

Enseignement moral

enseignement secondaire

Second cycle

Enseignement moral

enseignement secondaire

Second cycle

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, pour leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix de vente ne devra pas excéder le coût de reproduction.

Par contre, pour une section du document, le MEQ a dû obtenir du titulaire du droit d'auteur l'autorisation de reproduire et ne peut donc l'accorder à un tiers. À cet égard, l'autorisation requise de reproduire devra être obtenue, conformément aux exigences de la Loi sur le droit d'auteur.

Réimpression, décembre 1988 — 8889-1121

Réimpression, septembre 1991 — 9192-0448

Réimpression, octobre 1994 — 9495-0493

Réimpression: Juillet 1995 — 95-0481

Approuvé par les Comités catholique et protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
les 16, 17 mai et 23 août 1985

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, pour leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix de vente ne devra pas excéder le coût de reproduction.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1986

ISBN 2-550-08378-4

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1986

*Il m'est agréable de confirmer que le programme d'études intitulé:
« Enseignement moral – Second cycle – Secondaire », édicté en
conformité avec l'article 3 du Règlement concernant le régime
pédagogique du secondaire, a reçu l'approbation des comités
confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation et constitue un
programme dont j'autorise l'utilisation dans toutes les écoles, à
compter du 1^{er} juillet 1985.*

Le ministre de l'Éducation,



François Gendron

AVERTISSEMENT

L'usage d'écrire le texte au masculin a été conservé pour des raisons de lisibilité. Nous vous prions de lire ce texte au féminin chaque fois qu'il y a lieu. Il est bien clair, par exemple, que lorsqu'il est question de l'enseignant ou de l'adolescent, le texte désigne un enseignant ou un adolescent de l'un ou de l'autre sexe.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	1
INTRODUCTION	3
PREMIÈRE PARTIE: LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU PROGRAMME	7
CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE	11
A — Le niveau de la société: « La crise de la morale »	
1. L'affolement du gyroscope éthique et l'hémorragie du sens	13
2. « Réinventer la morale » dans un double mouvement	14
B — Le niveau de l'école: « Un printemps d'embâcles et d'espoirs »	
1. L'école en question	15
2. Une école à la recherche d'un supplément d'âme	16
C — Le niveau des programmes d'enseignement moral: « Une jeune tradition »	
1. Bref historique d'une jeune tradition	17
2. Des programmes de morale humaniste qui veulent <i>apprendre à être</i>	17
3. Des critiques et des attentes en termes de balises et de sens	18
D — Réflexions autour d'une expression et d'une appellation en guise de synthèse	
1. Une expression qui illustre l'ensemble de la problématique: CHEMINS ET BALISES	19
2. Une étiquette: un programme d'ENSEIGNEMENT MORAL	20
CHAPITRE II: FONDEMENTS DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT MORAL	23
A — Considérations sur la condition humaine	25
B — Considérations sur la morale	29
C — Considérations sur l'éducation morale	35
D — Considérations sur l'enseignement moral	38
CHAPITRE III: L'ENSEIGNANT CHARGÉ DE L'ENSEIGNEMENT MORAL AUPRÈS D'ADOLESCENTS	43
A — Les défis de l'enseignement moral aux adolescents	45
1. Un piège à éviter	45
2. Un mode d'intervention à trouver	45
B — Portrait de l'enseignant chargé de l'enseignement moral	46

CHAPITRE IV: L'ADOLESCENT COMME SUJET DE L'ENSEIGNEMENT MORAL	49
A — L'univers intérieur des adolescents	
1. Une vie affective riche et mouvementée	51
2. De nouvelles possibilités intellectuelles	51
3. L'émergence des forces vitales	52
B — Le temps d'adolescence comme temps du développement moral	
1. Le passage de l'hétéronomie à l'autonomie responsable	52
2. Les valeurs adolescentes	53
 CHAPITRE V: LES OBJECTIFS SUPÉRIEURS DU PROGRAMME	 55
A — L'objectif global du programme	57
B — Les buts du programme	58
C — Les objectifs généraux d'année	59
D — Rapport des objectifs supérieurs du programme avec les finalités de l'éducation et les objectifs du second cycle du secondaire	61
E — Rapport du programme avec les autres programmes d'études du secondaire	62
 CHAPITRE VI: LES RYTHMES DU PROGRAMME: LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE	 65
A — Description succincte des quatre étapes de la démarche	
1. Première étape: Exploration (le vécu et le su; le donné)	67
2. Deuxième étape: Problématique (le possible ou les possibles)	68
3. Troisième étape: Évaluation morale (le jugé et le voulu)	68
4. Quatrième étape: Intégration-Action (l'agi)	68
5. Une démarche souple et familière	69
B — Une démarche qui rythme l'intervention de l'enseignant	
1. Une démarche qui structure le contenu des programmes	69
2. Une démarche qui précise le mode d'intervention de l'enseignant	70
C — Une démarche qui rythme l'apprentissage du jeune	
1. Une démarche séquentielle, reprise tout le long de l'année	71
2. Une démarche qui actualise le savoir-faire moral	73
3. Une démarche qui permet de choisir les moyens d'apprentissage les plus efficaces	74

DEUXIÈME PARTIE: LE CONTENU DU PROGRAMME	77
CHAPITRE VII: VUE D'ENSEMBLE ET DONNÉES GÉNÉRALES CONCERNANT LE CONTENU	79
A — Le cadre global de structuration du contenu	81
B — Survol du contenu du programme du second cycle du secondaire	81
C — Les critères de sélection	86
D — Présentation formelle des contenus	86
E — Les domaines cognitif et affectif	88
CHAPITRE VIII: LE CONTENU DE LA TROISIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE	89
A — Description générale du contenu de la 3 ^e année du secondaire	91
1. Les objectifs généraux d'année	91
2. La séquence des modules	92
3. Tableau synthèse des objectifs majeurs	94
B — Détails du contenu de la 3 ^e année du secondaire	96
Module 3.0: Mise au jeu	97
Module 3.1: Moi, un être qui vit	100
Module 3.2: Moi, un être qui désire	108
Module 3.3: Moi, un être qui cherche	111
Module 3.4: Moi, un être avec l'autre	116
Module 3.5: Moi, un être qui aspire au bonheur	119
CHAPITRE IX: LE CONTENU DE LA QUATRIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE	125
A — Description générale du contenu de la 4 ^e année du secondaire	127
1. Les objectifs généraux d'année	127
2. La séquence des modules	127
3. Tableau synthèse des objectifs majeurs de la 4 ^e année du secondaire	129
B — Détails du contenu de la 4 ^e année du secondaire	131
Module 4.0: Accueil: entre deux saisons	132
Module 4.1: Vivre des valeurs sous un toit	135
Module 4.2: Jeunes, égaux en droits et responsables à l'école	139
Module 4.3: Vivre une rue normale ou morale?	144
Module 4.4: Vivre différents et semblables	148

CHAPITRE X: LE CONTENU DE LA CINQUIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE	151
A — Description générale du contenu de la 5 ^e année du secondaire	153
1. Objectifs généraux d'année	153
2. La séquence des modules	154
3. Tableau synthèse des objectifs majeurs de la 5 ^e année du secondaire	156
B — Détails du contenu de la 5 ^e année du secondaire	158
Module 5.0: Accueil	159
Module 5.1: Un monde sans bon sens?	161
Module 5.2: Les clés (contribution de la morale)	165
Module 5.3: Relever un défi	169
Module 5.4: Les grandes réponses	173
Module 5.5: Mon possible . . . ou ma réponse	178
CHAPITRE XI: L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	181
A — Appel aux deux grandes formes d'évaluation	183
B — Les instruments de mesure ou les procédés pour la cueillette des informations	183
C — Accent sur l'interprétation critériée des résultats	184
CHAPITRE XII: BIBLIOGRAPHIE	185
Liste des tableaux	
Tableau I: Organisation logique du document présentant le programme du second cycle du secondaire . . .	5
Tableau II: Tableau synthèse des objectifs supérieurs du programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire	60
Tableau III: Les moyens d'apprentissage et les différentes étapes de la démarche pédagogique	75
Tableau IV: Tableau synthèse des différentes étapes de la démarche pédagogique	76
Tableau V: Survol du contenu à partir des descripteurs les plus généraux	82
Tableau VI: Survol du contenu de la 3 ^e année du secondaire	83
Tableau VII: Survol du contenu de la 4 ^e année du secondaire	84
Tableau VIII: Survol du contenu de la 5 ^e année du secondaire	85
Tableau IX: La séquence des modules de la 3 ^e année du secondaire	93
Tableau X: La séquence des modules de la 4 ^e année du secondaire	128
Tableau XI: La séquence des modules de la 5 ^e année du secondaire	155

AVANT-PROPOS

Le présent programme a été préparé pour les élèves du second cycle du secondaire inscrits au cours d'enseignement moral, quelles que soient les caractéristiques de l'école qu'ils fréquentent: publique ou privée, pour francophones ou pour anglophones, catholique ou protestante.

Ce programme remplace le programme d'enseignement moral, dit optionnel, approuvé officiellement en juin 1977¹ et le programme de formation morale, dit pour exemptés, approuvé pour expérimentation en novembre 1977.² La présence de deux programmes dans le domaine de l'enseignement moral au second cycle du secondaire s'expliquait par l'existence du régime d'exemption (cf. *Règlement du Comité catholique*, 1974, articles 14, 15 et 16). La modification de ce règlement, abolissant le statut d'exemption et instaurant, pour le secteur catholique, l'option obligatoire, appelait un programme qui tout en se plaçant dans la jeune tradition de l'enseignement moral au Québec tienne compte de ce nouveau contexte.

Le nouveau cadre légal du programme

Le 8 juin 1983, un décret en conseil modifiait le règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.³ Ce règlement, édicté en juin 1967, avait été reporté avec de légères modifications en juin 1974.

1. Le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation sur les institutions d'enseignement confessionnel reconnues comme catholiques (R.R.Q., chap. C-60, R-2) est modifié par le remplacement des articles 9 à 12 par les suivants:

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Service de l'enseignement catholique, *Programme optionnel d'enseignement moral, Introduction générale*, n° 16-3704-01, Québec, 1977.
Programme et Guide d'apprentissage, secondaire III, n° 16-3704-02, Québec, 1977.
Programme et Guide d'apprentissage, secondaire IV, n° 16-3704-03, Québec, 1977.
Programme et Guide d'apprentissage, secondaire V, n° 16-3704-04, Québec, 1977.
2. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, *Programme de formation morale pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux au secondaire dans les écoles catholiques*, Québec, 1977, (version expérimentale), secondaire III, n° 16-3733; secondaire IV, n° 16-3734; secondaire V, n° 16-3735.
3. Décret concernant le Règlement modifiant le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation sur les institutions d'enseignement confessionnel reconnues comme catholiques, 8 juin 1983, n° 1177-83.

- 9. Au niveau primaire, un minimum de 120 minutes par semaine de 5 jours et au niveau secondaire, une moyenne de 100 minutes par semaine de 5 jours doivent être consacrées au programme d'enseignement religieux catholique ou au programme d'enseignement moral. Dans les deux cas, ce temps doit être distribué selon un agencement et un rythme appropriés à la pédagogie de cette discipline, aux besoins des étudiants et au projet éducatif de l'institution.
- 10. À chacune des années d'études du primaire et du secondaire, l'école offre le choix entre un cours d'enseignement religieux catholique et un cours d'enseignement moral.
- 11. Au primaire et aux deux premières années du secondaire, les parents ou tuteurs exercent annuellement ce choix pour l'enfant au moment de son inscription. Aux autres années du secondaire, après avoir obtenu le consentement de ses parents ou tuteurs, l'élève mineur exerce lui-même ce choix.
- 12. Lorsque le nombre d'élèves inscrits au cours d'enseignement religieux catholique ou au cours d'enseignement moral est moindre que 15 élèves, l'école doit organiser un cours ou prévoir un encadrement pédagogique qui respecte le programme de l'enseignement religieux catholique ou celui de l'enseignement moral et les exigences de l'article 9.

2. Les articles 14 et 16 de ce règlement sont abrogés.

3. Le présent règlement s'applique à compter du 1^{er} septembre 1983 dans les écoles déterminées par l'autorité scolaire. Il s'applique dans toutes les écoles à compter du 1^{er} septembre 1985.

Les modifications apportées ont une incidence directe sur les conditions dans lesquelles le programme du second cycle du secondaire sera donné et vécu. L'article 11 fait appel à une certaine responsabilité du jeune en lui reconnaissant la possibilité de choisir lui-même le cours d'enseignement moral en accord toutefois avec ses parents ou tuteurs. L'article 12 fait une obligation de présenter le cours même si le groupe est restreint. L'organisation pédagogique aura alors à s'adapter à cette situation. Enfin l'article 9 prescrit une moyenne de 100 minutes par semaine de cinq jours pour l'enseignement moral tout comme pour l'enseignement religieux. Cependant, le même article laisse une certaine latitude pour l'agencement et le rythme de ce cours.

Pour ce qui est des institutions d'enseignement confessionnel reconnues comme protestantes, les Règlements du Comité protestant, de septembre 1975, continuent à s'appliquer. Le cours d'enseignement moral devrait donc s'inscrire à l'intérieur d'un régime d'exemption ou de dispense du cours d'enseignement moral et religieux protestant (cf. article 11 des Règlements du Comité protestant).

INTRODUCTION

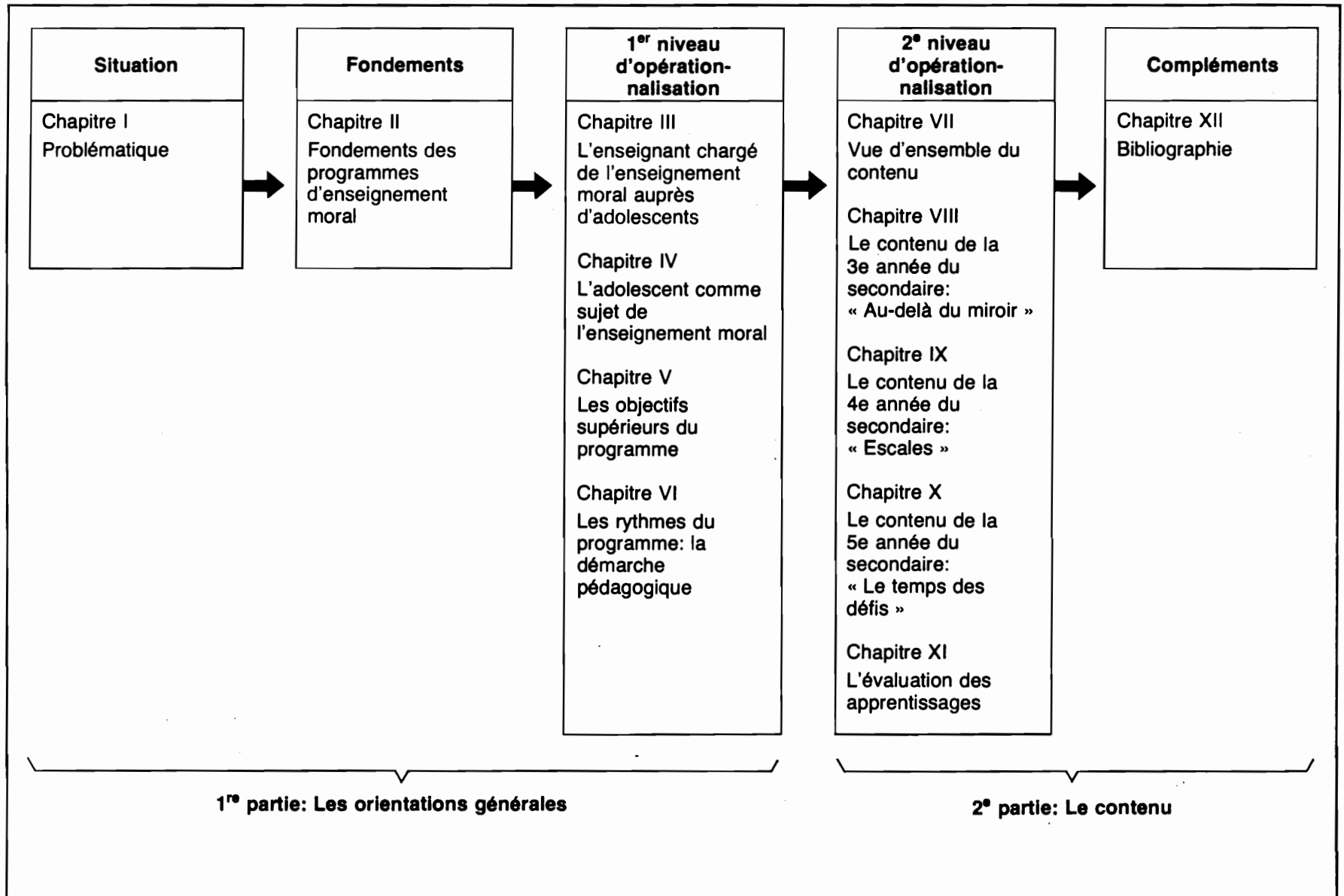
Le présent document comporte deux grandes parties:

1. LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU PROGRAMME
2. LE CONTENU DU PROGRAMME

La première partie commence par un chapitre qui décrit la problématique de l'enseignement moral. Un second chapitre présente, sous forme d'énoncés, les fondements servant à l'ensemble des programmes d'enseignement moral, tant au primaire qu'au secondaire. Par la suite, les chapitres traitant de l'enseignant, de l'adolescent, des objectifs supérieurs et des rythmes du programme, offrent une première opérationnalisation de ces fondements pour le second cycle du secondaire.

La deuxième partie se situe à un second niveau d'opérationnalisation. Il s'agit de la présentation du contenu (objectifs et éléments notionnels) du programme pour la 3^e, la 4^e et la 5^e année du secondaire. Un chapitre présentant une bibliographie clot le second volet.

Tableau 1
Organisation logique du document
présentant le programme du second cycle du secondaire



PREMIÈRE PARTIE

Les orientations générales du programme

CHAPITRE I — Problématique

CHAPITRE II — Fondements des programmes d'enseignement moral

CHAPITRE III — L'enseignant chargé de l'enseignement moral auprès d'adolescents

CHAPITRE IV — L'adolescent comme sujet de l'enseignement moral

CHAPITRE V — Les objectifs supérieurs du programme

CHAPITRE VI — Les grands rythmes du programme:
la démarche pédagogique

Cette première partie se veut la toile de fond sur laquelle s'inscrira le programme proprement dit. Pour prendre un autre type de comparaison, elle constitue le terreau où ce programme d'études s'enracine et s'alimente. Elle présente des réflexions de divers ordres.

La première partie commence par un essai de problématique qui décrit la situation à divers niveaux et propose, en guise de synthèse, une réflexion sur le titre du programme.

Au coeur de cette première partie, se trouve l'ensemble des convictions, principes et grandes notions qui serviront de fondements au programme. Les spécialistes et les didacticiens¹ s'accordent pour dire que la question des principes fondamentaux et des critères se pose d'emblée à tout enseignant qui veut donner un enseignement dans le domaine de la morale. Les jeunes exigent que l'on joue cartes sur table. Ils acceptent peu les affirmations gratuites, à priori, allant de soi. . . Pour répondre à cette exigence, l'enseignant est appelé à reprendre à la base, c'est-à-dire réellement à zéro, les questions dites *réglées*. Cela implique qu'il replace dans sa ligne de mire ce qu'il pense savoir du bien et du mal, de l'être humain, de sa rationalité, de sa liberté, de sa condition corporelle, sociale et spirituelle, de sa situation et de son rôle dans le cosmos, de la direction de son évolution, du sens de sa vie et de sa destinée. . . « Dire d'où je parle, de qui je parle, de quoi je parle. » Les fondements fournissent à l'enseignant l'occasion de reconsidérer ces grandes questions comme aussi la façon dont il s'acquitte de sa tâche.

La présentation des fondements est complétée par une réflexion plus concrète sur l'enseignant chargé de l'enseignement moral et sur l'adolescent sujet de cet enseignement. Ces quelques considérations sont suivies de la présentation des objectifs supérieurs (objectif global, buts, objectifs généraux d'année) et de la démarche pédagogique du programme du second cycle du secondaire.

1. Cf. G.-M. Bertrand, « Principes ou postulats d'un enseignement moral », dans *Cahiers de Recherches éthiques* 2, 1976, pp. 59-64. Cf. aussi la thèse de J. Le Du, dans *Jusqu'où iront-ils?*, Paris, Chalet, 1974, 162 p.

CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE

L'existence d'un programme d'études dans le champ d'une discipline scolaire dépend de la volonté politique et administrative qui l'élabore, l'évalue, l'implante et le soutient. Il est évident que cette volonté trouve son aliment et sa justification dans une problématique qui fait ressortir les rapports entre le programme et différents besoins individuels et collectifs.

De plus, la problématique constitue un éclairage essentiel lorsqu'il s'agit de faire des choix concrets en termes d'objectifs, de contenu, de démarche pédagogique. . .

Dans le cas du programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire, la problématique se présente à trois niveaux différents mais interreliés qui vont du général au particulier: le niveau de la société, le niveau de l'école et le niveau de la discipline elle-même, soit l'enseignement moral. Il s'agit d'une analyse informelle et très large des besoins qui s'appuie sur une description de la situation actuelle et de la situation désirée à chacun de ces niveaux.

Ce premier chapitre se termine, en guise de synthèse, par quelques considérations sur les titres possibles de ce programme d'études et par la justification du choix de l'expression *enseignement moral*.

A — Le niveau de la société: « La crise de la morale »

1. L'effacement du gyroscope éthique et l'hémorragie du sens

Ces titres quelque peu accrocheurs, qui s'inspirent, le premier, d'une image de D. Riesman et, le second, d'une expression de F. Dumont, veulent illustrer la constatation quotidienne et banale: « il n'y a plus de morale ». Même si ce cri n'est pas nouveau, les symptômes de cette crise de la morale n'ont jamais été autant décrits que dans cette dernière décennie. Voici brièvement et en vrac quelques-uns des symptômes les plus souvent relevés.

- **La diversité et la contradiction des discours et des idéologies.** L'histoire de la pensée occidentale démontre le fait que notre modernité, qui prend sa source dans le siècle des lumières, est marquée par la fin des absolus et consacre l'éclatement des normes et du sens. Plus particulièrement au Québec, beaucoup de choses ont été dites et écrites sur les processus de sécularisation, puis de pluralisation, qui ont fait éclater l'unanimité. Il semble parfois que l'univers de la signification ne puisse plus être vu qu'à travers une lunette kaléidoscopique.
- **L'influence aliénante et nivelante des médias.** D'une part, ceux-ci sont devenus, selon les mots de M. McLuhan, une simulation technologique de la conscience personnelle: « La radio ou le journal l'a dit. » D'autre part, ces mêmes médias sont portés à tout mettre sur le même pied et à banaliser l'ensemble du donné débouchant ainsi sur l'anomie.
- **La généralisation de l'opinionite ou l'identification de l'opinion à la vérité.** « Il suffit d'énoncer pour que dans cet acte même la vérité soit. » C'est son opinion. » Ainsi l'acceptation d'autrui est souvent confondue avec l'acceptation non critique de ce qu'il dit ou pense.
- **La promotion des valeurs de consommation, d'avoir, de plaisir, de séduction.** . . Cette promotion peut conduire à l'indifférence pure et à la disparition des grands buts et des grandes entreprises.
- **De façon plus générale, le triomphe du narcissisme sous la forme d'une certaine dictature du moi et la tendance à la privatisation de nombreux aspects de l'activité humaine.** L'authenticité l'emporte sur la réciprocité, la connaissance de soi sur la reconnaissance de l'autre.
- **À un autre niveau, le manque de congruence entre le dit, l'écrit et le vécu, le réalisé.** D'aucuns mentionnent l'enflure de certains discours des pouvoirs politique, administratif, syndical et religieux.

— **L'incapacité à répondre vraiment aux questions nouvelles suscitées par les découvertes scientifiques, techniques et l'évolution globale de l'humanité.** Cette incapacité s'explique, selon les mots de Friedman, par l'inadéquation entre la puissance technique de l'être humain et sa sagesse. Il y a lieu de citer ici quelques-uns des grands défis qui se posent à la conscience morale contemporaine: affirmation nationale et reconnaissance internationale, développement et respect de l'environnement, progrès technique et progrès social, bien commun et bien privé, sécurité nationale et course aux armements, information et informatisation, sécurité de la société et système carcéral, recherche scientifique et manipulation génétique, normalité et droit à la dissidence, etc.

— **L'omniprésence quotidienne de la violence sous différentes formes.** Il y a la violence physique (criminalité, terrorisme, conflits armés, violences familiales, exploitation des animaux, environnement dénaturé et pollué. . .), la violence psychologique (exploitation du « marché de l'angoisse », matraquage publicitaire, fascination des faux rêves. . .), la violence sociale (ségrégation, marginalisation, urbanisation désordonnée. . .), la violence spirituelle (prolifération des sectes, manichéisme politique ou syndical, promotion des anti-modèles, dépendance de l'imaginaire collectif du mode héroïque. . .). Mais plus encore que l'étalage de cette violence c'est sa banalisation qui semble la plus inquiétante.

En bref, l'ensemble de ces symptômes dépeint une société qui se caractérise, selon le mot d'Einstein, par « la perfection des moyens et la confusion des fins ». De fait, il semble bien que notre modernité soit confrontée, à l'échelle mondiale, à un macro-problème qui se pose à quatre niveaux:

- un problème écologique: la personne humaine a oublié qu'elle vit sur terre et qu'elle est liée au vivant et, de façon plus lointaine, à l'inanimé;
- un problème de société: la personne humaine a oublié le lien social;
- un problème praxéologique: la personne humaine a oublié que tout acte ou décision individuelle a des conséquences pour les autres personnes, la société, l'environnement. . .;
- un problème cosmique: la personne humaine n'a pas encore assez découvert qu'elle est partie prenante d'un processus d'humanisation.¹

1. Cf. Y. Bertrand et P. Valois, *Les options en éducation*, ministère de l'Éducation, 1982, p. 112.

Toutefois ce sombre tableau trouve sa contrepartie dans le fait, également souligné par les observateurs, que le temps de la crise morale est aussi le *temps de la morale*. Alors qu'il n'y a « plus de morale », on n'a jamais tant parlé de celle-ci: éditoriaux, courrier du lecteur, lignes ouvertes, discours politiques et syndicaux. . . Ce sont des symptômes qui indiquent un nouvel intérêt pour la morale sinon l'apparition d'une *résistance éthique*.

2. Réinventer la morale¹ dans un double mouvement

La redécouverte de la morale se ferait à travers un double mouvement de centration et de décentration selon un rythme qui est encore à trouver.

Le mouvement de centration met l'accent sur l'individu, le sujet moral. Les supports traditionnels (institutions, normes, principes, valeurs) étant remis en question, critiqués, situés, expliqués et éclatés, chacun se retrouve d'une certaine façon seul et renvoyé à lui-même. Face à la crise de la morale, ce premier courant prône le retour à la conscience individuelle avec comme valeur fondamentale l'autonomie, entendue dans son sens le plus riche. C'est ici que des concepts comme ceux de créativité morale, d'autoréalisation, d'intériorisation éthique, s'alimentent. Ce premier filon repose sur la conviction que chaque individu a en lui les principaux outils pour trouver une réponse aux grands défis du temps présent:

La crise morale étant avant tout une crise de conscience le remède doit mettre l'accent sur le cheminement des personnes plutôt que sur la présentation de systèmes. C'est en permettant à chaque individu de définir son propre projet de vie, de se réaliser comme être humain que celui-ci pourra affronter riche de moëlle éthique les contradictions de la société post-industrielle.²

Chronologiquement ce mouvement est premier et s'inscrit au Québec dans « l'idéologie de rattrapage » qui a marqué la pensée et les réalisations de la révolution tranquille. L'accession du Québec à la modernité industrielle imposa deux rattrapages interreliés: celui de l'accès à la science et à la technique, et celui de la valorisation de la subjectivité. Dans le cas de ce dernier, il s'agissait de retrouver l'individu, de reconquérir la liberté, de

vivre la révolte subjective, de promouvoir l'affirmation personnelle.³ L'ensemble du mouvement de centration trouve aujourd'hui son débouché logique dans la promotion de l'attitude pluraliste et du respect des individualités.

Le second mouvement est plus récent. Avec comme toile de fond le retour appréhendé à une société de pénurie (penser aux problèmes socio-économiques divers qui frappent le monde occidental), ce deuxième courant veut répondre à la crise de la morale en mettant de l'avant la nécessité d'un consensus minimal autour de grandes balises pour essayer de voir clair et d'organiser un monde beaucoup plus respectueux de l'être humain. Après l'affirmation des droits, c'est celle des devoirs. On assiste à l'inversion des valeurs. En fait, l'analyse du discours éthique actuel permet de faire apparaître le besoin de trouver, de façon collective ou communautaire, chacun étant partie prenante, une réponse qui rallierait le plus large consensus. Les termes de ce consensus sont à chercher du côté des exigences fondamentales qui s'expriment dans les diverses chartes et déclarations des droits de la personne ou du côté de la promotion des valeurs de respect et de qualité de la vie, de survie, de solidarité, de recherche de la paix. . .

Il est certain que ces deux mouvements, laissés à leurs propres démons, peuvent déboucher, le premier, sur l'individualisme et le subjectivisme, le second, sur la manipulation et le dirigisme. Toutefois il est permis de déceler dans ces mouvements, à condition qu'ils s'expriment de manière simultanée et équilibrée, un double dynamisme, riche et prometteur, qui devrait soutenir la société occidentale dans sa difficile recherche de réponse.

En bref, la crise de la morale provoque une double attente de *responsabilisation* individuelle et collective, qui inspire le programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire. En ce sens, ce programme se veut plus qu'un programme de prévention. Les grandes névroses et lacunes de nos sociétés peuvent constituer en elles-mêmes de sérieux motifs pour justifier une intervention éducative majeure. Cependant le programme préfère tirer son dynamisme et sa légitimité directement du double mouvement qui cherche à répondre aux grands problèmes éthiques de l'heure. D'emblée, il se veut un programme de FORMATION visant à favoriser de façon équilibrée la réalisation complète de l'individu et l'établissement d'une vie commune supportable pour tous.

1. M. Blais, *Réinventer la morale*, Fides, 1977.

2. *Programme de formation morale, Introduction générale*, p. 3, D.G.D.P., (document de travail).

3. Cf. J. Proulx, *Le projet éducatif québécois*, Conseil supérieur de l'éducation, ministère de l'Éducation, 1980, « L'idéal culturel du bon sauvage », pp. 19-28.

Ce programme s'adresse à des jeunes qui eux aussi sont atteints par la crise des finalités que vit la société, aux prises avec des problèmes socio-économiques.¹ Par rapport aux adultes, les jeunes sont souvent démunis car ils ne possèdent pas de grille de lecture bien étayée pour comprendre la situation ou ils n'ont pas encore de balises bien ancrées pour se donner des points de repères.

Les médias ont fait et font connaître les manifestations les plus brutales de cette crise sur les jeunes avec des reportages sur le suicide et la marginalité. De façon moins dramatique, les jeunes cependant se retrouvent dans une espèce de brouillage de la conscience qui leur rend difficile le discernement des valeurs. Face à un monde plein de défis, la tentation est forte de se replier sur soi-même, ou bien d'être à la merci de quelques *guides* en mal de fidèles, quand ce n'est pas de sombrer dans un laisser-faire, laisser-penser et laisser-aller complètement désengageant, ou alors de prendre tout simplement la fuite dans quelque paradis fourni par la société de consommation.

Le programme d'enseignement moral aura donc à prendre en compte ces divers aspects de la problématique sociale pour essayer, en s'alignant dans les deux courants et en étant conscient aussi de ses propres limites, de devenir un agent de TRANS-FORMATION. En définitive, il s'adresse aux jeunes pour qu'ils ne soient pas seulement une « génération silencieusement lucide »,² mais que nés du changement et dans le changement ils puissent vraiment développer les germes nouveaux qu'ils portent.

B — Le niveau de l'école:

« Un printemps d'embâcles et d'espoirs »

1. L'école en question

La crise de la société rejoint les diverses institutions qui la fondent et la supportent et notamment l'institution scolaire. Célestin Freinet se plaisait à affirmer que le véritable scandale de l'école, c'est qu'il n'y avait pas de

scandale. Ses mânes peuvent dormir en paix. Le scandale a éclaté. L'école a rejoint le banc des accusés. On lui reproche, entre autres choses, l'ambiguïté sinon la contradiction de ses finalités et le fossé, parfois profond, qui existe entre ce qu'elle proclame et ce qu'elle fait vivre.

Pourquoi l'école? ou, de façon plus concrète, la question plusieurs fois millénaire posée au roi de Sparte: « Que faut-il apprendre aux jeunes? » Les réponses sont multiples et ne sont pas toujours conciliables: ce qu'il faut pour être un érudit, ou ce qu'il faut pour être un technicien ou un spécialiste, ou encore ce qu'il faut pour être une personne humaine, ou ce qu'il faut pour être un citoyen. Ce sont les quatre grands paradigmes éducatifs qu'il est possible d'illustrer au moyen des quatre verbes suivants: avoir, faire, être et se situer.³

Si l'on se base sur les textes officiels, il est possible d'affirmer qu'au Québec c'est la troisième réponse qui a été privilégiée. Mais alors que les visées éducatives proclamées mettent de l'avant le développement équilibré des grandes dimensions de la personne, la pratique scolaire (organisation et vécu) biaise ou même nie dans les faits ces finalités généreuses.

La littérature institutionnelle consacrée à l'école d'ici foisonne de constats critiques pour illustrer ce fossé. Qu'il suffise de mentionner deux textes. Le premier est le livre blanc *L'école. Une école communautaire et responsable*, qui appelle l'achèvement de la réforme scolaire commencée avec la révolution tranquille. Ce texte s'ouvre par une longue liste de « problèmes à résoudre et d'attentes à satisfaire ». En voici quelques-uns: la fragilité et l'instabilité qui affectent la vie même de l'école, la taille parfois excessive de l'école et la difficulté d'y créer un climat humain de qualité, la difficile identification des personnels scolaires comme professionnels de l'éducation, le caractère limité de la vie démocratique à l'intérieur même de l'école, les préoccupations souvent plus administratives que pédagogiques des commissions scolaires, leur éloignement des communautés locales, les préoccupations souvent plus technocratiques et administratives qu'éducatives et pédagogiques du ministère de l'Éducation.⁴ Le second texte, c'est l'une des interventions du Conseil supérieur de l'éducation touchant l'ordre secondaire:

1. Une étude de l'UNESCO sur les tendances de la jeunesse dans les années 80 faisait ressortir quelques-uns des mots-clés qui seraient le lot des jeunes au cours de la présente décennie: pénurie, chômage, surqualification, anxiété, attitude défensive, pragmatisme et, à la limite, subsistance et survie. (Cf. UNESCO, *Tendances de la jeunesse dans les années 80*, Paris, 1980).

2. L. Dumas, G. Rochais, H. Tremblay, *Une génération silencieusement lucide?*, ministère de l'Éducation, Service de la recherche, 1982, p. 78.

3. Cf. Y. Bertrand et P. Valois, *Les options en éducation*, ministère de l'Éducation, 1982, p. 163.

4. Cf. *L'école. Une école communautaire et responsable*, Chapitre II, passim, ministère de l'Éducation, 1982, pp. 19-34.

Toutes les écoles où ils [les jeunes] vivent leur jeunesse ont en commun un certain nombre de tendances aliénantes plus ou moins prononcées: la dépossession du milieu physique; la dépersonnalisation des rapports quotidiens; la systématisation des apprentissages et par conséquent la professionnalisation des moindres aspects de la vie étudiante; la dissolution des liens collectifs.¹

Alors pourquoi l'école? Les constats sont sévères et semblent déboucher sur la solution d'I. Illich: *Une société sans école*. Toutefois, ici encore, le côté sombre du tableau se doit d'être complété par une contrepartie plus positive. C'est le sens de l'image utilisée par le Conseil supérieur de l'éducation pour décrire la vie scolaire: « un printemps d'embâcles et d'espoirs ». En fait, la réponse que faisait le roi de Sparte à la question: « que faut-il apprendre aux jeunes? » reste encore du domaine du possible: « ce qu'ils doivent faire étant homme ».

2. Une école à la recherche d'un supplément d'âme

Le double mouvement décrit au premier niveau de la problématique trouve sa traduction dans le monde scolaire. Un survol rapide de l'évolution du système scolaire et surtout du discours institutionnel, notamment pédagogique, qui l'a accompagnée durant les vingt dernières années, permet de discerner facilement les deux courants de centration et de décentration.

D'un côté, il y a l'accent mis sur l'enseigné, l'élève, l'étudiant. Le *Rapport Parent* et la réforme qui s'ensuivra préconisent une révolution copernicienne qui mettrait l'élève, ou mieux tous les élèves sans distinction, au centre du système scolaire. En 1970, l'étude du Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, qui reprend les principales idées du *Rapport Faure*, *Apprendre à être*, officialise et justifie en quelque sorte ce premier courant. Au nom d'une conception *organique* et non plus *mécaniste* du monde scolaire, cette étude fait du *s'éduquant* ou du *s'apprenant* le principal responsable de son apprentissage. Il y a donc lieu de remettre l'organisation scolaire le plus possible au service de *l'individualisation* de l'enseignement. . . Par ailleurs, dans une perspective d'éducation permanente (le long terme), il faut davantage développer chez l'individu des capacités et des attitudes plutôt que d'accumuler des connaissances ou des contenus qui dans un monde en constante mutation deviendront

rapidement caducs. Enseigner, éduquer, doivent viser avant tout à permettre à un apprenant d'apprendre à apprendre et à lui en donner le goût.

Le second courant se manifeste avec de plus en plus de force à partir de la deuxième moitié des années 70. La réforme n'ayant pas donné tous les fruits escomptés, la nécessité d'un ressaisissement dans le sens d'une plus grande cohérence et d'un retour à l'essentiel se fait sentir. La consultation sur le *Livre vert*, la publication de *l'École québécoise*, la parution de l'étude *L'esquive. L'école et les valeurs*, et enfin les débats autour de l'achèvement de la réforme scolaire, jalonnent et concrétisent cette prise de conscience.

C'est ainsi, par exemple, que *l'École québécoise* met l'accent sur l'approfondissement des apprentissages et des contenus, la précision et la qualité des programmes d'études, l'insertion de ceux-ci dans des régimes structurés et cohérents, la nécessité de l'évaluation et du contrôle des acquis, l'importance de l'encadrement pédagogique des élèves. . . bref, sur la nécessité de centrer l'école sur ce qui apparaît comme l'essentiel de sa mission. *L'esquive*, quant à elle, pose de façon *dramatique* la question de la responsabilité de l'école dans l'éducation aux valeurs. Cette étude part du constat que dans son ensemble l'institution scolaire semble s'être esquivée face à « l'immense besoin » qu'ont les jeunes de points de repères et de balises. Il y a lieu d'opérer un « revirement » qui permettra de nommer et de mettre de l'avant les grandes exigences fondamentales de l'être humain et de réaliser ainsi le « rêve éducateur ». Enfin, le livre blanc *Une école communautaire et responsable* propose l'achèvement de la réforme scolaire par le passage de l'ON bureaucratique, niveleur et anonyme, au NOUS responsable, interpellant et mobilisateur, à travers la réalisation de projets éducatifs, réalistes et ponctuels, fruit de consensus éclairés et communautaires.

L'ensemble de ce courant n'est pas propre au monde scolaire québécois. Il est possible de le déceler, par exemple, aux États-Unis, à travers un certain désenchantement par rapport aux programmes dits de *social studies*² et dans le vaste mouvement *Back to basis*, promouvant le retour aux apprentissages fondamentaux: *reading, writing, arithmetic* avec insistance sur le dernier: *responsability* (« les quatre R »). Il est intéressant de noter aussi que le ministère français de l'Éducation nationale s'interroge sur la nécessité de redonner au cours de civisme la place qui lui était

1. *La place de l'étudiant dans l'institution scolaire*, Rapport annuel 1979-1980, Conseil supérieur de l'éducation. Cf. aussi, Avis au ministère de l'Éducation, 7 avril 1982: *Vivre à l'école secondaire. Un printemps d'embâcles et d'espoirs*.

2. Cf. par exemple, N. Postman, *Enseigner c'est résister*, Le Centurion, 1981.

dévolue par le passé et d'y insuffler une réflexion approfondie sur les droits et devoirs de l'être humain.¹ En fait le mot responsabilité semble appelé à un avenir très prometteur dans le monde de l'éducation.²

C'est dire que le programme d'enseignement moral s'inscrit sur un fond de crise scolaire et de recherche de solutions. Il aura à s'inspirer des deux courants de façon équilibrée, en évitant les excès de type libertaire ou de type répressif. C'est ainsi que le programme tiendra compte d'une problématique, qui d'ailleurs s'est déjà posée dans le passé à la jeune tradition de l'enseignement moral.

C — Le niveau des programmes d'enseignement moral: « Une jeune tradition »

La décision de fusionner au second cycle du secondaire les deux programmes existants, soit celui d'option et celui d'exemption, ainsi que le travail de réélaboration de tous les programmes de morale, peuvent se situer dans le double courant. Cette insertion a l'avantage d'élargir et de désamorcer une lecture trop passionnée et limitée de la problématique de ces programmes.

1. Bref historique d'une jeune tradition

La morale, comme discipline d'enseignement, a un passé encore très récent dans les écoles québécoises. Traditionnellement, l'apprentissage moral et l'apprentissage religieux avaient été liés dans une même démarche et un même cours tant dans les écoles catholiques que dans les écoles protestantes. C'est avec le *Rapport Parent* (1963) qu'apparaît une première reconnaissance de la spécificité du domaine de la morale dans le cadre scolaire³ et l'affirmation très nette de la responsabilité de l'école dans cette formation.

En fait les programmes d'enseignement moral verront le jour et commenceront à se développer surtout dans les écoles catholiques. Ils auront le statut de cours de remplacement pour les élèves demandant la dispense

(*Règlements du Comité catholique*, juin 1967) ou l'exemption (*Nouveaux règlements du Comité catholique*, juin 1974, articles 14, 15 et 16) du cours d'enseignement religieux. C'est en 1977 qu'apparaît un premier corpus de programmes, dits de formation morale, couvrant les ordres primaire et secondaire, et destinés à la clientèle de l'exemption. Ce corpus, élaboré par la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation, sera révisé et complété en 1981 pour le secondaire tant au premier qu'au second cycle, sous la forme de deux programmes d'études et de cinq guides pédagogiques.

Par ailleurs, à partir de 1974, une évolution lente et sinieuse s'amorce qui va conduire à la décision du 8 juin 1983, de faire passer, pour les institutions d'enseignement confessionnel reconnues comme catholiques, le cours d'enseignement moral d'un statut d'exemption à un statut d'option. Un des éléments majeurs de cette évolution fut la parution en 1977 d'un second programme dit d'enseignement moral destiné aussi au second cycle du secondaire. Il s'inscrivait dans un contexte d'optionnalité à l'intérieur du cours d'enseignement religieux tel qu'explicité par le document *L'éducation morale* (1976) et avait été élaboré par la Direction de l'enseignement catholique. La concurrence et le parallélisme de ces deux programmes de morale humaine⁴ permirent, entre autres, la prise de conscience de la nécessité d'un changement plus profond en conformité avec la réalité socio-culturelle québécoise.

Le secteur protestant tout au long de ces années continua à intégrer à l'intérieur d'un même cours l'enseignement religieux et l'enseignement moral. Les paramètres très vastes accordés à ce cours par les règlements du Comité protestant (articles 7 à 10) permettaient une telle intégration. Toutefois le recours à une dispense au nom de la liberté de conscience restait toujours possible (article 11). Un changement dans le statut de l'enseignement moral pourrait, s'il se produisait, avoir une incidence sur la situation qui vient d'être décrite. Pour le moment, cependant, comme l'indique plus haut l'*Avant-propos*, l'enseignement moral s'inscrit, dans les écoles protestantes, à l'intérieur d'un régime d'exemption et de dispense du cours d'enseignement moral et religieux protestant.

2. Des programmes de morale humaniste qui veulent apprendre à être

Il est possible d'affirmer que l'ensemble des programmes d'enseignement moral existant s'inspire des idéaux du courant éducatif *organique* et humaniste des années 70. La centration maintes fois proclamée sur le

1. Cf. « L'école des bons citoyens », *Express* (3-12-82), pp. 66-67, et F. Furet, « Allons enfants. . . », *Nouvel observateur* (18-12-82).

2. Cf. *Aperçus sur l'enseignement dans le monde*, Casterman, 1982, pp. 49-50.

3. *Rapport Parent*, Chapitre 25: « Formation morale et formation religieuse » (notamment les nos 979 à 983, et 984 à 987).

4. Cf. De Bunne, J.-M., *Étude comparative du programme d'enseignement moral (486) et du programme de formation morale (485)*, D.G.D.P., novembre 1978, 50 pages.

vécu et l'agir des élèves détermine la plupart du temps le choix des éléments notionnels des programmes. C'est ainsi, par exemple, que le programme d'exemption de la troisième secondaire est centré sur les grandes dimensions personnelles du jeune (corps, cœur, esprit); celui de la quatrième secondaire étudie les différents environnements sociaux auxquels s'ouvre le jeune, et enfin celui de la cinquième secondaire traite du domaine de ses désirs, de ses rêves, de son projet de vie. . .

Sous un autre angle, le concept de créativité éthique véhiculé par le programme dit optionnel et celui d'autoréalisation prôné par les programmes d'exemption donnent un climat humaniste, dynamique et, à la limite, volontariste, à l'ensemble de ces programmes. Même si la nécessité de l'autre y est sans cesse rappelée, la formation d'un individu autonome reste le but visé. Une analyse approfondie et circonstanciée pourrait peut-être faire apparaître pêle-mêle dans les raisons de cette insistance et de cette centration nos racines latines, un certain héritage du siècle des lumières, l'atavisme des premiers coureurs de bois, le rattrapage de la subjectivité permis par la société d'abondance et, bien plus récemment, l'influence de théories psychologisantes.

Enfin, en faisant appel à une perspective d'éducation permanente et intégrée (penser au rêve de la « cité éducative »), les programmes insistent sur la nécessité de développer avant tout des attitudes et des habiletés plutôt que de mettre de l'avant des contenus. C'est le primat d'une pédagogie de processus sur une pédagogie de contenu. Sur ces points, le programme dit optionnel est peut-être le plus explicite.

Le défi éducatif actuel ne réside [. . .] pas d'abord dans l'accessibilité des connaissances mais surtout dans le rapport que chacun entretient avec les objets de connaissance et de formation. C'est ce qui pousse le courant éducatif auquel le programme d'enseignement moral se réfère, à regarder l'enseignement, même scolaire, dans une perspective d'éducation permanente. . .

Enseigner, éduquer n'équivalent pas à transmettre des connaissances mais surtout de permettre à un apprenant d'apprendre à apprendre.¹

De même, en mettant au cœur du programme la démarche pédagogique, les programmes d'exemption du secondaire en appellent aux mêmes postulats.

Former moralement un être humain, c'est essentiellement développer des « habiletés », des « capacités », qui le rendront apte à poser des actes moraux. Pour cela il lui faut les développer, les exercer tout au long de son apprentissage.²

3. Des critiques et des attentes en termes de balises et de sens

Le bref historique du début a montré que le débat autour des programmes s'est surtout focalisé sur les programmes du second cycle du secondaire. C'est à ce niveau qu'apparaîtra l'ensemble des critiques soulevées par le ressac du deuxième grand courant qui mettait l'accent sur la collectivité.

Ces critiques ont d'abord été formulées par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.³ Elles conduiront, avec l'accord des responsables de la Direction des programmes (D.G.D.P.), à la décision de fusionner les deux programmes.

La première critique et la première attente portent sur la spécificité morale des contenus qui apparaît plutôt faible et peu en évidence dans les deux programmes. Les exigences morales fondamentales ne sont pas assez explicitement formulées. Par rapport aux attentes, cela veut dire que les programmes devront oser affirmer davantage les droits et les devoirs de la condition humaine, les exigences de la conscience collective par-delà les perceptions du moi narcissique, les valeurs les plus universellement affirmées et reconnues, sans pour autant court-circuiter les cheminements des jeunes et les règles de l'apprentissage. Dans ces demandes, il est facile de reconnaître l'exigence de décentration dans le but de mener à un vivre-ensemble plus satisfaisant.

La seconde critique vise le traitement fait aux contenus. Il semble que le travail de réflexion ne va pas assez en profondeur et demeure par trop limité au strict vécu du jeune. Ici apparaît le concept d'« ouverture à la transcendance » comme voie proposée de solution. Ce concept est à comprendre dans deux directions. Il y a d'abord le sens horizontal, celui de l'extension, qui réside dans l'appel sans préjugé à l'apport éthique des traditions spirituelles et religieuses diverses. L'examen de ces sagesse devrait permettre la formation d'un esprit pluraliste, capable de s'enrichir personnellement de la différence d'autrui. Il y a ensuite le sens vertical,

1. *Programmes optionnels d'enseignement moral, Introduction générale*, ministère de l'Éducation, juin 1977, pp. 11-12.

2. *Programme de formation morale, 1^{er} cycle du secondaire*, D.G.D.P., septembre 1980, p. 15.

3. Cf. *L'enseignement moral dans les écoles secondaires reconnues comme catholiques*, Recommandation du Comité catholique au ministère de l'Éducation, décembre 1980, 18 p.

celui de la compréhension, qui fait apparaître la place donnée à la dimension de la signification, sans préjuger de la façon dont sera nommé le sens ultime compte tenu de la clientèle extrêmement diversifiée spirituellement et religieusement à laquelle s'adressent ces programmes.

Ces deux critiques du Comité catholique se situent dans le courant plus vaste de la recherche de cohérence et de décentration tant au niveau de la société que de l'école. De ce fait, elles permettent de dépasser une stricte lecture politique et conjoncturelle, pour mettre en évidence que le programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire sera à la confluence de deux courants très riches qui n'ont pas à s'éliminer mais à se mêler. Il aura à trouver un équilibre entre normativité et créativité, tradition et innovation, pédagogie de contenu et pédagogie de processus, morale de l'obligation et morale du dépassement,¹ éthique de la responsabilité et éthique de la conviction,² moralité appolinienne et moralité dyonisienne.³

D — Réflexion autour d'une expression et d'une appellation en guise de synthèse

1. Une expression qui illustre l'ensemble de la problématique: chemins et balises

L'ensemble des attentes se dégageant de la problématique peut se regrouper autour de deux grands pôles qu'il est possible d'illustrer au moyen d'une double image: CHEMINS ET BALISES.

Le terme CHEMINS, au pluriel, illustre l'attente qui met l'accent sur la réalisation de l'individu. Les mots-clés de ce premier pôle sont créativité éthique, dynamisme, liberté, choix, autonomie, changement, volonté, auto-réalisation, auto-apprentissage, intériorisation, pluralisme. . .

Le terme BALISES symbolise la préoccupation du lien social et plus particulièrement la recherche et la formation communes des exigences de l'humain. Les mots-clés de ce second pôle sont cohérence, échange, négociation, consensus minimal, exigences fondamentales, *référentiel*, tradition, mémoire, contenu, *responsabilisation*, vivre-ensemble, réponses. . .

Ces deux pôles traduisent des attentes prioritaires qui débouchent d'une certaine façon sur une troisième attente qui est apparue tout au long de l'analyse de la problématique, celle d'un équilibre entre les deux termes: chemins ET balises. À ce point de jonction devrait se situer le programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire, et par ses fondements, et par ses contenus. C'est le sens et la portée du dessin qui suit, proposé pour symboliser d'abord l'ensemble des attentes mais aussi l'ensemble du programme qui veut y répondre. Il s'agit d'un symbolisme bien simple sinon naïf, reprenant le thème dynamique de la route, et des indications, et des prescriptions qu'on y rencontre (les lignes et les garde-fous). L'expression *Chemins et balises*, le dessin et la citation de Morvan Lebesque qui l'accompagne: « La morale est à la fois mémoire et mouvement », viennent suggérer, de façon globale, le sens et la portée du contenu du programme.

**Chemins
et
balises**

« La morale est à la fois
mémoire et mouvement. »
(Morvan Lebesque)

1. Cf. H. Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, P.U.F., 1969, 340 p.
2. Cf. M. Despland, *Le choc des morales*, Lausanne, 1973, 143 p.
3. Cf. D. Szabo, *Ordre et changement*, P.U.M., 1967, 56 p.

2. Une étiquette: Un programme d'enseignement moral

Une autre façon d'illustrer l'attente prioritaire d'équilibre qui se dégage de la problématique est de saisir la portée même de l'appellation ENSEIGNEMENT MORAL. Le nombre d'étiquettes utilisées à ce jour pour désigner la morale comme discipline d'enseignement est assez grand. Un examen critique et rapide de l'éventail s'avère utile pour mieux situer l'étiquette retenue et en apprécier la portée.

Éducation morale? Titre riche mais trop vaste pour un cours. C'est une expression qui réfère aux idéaux pédagogiques des années 70 et qui englobe les grands environnements qui concourent à l'éducation morale: la famille, l'école, les églises, les médias. . . Derrière lui se profile le rêve de la cité éducative. En ces temps de crise de la morale, l'expression « éducation morale » semble encore promise à une belle carrière, d'autant plus que le mot éduquer est étymologiquement très riche et suggestif. « Éduquer », qui a remplacé vers le XV^e siècle le terme élever, comporte l'idée de conduire. Éduquer, c'est conduire (au sens de favoriser) le développement et la formation d'un être humain.

Formation morale? La formation morale sous-entend la mise en oeuvre de divers moyens susceptibles de faire émerger le sens moral et de développer une conduite morale responsable. Cette formation morale s'acquiert de multiples manières, à travers les expériences, la réflexion et l'enseignement, les défis divers et les contraintes de la vie. La famille autant que l'école est un lieu privilégié de formation morale. Par ailleurs, ce terme a servi à désigner ces dernières années le cours de morale donné aux élèves exemptés de l'enseignement religieux. Enfin le mot *formation* a une consonnance quelque peu directive: mettre en forme, encadrer, qui ne convient pas à la recherche d'équilibre à laquelle convie l'ensemble de la problématique.

Sciences morales? Ce terme a été utilisé au tout début de la jeune tradition de la discipline, dans le contexte de l'exemption. En mettant un accent très fort sinon exclusif sur le contenu et les connaissances, il se disqualifie d'emblée. Assurément la morale est un savoir: histoire des morales, principes, définitions, droits et devoirs. . . mais elle est aussi un savoir-faire et un savoir-être.

Éducation aux valeurs? Valeur, c'est le nouveau mot de passe de l'éducation. À la limite, il peut être piégé, l'utilisation excessive qu'on en a faite l'ayant en quelque sorte vidé de son contenu. Par ailleurs, il réfère souvent à la théorie de clarification des valeurs, qui est une méthodologie parmi d'autres. Donc choisir cette étiquette, n'est-ce pas céder à une mode ou faire un choix pédagogique?

Cours de morale? Cette étiquette n'est pas très loin de la très républicaine *leçon de morale*. Elle nous ramène à la conception durkheimienne de l'éducation morale, celle qui a formé des saints *laïcs* et des stoïciens admirables. . . Elle sous-entend un héritage républicain et laïque qui s'articule autour de l'individu-citoyen et de l'idée d'un progrès à réaliser dans et par l'histoire.

Enseignement de la morale? L'utilisation du déterminatif *la* pourrait laisser entendre qu'il existe une morale bien précise, toute faite, existant comme un en soi.¹ Compte tenu du discrédit culturel qui affecte encore au Québec l'expression *la morale*, il est fort possible que l'étiquette puisse écorcher certaines oreilles qui y percevraient les puissantes harmoniques de la célèbre *moraline* dénoncée par F. Nietzsche.

Enseignement moral

*L'expression a déjà servi pour désigner le programme du second cycle dit optionnel. Malgré le risque d'une certaine confusion, cette appellation semble le mieux répondre à l'ensemble de la problématique. Étymologiquement, enseigner vient du latin populaire (XI^e siècle) *insignare*: signaler, faire connaître en indiquant.² « Enseigner la morale, » n'est-ce pas montrer, désigner, signaler, sans pour autant imposer, moraliser, endoctriner? Il y a dans cette étiquette et son sens étymologique l'expression d'un équilibre, d'une modération qui convient au cadre même de la problématique. Signaler, indiquer, montrer, c'est toujours signaler, indiquer, montrer quelque chose; ce sont des chemins, des voies, mais aussi des repères et des balises. Il y a de la cartographie et de la topographie dans ce terme. Au pays de la découverte de soi, des autres et du monde, l'enseignement moral est là pour signaler les chemins balisés de l'agir humain. Ces perspectives généreuses, à la limite du vœu pieux, se doivent d'être tempérées par la touche de réalisme et de modestie que comporte aussi l'appellation retenue. Enseignement moral désigne un cours qui est donné par un enseignant parmi d'autres enseignements dans une situation scolaire qu'il y a lieu de détailler en conclusion.*

1. Cf. A. Kremer-Marietti, *La morale*, « Que sais-je? », Paris, P.U.F., 1982, pp. 2-4.

2. *Petit Robert*, 1972, p. 583.

Conclusion

Parler de la situation scolaire, c'est sous-entendre l'ensemble des conditions concrètes dans lesquelles le cours d'enseignement moral est appelé à se donner. Au second cycle du secondaire, il figure dans la grille-matière à raison de deux crédits par année, soit la valeur de deux cours de cinquante minutes par semaine. Il se donnera dans des groupes ou à quelques élèves isolés selon le cas. Il s'insère dans un curriculum qui présente souvent les apprentissages de façon cloisonnée et qui valorise comme disciplines impériales la langue maternelle et les mathématiques. Il a donc statut de *petite matière*, et même parmi celles-ci, et plus particulièrement dans le champ de la formation de la personne, l'enseignement moral aura à affirmer sa spécificité et son importance, confronté qu'il est à des programmes modifiés ou nouveaux comme ceux d'éducation au choix de carrière ou de formation personnelle et sociale. Les fortes convergences présentes dans les contenus de ces programmes posent la question de leur complémentarité ou de leur concurrence avec le cours d'enseignement moral.¹

Par ailleurs, celui-ci s'adresse à une clientèle *plurielle* au plan et des croyances et des attentes. Les programmes d'enseignement moral visent des familles spirituelles et religieuses très diversifiées. En se réclamant du jeu gratuit de la fiction, il est possible d'imaginer une classe de trente élèves comprenant des orthodoxes, des calvinistes, des bouddhistes, des animistes, des témoins de Jéhovah, des raéliens, des marxistes, des libres-penseurs, des cyniques, des sympathisants de Krishna et des catholiques romains. Cette pluralité se complexifie et en même temps s'enrichit de la diversité des attentes des jeunes et des parents face à ce cours: attente *psychologisante* (un cours pour apprendre à se connaître: *ego-encounter*), attente de croissance personnelle (un cours d'auto-développement: *grandir*), attente moralisante (un cours pour acquérir de bonnes habitudes: *petit traité des vertus*), attente communautaire (un cours d'apprentissage de la vie avec les autres: le *vivre-ensemble*), attente ludique (un cours d'échange, de défoulement: un anti-cours). . .

Cette insistance sur les conditions concrètes et complexes où devra vivre le programme d'enseignement moral permet de clore de façon réaliste l'ensemble de la problématique. Le message est clair. Au-delà des considérations théoriques et souvent généreuses, des constructions bien étayées et bien menées, il y aura toujours un ici et maintenant plus prosaïque qui ne devra jamais quitter la ligne d'horizon du lecteur et de l'utilisateur de l'ensemble de ce document. Ce qu'il est possible dès maintenant d'affirmer, c'est qu'en rapport avec les attentes décelées le programme devrait favoriser, selon ses moyens, la réalisation complète de l'individu et l'établissement d'une vie commune supportable pour tous.

1. Un tableau exhaustif de l'ensemble de ces conditions concrètes est tracé dans la première partie du document *L'éducateur(trice) moral(e). Défis et perspectives*, D.G.R., décembre 1981, 64 p.

CHAPITRE II: FONDEMENTS DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT MORAL

Le chapitre II décrit les fondements qui sous-tendent les programmes d'études en enseignement moral destinés aux écoles primaires et secondaires du Québec. Il s'agit des idées de base qui orientent, compte tenu des attentes se dégageant de la problématique, le choix et l'organisation des notions et des objectifs du programme du second cycle du secondaire. Présenté sous forme d'énoncés accompagnés de notes explicatives, le chapitre traitera successivement de la *condition humaine*, de la *morale*, de l'*éducation morale* et de l'*enseignement moral*.

Ces énoncés sont le fruit d'une recherche de consensus et s'appuient sur les données actuelles des sciences humaines et de la philosophie. Ils n'ont de ce fait aucun caractère absolu mais veulent être une base suffisante pour permettre l'élaboration de programmes d'enseignement moral respectueux de la diversité des convictions de la clientèle à qui ils s'adressent.

Par rapport à chacun des domaines abordés, les fondements entendent donc proposer des considérations et non des prises de position finales. Ils laissent à chacun le soin de décider d'aller ou non demander à d'autres sources les réponses qui leur font défaut. Ce faisant, les fondements se veulent la base commune à laquelle les convictions personnelles de chacun et de chacune peuvent venir se greffer.

Enfin les fondements s'inscrivent dans les perspectives tracées par les « finalités » et les « objectifs premiers » de l'*École québécoise*. Ainsi, ils se veulent en concordance avec l'objectif premier de l'éducation scolaire au Québec qui est de

*permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatives et de se préparer à leur rôle de citoyen.*¹

Ils assument aussi le texte des finalités qui traite du rôle de l'école dans l'éducation aux valeurs, sans contredire l'un des champs d'intervention privilégiés de l'enseignement moral.

*L'école assume également un rôle primordial et double dans la formation du sens des valeurs. D'une part, elle stimule, chez les jeunes, la découverte des valeurs personnelles et, d'autre part, elle leur propose un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société. C'est principalement dans l'exercice de ce double rôle que l'école fait apparaître, avec le plus de clarté, les finalités éducatives qu'elle poursuit.*²

1. *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, ministère de l'Éducation, Québec, 1979, p. 29 (par. 2.3.1).

2. *Op. cit.*, p. 27 (par. 2.2.9).

A — Considérations sur la condition humaine

Énoncés

1. Au cœur de la condition humaine, se trouve la nécessité pour les femmes et les hommes, au plan individuel et au plan collectif, de prendre des décisions et de faire des choix, lesquels donnent sens à l'existence.
2. Être historique s'enracinant dans le temps et dans l'espace, l'être humain s'inscrit dans la trajectoire qui va des générations passées à celles de demain. Il est rattaché au passé, il existe dans le présent et il amorce le futur.
3. Totalité indivisible, l'être humain se développe dans une recherche d'équilibre et de conciliation en tant qu'être individuel, être-avec-les-autres, être en quête de sens.

Notes explicatives

Le postulat de départ retenu pour les programmes d'enseignement moral met en relief, comme trait fondamental de la condition humaine, la nécessité où se trouvent les femmes et les hommes de décider et de choisir. Ce faisant, il fait apparaître l'idée de *liberté* et la possibilité de donner *sens* à l'existence, et il présente les femmes et les hommes comme des êtres ouverts à de multiples possibles.

Les femmes et les hommes font de leur existence présente une expérience qui tout en étant inédite reste marquée par l'héritage du passé. À leur tour, ils lèguent aux femmes et aux hommes de demain un héritage qui influencera leur façon d'être et de vivre.

À la base des quelques considérations sur la condition humaine que proposent les énoncés, se trouve l'affirmation du caractère indivisible de l'être humain. L'être humain n'est pas l'addition de diverses composantes, que l'on peut considérer comme les parties d'un tout. Il est une totalité irréductible. Il naît et il se développe comme tel.

Cependant le discours qui porte sur une réalité complexe comme l'être humain se présente nécessairement de façon séquentielle. Aussi tout en s'appuyant sur l'idée centrale que l'être humain est indivisible, les énoncés traitent-ils successivement de trois aspects de la condition humaine:

- l'être humain en tant qu'individu, c'est-à-dire comme unité organisée au plan biologique et psychique;
- l'être humain comme être-avec-les-autres, c'est-à-dire comme humain en situation d'échange avec les autres humains;
- l'être humain comme être en quête de sens, c'est-à-dire comme être en tension vers l'avenir et à la recherche de signification.

Il s'agit de trois *angles* qui ont été retenus parce qu'ils permettent de proposer des considérations propres à servir de fondements à des programmes d'enseignement moral. Bien que les sciences et la philosophie fournissent un certain nombre de données qui sont actuellement considérées comme des acquis sérieux dans la compréhension de l'humain, il n'en reste pas moins que l'être humain demeure à certains points de vue une réalité insondable. Il ne faut donc pas s'attendre à trouver au terme de la lecture des énoncés un portrait exhaustif et structuré de l'humain. C'est ce qui explique le choix des expressions qui apparaissent plus haut de préférence à des termes comme « composante » ou « dimension », utilisés parfois dans des textes qui aspirent à présenter un tel portrait.

● L'être humain en tant qu'être individuel

4. L'être humain, par son héritage génétique, est porteur, dans son corps, de déterminismes et de limites inhérents à son espèce ainsi que de caractères originaux qui assurent l'unicité de chacun.
5. L'organisation biologique de l'être humain, tout en le reliant au monde du vivant par le partage de caractéristiques essentielles, le distingue fondamentalement des autres vivants par la complexité de sa vie psychique.
6. La vie psychique de l'être humain est faite de sensation, perception, désir, émotion, sentiment, intuition, imagination, symbolisation, mémoire, raison. . . Elle implique une interaction entre l'affectivité et la rationalité.
7. Selon leurs conditions d'existence, les femmes et les hommes tendent à la prise en charge personnelle de leur existence dans le développement de leur conscience et de leur liberté.
8. L'activité psychique amène l'être humain à réfléchir sur sa condition et à dégager un sens à son existence.
9. Pour favoriser son développement, l'être humain répond à ses besoins fondamentaux sur les plans biologique et psychique entrant ainsi en relation dynamique avec son milieu dans un processus d'échange, de confrontation et de transformation.

L'être humain est le produit de la rencontre de deux cellules différentes qui, tout en lui attribuant des caractères communs à son espèce, font de lui, déjà sur le plan biologique, un être original, unique. Ainsi chaque être humain est un exemplaire différencié d'un même ensemble, d'une même organisation biologique, identique pour l'espèce, mais originale et renouvelée pour chaque individu.

L'activité psychique s'enracine dans l'organisme humain. Plus précisément, c'est le système nerveux central, et son outil privilégié le cerveau, qui rend possible l'activité psychique complexe de l'être humain.

Deux pôles de l'activité psychique, l'affectivité et la rationalité, entretiennent entre eux des rapports complexes. Ainsi, on peut noter, à titre d'exemple, qu'ils sont simultanément mis à contribution sur le plan de la mémoire: la mémoire implique une systématisation de faits et de données qu'assure un travail de la raison; mais ces faits et ces données ne seraient sans doute jamais enregistrés si une motivation affective ne stimulait les processus de mémorisation. Des corrélations semblables existent pour toute activité psychique qu'elle soit de l'ordre du désir, de l'émotion, de l'imagination. . . L'interaction entre l'affectivité et la rationalité assure aux femmes et aux hommes la capacité réflexive nécessaire à l'exercice des choix et à la prise de décision qui orientent leur action.

Grâce à sa capacité de réfléchir, c'est-à-dire de penser son expérience en se la représentant, en la symbolisant, l'être humain peut s'assurer d'une prise en charge volontaire de son existence. Cette prise en charge, jamais achevée, est l'expression de la liberté humaine qui fonde l'autonomie du comportement. Au cours de son existence, selon ses conditions concrètes de vie, un être humain élargit son champ d'expérience et révisé les objets de sa symbolisation. Ce faisant, il précise ses zones de liberté et affirme son autonomie.

Son activité psychique conduit l'être humain à réfléchir sur sa condition; grâce à elle, il peut s'ajuster aux déterminismes et aux limites de cette condition par un examen de sa situation présente à la lumière de son expérience passée (mémoire) et de l'idée qu'il se fait de son devenir (imagination). Par cette réflexion, puisqu'il lui est impossible de nier les limites de sa condition, il cherche à donner un sens à son action, à sa vie, à la vie. Il tente de cerner cette volonté de réalisation qui l'habite malgré la finitude de sa condition. Il cherche aussi à comprendre ce qu'il vit, pour participer, de la façon la plus réaliste possible, au devenir de la vie.

Les besoins qu'éprouvent les femmes et les hommes sont d'ordre biologique et d'ordre psychique. Les premiers sont connus: boire, manger, s'oxygéner, se reposer, se mouvoir. . . Parmi les seconds, se retrouvent les besoins de comprendre, de communiquer, d'aimer et d'être aimé, de se sentir en sécurité, de se savoir utile, de produire, de créer. . . La satisfaction des besoins se réalise dans les échanges incessants que l'être humain entretient avec son milieu. Ces échanges assurent l'adaptation de l'être humain à son milieu de vie. Foncièrement

cependant, ils impliquent une confrontation avec l'environnement: l'être humain est amené à intervenir sur l'existence des êtres qui l'entourent, à transformer son milieu de vie, à se l'approprier. En contrepartie, un individu subit aussi cette confrontation. L'autonomie de l'être humain s'affirme dans une interaction avec son environnement.

• L'être humain en tant qu'être-avec-les-autres

10. L'être humain est solidaire des autres humains avec lesquels il entre en interaction. Cette interaction lui permet de se structurer comme personne au plan individuel et collectif.

Le besoin de vivre avec ses semblables apparaît impératif pour l'être humain. Les interactions qu'il entretient avec les autres sont constitutives de son être même, et la solidarité s'avère l'un de ses traits caractéristiques fondamentaux.

La solidarité dont il est question ici apparaît comme une exigence absolue, comme une attitude qui s'impose *de fait*. Elle est de l'ordre des conduites tendancielles, c'est-à-dire des comportements qui vont de soi. À ce titre, elle représente un trait permanent de l'être humain, et ce, même si elle semble parfois peu apparente. La solidarité *de fait* se distingue de la solidarité *valeur* en ce qu'elle trouve son fondement dans l'intuition profonde qu'une inéluctable interdépendance rassemble les êtres humains alors que la solidarité *valeur* tire ses justifications plutôt de la raison et de la volonté.

11. Les interactions entre humains se vivent sous la forme de relations interpersonnelles et de rapports sociaux selon des pôles qui peuvent aller de la dépendance à l'opposition, en passant par l'acceptation consciente et active de l'autre.

Les interactions entre humains sont de deux types: les rapports sociaux, qui se vivent sur la base des rôles qu'exercent dans une société les individus et les groupes, et les relations interpersonnelles, qui se vivent de personne à personne sans recours explicite aux droits et devoirs rattachés aux rôles sociaux.

Les interactions, qu'elles se réalisent sous le mode interpersonnel ou sous le mode institutionnel, exercent un impact déterminant sur les femmes et les hommes en structurant leur personnalité. Parfois ces interactions peuvent marquer un individu de façon excessive, au point d'affecter son autonomie, en le plaçant dans un état plus ou moins prononcé de dépendance ou en suscitant chez lui un état d'opposition plus ou moins permanent. Lorsqu'elles se réalisent de façon à équilibrer la tendance à l'individualisation et la tendance à l'intégration au groupe qu'éprouve de façon concomitante l'être humain, les interactions lui permettent de se développer en tant que personne à la fois autonome et solidaire.

12. Une société repose toujours sur un certain consensus autour de valeurs et de projets et sur une organisation. Dans la société contemporaine, les femmes et les hommes sont confrontés dans leurs rapports sociaux à une organisation sociale complexe et mouvante et à une recherche de consensus difficile à atteindre et à maintenir en raison de la diversité des valeurs. Cette situation peut être source de nombreux conflits.

Toute société comporte une organisation, c'est-à-dire une structure et un mode de fonctionnement. La structure d'une société s'exprime dans la définition des rôles que les individus et les groupes y exercent; son mode de fonctionnement consiste dans les modalités suivant lesquelles se vivent les relations entre les rôles sociaux.

En plus d'être dotée d'une organisation, toute société requiert l'adhésion à certaines valeurs et croyances et suppose la compréhension des significations qui les expriment.

L'organisation de la société contemporaine, à cause de sa mobilité et de sa complexité, entraîne de multiples conflits dans les rapports entre gouvernements et citoyens, patrons-entrepreneurs et employés, parents et enfants, enseignants et élèves. . . De même la diversité des valeurs est à l'origine de rapports conflictuels entre membres de la société, individus ou groupes, à propos des questions politiques, religieuses, socio-économiques, esthétiques, éducatives. . .

13. Lorsqu'ils sont assumés de façon positive, par l'acceptation consciente et active de l'autre, les conflits sont une occasion pour la société d'accéder à un nouvel aménagement du réel, à un vivre-ensemble renouvelé.

Si l'on exclut les manifestations excessives: opposition systématique, rapport de force outrancier, mauvaise foi, violence physique ou morale, il apparaît que les conflits, assumés positivement, peuvent devenir des facteurs de progrès pour la société. Les conflits renferment souvent le ferment du nouvel aménagement social. En effet, les divergences, même foncières, alimentent les échanges entre les partenaires sociaux, individus ou groupes, et créent une dynamique sociale qui est à l'origine de nouvelles synthèses, représentant des accords suffisamment riches et équilibrés pour permettre un vivre-ensemble satisfaisant. Ainsi, la confrontation des points de vue, les échanges féconds, les enrichissements mutuels apparaissent indéniablement comme des facteurs de renouveau pour la société.

● L'être humain en tant qu'être en quête de sens

14. Être en devenir, l'être humain cherche à se réaliser tant sur le plan individuel que sur le plan collectif: il aspire à travers la modification de sa situation présente à une situation différente représentant à ses yeux un progrès.

De nombreuses expressions servent à désigner cette aspiration à la réalisation de l'être humain: élan vital, aspiration au bonheur, recherche d'un plus-être, quête d'absolu, ouverture à la transcendance, tension vers un mieux-être et un mieux-vivre. . .

15. L'aspiration à la réalisation individuelle et collective s'accompagne d'une recherche de sens qui appelle la définition, par les femmes et les hommes, d'une vision du monde. La recherche de sens est génératrice d'espoir et de cohérence.

La recherche de sens constitue une activité caractéristique et fondamentale de l'être humain. Habituellement cette activité est qualifiée de spirituelle. Elle a une double fonction: elle donne les finalités et oriente ainsi l'agir (fonction anticipative); elle propose une vision unifiante et explicative des choses et fournit un contenu à la recherche de réalisation (fonction explicative).

Ordinairement la recherche de sens est vécue avec d'autres et se réalise dans des groupes d'appartenance divers (Églises, regroupements idéologiques, sociétés humanitaires. . .) pouvant déborder les frontières des sociétés.

16. Les visions du monde se traduisent dans divers réseaux de signification (religions, sagesse, utopies, mythologies, systèmes philosophiques, idéologies. . .) privilégiant chacun des valeurs, des symboles et des croyances. Ces visions, et leur pluralité, interpellent les femmes et les hommes d'aujourd'hui.

Toute vision du monde se concrétise dans un système explicatif ou réseau de signification qui fait appel à un ensemble de valeurs, de symboles et de croyances proposant une réponse plus ou moins cohérente aux questions que se pose l'être humain dans sa recherche de réalisation. Ces réseaux de signification placent le lieu privilégié de la réalisation humaine dans l'individu, la société, la nature, le cosmos ou dans un au-delà de l'humanité (vie surnaturelle, divinité. . .).

17. Cette interpellation se traduit dans un double défi: d'une part, assumer l'expression de son propre réseau de signification servant à dire le sens ultime de la vie; d'autre part, contribuer au-delà des différences et des divergences, à l'émergence, jamais achevée, du consensus indispensable au vivre-ensemble.

Ce double défi est caractéristique d'une société dite *ouverte*. Ce type de société reconnaît à chacun la liberté de se référer au système explicatif qui convient le mieux à ses convictions. Cette liberté, fondamentale, rend difficile l'élaboration du consensus minimal essentiel à la stabilité et même à la survie de toute société.

Un consensus peut s'organiser autour de la reconnaissance de principes sociaux essentiels au vivre-ensemble (liberté des individus, respect de l'autre, impartialité. . .). Sur cette base, peuvent se définir des objectifs à poursuivre et se préciser des moyens pour les atteindre, qui représentent un projet collectif suffisamment significatif et rassembleur pour assurer une co-existence effective et viable.

18. Des considérations sur la condition humaine se dégagent les trois traits fondamentaux suivants: l'autonomie, la solidarité et le sens. Dans une perspective de recherche de réalisation, ces traits fondamentaux disent non seulement ce que sont les femmes et les hommes mais aussi ce qu'ils devraient être.

L'autonomie repose sur l'unicité et la liberté de chaque femme et chaque homme et sur la tendance de chacun à conduire lui-même sa vie en s'assurant, à sa mesure, une maîtrise toujours plus grande de ses déterminismes et conditionnements par une prise en charge consciente de son réel. La solidarité qui s'enracine dans les caractères communs à l'espèce humaine et qui découle de la nécessité où se trouvent les femmes et les hommes de vivre ensemble est à la base de la survie et de la qualité de vie des groupes d'humains. Le sens se fonde sur le besoin qu'éprouvent les femmes et les hommes de justifier leur agir et leur existence, et de trouver une orientation à leur vie.

Ces traits sont fondamentaux en ce sens qu'ils se rapportent à des caractéristiques indéniables de la condition humaine. Ils demandent cependant à être actualisés. En effet, la façon de voir et la façon de vivre les traits fondamentaux évoluent en fonction du développement biologique, intellectuel et socio-affectif de l'être humain et de l'influence de l'environnement humain (individus, groupes, institutions, médias. . .). Dans une perspective de recherche de réalisation, ces traits correspondent non seulement à une description de ce que sont les femmes et les hommes, mais constituent une invitation à tendre vers ce qu'ils devraient être. La morale surgit dans ce passage de *l'être* au *devoir-être*.

B — Considérations sur la morale

Énoncés

1. La morale est une activité humaine nécessaire et essentielle, qui permet aux femmes et aux hommes de prendre en charge leur agir de façon autonome et responsable, parce que l'être humain se trouve, par sa condition, dans la nécessité de faire des choix et de prendre des décisions.
2. La morale se présente comme un ensemble de normes, règles, interdits, devoirs, lois, valeurs, principes, exigences fondamentales, idéaux. . . qui proposent une distinction entre le bien et le mal. Son objet est la régulation de l'agir en vue du mieux-vivre et du mieux-être individuels et collectifs.

• La morale comme contenu

3. À son niveau le plus général, la morale s'appuie sur l'aspiration fondamentale de réalisation de l'être humain et se traduit en un critère ultime de l'agir: l'EXIGENCE D'ÊTRE HUMAIN. S'articulant sur une conception de l'humain, le critère ultime s'ex-

Notes explicatives

Si la morale constitue une activité nécessaire en raison de la liberté humaine, elle est aussi qualifiée d'activité essentielle à cause de la nature et de l'objet des choix et décisions auxquels elle s'intéresse. Il s'agit, en effet, de choix et de décisions ayant un impact sur ce qui apparaît primordial pour les femmes et les hommes dans leur aspiration fondamentale au BONHEUR. C'est pourquoi la morale a pour objet ultime la recherche du BIEN.

La morale apparaît d'abord comme un référentiel, c'est-à-dire un ensemble d'éléments plus ou moins explicites, auquel on se réfère pour décider de l'agir moral; à ce titre, elle est de l'ordre du *contenu*.

Par son objet, la régulation de l'agir en vue du mieux-vivre et du mieux-être individuels et collectifs, la morale est de l'ordre du *processus*.

L'expression EXIGENCE D'ÊTRE HUMAIN traduit en termes de devoir-être l'aspiration à la réalisation de l'être humain dont font état les énoncés sur la condition humaine. L'EXIGENCE D'ÊTRE HUMAIN constitue l'instance dernière et critique de l'agir. Ce critère ultime dit que l'être humain est obligé à lui-même, à son épanouissement, à son humanisation.

primé dans les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens.

4. Les exigences fondamentales se traduisent en divers principes et valeurs: l'**autonomie** dans l'authenticité, la considération de ses intérêts, l'estime de soi, la liberté, la mesure, le respect de soi. . . ; la **solidarité**, dans l'acceptation de la différence, la compassion, la considération des intérêts des autres, l'égalité, la fraternité, l'impartialité, la justice, le pluralisme, le respect des autres, la responsabilité. . . ; le **sens**, dans la cohérence, la confiance, l'engagement, l'espoir, la vérité. . .

5. Les exigences fondamentales, les principes, les valeurs, se concrétisent en un système de prescriptions et d'interdictions formulées sous la forme de règles, normes, interdits, devoirs, droits, lois. . .

L'EXIGENCE D'ÊTRE HUMAIN s'explicité en exigences fondamentales qui coïncident avec les traits fondamentaux d'autonomie, de solidarité et de sens. Ces exigences fondamentales, en raison de leur caractère général et stable, constituent le noyau central du référentiel moral.

Des liens importants existent entre autonomie, solidarité et sens. L'autonomie est affirmation de soi, authenticité, initiative, différenciation. . . ; la solidarité est interdépendance, intégration, complémentarité, rapprochement. . . ; le sens, qui est compréhension, justification, orientation, recherche de cohérence. . . , appelle l'existence de rapports de réciprocité équilibrés entre autonomie et solidarité.

Les exigences fondamentales s'explicitent en principes et en valeurs. Il n'est pas facile de distinguer un principe et une valeur. Un **principe** se veut l'expression d'une proposition première, c'est-à-dire qu'il est souvent un postulat qui est posé comme base nécessaire. Une **valeur** apparaît comme une réalité qui est digne d'être préférée parce qu'elle exprime ce qui se conçoit comme désirable, comme primordialement important. Leur différence majeure réside en ce que le principe revêt une connotation plutôt rationnelle alors que la valeur revêt une connotation plutôt affective. Le principe se présente d'abord comme une référence et la valeur comme une préférence; mais tous deux sont de l'ordre de la référence et de la préférence puisqu'ils servent de critères et qu'ils font l'objet de choix. Ainsi, la plupart des éléments énumérés dans l'énoncé 4, bien qu'ils apparaissent d'abord soit comme un principe, soit comme une valeur, tiennent à la fois de l'un et de l'autre. Les principes et les valeurs, en plus d'inspirer l'agir de façon plus ou moins immédiate, permettent de porter un jugement sur les éléments les plus concrets du référentiel moral (les règles, les devoirs, les normes. . .) en vue de les appliquer à une situation ou de les transformer pour les adapter à la mouvance du réel.

Le choix des principes et des valeurs, de même que la manière de les définir et de les hiérarchiser, varient selon les personnes et les groupes. Il s'ensuit que, plus que les exigences fondamentales et les normes et règles particulières, les principes et les valeurs, en privilégiant des façons de faire, d'être et de voir, contribuent à caractériser le référentiel moral d'une personne ou d'un groupe, et, par conséquent, à définir l'identité même de cette personne ou de ce groupe.

Les lois, règles, normes, devoirs, interdits, droits. . . concrétisent les principes et les valeurs. Il n'est pas toujours facile d'établir une distinction entre ces divers termes. Si tous impliquent un impératif dictant le comportement à adopter ou à éviter, ils n'ont pas nécessairement la même origine ni la même portée. Ainsi une **loi** émane habituellement d'une autorité reconnue comme légitime; celle-ci formule et promulgue des exigences concrètes auxquelles les individus et les groupes doivent se conformer sous peine de sanctions.

Certaines exigences concrètes s'apparentent à des lois bien qu'elles ne fassent pas l'objet d'une formulation explicite; on pense alors aux règles, aux normes et aux devoirs qui, à cause de leur caractère diffus, s'imposent de façon plutôt implicite. Les **règles** constituent des propositions indiquant, de façon générale, la manière de se conduire ou d'exécuter certaines actions dans ses relations avec les autres. Les **normes** introduisent l'idée de « standard » comme façon de définir ce qui est admis: elles comportent une dimension évaluative selon laquelle ce

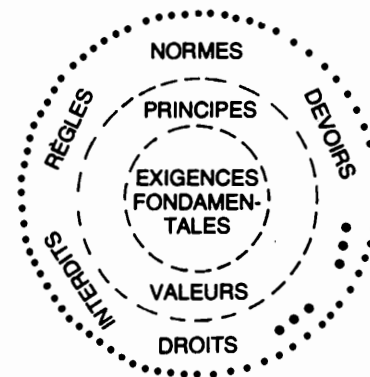
qui est conforme à la moyenne constitue la normalité. Les **devoirs** sont associés aux rôles sociaux des individus et des groupes; ils décrivent ce que les femmes et les hommes doivent faire en tant que parent, enfant, citoyen, travailleur, employeur. . .

L'**interdit** a un caractère éminemment impératif et s'apparente à cet égard aux notions qui ont été examinées précédemment. Cependant, l'interdit s'en distingue souvent par son caractère fondateur: il ne traduit pas alors une exigence circonstanciée, mais correspond à l'expression d'une exigence fondamentale chargée de guider de façon globale la conduite humaine. S'incarnant dans des formes plus circonstanciées, les interdits se rapprochent davantage des règles, des normes, des devoirs et même parfois des lois. S'apparentant à ces traductions concrètes, l'interdit, dans le langage courant, devient l'ensemble des comportements proscrits et défendus.

À travers diverses chartes et déclarations, les **droits** expriment ce qui est fondamental pour assurer la dignité des femmes et des hommes. Ils représentent les conditions de réalisation comme être libre et responsable.

Les normes, règles, interdits, devoirs, droits, lois. . . représentent la partie la plus concrète du référentiel moral. C'est aussi celle qui se prête le plus à l'interprétation et au changement: elle s'interprète de façon à tenir compte des circonstances particulières d'une situation et elle se transforme de manière à s'adapter à la mouvance du réel.

Le schéma qui suit présente le référentiel moral de son noyau central, stable et général, à ses éléments particuliers, sujets à interprétation et à transformation.



● La morale comme processus

6. La morale a pour objet la régulation que l'individu ou le groupe fait de son agir. Cette régulation est l'opération par laquelle l'être humain aménage son réel en tenant compte du référentiel moral, des circonstances particulières d'une situation et de la visée qu'il veut donner à son existence aux plans individuel et collectif.

La morale intervient pour guider la conduite et l'activité humaines. Emprunté au vocabulaire de la cybernétique, le mot *régulation* véhicule l'idée d'une recherche d'équilibre. La régulation de l'agir sur le plan moral constitue à cet égard un processus de réflexion qui permet d'orienter l'agir en envisageant des solutions raisonnables.

7. S'articulant sur une conception de l'humain, la visée se présente, globalement, pour l'individu et pour la société, comme une recherche de réalisation et comme une aspiration à une situation meilleure. Cette réalité se décrit en termes de tension vers un mieux-être et un mieux-vivre individuels et collectifs.

8. Leur situation d'être-en-devenir pousse les femmes et les hommes à interroger leur condition présente en vue de préciser la visée individuelle et collective à travers des projets qui concrétisent leur conception du mieux-être et du mieux-vivre.

9. La régulation de l'agir est fonction de facteurs d'ordre cognitif et affectif. Elle résulte d'une tension entre un processus rationnel et volontaire et un processus existentiel et émotif qui alimentent la réflexion morale à la recherche de la décision raisonnable.

L'être humain a un besoin vital de poursuivre un but, une visée, qui donne sens et dynamisme à son action par delà les paradoxes et les ambiguïtés de l'expérience humaine. Cette tension vers l'avenir correspond à l'aspiration fondamentale qu'éprouvent les femmes et les hommes d'améliorer leur situation présente en modifiant leur façon d'être et leur façon de vivre. C'est ce que veulent exprimer les programmes d'enseignement moral en décrivant la visée en termes de tension vers un mieux-être et un mieux-vivre individuels et collectifs.

Cette façon de formuler la visée indique qu'il est possible de procéder, dans une perspective d'humanisation, à une justification et à une évaluation rationnelles des choix et des décisions ayant trait à la régulation de l'agir humain. La visée fournit à la réflexion morale un critère d'ordre prospectif lorsqu'il s'agit pour elle de justifier ou d'évaluer l'agir individuel et collectif.

La détermination du contenu de la visée comporte la nécessité d'un questionnement sur le devenir humain. Selon cette perspective, les projets que les femmes et les hommes font dans l'aménagement de leur réel sont à envisager comme des solutions provisoires à des situations qu'ils espèrent mieux résoudre un jour.

La détermination du contenu de la visée individuelle et de celui de la visée collective se réalisent de façon différente. En principe, en effet, une femme ou un homme, ou encore un groupe particulier de femmes et d'hommes, peut choisir de concrétiser sa visée individuelle dans des projets qui correspondent à ses intérêts et à ses conditions d'existence. La définition de la visée individuelle apparaît comme un lieu important de l'exercice de l'autonomie. La visée collective se définit de façon différente. C'est la dynamique sociale, par le jeu des forces en présence dans une société, qui en précise le contenu. De plus, comme une société risque l'effritement si elle n'est pas tendue vers un objectif collectif, elle exige une adhésion minimale aux projets qui concrétisent sa visée collective, allant jusqu'à exercer une certaine forme de pression sur les individus ou les groupes particuliers qui refusent de souscrire à ces projets.

Il n'appartient pas à l'enseignement moral d'imposer un contenu ni à la visée individuelle, ni à la visée collective. Sa fonction consiste à souligner l'extrême importance de la visée et des projets qui la concrétisent et à habiliter chacun et chacune à participer, à sa mesure, à la définition du contenu de la visée collective.

La conception de la morale qui inspire les programmes d'études en enseignement moral s'inscrit dans une perspective humaniste en ce sens qu'elle s'appuie sur la raison, mais une raison qui, tout en cherchant à décrire et à maîtriser le réel, reconnaît que celui-ci reste souvent inexplicable et insondable; une raison qui attache de l'importance à l'affectif et reconnaît l'apport de l'intuition et de l'inconscient. Aussi peut-on dire que si la raison oriente, en dernier ressort, l'agir des femmes et des hommes, elle le fait en tenant compte de l'intuition, de l'émotion, de l'inconscient, tout autant que de l'information et de l'expérience.

• Aspects dynamiques de la morale

10. Mémoire et mouvement, la morale est le reflet de l'héritage socio-culturel et de l'expérience présente du réel. Dans sa nature et dans son objet, elle combine une dimension statique et une dimension dynamique.

La morale reflète une double tendance de l'humain à rechercher stabilité et sécurité, et à s'adapter d'une manière créatrice à la mouvance du réel.

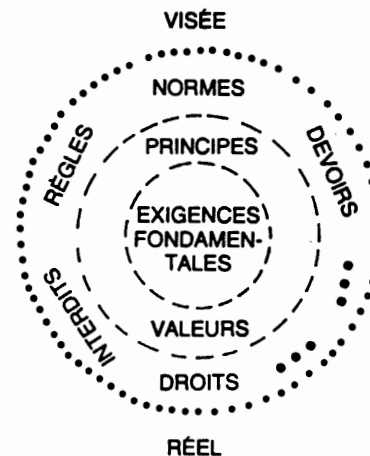
Au cours de leur existence, les femmes et les hommes prennent appui sur l'expérience morale du passé, expérience qui comporte une dimension universelle liée à la condition même de l'être humain et une dimension spécifique appartenant au contexte culturel d'un milieu donné.

Par ailleurs, soucieux d'adéquation au réel, tout en préservant les acquis pertinents du passé, les femmes et les hommes exercent leur créativité, à la mesure de leurs capacités, par rapport au contenu et à l'objet de la morale. Il faut bien reconnaître qu'à cause de leurs conditions d'existence la créativité des femmes et des hommes, souvent, s'emploie davantage, et même s'use, à réagir à ce qui est au lieu de se préoccuper de ce qui devrait être.

Les règles, les interdits, les devoirs, les droits, les normes, les lois, les principes, les valeurs, la compréhension des exigences fondamentales, les projets qui concrétisent la visée varient donc dans le temps et dans l'espace pour les sociétés, tout comme pour les individus et les groupes particuliers.

Les moments de crise, les périodes de conflits, les situations inhabituelles apparaissent comme des occasions privilégiées d'évaluation et de remise en question en vue de maintenir, réorienter ou renouveler la morale.

La morale se conçoit comme un ensemble dynamique dont les composantes interagissent entre elles et avec le réel, c'est-à-dire avec les circonstances particulières d'une situation ou avec l'expérience des individus et des groupes et l'information nouvelle qui provoquent la mouvance du réel. L'interprétation ou la modification de l'un ou de l'autre des éléments du référentiel moral ou de la visée en vue de tenir compte du réel a un impact sur chacune des composantes de la morale et sur l'équilibre de l'ensemble.



11. La détermination des éléments constitutifs du domaine public et du domaine privé de la morale varie dans le temps et dans l'espace.

Le champ de la morale comporte un domaine public et un domaine privé. Dans le premier domaine se retrouvent les éléments du référentiel moral et de la visée qu'une société juge primordiaux compte tenu de l'interprétation concrète qu'elle fait, à un moment donné, de sa conception de l'humain, et aussi de la description des besoins prioritaires qui se dégagent de cette interprétation et de l'analyse de la situation où elle se trouve. On donne habituellement le nom de morale sociale au domaine public de la morale. Dans le domaine privé, se retrouvent les éléments qui ne sont pas considérés comme prioritaires par l'ensemble de la société mais qui apparaissent importants à des individus ou à des groupes particuliers. On donne le nom de morale individuelle au domaine privé de la morale.

Le champ de la morale est le lieu d'un mouvement plus ou moins intense. Les composantes du référentiel moral et de la visée s'y déplacent, avec le temps, du domaine privé vers le domaine public et vice versa. Ainsi ce qui a trait à la sexualité et au mariage, considéré comme appartenant au domaine public il y a quelques décennies, relève largement aujourd'hui du domaine privé, alors que les questions de travail et de répartition des ressources ont connu le mouvement inverse.

La renégociation des éléments de la morale sociale et de la morale individuelle se fait, selon des règles qu'il n'est pas toujours facile de dégager, entre les individus, les groupes et les institutions, au gré de leur qualité, de leur pouvoir, de leur vouloir. . . Même si, ultimement, l'accord de la majorité des partenaires sociaux est nécessaire à la détermination de ce qui est du domaine public de la morale, très souvent on retrouve à l'origine de cet accord l'intervention de groupes minoritaires particulièrement dynamiques ou influents.

Dans une société caractérisée par la pluralité des convictions fondamentales, la détermination du référentiel et de la visée de la morale sociale suppose la reconnaissance de la richesse de la diversité et le respect de l'autre comme personne dotée de jugement. Elle exige, sur la base de l'acceptation consciente et active de la légitimité du point de vue de l'autre, des échanges de qualité, reposant sur la conviction que la communication est le moyen par excellence d'arriver à un consensus, et appuyés sur une information sérieuse. On donne le nom de pluralisme à cette façon de concevoir les interactions entre individus et groupes aux croyances et aux valeurs divergentes.

12. L'être humain fait l'expérience de la moralité selon un processus où à la fois il reçoit et il donne. Il fait l'apprentissage de la morale de son milieu et il contribue, selon ses capacités et ses conditions d'existence, au maintien et/ou au renouvellement de cette morale.

Le mot *milieu* englobe l'ensemble des personnes et des institutions qui ont une influence sur l'individu aux divers âges de sa vie: famille, école, église, médias, pairs. . .

C — Considérations sur l'éducation morale

Énoncés

• Conception de l'éducation morale

1. L'éducation morale est l'action par laquelle l'être humain évolue vers la maturité morale. Cette action éducative s'inscrit dans un double processus de maturation et de socialisation.
2. L'éducation morale est centrée sur le sujet qui s'éduque. Ses potentialités cognitives et affectives, ses désirs et ses tendances, sa façon d'être, ses expériences et son héritage socio-culturel sont le point de départ, le lieu et la trame de cette éducation.
3. Le sujet est l'agent premier de son éducation morale. Il vit un processus actif où interagissent sa personnalité et les stimulations de l'environnement, et il détermine, en dernier ressort, le sens et la portée de ce vécu.
4. Opération vaste et complexe, l'éducation morale suppose de la part de ses agents, individus ou institutions, l'intention de contribuer au développement du sujet, une certaine idée du but à atteindre et la connaissance des moyens à mettre en oeuvre.

Notes explicatives

L'être humain naît inachevé, porteur de nombreuses potentialités qui émergent au fur et à mesure de sa croissance. Tout au long de son existence, mais plus particulièrement au cours de son enfance et de son adolescence, il se développe selon un processus de **maturation** qui rend possible l'exercice de certaines capacités liées à son état de croissance.

En même temps, sa personnalité se structure progressivement par le contact social et la rencontre d'autrui. Dans un processus de **socialisation**, il s'adapte à un milieu de vie humain qui le façonne et auquel il participe comme membre à part entière.

L'éducation morale s'inscrit dans ce double processus de maturation et de socialisation.

Il convient, lorsqu'il est question d'éducation morale, de distinguer entre, d'une part, l'influence globale que les individus, groupes et institutions, en général, du seul fait qu'ils constituent le milieu humain où vit le sujet, exercent sur son évolution morale, et, d'autre part, l'action volontaire et consciente pratiquée par des individus, groupes ou institutions. L'éducation morale est de l'ordre de l'action volontaire et consciente, et seuls les individus ou les groupes exerçant une telle action peuvent être considérés comme étant des agents d'éducation morale. Ils se retrouvent dans la famille, l'école, les médias, les groupes de pairs, les groupes culturels, sportifs, religieux. . .

L'agent d'éducation morale — ou éducateur moral — se reconnaît aux trois traits suivants: le désir de participer à l'évolution du sujet vers la maturité morale; la connaissance de la fin qui est recherchée, c'est-à-dire des traits caractérisant la femme ou l'homme moralement éduqué/e; la connaissance des moyens à mettre en oeuvre en l'occurrence.

• But de l'éducation morale

5. L'éducation morale vise à l'exercice plénier de l'activité morale propre à l'être humain. Elle veut favoriser la maturité morale des hommes et femmes, c'est-à-dire la prise en charge autonome et responsable de leur agir, à la mesure de leurs capacités et de leurs conditions d'existence, en vue du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs.
6. L'être humain moralement éduqué peut se reconnaître aux traits suivants qu'il tend à intégrer de mieux en mieux:
 - il est conscient de sa valeur et de sa dignité en tant qu'être humain:
 - des richesses de son corps et de son psychisme,
 - de sa capacité de communiquer et de réaliser des choses avec les autres,
 - de sa propension à se donner des buts et à chercher à comprendre le sens de son existence;
 - il est ouvert aux autres, les considère comme ses égaux, il échange avec eux, quelles que soient leur race, leur culture, leurs croyances . . . et il est disponible à s'engager avec eux pour faire un monde plus humain;
 - il s'est approprié les normes, règles, interdits, devoirs, droits, lois, valeurs et principes de sa société, c'est-à-dire qu'il les connaît, qu'il les comprend et qu'il les a intériorisés de façon critique au point que ce référentiel moral fait partie de son identité;
 - il participe avec les autres, à la mesure de ses capacités et de ses conditions d'existence, à l'évaluation et au renouvellement du référentiel moral de sa société;
 - il dispose d'une conscience morale éclairée lui permettant d'appliquer son référentiel moral en tenant compte des circonstances particulières d'une situation; dans la régulation de son agir, il est capable de discerner le bien du mal et de porter des jugements de valeur sur les conduites et les actions;

- il agit conformément à ce qu'il croit devoir faire, parfois par *bonne volonté*, parce qu'il a une propension à le faire; parfois par *force de volonté*, parce qu'il résiste aux pressions extérieures et aux inclinations intérieures qui le poussent à dévier de sa décision;
- lorsqu'il prend des décisions et qu'il fait des choix, il s'en remet de façon primordiale à la raison, une raison sensible tout autant à l'émotion et à l'intuition qu'à l'information et à l'expérience;
- en s'appuyant sur une conception de l'humain et de ses exigences fondamentales, comme individu, il se donne des buts dans la vie et il les poursuit, et comme membre de sa société, il participe à la définition et à la poursuite de la visée collective.

● Le développement moral

7. La maturité morale s'installe progressivement selon un processus de développement qui se conçoit de façon globale comme le passage de l'hétéronomie à l'autonomie, c'est-à-dire de la soumission aux contraintes extérieures à une moralité personnelle.

Il est possible de décrire les grands moments du développement moral. Dans un premier temps, l'être humain assimile les normes et les règles véhiculées par les figures d'autorité et il s'y soumet en raison des conséquences matérielles (récompenses, punitions . . .) qui en résultent pour lui. Par la suite, il accepte les règles et les normes parce qu'il se rend compte qu'elles sont nécessaires au bon fonctionnement des groupes dont il fait partie. Plus tard, il parvient à la maturité morale, c'est-à-dire à l'agir autonome et responsable basé sur des critères et des exigences intériorisés.

Le développement moral semble se structurer en étapes apparemment séquentielles. En réalité, le passage de l'un à l'autre stade ne s'établit jamais selon des contours bien définis: tout en se situant dans un stade dominant, chacun emprunte occasionnellement aux autres stades. De plus, l'accession à l'autonomie morale dépend pour une large part des capacités et des conditions d'existence de chacun.

Le développement moral va de pair avec le développement des potentialités sur les divers axes de croissance (physique, intellectuelle, affective, sociale. . .).

8. L'échange avec autrui est indispensable au développement de l'être humain. Aussi le milieu humain exerce-t-il une action décisive dans le développement moral du sujet. Si la famille et l'école jouent à cet égard un rôle fondamental, les autres groupes d'appartenance et de référence — notamment les groupes de pairs — et les médias ont aussi une influence très importante sur le développement moral.

La famille exerce une action décisive dans l'évolution morale de l'enfant. Ainsi, dès la période pré-morale, de la naissance à deux ans, elle facilite ou entrave le développement du sentiment de sécurité et de la confiance en soi, assises de l'autonomie; elle contribue ou non à installer les fondements de la moralité par la prise de conscience, à travers les approbations et désapprobations, des concepts de *bien* et de *mal*. Par la suite, elle traduit et installe les normes, interdits, valeurs et principes du milieu, et la manière dont elle le fait prépare ou met en péril, dès ce moment, l'évolution ultérieure vers l'autonomie.

L'école intervient aussi dans le développement moral du jeune. Elle le fait à travers les divers programmes d'études qui proposent des connaissances à assimiler et des habiletés et atti-

tudes à développer. Elle le fait surtout à travers les relations des jeunes avec les adultes et à travers le règlement scolaire, qui peuvent, selon leur nature, contribuer à maintenir l'élève au stade de l'hétéronomie ou, au contraire, en faisant appel à son sens des responsabilités, l'aider à progresser vers l'autonomie morale.

Les divers groupes culturels, sportifs, sociaux, artistiques, politiques, religieux, auxquels peuvent participer les femmes et les hommes, ont aussi un impact sur le développement moral. Ceci vaut particulièrement dans le cas des jeunes pour les groupes de pairs. C'est avec ses pairs, en effet, que l'enfant a l'occasion de faire l'expérience de la coopération, qui est indispensable à son accès à l'autonomie morale. Par la suite, à l'adolescence, lorsqu'il prend ses distances face à ses modèles antérieurs, le jeune se tourne vers le groupe de pairs, qui devient son groupe de référence primordial et à ce titre influence de façon majeure l'orientation de son développement moral.

Les divers groupes dont il vient d'être question sont perçus parfois comme groupe d'appartenance, parfois comme groupe de référence. Le groupe d'appartenance est celui dont on est membre de fait: ainsi, par sa naissance, un enfant fait partie de telle famille; ou encore par le fait que sa famille habite un certain quartier ou encore que ses parents en ont décidé ainsi, l'enfant se retrouve dans telle école, ou dans telle classe. Le groupe de référence est celui dont on partage les valeurs, les visées, la vision des choses; c'est celui auquel une personne va penser, ou qu'elle va consulter lorsqu'elle a une action à entreprendre, des choix à faire, des décisions à prendre. . . Certains groupes, par exemple la famille, peuvent apparaître comme étant à la fois groupe d'appartenance et groupe de référence.

En plus des individus et des groupes, les médias, aux techniques diversifiées et puissantes, agissent sur l'évolution morale en prônant un large éventail de comportements et des valeurs divergentes et souvent contradictoires.

D — Considérations sur l'enseignement moral

Énoncés

1. Par les interventions planifiées que permet son organisation pédagogique, l'enseignement moral favorise une assimilation de connaissances et un développement d'habiletés et d'attitudes qui se structurent autour de quatre pôles principaux:
 - la conceptualisation du phénomène moral,
 - la motivation à la décision et à l'action morales,
 - l'objectivation de l'expérience morale,
 - la valorisation des exigences fondamentales.

Notes explicatives

L'école, en plus d'intervenir de façon globale comme agent d'éducation morale, offre un support spécifique à cette éducation à travers des programmes d'études en enseignement moral. Le cours d'enseignement moral se présente comme l'un des lieux de l'éducation morale et l'enseignante ou l'enseignant qui en assume la responsabilité apparaît comme l'un des agents de l'évolution du jeune vers la maturité morale.

Le présent énoncé et ceux qui suivent veulent montrer en quoi l'enseignement moral peut le plus efficacement, compte tenu de ses conditions d'organisation, participer à l'éducation morale des élèves.

2. Par la **conceptualisation du phénomène moral**, l'enseignement moral veut aider l'élève à préciser la dimension morale des concepts qui servent à décrire l'activité humaine et plus particulièrement à comprendre les concepts fondamentaux de la morale: règle, norme, loi, valeur, interdit, principe, droit, devoir. . .
3. Par la **motivation à la décision et à l'action morales**, l'enseignement moral incite l'élève à se comporter de façon réfléchie en posant des gestes congruents avec son analyse des situations et susceptibles d'être justifiés rationnellement. Dans la même perspective, l'enseignement moral, se préoccupe de la visée de la morale, le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs, en invitant l'élève à se fixer des buts concrétisés dans des projets personnels, et à intervenir, avec les autres, en vue de déterminer le contenu de la visée collective et d'en assurer la réalisation.
4. Par l'**objectivation de l'expérience morale**, l'enseignement moral veut aider l'élève à appliquer diverses connaissances, habiletés et attitudes à des situations particulières, empruntées à son vécu immédiat ou à celui de la société contemporaine, et à examiner divers systèmes moraux, afin de comprendre et d'évaluer cette expérience.

La conceptualisation permet, de façon générale, à un individu de s'approprier le réel, dans une perspective de compréhension, en se le représentant par la pensée. Le terme conceptualisation désigne à la fois le processus d'abstraction et le résultat de ce processus.

Reconnaissant l'importance de la structuration de la pensée et de la communication dans le développement moral, l'enseignement moral veut amener l'élève à nommer et à comprendre les concepts relatifs au phénomène moral de manière à cerner la nature de la morale et à utiliser adéquatement dans son quotidien les mots qui servent à traduire l'expérience morale.

Attentif au développement des capacités des élèves et procédant selon une approche de découverte active, l'enseignement moral, en même temps qu'il initie progressivement l'élève aux concepts de la morale, lui permet de développer l'habileté à conceptualiser.

La **décision morale** est la décision qui porte sur des situations à résonnance morale, c'est-à-dire qui ont un impact sur la recherche de mieux-être et de mieux-vivre. Elle suppose une réflexion qui s'appuie sur un référentiel moral et sur une visée et qui tient compte des circonstances particulières des situations. L'**action morale** est celle qui est congruente avec la décision morale.

Par la **motivation** à la décision et à l'action morales, l'enseignement moral incite l'élève à mettre en pratique à la mesure de ses capacités, dans sa vie quotidienne et dans son existence en général, les connaissances acquises ainsi que les habiletés et les attitudes développées dans le cadre du cours.

L'enseignement moral habilite l'élève à une réflexion qui implique le recours au référentiel moral et aux visées en vue d'une décision morale éclairée, susceptible d'être justifiée. En plaçant l'élève devant des situations particulières, réelles ou fictives, où il peut appliquer ses connaissances, habiletés et attitudes, l'enseignement moral l'amène à identifier correctement les éléments d'une situation, à cerner la portée morale des choix possibles, à tenir compte des faits et des personnes impliquées, comme aussi des valeurs, des principes et des buts qui inspirent son agir.

Pour ce qui est de l'action morale, l'enseignement moral, devant la difficulté où il se trouve de vérifier adéquatement l'agir concret de l'élève, concentre ses efforts sur l'obligation d'agir conformément à la décision morale en faisant prendre conscience à l'élève de l'impact de son agir dans sa vie et dans la vie des autres.

L'objectivation de l'expérience morale comporte l'examen objectif de deux secteurs privilégiés: l'expérience présente, personnelle et collective, de la moralité et l'expérience historique de l'humanité à l'égard de ce champ complexe de la réflexion humaine qu'est la morale.

Appliquée à l'un ou l'autre de ces secteurs, l'objectivation implique une prise de distance en vue d'une considération objective et impartiale de la réalité. Elle met l'accent sur l'évaluation, permettant ainsi un retour critique sur les justifications qui ont présidé tant à la régulation de l'agir qu'à la structuration du référentiel moral.

La considération de sa propre expérience morale amène l'élève à cerner les éléments constitutifs de sa moralité et à donner un sens à son expérience. De plus, l'objectivation de son expérience accroît l'habileté de l'élève à pouvoir prendre des décisions morales éclairées, susceptibles d'être justifiées moralement.

En amenant l'élève à prendre conscience de la variation des systèmes moraux dans le temps et dans l'espace, l'enseignement moral lui fournit l'occasion de se familiariser avec les sources lointaines et immédiates de la morale ambiante et de comparer cette dernière avec d'autres systèmes moraux, du passé et d'ailleurs, offrant une légitimation différente de l'agir.

Les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens correspondent aux traits fondamentaux qui se dégagent des énoncés sur la condition humaine. C'est dire qu'en cherchant à se conformer à ces exigences, les femmes et les hommes tendent à se réaliser comme personne humaine.

Voilà pourquoi l'enseignement moral est justifié de valoriser ces exigences et d'inciter l'élève à leur accorder de l'importance au point de les intégrer à son référentiel moral et de s'y référer explicitement dans ses prises de décision, dans l'objectivation de son expérience et dans l'orientation de son existence.

Le caractère primordial et impératif de ces exigences justifie aussi l'enseignement moral d'attirer l'attention de l'élève sur les valeurs et les principes qui les explicitent. C'est, en effet, à travers la découverte, la compréhension et l'appropriation de ces principes et valeurs que l'élève se donnera progressivement les critères personnalisés qui sont au cœur de sa maturité morale. Au nombre de ces valeurs et principes se trouvent l'acceptation de la différence, l'authenticité, la cohérence, la compassion, la confiance, la considération de ses intérêts et de ceux des autres, l'égalité, l'engagement, l'espoir, l'estime de soi, la fraternité, l'impartialité, la justice, la liberté, la mesure, le respect de soi et des autres, la responsabilité, le pluralisme, la vérité. . .

L'éducation morale vise à l'émergence de la maturité morale. Elle vient aider la personne à devenir autonome et responsable dans ses jugements, ses décisions et ses actions.

L'enseignement moral contribue à ce projet de diverses manières. Ainsi il amène l'élève à connaître et à comprendre les principaux éléments de l'activité morale; il l'aide à devenir compétent dans le processus de résolution de problèmes moraux en l'amenant à comprendre ce processus et à l'utiliser; il contribue au développement de l'esprit critique de l'élève, de ses potentialités créatrices et de ses capacités réflexives en vue de mettre en œuvre des solutions inédites devant la nouveauté des situations.

De cette manière, l'enseignement moral aide l'élève à se comprendre comme personne, en se situant adéquatement dans le monde qui est le sien, et il l'amène à œuvrer selon ses capacités et ses conditions d'existence, avec les autres, au réaménagement du réel plutôt que de subir sans comprendre les limitations de ses déterminismes et de ses conditionnements.

5. Par la **valorisation des exigences fondamentales** d'autonomie, de solidarité et de sens, l'enseignement moral amène l'élève à attacher de l'importance à des valeurs et à des principes liés à la réalisation des êtres humains selon une perspective humaniste.

6. Par la **conceptualisation du phénomène moral**, l'objectivation de l'expérience morale, la motivation à la décision et à l'action morales, la valorisation des exigences fondamentales, l'enseignement moral atteint deux grands buts: il amène l'élève à découvrir le rôle essentiel de la morale dans la promotion de conditions satisfaisantes à la réalisation individuelle et collective; il outille l'élève sur le plan du raisonnement moral et du jugement moral l'aidant ainsi à développer une conscience morale réfléchie.

• **Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant responsable de l'enseignement moral**

7. L'enseignant ou l'enseignante responsable de l'enseignement moral est appelé/e à exercer une influence directe dans l'éducation morale des élèves. Son rôle, en tant que professionnel de l'enseignement, implique l'exercice des trois fonctions suivantes: **motiver, animer, instruire**.

Les trois fonctions *motiver, animer, instruire* s'exercent de façon intégrée. Il peut arriver que l'une ou l'autre apparaisse prioritaire à un moment donné, par exemple que l'on se préoccupe davantage de la motivation au début d'une activité, mais toujours les trois fonctions interviennent de façon concomitante. Constamment l'enseignante ou l'enseignant doit motiver, animer et instruire.

L'apprentissage dépend en premier lieu de la motivation de l'élève à apprendre ou à changer. L'enseignante ou l'enseignant responsable de l'enseignement moral doit s'appliquer prioritairement à **motiver** ses élèves en leur démontrant le rôle essentiel de la morale dans la vie des individus et des sociétés, et en créant dans la classe un climat agréable par tous les moyens possibles: décoration attrayante, attitude chaleureuse face aux élèves, choix d'activités intéressantes. . .

Les élèves possèdent des capacités et des potentialités, ils manifestent des goûts et des intérêts, ils font preuve de dynamisme, ils disposent d'un certain vécu. L'enseignante ou l'enseignant responsable de l'enseignement moral doit **animer** sa classe de telle sorte que le talent et l'expérience de chacun et de chacune contribuent à la formation de toute la classe et que, dans les échanges, prédominent l'impartialité, la pertinence, la rigueur, la consistance, le respect de l'autre. . .

La classe de morale est un lieu destiné à la réalisation d'apprentissages spécifiques. L'enseignante ou l'enseignant responsable de l'enseignement moral doit **instruire** les élèves, c'est-à-dire faire en sorte que les activités et les expériences vécues en classe leur permettent d'atteindre les objectifs décrits dans les programmes d'études sous la forme de connaissances et de concepts à assimiler et d'habiletés et d'attitudes à développer.

8. L'intervention en classe de l'enseignante ou de l'enseignant responsable de l'enseignement moral doit s'inscrire dans un climat propice au développement de la maturité morale. Dans une telle perspective, les qualités d'authenticité et de respect des personnes amènent l'enseignante ou l'enseignant à faire profiter ses élèves de son expérience sans les influencer de façon indue.

Le développement de la maturité morale que recherche l'enseignement moral s'inscrit sous le signe de l'authenticité et du respect des personnes.

L'**authenticité** amène l'enseignante ou l'enseignant responsable de l'enseignement moral à assumer sa situation d'adulte en relation avec des jeunes, c'est-à-dire de personne ayant vécu des expériences dont les jeunes peuvent tirer parti, et de personne ayant eu à faire des choix auxquels les jeunes seront bientôt confrontés. L'authenticité amène aussi l'enseignante ou l'enseignant, dans l'élucidation de son rapport à la morale, à dire les croyances, les valeurs et les principes qui inspirent son agir et son engagement.

Le **respect des personnes** impose à l'enseignante ou à l'enseignant responsable de l'enseignement moral de considérer chacun de ses élèves comme un être unique, dans sa personnalité, son expérience, son cheminement. . . Le respect des personnes impose aussi à l'enseignante ou à l'enseignant d'avoir foi en la capacité de ses élèves de devenir moralement autonomes et responsables.

Si l'authenticité et le respect des personnes prévalent chez l'enseignante ou l'enseignant, l'expression de ses convictions personnelles et la poursuite des objectifs d'ordre affectif du programme d'études pourront se réaliser sans danger d'endoctrinement pour les élèves, parce que l'affirmation de soi se fera dans le respect des autres et que la valorisation des exigences fondamentales et la motivation à la décision et à l'action morales feront appel à la réflexion et à la compréhension plutôt qu'à des procédés qui empêchent l'exercice de l'esprit critique.

CHAPITRE III: L'ENSEIGNANT CHARGÉ DE L'ENSEIGNEMENT MORAL AUPRÈS D'ADOLESCENTS

Le sort des programmes, même les mieux faits, se décide en réalité sur le terrain de l'acte pédagogique et dépend surtout de celui qui les donne et les fait vivre. Cette lapalissade pédagogique s'applique peut-être plus encore à l'enseignement moral qui se situe au niveau de la relation d'être. Dans le domaine des interventions thérapeutiques, des études ont fait apparaître l'extrême importance de la qualité de l'intervenant. Les résultats de ces études démontrent que ce qui est premier c'est la motivation à changer ou à apprendre du sujet; en second vient la personnalité et la qualité de l'intervenant en termes d'expertise, d'attraction et de capacité à susciter la confiance. Ce n'est qu'en troisième lieu qu'apparaissent l'approche et les techniques.

Dans le champ de l'enseignement moral, diverses recherches en cours portant sur l'efficacité et l'influence de quatre approches utilisées actuellement au Québec (clarification des valeurs de Rath et Simon; méthode des conflits cognitifs de Kohlberg; développement des composantes morales de Wilson et enseignement de la philosophie pour enfants de Lipman) semblent aussi indiquer que la personnalité de l'enseignant constitue un facteur plus déterminant de succès que l'approche ou la méthodologie utilisée.¹

Dans le cadre de cette première partie et en lien avec les fondements du programme, il est important de s'arrêter sur l'intervenant et d'essayer de faire ressortir quelques-uns des traits importants qui devraient caractériser l'enseignant chargé de l'enseignement moral auprès d'adolescents.

1. *Colloque sur l'état de la recherche en enseignement moral*, CIRADE, UQAM, 15 mars 1983.

A — Les défis de l'enseignement moral aux adolescents

Les considérations qui justifiaient le choix de l'étiquette « enseignement moral » ont déjà soulevé les difficultés concrètes découlant des conditions dans lesquelles l'enseignant est appelé à intervenir. L'intervention en enseignement moral constitue un défi de taille car elle se situe au carrefour de la propre moralité de l'enseignant, des moralités ambiantes, du vécu moral des jeunes et des contraintes institutionnelles.

1. Un piège à éviter

L'enseignant qui aborde l'enseignement moral avec des adolescents se réfère à un univers éthique déjà en grande partie constitué: le sien. Il est possible que par souci d'économie il ne veuille pas remettre en cause les convictions qu'il s'est forgées ainsi que les grands pôles de la vie morale qu'il a laborieusement élaborés à partir d'expériences multiples, d'échecs, de retours. C'est le piège qui le guette.¹ Ce qui était histoire pour lui, donc relatif, révisable et discutable, va devenir pour autrui principe et même référence absolue. Inconsciemment ou non, l'enseignant risque de ne transmettre que les conclusions de sa seule expérience sans laisser aux jeunes la possibilité de vivre leur propre expérience. Il transmet les énoncés mais n'autorise pas l'énonciation.

Ce piège s'explique par la nature même du rapport entre adulte et adolescent. L'adolescence, comme l'explicitera le chapitre suivant consacré au sujet moral, est le temps par excellence des possibles. Elle est une « béance » sans cesse offerte en spectacle à un adulte qui a déjà réalisé des choix fondateurs et donc restreignants. De ce fait, le jeune renvoie l'adulte à son propre imaginaire; il ressuscite chez lui l'image de cette époque où bien des choses étaient encore possibles, cette époque d'avant les grands choix. Comme adolescent, le jeune redonne vie aux désirs de l'adulte, ressuscite ses fantasmes, remet en cause les options qui ont fait de lui ce qu'il est. Cette confrontation peut être génératrice d'insécurité, voire même de regret. Pour s'en défendre, l'enseignant risque fort alors d'utiliser la morale à son profit afin de justifier ses propres positions et options et à la limite de les imposer.

Afin d'éviter ce réflexe, il semble donc primordial que l'enseignant élucide la nature de son propre rapport à la morale. Il doit consentir à tester de nouveau, à vérifier son référentiel, soit ses principes, ses convictions, ses valeurs. Il s'agit là d'une entreprise qui se poursuivra à travers les interpellations explicites ou muettes des jeunes:

- Qu'est-ce qui te fait dire que ceci est bon ou mauvais?
- Dans quel but dis-tu cela?
- Y a-t-il du non-dit dans ce que tu dis?
- De quoi te défends-tu quand tu défends?
- À quoi t'autorises-tu quand tu autorises?
- D'où parles-tu?
- Tu cites tel auteur, tel philosophe, tel moraliste, tel sage. À quoi te servent-ils? Qu'est-ce qui est vrai: leur parole ou ce que tu en fais?...

Afin d'affronter ces interrogations, l'enseignant aura avantage à faire quelques réflexions ou prises de conscience personnelles touchant son rapport à la morale. Par exemple, il serait important qu'il précise dans son vécu les événements et les situations qui l'ont marqué et qu'il essaie de voir en quoi ceux-ci ont modifié sa façon de vivre, de juger, de comprendre et de décider... Il faudrait aussi qu'il se dise très clairement ce qui pour lui a du prix, de la valeur, et en quoi cela le fait dire, dénoncer, faire, inventer... Il aura aussi à se rendre compte de sa façon de réfléchir dans les questions morales qui se posent à lui, en allant des principes au réel ou du réel aux principes?...

2. Un mode d'intervention à trouver

Dans le sillage du premier, le second défi est au niveau du *comment transmettre* ou du *comment enseigner la vertu*. D'une part, l'adolescent a encore besoin d'un cadre assez fort pour soutenir sa quête et lui permettre d'assumer l'héritage moral; d'autre part, dans le même temps, il doit déjà commencer à le dépasser pour exprimer son identité morale. Pour l'intervenant, il y a donc des attitudes éducatives à trouver qui devront éviter les excès, néfastes pour l'enseignement moral auprès des adolescents, de l'endoctrinement et de la démission.

Certains enseignants voudraient que les jeunes reproduisent tels quels les schémas moraux des adultes. Ils reportent sur l'éducation morale des jeunes leurs désirs d'une société idéale où la moralité serait ainsi présente. Ils voudraient faire de tous les adolescents, et tout de suite, des être moraux adultes. Ils ne résistent pas à la tentation de faire servir la mo-

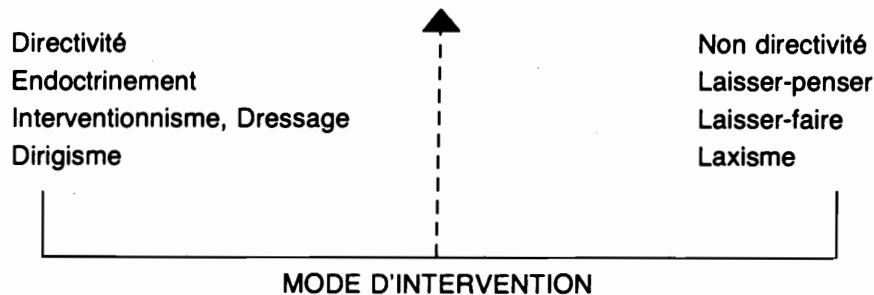
1. Les considérations qui suivent s'inspirent en grande partie de J. Le Du qui, dans *Jusqu'où iront-ils? L'éducateur piégé par la morale*, Chalet, 1977, décrit avec une grande finesse psychologique la nature et les mécanismes de ce piège.

rale à un régime d'ordre et de discipline d'où la créativité est absente et où abonde par contre la *moraline*, c'est-à-dire le discours moralisateur et endoctrinant.

Un tel mode d'intervention pédagogique peut être caractérisé par la domination du contenu ou de l'objet. À la limite, il s'appuie sur une conception néo-collectiviste de l'être humain, où il y a très peu de place pour la liberté. Autoritarisme et conformisme en sont les deux caractéristiques.

D'autres enseignants, à l'opposé, prônent le mythe du bon sauvage. La nature étant bonne, les jeunes trouveront d'eux-mêmes les chemins du bien. Laissons-les faire. Ceci débouche sur un modèle pédagogique caractérisé par la domination du sujet et reposant sur une conception romantique et individualiste de l'être humain où liberté est synonyme de spontanéité. On peut se demander si ces enseignants, en démissionnant de leur statut d'adulte, n'essaient pas souvent de revivre tardivement ce qui appartient à l'âge de l'adolescence.

En fait, le vrai défi que représente l'intervention de l'enseignant chargé de l'enseignement moral, c'est de trouver un équilibre entre les deux types extrêmes d'intervention esquissés. Le défi peut être représenté par le schéma suivant:



Tel est le cadre des questions de fond que se posera l'enseignant:

- quelles attitudes éducatives prendre?
- comment intervenir sans se renier et sans brimer?
- l'art de l'éducateur chargé de l'enseignement moral est-il celui du funambule?

Cette quête d'équilibre passera peut-être par le mirage de la « neutralité ». Mais est-il possible d'être vraiment neutre? « Seul le néant est neutre », déclarait Jean Jaurès. Un mode d'intervention équilibré s'inscrit en

fait dans la prise de conscience et la proclamation des exigences fondamentales de l'humain, ces exigences constituant le roc inébranlable et le référent dernier. C'est leur traduction en termes de valeurs, de normes, de droits et de devoirs qui constitue la créativité éthique. . . L'être et le devenir, vieille opposition! Déjà les pré-socratiques, tout en affirmant le devenir universel des choses: « On ne baigne jamais deux fois dans le même fleuve », enseignaient aussi que ce changement, ce devenir, s'opérait autour d'un ou de plusieurs principes immuables définissant les régions de l'être. Plus la roue tourne vite, plus elle dépend du centre, selon une image différente de Martin Blais.

L'appel à l'autocritique ne veut pas instaurer l'ère du soupçon systématique qui confinerait l'enseignant à « l'équilibre des paralysés ». Au-delà des valeurs et de leur traduction, il y a des exigences fondamentales à faire découvrir qui, une fois découvertes, ne doivent pas être sans cesse remises en question. Pour utiliser la terminologie d'Erikson, au-delà des « normes relatives », il y a des « normes de préférence ».¹ Ici encore l'enseignant aura à se livrer à un certain examen personnel de conscience:

- Quel type d'éducateur suis-je? Parlant? Muet? Écoutant? Contestateur?
- Quel est l'élément déterminant dans mon intervention? Est-ce une question de tempérament, de stratégie, de conviction?
- Quelles sont mes références dans la relation éducative? La morale officielle? Mes convictions personnelles? Le cheminement de ceux que j'éduque?

B — Portrait de l'enseignant chargé de l'enseignement moral

Les questions de fond posées précédemment appellent une description détaillée du rôle de l'intervenant dans le sens d'un DEVOIR-ÊTRE, soit un portrait souhaité de l'enseignant capable d'intervenir de façon équilibrée et efficace dans le développement moral des jeunes. Compte tenu des grandes orientations pédagogiques du programme, quatre traits « idéaux » peuvent être dégagés pour caractériser l'enseignant chargé de l'enseignement moral: il devrait être à la fois témoin, personne-ressource, interpellant, catalyseur et facilitateur.

1. E. Fuchs, *Le désir et la tendresse*, Labor et Fides, 1979, p. 25.

L'enseignant comme témoin

Le mot témoin, même s'il a été souvent utilisé sinon galvaudé, reste tout de même moins ambivalent et trahi que celui de guide. En enseignement moral, l'enseignant intervient autant par ce qu'il fait que par ce qu'il dit. Sa principale qualité, c'est d'être un adulte, c'est-à-dire quelqu'un qui s'est laissé interpellé dans sa rencontre avec les adolescents, qui a porté un regard critique sur son univers moral et qui, de ce fait, est en recherche d'authenticité pour lui et les autres. Parler d'un adulte, ce n'est pas parler d'un être *achevé*, parfait, mais d'un être qui tout comme l'adolescent est en quête d'un plus. Par ailleurs, peu importe, jusqu'à un certain point, que l'enseignant reconnaisse son allégeance à une morale plutôt traditionnelle ou plutôt évolutive. Ce qui importe finalement, c'est que son rapport à la morale soit serein et libre, qu'il se sente lui-même dans son référentiel moral, qu'il se le soit approprié et qu'il soit capable de le dire ou d'en *témoigner* sans l'imposer.

Le témoignage sans imposition se réalise par l'invitation faite aux adolescents à s'associer dans une commune recherche éthique. C'est à l'intérieur de cette association éducative que l'enseignant aura un espace pour dire ses valeurs, ses principes; ainsi, il évitera cette déformation de l'enseignement qu'est l'endoctrinement. L'enseignant doit être mû par le désir d'apprendre, de se perfectionner. De ce fait, il est ouvert à la pensée des autres, fussent-ils plus faibles, plus ignorants ou plus *petits* que lui.

Le témoignage est du côté de la *congruence* et de l'authenticité. Ce dont les jeunes ont besoin, c'est d'adultes qui disent et qui font, des adultes qui sont plus des maîtres de vie que des maîtres à penser. Plus précisément, ce dont l'enseignant aura à témoigner concrètement, ce sera

- d'une capacité d'ouverture à autrui et au monde;
- d'une capacité d'émerveillement adulte;
- d'un sens communautaire et de créativité.¹

Il existe d'ailleurs un indicateur assez simple pour juger de la qualité de ce témoignage: c'est celui de la joie. Selon le mot de Nietzsche, les vrais éducateurs sont des libérateurs. Là où cette libération se concrétise et se réalise, elle débouche sur la joie de comprendre, de trouver, de créer. . . L'endoctriné a rarement le sens de l'humour.² La véritable liberté du jeune

se développe en s'appuyant sur l'intervention d'un enseignant intérieurement libre lui aussi, donc éduqué, et dont l'être entier sera un exemple.

L'enseignant comme personne-ressource

L'enseignant est un informateur dont le rôle est de permettre l'accès le plus direct et le plus diversifié possible à l'héritage culturel et moral. À cette fin, il accueillera les questions des élèves, même les plus élémentaires que personne n'ose plus poser par crainte du ridicule. Pour y répondre, l'enseignant a besoin d'un savoir suffisamment intégré. Ceci présuppose d'abord qu'il jouisse d'une solide culture générale. Par là, il faut entendre une connaissance des philosophies morales de sa tradition propre et des autres traditions, une solide compréhension des débats socio-politiques et moraux actuels, une assez bonne connaissance de son propre milieu, des idées qui s'y débattent et de leur généalogie. Trop souvent l'illusion d'un certain savoir-faire conclut à l'inutilité d'un savoir certain.³

Cette culture générale sera enrichie d'un savoir psychologique et pédagogique: connaissance de la psychologie du développement affectif et intellectuel, connaissance des modèles pédagogiques et de diverses approches en éducation morale, expertise en animation et en relations humaines, identification de son propre style d'enseignement. . .

L'enseignant comme interpellant

Cette fonction pose le problème de la nécessité et du moment de l'intervention. L'enseignant ne s'esquive pas. Il a à répondre avec les adolescents à la question: « Et toi, qu'en dis-tu? » au mieux de sa clairvoyance, dans un climat de respect et d'écoute mutuels.

L'enseignant n'a pas à se mettre « entre parenthèses ». Il a une pensée, des valeurs, et il ne les cache pas. Il *souhaite* les faire partager mais il ne les impose pas. Il n'utilise pas son pouvoir et son rôle pour dominer un groupe d'assujettis dépersonnalisés. Le groupe de morale est une communauté de vie et d'action dont l'enseignant est partie intégrante, tout en y exerçant une fonction et des responsabilités particulières.

Ainsi il a à interpellé, c'est-à-dire à interrompre au sens étymologique du terme, car comprendre n'amène pas à tout excuser et à démissionner. Il interpelle notamment quand un jugement est sophisme, qu'il est mal construit, mal formulé. . . , quand il s'appuie sur des opinions, quand les

1. Cf. *L'éducateur(trice) moral(e): défis et perspectives*, Direction générale des réseaux, ministère de l'Éducation, décembre 1981, pp. 24-29: L'être de l'éducateur(trice) moral(e).

2. Cf. O. Reboul, *L'endoctrinement*, Paris, P.U.F., p. 105 à 108.

3. Cf. G. Jean, *Culture personnelle et action pédagogique*, Paris, Casterman, 1978.

règles du jeu préalablement clarifiées, établies et acceptées, ne sont pas respectées. Les interpellations sont des questions comme « Que veux-tu dire par... ? », « Peux-tu me donner d'autres exemples ? », « Peux-tu définir... ? », « Peux-tu être plus précis ? », « Sur quelle évidence affirmes-tu cela ? », « D'où le sais-tu ? », « Quelles sont les raisons qui te font croire que... ? » « Y a-t-il d'autres solutions ? » Il interpelle aussi en demandant et en sollicitant des réponses à ses incessants pourquoi et il renvoie toujours au critère dernier, celui de l'exigence d'être humain comprise comme recherche d'autonomie, de solidarité et de sens.

Par ailleurs, cette fonction d'interpellation se réalise dans le cadre d'un programme officiel dont l'enseignant doit respecter les grandes orientations et s'approprier le contenu.

Le pouvoir d'interpellation, il ne l'exerce pas comme un juge ou un dictateur mais

- comme un enseignant (celui qui montre);
- comme un éducateur (celui qui fait surgir);
- comme un pédagogue (celui qui aide).

L'enseignant comme catalyseur et facilitateur

L'enseignant fait advenir l'action. Il donne des mains à la réflexion morale. Il est du côté de la créativité. Pour ce faire, il propose des modèles accessibles, il fait des suggestions concrètes, il donne des responsabilités, il facilite l'intégration des apprentissages, il les renforce, il accepte la possibilité de l'échec et sait en tirer parti. Compte tenu des contraintes administratives et institutionnelles, l'ensemble de ce rôle n'est pas facile à remplir dans un cadre scolaire. L'enseignant se devra donc d'être inventif.

Dans cette tâche de facilitation et de motivation, l'enseignant s'attachera à valoriser le groupe d'apprentissage moral. Le groupe de pairs représente pour l'adolescent une chance de se trouver lui-même. À l'adolescence, l'établissement de frontières personnelles doit passer par l'expérience du soi parmi les autres et du soi impliqué dans la réalité. Autrement dit, c'est dans l'expérience de la participation et de la collaboration que le jeune s'apprend lui-même en consolidant son autonomie personnelle. C'est à ce titre que l'expérience du groupe s'avère un terrain privilégié de découvertes sur soi et sur l'univers relationnel.

C'est dans le groupe que l'adolescent pourra expérimenter des relations significatives non seulement avec des camarades du même âge mais avec des adultes. Être accepté dans un groupe, voir ses

actes, ses productions, ses idées, ses convictions confirmés par le groupe, être compris voire apprécié d'un adulte significatif stimulent fortement la recherche d'identité. Un adolescent qui n'aurait pas la chance ou la capacité de vivre une expérience d'appartenance à un groupe risque de rester prisonnier des conflits de son âge et de voir sa démarche vers l'autonomie affective stagner longtemps.¹

Plus spécifiquement, le groupe d'apprentissage moral permet au jeune d'être soumis à des jugements moraux divers qui le questionnent, le confrontent, le stimulent et le font avancer. Voilà pourquoi l'enseignant doit valoriser l'apport des pairs.

Un portrait qui se veut réaliste

Voilà esquissé, à partir de quatre grands traits, le portrait de ce que devrait être l'enseignant chargé de l'enseignement moral. Le risque de pareille description est toujours d'idéaliser et de présenter l'enseignant pour un surhomme. Voilà pourquoi il faut trouver un équilibre entre la *vraie vie* et la *vie vraie*. La *vraie vie*, c'est celle de tous les jours, prosaïque, soumise aux conditionnements multiples et aux impedimenta d'une historicité incarnée, le *ici et maintenant* déjà mentionné à la fin du chapitre sur la problématique. Quant à la *vie vraie*, c'est celle qui correspond aux aspirations, aux idéaux qui habitent l'être humain, celle qui devrait être mais n'est pas encore. Un point de vue équilibré entre les deux évite d'une part des attentes idéalisées et désincarnées et d'autre part de se laisser submerger par le terrible quotidien pour aboutir à un « à quoi bon » désengageant et démobilisateur. Selon le titre du chapitre, l'enseignant est chargé de l'enseignement moral. Ce titre exprime toute la pesanteur de la *vraie vie* mais aussi un appel dynamisant à la *vie vraie*. La présence de ces traits chez un enseignant devrait favoriser le développement des quatre pôles de l'apprentissage moral (cf. p. 38).

Les grandes avenues proposées pour relever les défis de l'intervention pédagogique en enseignement moral disent que l'enseignant n'est ni Don Quichotte, ni Pic de la Mirandole, ni Superman. Ils disent aussi qu'il reste, selon les expressions de J.-J. Rousseau, celui dont « le métier est de vivre » et dont « la vocation est l'état d'homme ».²

1. Programme optionnel d'enseignement moral. Introduction générale, juin 1977, p. 44.

2. Cf. Les onze recommandations qui terminaient le document *L'éducateur moral: défis et perspectives*, pp. 37-39.

CHAPITRE IV: L'ADOLESCENT COMME SUJET DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

Dans le cadre de cette première partie, il est pertinent de tracer, de façon même schématique, le portrait du sujet à qui est destiné le programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire. Ce portrait devrait d'abord permettre de situer et de justifier les contenus (objectifs et éléments notionnels) retenus par le programme. Il permet aussi de se préoccuper de la pertinence pédagogique, en lien direct avec l'appel à une forme d'association éducative sur lequel s'achevait le portrait de l'enseignant chargé de l'enseignement moral. Pour réaliser cette association, l'enseignant a besoin de se rappeler quelles forces sont à l'œuvre dans la personnalité adolescente, sur quels appuis il peut compter, quels obstacles il doit surmonter.¹ Par ailleurs, cette connaissance lui est nécessaire pour maintenir une distanciation consciente entre lui et les adolescents.

Il fut un moment où l'on donnait au temps d'adolescence des allures d'ouragan et de cataclysme quelque peu extraordinaires, dont on se relevait, si tout allait bien, définitivement adulte. La crise d'adolescence est maintenant considérée comme l'une des phases nécessaires du développement normal de l'être humain. Elle n'est ni la première, ni la dernière.

Par ailleurs, l'adolescence reste une réalité avant tout culturelle qui a fait son apparition avec nos sociétés modernes occidentales. Souvent, dans ces sociétés, les adultes ont une vision négative de l'âge adolescent parce que celle-ci leur permet, par contraste, de confirmer leur propre identité et leur pouvoir.² Le programme se démarque d'une telle conception. Pour lui, l'adolescence est une réalité multiforme où se vivent des transformations physiologiques, affectives, sociales, intellectuelles et spirituelles, mais dont aucune n'est suffisamment caractéristique pour désigner cette période de la vie. Toutefois, la diversité et l'intensité de ces transformations sont telles que ce temps représente une période très riche pour l'enseignement moral.

Règle générale, les adolescents que vise le programme d'enseignement moral sont des jeunes de 14 à 17 ans. Le contenu du programme tient compte de l'âge d'adolescence, qui peut être décrit de façon générale comme le temps de l'aménagement du désir, de la recherche d'identification et de la polarisation du devenir.

1. La Direction générale du développement pédagogique a publié une synthèse vulgarisée, à l'intention des parents et des enseignants, de l'ensemble des principales études concernant l'adolescence. *Quelques réflexions sur le développement des adolescents de 12 à 18 ans*, Document d'information, ministère de l'Éducation, 16-4503-03, décembre 1982.

Ce chapitre s'inspire aussi de L. Desjarlais, J.A. Rockauskas et al., *Besoins et caractéristiques des élèves du cycle intermédiaire* (âge de 12 à 16 ans), ministère de l'Éducation, Ontario, Éd. de l'Université d'Ottawa, 1975.

2. Cf. R. Schérer, *Emile perversi*, Paris, Laffont, 1974.

A — L'univers intérieur des adolescents

1. Une vie affective riche et mouvementée

Les adultes proches des adolescents peuvent observer l'ambivalence qui caractérise ces derniers: humeur versatile, tristesse sporadique, joie délirante, opposition farouche, désaccord systématique, altruisme subit, égocentrisme obstiné. La vie affective de l'adolescence répond assez fidèlement à la devise du capitaine Nemo: « Mobilis in mobile ».

Fondamentalement, cette ambivalence s'explique par la recherche d'autonomie qui serait le propre de l'adolescence. Au moment de la prise en charge de soi, le jeune se sent attiré par la bienheureuse dépendance qui marqua le temps de son enfance à travers les relations sécurisantes avec ses parents, et, en même temps, il tente d'établir de nouvelles relations affectives. Dans l'univers affectif des adolescents, résonnent à la fois l'appel à se détacher des sécurités d'antan et le secret désir de retrouver un paradis perdu. Il vit la dialectique du sevrage affectif sous la forme d'un déchirement intérieur. Ce déchirement explique la rébellion parfois farouche de l'adolescent contre les éducateurs qui attisent en lui le désir de se blottir dans le nid initial au lieu de l'interpeller dans son désir de croissance autonome.

Ce passage plonge souvent le jeune dans une solitude marquée par la recrudescence du narcissisme. C'est comme si le jeune dépouillait ses parents de l'amour initial qu'il leur vouait pour jeter son dévolu sur sa propre personne.

Toutefois, l'expérience consciemment vécue dans la vie quotidienne, conjugée aux exigences scolaires, sociales et familiales, ne permettent pas à l'adolescent d'éterniser cette contemplation de lui-même. Selon qu'il évolue en interaction avec un milieu plus ou moins interpellant, le jeune est plus ou moins stimulé à intégrer sa vie émotive. De la qualité des appels adressés au jeune en enseignement moral peut dépendre, pour une part, son passage de l'agitation égocentrique à une participation éthique engagée pour soi et avec les autres.

2. De nouvelles possibilités intellectuelles

À travers les remous de l'affectivité se développent, chez l'adolescent de troisième, quatrième et cinquième années du secondaire, de nouvelles possibilités intellectuelles. L'intelligence adolescente accède à ce qu'il est convenu d'appeler « la pensée opératoire formelle ». Ce type de pensée se caractérise non seulement par la capacité d'envisager un ensemble

de possibilités ou d'hypothèses, mais surtout par la capacité de les envisager de façon systématique.

Il est évident que la capacité d'envisager plusieurs possibles, plusieurs options, plusieurs solutions, est primordiale à l'évaluation morale. L'adolescent devient capable de discerner entre le court terme, le moyen terme et le long terme. De plus, il devient capable de mettre de l'ordre dans ses idées de même que dans ses actions sur la réalité. Bref, il acquiert la capacité d'élaborer des hypothèses, de les vérifier, de généraliser, de raisonner dans l'abstrait.

L'exercice intellectuel des adolescents comporte cependant quelques écueils. Cette pensée systématique est aussi une pensée verbale et abstraite qui peut déboucher souvent sur un clivage inconscient entre le dire et le faire. Car si les adolescents aiment tant argumenter et discuter, c'est qu'ils trouvent là un moyen privilégié d'exercer leur puissance intellectuelle toute neuve. Le contenu de la discussion importera souvent moins que le plaisir éprouvé à argumenter, à envisager diverses hypothèses et leurs conséquences, à réfuter les arguments de la partie adverse.¹

Mais, souvent, parler dispense d'agir. L'adolescent trouve une sorte de bonne conscience, par exemple, à discuter de l'injustice sociale alors qu'il se montre tout à fait indifférent vis-à-vis des personnes de son entourage qui souffrent concrètement d'injustices sociales. Par ailleurs, les tendances narcissiques du jeune trouvent souvent des connivences dans ces exercices intellectuels. L'adolescent y cherche davantage à adapter le monde à lui-même qu'à développer des attitudes altruistes.

Autant dire que cette forme d'intellectualisation peut constituer un sérieux piège pour l'enseignement moral dans un cadre scolaire. Ceci aura évidemment des conséquences sur l'utilisation qu'il est possible de faire de certaines activités d'apprentissage comme le débat ou le dilemme moral. On ne saurait, sans l'amoindrir, restreindre l'enseignement moral à son seul aspect intellectuel.

Aussi, pour susciter un véritable apprentissage moral chez les adolescents, convient-il d'établir une circulation incessante de la pensée à l'expérience à la prise de conscience. Au point de vue pédagogique, cela signifie que le programme d'enseignement moral aura à poursuivre à la fois des objectifs du domaine cognitif et des objectifs du domaine affectif. Par ailleurs, à travers la démarche d'apprentissage, il devra se donner un espace pour que l'enseignement moral puisse constituer un terrain réel d'actualisation éthique. Le programme devra se donner des mains, tout en

1. Cf. *Quelques réflexions sur le développement des adolescents de 12 à 18 ans*, D.G.D.P., ministère de l'Éducation, p. 15.

ayant soin de proposer des actions et des projets réalistes et accessibles. Dans le cas contraire, le découragement apparaît vite avec la conviction que changer le monde relève de l'utopie.

3. L'émergence des forces vitales

Du point de vue du développement psycho-social de l'adolescent, l'expérience vécue est le lieu d'intégration des forces du moi, centre de la personnalité et sphère de la maîtrise consciente du réel. En effet, en même temps qu'il rompt les amarres de l'enfance et acquiert un nouveau pouvoir intellectuel, l'adolescent élabore, à travers le vécu quotidien, des points de repère en vue de l'établissement de son identité personnelle. « Qui suis-je? À qui irai-je? Quelle sorte d'homme ou de femme suis-je en train de devenir? Que vais-je faire dans cette société? », telles sont les questions qui habitent le défi majeur de l'adolescent: se trouver lui-même.

Ce cheminement de l'adolescent vers l'établissement d'une identité psycho-sociale rejoint les grandes questions morales fondamentales qui sous-tendent l'action: « Que dois-je faire? Que puis-je espérer? Quel sens donner à mon action? »

Il est alors important de signaler même brièvement les *forces vitales*¹ qui sont à l'oeuvre dans la construction de l'identité adolescente. Car le développement de ces forces, qui peuvent devenir des points d'appui dans un apprentissage éthique, dépend lui-même de la qualité des expériences qu'il sera donné à l'adolescent de vivre.

- L'adolescent développe d'abord la capacité d'assumer, dans l'espérance, les dimensions spatio-temporelles de l'existence. En d'autres mots, il devient apte à se situer avec confiance dans le temps. Il acquiert la conviction qu'il forge sa propre histoire personnelle dans l'histoire et la culture plus vastes auxquelles il appartient.
- Il est aussi en mesure de décider, de poser des choix basés sur un jugement personnel. Au lieu d'être mû comme de l'extérieur, l'adolescent se détermine lui-même de l'intérieur. En un mot, il est capable de prise en charge ou d'autonomie.
- Dans la quête de son identité, il en vient à poursuivre des buts accessibles en découvrant des moyens judicieux d'atteindre ce qu'il vise. Cette adéquation des moyens aux buts le rend apte à mesurer la conséquence et la portée de ses actes.

- L'adolescent sait en outre que les habiletés intellectuelles et pratiques qu'il maîtrise le rendent capable de vivre en société. Il prend conscience de la pertinence des efforts qu'il consent à l'école pour préparer un métier ou une profession. Il recherche une insertion sociale satisfaisante.
- Il peut encore miser concrètement sur des valeurs de vie consciemment choisies qui joignent, dans une identité unifiée, à la fois l'être et le paraître. Cette capacité est le signe et l'aboutissement d'une expérimentation réussie des valeurs.
- Enfin dans cette reconnaissance de soi et de l'autre qui définit l'identité psycho-sociale, l'adolescent exprime sa capacité d'établir un lien réciproque avec autrui, capacité qui lui permet de s'engager socialement ou de se donner à l'autre sans se perdre.

Voilà donc l'univers intérieur de l'adolescent. L'ensemble de ce portrait se veut indicateur. Il ne tient pas compte des différences individuelles, ni des conditions concrètes d'existence, dont la problématique concernant la société a montré, dans le premier chapitre, combien elles peuvent être difficiles sinon paralysantes actuellement pour les jeunes. Il appelle un exercice de relativisation, qui permettra de comprendre que les adolescents ne réussiront pas tous de la même manière la réalisation et l'intégration des forces vitales. Toutefois, ce sont ces difficultés qui, appelant une régulation, font de l'adolescence, selon la thèse de P. Furter, le moment et la condition de l'apparition de la vie morale.² L'adolescence constitue une étape nécessaire vers la maturation morale.

B — Le temps d'adolescence comme temps du développement moral

1. Le passage de l'hétéronomie à l'autonomie responsable

Le temps d'adolescence permet de vivre de façon intense le passage de l'hétéronomie à l'autonomie responsable. Les fondements du programme ont désigné par cette expression l'essentiel du développement moral. Par rapport aux adolescents, il est possible d'illustrer ce passage en utilisant le biais très répandu des valeurs, ou l'angle axiologique.

1. Ces *forces vitales* ou *vertus psychologiques* ont été dégagées et analysées par Erik H. Erikson, dans *Éthique et psychanalyse*, Paris, Flammarion, 1971, pp. 112-168.

2. Cf. P. Furter, *La vie morale de l'adolescent, bases d'une pédagogie*, Neuchâtel, Paris, 1965, p. 9.

La recherche d'identité adolescente passe par la clarification et l'expérimentation des valeurs et amorce, vers la fin de l'adolescence, une première organisation significative du vécu. La multiplicité des expériences qui contribuent à la construction de l'identité adolescente déborde évidemment le cadre de l'enseignement moral. Toutefois, à travers toutes ces expériences, des valeurs sont à l'oeuvre. Il est important que l'adolescent puisse les identifier, puis les clarifier et les hiérarchiser, en vue de les faire siennes.

L'adolescence peut se caractériser comme le passage d'une motivation pulsionnelle à une motivation éthique, *l'aménagement du désir*. À la fin de l'adolescence, au moment de la mise en place d'une identité bien définie, chacun devrait pouvoir dire: « Je suis les valeurs auxquelles je donne ma fidélité ». Il y va de l'issue même de son adolescence que le jeune du second cycle du secondaire puisse déjà cristalliser un premier ensemble plus ou moins cohérent de valeurs qui actualiseront ses forces vitales et unifieront ses multiples démarches en vue de l'établissement de son identité.

Cette organisation des valeurs personnelles en une hiérarchie est rendue possible grâce à une certaine vision cohérente du monde, qui est faite d'images partagées, de convictions et d'idéaux aptes à fournir une orientation intégrée de toute la vie, dans l'espace et le temps, par rapport aux moyens et aux fins de l'homme. C'est cette première synthèse existentielle et signifiante, que devrait favoriser le programme d'enseignement moral, qui sera explicitement proposée comme objectif général par le programme de la cinquième année du secondaire.

Ce *grand oeuvre*, qui se réalise à travers des tâtonnements, des essais, des tensions, des conflits, le jeune ne saurait le mener à terme seul. Inscrit à l'intérieur d'une structure sociale, le jeune vit le *grand oeuvre éthique* avec d'autres, et d'abord avec d'autres jeunes proposant diverses manières d'être-au-monde, diverses valeurs, qui influencent et interpellent l'adolescent.

Il importe d'attirer l'attention sur une certaine fragilité ou vulnérabilité de l'adolescent dans sa quête d'autonomie responsable. Les psychologues s'accordent à dire que l'adolescence représente une période où l'être humain reste très influençable à l'intérieur du réseau de ses relations avec les autres. Ce fait a des conséquences importantes sur la nature de l'intervention pédagogique; il montre aussi l'importance de connaître la hiérarchie des valeurs du groupe qui est le plus proche de l'adolescent.

2. Les valeurs adolescentes

Le tableau des valeurs adolescentes qu'il est possible de dresser se situera toujours dans un *ici et maintenant* qui le rendra assez vite caduc. Il ne s'agit cependant pas d'un travail inutile en autant qu'il permet d'indiquer comment concrètement et surtout avec quels accents se vivent les forces vitales de l'adolescent dans un lieu et un temps donnés. Une telle entreprise contient des vertus pédagogiques et stratégiques indéniables. Les indications qui se dégagent de ces *instantanés* sont précieuses pour l'enseignant qui peut y trouver un point de départ stimulant et même un aliment.

Le tableau qui sera dressé dans ce texte s'inspire d'une enquête faite par Sorecom pour le compte du ministère de l'Éducation en juin 1980. Cette enquête déborde quelque peu la clientèle des programmes. Cependant elle reste la plus récente; de plus, elle permet d'avoir une bonne idée du système de valeurs dominant chez les jeunes et elle décrit de façon concrète la régulation *moyenne* à laquelle parviennent certains adolescents d'ici et aujourd'hui.¹

Une première constatation ressort de l'enquête: les jeunes adolescents accordent plus d'importance aux valeurs individuelles. Leurs valeurs dominantes ont trait à la définition de soi. « Être bien dans sa peau » est une expression qui traduit assez bien ce que les adolescents considèrent comme primordial et essentiel.

Toutes les valeurs rattachées à l'idée d'un bien-être personnel d'ordre intérieur sont donc importantes. La recherche de soi, l'accomplissement de soi, la paix intérieure, sont autant de façons de traduire cette idée fondamentale d'être à l'aise avec soi-même. Des valeurs comme le confort matériel, la compétition ou la vie spirituelle sont considérées comme moins importantes à cette période de la vie.

En ce qui concerne leurs relations avec les autres, les adolescents mettent l'accent sur les sentiments. L'amour et l'amitié sont alors des valeurs primordiales. Comprendre les autres et être compris par eux est essentiel. L'honnêteté et la fidélité sont des attitudes extrêmement valorisées. Cela est tout à fait compréhensible, puisqu'en même temps qu'ils cherchent à se définir les adolescents sont également en quête de l'amour et de la compréhension des autres. L'appartenance à un groupe d'amis fait habituellement intervenir des valeurs comme l'honnêteté, la loyauté, etc.

1. Gouvernement du Québec, Service de la recherche, ministre de l'Éducation, *Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans*, 1981.

De même, les jeunes se définissent souvent comme non-violents et tolérants; ils semblent accepter que d'autres ne se comportent pas comme eux. Toutefois, cette tolérance se situe plus au niveau du *chacun est bien libre de faire comme il veut* qu'à celui d'une acceptation consciente et voulue de la différence. L'indépendance et le besoin d'autonomie constituent de fait des valeurs extrêmement importantes durant l'adolescence. Ces valeurs importent surtout par rapport à la famille et aux institutions sociales, l'école en particulier. Le besoin d'indépendance n'est pas un besoin de solitude, mais un besoin de se démarquer de sa famille.

Cela ne veut pas dire cependant que les adolescents vont s'opposer aux modèles familiaux et sociaux qui leur sont présentés. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'enquête démontre que la plupart des adolescents désirent finalement réaliser des choses assez semblables à ce que leurs parents ont fait. Ils désirent pour la plupart se marier et avoir des enfants. Ils croient à l'importance de la sécurité que représente une institution comme la famille. Leur conception des rôles sexuels est assez semblable à celle de leurs parents. Leurs attitudes et valeurs peuvent donc sembler bien conventionnelles. La majorité des adolescents ne remettent pas vraiment en cause ces valeurs, mais veulent y participer en tant que personne autonome et responsable. Les conflits avec les parents, qui semblent souvent porter sur les valeurs, sont surtout un moyen pour les adolescents d'intérioriser ces valeurs, de les accepter, mais pour eux, en tant que personne autonome, et non en tant que fils ou filles de leurs parents.

En ce qui a trait à la société en général, les adolescents de l'ordre secondaire commencent à peine à s'y intégrer et donc à s'y intéresser. Vers quinze ans environ, les adolescents ont une première prise de conscience de l'importance des institutions sociales pour le fonctionnement à long terme de la société. La politique représente quelque chose de très complexe à laquelle bien peu s'intéressent. Comme ils n'ont pas droit de vote avant dix-huit ans, ce fait s'explique. Par ailleurs, le travail constitue pour eux d'abord et avant tout un gagne-pain; il permet aussi d'établir des contacts humains. Les loisirs sont des moments de détente et de divertissement. En somme, les adolescents de cet âge ne sont pas encore très préoccupés par la société en général.

Le respect de l'environnement fait exception et semble intéresser davantage les jeunes. Mais encore là, ils se sentent démunis devant l'ampleur du problème et cette préoccupation demeure plus au niveau des principes que de l'action.

En résumé, durant l'adolescence, les jeunes commencent à prendre conscience des réalités sociales. Mais leurs valeurs principales se situent encore au niveau de la définition de soi. Ils entreprennent une lente

intégration dans la société. Ils ne rejettent pas les valeurs conventionnelles — ils peuvent même sembler conformistes — mais ils veulent intégrer ces valeurs à leur manière d'être en tant que personne autonome. Leurs intérêts principaux vont aux valeurs d'amour, d'amitié, de compréhension, d'honnêteté et d'authenticité. Ces attitudes les amènent à être plutôt tolérants et non-violents.

CHAPITRE V: LES OBJECTIFS SUPÉRIEURS DU PROGRAMME

Par *objectifs supérieurs*, il faut entendre l'objectif global, les buts et, enfin, les objectifs généraux qui coiffent chacune des années. Ces objectifs représentent une première opérationnalisation des *fondements* et des *considérations sur l'enseignant et sur l'adolescent*. L'objectif global décrit l'intention dominante du programme; à ce titre, il constitue une première réponse à la problématique et aux attentes identifiées plus haut. Les buts précisent le rôle que le programme jouera en vue de provoquer le changement souhaité par l'objectif global. Ce rôle sera explicité sous le triple aspect des connaissances à acquérir, des habiletés à maîtriser et des attitudes à développer, sous forme de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Les objectifs généraux d'année s'inscrivent dans le prolongement de l'objectif global et des buts, en donnant la visée globale de chacune des trois années. Chaque objectif général d'année est double couvrant d'une part le domaine cognitif et d'autre part le domaine affectif.

Pour conclure ce chapitre, l'ensemble des « objectifs supérieurs » est mis en relation avec les finalités mêmes de l'éducation au Québec, avec les grands objectifs de formation visés par le second cycle du secondaire et avec les autres programmes d'études.

A — L'objectif global du programme

Le programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire vise à FAVORISER chez l'adolescent une certaine prise en charge autonome et responsable de son agir au nom des exigences fondamentales de l'humain.

« **FAVORISER chez l'adolescent.** . . » Le programme n'est pas une fin en soi. Il est un instrument au service du jeune. Le verbe FAVORISER indique que le programme veut aider le jeune de 14 à 17 ans, lui donner des moyens et des outils. C'est la fin même de l'éducation morale. Dans un domaine qui met de l'avant le libre arbitre du sujet et où l'intervention que permet le programme est en concurrence avec d'autres interventions éducatives, les effets désirés ne peuvent être ni automatiques, ni même assurés. Un objectif global se doit de comporter un caractère d'idéalité qui en fait une source d'inspiration et un moteur. Mais il doit toujours se situer dans l'ordre du souhaitable. C'est ce que veut exprimer la nuance de réalisme contenu dans le verbe FAVORISER.

« . . . **une prise en charge.** . . » L'expression *prise en charge* désigne le terme du changement visé par l'objectif global. Elle appartient à l'univers culturel québécois et a été utilisée dans des domaines aussi divers que la politique, le syndicalisme, la religion et la pédagogie. Elle a été retenue pour la formulation des fondements traitant de la morale et de l'éducation morale. L'expression *prise en charge* est riche et dynamique. Elle désigne un processus de discussion et de choix réfléchis qui tout en débouchant sur des actions particulières provoque, par sa répétition, une transformation de la personnalité de celui ou celle qui décide ou choisit. Cette transformation se fait dans le sens d'une intégration des principaux éléments de cette personnalité, et elle se traduit par un changement dans la manière d'être ou le style de vie d'une personne.

« . . . **une certaine.** . . » Cette importante nuance vient renfoncer la touche de réalisme déjà exprimée par le verbe favoriser. La première limite évidente qui s'impose à l'enseignement moral, c'est le contexte scolaire avec ses contraintes et ses lacunes. L'autre limite tient à la nature même de la prise en charge. Il s'agit d'une oeuvre de structuration, d'intériorisation et de justification morales qui ne peut se compléter en trois années. Elle est le propre de l'âge *adulte*, au sens étymologique du terme, soit l'âge de l'*accomplissement*. Toutefois, il est capital de l'entreprendre le plus tôt possible en offrant au jeune l'occasion d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés et attitudes qui le mèneront un jour au niveau de prise en charge maximal auquel il peut prétendre compte tenu de ses capacités et de ses conditions d'existence. La formulation des objec-

tifs du programme d'études veut s'inscrire dans cette perspective d'évolution progressive vers la prise en charge maximale de son agir par chacun.

« . . . **autonome et responsable** . . . » Ces deux qualificatifs renvoient directement aux grandes attentes indétectées dans la problématique. Le mot *autonome* réfère au pôle **Chemins**, soit à la réalisation de l'individu. La prise en charge visée est d'abord personnelle et de ce fait unique. Le mot *responsable* correspond au pôle **Balises**. Le jeune doit répondre de cette prise en charge à lui-même et aux autres. La prise en charge n'est pas solitaire mais solidaire; elle débouche sur la recherche et la formulation communes des exigences fondamentales de l'humain. Cette préoccupation de la solidarité humaine appelle évidemment un juste équilibre entre les deux pôles. Par ailleurs, les deux adjectifs qualifient la prise en charge d'un point de vue moral et sont alors à compléter par la fin de l'énoncé « . . . au nom des exigences fondamentales de l'humain ». Il s'agit d'une autonomie et d'une responsabilité morales parce qu'elles font appel à un référentiel moral et à une visée morale.

« . . . **de son agir.** . . » Pour l'enseignement moral, c'est le vécu du jeune qui constitue l'objet ou le donné de la prise en charge. De façon générale, ce vécu peut être décrit comme la recherche que fait l'adolescent de son être en relation avec les autres et avec son environnement. Toutefois, cette recherche ne se conçoit pas avant tout sur le mode héroïque, comme une succession d'expériences limites et de choix fondateurs. Si ceux-ci font aussi partie du vécu adolescent, ce dernier est *tissé*, pour la majeure partie, d'actions, de conduites et d'activités prosaïques et quotidiennes. Les contenus du programme tenteront de tenir compte de façon équilibrée et réaliste de ces deux aspects du vécu des jeunes.

« . . . **au nom des exigences fondamentales de l'humain.** » Cette partie de l'objectif permet de mettre encore plus en évidence la spécificité morale de la prise en charge visée. Cette prise en charge, par le jeune, des principaux aspects de son vécu doit se faire en fonction de critères moraux. Ces critères s'expriment à un niveau très général en termes d'exigences fondamentales et sont traduits plus concrètement en termes de valeurs, de principes, de normes, de règles, d'interdits, de devoirs, de droits, de lois. . . Ils se trouvent aussi actualisés dans des projets qui concrétisent la visée individuelle et collective de mieux-être et de mieux-vivre. C'est dire que le programme veut aider le jeune à réguler son agir en se fondant sur des critères solides, puisque, tout en tenant compte des circonstances particulières de la situation où il se trouve, il prendra appui sur un référentiel moral et sur une visée morale inspirés d'une conception exigeante de l'humain. De cette manière, le jeune est appelé à dépasser le particularisme de son vécu pour accéder à l'universalité de l'humain, ce qui est la fonction fondamentale de la morale.

Objectif global

Le programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire vise à FAVORISER chez l'adolescent une certaine prise en charge autonome et responsable de son agir au nom des exigences fondamentales de l'humain.

B — Les buts du programme

Le but dernier de l'éducation morale est de favoriser la maturité morale des hommes et des femmes, soit la prise en charge autonome et responsable de leur agir, à la mesure de leurs capacités et de leurs conditions d'existence, en vue du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs. Les *fondements* (chapitre II) décrivent la maturité morale au moyen d'un portrait détaillé de l'être humain moralement éduqué. Ils proposent ensuite une conception de l'enseignement moral qui se dégage de ce portrait. La description des buts que poursuit l'enseignement moral au second cycle du secondaire s'inspire de cet ensemble de considérations. Ces buts sont de l'ordre du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Ils se spécifient en connaissances à acquérir, en habiletés et en attitudes à développer.

Le premier but de l'enseignement moral au second cycle du secondaire est l'acquisition d'un ensemble de connaissances spécifiques à la morale portant sur les domaines d'études suivants:

- les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, comme balises premières de l'agir humain;
- la régulation du rapport à autrui, comme recherche d'équilibre entre les exigences d'autonomie et de solidarité;
- le projet de vie, comme réponse, à la mesure de l'adolescent, au défi normatif, entendu comme départage individuel et collectif du bien et du mal.

Ce premier but suppose aussi l'acquisition de connaissances non spécifiques relevant principalement de certains domaines des sciences humaines: anthropologie, psychologie, sociologie, sexologie, histoire, droit, géographie humaine . . . et de grandes sagesses: religions, philosophies. . . L'acquisition de ces connaissances devrait contribuer à la conceptualisation du phénomène moral et à l'objectivation de l'expérience morale, deux des quatre pôles de l'enseignement moral.

Le deuxième but que poursuit l'enseignement moral au second cycle du secondaire est le développement des grandes habiletés morales indispensables à la prise en charge par l'adolescent de son agir. Il s'agit d'abord de l'habileté à porter un jugement moral, c'est-à-dire à évaluer, en termes de bien et de mal, l'agir individuel et collectif, en se référant à des critères (normes, règles, interdits, devoirs, droits, lois, valeurs, principes, exigences fondamentales . . .) qui traduisent la visée dernière du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs. Cette habileté centrale est à étayer par deux autres: l'habileté à communiquer et à se laisser toucher par les personnes afin de tirer parti de son vécu et de celui des autres; l'habileté à rassembler et à considérer l'information pertinente à l'agir pour permettre un jugement éclairé. Le programme vise aussi le développement de l'habileté à prendre une décision et de l'habileté à agir en tenant compte de cette décision.¹ Les cinq habiletés touchent à l'ensemble des pôles d'apprentissage de l'enseignement moral, et, prioritairement, aux pôles d'objectivation de l'expérience morale et de motivation à la décision et à l'action morales.

Le troisième but de l'enseignement moral est le développement de grandes attitudes qui viendront donner à la prise en charge une certaine stabilité, constance et même prévisibilité. Ces grandes attitudes se dégagent des domaines d'études qui font l'objet de chacune des années. Le premier domaine appelle l'attitude de valorisation des exigences fondamentales; le second, celle d'équilibre entre les exigences d'autonomie et de solidarité; enfin, le troisième, l'attitude de responsabilité personnelle et collective.

En résumé, les buts du programme proposent de développer, de façon équilibrée et simultanée, un certain type de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, pour faire advenir un certain « savoir-vivre ». (Cf. tableau, p. 59)

C — Les objectifs généraux d'année

L'objectif global et les buts seront poursuivis de façon adaptée et progressive à travers les contenus de chacune des années présentés sous la forme d'objectifs généraux d'année et de module, d'objectifs terminaux et de contenu notionnel. L'énonciation des objectifs généraux, en distinguant les domaines cognitif et affectif, fait apparaître d'emblée ce qui relève des connaissances et des attitudes. On verra plus loin, à propos des objectifs généraux de module, qu'il convient d'interpréter différemment les objectifs cognitifs et les objectifs affectifs.

1. La plupart de ces grandes habiletés ont déjà été identifiées et proposées par la jeune tradition des programmes en enseignement moral. (Cf. *L'éducation morale*, Voies et Impasses IV, pp. 23-54.) Les cinq grandes habiletés seront explicitées dans le chapitre suivant, qui porte sur la démarche pédagogique.

Buts

Le rôle du programme est d'aider l'élève, dans un contexte scolaire, à devenir une personne moralement éduquée par le développement équilibré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes.

1^{er} but

Acquérir un savoir concernant

- les exigences fondamentales de l'humain;
- la régulation du rapport à autrui;
- le défi normatif.

2^e but

Maîtriser un savoir-faire en termes

- d'habileté à porter un jugement moral;
- d'habileté à communiquer et à se laisser toucher par les personnes;
- d'habileté à rassembler et à considérer l'information pertinente à l'agir;
- d'habileté à prendre une décision libre;
- d'habileté à agir en tenant compte de cette décision.

3^e but

Développer un savoir-être en termes

- de valorisation des exigences fondamentales de l'humain;
- d'équilibre entre les exigences d'autonomie et de solidarité;
- de responsabilité personnelle et collective.

Le programme, en 3^e année, veut permettre aux jeunes d'avoir accès aux exigences fondamentales de l'humain en présentant quelques-uns des critères moraux les plus importants pour l'être humain d'ici et d'aujourd'hui. Il veut aussi que les jeunes prennent conscience du caractère impératif de ces exigences fondamentales concrétisées en divers critères moraux et que de ce fait ils les valorisent.

- (c) À partir d'une réflexion sur quelques-uns des traits propres à l'être humain, **COMPRENDRE** que les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, concrétisées dans divers critères moraux, dynamisent et balisent l'agir humain.
- (a) À partir d'une réflexion sur quelques-uns des traits propres à l'être humain, **PRENDRE CONSCIENCE** du caractère impératif des exigences d'autonomie, de solidarité et de sens pour la réalisation de la personne humaine.

Le programme, en 4^e année, est consacré à la régulation morale du rapport à autrui, à l'aide de divers éléments du référentiel moral (valeur, droit, norme, exigence fondamentale). Il préconise une attitude d'équilibre entre les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité.

- (c) À travers une réflexion sur diverses réalités sociales, **COMPRENDRE** comment différents éléments du référentiel moral (valeur, droit,

norme, exigence fondamentale) interviennent dans la régulation du rapport à autrui.

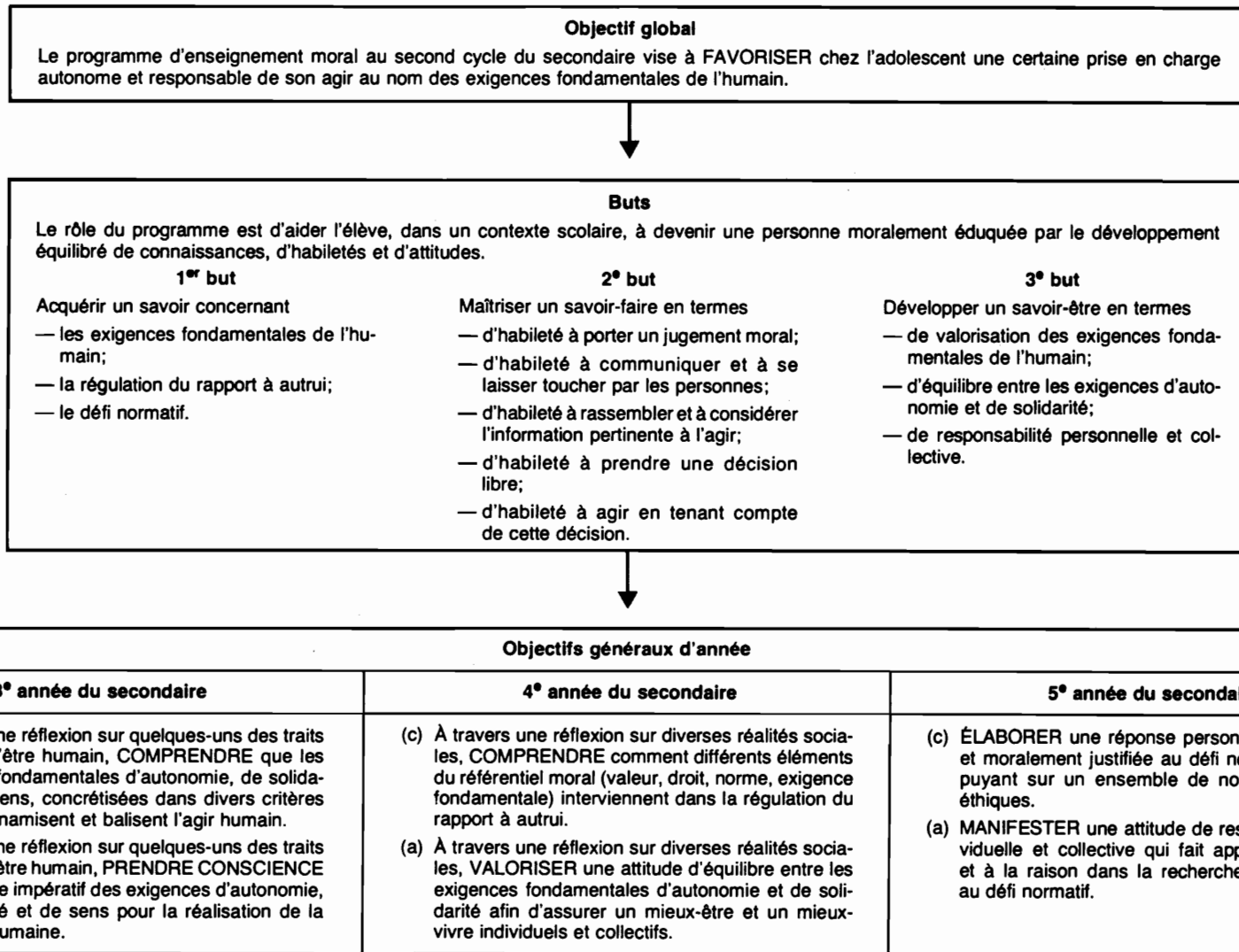
- (a) À travers une réflexion sur diverses réalités sociales, **VALORISER** une attitude d'équilibre entre les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité afin d'assurer un mieux-être et un mieux-vivre individuels et collectifs.

Le programme, en 5^e année, permet au jeune d'élaborer une réponse personnelle au défi normatif, en se laissant interpellé par la grande question morale: que dois-je faire? Il veut ainsi faire émerger une attitude de responsabilité personnelle et collective.

- (c) **ÉLABORER** une réponse personnelle, signifiante et moralement justifiée au défi normatif, en s'appuyant sur un ensemble de notions et d'outils éthiques.
- (a) **MANIFESTER** une attitude de responsabilité individuelle et collective qui fait appel à l'affectivité et à la raison dans la recherche d'une réponse au défi normatif.

Quant aux habiletés morales, elles s'affineront tout au long des trois années plus particulièrement par l'utilisation systématique d'une démarche pédagogique où elles trouveront à s'exercer. Le chapitre suivant, en décrivant les quatre étapes de la démarche pédagogique et en les justifiant, fera apparaître clairement ce lien avec les habiletés.

Tableau II
Tableau synthèse des objectifs supérieurs du
programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire



D — Rapport des objectifs supérieurs du programme avec les finalités de l'éducation et les objectifs du second cycle du secondaire

Les objectifs supérieurs du programme s'inscrivent à l'intérieur des finalités de l'école telles que décrites par *L'École québécoise*.

2.2.1 L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, *elle intègre une morale* (nous soulignons) et très souvent une religion.¹

Ce premier énoncé constitue la pierre d'angle du programme puisqu'il proclame l'importance et l'universalité du fait moral pour l'être humain et du même souffle la nécessité de développer cette dimension à l'égal des autres dimensions.

La perspective développementale est précisée dans les énoncés qui suivent.

1. *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, p. 28.

2.2.2 L'éducation au Québec veut favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice.

2.2.3 L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté, et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance.

2.2.4 L'éducation au Québec considère la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière.²

Les visées d'intégration, d'équilibre, d'autonomie, de *responsabilisation*, de souci du lien interhumain et de sens, que révèlent ces trois énoncés peuvent servir d'écrin aux objectifs supérieurs du programme. La synonymie du vocabulaire est frappante puisque les grands objectifs et les buts parlent de prise en charge autonome, responsable et signifiante, de développement équilibré des savoirs, de réalisation personnelle et collective, de découverte des grandes exigences de l'humain. . . Cette synonymie traduit le rapport étroit que l'on retrouve aussi avec les objectifs proposés par *L'École québécoise* pour l'ensemble du second cycle du secondaire. Le tableau suivant permet de mettre en évidence ces liens.

2. *Op. cit.*, p. 26.

Objectifs du second cycle du secondaire ¹	Objectifs supérieurs du programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire
2.3.12 Le second cycle de l'école secondaire est orienté vers le développement progressif par l'adolescent de son identité.	Le programme vise à favoriser chez l'adolescent la prise en charge autonome et responsable de son agir.
2.3.13 Les objectifs suivants sont proposés: — Consolider et approfondir par un apprentissage plus systématique les domaines de la connaissance et de la technique. — Aider les jeunes à trouver un sens à leur vie. — Favoriser chez les élèves la structuration d'une pensée cohérente. — Développer chez les élèves un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent. — Susciter des engagements personnels qui accentuent le sens de l'appartenance et suscitent la participation et l'esprit de créativité. — S'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité individuelle et de la responsabilité collective. — Faciliter l'accès à la vie professionnelle future.	1^{er} But: acquérir des connaissances en termes de prise de conscience des exigences fondamentales (3^e sec.), de régulation du rapport à autrui (4^e sec.), de réponse au défi normatif (5^e sec.). 2^e But: maîtriser un savoir-faire moral, à travers l'utilisation systématique d'une démarche d'apprentissage (tout au long des trois années). 3^e But: développer un savoir-être moral en termes — de valorisation des exigences fondamentales, — d'équilibre entre les exigences d'autonomie et de solidarité, — de responsabilité personnelle et collective.

1. *L'École québécoise*, p. 31.

E — Rapport du programme avec les autres programmes d'études du secondaire

Rapport avec les programmes d'études en général

Traditionnellement, on a reconnu aux disciplines scolaires non seulement une fonction de transmission de connaissances mais aussi une fonction de formation et de développement de la personne. Qu'il s'agisse d'histoire, de géographie, de mathématiques, de sciences de la nature, d'arts plastiques, de français, de langues étrangères, d'éducation physique, etc., les disciplines scolaires proposent des valeurs spécifiques: reconnaissance de la temporalité, ouverture à l'autre, goût de la recherche, esprit de curiosité, sens de la gratuité, de l'émerveillement, de l'effort, de la discipline, souci de l'exactitude, sensibilité au beau, etc.¹ Ces valeurs rejoignent souvent celles que préconise l'enseignement moral.

De plus, ces disciplines, à travers leurs démarches et leurs moyens d'apprentissage, développent un ensemble d'habiletés générales qui viennent soutenir les habiletés spécifiques au programme d'enseignement moral:

- la perception d'une réalité,
- l'organisation et l'expression des idées,
- la formulation d'hypothèses et de conclusions valables,
- l'explication de cause à effet,
- la capacité d'analyse et de synthèse,
- la perception d'une réalité externe plus englobante,
- la saisie de l'expérience subjective exprimée par autrui,
- la recherche de conséquences,
- la capacité d'introspection ou de centration,
- l'habileté à retracer les genèses et les influences,
- l'habileté à prendre une décision et à passer à l'action,
- l'habileté à faire un retour sur son action,
- la capacité de travailler avec d'autres.
- etc.

1. Cf. P. Furter, *La vie morale de l'adolescent*. Le second chapitre reprend les principales disciplines scolaires et les étudie sous l'angle de l'éducation morale.

Rapport avec le programme d'enseignement moral du 1^{er} cycle du secondaire

Programme d'enseignement moral du 1 ^{er} cycle du secondaire	
1^{re} secondaire	
Développer une plus grande attention aux autres.	
réalités étudiées	— le nouveau milieu scolaire — l'autorité — les droits de l'enfant
2^e secondaire	
Apprendre à vivre avec les autres tout en développant son autonomie.	
réalités étudiées	— groupe — conflit — choix — projet

Le contenu du premier cycle du secondaire, en étant centré sur la problématique morale de l'altérité qu'il traite de façon thématique: l'autorité, le groupe, le conflit, le choix, le projet... fait appel aux deux grandes exigences d'autonomie et de solidarité. Il a son prolongement naturel dans le contenu de la 4^e année du secondaire qui reprend la question du rapport à autrui sous un angle plus concret et en faisant appel à un référentiel moral plus diversifié. Par ailleurs, le programme du premier cycle, en utilisant la séquence traditionnelle VOIR → JUGER → AGIR, annonce la démarche pédagogique du second cycle.

Rapport avec le programme de formation personnelle et sociale

Parmi toutes les disciplines enseignées au secondaire, la formation personnelle et sociale est la plus proche de l'enseignement moral. Il y a lieu de faire ressortir les points de ressemblances qui relient les deux

programmes mais aussi les différences qui fondent leur spécificité. L'objectif global du programme de formation personnelle et sociale s'énonce comme suit:

Dans les domaines de la vie quotidienne tels que la santé, les relations interpersonnelles, la vie en société, la sexualité et la consommation, l'objectif du programme est que les jeunes acquièrent les connaissances et adoptent les attitudes et comportements essentiels à leur pleine réalisation comme individus et comme membres d'une collectivité.¹

À cause des domaines qui font l'objet de ce programme, cet objectif résonne de façon familière aux oreilles des enseignants chargés de l'enseignement moral. La vie en société, les relations interpersonnelles, la santé, la sexualité et la consommation sont autant de champs de l'activité humaine qui intéressent la morale. En fait, ce qui est commun, c'est le lieu servant de point de départ à la réflexion, soit ce qu'il est convenu d'appeler le vécu quotidien du jeune. D'où une première réaction possible, qui considérerait le programme de formation personnelle et sociale comme un nouveau venu sinon un intrus dans la chasse gardée de l'enseignement moral. Une autre attitude est possible: voir dans cette base commune une occasion ou une chance d'approfondir la spécificité de chacun des programmes.

Le programme de formation personnelle et sociale veut équiper le jeune afin de le rendre *fonctionnel* dans la société. Il a une idée de normalisation et de prévention qui est bien rendue par le verbe *adopter* de l'objectif global. Il veut aider le jeune à adopter et à faire sienne une série de comportements **essentiels** touchant quelques-uns des grands domaines de la vie humaine afin de permettre un bien-vivre individuel et collectif.

La visée du programme d'enseignement moral est autre. Il veut aider le jeune à accéder à l'autonomie responsable. Il veut favoriser la prise en charge de son agir par le jeune à la mesure de ses capacités et de ses conditions d'existence. Pour cela, en plus de connaître, comprendre et pratiquer les règles et comportements en usage dans sa société, le jeune doit pouvoir les questionner pour éventuellement les critiquer et contribuer, avec les autres, à leur renouvellement. Il doit être capable aussi, face à des situations nouvelles échappant aux règles en usage dans sa société, de prendre des décisions pertinentes. Enfin, il doit développer un point de vue personnel justifié sur les grandes questions sociales et existentielles. En vue de l'aider à exercer ces grandes habiletés, l'enseignement moral veut,

au second cycle du secondaire, amener le jeune à découvrir, comprendre et valoriser les exigences fondamentales de l'humain pour qu'elles lui servent de balises. Il veut aussi l'aider à concrétiser ces exigences fondamentales dans des normes, des valeurs, des critères particuliers. Enfin, il veut habiliter le jeune à se référer à ces exigences, critères, valeurs et normes, lorsqu'il doit faire des choix ou prendre des décisions. Ce faisant, l'enseignement moral favorise le passage jamais achevé de l'hétéronomie à l'autonomie responsable.

La différence existant entre la visée de la formation personnelle et sociale et celle de l'enseignement moral se trouve illustrée aussi dans leur démarche pédagogique respective. Le programme de formation personnelle et sociale se concentre surtout sur les deux premières étapes de la démarche retenue en enseignement moral, soit l'exploration, avec un accent particulier sur l'exploration de l'information, et la problématique, comprise comme la mise en évidence des conséquences de divers comportements ou attitudes. « Le programme de formation personnelle et sociale met beaucoup d'accent sur l'information, la prévention et l'analyse des conséquences des actions et les modifications à apporter à ces actions. »² Tout en recourant aux deux premières étapes, la démarche pédagogique de l'enseignement moral se spécifie avant tout par l'étape de l'évaluation morale ou du jugement moral, qui permet au jeune de confronter une réalité ou une situation avec les exigences fondamentales et leur traduction en termes de normes, valeurs, droits, devoirs... C'est essentiellement dans cette confrontation que réside la spécificité de l'enseignement moral.

1. Programme de formation personnelle et sociale, D.G.D.P., février 1984, p. 32.

2. Programme de formation personnelle et sociale, D.G.D.P., février 1984, p. 12.

CHAPITRE VI: LES RYTHMES DU PROGRAMME: LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Les *rythmes du programme*, ce sont à la fois la démarche d'apprentissage et la démarche d'enseignement désignées sous l'appellation unique de démarche pédagogique. En effet, la démarche pédagogique dit comment sera vécu le programme d'études et par l'enseigné, et par l'enseignant. Par cette démarche, l'enseignant, en même temps qu'il amène les élèves à réaliser des apprentissages particuliers de l'ordre des connaissances, des concepts, des habiletés et des attitudes, leur fournit l'occasion d'apprendre un processus de solution de problèmes moraux et, du simple fait de sa répétition, de développer chez eux l'habitude de recourir à ce processus.

Ce processus s'inspire des démarches pédagogiques déjà retenues par les précédents programmes d'enseignement moral du second cycle du secondaire.¹ Tout comme celles-ci, il se fonde sur la séquence traditionnelle VOIR → JUGER → AGIR, séquence qui se dégage d'une étude comparative des diverses méthodologies utilisées en enseignement moral.²

La démarche pédagogique se déploie en quatre étapes (Exploration, Problématique, Évaluation morale et Intégration-Action). Les pages suivantes tentent de décrire succinctement ces étapes et ensuite de les expliciter en montrant comment elles rythment l'intervention de l'enseignant et l'apprentissage de l'enseigné pour constituer le **cœur** du programme.

1. Cf. tableau comparatif de la page 69.

2. Cf. PERRON, J., « L'Éducation morale, ses fondements psychologiques », *Medium*, 17, pp. 37-40. HERSH, R.H., MILLER, J.P. et FIELDING, G.D., *Models of Moral Education: an Appraisal*, New York, Longman, 1980.

A — Description succincte des quatre étapes de la démarche

1. Première étape: Exploration (le vécu et le su; le donné)



Cette première étape vise à cerner ou à considérer la réalité (thème, question, problème, définition, situation. . .) qui sera l'objet de la réflexion morale. L'exploration se fait à deux niveaux: l'expérience de l'élève et l'information provenant du savoir humain.

Premier niveau d'exploration: l'expérience de l'élève

L'expérience de l'élève a ordinairement deux composantes: une composante existentielle (le vécu) et une composante notionnelle (le su). Dans le premier cas, l'élève est appelé à considérer pour lui-même ou à exprimer aux autres son vécu par rapport à la réalité qui fait l'objet de l'enseignement. L'élève, alors, revit pour ainsi dire l'expérience qu'il a faite, directement ou indirectement, de cette réalité. Il a à exprimer aussi ce qu'il ressent ou vit actuellement par rapport à celle-ci; l'exploration porte sur le vécu passé et présent.

Mais l'expérience de l'élève est aussi faite de ce qu'il sait ou pense de la réalité qui fait l'objet de l'enseignement (le su). L'expression de cette composante, même si elle n'est pas aussi riche que la précédente, peut s'avérer pédagogiquement intéressante.

L'exploration de l'expérience permet à l'enseignant et aux pairs de rencontrer l'élève sur son propre terrain puisqu'elle lui fournit l'occasion d'exprimer ses idées, ses opinions, ses connaissances, ses souvenirs, ses valeurs, ses sentiments, ses doutes, ses croyances. . . Elle est capitale pour le jeune lui-même en ce qu'elle vient jeter un pont entre les apprentissages que lui propose l'école, et sa propre vie. Il est facile de comprendre qu'une motivation riche et dynamisante peut résulter de ce premier niveau d'exploration.

Deuxième niveau d'exploration: les informations provenant du savoir humain (le donné)

L'exploration des informations provenant du savoir humain permet à l'élève une compréhension plus large et plus objective de la réalité qui fait

l'objet de l'enseignement. Il s'agit pour lui d'avoir recours à un savoir organisé fruit de l'expérimentation des savants ou de la réflexion des penseurs. Compte tenu des réalités étudiées, l'élève explorera certaines données des sciences humaines, de la science morale et des grandes sagesses.

Le second niveau d'exploration permet aussi de préciser le vocabulaire utilisé durant le cours. Il est nécessaire que termes et notions soient définis pour permettre l'utilisation la plus univoque possible, par l'enseignant et l'élève, des mots et des idées qui serviront à exprimer des raisonnements et des jugements dans les étapes ultérieures.

Cet accès au savoir humain est à vivre de la façon la plus large et diversifiée possible tout en s'accompagnant des harmoniques affectives de la curiosité, de la recherche active et de l'ouverture. En somme, il s'agit, compte tenu des conditions concrètes d'enseignement, d'explorer toute l'information disponible et pertinente en vue de préparer un jugement moral éclairé.

Deux niveaux interreliés

Il est évident qu'il existe un lien de dépendance très fort entre les deux niveaux d'exploration. La considération de l'expérience personnelle et de celle des autres débouche sur un ensemble de faits, de perceptions, d'opinions, d'impressions, de sentiments. . . qu'il y a lieu de diversifier, de préciser, de corriger, bref d'informer par le recours au savoir. Toutefois cet ordre de précedence n'est pas immuable. Très souvent l'information précède ou accompagne l'expression de l'expérience car celle-ci ne peut se faire qu'à la condition que les élèves disposent d'un certain nombre de données préalables et d'outils conceptuels.

Dans la pratique pédagogique, il s'agit en fait d'un va-et-vient qui permet à la fin de cette première étape de mettre à la disposition des élèves des données plus nombreuses, plus précises et plus sûres, en rapport avec la réalité étudiée. Les élèves ont appris aussi à nommer cette réalité de façon exacte et nuancée, ce qui leur permet d'en avoir une idée plus claire et plus précise, et de pouvoir échanger avec les autres à son sujet avec plus de profit. Enfin, ce qui est le plus important, ils entrevoient, à cause des diverses pistes et questions qui émergent de cet ensemble de données, en quoi il serait intéressant de considérer la réalité étudiée (thème, question, problème, défi, situation. . .) sous un angle moral.

2. Deuxième étape: Problématique (le possible ou les possibles)



Cette étape découle des acquis de l'étape précédente. À travers la somme des expériences et des connaissances ou données concernant un thème, une question, un problème, un défi, une situation... apparaissent des tensions, des conflits entre des points de vue divergents ou opposés. Pour résoudre ces tensions ou ces conflits, des choix surgissent privilégiant telle ou telle attitude, telle ou telle valeur, telle ou telle option... Ces possibles divers laissent entrevoir du

même coup des conséquences à court, à moyen, à long terme. Bref, une problématique s'esquisse et se développe faisant appel à l'analyse et procédant par interrogations ou questions.

Le but poursuivi en introduisant cette étape dans la démarche pédagogique, c'est d'habituer l'élève à dégager l'ensemble des possibles face à une réalité étudiée, à en faire un inventaire exhaustif, et cela avant de se prononcer sur la moralité de ces possibles. L'élève ne porte pas encore de jugement, mais il essaie, de la façon la plus honnête et objective possible, d'ouvrir et de voir l'éventail des options, attitudes, valeurs..., en en faisant ressortir les conséquences à plus ou moins long terme. Il s'agit, au sens fort du mot, d'une étape de clarification, de *débroussaillage*, préalable à l'évaluation.

Un tel exercice est assez délicat. Par définition une problématique est le lieu de l'ambiguïté, des noeuds, des conflits, des tensions dialectiques. Ce qui est attendu à la fin de cette étape, c'est un éventail d'options, d'attitudes, de solutions diverses et différenciées qui interpelle le jeune et appelle une régulation morale.

3. Troisième étape: Évaluation morale (le jugé et le voulu)



Il s'agit de l'étape essentielle de la démarche. C'est l'étape du jugement moral et de la décision morale. Chaque option, chaque attitude, chaque solution possibles ainsi que leurs conséquences sont à évaluer en termes de *bien* et de *mal* en référence aux critères moraux et en tenant compte des circonstances. Ces critères, ce sont les exigences fondamentales, principes, valeurs, lois, droits, devoirs, règles, normes, constituant le référentiel moral et s'exprimant dans la

visée. Est *bien* ce qui va dans le sens du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs et dans le sens des exigences fondamentales de

l'humain; est *mal* ce qui va à leur rencontre. C'est la fonction principale de cette étape que de renvoyer le jeune à des critères, à des balises, en passant par l'appel systématique aux justifications (« pourquoi dis-tu cela? ») qui sous-tendent les jugements moraux qu'il porte.

C'est toute la dynamique du rapport au référentiel moral et de la prise en charge autonome et responsable qui se vit concrètement ici. Éclairé par les deux étapes précédentes et confronté à d'autres jugements et justifications qui l'interpellent, l'élève aura à se situer face aux balises, aux critères proposés et à les utiliser pour se préparer à un agir rationnel.

C'est comme conscience libre et éclairée qu'il pourra alors se déterminer, en tenant compte des circonstances et sans oublier l'apport de son affectivité, pour une option, une attitude, une action, une solution, car la régulation appelle la décision volontaire et personnelle qui précède l'engagement. Essentiellement, cette étape devrait produire une décision, un choix ou un point de vue justifiés par la raison et s'inscrivant dans la visée fondamentale du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs.

4. Quatrième étape: Intégration-Action (l'agi)



Le terme de la démarche, son débouché naturel, c'est une action, un geste, un engagement, conforme à l'évaluation morale précédente, afin d'éviter la célèbre constatation: « Video meliora et deteriora sequor ». C'est dans la réalité, l'expérience et la vie, que l'action morale se définit et s'authentifie. Évaluations, choix et décisions doivent se concrétiser et se traduire en une suite d'actes. Il faut *faire* la morale et cela à travers des actions individuelles et collectives. Globalement, cette étape constitue le temps du renforcement des apprentissages et de la pratique. Cette étape est aussi le temps du retour sur l'action (rétroaction) et de la prise en considération de l'échec, de l'insuccès et même de l'inactivité.

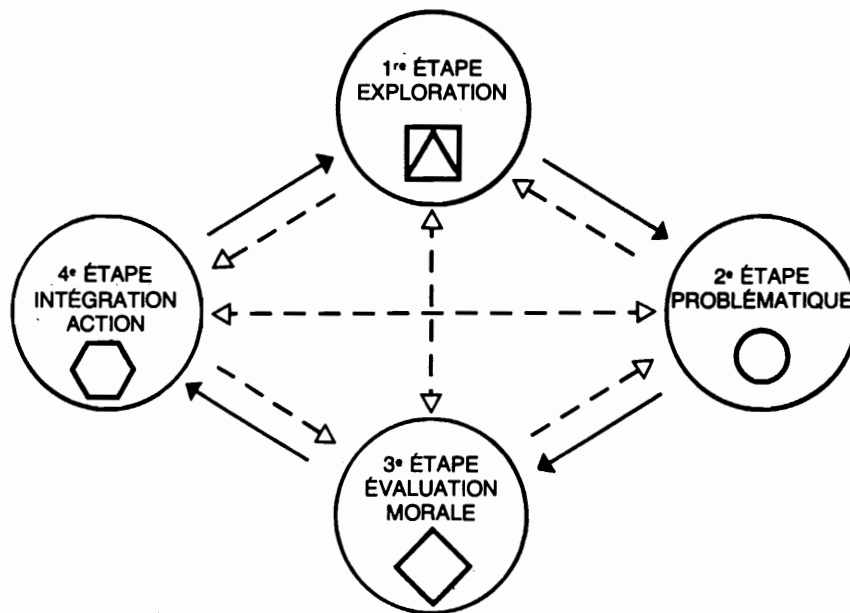
Cette quatrième étape comporte des difficultés qui dépendent de sa nature et du contexte scolaire où elle se vit. Elle suppose l'intégration d'une évaluation ou d'un jugement moral dans un agir. Or cette intégration ne se réalise que dans le moyen et le long terme et la vérification de son authenticité reste toujours délicate. Par ailleurs, le cadre scolaire et ses limites (horaires, règlements, espaces...) ne laissent qu'un choix limité de types d'actions.

Toutefois, malgré ces difficultés, à la fin de cette étape, l'élève devrait avoir posé un geste, fait une action, pris un engagement, réalisé une prise de conscience, qui permet et manifeste une certaine intégration des acquis des étapes précédentes.

5. Une démarche souple et familière

Les quatre étapes de la démarche pédagogique ont été présentées de façon linéaire et séquentielle. En réalité, la démarche peut comporter des retours en arrière. De plus, il est important de noter que l'opération majeure qui caractérise chacun des temps, par exemple l'exploration ou l'évaluation morale, bien qu'elle intervienne prioritairement à l'étape qu'elle sert à identifier, contribue aussi à la réalisation de chacune des autres étapes. Ainsi, le recours à l'information est encore présent lors de l'évaluation. De même, l'appel à l'expérience personnelle ne disparaît pas lorsque s'achève l'étape d'exploration. . . Le schéma qui suit en indiquant le lien prioritaire (→) et les interrelations (↔) entre les diverses étapes veut résumer l'ensemble de la démarche pédagogique et en illustrer la souplesse. L'aspect circulaire et non linéaire du schéma veut montrer en outre qu'il s'agit d'une démarche qui se répète plusieurs fois dans l'année.

La démarche pédagogique du programme



Il est important de signaler que cette démarche reprend et fusionne les démarches qui rythmaient les deux programmes préexistants, soit le programme *optionnel* (486) et le programme d'exemption (485), et qui s'appuyaient sur la séquence traditionnelle VOIR → JUGER → AGIR. Le tableau suivant permet de faire ressortir cette parenté.

PROGRAMME OPTIONNEL (486)	① Exploration → ② Intériorisation → ③ Réalisation
PROGRAMME D'EXEMPTION (485)	① Information ② Expérience personnelle → ③ Problématique → ④ Évaluation → ⑤ Engagement
NOUVEAU PROGRAMME	① Exploration → ② Problématique → ③ Évaluation morale → ④ Intégration- Action
SÉQUENCE TRADITION- NELLE	← VOIR → (considération) ← JUGER → (jugement) ← AGIR → (action)

B — Une démarche qui rythme l'intervention de l'enseignant

1. Une démarche qui structure le contenu des programmes

L'organisation pédagogique du programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire procède par **modules**. Ceux-ci permettent de répartir de façon séquentielle le contenu de chacun des programmes. Le module constitue en quelque sorte un ensemble dynamique d'apprentissage regroupant des objectifs pédagogiques, des éléments notionnels, des moyens d'apprentissage et des moyens d'évaluation.

La démarche pédagogique vient structurer les modules, en présidant plus particulièrement à la répartition des objectifs terminaux. C'est ainsi que la démarche pédagogique rythme vraiment le programme compte tenu du caractère prescriptif des objectifs terminaux et du fait aussi que, de par leur nature, ils chapeautent les autres éléments du contenu, soit les objectifs intermédiaires et les éléments notionnels. Pour l'enseignant, *suivre* le programme voudra dire aussi appliquer la démarche qui le dynamise de module en module. Chacune des quatre étapes constitue autant de points de repère à l'intérieur desquels l'enseignant est libre de choisir ses types d'interventions pédagogiques ou ses stratégies éducatives compte tenu de son style d'enseignement.

Dans la présentation formelle du programme pour les 3^e, 4^e et 5^e années du secondaire, chacun des objectifs terminaux sera accompagné d'un symbole qui permettra d'identifier quelle étape de la démarche est en cours de réalisation. Voici les symboles retenus par le programme à cette fin.

Étapes de la démarche		Symbole
1 ^{re} Étape	Exploration	
2 ^e Étape	Problématique	
3 ^e Étape	Évaluation morale	
4 ^e Étape	Intégration-Action	

Ce mode de structuration n'aboutit cependant pas à une uniformisation qui ferait que chaque module comporte systématiquement quatre terminaux correspondant chacun à l'une des étapes. À l'occasion, plus d'un objectif terminal pourra se rapporter à une même étape particulièrement dans les temps de la problématique et surtout de l'exploration. Dans ce dernier cas, l'opération se réalisant à deux plans, la représentation symbolique de l'étape se nuancera selon que le terminal situe l'exploration avant tout au plan de l'expérience personnelle  (triangle en trait plein) ou au plan de l'information  (carré en trait plein). Le terminal peut aussi toucher de façon équivalente les deux plans  (triangle et carré en trait plein).

Nuances pour la représentation symbolique de la première étape	
Exploration se situant de façon équivalente aux deux plans	
Exploration se situant prioritairement au plan de l'expérience personnelle de l'élève	
Exploration se situant prioritairement au plan de l'information	

2. Une démarche qui précise le mode d'intervention de l'enseignant

Le chapitre III a présenté les principales caractéristiques de l'enseignant chargé de l'enseignement moral: témoin, personne-ressource, interpellant, catalyseur et facilitateur. La démarche pédagogique permet de donner un lieu pour chacun de ces traits et ainsi de passer de l'idéal au concret.



Dans la première étape, l'enseignant agit, soit comme facilitateur, soit comme personne-ressource. Au plan de l'exploration de l'expérience, il est un facilitateur. À ce plan, le succès de l'intervention dépend largement de la qualité du climat général de la classe et de la capacité de l'enseignant à exercer sa fonction d'animateur avec doigté. Ceci exige une certaine prudence pédagogique dans le choix des moyens et des modes d'expression afin d'éviter, chez le jeune, le narcissisme ou le voyeurisme et, chez l'intervenant, la manipulation ou même le viol de conscience.

Au plan de l'exploration de l'information, l'enseignant est avant tout personne-ressource. Il donne accès de façon objective au savoir humain proposé par le programme, soit les données des sciences humaines, de la science morale et des grandes sagesse. Il s'assure de la compréhension la plus univoque possible des concepts.

La première étape constituant un préalable à la réflexion morale, l'enseignant devra s'employer à réaliser les apprentissages sans cependant s'attarder outre mesure. Pour ce faire, il aura d'abord à tenir compte de la qualité plus ou moins grande des résultats obtenus dans l'exploration de l'expérience pour décider de l'opportunité de s'attarder à l'exploration de l'information. Par ailleurs, il aura à vérifier si certaines des données préalables ne sont pas étudiées dans d'autres disciplines.



L'étape de la problématique, à cause de sa difficulté, va exiger de l'enseignant une présence pédagogique qui fait appel aux deux traits de l'étape précédente. Il aura à faciliter le travail de clarification et d'identification, par le jeune, des pôles de tension, des options, des questions, des possibles. . . Il aura aussi à veiller à ce que l'éventail en soit le plus large possible. De ce fait, l'enseignant sera appelé à proposer des compléments et des approfondissements.



La troisième étape de la démarche pédagogique représente un double défi pour l'enseignant chargé de l'enseignement moral. Il y est à la fois un interpellant et un témoin. Il interpelle (au sens étymologique d'interrompre) en demandant des justifications à l'aide du *pourquoi*, en refusant les jugements qui sont sophismes, en renvoyant au référentiel, soit les critères et les exigences fondamentales de l'humain. . .

Il veille à ce que le jugement moral soit posé et bien posé. . . Par ailleurs, il ne pourra éviter d'être à son tour interpellé par les jeunes. Il aura donc à témoigner de façon implicite ou explicite de ses valeurs, de ses principes, de ses options, sans les imposer.



Dans cette dernière étape, l'enseignant est un facilitateur et catalyseur. Il est celui qui suscite l'intégration en proposant des actions réalisables et accessibles, en faisant un retour sur ce qui a été réalisé ou non réalisé, en expliquant et en utilisant l'échec et l'insuccès. Pour ce faire, il aura besoin d'ingéniosité et de créativité.

DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE	1 ^{re} étape EXPLORATION (le su, le vécu et le donné)		2 ^e étape PROBLÉMATIQUE (le ou les possibles)	3 ^e étape ÉVALUATION MORALE (le régulé et le voulu)	4 ^e étape INTÉGRATION-ACTION (l'agi)
	Plan de l'expérience Temps de l'expression et de la motivation	Plan de l'information Temps de l'accès au savoir	Temps de l'analyse et de l'interrogation	Temps de la délibération, du jugement et de la décision Appel à un référentiel moral et à la visée	Temps du renforcement des apprentissages et de la pratique
REPRÉSENTATION SYMBOLIQUE					
RÔLE DE L'ENSEIGNANT À CHACUNE DES ÉTAPES	Facilitateur	Personne-ressource	Facilitateur Personne-ressource	Interpellant Témoin	Catalyseur Facilitateur

C — Une démarche qui rythme l'apprentissage du jeune

Il y a sans doute beaucoup d'audace et de présomption à vouloir déterminer de façon très précise les étapes d'un processus d'apprentissage quel qu'il soit. À l'intérieur des trois grands modes d'apprentissage: information, imitation, expérimentation, la façon dont le jeune apprend concrètement dépend d'une multiplicité de facteurs (culture, caractère, forme d'intelligence, affectivité, environnement physique et social, *quotidien*, humeur . . .) qui invite à la modestie.

Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il faille laisser libre jeu au hasard. Il y a lieu de faire appel à une démarche structurée mais souple, que le jeune utilisera régulièrement. Dans cette optique, la démarche pédagogique

semble satisfaisante parce qu'elle est séquentielle et insérée dans un programme qui en prévoit la répétition. De plus, elle permet l'intégration des différents savoirs et plus particulièrement l'exercice des grandes habiletés morales. Enfin, elle aide à choisir les moyens d'apprentissage les plus efficaces pour l'enseignement moral.

1. Une démarche séquentielle, reprise tout le long de l'année

Afin d'être moralement éduqué, le jeune se doit d'être moralement entraîné. Cet *entraînement moral* se fait entre autres par la répétition de la démarche qui de module en module rythme et structure le programme durant trois années. Cet effet d'entraînement devrait idéalement déboucher, chez le jeune, sur une intégration de la démarche, de telle sorte que

plus tard, au fil des situations imprévisibles de la vie, il puisse s'orienter lui-même, c'est-à-dire agir et réagir comme un agent moral responsable et inventif.

Par ailleurs, la démarche est séquentielle, c'est-à-dire que ses opérations majeures se déroulent selon un certain ordre. Cet ordre peut s'exprimer à travers deux grilles parallèles, l'une chronologique (AVANT → PENDANT → APRÈS) et l'autre didactique (PRÉPARATION → RÉALISATION → INTÉGRATION).¹

Pour l'apprentissage éthique, ce sont les étapes de la problématique et de l'évaluation morale qui représentent le temps fort de la démarche. En regard de celles-ci, la première étape en est une de PRÉPARATION; cet AVANT (*input*) correspond au temps de l'exploration par le sujet d'une question ou d'une réalité. Le jeune commence par être attentif à ses propres convictions et expériences et à celles des autres de manière interactive (le *su* et le *vécu*). Il les confronte et les complète ensuite par un cer-

tain nombre d'informations provenant du savoir humain (le *donné*) pour avoir une vue plus objective de la question ou de la réalité.

Le second temps de la séquence correspond aux étapes de la problématique et de l'évaluation morale. Le jeune réalise, en termes de délibération, de jugement moral et de décision, le traitement des données (expériences et informations) fournies par l'étape précédente. Plus spécifiquement, le traitement est effectué en référence à des critères moraux (normes, valeurs, principes, exigences fondamentales...) et à une visée. PENDANT cette opération, le jeune est au cœur de la démarche morale. C'est le temps de la RÉALISATION

L'étape de l'intégration-action constitue l'APRÈS (*output*) de la séquence. Le résultat du traitement, sous un angle moral, des données concernant la question ou la réalité doit être intégré par le sujet à travers différents types d'actions qui devront tenir compte des jugements moraux portés précédemment. Avec l'INTÉGRATION s'achève la séquence.

1. Cf. *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études*, D.G.D.P., code 16-0000-08, 1984.

DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE		1 ^{re} étape EXPLORATION (le su, le vécu et le donné)		2 ^e étape PROBLÉMATIQUE (le ou les possibles)	3 ^e étape ÉVALUATION MORALE (le régulé et le voulu)	4 ^e étape INTÉGRATION-ACTION (l'agi)
		Plan de l'expérience Temps de l'expression et de la motivation	Plan de l'information Temps de l'accès au savoir	Temps de l'analyse et de l'interrogation	Temps de la délibération, du jugement et de la décision Appel à un référentiel et à la visée	Temps du renforcement des apprentissages et de la pratique
REPRÉSENTATION SYMBOLIQUE						
SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE	Grille chronologique	----- AVANT ----- <i>input</i>		----- PENDANT ----- traitement		----- APRÈS ----- <i>output</i>
	Grille didactique	----- PRÉPARATION -----		----- RÉALISATION -----		----- INTÉGRATION -----

2. Une démarche qui actualise le savoir-faire moral

Un des avantages de la démarche retenue par le programme est de faire apparaître le lieu privilégié où chacune des grandes habiletés morales pourra être exercée par l'élève.



Dans la première étape, deux habiletés morales sont actualisées. Au plan de l'exploration de l'expérience s'exerce l'habileté à entrer en communication avec les autres. Cette habileté consiste à leur transmettre un message ou une expérience, à les intéresser et à les toucher et aussi à recevoir leur message ou expérience, à se laisser intéresser et toucher par eux. Cette habileté générale suppose l'exercice de plusieurs habiletés plus particulières comme de se remémorer son passé, d'analyser son vécu, de raconter, de parler de façon claire, de capter et retenir l'attention des autres, d'écouter attentivement. . .

Au plan de l'information, l'exploration repose sur l'habileté à trouver, à rassembler et à considérer des données qui complètent ou infirment celles qui proviennent de l'expérience, à les comparer et à les confronter de manière à retenir les plus pertinentes. Cette habileté générale implique l'exercice d'habiletés particulières d'ordre cognitif, comme celles d'analyse, de synthèse, d'explication de cause à effet, d'organisation et d'expression d'idées, de formulation d'hypothèses et de conclusions valables . . . , et d'ordre technique, comme celles qui ont trait à la façon de trouver de l'information.



Dans les deux étapes centrales de la démarche, la problématique et l'évaluation morale, l'élève exerce l'habileté à porter un jugement moral et l'habileté à prendre une décision libre. La première habileté consiste en la capacité de faire appel de façon autonome et responsable à un référentiel moral et à une visée et à dégager ce que les circonstances présentent de particulier, pour évaluer les divers choix émergeant de l'étape de la problématique. Cette habileté capitale implique l'exercice des habiletés particulières suivantes: capacité à identifier les pôles d'une tension, à faire des classements et des typologies, à prévoir des conséquences à plus ou moins long terme, à identifier des critères moraux, à tenir compte des circonstances. . . Quant à la seconde habileté, elle repose sur l'esprit de décision et fait appel à la capacité de résister aux inclinations intérieures et aux pressions extérieures.

L'étape d'intégration-action permet au jeune l'exercice de l'habileté à agir en conformité avec ses choix. Celle-ci demande la capacité de déterminer des actions concrètes et réalistes, la capacité de revenir sur son action et de se réajuster, la capacité d'assumer l'échec. . .

DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE	1 ^{re} étape EXPLORATION (le su, le vécu et le donné)		2 ^e étape PROBLÉMATIQUE (le ou les possibles)	3 ^e étape ÉVALUATION MORALE (le régulé et le voulu)	4 ^e étape INTÉGRATION-ACTION (l'agi)
	Plan de l'expérience Temps de l'expression et de la motivation	Plan de l'information Temps de l'accès au savoir	Temps de l'analyse et de l'interrogation	Temps de la délibération, du jugement et de la décision Appel à un référentiel moral et à la visée	Temps du renforcement des apprentissages et de la pratique
REPRÉSENTATION SYMBOLIQUE					
HABILETÉS MORALES ACTUALISÉES	Habileté à communiquer et à se laisser toucher Habileté à rassembler et à considérer des informations pertinentes		Habileté à porter un jugement moral Habileté à prendre une décision libre		Habileté à agir en conformité avec ses choix

3. Une démarche qui permet de choisir les moyens d'apprentissage les plus efficaces

L'apprentissage pour l'élève, ce sont d'abord les activités quotidiennes qu'il réalise. Le « que fait-on aujourd'hui? » du jeune, au début du cours, réfère au moyen d'apprentissage utilisé: film? discussion? jeu de rôle? cours magistral? . . . bien plus qu'à l'objectif visé, au type de savoir qui sera développé ou à l'étape de la démarche. C'est donc dire l'importance qu'il y a à situer, même de façon très générale, les moyens d'apprentissage ordinairement utilisés en enseignement moral par rapport aux quatre étapes de la démarche afin d'assurer à celle-ci la plus grande efficacité.

La classification qui suit tente de distribuer la plupart des moyens utilisés par les deux programmes précédents à l'intérieur de chacune des quatre étapes. Une seule question a servi d'outil de classification: compte tenu de la description de telle étape et de sa spécificité, quels sont les moyens d'apprentissage qui lui conviennent le mieux? Il est évident que ce tableau est indicatif. Les critères pour le choix d'un bon moyen d'apprentissage sont divers et dépendent des circonstances: critères de motivation chez le sujet, d'économie de temps, d'effort et de ressource; critères de durabilité dans l'impact, de variété et de convenance. . . Ce choix final est la responsabilité de l'enseignant.

Toutefois, cette classification, en plus de concrétiser la démarche, a l'avantage de montrer la richesse des moyens d'apprentissage et servira de ce fait d'inspiration aux guides pédagogiques. (Voir le tableau de la page suivante.)

La démarche pédagogique: coeur du programme

L'ensemble des considérations précédentes fait apparaître l'importance d'une démarche pédagogique qui, à la suite de l'énoncé des objectifs supérieurs du programme, se veut une opérationnalisation des fondements. Présentée avant le contenu du programme, elle est indissociable de celui-ci parce qu'elle l'innerve et le dynamise. Pour celui qui *donne* le programme, elle jalonne l'acte pédagogique sans empêcher pour cela l'enseignant de faire appel à diverses approches pédagogiques: clarification des valeurs, dilemme moral, pédagogie du projet ou de conscientisation. . . Pour celui qui *reçoit* le programme, elle résout la traditionnelle opposition contenu/processus en permettant une certaine intégration des savoirs et en étant elle-même un critère de structuration des contenus.

Par ailleurs, la démarche pédagogique est au coeur du programme parce qu'elle permet l'exercice des différents pôles d'apprentissage propres à l'enseignement moral: la conceptualisation du phénomène moral, la motivation à l'action et à la décision morales, l'objectivation de l'expérience morale et la valorisation des exigences fondamentales de l'humain. (Voir le tableau de la page 76.)

Tableau III
Les moyens d'apprentissage et les différentes étapes
de la démarche pédagogique

Étapes de la démarche pédagogique	1 ^{re} étape EXPLORATION 	2 ^e étape PROBLÉMATIQUE 	3 ^e étape ÉVALUATION MORALE 	4 ^e étape INTÉGRATION-ACTION 
Moyens d'apprentissage pertinents	Au plan de l'expérience	Au plan de l'information		
	— Narration de souvenirs et d'expériences passés (confection d'album souvenir, journal intime, autobiographie. . .) — Témoignage — Expression de ses sentiments et de ses émotions (technique du cercle magique, échanges privilégiés deux par deux. . .) — <i>Brainstorming</i> ou remue-ménages — « Test » de connaissance de soi — Entretien — Première étape de la clarification de valeurs — Graffiti — Improvisation orale — Identification empathique — Expression corporelle. . . — Exercice de concentration, de détente — Invention de pensées ou de slogans — . . .	— Exposé magistral — Recherche de définitions — Clarification de concepts et de valeurs — Travail de recherche (lecture de documents et de textes, farde de documents, recherche en bibliothèque et dans les médias, dossier, fiche maîtresse) — Exposé d'élèves (présentation documentée de document, causerie, rapport, compte rendu. . .) — Rencontre de personnes-ressources — Interview — Enquête et sondage ou résultats de sondage — Photo, photomontage — <i>Scrapbook</i> — Caricature, casse-tête — Affiche, annonce publicitaire — Bande dessinée (analyse. . .) — Document audio-visuel (film, vidéo, disque, documentaire télévisé, diapositives muettes ou sonorisées, transparents pour rétroprojecteur, bandes sonores. . .) — Jeu-questionnaire, Quizz — . . .	— Débat (discussion, table ronde, panel, <i>fish bowl</i>) — Jeu de rôle sous forme de procès, concours, jeu dramatique, sketch, renversement de rôles — Réflexion individuelle — Dialogue — Méditation — Échange en petits groupes — Conte — Confection de bandes dessinées — Justification des prises de position — Discours nomologique (recherche des conséquences) — Titrage — Tirage — Tableau — Bilan — . . .	— Échange sous forme de groupes de discussions — Réflexion personnelle — Dilemme moral — Retour critique ou ramassage — Groupe nominal — Bilan — Technique de simulation — Méditation — . . .

Tableau IV
Tableau synthèse des différentes étapes
de la démarche pédagogique

DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE		1 ^{re} étape EXPLORATION (le su, le vécu et le donné)		2 ^e étape PROBLÉMATIQUE (le ou les possibles)	3 ^e étape ÉVALUATION MORALE (le régulé et le voulu)	4 ^e étape INTÉGRATION-ACTION (l'agi)
		Plan de l'expérience Temps de l'expression et de la motivation	Plan de l'information Temps de l'accès au savoir	Temps de l'analyse et de l'interrogation	Temps de la délibération, du jugement et de la décision Appel à un référentiel moral et à la visée	Temps du renforcement des apprentissages et de la pratique
REPRÉSEN- TATION SYMBOLIQUE						
RÔLE DE L'ENSEIGNANT À CHACUNE DES ÉTAPES		Facilitateur	Personne-ressource	Facilitateur Personne-ressource	Interpellant Témoin	Catalyseur Facilitateur
SÉQUENCE D'APPREN- TISSAGE	Grille chrono- logique	----- AVANT input		----- PENDANT traitement		----- APRÈS output
	Grille didactique	----- PRÉPARATION		----- RÉALISATION		----- INTÉGRATION
HABILETÉS MORALES ACTUALISÉES		----- Habilité à communiquer et à se laisser toucher	----- Habilité à rassembler et à considérer des informations pertinentes	----- Habilité à porter un jugement moral ----- Habilité à prendre une décision libre		----- Habilité à agir en conformité avec ses choix
RAPPORT AUX PÔLES D'APPRENTISSAGE DE L'ENSEIGNEMENT MORAL		----- Conceptualisation du phénomène moral		----- Objectivation de l'expérience morale	----- Valorisation des exigences fondamentales ----- Motivation à la décision et à l'action morales	

DEUXIÈME PARTIE

Le contenu du programme

CHAPITRE VII — Vue d'ensemble et données générales
concernant le contenu

CHAPITRE VIII — Le contenu de la 3^e année du secondaire

CHAPITRE IX — Le contenu de la 4^e année du secondaire

CHAPITRE X — Le contenu de la 5^e année du secondaire

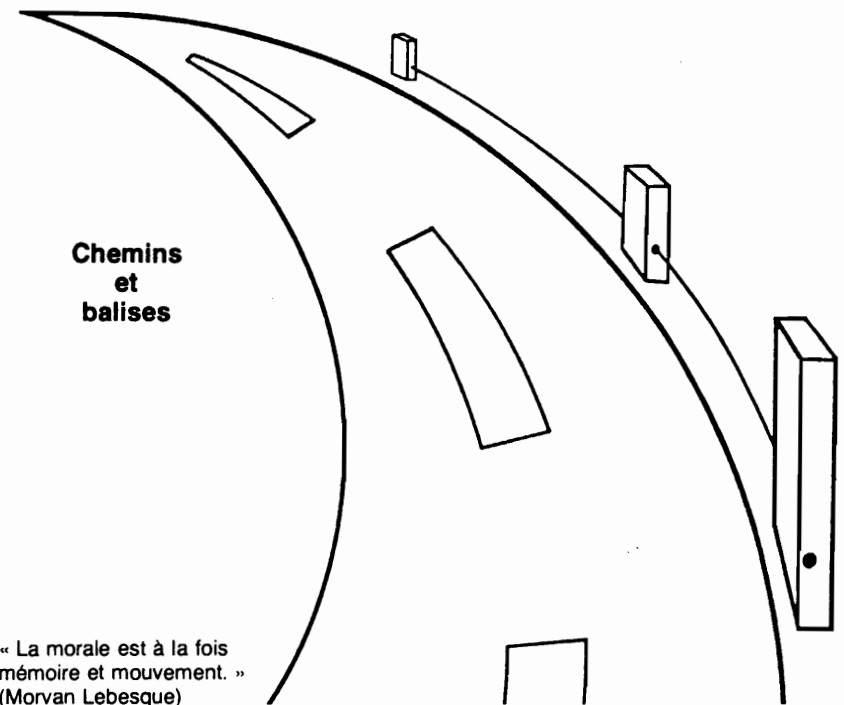
CHAPITRE XI — L'évaluation des apprentissages

CHAPITRE XII — Bibliographie

CHAPITRE VII: VUE D'ENSEMBLE ET DONNÉES GÉNÉRALES CONCERNANT LE CONTENU

Le programme d'enseignement moral du second cycle propose des contenus d'année qui sont interreliés. Aussi, avant de prendre connaissance du contenu qu'il est appelé à enseigner, l'enseignant, quelle que soit l'année où se situe son intervention, se doit-il d'avoir une vue d'ensemble du programme du second cycle du secondaire. Voilà pourquoi le présent chapitre propose un survol du contenu du programme des trois années.

Ce survol est précédé de quelques considérations sur le cadre de structuration ayant servi à l'élaboration du contenu et est suivi de l'identification des critères qui ont été appliqués au choix des éléments qui s'y trouvent. Il se termine par quelques remarques sur la présentation formelle du programme et sur la place qu'y tient le domaine affectif.



A — Le cadre global de structuration du contenu

Le cadre de structuration est celui de la programmation par objectifs ou PPO. Cet instrument, qui provient du monde de la gestion, a été privilégié par le ministère de l'Éducation dans la vaste opération de refonte des programmes entreprise il y a quelques années. Le programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire s'insère dans ce cadre qui, s'il présente des inconvénients, comporte aussi bon nombre d'avantages. Vu sous cet angle relatif, il apparaît comme un instrument dont il est possible de faire un usage serein, réaliste et respectueux des orientations même du programme.

La programmation par objectifs veut apporter à l'enseignement moral rigueur et cohérence. Elle situe, relativise et diversifie les moyens d'apprentissage qui n'apparaissent plus comme l'essentiel du contenu même s'ils constituent le quotidien pédagogique. Elle appelle une évaluation plus juste et plus efficace. Mais, plus encore, elle permet à l'enseignant et à l'élève de savoir où ils vont dans le court, le moyen et le long terme. De ce point de vue, Montaigne disait déjà: « À qui prend la mer sans décider de son port de destination, le vent n'est jamais favorable ».

L'utilisation de ce mode de structuration ne doit éliminer ni la créativité pédagogique, ni le recours au vécu dans une discipline qui en fait son aliment quotidien. L'uniformité que postule le recours à la PPO ne doit en aucun cas déboucher sur le psittacisme (répétition), pour l'enseignant, ou le conditionnement de type behavioriste, pour l'enseigné, ce qui serait la négation même des finalités de l'enseignement moral. En rendant les objectifs généraux et terminaux prescriptifs et les objectifs intermédiaires facultatifs, le cadre officiel d'élaboration des programmes laisse de nombreux espaces de liberté pédagogique. En enseignement moral, il ne peut être question d'un programme *clé en main*, où tout est fourni jusqu'au moindre détail. Un programme d'enseignement moral ne se *donne* pas, il se vit.

B — Survol du contenu du programme du second cycle du secondaire

Le survol du contenu du programme du second cycle du secondaire se fera à l'aide de quatre tableaux. Le premier (tableau V) donne les descripteurs les plus généraux, tandis que les trois suivants (tableaux VI à VIII) présentent les divers savoirs propres à chacune des années.

Survol du contenu à partir de descripteurs généraux

Le chapitre V a déjà donné une première idée des contenus en énonçant les objectifs généraux d'année. Le tableau V les reprend et les systématise pour mieux faire ressortir, à l'aide de descripteurs très généraux, l'interrelation et la progression des contenus. Le premier descripteur précise ce qui se trouve au cœur de chacune des années. Ce descripteur est complété par la question éthique fondamentale qu'il sous-tend. La double formulation, au singulier et au pluriel, veut faire comprendre que si cette question s'adresse d'abord au jeune elle dépasse chaque individu et que la réponse sollicitée ne peut se trouver que dans l'interaction et l'interrelation entre les individus. C'est précisément le rôle du programme, en fournissant de façon adaptée des contenus cognitif et affectif, de permettre l'émergence d'une réponse personnelle dans la confrontation et l'échange. Le troisième descripteur illustre le contenu à l'aide d'un titre suivi d'un symbole, qui constitue le quatrième descripteur. Le cinquième descripteur précise la dominante du vécu psychologique sur laquelle s'appuie chacun des contenus d'année et montre ainsi l'adéquation de cette dominante avec ce contenu. Le tableau présente ensuite les objectifs généraux d'année. (Voir le tableau de la page suivante.)

Survol du contenu à partir des savoirs

Les tableaux VI, VII, et VIII complètent et précisent le tableau précédent en faisant appel à d'autres descripteurs: les savoirs. Il s'agit de la présentation très succincte des connaissances (savoir), des attitudes (savoir-être) et des habiletés (savoir-faire), qui feront l'objet de l'enseignement durant les trois années, conformément aux grands buts du programme. Dans les connaissances, le tableau distingue les connaissances préalables et les connaissances spécifiquement morales. De même, l'attitude morale globale de chaque année est distinguée de ses diverses spécifications dans chaque module. Enfin, le savoir-faire moral étant développé avant tout par la démarche pédagogique, les habiletés morales sont présentées en lien avec cette démarche. (Voir les tableaux VI, VII, VIII aux pages 83 à 85.)

Tableau V
Survol du contenu à partir des descripteurs les plus généraux

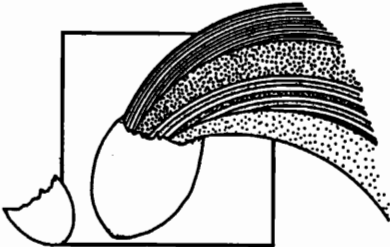
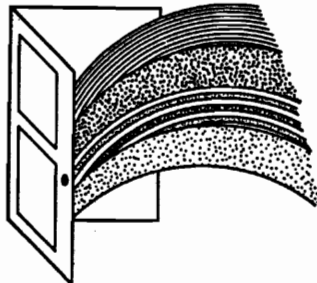
Année	3 ^e année du secondaire	4 ^e année du secondaire	5 ^e année du secondaire
FOYER DU CONTENU	Les exigences fondamentales de l'humain	La régulation morale du rapport à autrui	Le défi normatif
LA QUESTION ÉTHIQUE SOUS-JACENTE	À quoi $\left\langle \begin{array}{c} \text{suis-je} \\ \text{sommes-nous} \end{array} \right\rangle$ obligé(s)?	Que $\left\langle \begin{array}{c} \text{fais-tu} \\ \text{faisons-nous} \end{array} \right\rangle$ de l'autre?	Que $\left\langle \begin{array}{c} \text{dois-je} \\ \text{devons-nous} \end{array} \right\rangle$ faire?
TITRE	AU-DELÀ DU MIROIR	ESCALES	LE TEMPS DES DÉFIS
SYMBOLE			
AXE PSYCHOLOGIQUE	Centration sur soi	Décentration vers autrui	Sur-centration sur une réponse personnelle
OBJECTIFS GÉNÉRAUX D'ANNÉE	(c) À partir d'une réflexion sur quelques-uns des traits propres à l'être humain, COMPRENDRE que les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, concrétisées dans divers critères moraux, dynamisent et balisent l'agir humain. (a) À partir d'une réflexion sur quelques-uns des traits propres à l'être humain, PRENDRE CONSCIENCE du caractère impératif des exigences d'autonomie, de solidarité et de sens pour la réalisation de la personne humaine.	(c) À travers une réflexion sur diverses réalités sociales, COMPRENDRE comment différents éléments du référentiel moral (valeur, droit, norme, exigence fondamentale) interviennent dans la régulation du rapport à autrui. (a) À travers une réflexion sur diverses réalités sociales, VALORISER une attitude d'équilibre entre les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité afin d'assurer un mieux-être et un mieux-vivre individuels et collectifs.	(c) ÉLABORER une réponse personnelle, signifiante et moralement justifiée au défi normatif, en s'appuyant sur un ensemble de notions et d'outils éthiques. (a) MANIFESTER une attitude de responsabilité individuelle et collective qui fait appel à l'affectivité et à la raison dans la recherche d'une réponse au défi normatif.

Tableau VI

3 ^e année du secondaire					
Modules	Savoir		Savoir-être		Savoir-faire
	Préalable	Spécifique	Attitudes par module	Attitude globale	Habiletés
Module 3.1 MOI, UN ÊTRE QUI VIT	— Le corps comme besoin: les besoins vitaux corporels — Le corps comme lien: les liens corporels avec l'humain, le vivant et l'inanimé	— L'exigence d'autonomie concrétisée dans le critère de mesure — L'exigence de solidarité concrétisée dans le critère de respect des êtres animés et inanimés	— Acceptation du caractère impératif des critères de mesure et de respect des êtres animés et inanimés	Prise de conscience du caractère impératif des exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens	Communiquer et se laisser toucher. ↓ Rassembler et considérer de l'information pertinente. ↓ Porter un jugement moral. ↓ Prendre une décision libre. ↓ Agir en conformité avec ses choix.
Module 3.2 MOI, UN ÊTRE QUI DÉSIRE	— La vie émotionnelle	— L'exigence d'autonomie concrétisée dans le critère d'approvisionnement des forces intérieures	— Attention à la richesse des forces intérieures et à la nécessité de les baliser		
Module 3.3 MOI, UN ÊTRE QUI CHERCHE	— Les modèles de vie	— L'exigence de sens concrétisée dans la nécessité de la pensée critique pour l'émergence d'une vision personnelle des choses	— Interpellation de ses propres modèles de vie		
Module 3.4 MOI, UN ÊTRE AVEC L'AUTRE	— Les relations interpersonnelles et les rapports sociaux	— L'exigence de solidarité concrétisée dans le critère de reconnaissance de l'autre	— Acceptation du caractère impératif de la reconnaissance de l'autre		
Module 3.5 MOI, UN ÊTRE QUI ASPIRE AU BONHEUR	— L'aspiration au bonheur	— L'exigence d'être humain ou l'exigence de bonheur	— Prise de conscience du caractère impératif de l'exigence d'être humain		

Tableau VII

4 ^e année du secondaire					
Modules	Savoir		Savoir-être		Savoir-faire
	Préalable	Spécifique	Attitudes par module	Attitude globale	Habiletés
Module 4.1 VIVRE DES VALEURS SOUS UN TOIT	— Notion de famille — Notion de valeur	— Sélection et traduction des valeurs — Conflit de valeurs	— Prise de conscience de la nécessité d'une attitude d'équilibre entre autonomie et solidarité dans la sélection et la traduction des valeurs	Valorisation des exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité	Communiquer et se laisser toucher. ↓ Rassembler et considérer de l'information pertinente. ↓ Porter un jugement moral. ↓ Prendre une décision libre. ↓ Agir en conformité avec ses choix.
Module 4.2 JEUNES, ÉGAUX EN DROITS ET RESPONSABLES À L'ÉCOLE	— Notion de droits — Notion de charte	— Conflit dans l'exercice des droits: dimension interpersonnelle; dimension institutionnelle	— Promotion de l'attitude de réciprocité dans l'exercice des droits individuels		
Module 4.3 VIVRE UNE RUE NORMALE OU MORALE?	— Notion de norme — La réalité <i>rue</i> et sa fonction de normalisation	— Problématique moralité et normalité	— Valorisation de l'attitude de critique constructive		
Module 4.4 VIVRE DIFFÉRENTS ET SEMBLABLES	— Notion de différence	— La dialectique des exigences d'autonomie et de solidarité à travers l'expérience de la différence	— Valorisation d'une attitude d'acceptation active de l'autre et de recherche de justice		

Tableau VIII

5 ^e année du secondaire					
Modules	Savoir		Savoir-être		Savoir-faire
	Préalable	Spécifique	Attitudes par module	Attitude globale	Habiletés
Module 5.1 UN MONDE SANS BON SENS?	— Angoisse existentielle contemporaine — La réalité jeunesse et les réponses des jeunes au défi de la vie	— Le défi normatif comme départage individuel et collectif du bien et du mal (nature et dynamisme)	— Implication personnelle face au défi normatif	Attitude de responsabilité individuelle et collective	Communiquer et se laisser toucher. ↓ Rassembler et considérer l'information pertinente. ↓ Porter un jugement moral. ↓ Prendre une décision libre. ↓ Agir en conformité avec ses choix.
Module 5.2 LES CLÉS		Les clés éthiques: — la mouvance de la morale — la conscience individuelle — la <i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i> — une manière de poser un acte moral	— Valorisation de chacune des clés		
Module 5.3 RELEVER UN DÉFI	— Selon les défis moraux choisis: appel à différentes données du savoir humain	— Les clés éthiques comme outil d'évaluation morale d'un ou de deux défis moraux contemporains	— Sensibilité aux grands défis moraux contemporains		
Module 5.4 LES GRANDES RÉPONSES	— Les grandes réponses de l'humanité au défi normatif	— Le sens comme fondement de l'action humaine	— Éveil à l'attitude d'ouverture responsable		
Module 5.5 MON POSSIBLE... OU MA RÉPONSE		— Le projet de vie personnel comme réponse au défi normatif	— Ouverture face aux suites à donner à sa réponse au défi normatif		

C — Les critères de sélection

Pour sélectionner les contenus, il a été tenu compte de plusieurs facteurs. Les plus importants sont la nécessité de tenir compte de l'héritage constitué par les deux programmes précédents, l'adéquation des contenus au vécu des jeunes, soit leur pertinence psychologique, et enfin la spécificité morale des éléments de contenu.

Le lien avec la jeune tradition de l'enseignement moral

La décision d'élaborer un programme unique d'enseignement moral au second cycle du secondaire ne sous-entendait pas, comme la consultation auprès de divers organismes l'a montré, la nécessité de faire table rase de ce qui existait auparavant. Aussi, à l'intérieur des deux balises indiquées, soit une spécificité morale plus apparente et des contenus plus élaborés ou approfondis, la sélection des éléments, tout en laissant place à des nouveautés, s'est faite en tenant compte de la jeune tradition que constituaient le programme dit optionnel et le programme pour exemptés. De nombreux emprunts ont été faits à ces deux programmes; certains contenus ont été repris tels quels, d'autres ont été amalgamés, retravaillés, déplacés, explicités ou approfondis.

La pertinence psychologique

Le second critère de sélection correspond à l'une des données les plus fondamentales de l'enseignement moral, soit l'appel psychologiquement adéquat au vécu de l'enfant ou du jeune. Le tableau V, qui faisait le survol des contenus, a signalé les trois axes psychologiques qui ont servi de repères dans la sélection des contenus. En 3^e année du secondaire, il s'agit d'une dominante psychologique de centration sur soi. Le jeune de cet âge, à la fin ou au sortir de la période pubertaire, continue à être très sollicité par les diverses transformations corporelles, psychiques, sociales et spirituelles de sa personne. La 4^e année du secondaire se caractérise pour le jeune par une certaine ouverture sur autrui, soit une dé-centration qui en même temps l'oblige de façon souvent conflictuelle à trouver un espace d'affirmation personnelle. Enfin, la 5^e année du secondaire permet une sur-concentration, soit l'expression et la justification d'un style de vie, d'une manière d'être ou d'un projet de vie personnel.

La spécificité morale

C'est le critère le plus important. La sélection des connaissances à acquérir, des attitudes à développer et des habiletés à maîtriser, s'est faite

en fonction de leur spécificité morale. C'est ainsi que les objets de recherche et d'étude pour chacune des années (soit la question des exigences fondamentales de l'humain, de la régulation du rapport à autrui et du défi normatif) ont été choisis parce qu'ils couvraient de la façon la plus complète et adaptée le champ de la morale tel que défini par le chapitre des fondements. Cette préoccupation du spécifique est à l'origine de la distinction entre connaissances préalables et connaissances spécifiques. De même, la présence d'objectifs d'ordre cognitif et affectif dans l'énoncé des objectifs généraux d'année et de modules permet de mieux faire ressortir, d'une part, les connaissances et, d'autre part, les attitudes en cause. Enfin, la démarche pédagogique, parce qu'elle est l'un des facteurs de structuration des modules, contribue à déterminer la spécificité morale des éléments de contenu.

D — Présentation formelle des contenus

Chaque contenu d'année est présenté en deux parties. La première partie est une description générale qui comprend le rappel des objectifs généraux d'année, le titre et le symbole du programme, une présentation schématique de la séquence des modules et enfin un tableau synthèse des objectifs majeurs, soit les objectifs généraux de chaque module. La seconde partie donne le détail du contenu et sa répartition en modules.

Une répartition par modules

Le module est l'organisation pédagogique dans le temps d'un certain nombre d'objectifs terminaux. Chaque module est constitué, comme le montre l'exemple qui suit, d'une part, d'objectifs terminaux permettant l'atteinte des objectifs généraux de module et, d'autre part, d'éléments notionnels qui y correspondent.

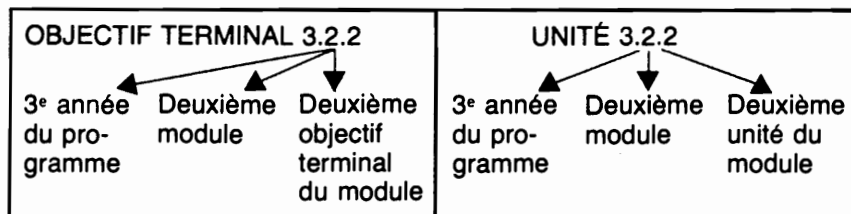
Objectifs terminaux		Contenu notionnel
3.2.2 SE SENSIBILISER à l'ambivalence des forces intérieures dans sa propre vie émotionnelle.		Unité 3.2.2: Ma vie émotionnelle • Manifestations circonstanciées de sa vie émotionnelle • Caractéristiques de la vie émotionnelle adolescente — Riche, intense, mouvementée. . . • Constat personnel de l'ambivalence de sa vie émotionnelle — Mes émotions, des forces qui m'enrichissent, me dynamisent, qui sont agréables. . . — Mes émotions, des forces qui m'échappent, qui m'inquiètent, qui me déstabilisent, qui sont désagréables. . .

L'énoncé de l'objectif terminal est suivi d'un symbole qui indique à quelle étape de la démarche pédagogique correspond cet objectif. À cause de leur caractère facultatif, les objectifs intermédiaires se retrouvent dans les guides pédagogiques. Dans la partie de droite apparaît le contenu notionnel correspondant à l'objectif terminal.

Codification ou numérotation des objectifs terminaux et des unités

Trois chiffres viennent préciser l'année, le module et la place de l'objectif ou de l'unité à l'intérieur du module.

Exemple



Nombre et importance relative des modules

Chacune des années commence par un HORS-MODULE, qui est un temps d'accueil. Le programme de la troisième année comporte cinq (5) modules, celui de la quatrième année, quatre (4), et celui de la cinquième année, cinq (5). Le dernier module de chacune des années est un module synthèse qui fait appel d'une façon ou d'une autre aux divers contenus de l'année.

Le tableau suivant présente le nombre et l'importance relative en termes d'heures et de pourcentage (h et % dans le tableau) des modules de chaque année.

3 ^e année					
ACCUEIL	MODULE	MODULE	MODULE	MODULE	MODULE
3.0	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
3 h	12 h	10 h	10 h	6 h	10 h
4%	24%	20%	20%	12%	20%

4 ^e année				
ACCUEIL	MODULE	MODULE	MODULE	MODULE
4.0	4.1	4.2	4.3	4.4
Facul- tatif	14 h	14 h	14 h	8 h
	28%	28%	28%	16%

5 ^e année					
ACCUEIL	MODULE	MODULE	MODULE	MODULE	MODULE
5.0	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5
Facultatif	8 h	14 h	10 h	10 h	8 h
	16%	28%	20%	20%	16%

Les paragraphes qui précèdent voulaient fournir une grille pour la lecture des objectifs généraux de module. Il serait fort malheureux que les considérations qu'ils proposent amènent des enseignants à penser que la dimension affective n'occupe qu'une place secondaire dans la classe d'enseignement moral. Un enseignement moral qui n'assumerait pas, à la mesure de ses conditions de réalisation, la poursuite des objectifs d'ordre affectif ne saurait s'inscrire, comme il se doit, dans une perspective d'éducation morale.

E — Les domaines cognitif et affectif

Les objectifs généraux de module présentent la visée globale que poursuit un module. Mais leur fonction varie selon qu'ils sont d'ordre cognitif ou d'ordre affectif.

Les objectifs généraux d'ordre cognitif se développent, de façon assez exhaustive, en objectifs terminaux et en contenu notionnel. Ils viennent coiffer un contenu qui présente, étape par étape, élément par élément, les apprentissages à poursuivre. Voilà pourquoi la fonction de l'objectif général d'ordre cognitif est d'exprimer l'idée générale qui doit inspirer la lecture des éléments particuliers du contenu.

Les objectifs généraux d'ordre affectif, même s'ils sont parfois explicités au niveau des objectifs terminaux et du contenu notionnel, ne se trouvent pas développés de façon systématique comme les objectifs d'ordre cognitif. C'est dire que l'objectif général d'ordre affectif exerce une fonction différente: il vient proposer à l'ensemble du module la perspective affective qui devrait le caractériser durant tout son déroulement.

En d'autres termes, si les deux types d'objectifs expriment la visée globale du module dans chacun de leur domaine respectif, l'objectif général d'ordre cognitif se présente comme une synthèse d'un ensemble d'éléments décrits de façon détaillée et structurée dans le programme, alors que l'objectif général d'ordre affectif propose directement et globalement le contenu affectif dont il convient de se préoccuper tout le long du module.

Le choix qui a été fait de présenter, au niveau du module, la dimension affective sous la forme d'une intention globale plutôt que d'un contenu détaillé tient à divers facteurs, comme l'état de la recherche en ce domaine et les conditions de réalisation concrètes de l'enseignement moral.

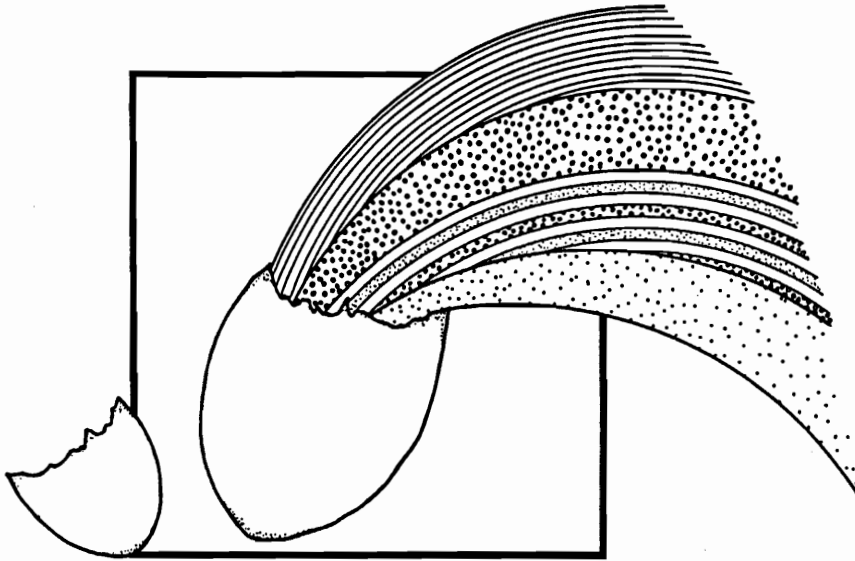
CHAPITRE VIII: LE CONTENU DE LA TROISIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE

AU-DELÀ DU MIROIR

Le contenu de l'enseignement moral en troisième année du secondaire se présente comme une réflexion sur les exigences fondamentales de l'humain. Une telle réflexion intervient à ce moment parce que le jeune de 14-15 ans, au sortir de la période pubertaire et pré-adolescente, reste encore très centré sur lui. Cette **centration** représente une richesse à exploiter. Elle permet de rejoindre les grandes caractéristiques de l'humain de manière concrète et motivante parce qu'elles sont vécues à cet âge de façon assez intense et donc interpellante. Le jeune de 14-15 ans a un *nouveau* corps qui le sollicite, une vie émotionnelle et affective qui le bouscule, il est à la recherche d'une identité personnelle à affirmer et à ajuster par rapport à autrui, et il commence à remettre en question les idées, les modèles et les croyances reçus. C'est sur cette activité corporelle, psychique, sociale et spirituelle que le programme prend appui pour aider le jeune à réfléchir sur les exigences fondamentales qui balisent son agir et, de façon générale, l'agir humain.

Ce faisant le contenu de la troisième année du secondaire demande au jeune Narcisse l'effort de troubler l'eau qui lui reflète son visage pour découvrir, par delà ce miroir, les traits communs de l'humain.

A — Description générale du contenu de la 3^e année du secondaire



1. Les objectifs généraux d'année

L'enseignement moral en 3^e année du secondaire veut aider le jeune à répondre à la question: À quoi suis-je ou sommes-nous obligé(s)?, en le confrontant aux exigences fondamentales de l'humain. C'est ce qu'expriment les objectifs généraux d'année.

- (c) À partir d'une réflexion sur quelques-uns des traits propres à l'être humain, **COMPRENDRE** que les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, concrétisées dans divers critères moraux, dynamisent et balisent l'agir humain.
- (a) À partir d'une réflexion sur quelques-uns des traits propres à l'être humain, **PRENDRE CONSCIENCE** du caractère impératif des exigences d'autonomie, de solidarité et de sens, pour la réalisation de la personne humaine.

L'objectif cognitif expose l'objet d'étude global de la troisième année du secondaire: *les exigences fondamentales* de l'humain, et précise qu'elles seront *concrétisées* dans les divers modules de l'année sous la forme de *critères moraux*, tels « la mesure dans la réponse aux besoins corporels », le « respect des êtres animés et inanimés », l'« approvisionnement des forces intérieures », etc. En indiquant que les exigences fondamentales *dynamisent et balisent* l'agir, l'objectif cognitif précise leur rôle; il les présente non comme des limitations, ni des interdits répressifs, mais comme de véritables moteurs de l'action humaine. Enfin, le verbe initial **COMPRENDRE** exprime la portée générale de l'apprentissage visé; il s'agit d'amener l'élève à nommer et à expliquer, dans un langage simple et accessible, la nature et le rôle de critères moraux qui concrétisent, ici et maintenant, les exigences fondamentales.

En même temps qu'il apprend à nommer et à décrire les exigences fondamentales de l'humain, le jeune doit prendre conscience de leur importance capitale pour la réalisation de l'être humain. C'est l'idée qu'exprime l'objectif affectif d'année. Le verbe **PRENDRE CONSCIENCE** signifie que quelque chose — le caché, le non rendu compte — accède à la conscience et se dévoile. C'est là toute la dynamique de l'année, qui se trouve illustrée par le titre: « Au-delà du miroir ». Il s'agit pour le jeune d'aller au-delà de son vécu, de son activité, ici et maintenant, pour découvrir dans son affectivité même la nécessité absolue pour la personne humaine d'accéder aux exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, pour se réaliser.

Les verbes **COMPRENDRE** et **PRENDRE CONSCIENCE** situent les objectifs généraux d'année à un niveau taxonomique adapté au jeune de 15 ans. Ce niveau reste modeste et s'exprime en termes de reconnaissance, de découverte, de sensibilisation, de compréhension, de réceptivité et de réaction. Le jeune ne se verra pas soumis à un cours de philosophie ni d'anthropologie; cependant il lui sera demandé un effort intellectuel assez important. Sans doute l'élève sera-t-il encore incapable à la fin des apprentissages d'agir en faisant appel à des critères et à des exigences qui aient été profondément intériorisés ou intégrés, mais il devrait être conscient du caractère impératif de ces critères et exigences.

C'est cet aspect réaliste et développemental que le dessin retenu pour symboliser le contenu de la 3^e année du secondaire veut exprimer. La thématique de l'oeuf qui éclot traduit bien l'invitation adressée au jeune à faire surgir de son univers personnel les impératifs les plus universels qui l'habitent. L'arc-en-ciel veut symboliser les exigences fondamentales et de façon plus globale l'exigence d'être humain, critère dernier de l'agir.

2. La séquence des modules

Le contenu de la 3^e année du secondaire propose à l'attention du jeune diverses réalités personnelles: ses besoins corporels, son lien à d'autres êtres par son corps, sa vie émotionnelle, ses modèles de vie, sa relation à autrui, son aspiration au bonheur. . . De chacune de ces réalités se dégage un critère moral, lié aux exigences fondamentales, qu'il s'agit de pouvoir appliquer à l'agir humain.

Après une brève introduction (3.0: MISE AU JEU) qui veut faire connaître à l'élève la dynamique de l'année, un premier module (3.1: MOI, UN ÊTRE QUI VIT) présente, à travers une réflexion sur l'activité corporelle, les critères de mesure dans la satisfaction des besoins corporels et de respect de tous les êtres (humains, vivants, inanimés). Le deuxième module (3.2: MOI, UN ÊTRE QUI DÉSIRE), en focalisant la réflexion sur la vie émotionnelle, permet de faire ressortir le critère d'appropriation des forces intérieures qui est au cœur de la vie psychique. Le troisième module (3.3: MOI, UN ÊTRE QUI CHERCHE), à travers une réflexion sur les modèles de vie, conclut à la nécessité d'une pensée critique pour assurer l'émergence d'une vision personnelle des choses. Le quatrième module (3.4: MOI, UN ÊTRE AVEC L'AUTRE), à travers une réflexion sur les interactions entre humains, conclut au critère moral de la reconnaissance de l'autre. Enfin le dernier module (3.5: MOI, UN ÊTRE QUI ASPIRE AU BONHEUR), en partant de l'aspiration au bonheur, montre que l'exigence d'être humain apparaît comme le critère dernier qui intègre les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, concrétisées par les divers critères moraux présentés durant l'année.

Tableau IX
La séquence des modules de la 3^e année du secondaire

HORS MODULE: MISE AU JEU La dynamique de l'année

MODULE 3.1: MOI, UN ÊTRE QUI VIT

L'exigence fondamentale d'autonomie concrétisée dans le critère de mesure dans la satisfaction des besoins corporels
 L'exigence fondamentale de solidarité concrétisée dans le critère de respect des êtres animés et inanimés

MODULE 3.2: MOI, UN ÊTRE QUI DÉSIRE

L'exigence fondamentale d'autonomie concrétisée dans le critère d'approvisionnement des forces intérieures

MODULE 3.3: MOI, UN ÊTRE QUI CHERCHE

L'exigence fondamentale de sens concrétisée dans la nécessité d'avoir une pensée critique pour l'émergence d'une vision personnelle des choses

MODULE 3.4: MOI, UN ÊTRE AVEC L'AUTRE

L'exigence fondamentale de solidarité concrétisée dans le critère de reconnaissance de l'autre

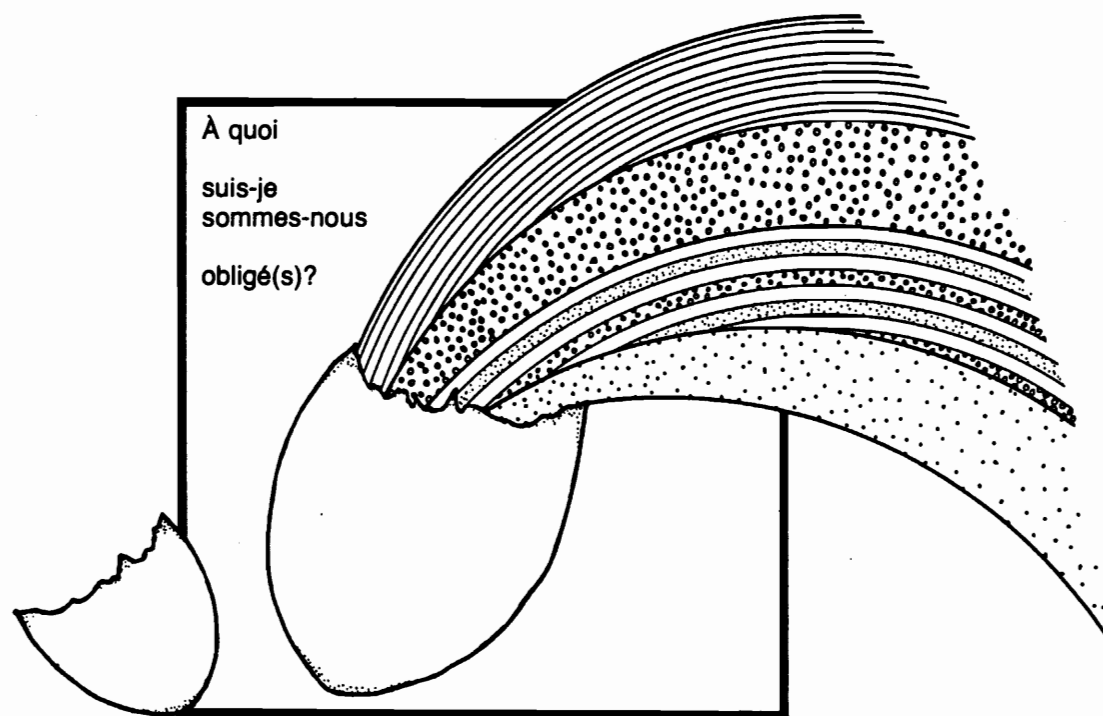
MODULE 3.5: MOI, UN ÊTRE QUI ASPIRE AU BONHEUR

L'exigence fondamentale d'être humain ou l'exigence de bonheur

3. Tableau synthèse des objectifs majeurs

OBJECTIFS GÉNÉRAUX D'ANNÉE DE LA TROISIÈME SECONDAIRE		(c) À partir d'une réflexion sur quelques-uns des traits propres à l'être humain, COMPRENDRE que les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, concrétisées dans divers critères moraux, dynamisent et balisent l'agir humain. (a) À partir d'une réflexion sur quelques-uns des traits propres à l'être humain, PRENDRE CONSCIENCE du caractère impératif des exigences d'autonomie, de solidarité et de sens, pour la réalisation de la personne humaine.
Numéros des modules	Titres des modules Importance relative	Objectifs généraux de modules
HORS MODULE 3.0	MISE AU JEU (3 heures — 4%)	(c) CONNAÎTRE la dynamique sous-jacente au contenu du cours d'enseignement moral de la troisième année du secondaire. (a) ACCEPTER d'entrer dans la dynamique propre au cours d'enseignement moral.
3.1	MOI, UN ÊTRE QUI VIT (12 heures — 24%)	(c) COMPRENDRE l'importance de la mesure dans la satisfaction des besoins corporels pour assurer le maintien de la vie et l'amélioration de la qualité de vie. (c) COMPRENDRE la nécessité du respect des être animés et inanimés pour assurer le maintien de la vie et l'amélioration de la qualité de vie. (a) SE SENSIBILISER au caractère impératif des critères de mesure et de respect des êtres animés et inanimés.
3.2	MOI, UN ÊTRE QUI DÉSIRE (10 heures — 20%)	(c) RECONNAÎTRE la nécessité d'apprivoiser les forces intérieures pour aménager sa vie émotionnelle. (a) ÊTRE SENSIBLE à la richesse des forces intérieures qui sont apprivoisées.
3.3	MOI, UN ÊTRE QUI CHERCHE (10 heures — 20%)	(c) À partir d'une réflexion sur les modèles de vie, COMPRENDRE la nécessité d'une pensée critique pour permettre l'émergence du sens de la vie. (a) À partir d'une réflexion sur les modèles de vie, PRENDRE CONSCIENCE de l'influence de différents modèles de vie dans la structuration de sa vision personnelle des choses.

Numéros des modules	Titres des modules Importance relative	Objectifs généraux de modules
3.4	MOI, UN ÊTRE AVEC L'AUTRE (6 heures — 12%)	(c) COMPRENDRE la nécessité de la reconnaissance de l'autre pour aménager le rapport à autrui. (a) SE SENSIBILISER au caractère impératif de la reconnaissance de l'autre dans une perspective de mieux-être et de mieux-vivre individuels et collectifs.
3.5	MOI, UN ÊTRE QUI ASPIRE AU BONHEUR (10 heures — 20%)	(c) ÉTABLIR une relation entre l'aspiration au bonheur de l'être humain et les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens. (a) PRENDRE CONSCIENCE du caractère impératif de l'exigence d'être humain.
Total de 50 heures ou deux crédits.		

B — Détails du contenu de la 3^e année du secondaire

Module 3.0 (hors module)	MISE AU JEU
Durée approximative	3 heures

Objectifs généraux de module

(c) **CONNAÎTRE** la dynamique sous-jacente au contenu du cours d'enseignement moral de la troisième année du secondaire.

(a) **ACCEPTER** d'entrer dans la dynamique propre au cours d'enseignement moral de la troisième année du secondaire.

Explicitation des objectifs généraux de module

L'objectif général cognitif présente l'objet de cette courte introduction: la dynamique du cours d'enseignement moral. Il s'agit pour l'élève tout au long de l'année de passer de son expérience de diverses réalités touchant sa personne à des considérations plus universelles, ayant trait aux exigences fondamentales de l'humain et à leur traduction dans des critères moraux. L'élève devra être capable de **nommer** cette dynami-

que et les diverses réalités qui en constituent le point de départ, et ensuite de **illustrer** à l'aide des éléments les plus généraux du contenu.

L'objectif général affectif indique que la connaissance de la dynamique doit être supportée par la volonté de s'y intéresser et même d'y entrer.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
3.0.3 EXPLIQUER la dynamique du cours.		Unité 3.0.3: « Au-delà du miroir » ou la dynamique du cours ● La dynamique du cours — Reprendre quelques-uns des éléments du portrait pour y découvrir ce qui semble être plus fondamental pour l'être humain. Aller au-delà de son <i>petit moi</i> pour faire cette découverte. Aller du particulier à l'universel. ● Illustration de la dynamique du cours — Par le titre du programme — Par le symbole du programme — Par la répartition des modules — Par les attitudes privilégiées — Par les objectifs généraux du programme — Par la question: À quoi { suis-je } obligé(s)? sommés-nous

Module 3.1	MOI, UN ÊTRE QUI VIT
Durée approximative	12 heures

Objectifs généraux de module

- (c) COMPRENDRE l'importance de la mesure dans la satisfaction des besoins corporels pour assurer le maintien de la vie et l'amélioration de la qualité de vie. (Première partie du module)
- (c) COMPRENDRE la nécessité du respect des êtres animés et inanimés pour assurer le maintien de la vie et l'amélioration de la qualité de vie. (Deuxième partie du module)
- (a) SE SENSIBILISER au caractère impératif des critères de mesure et de respect des êtres animés et inanimés.

Explicitation des objectifs généraux de module

Le module se divise en deux grandes parties ayant pour titre, la première: « Un corps à satisfaire », et la seconde: « Un lien corporel à respecter ». Un objectif général cognitif correspond à chacune des parties tandis que l'objectif général affectif s'applique aux deux. Ce premier module, à travers une réflexion sur quelques aspects de la réalité corporelle de l'être humain (les besoins vitaux et le lien corporel avec le vivant et l'inanimé) concrétise, d'une part, l'exigence d'autonomie dans le critère de mesure et, d'autre part, l'exigence de solidarité dans le critère de respect des êtres animés et inanimés.

La **compréhension** que vise le premier objectif général cognitif a pour objet la nature et la portée du critère de mesure dans la satisfaction des besoins corporels. C'est un critère important pour évaluer les nombreu-

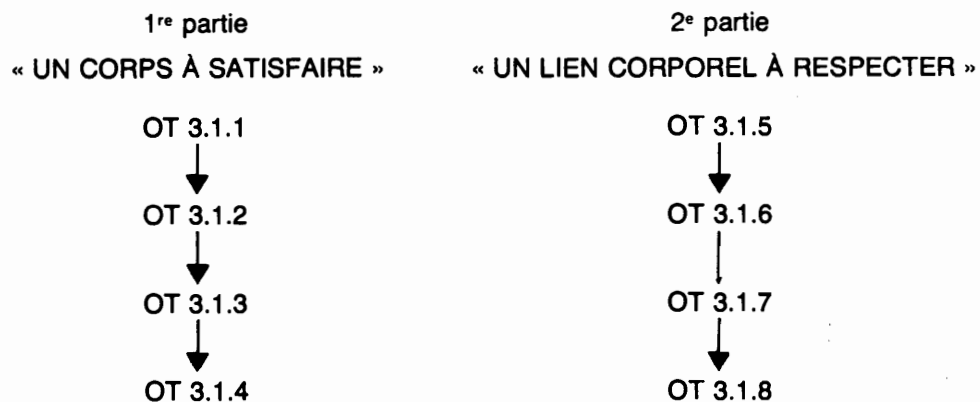
ses attitudes que chaque individu adopte dans sa propre quête de survie physique et de ce fait dans sa quête d'autonomie.

C'est aussi dans une perspective de survie, considérée comme maintien de la vie et amélioration de la qualité de vie, que se situe le second objectif général cognitif. La **compréhension** qu'il vise porte sur la nécessité du respect des êtres animés et inanimés. Ce critère traduit l'exigence de solidarité qui s'inscrit dans le fait que tout corps humain est lié génétiquement aux autres corps humains et, de façon plus large, aux autres vivants et même à l'inanimé. Face aux différentes façons d'assumer ces liens, ce critère devrait permettre à l'élève de réguler son rapport au corps de l'autre humain, au monde animal, végétal et inanimé.

Sur le plan affectif, l'élève est appelé à **se sensibiliser** au caractère impératif des deux critères. Il y va de la survie individuelle et collective des humains. C'est ce caractère d'obligation qui, compte tenu des défis à relever (faim, consommation, exploitation industrielle, menace nuclé-

aire. . :) et de la sensibilité moderne face à ces défis, explique que ces deux critères semblent le mieux traduire pour un élève de 15 ans d'aujourd'hui le devoir-être qui se dégage de la réalité corporelle de l'humain.

Organisation du module



Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
Première partie: « Un corps à satisfaire » 3.1.1 EXPLIQUER, en ses propres mots, ce qu'il faut entendre par satisfaction des besoins corporels.		
		Unité 3.1.1: Le corps et ses besoins ● Nouvel intérêt de la société moderne pour le corps et pour la satisfaction de ses besoins Ex.: Jogging, aliments naturels, diététique, naturisme, relaxation, thérapies corporelles (bio-énergie, cri primal, <i>bio feed back</i>. . .) ● Nature des besoins corporels — Liste des besoins corporels Ex.: Boire, manger, respirer, dormir, se vêtir, se laver, toucher, se loger, se mouvoir, copuler. . . — Le besoin corporel comme manque et comme recherche de satisfaction — Besoins corporels et survie individuelle (la nécessité de leur satisfaction) ● La diversité des traductions socio-culturelles de la satisfaction des besoins corporels dans le temps et dans l'espace ● Le niveau de satisfaction de ses propres besoins corporels: bilan et questions

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
3.1.2 DÉGAGER les traits caractéristiques de quelques attitudes possibles face au corps et à ses besoins.		Unité 3.1.2: Éventail des attitudes face au corps et à ses besoins • Différentes façons d'être et de faire face au corps et à ses besoins — Acceptation de son corps: considération réaliste de son corps sous tous ses aspects, avantageux comme désavantageux — Attitude <i>anorexique</i>: perte de l'appétit — <i>Consommateurisme</i>: satisfaction des besoins corporels selon les conditionnements de la consommation — Culturisme: développement forcé du système musculaire — Exhibitionnisme: impulsion à montrer et à dévoiler son corps — Frugalité: façon simple et même austère de satisfaire son besoin de manger — Gloutonnerie: satisfaction avide du besoin de manger — Haine du corps: aversion pour son corps ou le corps humain en général — Narcissisme: contemplation exagérée de son propre corps (le mythe de Narcisse) — Naturisme: attitude qui prône le retour du corps à un milieu naturel — <i>Performite</i>: la performance pour la performance — Propreté: souci de garder son corps net — Pudeur: délicatesse et réserve face à son propre corps — Pudibonderie: peur de montrer son corps — Sobriété: satisfaction modérée du besoin de boire et de manger — Soin et entretien: préoccupation du bon fonctionnement de son corps ou de la forme du corps — Etc. □ Questionnement personnel face à la diversité des attitudes et à l'ambivalence de certaines de ces attitudes: « Existe-t-il un principe régulateur? »

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
Deuxième partie: « Un lien corporel à respecter »		
3.1.5 EXPLIQUER comment par son corps l'être humain est interdépendant des autres humains, du vivant et de l'inanimé.		Unité 3.1.5: Mon corps et ses liens ● Mon corps comme lien avec les autres humains — Lien génétique à travers le temps et l'espace { Nature de la procréation: deux patrimoines génétiques en une synthèse unique (deux dans un) Conséquences: je suis unique mais lié — à mes parents (liens du sang) — aux autres humains ● Mon corps comme lien avec l'autre que l'humain — Lien biologique et cosmique { Mon corps, un organisme vivant composé d'éléments matériels Notion d'interdépendance physique: les humains, les animaux, les végétaux et les êtres inanimés en interaction dans l'écosystème ☐ Ma propre conscience de ces liens: bilan et questions

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
3.1.6 DÉGAGER les traits caractéristiques de quelques grandes attitudes possibles dans la façon de vivre l'interdépendance physique entre les êtres.		Unité 3.1.6: Éventail des attitudes face au lien corporel ● Façons d'être et de faire, face au corps des autres humains — Acceptation de la différence: considération d'autrui quelle que soit son apparence physique — Conscience d'espèce: sentiment d'appartenir par son corps au genre humain — Exploitation physique: pornographie, proxénitisme, esclavage, voyeurisme. . . — <i>Racisme</i>: attitude de rejet face à la différence physique — Soins: souci du corps de l'autre démuné ou souffrant physiquement — Violence physique: meurtre, torture, viol, enfant et femme battus. . . — Etc. ● Façons d'être et de faire, face au monde animal, végétal et inanimé — Aménagement du réel: attitude pragmatique et raisonnable de gestion équilibrée des ressources — Conscience cosmique: sentiment de faire partie de l'univers — Écologisme: sensibilité à l'interdépendance des divers éléments du milieu naturel — Exploitation sauvage: utilisation désordonnée des ressources naturelles — Gaspillage: utilisation abusive des ressources naturelles — <i>Pacifisme</i>: attitude revendicatrice pour la survie de la planète — Pollution: action qui porte atteinte à l'équilibre chimique de l'environnement — Etc. ● Questionnement personnel face à ces attitudes: Existe-t-il un principe régulateur?

Module 3.2	MOI, UN ÊTRE QUI DÉSIRE
Durée approximative	10 heures

Objectifs généraux de module

(c) RECONNAÎTRE la nécessité d'appivoiser les forces intérieures pour aménager sa vie émotionnelle.

(a) ÊTRE SENSIBLE à la richesse des forces intérieures qui sont apprivoisées.

Explicitation des objectifs généraux de module

À partir d'une réflexion ponctuelle sur une réalité personnelle proche de l'élève, soit la vie émotionnelle, le second module traite du critère d'appivoisement des forces intérieures. Parce que sans lui il ne peut y avoir de prise en charge personnelle ni d'authentique affirmation de soi, ce critère, qui s'applique au monde du désir dans son ensemble, traduit à un autre niveau et d'une autre façon l'exigence d'autonomie.

Ce critère n'est pas nouveau pour l'élève: sa socialisation a concouru à lui faire saisir, souvent sous un mode répressif, la nécessité du contrôle et de la maîtrise des affects. C'est pourquoi le verbe qui sert

à énoncer l'objectif général cognitif exprime l'idée de **re-connaissance** comprise comme une compréhension plus juste et plus valorisante d'une réalité souvent présentée et ressentie comme un danger.

Cette nuance est clairement énoncée par l'objectif général affectif: l'élève aura à développer une plus grande **sensibilité** à la richesse et au dynamisme des forces intérieures apprivoisées. Ce critère d'appivoisement devrait ainsi permettre au jeune, à la fois, de réguler sa façon de vivre ses émotions en tenant compte des circonstances, et de laisser s'épanouir sa vie émotionnelle.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
3.2.3 DÉCRIRE diverses façons de vivre ses émotions.		Unité 3.2.3: Comment se vivent les émotions? • Diverses façons de vivre ses émotions: du pôle refoulement de l'émotion au pôle soumission à l'émotion • Le caractère contingent des diverses façons de vivre ses émotions — Caractère personnel — Milieu socio-culturel — Les circonstances. . . ☐ Question: Y a-t-il un principe régulateur ou un critère pour vivre humainement ses émotions?
3.2.4 EXPLIQUER dans ses propres mots comment le critère d'appropriation des forces intérieures permet d'aménager sa vie émotionnelle.		Unité 3.2.4: Le critère d'appropriation des forces intérieures • Le double défi moral: promotion et canalisation de la force émotionnelle • Qu'est-ce qu'approprier la force émotionnelle? Utiliser à bon escient la force émotionnelle pour se réaliser comme humain, en tenant compte du réel et des circonstances, à la lumière de la raison • Les instruments de l'appropriation: la raison ou la réflexion et la volonté (repères dans la sagesse populaire et l'héritage culturel: maximes, proverbes. . .)
3.2.5 APPLIQUER le critère d'appropriation des forces intérieures à une situation problématique ou dans une activité concrète.		Unité 3.2.5: Application du critère d'appropriation (Au choix) • Discussion d'un dilemme moral portant sur l'expression de la vie émotionnelle • Utilisation de techniques d'appropriation pour aménager la vie émotionnelle — Le message <i>je</i> — L'intervention sur les idées non réalistes. . .

Module 3.3	MOI, UN ÊTRE QUI CHERCHE
Durée approximative	10 heures

Objectifs généraux de module

- (c) À partir d'une réflexion sur les modèles de vie, **COMPRENDRE** la nécessité d'une pensée critique pour permettre l'émergence du sens dans sa vie.
- (a) À partir d'une réflexion sur les modèles de vie, **PRENDRE CONSCIENCE** de l'influence de différents modèles de vie dans la structuration de sa vision personnelle des choses.

Explicitation des objectifs généraux de module

Le troisième module traite d'un critère en lien avec la troisième exigence fondamentale, celle du sens. Pour l'élève de la 3^e année du secondaire, le monde du sens peut sembler un univers assez lointain, aussi est-ce par le biais concret des modèles de vie qu'il y accède. Les modèles de vie sont ordinairement des personnes ou des représentations propres à une époque, un lieu ou un groupe, porteuses de valeurs, de réponses et d'espoir. Ils donnent sens à la vie dans le cas de celui qui les imite, qui s'en inspire, ou même qui les rejette, dans la mesure où c'est au nom d'un autre sens que le rejet se fait. La pensée critique constitue une condition sine qua non pour l'émergence du sens dans sa propre vie.

L'objectif général cognitif mise sur la **compréhension** de la nécessité d'une pensée critique, qui permet d'interroger les modèles de vie, comme voie vers l'émergence d'une vision personnelle des choses.

L'objectif général affectif incite plus précisément à **prendre conscience** de l'influence de différents modèles de vie sur ses convictions, ses valeurs. . . À ce niveau de réceptivité, l'élève exerce déjà une pensée critique qui devrait l'aider à comprendre par lui-même tout en s'aidant de l'apport des autres.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
3.3.1 EXPLIQUER le rôle des modèles de vie dans le développement de l'être humain.		Unité 3.3.1: Le rôle des modèles de vie • Concept de modèle de vie — Différents éléments du concept $\left\{ \begin{array}{l} \text{Idée de perfection} \\ \text{Idée de réalisation concrète et cohérente d'un idéal valable pour sa vie} \\ \text{Idée de traits imitables ou à imiter} \end{array} \right.$ • Typologie des modèles de vie sous un angle historique, ou culturel, ou psychologique (au choix) — Grille historique (selon l'époque) Ex.: Époque gréco-romaine: le héros mythologique Époque du moyen-âge: le preux, le noble, le chevalier Époque de la renaissance: l'honnête homme Époque contemporaine: le gentleman, l'humaniste, le dissident. . . — Grille culturelle (selon les diverses sphères de la culture) Ex.: Sciences: le savant Art: l'artiste Religion: le saint Sport et spectacle: l'idole, la star Morale: le juste Politique: le <i>leader</i> — Grille psychologique (selon les âges du développement humain) Ex.: Aperçu psychodéveloppemental des pôles de référence de l'enfance à l'âge adulte: père, mère, frère, soeur, amis, professeurs, personnages fictifs ou réels présentés dans les médias. . . • Rôles des modèles de vie (sous forme de conclusions à l'aide de l'une des typologies) — Ils inspirent (moteur de l'action). — Ils socialisent (pôles communs de référence). — Ils donnent sens (porteurs de valeurs, de réponses et d'espoir: pôle d'identification).

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
3.3.5 ANALYSER l'impact de certaines sollicitations socio-culturelles sur la structuration d'une vision personnelle des choses.		Unité 3.3.5: Le <i>modelling</i> (ou façonnement des esprits) contemporain • Vision d'ensemble du <i>modelling</i> contemporain — Le monde moderne comme entreprise de séduction et de manipulation: prédominance du pôle reflet — Les principales manifestations de cette entreprise: les maîtres à penser, à chanter, à jouer, à dépenser, à voter, à croire. . . • Étude lucide et créative d'une manifestation du <i>modelling</i> Ex.: La publicité sous l'une ou l'autre de ses formes (publicité pour enfants, publicité sociétale, publicité subliminale. . .) La crypto-histoire (explication de l'univers par les extra-terrestres. . .) L'occultisme L'endoctrinement politique et religieux Etc.

Module 3.4	MOI, UN ÊTRE AVEC L'AUTRE
Durée approximative	6 heures

Objectifs généraux de module

- (c) COMPRENDRE la nécessité de la reconnaissance de l'autre pour aménager le rapport à autrui.
- (a) SE SENSIBILISER au caractère impératif de la reconnaissance de l'autre dans une perspective de mieux-être et de mieux-vivre individuels et collectifs.

Explicitation des objectifs généraux de module

Ce quatrième module propose un traitement modeste de la question de la régulation du rapport à autrui, qui sera abordée de façon plus approfondie en 4^e secondaire.

Le module vise d'abord, par le biais d'une réflexion sur la complexité des relations interpersonnelles et des rapports sociaux, à ce que l'élève **comprenne** que la reconnaissance de l'autre *va de soi*, et qu'elle peut se réaliser à des degrés divers.

À cette compréhension devrait correspondre une réponse, au niveau de l'affectivité, au caractère impératif et obligatoire du critère moral de la reconnaissance de l'autre, concrétisant l'exigence fondamentale de solidarité, comme condition *sine qua non* du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
3.4.1 DÉMONTRER à l'aide d'exemples la nécessité de l'autre pour le développement de l'être humain.		Unité 3.4.1: La nécessité de l'autre: « Nul n'est une île! » • Les grandes étapes du développement de l'être humain en corrélation avec les interactions entre humains • Les <i>enfants sauvages</i>: cas limites d'enfants coupés de tout contact avec les autres humains • Nécessité des interactions entre humains pour permettre à chacun de se structurer comme personne aux plans individuel et collectif
3.4.2 DÉCRIRE la complexité des deux types d'interaction entre les humains.		Unité 3.4.2: La complexité des relations interpersonnelles et des rapports sociaux • Les deux types d'interaction entre humains — Les relations interpersonnelles, qui se vivent de personne à personne, sans recours explicite aux droits et aux devoirs rattachés aux rôles sociaux — Les rapports sociaux, qui se vivent sur la base des rôles sociaux qu'exercent, dans une société, les individus, les groupes et les institutions • Facteurs contribuant à la complexité des interactions entre humains tant au plan des relations interpersonnelles que des rapports sociaux — Du point de vue corporel: force, santé, fatigue. . . — Du point de vue psychique: caractère, goût, expérience, instruction. . . — Du point de vue socio-économique: rôles sociaux, statut, richesse ou pauvreté. . . — Du point de vue spirituel: convictions, vision des choses, croyances. . . ☐ Bilan et pistes La complexité qui caractérise les relations interpersonnelles et les rapports sociaux se traduit en un éventail d'attitudes diversifiées.

Module 3.5	MOI, UN ÊTRE QUI ASPIRE AU BONHEUR
Durée approximative	10 heures

Objectifs généraux de module

- (c) ÉTABLIR une relation entre l'aspiration au bonheur de l'être humain et les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens.
- (a) PRENDRE CONSCIENCE du caractère impératif de l'exigence d'être humain.

Explicitation des objectifs généraux de module

Ce dernier module veut faire réaliser à l'élève une synthèse des apprentissages de l'année à partir de l'universelle aspiration au bonheur. L'évocation des éléments les plus centraux du référentiel moral ne peut s'achever sans l'appel à ce qui en constitue le cœur: l'exigence de réalisation ou l'exigence d'être humain. Pour accéder à celle-ci, la voie de l'aspiration au bonheur semble la plus praticable et la plus concrète pour un élève de 15 ans.

L'objectif cognitif invite à **dégager le lien** qui existe entre l'aspiration au bonheur et la réalisation des traits les plus stables et universels de l'humain: l'autonomie, la solidarité, le sens. Ceux-ci constituent autant

de balises pour répondre à la question fondamentale des hommes et des femmes: comment faire pour être heureux? Dans ce module, l'élève est appelé à établir un lien entre l'aspiration au bonheur et les exigences fondamentales de l'humain en réfléchissant sur sa conception du bonheur et en évaluant ses bonheurs.

L'objectif général affectif invite l'élève à **prendre conscience** du fait que l'aspiration au bonheur, en tant qu'exigence d'être humain, s'impose impérativement aux femmes et aux hommes dans leur recherche de réalisation.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
3.5.1 À partir de son expérience et de celle des autres, PROPOSER une première image du bonheur.		Unité 3.5.1: Le bonheur, une aspiration universelle ● Conception personnelle du bonheur: le bonheur à quinze ans — Le vécu • moments • occasions • lieux. . . où l'on se sent heureux où l'on ne se sent pas heureux — Le su • ce que ça veut dire pour soi <i>être heureux</i> • ce que ça veut dire pour soi <i>ne pas être heureux</i> • définition personnelle du bonheur ● Le bonheur selon les autres — Soit dans l'entourage immédiat: conception du bonheur chez d'autres jeunes ou chez des adultes — Soit dans la culture: chanson, théâtre, littérature — Soit dans la tradition: proverbes, maximes. . . ou dans les grandes sagesses: religion, philosophie. . .
3.5.2 DÉGAGER les principales caractéristiques de l'aspiration au bonheur.		Unité 3.5.2: Les caractéristiques de l'aspiration au bonheur (à partir du constat précédent: unité 3.5.1) ● 1^{re} caractéristique — Une aspiration commune: tout le monde parle du bonheur, tout le monde le cherche ● 2^e caractéristique — Une aspiration impérative: elle est comme un instinct au cœur de l'être humain, elle s'impose comme un besoin vital

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
3.5.6 DRESSER un bilan de l'année.		Unité 3.5.6: Bilan • Acquis cognitif et affectif pour l'année • Retour sur la question fondamentale À quoi — suis-je — obligé(s)? sommés-nous

CHAPITRE IX: LE CONTENU DE LA QUATRIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE

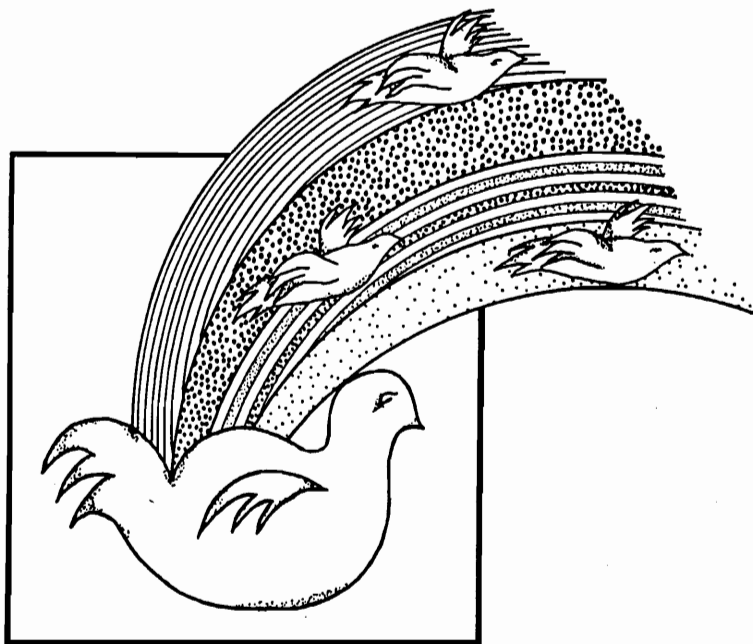
ESCALES

Au coeur du contenu de la 4^e année du secondaire se trouve la problématique de la régulation du rapport à autrui, qui peut s'exprimer dans la question capitale en morale: Que fais-tu de l'autre?

La question est pertinente pour le jeune de la 4^e année du secondaire qui vit un mouvement de **décentration** vers autrui dans ses différents univers sociaux. Autrui, pour le jeune de 15-16 ans, c'est d'abord sa famille et l'école, deux environnements sociaux qui l'ont façonné et par rapport auxquels il vit un véritable *sevrage psychologique* fait de conflits, de questionnement, de recul critique, de nostalgie, de dépendance, d'indifférence. . . Autrui, c'est aussi la réalité *rue*, soit le domaine des loisirs, des sorties, des rencontres, des médias. . . ; il s'agit d'un domaine qui offre autant d'occasions d'ouverture, d'expérience, d'enrichissement que de transgression, de conformisme, de régression. . .

De fait, la symbolique qu'éveille la place de la 4^e année du secondaire au coeur du second cycle correspond bien à la réalité psychologique vécue par le jeune: une symbolique de la transition, du passage, de l'entre-deux saisons. . . C'est dans ce rythme que le contenu de la 4^e année du secondaire veut s'inscrire en s'arrêtant au gré de quelques escalas.

A — Description générale du contenu de la 4^e année du secondaire



1. Les objectifs généraux d'année

En 4^e année du secondaire, l'enseignement moral veut fournir à l'élève l'occasion de voir comment son référentiel moral façonne son rapport à autrui. C'est ce que les objectifs généraux d'année tentent d'exprimer.

- (c) À travers une réflexion sur diverses réalités sociales, **COMPRENDRE** comment différents éléments du référentiel moral (valeur, droit, norme, exigence fondamentale) interviennent dans la régulation du rapport à autrui.
- (a) À travers une réflexion sur diverses réalités sociales, **VALORISER** une attitude d'équilibre entre les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité afin d'assurer un mieux-être et un mieux-vivre individuels et collectifs.

L'objectif cognitif présente les objets d'étude du domaine moral qui constituent le contenu de la 4^e année du secondaire. Il s'agit de *différents éléments du référentiel moral: valeur, droit, norme, exigence fondamentale*. Les trois premiers éléments seront examinés dans différents univers sociaux de l'espace adolescent, soit la famille, le lieu le plus proche du jeune, l'école, comme univers institutionnel, et la *rue*, comme reflet de la société globale. En conclusion, le thème de la différence est l'occasion d'une synthèse qui met le focus sur les exigences fondamentales.

L'objectif cognitif précise qu'il s'agit pour le jeune de **COMPRENDRE** comment ces éléments du référentiel moral *interviennent dans la régulation du rapport à autrui*. L'élève sera ainsi en mesure de voir et d'expliquer comment chacun des éléments retenus contribue à dynamiser le rapport à autrui. Il pourra ainsi dégager certains aspects du rôle spécifique des valeurs, des droits, des normes et des exigences fondamentales dans la régulation de son agir avec les autres. Le verbe **COMPRENDRE** indique que l'élève aura à découvrir, reconnaître, saisir, expliquer en ses propres termes, divers aspects du processus de régulation qu'il vit dans son rapport aux autres.

L'objectif affectif veut amener l'élève, en vue d'*assurer un mieux-être et un mieux-vivre individuels et collectifs*, à **VALORISER** une attitude d'équilibre entre les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité. Cette attitude permet d'en arriver à un équilibre entre la réalisation individuelle et la réalisation collective. Il ne faut pas s'attendre à ce qu'une telle attitude soit totalement intégrée chez l'adolescent. Celui-ci peut cependant sentir son importance, la justifier et l'exprimer dans des gestes concrets qui dénotent son souci de la traduire dans son existence quotidienne.

Le terme **ESCALES** qui sert de titre à la 4^e année, en s'alimentant à la symbolique du voyage, veut traduire l'idée de cheminement, de progression. Il sous-entend la diversité des lieux et des approches, et il appelle l'esprit de recherche et d'ouverture. Quant au dessin retenu pour symboliser le programme de la 4^e année du secondaire, il illustre la tension fondamentale **MOI ↔ AUTRUI**, appelant une régulation morale. L'arc-en-ciel exprime fondamentalement l'exigence d'être humain, ou l'exigence de réalisation, comme critère dernier du référentiel moral, et ses quatre rayons renvoient plus spécifiquement aux quatre éléments du référentiel moral qui font l'objet d'un approfondissement.

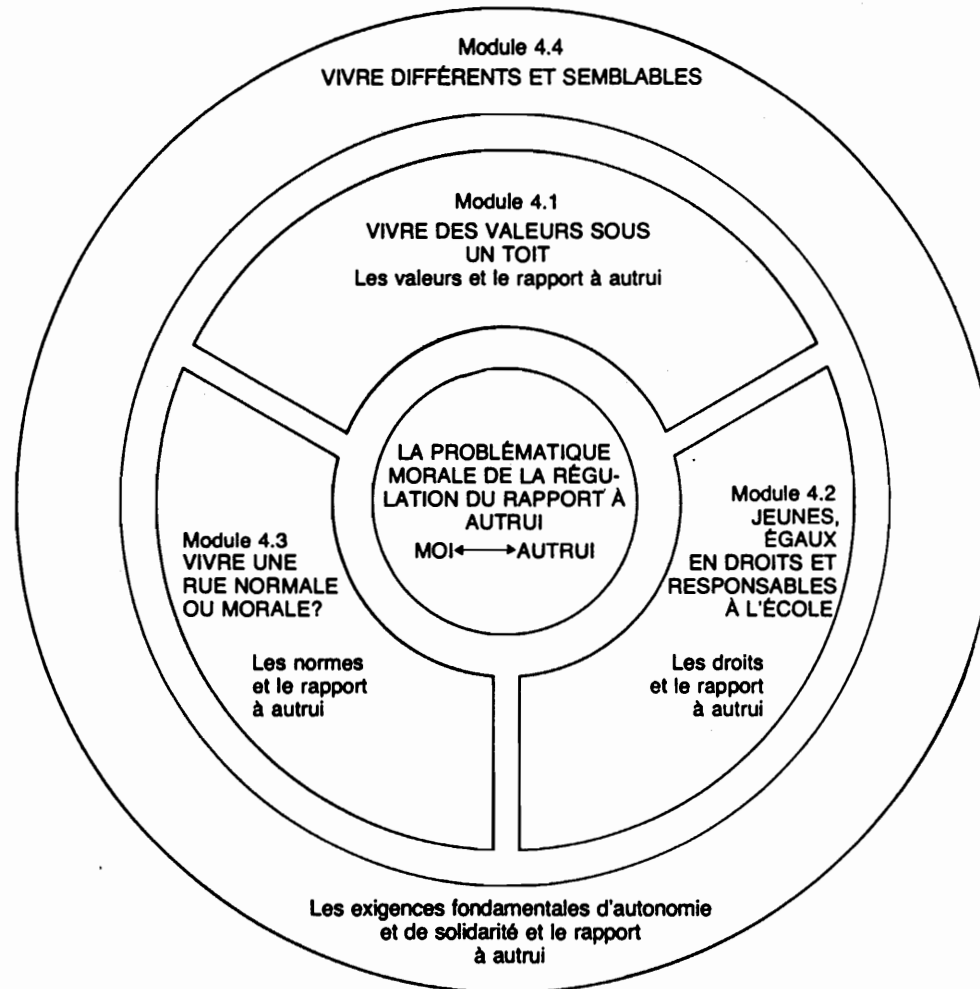
2. La séquence des modules

Après une brève introduction (module 4.0: **ACCUEIL** — Entre deux saisons) qui veut faire comprendre à l'élève la dynamique de l'année, un

premier module (4.1: VIVRE DES VALEURS SOUS UN TOIT) présente, à travers une réflexion sur le vécu familial, l'incidence des valeurs dans la régulation du rapport à autrui. Suit l'examen de deux autres éléments du référentiel moral qui façonnent le rapport à autrui: les droits, qui sont abordés à l'occasion d'une réflexion sur le vécu scolaire (4.2: JEUNES, ÉGAUX EN DROITS ET RESPONSABLES À L'ÉCOLE), et les normes,

qui sont traitées à travers une réflexion sur la réalité *rue* (4.3: VIVRE UNE RUE NORMALE OU MORALE?). Enfin, un quatrième module (4.4: VIVRE DIFFÉRENTS ET SEMBLABLES) reprend la problématique de l'altérité à un niveau plus général par la considération de l'incidence des exigences d'autonomie et de solidarité sur la régulation du rapport à autrui à travers le thème de la différence.

Tableau X
La séquence des modules de la 4^e année du secondaire

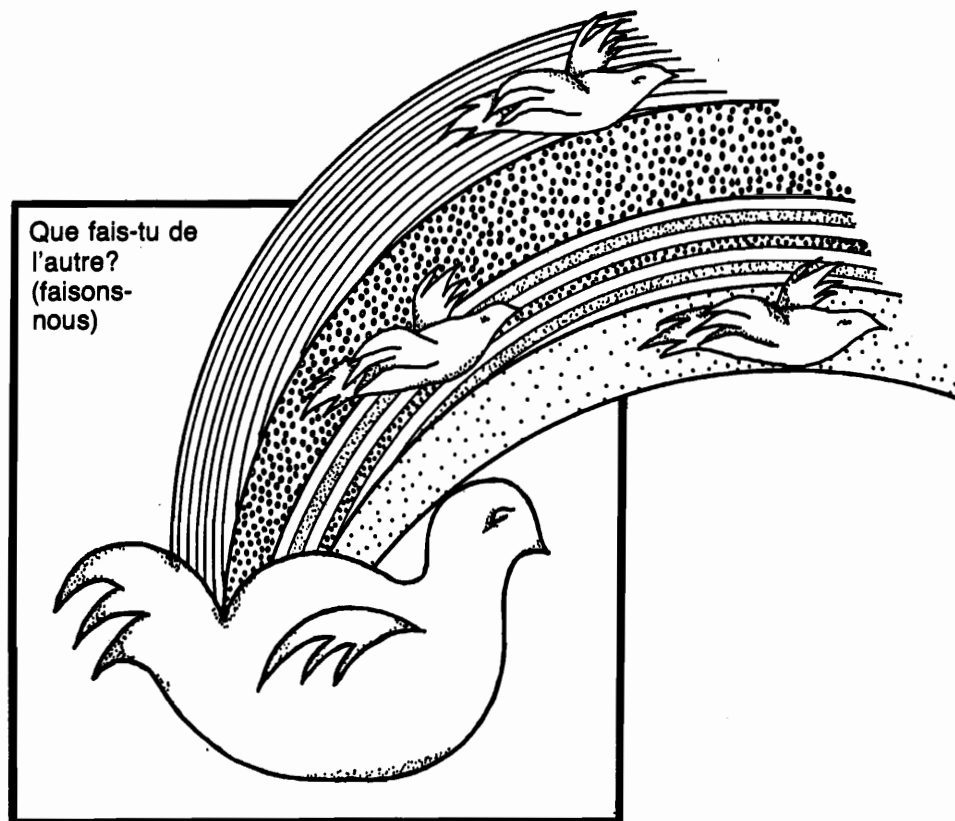


Légende
MAJUSCULE: TITRE
Minuscule: Contenu

3. Tableau synthèse des objectifs majeurs de la 4^e année du secondaire

OBJECTIFS GÉNÉRAUX D'ANNÉE DE LA QUATRIÈME SECONDAIRE		(c) À travers une réflexion sur diverses réalités sociales, COMPRENDRE comment différents éléments du référentiel moral (valeur, droit, norme, exigence fondamentale) interviennent dans la régulation du rapport à autrui. (a) À travers une réflexion sur diverses réalités sociales, VALORISER une attitude d'équilibre entre les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité afin d'assurer un mieux-être et une mieux-vivre individuels et collectifs.
Numéros des modules	Titres des modules et importance relative	Objectifs généraux de modules
HORS MODULE 4.0	ACCUEIL ENTRE DEUX SAISONS (Facultatif)	(c) CONNAÎTRE les éléments les plus généraux du contenu du cours d'enseignement moral de la 4^e année du secondaire. (a) ACCEPTER d'entrer dans la dynamique propre au cours d'enseignement moral de la 4^e année du secondaire.
4.1	VIVRE DES VALEURS SOUS UN TOIT (14 heures — 28%)	(c) À partir d'une réflexion sur le vécu familial, COMPRENDRE que la sélection et la traduction des valeurs façonnent la régulation du rapport à autrui. (a) À partir d'une réflexion sur le vécu familial, PRENDRE CONSCIENCE de la nécessité d'une attitude d'équilibre entre les exigences d'autonomie et de solidarité dans la sélection et la traduction des valeurs.
4.2	JEUNES, ÉGAUX EN DROITS ET RESPON- SABLES À L'ÉCOLE (14 heures — 28%)	(c) À partir d'une réflexion sur le vécu scolaire, COMPRENDRE que l'exercice des droits de la personne façonne la régulation du rapport à autrui. (a) À partir d'une réflexion sur le vécu scolaire, VALORISER une attitude de réciprocité dans l'exercice des droits de la personne.
4.3	VIVRE UNE RUE NORMALE OU MORALE? (12 heures — 24%)	(c) À partir d'une réflexion sur la réalité <i>rue</i>, COMPRENDRE comment l'existence des normes façonne la régulation du rapport à autrui. (a) À partir d'une réflexion sur la réalité <i>rue</i>, VALORISER une attitude de critique constructive face à la norme comme moyen de réguler le rapport à autrui.

Numéros des modules	Titres des modules et importance relative	Objectifs généraux de modules
4.4	VIVRE DIFFÉRENTS ET SEMBLABLES (10 heures — 20%)	(c) À partir d'une réflexion sur le thème de la différence, COMPRENDRE que les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité façonnent la régulation du rapport à autrui. (a) À partir d'une réflexion sur le thème de la différence, VALORISER les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité en vue d'assurer le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs.
Total de 50 heures ou deux crédits		

B — Détails du contenu de la 4^e année du secondaire

Module 4.0 (hors module)	ACCUEIL: ENTRE DEUX SAISONS
Durée approximative	Facultative

Objectifs généraux de module

- (c) CONNAÎTRE les éléments les plus généraux du contenu du cours d'enseignement moral de la quatrième année du secondaire.
- (a) ACCEPTER d'entrer dans la dynamique propre au cours d'enseignement moral de la quatrième année du secondaire.

Explication des objectifs généraux de module

L'objectif général cognitif énonce l'objet de ce court module d'introduction, qui consiste dans la présentation du contenu du cours, c'est-à-dire de divers éléments du référentiel moral (valeur, droit, norme, exigence fondamentale), qui seront successivement explorés à travers diverses réalités sociales afin de mieux cerner comment s'opère la régulation du rapport à autrui. L'élève devra être capable de nommer ces différents éléments du référentiel moral et corrélativement les lieux sociaux où ils seront étudiés.

L'objectif général affectif indique que cette connaissance des éléments les plus généraux du contenu doit être supportée par la volonté d'entrer dans la dynamique propre au cours en montrant de l'intérêt pour ces divers éléments et divers lieux.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
4.0.3 DÉGAGER les éléments les plus généraux du contenu du cours de la 4^e année.		Unité 4.0.3: Les éléments les plus généraux du cours • Le <i>foyer</i> du cours: la réponse morale à la question « que fais-tu de l'autre? » • Illustration — Par le titre et le symbole du programme — Par la répartition des modules — Par l'attitude privilégiée: équilibre entre les exigences d'autonomie et de solidarité — Par la question: « que $\begin{matrix} \text{fais-tu} \\ \text{faisons-nous} \end{matrix}$ de l'autre? »

Module 4.1	VIVRE DES VALEURS SOUS UN TOIT
Durée approximative	14 heures

Objectifs généraux de module

(c) À partir d'une réflexion sur le vécu familial, **COMPRENDRE** que la sélection et la traduction des valeurs façonnent la régulation du rapport à autrui.

(a) À partir d'une réflexion sur le vécu familial, **PRENDRE CONSCIENCE** de la nécessité d'une attitude d'équilibre entre les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité dans la sélection et la traduction des valeurs.

Explicitation des objectifs généraux de module

Ce premier module traite de l'incidence de la sélection et de la traduction des valeurs dans la régulation du rapport à autrui. Afin de faciliter la compréhension de l'élève en ce qui a trait au rôle des valeurs dans cette régulation, la réflexion est abordée dans un univers social où la question de la sélection et de la traduction des valeurs prend tout son relief, soit l'univers de la famille.

La **compréhension** que vise l'objectif général cognitif suppose que le jeune s'initie au monde des valeurs comme éléments du référentiel moral de chacun. Une valeur exprime ce qui est considéré comme primordialement important; elle est l'expression d'une préférence. C'est en ce sens qu'elle est objet de sélection, c'est-à-dire objet de choix et de hiérarchisation. Toute valeur fait aussi l'objet d'une traduction parti-

culière qui varie d'un individu à l'autre, chacun privilégiant des façons de faire, d'être et de voir qui le caractérisent dans son identité propre.

Sur le plan affectif, l'élève est appelé à **prendre conscience** de la nécessité d'une attitude d'équilibre entre les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité dans la sélection et la traduction des valeurs. L'objectif général affectif vise à sensibiliser l'élève à la nécessité de cette attitude pour éviter que l'expression des valeurs ne devienne un problème dans la régulation du rapport à autrui. En se situant au niveau de la réceptivité en ce qui concerne les exigences fondamentales de la réalisation humaine, le présent objectif général affectif prépare le passage, dans les modules ultérieurs, à des objectifs de valorisation d'attitudes accessibles au vécu du jeune de la 4^e année du secondaire.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
4.1.1 DÉGAGER le rôle des valeurs au sein de la famille.		Unité 4.1.1: La famille, creuset de valeurs • Notion de famille et de vécu familial — Portée de l'expression <i>vivre sous un toit</i>: la famille comme cellule sociale, comme milieu de vie aux multiples visages — Définition de la famille contemporaine • Notion de valeur — Liste et exemples de valeurs — Définition de la valeur - ce qui est important et qui a du prix - ce qui satisfait les grands besoins - ce qui me réalise comme être humain • Valeur et famille: les valeurs sont un des éléments constitutifs de la famille — Les valeurs ont un rôle de caractérisation. Elles permettent de différencier les familles les unes des autres. — Les valeurs ont un rôle de cohésion. Certaines valeurs tissent un lien entre les membres de la famille parce qu'elles font l'objet d'un consensus formel ou informel. Unité 4.1.2: Les valeurs sous mon toit • Mes valeurs: « Ce qui pour moi est important et a du prix. » • Les valeurs de quelques personnes qui sont sous mon toit: « Ce qui pour elles est important et a du prix. » • Les valeurs qui font l'objet d'un consensus formel ou informel: « Ce qui pour nous est important et a du prix. » ☐ Constats possibles — La diversité dans la sélection des valeurs: « Dans ma famille, nous n'avons pas tous les mêmes valeurs. » — La diversité de leur traduction concrète: « Dans ma famille, la même valeur, pour deux personnes, peut vouloir dire des choses différentes et donc se concrétiser différemment. » — La diversité dans l'importance accordée à une valeur selon les individus: « Dans ma famille, les personnes n'attachent pas nécessairement la même importance aux valeurs. » — La présence ou l'absence de consensus autour de quelques valeurs: « Dans ma famille, il existe — ou il n'existe pas — de consensus à propos de certaines valeurs. »
4.1.2 SITUER le vécu de sa famille par rapport au monde des valeurs.		

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
4.1.3 MONTRER comment peut se présenter le conflit de valeurs dans le vécu familial. 4.1.4 ÉVALUER des attitudes possibles face aux conflits de valeurs en tenant compte de leur impact sur la famille et sur la collectivité.	○ ◇	Unité 4.1.3: Les conflits de valeurs dans le vécu familial (Illustration par des cas concrets) • Conflits résultant de la sélection des valeurs • Conflits dans la façon de traduire concrètement les valeurs • Conflits dans l'importance à attacher aux valeurs □ Question: Comment résoudre les conflits, et à quel prix, pour que chacun puisse s'épanouir en tant qu'individu et membre du groupe familial? Unité 4.1.4: S'épanouir sous un toit • Le conflit de valeurs, un aspect normal de la condition humaine: au coeur du conflit, le binôme MOI ↔ AUTRUI • Description des attitudes possibles face au conflit de valeurs — « Je cherche à imposer mes valeurs. » — « Je refuse les valeurs des autres. » — « Je me conforme aux valeurs des autres. » — « Je tolère les valeurs des autres. » — « Je participe avec les autres à évaluer des valeurs. » — « Je cherche à comprendre les valeurs d'autrui et à lui expliquer les miennes. » — ... • Évaluation à partir de cas concrets (L'évaluation aura à tenir compte de la nature des valeurs en cause. Elle variera selon qu'il s'agit de conflits mettant en cause des valeurs primordiales, issues des exigences fondamentales, ou des valeurs secondaires.) — Impact au niveau de la famille — Impact au niveau de la collectivité

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
4.1.5 RÉALISER des actions concrètes favorables à l'aménagement d'un milieu familial où chacun peut s'épanouir en tant qu'individu et que membre du groupe familial.		Unité 4.1.5: Actions correctives ou de renforcement • Actions de type cognitivo-affectif facilitant une attitude d'équilibre entre les exigences d'autonomie et de solidarité dans la sélection ou la traduction des valeurs — Recherche et interrogation en famille des valeurs qui font consensus — Exercice de communication — Exercice d'écoute active: la méthode du sans perdant et sans gagnant — Discussion ouverte avec des membres de sa famille à partir d'un exercice de clarification des valeurs — Etc. • Actions de type cognitif — Étude de l'enracinement socio-culturel des valeurs dans la famille d'hier et la famille d'aujourd'hui • Évolution de la famille: terminologie spécialisée, description de la famille d'hier, de la famille d'aujourd'hui • Diversité dans la concrétisation des valeurs: tableau comparatif de la façon dont se vivent et se sont vécues dans la famille d'aujourd'hui et la famille d'hier quelques valeurs: amour (entre parents, entre parents et enfants, entre enfants . . .), avenir, autorité, fidélité, travail, religion, respect. . . • Causes de cette diversité: l'urbanisation, les mesures sociales, la scolarisation, le changement des rôles dits masculins et féminins dans la famille. . .

Module 4.2	JEUNES, ÉGAUX EN DROITS ET RESPONSABLES À L'ÉCOLE
Durée approximative	14 heures

Objectifs généraux de module

- (c) À partir d'une réflexion sur le vécu scolaire, **COMPRENDRE** que l'exercice des droits de la personne façonne la régulation du rapport à autrui.
- (a) À partir d'une réflexion sur le vécu scolaire, **VALORISER** une attitude de réciprocité dans l'exercice des droits de la personne.

Explicitation des objectifs généraux de module

Dans ce second module, l'élève poursuit son exploration de l'incidence de divers éléments du référentiel moral sur la régulation du rapport à autrui. Cette fois, c'est la question des droits de la personne qui est abordée dans un univers social, l'école, où cette question peut constituer une préoccupation majeure de la régulation du vécu. En se référant à un lieu aussi important de la vie du jeune, la réflexion morale sur les droits de la personne s'ancre dans une dimension qui appartient au quotidien de l'élève. Cet appui sur une réalité sociale qui lui est accessible devrait faciliter chez le jeune le transfert de la réflexion à d'autres institutions sociales qui sont également concernées par la problématique des droits.

L'objectif général cognitif vise la **compréhension** de l'exercice des droits dans la régulation du rapport à autrui. Les droits sont des éléments

du référentiel moral qui expriment de façon concrète, à travers diverses chartes et déclarations, ce qui est considéré comme fondamental pour assurer la dignité des femmes et des hommes. L'élève est appelé à s'approprier l'expression *droits de la personne* et à voir comment la reconnaissance de différents droits dans une société donnée a une incidence sur les relations entre personnes et entre groupes sociaux.

L'objectif général affectif, par la **valorisation** d'une attitude de réciprocité, entend offrir un critère moral dans l'aménagement et l'exercice des droits de la personne. Aussi, pour permettre la régulation du rapport à autrui en ce qui concerne la question des droits, le module privilégie-t-il une attitude qui reconnaît que les droits et libertés de la personne sont inséparables des droits et libertés d'autrui et du bien-être général.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
4.2.3 À partir d'exemples concrets, MONTRER comment l'exercice des droits de la personne dans le vécu scolaire peut donner lieu à des situations conflictuelles.		Unité 4.2.2 (suite) ● Quelques droits de la personne appliqués au vécu scolaire Exemple: — La liberté d'opinion et d'expression À l'école ce droit touche particulièrement — les journaux étudiants — les travaux scolaires — les discussions en classe — l'affichage, la radio étudiante — l'expression d'opinions personnelles concernant la politique — les manifestations pacifiques, les pétitions — les spectacles — etc. Unité 4.2.3: Vivre les droits à l'école ● La question des droits à l'école: réactions globales — Réactions d'adultes — Réactions de jeunes ● « L'état des droits dans mon école »: survol de la façon dont les principaux droits de la personne sont exercés dans l'école de l'élève ● Deux grands lieux de conflit dans l'exercice des droits — La dimension interpersonnelle de l'exercice des droits: l'exercice des droits entre personnes — La dimension institutionnelle de l'exercice des droits: aménagement des droits (dans les règlements, dans la définition des rôles d'élève, d'enseignant. . . dans les conditions concrètes ou dans les moyens de les réaliser. . .)

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
4.2.6 RÉALISER des actions permettant le respect réciproque des droits de la personne dans le milieu scolaire.		Unité 4.2.6: Les défis de la réciprocité (Au choix) • Actions ponctuelles et concrètes suite à une prise de conscience de l'état des droits dans l'école • Étude de règlements de l'école sous l'angle de la réciprocité • Élaboration d'une réglementation appliquée à l'institution scolaire tenant compte de la <i>Charte des droits de la personne</i> • Etc.

Module 4.3	VIVRE UNE RUE NORMALE OU MORALE?
Durée approximative	12 heures

Objectifs généraux de module

- (c) À partir d'une réflexion sur la réalité *rue*, COMPRENDRE comment l'existence des normes façonne la régulation du rapport à autrui.
- (a) À partir d'une réflexion sur la réalité *rue*, VALORISER une attitude de critique constructive face à la norme comme moyen de réguler le rapport à autrui.

Explicitation des objectifs généraux de module

Le troisième module met l'élève en contact avec une réalité qui marque de façon particulière la régulation du rapport à autrui: l'existence des normes. Pour faire ressortir le caractère d'ambiguïté qui entoure l'univers des normes, l'exploration de cet élément du référentiel moral s'inscrit dans un lieu multiforme qui prend le nom de *rue*. Ce terme, qui représente la complexité de la vie sociale, désigne les nombreux réseaux où se déroule la vie du jeune en dehors de la famille et de l'école: le monde des loisirs, des sorties, des rencontres informelles, des médias. . .

L'objectif général cognitif veut permettre à l'élève de **saisir** de quelle façon l'existence des normes intervient dans la régulation du rapport à autrui. La notion de norme implique la perspective d'un *standard* comme façon de définir ce qui est admis. Les normes comportent une dimension évaluative selon laquelle ce qui est conforme à la moyenne constitue la normalité. Les nombreuses normes auxquelles se réfèrent des per-

sonnes et des groupes comportent toujours un caractère diffus: leur origine n'est pas toujours claire; leur champ d'application s'avère souvent difficile à cerner; l'évaluation de leur importance réelle pose un problème dans une perspective d'aménagement d'une vie plus humaine. De fait, la *moralité* d'un acte n'équivaut pas toujours à sa *normalité*.

C'est principalement en raison de ce caractère diffus de la norme que l'objectif général affectif veut **valoriser** une attitude de critique constructive face à elle. Par là, l'élève est appelé à accorder de l'importance au processus de réflexion morale qui lui permet de raisonner et de juger moralement en fonction des circonstances particulières aux situations et de critères moraux autres que les normes. L'exercice du jugement moral, qui oblige l'élève à se référer à des critères qu'il est en mesure de justifier, favorise chez lui le passage de l'hétéronomie à l'autonomie.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
4.3.1 À l'aide d'exemples empruntés à la réalité <i>rue</i>, EXPLIQUER le concept de norme.		Unité 4.3.1: La <i>rue</i>, lieu de la norme • Notion de réalité <i>rue</i> — Définition du terme <i>rue</i>: réalité multiforme de socialisation, de normalisation et d'échange avec autrui — Les lieux qui la composent (lieux de culture, de culte, de loisirs, d'affaires, de services. . . les médias) • Notion de norme — État ou comportement habituel conforme à la moyenne générale des cas et considéré le plus souvent comme la règle — Comportement attendu par un groupe ou une société • Exemples de normes empruntées à la réalité <i>rue</i> — Comportements à table, dans les transports en commun, dans ses <i>fréquentations</i>, dans ses transactions de consommation, dans ses loisirs, dans sa pratique religieuse, dans ses habitudes de langage. . .
4.3.2 DÉGAGER les caractéristiques et les fonctions de la norme.		Unité 4.3.2: Caractéristiques et fonctions de la norme • Caractéristiques (possibilité d'exemples dans le champ des conventions: règles de bienséance, de politesse, règles vestimentaires. . .) — Sociale: quelle que soit sa genèse, la norme n'est norme qu'à partir du moment où elle est assumée par la majorité dans un groupe ou une société donnés; pour s'imposer à l'individu, elle utilise les sanctions sociales: le rejet, le ridicule, l'approbation. . . — Diffuse: habituellement non explicitée dans des lois ou des règlements — Mouvante: appartenant à un groupe ou une société donnés, dans un temps et un lieu donnés

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
4.3.3 À partir de questions, ÉTABLIR un rapport entre norme et morale.		Unité 4.3.2 (suite) ● Fonctions — Assurer une certaine cohésion à l'intérieur d'un groupe ou d'une société (le lien social) — Permettre la stabilisation et la prévisibilité des comportements Unité 4.3.3: Normal et moral ● Premier problème: l'importance relative des normes — Les normes ont-elles toutes la même importance du point de vue moral? Champ de réflexion: le monde des conventions comme les règles de bienséance, de politesse, les règles vestimentaires. . . ● Deuxième problème: la moralité des normes — Est-ce que la norme, considérée comme l'expression des attentes de la majorité d'un groupe ou d'une société, est toujours morale? Champ de réflexion: les normes à l'intérieur de certains groupes d'appartenance; des comportements souvent considérés comme normaux dans la société, par exemple tricher à l'impôt, acheter des choses volées, avoir des exigences exagérées auprès des compagnies d'assurances lors de vol ou d'incendie. . . ☐ Question globale: Comment se situer?

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
4.3.4 APPLIQUER, à des normes rencontrées dans la réalité <i>rue</i>, une critique constructive s'inspirant des exigences fondamentales de l'humain.		Unité 4.3.4: « Tout le monde le fait, fais-le donc! » • Attitude de critique constructive face à des normes — Attitude d'équilibre entre le conformisme absolu et la contestation systématique de la norme — Attitude permettant l'appropriation des normes et leur intégration à travers le crible des exigences fondamentales de l'humain • Réponses actualisant une attitude d'interrogation critique et constructive aux deux questions de la problématique (renforcement des réflexions provoquées dans l'unité 4.3.3) — 1^{re} réponse: les normes n'ont pas toute la même importance morale Champ de réflexion: le domaine de la respectabilité sociale et de l'hypocrisie sociale; les <i>belles</i> manières et les <i>bonnes</i> manières — 2^e réponse: certaines normes sont immorales Champ de réflexion: certaines normes en usage dans des groupes d'appartenance
4.3.5 RÉALISER des actions personnelles et collectives suscitant dans son milieu une interrogation critique à propos de normes rencontrées dans la réalité <i>rue</i>.		Unité 4.3.5: Une rue normale et morale • Identification et réalisation d'actions à la suite des évaluations de l'unité 4.3.4

Module 4.4	VIVRE DIFFÉRENTS ET SEMBLABLES
Durée approximative	10 heures

Objectifs généraux de module

(c) À partir d'une réflexion sur le thème de la différence, **COMPRENDRE** que les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité façonnent la régulation du rapport à autrui.

(a) À partir d'une réflexion sur le thème de la différence, **VALORISER** des attitudes d'acceptation active de l'autre et de recherche de justice en vue d'assurer le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs.

Explicitation des objectifs généraux de module

Comme les trois précédents, le dernier module traite d'un quatrième élément du référentiel moral, sur le plan de son incidence sur la régulation du rapport à autrui: les exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité. Cependant, contrairement aux modules précédents, la réalité sociale qui sert de support à la réflexion ne s'apparente pas à un lieu où se vit cette régulation. Il s'agit plutôt d'une expérience qui se trouve dans tous les lieux de la vie sociale: l'expérience de la différence. L'angle retenu s'avère particulièrement pertinent dans la perspective d'une reprise du questionnement sur les exigences fondamentales de la réalisation humaine, questionnement déjà amorcé en 3^e année du secondaire et brièvement abordé au début de la présente année.

L'objectif général cognitif vise donc ici un **approfondissement** de la portée des exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité sur le plan de leur impact dans la régulation du rapport à autrui. Cet impact n'apparaît pas aussi évident que dans le cas des normes et des droits, qui constituent des éléments concrets du référentiel moral, de même que dans le cas des valeurs, qui constituent des critères de référence

plus larges pour inspirer l'agir et l'évaluer. Les exigences fondamentales, liées à des traits fondamentaux de la condition humaine, représentent le noyau central du référentiel moral en raison de leur caractère général et stable. L'autonomie, qui est affirmation de soi, initiative, différenciation. . . , et la solidarité, qui est interdépendance, intégration, complémentarité, rapprochement. . . , appellent l'existence de rapports de réciprocité équilibrés en vue d'une régulation adéquate de l'agir, qui permet un mieux-être et un mieux-vivre individuels et collectifs.

L'objectif général affectif propose des attitudes qui vont dans le même sens en **valorisant** l'acceptation active de l'autre et la recherche de justice. L'acceptation active de l'autre s'appuie sur la reconnaissance de la légitimité de ses points de vue et le respect d'autrui comme personne dotée de jugement. La recherche de justice se fonde sur la reconnaissance de la richesse de la diversité et appelle la volonté de dégager, par des échanges de qualité, les éléments de consensus essentiels au développement personnel et au vivre-ensemble.

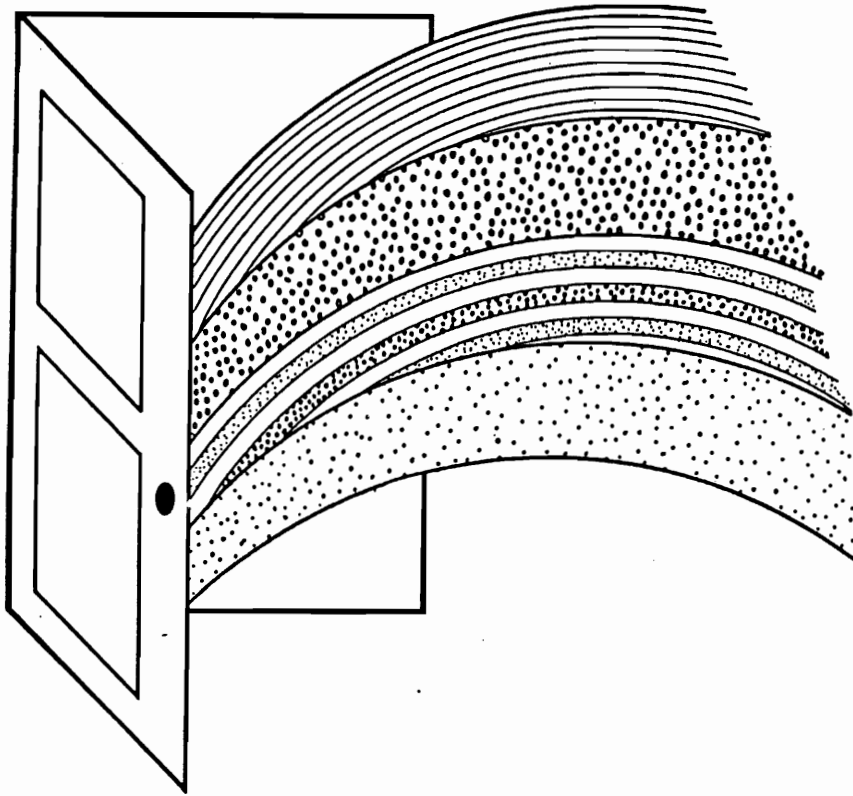
CHAPITRE X: LE CONTENU DE LA CINQUIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE

LE TEMPS DES DÉFIS

La dernière année du secondaire marque une étape très importante dans le curriculum scolaire du jeune. Seuil du CEGEP ou du marché du travail (même si dans ce cas il y a la possibilité d'une 6^e année d'enseignement), la 5^e année du secondaire constitue la fin de quelque chose et la promesse d'autre chose. Elle rend possible les rétrospectives et les prospectives. Elle est par excellence un temps SYNTHÈSE. Et cela d'autant plus que les principaux outils intellectuels et affectifs sont en place, même s'ils ne sont pas encore tout à fait rodés et vraiment maîtrisés.

En fait, la 5^e année du secondaire rassemble assez d'éléments favorables pour permettre chez le jeune l'émergence d'une manière personnelle d'être-au-monde qui s'appuie sur un ensemble de convictions et de valeurs morales privilégiées. Cette manière personnelle d'être-au-monde correspond à la prise en charge visée par l'objectif global et préparée par les deux années précédentes. Elle consiste en un ensemble plus ou moins structuré, intégré et signifiant, qu'il est possible d'étiqueter du nom de style ou de projet de vie.

A — Description générale du contenu de la 5^e année du secondaire



1. Objectifs généraux d'année

Les deux objectifs généraux d'année traduisent, en la spécifiant, l'idée de prise en charge qui est la première raison d'être de l'éducation morale.

- (c) *ÉLABORER* une réponse personnelle, significative et moralement justifiée au défi normatif, en s'appuyant sur un ensemble de notions et d'outils éthiques.
- (a) *MANIFESTER* une attitude de responsabilité individuelle et collective qui fait appel à l'affectivité et à la raison dans la recherche d'une réponse au défi normatif.

L'objectif cognitif se déploie autour du verbe *ÉLABORER* (du latin *labor*: travail). Le contenu de la 5^e année du secondaire convie les élèves à un travail dont le produit fini pour chacun serait *une réponse personnelle et significative au défi normatif*. Le défi normatif, c'est le défi que représente pour l'être humain le départage du bien et du mal en vue de sa propre réalisation. Ce défi s'exprime dans la question fondamentale en morale: Que dois-je faire ici et maintenant pour me réaliser comme humain? Cette question s'adresse à la conscience personnelle liée aux autres consciences car le défi normatif est à la fois individuel et collectif: Que dois-je faire et que devons-nous faire? La réponse apportée reste toutefois le fait du sujet moral, c'est-à-dire dans le cas présent du jeune de la 5^e année du secondaire. Voilà pourquoi l'objectif général cognitif la qualifie de *personnelle*.

La réponse doit aussi être *signifiante*. Le défi normatif renvoie au besoin de chercher et de comprendre ce que ressent l'être humain, soit le besoin de sens. L'énoncé de l'objectif cognitif veut donner une place à cette dimension du sens afin que le jeune puisse fournir une réponse fondée sur une vision du monde et des choses aux questions « que dois-je faire? » et « que puis-je espérer? »

La troisième caractéristique énoncée dans l'objectif général renvoie au spécifique du programme. *Une réponse... moralement justifiée*, c'est une réponse qui a été confrontée aux exigences de l'humain, à un référentiel moral, à une visée. Pour y parvenir, le programme propose *un ensemble de notions et d'outils éthiques*, indiquant par là qu'il s'agit d'abord d'une élaboration de nature intellectuelle qui demande prise de conscience, compréhension, réflexion, justification... Ceci donne d'emblée une coloration rationnelle au programme. Toutefois, il ne faut pas se limiter à une belle construction théorique. L'élaboration, par le jeune, d'une réponse personnelle au défi normatif s'insère dans une démarche beaucoup plus englobante de *responsabilisation* et de prise en charge. Dans sa réponse, il aura à *manifeste une attitude de responsabilité individuelle et collective*, ce qui fait appel à l'affectivité et à la raison.

Bref, la visée fondamentale du programme, en 5^e année du secondaire, est de favoriser le plus largement possible, tant au plan cognitif qu'au plan affectif, l'exercice de la responsabilité adolescente. Le contenu de la 5^e année du secondaire permet au jeune de réaliser une certaine synthèse et de porter sur elle un jugement moral provisoire. Le temps d'adolescence appelle la maturité et d'autres intégrations. Le jeune de 16-17 ans ne peut produire une oeuvre achevée, cohérente et complète. Techniquement, au plan pédagogique, cela veut dire que le niveau taxonomique visé par les objectifs généraux se situe à un degré moyen d'intégration et d'intériorisation. En termes techniques, dans l'échelle de Krathwohl, par exemple, ce

degré se situerait entre le troisième niveau dit de *valorisation* et le quatrième niveau dit d'*organisation*.

Malgré son caractère relatif et provisoire, la synthèse que réalise le jeune ne constitue pas un travail facile, d'où le titre et la dynamique du programme: LE TEMPS DES DÉFIS. C'est en effet tout un défi que d'entreprendre l'énonciation et la justification d'un projet de vie doté d'un minimum de cohérence dans un monde éclaté et pluriel, un monde où le départage du bien et du mal est loin d'être évident et où les grandes réponses sont diversifiées et souvent contradictoires. L'enseignement moral, en 5^e année du secondaire, veut cependant relever le défi.

C'est cette volonté qui dynamise le contenu d'une façon à la fois réaliste et positive. Le jeune n'est pas laissé à lui-même suite à un constat qui est déstabilisateur. À l'aide d'instruments éthiques spécifiques et d'expérimentations individuelles et collectives faisant appel à l'affectivité et à la raison, l'enseignement moral fournit un soutien à l'effort du jeune qui cherche à justifier, et, par la suite, à évaluer, au nom des exigences fondamentales de l'humain, sa réponse au défi normatif.

Le dessin qui sert d'illustration au contenu de la 5^e année, en reprenant le symbolisme de la porte qui s'ouvre, veut traduire ce dynamisme et cet optimisme. Il y a là une invitation à aller de l'avant, à relever le défi normatif, à quitter la sécurité du connu pour affronter l'inconnu. L'arc-en-ciel qui surgit de l'espace entrouvert désigne ici encore l'aspiration à la réalisation, l'exigence d'être humain, et apparaît comme une balise sécurisante et un appel stimulant.

2. La séquence des modules

Les objectifs généraux d'année vont se réaliser avec des accents divers tout au long des cinq modules qui constituent l'armature du contenu.

Le premier module (5.1: UN MONDE SANS BON SENS?), sur la toile de fond d'une société éclatée et d'un monde de jeunes en recherche, fait prendre conscience à l'élève de ce qu'est le défi normatif et des difficultés qu'il y a à le relever collectivement et individuellement par le départage du *bien* et du *mal*.

Le second module (5.2: LES CLÉS) veut fournir une instrumentation spécifiquement éthique au jeune pour l'aider dans sa recherche de réponse au défi normatif. Ces clés, au nombre de quatre, sont avant tout de l'ordre de la conceptualisation. C'est pourquoi dans ce module seules les deux premières étapes de la démarche pédagogique (expression de l'expérience et information) seront utilisées. La première clé (« la morale change »)

consiste en une explication du caractère *changeant* de la morale par son enracinement socio-culturel. La seconde clé (« la conscience morale ») décrit la conscience morale, sa nature et son évolution pour chaque individu. La troisième clé (la *Déclaration universelle des droits de l'homme*) fournit quelques-uns des consensus minimaux ou balises auxquels l'humanité a pu aboutir. La quatrième clé (« une manière de poser un acte moral ») propose une façon rationnelle et humaine de poser un acte moral.

Le troisième module (5.3: RELEVER UN DÉFI) vise une première expérimentation de façon créative et responsable de l'ensemble de ces clés appliquées à un ou à des défis moraux contemporains. Il permet au jeune de rechercher individuellement et collectivement une réponse éthiquement créative, quoique partielle et ponctuelle, au défi normatif.

Le quatrième module (5.4: LES GRANDES RÉPONSES) présente quelques grandes réponses de l'humanité au défi normatif. Elle sont de deux types: réponses religieuses et réponses non-religieuses. Par un recours très large à l'héritage ou à l'expérience de l'humanité, ce module permet au jeune de se rendre compte que toute réponse au défi normatif s'appuie sur une vision du monde, sur un sens.

Le cinquième module (5.5: MON POSSIBLE. . . OU MA RÉPONSE) est l'aboutissement de tout le cheminement de la 5^e année du secondaire. L'élève est invité à énoncer sa réponse personnelle au défi normatif, une réponse qui, quoique non définitive, devrait être assez complète, personnelle et justifiée.

Tableau XI
La séquence des modules du contenu de la 5^e année

Hors-module (5.0)	1 ^{er} Module (5.1)	2 ^e Module (5.2)	3 ^e Module (5.3)	4 ^e Module (5.4)	5 ^e Module (5.5)
ACCUEIL	UN MONDE SANS BON SENS?	LES CLÉS	RELEVER UN DÉFI	LES GRANDES RÉPONSES	MON POSSIBLE OU ... MA RÉPONSE
La dynamique du cours d'enseignement moral de la 5 ^e année du secondaire	Le défi normatif dans un monde en quête de balises et de sens: — la nature et la portée du défi normatif	Quatre instruments éthiques pour répondre au défi normatif: — le sens et la portée de l'expression <i>la morale change</i> — la nature de la conscience morale individuelle — les balises contenues dans la <i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i> — une manière de poser un acte moral	Étude d'un ou de deux défis moraux contemporains	Quelques grandes réponses de l'humanité au défi normatif: — réponses religieuses — réponses non-religieuses	Réponse personnelle justifiée au défi normatif: — vision personnelle du monde et des choses — projet personnel de vie

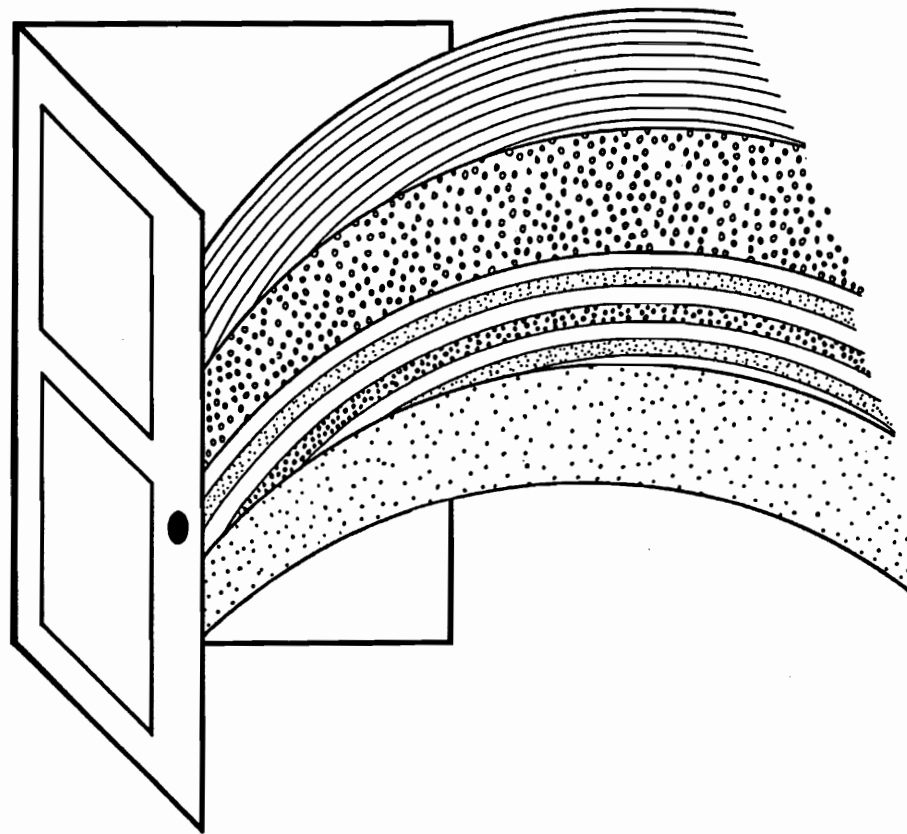
3. Tableau synthèse des objectifs majeurs de la 5^e année du secondaire

OBJECTIFS GÉNÉRAUX D'ANNÉE DE LA CINQUIÈME SECONDAIRE		(c) ÉLABORER une réponse personnelle, signifiante et moralement justifiée au défi normatif, en s'appuyant sur un ensemble de notions et d'outils éthiques. (a) MANIFESTER une attitude de responsabilité personnelle et collective qui fait appel à l'affectivité et à la raison dans la recherche d'une réponse au défi normatif.
Numéros des modules	Titres des modules et importance relative	Objectifs généraux de modules
HORS MODULE 5.0	ACCUEIL (Facultatif)	(c) CONNAÎTRE la dynamique sous-jacente au contenu du cours d'enseignement moral de la cinquième année du secondaire. (a) ACCEPTER d'entrer dans la dynamique propre au cours d'enseignement moral de la cinquième année du secondaire.
5.1	UN MONDE SANS BON SENS? (8 heures — 16%)	(c) COMPRENDRE que la recherche individuelle et collective du départage du <i>bien</i> et du <i>mal</i> , à cause de sa difficulté, représente un défi. (a) SENTIR la nécessité de répondre personnellement et collectivement au défi normatif.
5.2	LES CLÉS (Contribution de la morale) (14 heures — 28%)	(c) RECONNAÎTRE des instruments éthiques permettant de relever le défi normatif individuellement et collectivement. (a) VALORISER des instruments éthiques permettant de relever le défi normatif.
5.3	RELEVER UN DÉFI (10 heures — 20%)	(c) APPLIQUER des instruments éthiques à des défis moraux contemporains. (a) MANIFESTER de l'intérêt pour des défis moraux contemporains.
5.4	LES GRANDES RÉPONSES (10 heures — 20%)	(c) COMPRENDRE au contact de diverses réponses religieuses et non-religieuses apportées par l'humanité au défi normatif que le sens est nécessaire pour l'action humaine. (a) S'ÉVEILLER à l'attitude d'ouverture responsable qu'appelle la diversité des réponses.

Numéros des modules	Titres des modules et importance relative	Objectifs généraux de modules
5.5	MON POSSIBLE. . . OU MA RÉPONSE (8 heures — 16%)	(c) SE DONNER une réponse au défi normatif qui tienne compte des exigences fondamentales de l'humain. (a) ÊTRE OUVERT aux diverses suites à donner à la réponse personnelle apportée au défi normatif.
TOTAL de 50 heures ou deux crédits		

B — Détails du contenu de la 5^e année du secondaire

Que < dois-je
devons-nous > faire?



Module 5.0 (hors module)	ACCUEIL
Durée approximative	Facultative

Objectifs généraux de module

- (c) **CONNAÎTRE** la dynamique sous-jacente au contenu du cours d'enseignement moral de la cinquième année du secondaire.
- (a) **ACCEPTER** d'entrer dans la dynamique sous-jacente au contenu du cours d'enseignement moral de la cinquième année du secondaire.

Explicitation des objectifs généraux de module

L'objectif cognitif énonce l'objet de ce très court module d'introduction: la dynamique sous-jacente au contenu du cours. Celle-ci consiste à trouver, en soi et avec les différents apports du cours, de quoi relever personnellement et avec d'autres un défi très important. L'élève devra être capable de **nommer** cette dynamique et de l'**expliquer** à l'aide des éléments les plus généraux du contenu.

L'objectif affectif indique que cette connaissance de la dynamique doit être supportée par la volonté de **s'intéresser** à cette dynamique et même d'accepter d'y entrer.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
5.0.1 SE FAMILIARISER avec l'enseignant, les pairs et le climat du cours d'enseignement moral.		Unité 5.0.1: Prise de contact • Enseignant — Personnalité — Rôle: accompagnateur, c'est-à-dire personne-ressource, catalyseur, facilitateur, interpellant, témoin — Exigences disciplinaires: l'exercice des exigences fondamentales d'autonomie et de solidarité dans le cadre d'une classe • Groupe — Première prise de contact entre pairs — Attentes, motivations de chacun par rapport au cours • Climat — <i>Le cours de morale</i>: définition de la morale et nature du groupe d'apprentissage moral — Spécificité du cours dans le curriculum scolaire
5.0.2 EXPLIQUER la dynamique du cours.		Unité 5.0.2: Le temps des défis • La dynamique du cours: Relever le défi • Illustration — Par le titre du programme — Par le symbole du programme — Par la répartition des modules — Par l'attitude privilégiée: Être responsable — Par la question: Que dois-je devons-nous ➤ faire? • Lien avec les cours d'enseignement moral de la 3^e et de la 4^e année du secondaire: rappel des trois exigences fondamentales de l'humain

Module 5.1	UN MONDE SANS BON SENS?
Durée approximative	8 heures

Objectifs généraux de module

- (c) COMPRENDRE que la recherche collective et individuelle du départage du *bien* et du *mal*, à cause de sa difficulté, représente un défi.
- (a) SENTIR la nécessité de répondre personnellement et collectivement au défi normatif.

Explicitation des objectifs généraux de module

L'objectif cognitif présente l'objet du module: la recherche collective et individuelle du départage du *bien* et du *mal* pour guider l'action, soit le défi normatif. Cette recherche, à cause de son ampleur et parce qu'elle se réalise dans une société moralement éclatée, est difficile. C'est la nature et la portée de ce défi que l'élève aura à **comprendre** en le cernant puis en l'expliquant.

L'intention proposée par l'objectif affectif est que l'élève **sente**, tout au long de son apprentissage dans ce premier module, l'importance et la nécessité de répondre personnellement et collectivement à ce défi, qui appartient en propre à l'être humain et ne peut, de ce fait, être esquivé.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
5.1.1 Par une réflexion sur des dilemmes moraux collectifs ou personnels, CONSTATER la difficulté de départager collectivement et personnellement le <i>bien</i> et le <i>mal</i>.		Unité 5.1.1: La difficulté du départage entre ce qui est bien et ce qui est mal • Quelques dilemmes moraux qui se posent à la conscience collective sous forme de conflits de valeurs ou de finalités (minimum 2) — Illustrations concrètes à travers quelques défis moraux et contemporains - Ex.: Utilisation et exploitation des animaux - Le <i>droit de mourir</i> - La location de mères porteuses - La répartition des richesses entre pays - La course aux armements — Constat: Diversité et même opposition des réponses - Difficulté à trancher de façon nette et unanime - Remise en cause des balises traditionnelles - Ampleur des problèmes posés • Petits ou grands cas de conscience personnels (minimum 1) - À l'occasion de choix fondateurs ou quotidiens, ou à l'occasion de conduites marginales ou délictueuses — Constat: Difficulté - Recherche de conseils, de balises - Sentiment de culpabilité - Diversité des consciences et de leurs réactions • La résonance psychologique des divers constats: <i>l'angoisse existentielle</i> — Nature: Réaction psychologique collective ou individuelle à l'ampleur des difficultés: peur du lendemain, insécurité, sentiment de complexité, d'impuissance, mal de vivre. . . — Manifestations de cette <i>angoisse existentielle</i> dans la culture - Ex.: littérature, peinture, cinéma, certains aspects de la mode, musique. . .

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
5.1.4 SE SITUER par rapport aux réponses apportées par les jeunes au défi normatif contemporain.		Unité 5.1.4: La nécessité de relever le défi normatif • Les questions sous-jacentes au constat de la diversité des réponses — Toutes les réponses se valent-elles? — En quoi leur diversité traduit-elle, malgré la difficulté, la nécessité de relever le défi normatif? • Réaction personnelle face à l'obligation de relever le défi normatif

Module 5.2	LES CLÉS (Contribution de la morale)
Durée approximative	14 heures

Objectifs généraux de module

- (c) RECONNAÎTRE des instruments éthiques permettant de relever le défi normatif individuellement et collectivement.
- (a) VALORISER des instruments éthiques permettant de relever le défi normatif.

Explicitation des objectifs généraux de module

Pour l'aider à relever seul et avec d'autres le défi normatif, le module 5.2 fournit à l'élève quatre instruments éthiques:

- le sens et la portée de l'expression *la morale change*,
- la nature de la conscience morale individuelle,
- les grandes balises contenues dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*,
- une manière de poser un acte moral.

Ces instruments ne sont pas nouveaux. Ils ont été utilisés de façon implicite par l'élève au cours des années précédentes. D'où la portée du verbe utilisé dans l'objectif cognitif: **re-connaître**, c'est-à-dire prendre conscience, identifier, expliciter et s'attarder à considérer.

L'objectif affectif indique que cette re-connaissance se double d'une **valorisation** des instruments parce que ceux-ci constituent des aides très appréciables dans la difficile tâche de répondre au défi normatif.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
5.2.3 MONTRER en quoi la <i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i> peut contribuer au mieux-être et au mieux-vivre individuels et collectifs.		Unité 5.2.3: Troisième clé: La <i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i> comme guide au pays du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs ● La <i>Déclaration universelle des droits de l'homme</i> — Préambule de la <i>Déclaration</i> — Les 30 articles (connaissance de la structure) — Historique rapide de la <i>Déclaration</i> faisant ressortir la recherche commune et difficile d'un vouloir-vivre ensemble au-delà des différences ● Les principes et valeurs fondamentaux en cause dans la <i>Déclaration universelle des droits</i> (traduction du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs): — la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine — la solidarité ou la fraternité des êtres humains — la responsabilité de l'être humain doué de conscience et de raison — l'égalité de tous — la liberté individuelle ● La valeur régulatrice des droits proclamés dans la <i>Déclaration universelle</i> — Les droits comme fin ou but à atteindre permettant d'évaluer la situation présente, de la contester et d'en effectuer la transformation si elle n'est pas conforme — Illustration à travers l'étude de la revendication d'un droit par un groupe ou un mouvement

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
5.2.4 DÉCRIRE la meilleure manière de poser un acte moral.		Unité 5.2.4: La manière de poser un acte moral • Différence entre acte réflexe et acte réfléchi — L'acte moral comme acte réfléchi — Importance d'une façon de procéder • Le processus de l'agir moral — Séquence traditionnelle: VOIR → JUGER → AGIR — Importance de chacune des étapes — considération — jugement — action • Le processus de l'agir moral dans le programme — Les quatre étapes de la démarche pédagogique du programme: - Exploration (le su, le vécu, le donné) - Problématique (les possibles) - Évaluation morale (le jugé et le voulu) - Intégration-Action (l'agi) — La nécessaire distinction entre ce que l'on sait, ce que l'on pense, ce que l'on veut, ce que l'on fait

Module 5.3	RELEVER UN DÉFI
Durée approximative	10 heures

Objectifs généraux de module

- (c) APPLIQUER des instruments éthiques à des défis moraux contemporains. (a) MANIFESTER de l'intérêt pour des défis moraux contemporains.

L'organisation de ce module se fait selon des modalités particulières. Elle laisse une grande liberté au *groupe d'apprentissage éthique* que constitue la classe dans le choix de quelques défis moraux à étudier et des conditions de réalisation.

1. Liste de défis moraux possibles

Les défis moraux sont regroupés à l'intérieur de quatre champs d'exploration:

- le respect de la vie;
- la qualité de la vie;
- les libertés et droits fondamentaux;
- les questions socio-politiques.

Ils sont énumérés à l'aide de mots et d'images qui, en évoquant explicitement ou implicitement des conflits de valeurs ou de finalités, soulèvent des problèmes ou des questions. Le défi normatif éclate ici en une multitude de défis. C'est le sens de l'indéterminé *un*, utilisé dans le titre du module: *Relever un défi*.

A — Respect de la vie

Euthanasie:	<i>Homicide volontaire ou geste de pitié?</i>
Contrôle des naissances:	<i>Une question de rapport quantité/qualité?</i>
Avortement:	<i>Pro-vie ou plus vie?</i>
Eugénisme:	<i>Vie planifiée et programmée ou roulette russe de la reproduction naturelle?</i>
Suicide:	<i>Acte de courage ou fuite devant la vie?</i>
Faim dans le monde:	<i>Ils auront quand même toujours faim!</i>
Course aux armements:	<i>La sécurité, c'est d'être le plus fort!</i>
Guerre:	<i>La guerre, ça fait vivre!</i>
Torture:	<i>On ne fait pas d'omelettes sans casser d'oeufs!</i>
Peine de mort:	<i>Oeil pour oeil, dent pour dent!</i>
Manipulation génétique:	<i>On n'arrête pas le progrès!</i>
Conduite irresponsable sur la route:	<i>Une route pour soi ou pour tous?</i>
Exploitation des animaux:	<i>C'est rien que des bêtes!</i>
Etc.	

B — Qualité de vie

Santé:	<i>Jogging ou rocking-chair?</i>
Stress:	<i>On n'a pas le temps d'avoir le temps!</i>
Bruit:	<i>Agression ou cocon?</i>
Drogue:	<i>Évasion ou appel au secours?</i>
Médias:	<i>Culture et information ou abrutissement et enchaînement?</i>
Vivre en ville:	<i>Métro — boulot — dodo!</i>
Pollution et environnement:	<i>Planète verte ou désert stérile? Il est peut-être encore temps de choisir!</i>
Sécurité:	<i>Ça vaut bien un peu moins de liberté!</i>
Etc.	

C — Libertés et droits fondamentaux

Racisme:	<i>Ma fille n'épousera qu'un Québécois!</i>
Discrimination:	<i>Interdit aux motards!</i>
Tolérance:	<i>C'est son opinion!</i>
Censure:	<i>Garantie des bonnes mœurs?</i>
Liberté d'expression:	<i>Toute vérité est-elle bonne à dire?</i>

Sexualité:	<i>Vivre sa sexualité, est-ce un problème?</i>
Vie privée:	<i>Ma cour est mes bébelles!</i>
Etc.	

D — Questions socio-politiques

Partis politiques:	<i>L'opposition, poumon de la démocratie!</i>
Nationalisme et internationalisme:	<i>Nous, les Québécois!</i>
Ordre et révolution:	<i>Jusqu'où une situation sociale injuste est-elle supportable?</i>
Tiers-monde:	<i>Les deux tiers du monde!</i>
Autorité:	<i>Pouvoir ou service?</i>
Crise économique et justice:	<i>Quand le gâteau est moindre, les parts sont plus petites pour tous!</i>
Progrès technique:	<i>Libération ou aliénation?</i>
Cultures menacées:	<i>La place au premier ou au dernier occupant?</i>
Travail:	<i>Productivité ou créativité? rendement ou dépassement?</i>
Femme et société:	<i>Sujet à part entière ou à mi-temps?</i>
Marginalité:	<i>Signal d'alarme pour une société malade!</i>
Déviance:	<i>Le normal et l'anormal</i>
Sécurité de la société et système carcéral:	<i>Il faut se protéger!</i>
Secte:	<i>Pour les disciples ou pour les maîtres? fuite ou quête de sens?</i>
Loisirs:	<i>Pour l'être humain ou pour la société? loisirs inventés ou programmés?</i>
Personnes âgées:	<i>Adieu et merci!</i>
Sexisme:	<i>Personne objet ou personne sujet?</i>
Etc.	

2. Conditions de réalisation de l'étude des défis moraux

Deux grands choix sont possibles pour la classe:

- soit une recherche individuelle ou en équipe;
- soit une recherche collective et dirigée.

La recherche individuelle ou en équipe

Dans ce cas, l'élève ou l'équipe choisit un défi moral qui est étudié selon des procédures et un plan de travail fournis par l'enseignant (cf. guide pédagogique). Ce plan de travail suivra de très près les quatre étapes de la démarche pédagogique. Possibilité d'une mise en commun des résultats.

Recherche collective et dirigée

La classe choisit deux défis moraux. Le guide pédagogique propose une séquence développée et documentée pour une approche collective portant sur les quatre défis suivants:

- Les sectes: *Pour les disciples ou pour le maître? fuite ou quête de sens?*
- L'exploitation des animaux: *C'est rien que des bêtes!*

— Les personnes âgées: *Adieu et merci!*

— La course aux armements: *La sécurité et la paix, c'est d'être le plus fort!*

3. Structure commune

Quelles que soient les conditions de réalisation choisies, la structure suivante sera appliquée à l'étude des défis.

OT 5.3.1:



Dresser le tableau des principaux défis qui se posent à la conscience humaine contemporaine.

OT 5.3.2:



Considérer sous différents angles le défi retenu (expérience personnelle et information).

OT 5.3.3:



Élaborer une problématique qui distingue les options, ou les attitudes, ou les conséquences possibles.

OT 5.3.4:



Porter un jugement moral par rapport à ces options ou attitudes ou conséquences en fonction des exigences fondamentales de l'humain et des valeurs et principes moraux.

OT 5.3.5:



Poser des gestes ou des actions en conformité avec l'évaluation morale portée.

Module 5.4	LES GRANDES RÉPONSES
Durée approximative	10 heures

Objectifs généraux de module

- (c) **COMPRENDRE** au contact de diverses réponses religieuses et non-religieuses apportées par l'humanité au défi normatif que le sens est nécessaire pour l'action humaine.
- (a) **S'ÉVEILLER** à l'attitude d'ouverture responsable qu'appelle la diversité des réponses.

Explication des objectifs généraux de module

L'objectif cognitif fait appel à l'univers du sens et à l'exigence qui le supporte pour fournir à l'élève une aide capitale dans l'élaboration d'une réponse au défi normatif. Le contact avec cet univers se fait par le survol des grands systèmes religieux et non-religieux, et de leurs réponses au défi. À travers ce survol, l'élève aura à **comprendre** que l'action humaine ou la manière d'être-au-monde s'enracine nécessairement dans une vision du monde et des choses ou un sens.

En se centrant sur l'**éveil** à une attitude d'ouverture responsable, l'objectif affectif se situe dans le prolongement du premier objectif. Confronté à la diversité des visions du monde et à la nécessité d'un sens pour son action, l'élève est interpellé dans ses propres croyances. Être ouvert sans se renier, voilà un autre défi!

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
5.4.3 DÉCRIRE de façon plus détaillée une réponse religieuse et une réponse non-religieuse. (Facultatif)		Unité 5.4.3: Approfondissement de deux réponses • Constat de départ: toutes les réponses précédentes reposent sur une vision du monde qui détermine une manière d'être-au-monde (nécessité d'un sens pour une action) • Illustration par une réponse religieuse — Court historique — Vision du monde: origine de l'univers, nature et rôle de l'être humain — Manière d'être-au-monde: grandes valeurs, principes éthiques, rites, fêtes, institutions, question du salut • Illustration par une réponse non-religieuse — Court historique — Vision du monde: origine de l'univers, nature et rôle de l'être humain — Manière d'être-au-monde: grandes valeurs, principes éthiques, type de morale, question de l'avenir
5.4.4 DÉGAGER des attitudes possibles face à la diversité des grandes réponses.		Unité 5.4.4: Des attitudes possibles • La négation de la diversité Quelques attitudes qui alimentent cette position: — Simplisme: refus de la complexité — Réductionnisme: « Je vous accepte en autant que vous me ressemblez. » — Dogmatisme: « Moi seul ai la vérité! » — Totalitarisme ou fascisme: contrainte exercée en fonction d'une idéologie — Etc. • La banalisation et le nivellement de la diversité Quelques attitudes qui alimentent cette position: — Opinionite: la prise de parole comme justification automatique de son contenu — Indifférence: triomphe du <i>Y a rien là</i> — Laisser-faire: non-interventionnisme — Etc.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
5.4.5 ÉVALUER les attitudes face à la diversité en fonction des exigences fondamentales de l'humain.		Unité 5.4.4 (suite) • Acceptation de la diversité Quelques attitudes qui alimentent cette position: — Lucidité — Esprit critique — Humour — Acceptation et valorisation de la différence comme richesse — Créativité — Etc. ☐ Question: Est-il possible de s'ouvrir sans se renier? Unité 5.4.5: Quelle attitude adopter? • Manifestations historiques ou culturelles de chacune des trois grandes attitudes Exemples: — Négation de la diversité: guerre de religion, régime totalitaire. . . — Banalisation de la diversité: manifestation dans la culture jeunesse à partir d'expressions comme <i>Y'a rien là., C'est son opinion., Tout se vaut.</i> — Acceptation de la diversité: mouvement multiculturel ou interreligieux (ONU, Oecuménisme. . .) • Évaluation de ces manifestations en termes de conséquences sur le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs, et en fonction des trois exigences fondamentales de l'humain. • La nécessité de donner sens (réponse à la question: Est-il possible de s'ouvrir sans se renier?)

Module 5.5	MON POSSIBLE . . . OU MA RÉPONSE
Durée approximative	8 heures

Objectifs généraux de module

- (c) SE DONNER une réponse au défi normatif qui tienne compte des exigences fondamentales de l'humain.
- (a) ÊTRE OUVERT aux diverses suites à donner à la réponse personnelle apportée au défi normatif.

Explicitation des objectifs généraux de module

L'objectif cognitif précise l'aboutissement du cours: une réponse personnelle au défi normatif. Le verbe **se donner** réfère d'abord à la formulation par l'élève, selon ses capacités, d'une vision du monde et d'un projet de vie. Il réfère ensuite au jugement moral qu'il devra porter en confrontant principalement cette réponse aux exigences fondamentales de l'humain et à la visée du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs.

Selon les résultats de cette confrontation, divers possibles ou suites à donner devraient se dégager. L'objectif affectif désigne l'attitude de **disponibilité** et d'**ouverture** que devrait manifester l'élève à travers l'élaboration d'un plan d'action.

L'énonciation d'un projet de vie et d'une vision du monde constitue une activité différente des travaux scolaires habituels. L'élève qui serait prêt à s'y adonner chez lui, au moment où il en a le goût, à son rythme et à sa manière, dans un journal personnel, par exemple, peut légitimement refuser de réaliser cette activité en classe. En conséquence, s'il est possible de demander à l'élève, comme le prévoit le module 5.5, de consacrer huit heures à réfléchir à son projet de vie et à sa vision du monde dans la perspective présentée dans le programme, on ne saurait exiger de lui qu'il mette par écrit le résultat de sa réflexion, ni qu'il la communique à qui que ce soit. Dans le même ordre d'idée, il ne saurait être question ni de pénaliser l'élève qui refuserait de rédiger sa réponse au défi normatif, ni de noter les textes qui auraient été rédigés.

Objectifs terminaux	Étapes de la démarche	Contenu notionnel
5.5.3 SE PROPOSER un plan d'action à court terme qui concrétise les suites à donner au jugement porté sur sa propre réponse. 5.5.4 FAIRE le bilan de l'année.	 	Unité 5.5.3: Et maintenant que vais-je faire? • Plan d'action à court, moyen ou long terme, par exemple, sous forme de contrat Unité 5.5.4: Bilan • Acquis cognitif et affectif pour l'année • Retour sur la question fondamentale: — Que $\begin{matrix} \text{dois-je} \\ \text{devons-nous} \end{matrix}$ faire?

CHAPITRE XI: L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Depuis quelques années, les responsables de l'éducation s'intéressent d'une façon particulière à l'évaluation. Il ne s'agit pas là d'une préoccupation nouvelle, mais la perspective est changée: aujourd'hui on relie de plus en plus l'évaluation des apprentissages à la planification de l'enseignement.¹ Un système d'évaluation intégré au système d'éducation permet de suivre le développement de l'élève au cours de sa carrière scolaire et aussi, dans une certaine mesure, d'anticiper, à partir des expériences vécues, les apprentissages qui sont possibles à plus long terme.

L'évaluation apparaît alors comme un acte pédagogique et représente un élément important du processus d'aide à l'apprentissage. Cette conception va évidemment plus loin que l'évaluation vue comme cueillette et transmission d'informations ou contrôle strictement administratif. Compte tenu de son importance, il est essentiel de voir comment les principales notions qui ont cours dans ce domaine s'appliquent dans le cadre du programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire.

1. Cf. *Politique générale d'évaluation pédagogique*, D.G.D.P., 1981. *L'évaluation des apprentissages: ça compte-tu?*, Conseil supérieur de l'éducation, mai 1982.

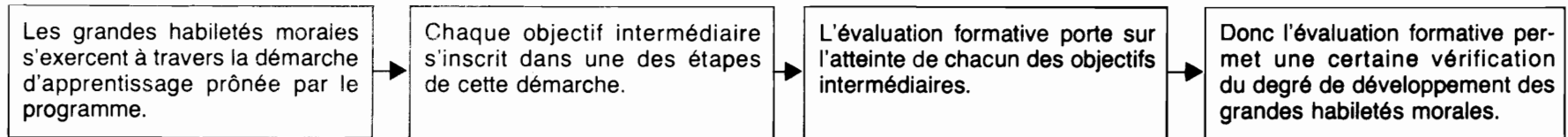
A — Appel aux deux grandes formes d'évaluation

Le programme d'enseignement moral fait appel aussi bien à l'évaluation formative qu'à l'évaluation sommative. Toutefois, il est possible de noter un recours beaucoup plus fréquent au premier type d'évaluation.

Ceci s'explique pour deux raisons. La première est propre à la nature même de l'évaluation formative. Ce type d'évaluation permet un suivi systématique des progrès de l'élève en rapport avec les objectifs à atteindre. De façon concrète, les actions évaluatrices suggérées dans les différents guides pédagogiques interviennent dans le quotidien en alternance avec les activités d'apprentissage de l'élève. Relevant de l'ordre du constat et du diagnostic, l'évaluation formative permet à l'enseignant chargé de l'enseignement moral d'avoir une *photo* instantanée, quel

que soit le moment de la démarche, de l'atteinte par l'élève de tel ou tel objectif. Par ailleurs, en ayant un rôle de prévention et d'aiguillage, l'évaluation formative permet à l'enseignant, au fur et à mesure, de réajuster ses stratégies et de redéfinir ses objectifs.

La seconde raison est plus spécifique au programme d'enseignement moral. L'évaluation formative permet une certaine évaluation des grandes habiletés morales prônées par le programme. En effet, il a été établi que les habiletés morales s'exercent principalement à travers l'utilisation systématique et répétée de la démarche pédagogique qui structure et jalonne les objectifs intermédiaires. Puisque l'évaluation formative porte sur l'atteinte des objectifs intermédiaires, elle permet de ce fait même de vérifier indirectement l'exercice des grandes habiletés morales qui leur sont sous-jacentes. Cette logique peut se visualiser dans le schéma suivant.



Quant à l'évaluation sommative, elle est présente dans chacune des années. Des évaluations sous forme de bilan seront suggérées à la fin de certains modules et même à la fin de chacune des trois années. Il s'agit dans ces cas de voir la situation de l'élève au terme d'une démarche par rapport à un nombre plus ou moins grand d'objectifs terminaux et généraux.

B — Les instruments de mesure ou les procédés pour la cueillette des informations

Les instruments de mesure utilisés pour l'une ou l'autre forme d'évaluation sont assez diversifiés. Toutefois, le questionnaire en constitue la forme privilégiée. Cet instrument est particulièrement pertinent pour la mesure de l'atteinte des objectifs d'apprentissage de type cognitif. Le questionnaire se présente ordinairement sous deux formes: le questionnaire fermé qui est ordinairement écrit (avec des questions à choix multiples) et le questionnaire ouvert qui peut être écrit ou oral (avec des questions dites de compréhension). Le questionnaire fermé à cause de son caractère pratique et fonctionnel (banque d'items par exemple) permet la véri-

fication rapide de l'acquisition des connaissances et éléments notionnels. Le questionnaire ouvert permet en plus de vérifier la maîtrise de certaines des habiletés d'ordre intellectuel: explication des relations de cause à effet, description des applications de principes, formulation d'hypothèses ou de conclusions valables, description de méthodes et de procédés, organisation et expression d'idées, présentation d'arguments pertinents, reformulation d'information, etc. Les moyens utilisés dans le questionnaire ouvert sont l'explication d'affirmations ou de *pensées*, leur exemplification, le commentaire ou l'analyse de textes, l'explication de notes ou de schémas, la recherche de définitions. . .

Outre le questionnaire, le programme fait appel à d'autres instruments surtout pour l'évaluation de l'atteinte des objectifs affectifs et notamment du développement des attitudes morales prônées par le programme:

- l'observation par le professeur du comportement extérieur et vérifiable de l'élève, par exemple lors de la prise de notes, des échanges, des activités d'engagement. . . ;
- le recours à l'auto-évaluation notamment à l'aide de l'échelle graduée ou de la tenue d'un journal de bord tout au long de l'année;

- l'évaluation par les pairs, sous forme d'interview, de correction à deux. . . ;
- l'entrevue individuelle;
- etc.

De façon générale, l'évaluation des objectifs affectifs reste assez difficile et délicate. Il s'agit d'un domaine où la recherche a été moins développée et il existe un sentiment de pudeur dans le milieu des intervenants en morale qui fait douter de la moralité même de cette entreprise d'évaluation. Toutefois, la conception de l'évaluation pédagogique qui est véhiculée ici de même que la nature des objets d'évaluation décrits dans les objectifs généraux de module d'ordre affectif devraient apaiser ces scrupules. Et cela d'autant plus que les résultats recueillis sur l'atteinte des objectifs affectifs ne sont pas comptabilisés.

L'ensemble des instruments de mesure sera suggéré aux enseignants dans les différents guides pédagogiques. Les tableaux de planification de chaque module, en plus de présenter les moyens d'apprentissage pour l'atteinte de chaque objectif intermédiaire, indiqueront de façon schématique le moyen d'évaluation privilégié pour vérifier cette atteinte. Parfois ce moyen est ensuite développé et explicité sur des fiches de travail à l'intérieur du guide pédagogique.

Pour les bilans d'année, l'examen final reste un instrument privilégié par certains enseignants pour évaluer les apprentissages. L'utilisation de l'entrevue individuelle constitue une formule peut-être plus vivante tant au plan cognitif qu'au plan affectif.

C — Accent sur l'interprétation critériée des résultats

Quant à l'interprétation des résultats obtenus par ces divers instruments, elle est essentiellement de type critérié. L'esprit même du programme le suggère. À partir du moment où chaque élève est considéré comme son propre agent moral, il est important que ce soient ses propres performances et son développement qu'il ait avant tout devant les yeux plutôt que ceux du groupe. Dans ce sens, l'interprétation critériée, en fournissant une pondération représentant la maîtrise de chacune des connaissances et des comportements visés par les objectifs du programme, permet à l'élève et à l'enseignant de faire le point sur la qualité des apprentissages.

Les impératifs administratifs feront que l'enseignant aura à produire des résultats qui joints aux résultats d'autres disciplines donneront lieu à des

interprétations normatives. Il reste évident que le programme d'enseignement moral ne peut cautionner certaines pratiques de l'évaluation qui débouchent sur la discrimination, la dévalorisation, ou sur le désengagement et le sentiment d'impuissance des jeunes.¹ À la limite, en effet, la morale interpelle l'évaluation pédagogique. Elle interroge une pratique qui ne tiendrait compte que de la réussite sans le souci de récupérer l'échec ou les moins bonnes performances. Les exigences bureaucratiques ne doivent jamais peser d'un poids plus lourd que les exigences de la formation. Justice, égalité et honnêteté, à base de rigueur intellectuelle, autant de valeurs auxquelles une évaluation pédagogique sérieuse fait appel en enseignement moral comme dans les autres disciplines.²

1. Cf. *L'évaluation des apprentissages: ça compte-tu?*, Conseil supérieur de l'éducation, 1982, pp. 6-14.

2. Cf. *Politique générale d'évaluation pédagogique*, D.G.D.P., 1981, pp. 4-5.

CHAPITRE XII: BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie qui suit comporte la liste des livres et articles utilisés comme outil de consultation ou comme source d'inspiration dans l'élaboration de ce programme. Elle peut constituer pour l'enseignant responsable de l'enseignement moral une invitation à aller plus loin et à y trouver une *substantifique moëlle*.¹ Dans l'esprit du programme d'enseignement moral, cette bibliographie se veut ouverte, chaque livre et article se présentant au lecteur éventuel comme une invitation à s'interroger et à se remettre en question.

ACTES DU CONGRÈS MONDIAL DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (Trois-Rivières), *L'école et les valeurs*, Québec, Ed. Serge Fleury, 1981.

ANGERS, P., « Innovation et pédagogie », *Relations*, septembre 1977.

ANTOINE, P., *Morale sans anthropologie*, Paris, Ed. de l'Épi, 1970.

BERTRAND, G.-M., « Principes ou postulats d'un enseignement moral », *Cahiers de recherche éthique*, 2, 1976, pp. 59-64.

BERTRAND, Y. et VALOIS, P., *Les options en éducation*, Service de la recherche, ministère de l'Éducation, 1982.

BLAIS, M., *L'échelle des valeurs*, Montréal, Beauchemin, 1974.

BLAIS, M., *Réinventer la morale*, Montréal, Fides, 1977.

BLOCH, E., *Le principe espérance*, Paris, Gallimard.

BOULIN, B., DESJEUNES, J.-M. et ALGONI, P., *La charte des enfants*, Paris, 1977.

BOURCIER, A., *La nouvelle éducation morale*, Paris, Éd. sociales françaises, 1966.

BOURKE, J.V., *Histoire de la morale*, Paris, Cerf, 1970.

CAHIERS DE BIOÉTHIQUE, *Médecine et adolescence*, vol. III, Montréal, 1980.

CARON, A., « Pertinence d'un programme de sciences morales dans les écoles du Québec », *Cahiers de recherche éthique*, 2, 1976, pp. 65-74.

CARON, A., « L'enseignement moral et religieux à l'heure des choix du Québec », *Relations*, 433, janvier 1978, pp. 3-6.

CARON, A., « Réflexions en marge de théories et pratiques en éducation morale », *Medium*, 13, 1979, pp. 50-73.

CARON, A., « L'éducation morale dans les écoles du Québec », *Vie pédagogique*, 27, 1983, pp. 4-7.

CASAMAYOR, À *bas la vertu*, Collection « Idée fixe », Paris, Julliard, 1976.

CONGRÈS (3^e) DE LA SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBEC, « L'enseignement de la morale et la question de ses fondements philosophiques », vol. 4, n° 1, 1977, pp. 101-137.

CROTEAU, J., *L'Homme sujet ou objet? Prolégomènes philosophiques à une psychologie scientifico-humaniste*, Montréal, Bellarmin-Desclée, 1981.

DEBESSE, M., *L'adolescence*, Paris, P.U.F., 1960.

DEBUNNE, J.-M., *Étude comparative du programme d'enseignement moral (486) et du programme de formation morale (485)*, Direction générale du développement pédagogique, novembre 1978 (document non diffusé).

DESJARLAIS, L., ROCKAUSKAS, J.A. et al., *Besoins et caractéristiques des élèves du cycle intermédiaire (âgés de 12 à 16 ans)*, Ontario, ministère de l'Éducation, Éd. de l'Université d'Ottawa, 1975.

DESPLAND, M., *Le choc des morales*, Lausanne, Éd. L'âge de l'homme, 1973.

DESPLAND, M., « Considérations sur l'école de demain: morale sereine, religion inquiète », *Medium*, 19, 1983, pp. 13-17.

1. Il faut signaler qu'une *Bibliographie commentée à l'usage de l'éducateur(trice) moral(e)* a été produite à l'initiative de la Direction générale des réseaux, en décembre 1981. Code: 51-2929-03, 107 pages. Cette bibliographie commentée rassemble une cinquantaine d'ouvrages répartis en trois parties: ouvrages généraux, ouvrages historiques, ouvrages contemporains.

- DUMAS, L., ROCHAIS, G. et TREMBLAY, H., *Une génération silencieusement lucide?*, Service de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec, 1982.
- DURKHEIM, E., *L'éducation morale*, Paris, P.U.F., 1974.
- ELLUL, J., *Le vouloir et le faire*, Genève, Labor et Fides, 1964.
- ERIKSON, E.H., *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Collection « Nouvelle bibliothèque scientifique », Paris, Flammarion, 1972.
- ERIKSON, E.H., *Éthique et psychanalyse*, Collection « Nouvelle bibliothèque scientifique », Paris, Flammarion, 1971.
- FONTANET, J., *Le social et le vivant*, Paris, Plon, 1977.
- FORTIN, P., « Le triptyque: morale, éthique, éthicologie », *Les cahiers éthicologiques de l'UQAR*, 6, janvier 1983, pp. 13-17.
- FOURASTIÉ, J., *Essai de morale prospective*, Paris, Denoël/Gauthier, 1966.
- FOURASTIÉ, J., *Ce que je crois*, Paris, Grasset, 1981.
- FOUREZ, G., *Au-delà des interdits. D'une morale de la rencontre à une morale sociale*, Bruxelles, Duculot, 1972.
- FOUREZ, G., *Choix éthiques et conditionnement social. Introduction à une philosophie morale*, Paris, Le Centurion, 1979.
- FUCHS, E., *Le désir et la tendresse*, Labor et Fides, 1979.
- FURTER, P., *La vie morale de l'adolescent, bases d'une pédagogie*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1965.
- GARAUDY, R., *Parole d'homme*, Paris, Laffont, 1975.
- GARAUDY, R., *Appel aux vivants*, Paris, Seuil, 1979.
- GEORGES, J., *Culture personnelle et action pédagogique*, Paris, Casterman, 1978.
- GOBLOT, M., « Équilibrer ou choisir », *Cahiers pédagogiques*, 32, 1962, pp. 36-39.
- GOBRY, I., *Les niveaux de la vie morale*, Collection « Initiation philosophique », Paris, P.U.F., 1963.
- GOODMAN, P., « Quelques idées insolites sur l'éducation: l'éducation des jeunes », *L'éducateur en devenir*, Presses de l'UNESCO, 1975.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, *Rapport Parent*, vol. 3, 1965.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, Rapport annuel 1969-1970, 1970.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, *Règlements du Comité catholique*, juin 1974.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, *Règlements du Comité protestant*, 1975.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, *Les fondements de la morale* (Farde de documents de travail: Situation de la morale au Québec et à l'étranger; quelques approches en éducation morale. . .), 1975.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Direction générale du développement pédagogique, *Programme de formation morale pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux au secondaire dans les écoles catholiques, version expérimentale*, 1977.
Secondaire III (485-310). Code 16-3733.
Secondaire IV (485-411). Code 16-3734.
Secondaire V (485-511). Code 16-3735.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Service de l'enseignement catholique, *Programme optionnel d'enseignement moral, Introduction générale*, code 16-3704-01, juin 1977.
Programme et guide d'apprentissage, secondaire III (486-310). Code 16-3704-02.
Programme et guide d'apprentissage, secondaire IV (486-411). Code 16-3704-03.
Programme et guide d'apprentissage, secondaire V (486-511). Code 16-3704-04.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, *Voies et impasses: l'éducation morale*, vol. IV, 1978.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Direction générale du développement pédagogique, *Rapport sur l'expérimentation du programme de formation morale au secondaire*, juillet 1978.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Direction générale du développement pédagogique, *Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*, février 1978.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil supérieur de l'éducation, *Pluralisme et cohérence*, Rapport 1977-1978, Québec, 1978, pp. 15-31.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, 1979.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil supérieur de l'éducation, « La place de l'étudiant dans l'institution scolaire », *Rapport annuel 1979-1980*.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, *Recherche de la qualité à l'école publique protestante du Québec*, 1980.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études secondaires, Formation morale, Introduction générale et Contenu* (document de travail), avril 1980. Code 16-3731.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignement moral dans les écoles reconnues comme catholiques*, Recommandation du Comité catholique au ministère de l'Éducation, décembre 1980.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Service de la recherche, ministère de l'Éducation, *Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans*, 1981.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, *C'est-à-dire. Regards sur les mots qui servent à dire l'éducation chrétienne*, 1981.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Direction générale du développement pédagogique, *Quelques réflexions sur le développement des adolescents de 12 à 18 ans*, décembre 1981. Code 16-4503-03.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Service de la recherche, ministère de l'Éducation du Québec, *Valeurs éducationnelles. Les enseignants et enseignantes du Québec: une étude socio-pédagogique*, vol. 4, 1981.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil supérieur de l'éducation, « Vivre à l'école secondaire, Un printemps d'embâcles et d'espoirs », *Avis au ministère de l'Éducation*, 7 avril 1982.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, *L'école. Une école communautaire et responsable*, 1982.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Direction générale de l'éducation des adultes, *Les objectifs pédagogiques*, 1983. Code 38-1264.
- GRAND'MAISON, J., *Pour une pédagogie sociale d'auto-développement en éducation*, Montréal, Stanké, 1976.
- GRAND'MAISON, J., « Une société en quête d'éthique », *Cahiers de recherche éthique*, 5, Montréal, Fides, 1977.
- HERBERT, G., « Une morale pour notre temps? Reconstitution de l'espace des présuppositions propre à une reprise de la discussion de la possibilité d'une morale contemporaine », *Medium*, 13, 1979, pp. 13-29.
- HERSH, R.H., MILLER, J.P. et FIELDING, G.D., *Models of Moral Education: an Appraisal*, New York, Longman, 1980.
- HERSH, J., *Le droit d'être un homme. Recueil de textes*, Paris, UNESCO/Laffont, 1968.
- ILLICH, I., *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- JEANTET, T., *L'individu collectif*, Paris, Syros, 1983.
- KOHLBERG, L., « Moral Development and the Education of Adolescents » dans Evans, *Adolescents, Readings*. . . , pp. 178-198.
- LABORIT, H., *L'agressivité détournée*, « Collection 10/18 », Paris, 1970.
- LABORIT, H., *Éloge de la fuite*, Paris, Laffont, 1976.
- LACROIX, J., *Les sentiments et la vie morale*, « Collection Sup », Paris, P.U.F., 1968.
- LE DU, J., *Jusqu'où iront-ils*, Paris, Chalet, 1974.

- LEGENDRE, R., *Une éducation à éduquer*, Montréal, Éd. Ville Marie, 1979.
- LE SENNE, R., *Traité de morale générale*, Paris, P.U.F., 1961.
- LEVINAS, E., *Éthique et infini*, Paris, Fayard, 1981.
- LIPOVETSKY, L., *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1984, 248 pages.
- LUCIER, P., « La crise des valeurs au Québec », *Relations*, 413, mars 1976, pp. 70-74.
- LYOTARD, J.F., *La condition post moderne*, Paris, Éd. de Minuit, 1979.
- MADINIER, G., *La conscience morale*, Collection « Initiation philosophique », Paris, P.U.F., 1969.
- MASAI-PERLE, P. et JAMBE, R., *L'éducation de l'affectivité: essai d'exploitation d'un modèle pédagogique*, Paris, Nathan, 1975.
- MAY, R., *Le désir d'être*, Paris, Épi, 1972.
- MEHL, R., *De l'autorité des valeurs*, Paris, P.U.F., 1957.
- MEHL, R., *Les attitudes morales*, Collection « Initiation philosophique », Paris, P.U.F., 1971.
- MENG, H., *Contrainte et liberté dans l'éducation*, Toulouse, Privat, 1972.
- MENU, M., *Les mythes de la jeunesse*, Neufchâtel, 1981.
- MORIN, E., *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973.
- MORIN, E., *La méthode 2. La vie de la vie*, Paris, Seuil, 1980.
- NAUD, A. et MORIN, L., *L'esquive. L'école et les valeurs*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978.
- NIETZSCHE, F., *La généalogie de la morale*, Collection « Idées », Paris, Gallimard, 1964.
- ONIMUS, J., *L'écartèlement. Supplice de notre temps*, Paris, Desclée de Brouwer, 1979.
- ORAISON, M., *Une morale pour notre temps*, Paris, Fayard, 1965.
- ORAISON, M., *Pour une éducation morale dynamique. Changements d'optique nécessaires*, Paris, Fayard/Mame, 1970.
- PACKARD, V., *L'homme remodelé*, Paris, Calman-Lévy, 1978.
- PAIEMENT, G., « Le professeur de morale et les marins d'eau douce », *Medium*, 13, 1979, pp. 3-9.
- PARÉ, A. et PAQUETTE, C., « Les principes d'apprentissage dans les activités », *Pédagogie ouverte*, 3, avril 1977.
- PERRAS, J. et VOLANT, E., *La philosophie du programme de formation morale destiné aux élèves exemptés de l'enseignement religieux*, ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale des réseaux, 1981, 70 pages (document non diffusé).
- PERRON, J., « L'éducation morale, ses fondements psychologiques », *Medium*, 17, 1982, pp. 37-40.
- PIAGET, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1969.
- POSTMAN, N., *Enseigner c'est résister*, Le Centurion, 1981.
- PROULX, J., *Le projet éducatif québécois*, Conseil supérieur de l'éducation, ministère de l'Éducation du Québec, 1980.
- RATHS, L.E., SIMON, S.B. et HARMIN, M., *Values and Teaching*, Columbus, Merrill, 1966, 275 pages.
- REBOUL, O., *La philosophie de l'éducation*, Collection « Sup le philosophe », Paris, P.U.F., 1971.
- REBOUL, O., *L'endoctrinement*, Collection « L'éducateur », Paris, P.U.F., 1977.
- RELATIONS, *Morale et changement*, Numéro spécial, « L'évolution de la conscience morale au Québec », 377, 1972.
- RÉMY, P., *Naissance de la morale*, Paris, Cerf, 1974.
- REEVES, H., « Patience dans l'azur », *Québec-science*, 1982.
- ROCHAIS, G., « Valeur, un mot piégé », *Prospectives*, décembre 1981, pp. 174-176.

- DE ROSNAY, J., *Le macroscope*, Paris, Éd. du Seuil, 1975.
- SAMSON, J.M., « L'Éthique, l'éducation et le développement du jugement moral », *Cahiers de recherche éthique*, 2, 1976, pp. 5-49.
- SEMAINE DES INTELLECTUELS CATHOLIQUES, *Morale humaine, morale chrétienne*, Paris, Desclée de Brouwer, 1966.
- SKINNER, B.F., *Par delà la liberté et la dignité*, Montréal, Hurtubise, 1972.
- SYMPOSIUM INTERDISCIPLINAIRE, *Le pluralisme*, Montréal, Fides, 1974.
- SZABO, D., *Ordre et changement*, Leçon inaugurale à l'Université de Montréal, Montréal, P.U.M., 1967.
- UNESCO, *Apprendre à être*, Paris, UNESCO/Fayard, 1972.
- UNESCO, « L'école, l'éducation morale et les impératifs du monde contemporain », *Revue internationale de pédagogie*, 25, n° A 79, 1978, pp. 43-51.
- UNESCO, *Tendances de la jeunesse dans les années 80*, Paris, 1980.
- UNESCO, *L'enseignement des droits de l'homme. Travaux du Congrès international sur l'enseignement des droits de l'homme, Vienne, 12-16 septembre 1978*, Paris, 1980.
- VADEBONCOEUR, P., *Trois essais sur l'insignifiance*, Montréal, L'Hexagone, 1983.
- WILSON, J., *Introduction to Moral Education*, Londres, Penguin Books, 1967.
- WILSON, J., *Le maître et l'éducation morale*, Victoriaville, N.H.P., 1984.

