWOOD, Alan L., « *A Critical View of Values Clarification* » in PURPEL, David and RYAN, Kevin (Eds), *Moral Education... It Comes With the Territory*. Berkeley, A Phi Delta Kappa Publication, 1976, pp. 152-170.
- NAUD, André et MORIN, Lucien, *L'esquive. L'école et les valeurs*. Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation, 1978, 167p.
- RATHS, Louis E., HARMIN, Merrill and SIMON, Sidney B., *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*. 2^e édition. Columbus, C.E. Merrill, 1978, 353p.
- SIMON, Sidney B., HOWE, L.W. et KIRSCHENBAUM, H., *Values Clarification. A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York, Hart Publishing Co., 1972, 400p. (À la rencontre de soi-même. Traduction de L.-B. Lalanne. Québec, Institut de développement humain, 1979, 400p.)
- SIMON, Sidney B. et OLDS, Sally W., *Helping your Child Learn Right from Wrong*. McGraw-Hill, 1976. (*Aidez votre enfant à choisir*. Traduction de L.-B. Lalanne. Montréal, Actualisation-Institut de développement humain/Le Jour, 1981, 268p.)
- STEWART, John S., « *Problems and Contradictions of Values Clarification* » in PURPEL, David and RYAN, Kevin (Eds), *Moral Education... It Comes With the Territory*. Berkeley, A Phi Delta Kappa Publication, 1976, pp. 136-151.

L'approche narrative des conflits moraux : une voie à explorer

Julie Duchesne

L'approche narrative des conflits moraux est issue de la réflexion de deux chercheurs américains, Mark B. Tappan et Lyn Mikel Brown (1989) à propos du développement moral, du fonctionnement moral et du rôle que peut jouer la narration dans le processus du développement moral. Initiateurs de ce courant qui suscite de plus en plus l'intérêt des théoriciens et théoriciennes, praticiens et praticiennes dans le domaine de l'éducation morale, Tappan et Brown ont posé les jalons d'une théorie du développement moral tributaire de la reconstruction de l'expérience morale vécue sous le mode narratif et de la réflexion sur cette expérience.

Les origines de l'approche narrative des conflits moraux : une réflexion sur le développement moral

Préoccupation incessante de la part des théoriciens, l'étude du développement moral ne fut pas sans favoriser la mise en place d'interventions éducatives visant à stimuler le développement de l'enfant. Dépendamment de la façon de voir et de comprendre le développement moral, du *telos* lui étant assigné, différents auteurs ont proposé des façons différentes de le faire advenir.

Vers une nouvelle conception du développement moral : Tappan et Brown et l'importance de l'expérience morale

Tappan et Brown confèrent à l'expérience morale de la personne une importance de premier ordre, en faisant d'elle la pierre angulaire du développement moral, contrairement à la théorie de Kohlberg (1981) où le jugement moral constituait l'élément central. Tout comme Gilligan (1982...), Tappan et Brown s'intéressent plus particulièrement aux problèmes moraux réels rencontrés par une personne, au quotidien. Néanmoins, leur attention est davantage portée sur le récit qui en est fait, le rôle que joue la narration de cette expérience et l'importance qu'elle revêt dans la vie morale et le développement moral que sur la structure de cette expérience et les perspectives sous-jacentes.

Tappan définit en ces termes l'expérience morale vécue : « Lived moral experience : the lived experience of an individual faced with a situation, conflict or dilemma that requires a moral decision and moral action in response to that situation "What is the right or the moral thing to do?" » (1990: 244).

Face à un conflit moral vécu où se dessine un dilemme inévitable, la personne se questionne, tend à envisager les alternatives possibles, en quête de ce qui convient pour soi et pour les autres. Elle se demande « Quelle est la meilleure chose à faire? ». Selon les auteurs, c'est à travers les dilemmes moraux auxquels nous sommes confrontés, qui nécessitent la recherche de solutions pour les résoudre et aussi à travers la réflexion que se façonne l'expérience morale. L'expérience morale se constitue donc de problèmes à résoudre, d'alternatives à envisager, de décisions à prendre en fonction des valeurs qui nous habitent, de la mise en exécution de ces décisions et de l'objectivation de l'agir.

L'étude de l'expérience morale effectuée par Tappan et Brown les a conduits à réunir les trois dimensions présentes au cœur de la personne, soit l'affectif, le cognitif et le conatif qui s'expriment lorsque l'individu doit résoudre un conflit moral. Contrairement à d'autres conceptions du développement moral où la cognition occupe une place prépondérante¹, l'approche narrative des conflits moraux met en lumière les relations indissociables existant entre la pensée, le « senti » et l'agir (Tappan et Brown, 1989).

Le rôle de la narration pour la vie morale et le développement moral

Selon MacIntyre (1981), l'être humain tend spontanément à se raconter : il serait essentiellement « un animal qui se raconte » (Tappan et Brown, 1989:185). Le fait de se raconter, comme le mentionne Tappan, comporte plusieurs avantages puisque « nous comprenons nos actions et celles des autres à priori à travers les narrations » (trad. libre, 1990: 19). Johnson (1993) corrobore cette même idée en alliant narration et compréhension de soi. La narration se présente donc comme un mode de communication qui exprime l'expérience morale de la personne.

À travers ses expériences morales, racontées à un auditoire et objectivées, la personne devient progressivement « l'auteur de sa propre vie ». À titre « d'auteurs », nous devons réclamer l'autorité sur nos actes, en faisant preuve de responsabilité à l'égard des autres (Tappan, 1991). Devenir des êtres responsables, capables d'assumer pleinement leurs actes et d'en répondre devant les autres, tel serait le but ultime du développement moral, selon Tappan et Brown.

C'est en racontant les conflits moraux vécus que la personne en réclame l'autorité morale. La narration pourrait favoriser, selon ces auteurs, l'accroissement de « l'authorship ». Le terme « authorship »² traduit en quelque sorte la capacité de justifier ses agirs devant les autres, d'exprimer sa propre perspective.

La narration offre également un cadre pour comprendre le passé et planifier les événements futurs (Tappan, 1989). Dans l'esprit de la vision du développement moral chez ces auteurs, plus la personne se raconte à l'aide de mots porteurs de son expérience morale et réclame l'autorité sur ses actes devant autrui³, plus elle est susceptible d'accroître son authorship et devenir ainsi véritablement l'auteur de sa destinée.

À la recherche de sa propre voie morale

Ancrée dans un contexte particulier, l'expérience humaine s'édifie en lien avec le milieu social qui l'imprègne ; cet environnement social véhicule un langage moral qui lui est propre. Le développement moral est, de ce fait, tributaire du contexte socioculturel (Tappan, 1991b). Comme l'expliquent Tappan et Brown, « à travers le langage s'articule la compréhension de la vie morale d'une personne et de son expérience » (trad. libre 1989:185). Par le langage, il est donc possible non seulement de comprendre la vie morale intérieure d'une personne mais aussi de cerner l'influence du contexte culturel dans lequel elle baigne.

Selon Tappan et Brown (1989) le milieu duquel est issue la personne influence de façon certaine ses décisions, ses agirs et ses pensées. Malgré ce fait incontournable, la personne en tant qu'auteur de sa propre vie, doit chercher à faire siennes les voix qui résonnent à son oreille. Dès le tout jeune âge, une polyphonie de voix extérieures se fait entendre chez l'enfant. Ces voix sont en fait l'écho des conseils et interdits prodigués par les parents et le milieu éducatif, des valeurs véhiculées par la société, de l'opinion publique. Ces messages s'intérioriseront progressivement chez la personne et deviendront un véritable dialogue intérieur « inner dialogue » (Tappan, 1991b). Lors de la réflexion préalable à la prise de décision, cet ensemble de voix est susceptible de se faire entendre et d'orienter l'agir. Bakhtin (1986) qualifie ce phénomène de « ventriloquation ». La personne agit en conformité avec une ou plusieurs de ces voix, sans en questionner la teneur. Voilà pourquoi ces voix exercent une influence sur l'agir, d'où leur appellation « externally authoritative discourse » (Tappan et Brown, 1989).

La personne intègre peu à peu les mots des autres et leur confère une signification particulière. Ces mots sont réévalués et teintés de l'expression personnelle. La personne assimile ces mots et les fait siens. Ceux-ci une fois intériorisés, la personne agit en effectuant un discernement, en choisissant les voix qui semblent convenir, selon sa propre évaluation, processus appelé « internally persuasive discourse » (Tappan et Brown, 1989). Appartenant maintenant à l'individu, le discours tenu par les voix entendues et intériorisées,

tient lieu de référence lors de la résolution de conflits moraux. Ceci ne signifie pas pour autant que le mode d'expression de la personne demeure polyphonique. La personne peut fréquemment faire appel à l'une ou l'autre des voix, dépendamment de la situation qui l'interpelle.

Quoique la personne doive parvenir à questionner les voix qu'elle a intériorisées, il ne s'agit pas d'en faire totalement abstraction, mais de créer un dialogue intérieur avec celles-ci pour en arriver à comprendre les messages qu'elles livrent et les évaluer. Dès lors, la personne est en mesure de mieux déterminer ce qu'il convient de faire selon les circonstances.

L'importance de l'autre dans la vie morale et le développement moral

Comme le mentionnent Tappan et Day (1996: 70), «une approche narrative des conflits moraux contribuant à la compréhension du développement moral doit être basée sur une conception dialogique de la personne, un être à la fois individuel et relationnel (Brown and Gilligan, 1991) puisqu'une action morale implique inévitablement une autre personne». Au nom de la relation qu'elle entretient avec les autres, la personne doit assumer ses responsabilités.

Pour que se développe l'authorship de la personne à travers la narration des conflits moraux vécus, la présence d'un auditoire participant est une condition primordiale. En effet, en raison de leur contenu non dévoilé, le monologue intérieur et les pensées secrètes n'offrent pas l'occasion de justifier la teneur de ses agirs, d'où le besoin du partage avec l'autre pour y arriver. Ainsi, la narration de conflits moraux face à un auditoire réceptif engage l'individu dans un jeu d'influence. L'interlocuteur porte une attention particulière au contenu de la narration et à sa signification pour ensuite l'interroger, provoquer la réflexion en usant de contre-suggestions qui soulèvent un questionnement sur la teneur des agirs racontés. La relation entretenue avec l'auditoire demeure un facteur d'importance.

Comme il s'agit de bien plus qu'un transfert d'informations, c'est dans un climat propice au dialogue et à l'échange que la narration d'un conflit moral porte ses fruits. De même, à travers le dialogue, les personnes multiplient les ressources dont elles peuvent disposer lors de la résolution des problèmes moraux rencontrés. Par le biais du dialogue, la personne bénéficie certes de l'aide et des conseils prodigués par l'autre mais répond aussi à l'autre. Pour ces raisons, la narration et le dialogue constituent la clé de voûte de la responsabilité morale.

L'approche narrative des conflits moraux comme approche pédagogique en éducation morale

Bien que Tappan et Brown (1989) se soient davantage intéressés à la théorisation du développement moral qu'à des considérations purement pédagogiques, ces auteurs ont tout de même suggéré quelques pistes d'exploitation de l'approche narrative en classe afin de stimuler le développement moral des élèves. Diversifiées sont les stratégies permettant de favoriser la responsabilité morale chez la personne à travers le mode narratif. Tappan et Brown privilégient la narration orale d'un conflit moral devant un vaste auditoire (groupe) qui fournit à la personne qui se raconte une rétroaction immédiate. Le sketch ainsi que le jeu de rôle favorisent la scénarisation de conflits moraux qui pourront faire l'objet d'une réflexion. L'entrevue individuelle avec l'enseignant ou l'enseignante, dirigée à partir d'un canevas conçu à cet effet (Tappan et Brown, 1989) incite le jeune à se raconter et à objectiver son expérience morale. Enfin, la tenue d'un journal de bord, lu et annoté par l'enseignant ou l'enseignante, est également un médium prisé. En milieu scolaire, l'enseignante et l'enseignant en leur qualité de pédagogue, peuvent tenir lieu d'auditoire, de même que le groupe classe ou les élèves réunis en dyades, en équipes.

Intérêt et limites de l'approche narrative pour l'éducation morale

Après avoir dégagé le fil conducteur qui a orienté les travaux de Tappan et Brown (1989, 1991...), il semble opportun de jeter un regard critique sur l'approche narrative des conflits moraux afin, d'une part, d'évaluer à sa juste valeur ses apports à la compréhension du développement de la moralité chez la personne et d'autre part, d'exprimer certaines appréhensions liées à l'instauration de cette approche en classe d'éducation morale.

Intérêt de l'approche narrative pour l'éducation morale

La morale est concernée par l'agir humain. L'éducation morale proposée par l'approche narrative s'intéresse à cet agir plutôt que de reposer uniquement sur le jugement moral. La narration de l'expérience morale permet la réflexion à propos de l'agir sur une base concrète, impliquant la personne dans un véritable cheminement. Elle vise à faire croître la responsabilité jusqu'à une réelle prise en charge de son existence. Les trois dimensions de l'être humain (le cognitif, l'affectif et le conatif) y sont interpellées à part entière.

Des auteurs tels que Pratt et Arnold (1995) soutiennent en outre que la narration peut devenir un instrument précieux pour l'enseignante et l'enseignant afin de lui permettre de mieux comprendre à la fois les interactions familiales qui influencent le développement de l'enfant et son processus de socialisation.

Limite de l'approche narrative : difficultés de mise en application

À travers la narration, la personne ouvre son cœur, son âme sans la moindre censure. Des situations pour le moins bouleversantes peuvent être confiées. L'enseignant et l'enseignante doivent se préparer à intervenir auprès de l'élève qui lance un appel à l'aide en lui offrant tout le soutien nécessaire. L'ouverture d'esprit et l'accueil sont alors des qualités essentielles. Également, l'exercice de la narration orale peut sembler intimidant pour certaines personnes. Ouvrir son monde intérieur au grand jour, à des personnes susceptibles de porter des jugements parfois sévères n'est pas chose facile. Certains et certaines peuvent refuser de confier leurs histoires personnelles de vie à l'ensemble du groupe classe, réaction tout à fait légitime. Il reviendra à l'enseignante et l'enseignant désireux d'utiliser cette approche de concevoir des activités qui favoriseront la narration d'expériences morales vécues tout en préservant l'intimité de l'enfant.

Selon Packer (1991), le rôle que joue la personne qui accueille la narration est primordial puisque celle-ci émet des hypothèses et construit des interprétations. L'interprétation d'une narration requiert que soit revêtue, pour l'espace d'un instant, la peau du narrateur, de la narratrice, car plusieurs éléments demeurent implicites. Les préconceptions influençant les interprétations, l'atteinte d'une certaine neutralité peut paraître difficile. L'enseignante et l'enseignant soucieux de comprendre en profondeur l'expérience morale de l'élève doivent donc tenter de faire abstraction des préjugés qui peuvent les envahir et biaiser leur interprétation.

Limite de l'approche narrative : vers le relativisme des valeurs ?

Quelques critiques furent émises à l'égard de l'approche narrative des conflits moraux. Une d'entre-elles soulève des interrogations qui méritent d'être explicitées brièvement.

Étant donné que le contenu des narrations proposées par les jeunes ne fait pas l'objet d'un jugement basé sur des critères moraux préalablement définis, on peut craindre que l'approche narrative débouche sur la promotion du relativisme des valeurs. C'est l'appréhension qu'a exprimée Lourenço dans un article intitulé *Reflections on Narrative Approaches to Moral Development*, en réaction à l'article de Tappan et Day (1996) dans la revue américaine *Human Development*. (1996: 85). Il y mentionne que « si le contenu des narrations s'équivaut au point de vue des valeurs, pourquoi tendons-nous vers certains critères plutôt que d'autres lorsque vient le temps d'effectuer un choix ? » (1996: 88). En cette matière, tout ne s'équivaut donc pas. Cette critique est importante. En effet, peut-on penser contribuer à la formation morale des jeunes, les éduquer moralement en ne leur proposant aucun référent, aucun critère qui les aide à juger de leurs prises de décisions, de leurs agirs, en les laissant se raconter sans intervenir ?

À cela, Tappan répond que l'auditoire joue un rôle éducatif d'importance. Même si les membres de cet auditoire écoutent avec le plus grand respect la personne qui se raconte, ils ne pourront s'abstenir, dans leurs interventions, de porter des jugements à partir des principes, des valeurs issues de la communauté, du milieu familial, qui sont intériorisés. De fait, la discussion avec l'auditoire dans le cadre d'un échange aurait un rôle régulateur.

Conclusion

Il semble que la vision du développement moral que proposent Tappan et Brown à travers l'approche narrative des conflits moraux revêt un intérêt certain pour l'éducation morale puisqu'elle rejoint la nécessité de former des êtres responsables, en favorisant l'expression et le développement de leur propre autorité morale. L'importance accordée à l'élève et à son expérience morale, l'occasion qui lui est donnée de se raconter et ainsi pouvoir apprendre de ses expériences militent en faveur de la mise à l'essai de l'approche narrative malgré les quelques limites qu'elle peut comporter. Il reste cependant à trouver des façons de remédier aux difficultés d'application de cette approche avant de la traduire dans la pratique pédagogique quotidienne.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTIN, M. (1986). *Speech Genre and Other late Essays* (v. Mc Gee, trans.). Austin: University of Texas Press.
- BROWN, L. M. (1989). *Narratives of relationship: the development of a care voice in girls ages 7 to 16*. Thèse pour l'obtention du grade PH.D., Université Harvard.
- JOHNSON, M. (1993). *Moral Imagination. Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- KOHLBERG, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco : Harper & Row Publishers.
- LOURENÇO, O. (1996). *Reflections on Narrative Approaches to Moral development Human Development*, 39, 32, March-April 1996, p. 83-99.
- PACKER, M. J. (1991). *Interpreting stories, interpreting lives*. In: *Narrative and storytelling: Implications for understanding moral development*. Coll. New directions for child development, no 50, Jossey-Bass, San Francisco.
- PRATT, M. W. et ARNOLD, M-L. (1995). *Narrative approach to moral socialization across the lifespan. Moral Education Forum*, vol. 20, #2, summer 1995, p.13-21.
- TAPPAN, M. (1990). *Hermeneutics and moral development: Interpreting narrative representations of Moral Experience. Developmental Review*, n° 10, 1990, pp.239-265.
- TAPPAN, M. (1991a). *Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development*. New Directions For Child Development, N° 50, San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- TAPPAN, M. (1991b) *Texts and Contexts: language, culture and the development of moral functioning*. In: Winegar, L.T. et Valsinier, J. *Children's development within social contexts: metatheoretical and methodological issues*. Hillsdale: N.J. Lawrence Erlbaum, 1991, p.93-117.
- TAPPAN, M. et BROWN, L. M. (1989). *Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral Development and Moral Education*. Harvard Educational Review, vol. 59, N° 2, may 1989, p. 182-205.
- TAPPAN, M. et BROWN, L. M. (1996). *Envisioning a Postmodern Moral Pedagogy*. Journal of Moral Education, vol 25, N°. 1, 1996, p.101-109.
- TAPPAN, M. et DAY, J. (1996). *The Narrative Approach to Moral Development: From the epistemic Subject to Dialogical selves*. Human Development, 39, 32, March-April 1996, p. 67-81.

NOTES

1. Les travaux de Piaget (1964) et de Kohlberg (1981) se sont intéressés principalement au jugement moral, par conséquent à la dimension cognitive de l'individu.
2. Les barrières langagières auxquelles nous nous butons nous permettent difficilement de traduire littéralement ce terme. Toutefois, cette définition est celle couramment utilisée par les chercheuses et chercheurs de l'Université Laval qui s'intéressent à l'approche narrative.
3. L'exercice permettant de développer « l'authorship » se traduit par le terme « authoring » (Tappan et Brown 1989).

« *L'histoire dont je suis le héros, l'héroïne* » :
un outil pour se raconter

Julie Duchesne

Dans le cadre d'une recherche menée au Québec en enseignement moral (1997), je me suis intéressée à l'approche narrative des conflits moraux élaborée par deux chercheurs américains, Mark B. Tappan et Lyn Mikel Brown (1989), visant le développement de la responsabilité et de « l'authorship » des élèves en leur donnant l'occasion de raconter leurs propres expériences morales vécues devant un auditoire réceptif avec lequel ils pourront échanger et ainsi tirer profit de leurs expériences. Cette approche issue de la psychologie morale met en relief l'interrelation entre le cognitif, l'affectif et le conatif. Comme chercheurs, Tappan et Brown ont posé les jalons d'une approche narrative en conférant aux praticiens et praticiennes de l'enseignement toute la latitude voulue quant à l'application en classe des quelques suggestions qu'ils ont émises pour une approche narrative des conflits moraux. Une recension des écrits, effectuée au début de mes travaux en 1995, a permis de constater l'absence de recherches liées à une quelconque utilisation de l'approche narrative en classe. Les recherches menées par Tappan et Brown (1989), elles-mêmes, se sont déroulées hors d'un cadre scolaire. Le problème du *comment* utiliser l'approche narrative avec des jeunes du deuxième cycle du primaire m'a interpellée plus particulièrement. C'est ce qui a motivé la création d'un outil didactique qui fut expérimenté auprès de 41 élèves de 9 à 12 ans, inscrits en enseignement moral.

Les activités qui favorisent d'après Tappan et Brown (1989) la narration de conflits moraux semblaient, après mûre réflexion, difficiles d'application auprès d'enfants du primaire, surtout la narration d'un conflit moral devant l'ensemble du groupe. Celle-ci fait problème au niveau du droit à l'intimité de l'enfant; elle exige qu'il ou qu'elle confie, bon gré mal gré, des histoires de vie très personnelles évoquant parfois des moments plutôt difficiles. De plus, le temps alloué à l'enseignement moral étant restreint, il est impensable d'aménager l'horaire de classe de manière à ce que chaque enfant puisse raconter à ses compagnons et compagnes un conflit moral et recevoir la rétroaction nécessaire. De même, le peu de temps dont dispose l'enseignante ou l'enseignant à l'intérieur des périodes d'enseignement moral justifie également la difficulté d'utiliser l'entrevue individuelle avec l'élève quant à la tenue d'un journal de bord lu et annoté par l'enseignante ou l'enseignant elle constitue une activité beaucoup trop laborieuse pour les élèves qui maîtrisent insuffisamment la langue écrite pour raconter quotidiennement leurs histoires conflictuelles dans un laps de temps très court. Aussi, la lecture et l'annotation des narrations exige énormément de temps de la part du titulaire du groupe d'enseignement moral qui voit constamment sa charge de travail augmenter.

En raison du manque de données préalables et d'activités qui conviennent à une utilisation de l'approche en classe d'éducation morale au primaire, il était donc essentiel de la rendre accessible aux élèves du deuxième cycle (9 à 12 ans), en tenant compte des contraintes imposées par le cadre scolaire actuel. Cette réflexion donne lieu à l'élaboration d'un outil de « fabrication maison » relativement simple : « L'histoire dont je suis le héros, l'héroïne » qui consiste en un carnet d'histoires qui guide l'enfant à travers diverses sections où il ou elle devra raconter par écrit un conflit moral vécu pour ensuite amorcer une réflexion personnelle sur ce vécu. Le canevas général de l'outil qui comporte diverses sections fut élaboré à partir du protocole d'entrevue de Tappan et Brown (1989) portant sur la narration de conflits moraux.

Caractéristiques de l'outil didactique

Conçu pour structurer l'activité de narration plutôt que de servir à explorer un contenu notionnel particulier, cet outil didactique a la propriété de s'adapter aux thèmes traités en classe ; l'amitié, la politesse, le respect sont autant de thèmes qui génèrent la réflexion à propos de conflits moraux. Voilà pourquoi l'outil peut aisément s'insérer à l'intérieur du programme régulier en tant qu'activité complémentaire. Se présentant sous la forme d'un carnet d'histoire, l'outil se veut attrayant.

Puisque chaque enfant effectue la narration écrite d'un conflit moral qu'il ou qu'elle a vécu dans son propre carnet d'histoire, il est offert une même chance à tous les élèves de se raconter, dans un moment y étant spécialement alloué. Plutôt que de partager son expérience avec ensemble du groupe, l'élève doit échanger avec une personne de la classe avec laquelle sont entretenus des rapports amicaux.

Le choix du titre « L'histoire dont je suis le héros, l'héroïne » peut sembler à prime abord intrigant, en raison de la connotation qu'évoque parfois le mot « héros », rappelant pour certains l'acabit du glorieux et du vainqueur, souvent au détriment des autres. Tout à fait éloigné de cette conception du héros, le titre fait plutôt allusion au style littéraire qu'est *L'histoire dont vous êtes le héros*, à l'origine d'une populaire collection de volumes² où le personnage principal, le héros, fait face à une série d'épreuves qui l'ébranlent. Il doit les franchir au meilleur de ses connaissances. Par analogie, les conflits moraux que vit l'enfant se veulent également des situations difficiles, où lui seul doit décider ce qu'il convient de faire. En tant qu'acteur premier, « héros ou héroïne », il lui arrive non seulement de voir se couronner ses efforts de succès mais aussi de subir des échecs. Le genre littéraire qu'est *L'histoire dont vous êtes le héros* est largement connu des enfants de 8 à 13 ans. Aussi, le titre est susceptible de leur fournir des indications quant à l'organisation du plan de la rédaction, mettant en scène un personnage principal qui, face à une situation difficile, doit effectuer des choix, poser des actions qui auront certes des conséquences sur le dénouement de l'histoire.

Description de l'outil « L'histoire dont je suis le héros, l'héroïne »

Pour mieux effectuer un parallèle entre l'approche narrative et l'outil didactique conçu, une brève description des composantes de celui-ci sera effectuée, en y rattachant quelques notions théoriques. Tout au long de ce bref survol, la mention de symboles graphiques (numérotation, dessins) facilitera le repérage à travers les diverses sections de l'outil. L'activité de narration s'effectue en trois temps, chacun composant une ou plusieurs parties.

Premier temps

— Partie 1 : visualiser le conflit moral vécu

Pour éveiller les souvenirs de l'enfant, il est suggéré comme mise en situation de faire avec l'ensemble du groupe une visualisation guidée³ où chaque enfant devra se remémorer un conflit moral vécu. Dans un climat propice à la détente, où les lumières tamisées inspirent le calme, les élèves sont invités et invitées à se tenir droits, à prendre de longues respirations silencieuses et à fermer les yeux. Au tout début de la visualisation, on demande aux élèves d'aller puiser dans leurs souvenirs pour se rappeler un conflit qu'ils ont vécu. L'enseignante ou l'enseignant pose les questions suivantes, tirées du protocole d'entrevue de Tappan et Brown (1989: 195), pour permettre à l'enfant de mieux cerner le conflit moral à partager :

- En présence de qui étais-tu ? À quel endroit ? À quel moment ?
- Quel était le conflit pour toi à ce moment ?
- Pour quelles raisons peux-tu dire que c'était un conflit ?
- Qu'as-tu décidé de faire ?
- Que s'est-il passé finalement ?
- Comment t'es-tu senti, sentie à propos de ce conflit et par rapport aux autres ?

Après avoir laissé suffisamment de temps pour visualiser la situation, les élèves reprennent contact avec la réalité de la classe.

__ Partie 2 : raconter le conflit moral vécu

- A. La situation conflictuelle à présent identifiée au moyen de la visualisation, l'enfant raconte au verso de la page couverture du carnet d'histoire, dans le parchemin #1, le conflit moral qu'il a vécu, de façon brève et concise en fournissant les éléments nécessaires à sa compréhension (lieu, temps, actants, élément déclencheur).
- B. À l'endroit marqué d'une étoile et portant la numérotation 1.1., l'enfant expose l'action entreprise pour résoudre le conflit. Pour expliciter davantage la nature de son geste, il ou elle doit le justifier et faire part des sentiments générés par la situation, dans l'espace identifié par le parchemin #6, en se servant des phrases-guides.
- C. Dans une dernière section (parchemin #4), l'élève expose le dénouement du conflit vécu.

__ Partie 3 : évaluer la solution adoptée

L'enfant doit maintenant répondre aux questions soulevées dans le rectangle ombragé au bas du carnet d'histoire, on s'interrogeant sur l'action posée au regard de la meilleure solution à adopter et sur son degré de satisfaction quant à la résolution du conflit.

- A. La première question « Était-ce la meilleure solution ? » favorise une recherche de la meilleure solution, inhérente à l'approche narrative. Cette réflexion encourage la prise en considération d'alternatives qui peuvent paraître, après coup, plus adéquates.
- B. La seconde question a pour objectif de permettre à l'enfant d'exprimer son niveau de satisfaction à l'égard de son agir « En es-tu satisfait, satisfaite ? ». Cet élément peut fournir des indications précieuses en ce qui a trait à la perception de la résolution du conflit. Ces questionnements tiendront lieu de support à l'échange avec un pair lors du deuxième temps de l'activité.

Deuxième temps

__ Échanger avec un pair

Après avoir raconté sur papier et objectivé le conflit moral vécu, les élèves le partagent avec un pair. Cet échange permet à chaque enfant de confronter sa perspective, de justifier l'adéquation ou non de l'option choisie au regard de la meilleure solution, ainsi que son degré de satisfaction face à la résolution du conflit. Comme il a été souligné antérieurement, la narration du conflit moral doit s'effectuer en présence d'un auditoire (constitué ici par un pair). Cet exercice favorise l'expression de « l'authorship » (Tappan et Brown, 1989). Les rétroactions du pair peuvent générer la recherche d'alternatives qui conviennent pour soi et pour les autres. L'enfant devient, tour à tour, narrateur, narratrice et auditeur, auditrice.

Troisième temps

Pour faire suite à l'échange, les enfants sont invités et invitées à considérer le problème autrement et à imaginer une solution de rechange, soit une action qui aurait pu contribuer elle aussi à résoudre le conflit. La recherche d'une solution de rechange s'inscrit dans l'esprit de la réflexion suggérée par Tappan et Brown, amorcée par la question suivante « Y a-t-il une autre façon de voir le problème, différente de celle que tu as décrite ? » (1989: 195). Ainsi, à l'aide de son imagination, l'enfant est conduit à présenter une vision différente du problème. Cet exercice stimule les fonctions de l'imaginaire, nécessaires au développement moral, comme le soulignait Johnson (1993).

__ Partie 1: envisager une solution de rechange

- A. Sur la feuille « J'aurais pu décider de taire autre chose ! », les élèves écrivent d'abord une solution de rechange dans la première case (1.2.).
- B. Dans la case indiquée par le parchemin #3, l'enfant décrit plus amplement cette nouvelle solution en appuyant ses propos et imagine les sentiments et émotions qu'il aurait pu générer l'adoption d'une telle solution.

C. Dans la case du parchemin #5, le dénouement possible de l'histoire est imaginé et raconté, en lien avec la solution de rechange.

— Partie 2 : assembler le carnet d'histoire

L'assemblage consiste à insérer la solution de rechange à l'intérieur du carnet d'histoire. Les élèves sont invités à découper la case 1.2 de la feuille « J'aurais pu décider de faire *autre* chose ! » et à la coller dans le carnet d'histoire à l'endroit identifié par le même symbole. Quant aux deux autres cases, il est possible de les placer dans les espaces vides du carnet d'histoire, peu importe leur emplacement. Une fois assemblé, le carnet d'histoire prend l'allure d'un récit où deux choix d'action sont présentés ; tout lecteur peut parcourir le déroulement de l'histoire en suivant les indications écrites en caractères gras. Il est suggéré d'accorder quelques minutes à l'élève pour lire le carnet d'histoire du pair avec lequel il a échangé au cours du deuxième temps de l'activité.

— Partie 3 : revenir sur l'activité

L'activité se clôt par un retour en groupe ou, à titre volontaire, les enfants partagent leurs impressions et indiquent ce que leur a apporté l'activité.

Suggestions pour l'utilisation en classe

Voici un ensemble de réflexions destiné à ceux ou celles qui voudraient expérimenter cet outil. L'utilisation de l'approche narrative, puisqu'elle invite l'enfant à se raconter et à échanger avec autrui, devrait idéalement s'effectuer dans un climat de confiance, de respect et d'écoute, établi entre l'enseignante et les élèves, et les élèves entre eux, condition propice à l'ouverture et au dialogue. De ce fait, le deuxième trimestre de l'année scolaire semble convenir à l'instauration de cette activité, les relations étant nouées et la gestion de la classe assurée.

Selon les observations notées tout au long de l'expérimentation effectuée en 1996, il est possible de croire que « *L'histoire dont je suis le héros, l'héroïne* » s'adresse particulièrement aux élèves de plus de 9 ans car il implique des capacités à conceptualiser, à argumenter, à se décentrer de son propre point de vue pour échanger avec l'autre. Il est peu pensable de proposer l'activité sous sa forme originale à des enfants du premier cycle du primaire (de 6 à 8 ans), dont le développement intellectuel demeure, en règle générale, à un stade inférieur.

Il serait préférable que l'enseignante et l'enseignant s'impliquent activement tout au long de l'activité afin de guider les interventions des élèves, favoriser l'émergence d'un niveau de réflexion supérieur, relancer les discussions et soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés. Le rôle à jouer est celui d'une personne-ressource aidante, qui instaure les conditions favorables à la narration d'un conflit moral vécu. Également, la préparation progressive des élèves à se raconter et à réfléchir à propos d'un conflit moral vécu est nécessaire pour être en mesure de mieux le partager avec un pair et de procéder à son objectivation. La réussite de cette activité demeure tributaire du développement des habiletés spécifiques suivantes : l'argumentation, l'identification des sentiments, la conceptualisation des conséquences liées à l'action, la capacité d'écoute et d'échange, la capacité d'empathie. L'exercice de ces habiletés peut s'effectuer aisément dans le cadre des activités régulières vécues en classe de morale. Mais avant d'inviter l'enfant à raconter un conflit moral qu'il a lui-même vécu, il serait profitable pour ce dernier de discuter à propos de dilemmes moraux hypothétiques, d'évaluer les diverses possibilités de conduite, de réfléchir à propos de ce qui convient au regard de la meilleure chose à faire et ce, en groupe et en dyades.

Cependant, il demeure primordial que l'enfant puisse effectuer le parallèle entre les situations hypothétiques présentées en classe et celles auxquelles il est confronté chaque jour, dans sa réalité d'enfant. À cet effet, il serait important que l'enfant ait l'occasion de reconnaître ou d'identifier une situation similaire qu'il a vécue et de la raconter à un ou une amie, sans plus, de préférence au moyen de l'écriture ou verbalement. Ainsi, par le biais de cette familiarisation, l'enfant s'avérerait probablement plus sensible à l'aspect moral des conflits qu'il vit et de surcroît davantage habilité à se raconter et à objectiver cette expérience. Ce n'est qu'après avoir effectué le transfert entre les situations fictives discutées en classe et les situations conflictuelles de la vie quotidienne que pourrait débiter l'utilisation de l'outil didactique. L'instauration progressive de l'approche narrative des conflits moraux par le biais de « *L'histoire dont je suis le héros, l'héroïne* » pourrait certes favoriser l'obtention de résultats supérieurs auprès des enfants.

Enfin, il est suggéré de faire un usage modéré de cet outil dans une même année scolaire, pour éviter d'engendrer une certaine lassitude. Certes, l'outil didactique élaboré ne constitue pas le seul moyen de faire appel au vécu de l'élève. Il en va de la créativité de l'enseignante, de l'enseignant, à trouver d'autres moyens pour amener l'enfant à se raconter, à objectiver ses expériences morales pour en tirer profit. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que l'approche narrative des conflits moraux constitue une façon parmi d'autres de concevoir le développement moral et de contribuer à son accomplissement. D'autres approches existantes, entre autres celle de John Wilson (1982), qui s'intéresse aux habiletés morales, celles de Lawrence Kohlberg (1981) qui prônent l'utilisation du conflit cognitif stimulant le développement du jugement moral et celle de Noddings (1984) qui propose un modèle d'éducation à la sollicitude peuvent apporter une contribution certes importante, dans la mesure où chacune apporte un élément essentiel à la formation morale intégrale de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- CAVALLIER-PAUL, F.-J. (1989). *Visualisation. Des images pour des actes*. Paris: Inter Éditions.
- DUCHESNE, J. (1997). *L'approche narrative des conflits moraux en classe de morale au deuxième cycle du primaire*. Mémoire présenté pour l'obtention du grade M.A, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- DUCHESNE, J. (1997). *L'approche narrative des conflits moraux en éducation morale au primaire: réfléchir à propos de situations vécues par le biais de témoignages*. Dans: L. Guilbert et L. Ouellet. *Étude de cas et apprentissage par problèmes*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec p.105-111.
- JOHNSON, M. (1993). *Moral Imagination. Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- KOHLBERG, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row Publishers.
- NODDINGS, N. (1984) *Carine; A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, LA.: University of California Press.
- TAPPAN, M. et SROWN L. M. (1989). *Stories told and lessons learned: toward a narrative approach to moral Development and Moral Education*. Harvard Educational Review, vol. 59 No 2, may 1989, p. 182-205.
- WILSON, J. (1982) *Le maître et l'éducation morale*. Victoriaville: Éditions N.H.P.

NOTES

1. Par «fabrication maison» on entend que la conception entière, incluant l'aspect graphique, fut réalisée pour les besoins spécifiques de la recherche.
2. La série *Un livre dont vous êtes le héros* de la Collection Folio Junior est publiée aux Éditions Gallimard. Elle compte plus d'une cinquantaine de titres.
3. François-J. Paul-Cavallier (1989) dans *Visualisation des images pour des actes*, emploie les termes suivants comme synonymes du concept de visualisation: sensorialisation, réactivation des perceptions préalables, symbolisation, souvenirs, concepts sous forme d'images métaphoriques.