

*Avant de vous délecter avec la consultation des Outils, largement inspirés par l'approche de la clarification des valeurs, nous vous engageons à lire l'article de P. Lebuis, docteur en sciences de l'éducation, chercheur au CIRADE et co-auteur de: Les défis éthiques en éducation (les presses de l'université du Québec, 1997)*

*Dans cet article, l'auteur recadre l'approche par la clarification des valeurs dans une perspective plus vaste, à la fois pédagogique, déontologique et philosophique. L'auteur rappelle les apports indéniables de cette méthode centrée sur le processus de construction des valeurs et il signale également les principaux reproches qui lui ont été attribués tout en nuancant leur portée.*

*En tout cas, il insiste sur un objectif essentiel à retenir par tout enseignant utilisateur: la nécessité de couvrir l'ensemble du processus en sept étapes pour fournir un cadre valable à l'apprentissage. mais lisez plutôt ...*

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

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 Etats-Unis, s'est davantage fait connaître par sa dimension pratique que par ses perspectives théoriques. Cela tient à la volonté de ses 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

**Pierre Lebuis**

Centre interdisciplinaire de  
recherche  
sur l'apprentissage  
et le développement  
en éducation  
Université du Québec  
à Montréal

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 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 *A 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 Rath, Harmin et Simon, ayant servi à élaborer l'approche d'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 (A 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

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

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

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

**Troisième niveau** : Agir selon ses convictions

- 13 Agir selon ses valeurs : Que puis-je faire ?
- 14 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. A 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'il 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 et 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 ?
  5. Est-ce quelque chose que vous avez vous-même choisi ou sélectionné ?
  6. Est-ce un choix libre ?
  7. Avez-vous fait quelque chose en rapport avec cette idée ?
  8. Pouvez-vous donner quelques exemples en rapport avec cette idée ?
  9. Que voulez-vous dire par... ? Pouvez-vous définir ce mot ?
  10. A quoi va vous conduire cette idée ?
  11. Voulez-vous réellement faire ce dont vous venez de parler ?
  12. Voulez-vous dire telle chose ?
  13. Avez-vous dit telle chose ?
  14. Avez-vous réfléchi beaucoup en rapport avec cette idée ou avec ce comportement ?
  15. Quels sont les éléments positifs reliés à cette notion ?
  16. Que devons-nous faire pour que les choses se passent ainsi ?
  17. Ce que vous dites est-il conséquent avec ce que vous avez exprimé précédemment ?
  18. Quelles autres possibilités entrevoyez-vous ?
  19. Est-ce votre préférence personnelle ou si vous croyez que tout le monde pense ainsi ?
  20. Comment puis-je vous aider à faire quelque chose en rapport avec votre idée ? Quelles difficultés entrevoyez-vous ?
  21. Quel objectif poursuivez-vous par cette activité ?
  22. Est-ce important pour vous ?
  23. Est-ce une activité que vous accomplissez souvent ?
  24. Aimeriez-vous communiquer votre idée à d'autres personnes ?
  25. Quelles raisons auriez-vous de le faire ?
  26. Avez-vous le goût de recommencer la même activité ?
  27. Comment savez-vous que c'est bon ?
  28. Est-ce pour vous une valeur ?

29. *Pensez-vous que les gens penseront toujours ainsi ? ou Pensez vous que les payans 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'un 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 nuanciant 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 ou 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 rogorienne. 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 scolaire 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 l'une ou l'autre du processus (par exemple se centrer sur les 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'habilitier 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. A 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 (cfr 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 libres" 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". *Médium*, n° 13 (octobre 1979), pp. 50-73.
- CHAZAN, Barry, *Contemporary Approaches to Moral Education. Analysing Alternative Theories*. New York, Teachers College/Columbia University, 1985, 159 p.
- GOW, Kathleen M., *Yes Virginia, There is Right and Wrong. Values Educational Survival Kit*. Toronto, John Wiley and Sons Canada Limited, 1980, 248 p.
- 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, 187 p.
- 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, 167 p.
- RATHS, Louis E., HARMIN, Merrill and SIMON, Sidney B., *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*. 2ème édition. Columbus, C.E. Merrill, 1978, 353 p.
- SIMON, Sidney B., HOWE, L.W. et KIRSCHENBAUM, Howard, *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York, Hart Publishing Co, 1972, 400 p. (A la rencontre de soi-même, traduction de L.-B. Lalanne. Québec, Institut de développement humain, 1979, 400 p.)
- SIMON, Sidney B. et OLDS, Sally W., *Helping your Child Learn Right from Wrong*. Mc Graw-Hill, 1976. (Aidez votre enfant à choisir. Traduction de L.-B. Lalanne. Montréal, Actualisation-Institut de développement humain/Le Jour, 1981 ; 268 p.)
- 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.