

PROGRAMMES OPTIONNELS D'ENSEIGNEMENT MORAL

Introduction générale

■ Secondaire III (486-310)

■ Secondaire IV (486-411)

■ Secondaire V (486-511)



Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de l'enseignement catholique

Juin 1977

PROGRAMMES OPTIONNELS D'ENSEIGNEMENT MORAL

Secondaire III (486-310) Secondaire IV (486-411)
Secondaire V (486-511)

INTRODUCTION GENERALE

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de l'enseignement catholique

Juin 1977
Code 16-3704-01

APPROUVE PAR LE COMITE CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
LE 16 JUIN 1977.



PRÉSENTATION

Les programmes optionnels d'enseignement moral pour les IIIe, IVe et Ve années du cours secondaire sont exposés dans quatre documents dont le premier, que nous présentons ici, constitue l'introduction.

On y trouvera d'abord un exposé de la problématique de l'enseignement moral pour les adolescents d'aujourd'hui, ensuite une analyse des thèmes proposés et de leur agencement à l'intérieur des divers programmes. Le chapitre quatrième, axé sur les objectifs de l'enseignement moral doit être considéré comme la clé de voûte de toute la structure des programmes. Les efforts déployés en vue d'atteindre ces objectifs, grâce à un apprentissage pédagogique adapté et à une exploitation efficace des contenus de programmes, devraient permettre de renouveler l'enseignement moral au cours secondaire.

Nous ne saurions trop insister pour recommander particulièrement aux enseignants chargés de dispenser ces programmes optionnels d'enseignement moral, de tout mettre en oeuvre pour tirer meilleur parti de ces documents et ce, dans la perspective d'une démarche centrée sur le projet éducatif global de l'école.

Il va de soi que la collaboration des usagers de ces programmes et, au premier chef, l'initiative et le zèle des maîtres décideront de la valeur et de l'efficacité des données pédagogiques ici proposées. En conséquence, leurs suggestions et commentaires seront accueillis avec empressement et considérés avec attention en vue d'une édition définitive de ces programmes qui sera assurée après une expérimentation suffisante.

Nous exprimons nos remerciements anticipés à tous ceux qui contribueront à quelque titre que ce soit, à la mise en application de ces programmes et à leur amélioration éventuelle. Nous désirons également adresser un témoignage tout spécial de gratitude et d'appréciation à Monsieur Jacques de Lorimier qui a assuré pour le ministère de l'Éducation l'élaboration de ces programmes d'enseignement moral.

Service de l'enseignement
catholique

Richard Brosseau, directeur

TABLE GENERALE DES MATIERES

CHAPITRE 1: L'enseignement moral en secondaire III, IV et V	7
CHAPITRE 2: Les adolescents et l'enseignement moral	27
CHAPITRE 3: Les thèmes et leur agencement dans chaque programme	49
CHAPITRE 4: Les objectifs de l'enseignement moral	71
CHAPITRE 5: L'apprentissage pédagogique en enseignement moral	93
CHAPITRE 6: Présentation générale des programmes	127
CHAPITRE 7: Expérimentation et rétroaction	131
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	137
TABLE DÉTAILLÉE DES MATIÈRES	147
TABLEAUX-SYNTHESES: 69,88, 89, 90, 91, 123, 124, 125	

1. L'ENSEIGNEMENT MORAL OPTIONNEL EN SECONDAIRE III, IV ET V

Un enseignement moral dans un contexte d'optionnalité

Par ses documents d'orientation (1) et par son règlement (2), le Comité catholique détermine le contexte juridique et éducatif de l'enseignement moral en secondaire III, IV et V. Il situe cet enseignement dans une perspective d'optionnalité, propice à l'éclosion d'un programme vraiment approprié pour les élèves du second cycle du secondaire.

Le règlement du Comité catholique (1974)

En vertu de l'article 12, le règlement donne à l'institution la possibilité d'offrir un enseignement moral à côté d'un enseignement religieux catholique, toujours offert, et d'un enseignement religieux de type culturel. Le Comité catholique libère ainsi l'enseignement moral du seul régime d'exemption auquel cet enseignement était soumis depuis 1967.

L'article 16, pour sa part, clarifie les solutions de rechange prévues pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux à tous les niveaux de l'élémentaire et du premier cycle du secondaire. Le Comité catholique a par ailleurs dissipé l'ambiguïté qui risquait d'être entretenue, au deuxième cycle du secondaire, entre un programme d'enseignement moral offert en

(1) Gouvernement du Québec, Comité catholique du Conseil Supérieur de l'Éducation, Voies et impasses, 3 tomes, 1975

(2) Gouvernement du Québec, Règlement du Comité catholique du Conseil Supérieur de l'Éducation, juin 1974.

option et un programme de morale pour exemptés (3).

En rompant la dichotomie longtemps entretenue entre l'enseignement religieux catholique, d'une part, et un enseignement de morale dite "naturelle" pour élèves exemptés d'autre part, le Comité catholique permet l'émergence d'un enseignement moral doté d'une originalité propre. Cet enseignement n'a pas à se concevoir en opposition avec l'enseignement religieux catholique. Il devient une option offerte au choix des élèves en même temps que deux autres enseignements.

Les options dans la formation des jeunes

Cette situation nouvelle est capitale pour l'éducation des adolescents du second cycle du secondaire parce qu'elle introduit l'idée d'équivalence des programmes et tend à favoriser une véritable pédagogie de la liberté chez les élèves.

L'idée d'équivalence repose à la fois sur la qualité des programmes et sur le choix des jeunes. En choisissant, les élèves n'y perdent pas au change dans la mesure où, de part et d'autre, on leur propose une même démarche qualitative. Aussi, il n'est pas possible de considérer un programme majeur et deux autres programmes mineurs même si l'un des trois est toujours offert en vertu du règlement. Ce qui compte,

(3) Gouvernement au Québec, Comité catholique du Conseil Supérieur de l'Education, L'éducation morale, 1977.

en définitive, c'est que les jeunes aient vraiment la possibilité de choisir au moment de la présentation des options en secondaire III et, par la suite, en secondaire IV et en secondaire V.

Les adolescents, en effet, ne se comportent pas comme des adultes qui ont déjà décidé de leurs options fondamentales. Ils vont et viennent, cherchent, font des essais, trouvent provisoirement et refont leurs choix. Ces expériences, souvent dérangeantes pour les administrateurs scolaires, sont néanmoins fort précieuses pour la croissance des jeunes. L'expérience du choix est en tout cas particulièrement importante dans un apprentissage moral. Pour croître moralement, un jeune ne peut se conformer aux seuls choix institutionnels. Il a besoin de les compléter par des choix personnels.

Aussi n'est-il pas hors de propos d'insister sur le sort administratif qui sera réservé à l'enseignement moral dans les écoles. La tendance à réduire les options pédagogiques au lieu de les promouvoir s'est parfois manifestée dans les administrations scolaires. Une telle attitude est peut-être compréhensible à l'égard d'options qui conduisent à une spécialisation académique prématurée. Ce n'est cependant pas le cas des options d'enseignement moral, d'enseignement religieux catholique et d'enseignement religieux de type culturel. Ces trois options, loin de déboucher sur une spécialisation, proposent une formation de base aux élèves du second cycle du secondaire. Chacune pour sa part, elles tendent à poser aux jeunes des questions fondamentales sur leur recherche d'un sens à la vie. A ce titre, elle poursuivent une orientation commune que chaque programme s'emploie à préciser dans des objectifs particuliers (4).

(4) C'est dans la concertation des trois programmes que seront définis des objectifs communs aptes à promouvoir une complémentarité respectueuse de la spécificité de chaque option.

Un apprentissage moral dans une perspective d'éducation permanente

L'optionnalité ne délimite pas seulement le cadre juridique et administratif de l'enseignement moral. Elle l'introduit dans une conception éducative, largement promue depuis quelques années, qui tend à considérer l'enseignement scolaire comme un apprentissage dans une perspective d'éducation permanente (5).

Une conception éducative qui promeut la croissance

Le rôle traditionnel de l'école dans l'acquisition des connaissances est à la fois relativisé et situé dans un contexte plus large. L'école enseigne toujours certes, mais elle n'est pas seule. Plusieurs autres environnements éducatifs, dans l'espace et dans le temps, contribuent à l'éducation des jeunes. Et puisqu'il s'agit d'éducation, les connaissances ne sont pas seules en cause. Toute la personne des jeunes est concernée. Il ne leur suffit pas d'apprendre des choses, mais plus fondamentalement d'apprendre à apprendre, d'apprendre à être.

Cette conception éducative ne constitue pas une nouveauté absolue. Cependant, elle opère des déplacements importants de pôles éducatifs, elle met en relief des aspects connus en éducation mais laissés en veilleuse: par exemple, que

(5) A cet égard, les documents du Comité catholique Voies et impasses se réfèrent au Rapport annuel 1969-70 du Conseil Supérieur de l'Education, L'activité éducative et, plus largement encore, ils tiennent compte du Rapport Faure, Apprendre à être, Paris, Unesco/Fayard, 1972, 412 p.

L'élève est l'agent premier de sa formation même s'il n'en est pas le seul. D'autres composantes d'une perspective éducative renouvelée ont été dégagées à partir d'une meilleure perception des circuits complexes à travers lesquels s'exerce désormais l'acte éducatif dans la société actuelle. Les jeunes, et les adultes aussi, sont constamment confrontés à des flots d'informations, à des réseaux d'influence et d'opinions, à des idées, à des façons d'être, qui sont véhiculés par les grands moyens de communication, repris par les personnes de l'entourage, introduits dans la famille, répercutés de multiples manières à l'intérieur même de l'école.

L'école n'est pas le seul environnement éducatif. Les jeunes grandissent en interaction constante avec plusieurs environnements éducatifs enchevêtrés les uns aux autres et en perpétuelle mutation. L'information donnée à l'école sera toujours une information reçue parmi plusieurs autres, qui s'entrechoquent par leur quantité et leur qualité. Aujourd'hui l'accès à l'information n'est pas un problème puisque cette dernière est de plus en plus répandue, voire stockée électroniquement et disponible sur demande. Le défi éducatif actuel ne réside donc 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, comme un apprentissage dans une perspective d'éducation permanente.

Nul n'est en mesure d'acquérir, à l'école, le bagage de connaissances nécessaires et suffisantes pour l'exercice ultérieur d'un métier ou d'une profession. Les

connaissances se renouvellent trop et trop vite. L'écolier d'hier, devenu adulte sera rapidement déphasé s'il ne s'éduque pas lui-même, s'il n'a pas appris expérimentalement que son éducation est permanente. Enseigner, éduquer n'équivalent donc pas à transmettre des connaissances mais surtout à permettre à un apprenant d'apprendre à apprendre. En d'autres termes, on pourrait dire que l'acte éducatif réside dans l'interaction dynamique de croissance qui s'établit entre un s'éduquant et un ou des environnements éducatifs.

En fin de compte, c'est la qualité de cette interaction qui importe. A cet égard, l'école est peut-être la mieux outillée, parmi les divers environnements éducatifs, pour faire advenir cette qualité. Il lui revient, non seulement de mettre les jeunes en contact avec une quantité plus ou moins grande de connaissances mais surtout de leur rendre possible un apprentissage significatif. Cela suppose qu'on soit capable de répondre positivement aux questions suivantes: l'élève s'est-il construit lui-même en construisant un univers de connaissances? A-t-il été le propre artisan de sa croissance grâce aux multiples interventions de l'environnement éducatif?

Un apprentissage de la créativité éthique

Une telle conception éducative, même rapidement esquissée, révèle une vision de l'homme qui définit l'orientation d'un enseignement moral dans les écoles. Pédagogiquement, le programme d'enseignement moral met en oeuvre les moyens techniques dont dispose tout enseignement scolaire. Mais il n'enseigne pas en ce sens qu'il transmet des contenus moraux tous définis et à jamais définitifs. Il a d'abord pour but de susciter chez les adolescents de secondaire III, IV et V un apprentissage de la créativité éthique.

Même si l'on conserve au programme son titre "d'enseignement moral", il convient de le considérer substantiellement comme la mise en oeuvre éducative d'une éthique. Il y a entre les deux mots plus qu'une question de nuances. Le mot moral semble par trop tributaire d'une "conception statique de la loi et de la liberté: une loi inscrite une fois pour toutes dans la nature de l'homme - une liberté qui doit venir s'insérer dans cet ordre immuable. Ethique correspond à une autre conception: la loi n'est pas du "tout fait", elle est une tâche de notre liberté, elle est à inventer (6)."

C'est cette conception de la morale que le programme entend promouvoir. On donnera dès lors aux termes "enseignement moral" le sens d'un apprentissage éthique axé sur une recherche créative des valeurs.

Plusieurs auteurs (7) s'accordent pour dire qu'il ne faut pas chercher à fonder la morale sur une "nature humaine" ou sur une "loi naturelle", conçues sous un mode platonicien et statique. L'homme est un être historique, une liberté active et créatrice. L'homme est l'auteur de sa propre action et en tant que tel il lui revient de "rechercher lui-même, dans la connaissance de ses aspirations et de ses insuffisances, le sens du dynamisme de son action et de son autonomie(8)." En fait, la morale "n'est pas autre chose que l'effort patient, soutenu par une espérance

(6) André Fermet. "Est-on en train de nous changer la morale?" dans Temps et Paroles no 1 (1975) p. 9.

(7) Voir la bibliographie commentée à la fin de l'introduction et les références citées tout au long du présent texte.

(8) Marc Oraison. Pour une éducation morale dynamique. Paris, Fayard/Mame, 1970. p. 32.

qui ne se laisse pas décourager par les échecs, pour rendre plus humaine cette vie qui est concrètement la nôtre (9)."

L'apprentissage éthique, à l'instar de tout apprentissage vraiment éducatif, est donc un cheminement qui s'opère dans l'ambiguïté des situations, un processus par mode d'essais et d'erreurs. Confronté à des valeurs qui lui viennent en ordre dispersé plutôt qu'en hiérarchie préfabriquée, chacun découvre ce qu'il a à faire en le faisant. Ainsi "la nature de l'homme, sa condition, est à découvrir dans l'activité même par laquelle il se construit et construit son monde. Si vous voulez savoir ce qu'est l'homme, il vous faut regarder ce qu'il fait, ce qui sort de lui (10)."

Mais l'homme n'est pas pure action. Il a besoin de réflexion et de discernement pour donner sens à ses actes. L'apprentissage moral est une recherche de pensée et d'action qui s'élabore dans la mise en rapport de plusieurs point de vue: psychologique, sociologique, biologique, etc.

Cette pluridisciplinarité est nécessaire à l'apprentissage éthique puisqu'en définitive "le point de vue moral, c'est l'exigence de prendre en compte tous les points de vue (11)." Comme il n'y a pas de solution toute faite et qu'il faut inventer, dans les conflits inévitables des valeurs, la morale a besoin

(9) Pierre Antoine. Morale sans anthropologie. Paris, Ed. de l'Epi, 1971, p.8.

(10) J.M. Pohier, "Comment la morale sert-elle à construire l'homme?" dans Approches, cahier no 1 (Février 1974), p. 6.

(11) Pierre Antoine. "Un art de vivre" dans Promesses no 75 (mars 1973), p. 100.

de l'apport et de la confrontation de plusieurs champs de connaissances et d'expériences.

La créativité éthique, à laquelle jeunes et adultes sont conviés en enseignement moral, n'apparaît pas comme une tâche simple ni sécurisante. On ne peut prévoir d'avance tous les méandres qu'empruntera l'apprentissage même si l'on se donne des moyens pédagogiques adéquats. Aussi peut-on appliquer à l'enseignement moral ce que Pierre Antoine attribue comme tâche à toute la morale: "On dit souvent qu'il faut faire le bien. Je dirai d'une façon plus modeste et plus réaliste: il s'agit de faire au mieux (12)."

(12) Ibid, p. 101. C'est nous qui soulignons

Les développements qui précèdent indiquent bien le sens de l'expression "créativité éthique". Il ne s'agit évidemment pas d'une créativité pure, sans attache, émanant d'une liberté autosuffisante et isolée dans son individualité.

Faire l'apprentissage de la créativité éthique, c'est entrer dans cette longue et patiente recherche de l'humanité qui vise à rendre plus humaine la vie de l'homme. C'est, pour sa part, petitement mais concrètement, s'employer à vivre des valeurs d'une manière originale, dans son histoire et sa culture.

L'enseignement moral est donc à la fois insertion dans un lent processus de recherche éthique et interpellation à trouver, aujourd'hui, les voies inédites qui donnent sens à la vie humaine.

A cet égard, la genèse des droits de l'homme, qui aboutit à la déclaration circonstancielle de 1948, est fort éclairante. A travers les efforts de l'humanité depuis son origine, on décèle l'émergence de constantes qui mettent en relief la permanence de certaines valeurs fondamentales. Le défi créatif d'aujourd'hui ne consiste pas seulement à appliquer les formulations de 1948, mais à s'associer à la recherche morale qui les a fait naître pour améliorer progressivement la vie et le devenir humain.

Un enseignement moral pour aujourd'hui

L'anthropologie, qui sous-tend l'apprentissage moral dans une perspective d'éducation permanente, est celle de l'homme historique, de l'homme en devenir. Ce lent et patient processus implique une morale située dans l'histoire, et donc évolutive. Aussi convient-il de promouvoir un enseignement moral pour aujourd'hui, un apprentissage éthique d'où les jeunes en croissance dans le monde actuel puissent graduellement faire émerger une signification, un sens à leur devenir.

La morale change (13)

La morale change lentement, mais elle change. Elle est le fruit d'une élaboration humaine qui évolue historiquement et culturellement au rythme des sociétés et des générations. Aujourd'hui le rythme s'accélère et les sensibilités morales bougent plus vite. "Dans une société affrontée tout entière à la nécessité du changement, l'éthique doit se redécouvrir comme projet d'action innovatrice (14)."

L'enseignement moral, comme apprentissage éthique dans une société de changement, n'aura évidemment pas pour tâche de dicter une action qui serait vite déphasée ou d'imposer une norme de conduite stéréotypée. Mais son rôle est

(13) Ce titre est emprunté à l'ouvrage de Albert Donval. La morale change, Paris, Centre Documentation Recherche/Ed. du Cerf, 1976. 70 p. (Dossiers libres Cerf).

(14) Jean-Claude Sagne, Conflit, changement, conversion, Paris. Ed. du Cerf/Desclée, 1974. p. 17.

de former un homme capable d'inventer sa propre action, "un homme pour qui ce monde soit vraiment son monde, qui soit capable d'y communiquer, d'y comprendre ce qui se passe, de s'y orienter (15)." La morale qui s'invente n'est pas réservée à des spécialistes, "elle appartient à chacun, elle est l'oeuvre de tous. Et si notre génération n'a pas assez de charpente morale, ce n'est pas qu'elle manque d'obéissance à une morale déjà faite, c'est qu'elle n'est pas assez impliquée dans l'élaboration morale que notre époque doit faire (16)."

On ne peut donc répondre aux difficultés actuelles de la morale chez les jeunes par un enseignement moral qui arrêterait le mouvement, qui se contenterait de rappeler l'interdit, la loi, la norme. Il ne s'agit pas d'arrêter le mouvement mais de le comprendre et d'inviter les jeunes à intervenir en hommes libres, créateurs, responsables. Plutôt que de transmettre les normes morales comme des absolus, il importe de saisir leur mode d'élaboration.

Les normes morales sont comme les témoins de la créativité éthique de l'homme, dans une société, à une époque déterminée. Elles sont liées à l'histoire. Elles naissent de la confrontation entre les exigences fondamentales de la conscience humaine et la réalité concrète dans laquelle l'homme vit, agit, réfléchit. Elles sont la formulation circonstancielle, la traduction plus ou moins adéquate de ces exigences fondamentales. En ce sens leur rôle est pédagogique: elles indiquent les voies par lesquelles l'homme peut rendre plus humaine sa vie individuelle et collective. Mais il importe de ne pas identi-

(15) Pierre Antoine. Morale sans anthropologie. p. 51.

(16) Albert Donval. "Refaire la démarche morale" dans Croire aujourd'hui, (mars 1974), p.155.

fier les normes avec les exigences fondamentales qui sont en très petit nombre: promotion de la vie humaine, respect de la liberté, respect des personnes et des collectivités, recherche de la vérité, souci de l'ensemble du corps social (17).

C'est pour avoir identifié les exigences fondamentales de la conscience à un système précis de normes qu'une certaine morale a pu être taxée de légaliste. La loi a été considérée comme un but. Tout était mis sur le même pied, prévu dans le détail, régi par des prescriptions nombreuses, réparti en blanc ou noir, en bien ou mal. Une telle morale, où prédomine l'interdit, a été rejetée massivement par beaucoup d'adultes et l'on peut croire qu'elle est à l'origine de la crise morale actuelle chez les jeunes (18). La réponse d'un enseignement moral pour aujourd'hui réside dans le passage d'une morale de l'interdit à une morale de la signification.

Une morale de la signification

En effet, "tant qu'on n'a pas découvert - au-delà des interdits - le champ immense de la moralité vivante offert à notre liberté, à notre responsabilité et à notre invention - c'est qu'on est resté au stade infra-moral (19)." Les actes humains ne sont pas d'abord mesurés en fonction d'un critère exté-

(17) Une intéressante étude de l'Unesco sur l'histoire des droits de l'homme révèle cette clameur qui retentit du fond des âges mettant en lumière ces quelques exigences fondamentales de la conscience humaine. Malgré des réalisations bien imparfaites jusqu'à la Déclaration universelle des droits de l'homme, un même cri se fait entendre pour affirmer la liberté et la dignité de l'homme. Voir Jeanne Hersch éd. Le droit d'être un homme, Recueil de textes. Paris, Unesco/Laffont, 1968. 588 p. On trouvera des extraits de ce recueil dans le Courrier de l'Unesco (nov. 1968) p. 6 ss.

(18) C'est ce que pense Marc Oraison. Pour une éducation morale dynamique. p. 32.

(19) André Fermet. p. 16.

ricur comme l'interdit ou la contrainte. Ils sont fondamentalement évalués en regard de leur signification dans une existence concrète. C'est pourquoi "vivre moralement, c'est participer à la recherche d'un sens, agir dans une clairvoyance constante sur le contenu du vécu (20)."

Une telle démarche morale n'est pourtant pas moins exigeante qu'une obéissance contrainte à une règle extérieure. Son exigence vient en effet du coeur de l'existence où nul n'accède sans effort. Il ne suffit pas de se tenir à la surface de sa vie consciente pour voir apparaître tout d'un coup le sens de ses actes. Cela suppose un long apprentissage à base de "réflexion critique et positive sur les significations essentielles de la vie humaine (21)." Sans quoi on ne parvient pas à un niveau éthique.

Pour atteindre ces significations essentielles de la vie humaine, l'enseignement moral a besoin de faire appel aux valeurs. Cette intervention s'appuie premièrement sur l'expérience des jeunes qui cherchent à se réaliser comme personne en solidarité avec d'autres. On découvre ainsi, d'une façon bien humble parfois, à quoi ils attachent de l'importance, ce qui a du prix à leurs yeux: "c'est un point de vue qui vaut d'être défendu dans un échange spontané; c'est une attitude prise et maintenue quoi qu'il en coûte; ce sont des sentiments exprimés même s'ils ne trouvent pas de réponses immédiates; ce sont des convictions pour lesquelles on prend position devant autrui. A travers ces paroles, attitudes, sentiments et convictions, des valeurs sont à l'oeuvre (22)."

(20) Albert Donval, "Refaire la démarche morale", p. 155.

(21) Albert Donval, La morale change, p. 47.

(22) Ibid., p. 21.

Ce mouvement de recherche de signification, de détermination de sens, s'inaugure timidement et souvent dans la confusion. Il pourrait tourner court et demeurer à un niveau "infra-humain". C'est pourquoi l'enseignement moral mettra en oeuvre ce que nous appellerons "l'interpellation des valeurs". Si l'enseignement religieux catholique interpelle les jeunes dans la foi, si l'enseignement religieux de type culturel est axé sur une interpellation du sacré et de la transcendance, les valeurs, au coeur de la morale, sont comme des flèches qui orientent dynamiquement l'homme vers un accomplissement toujours plus humain.

Aussi l'enseignement moral en secondaire III, IV et V convie les élèves à une oeuvre de discernement et d'appropriation à l'égard des valeurs qui sont véhiculées dans le monde d'aujourd'hui, tout particulièrement dans notre société de consommation. Les accents varieront en fonction des niveaux d'âge des jeunes et des thèmes retenus. Mais tout au long de ce mouvement qui ne s'arrête pas au terme du secondaire, une même interrogation fondamentale habitera la démarche: quel sens je veux donner à ma vie comme personne et comme membre d'une collectivité? Il appartiendra à cette génération de répondre et de dire quelles valeurs elle veut actualiser et, aux adultes, de redire avec elle quelles significations ils entendent promouvoir dans leur recherche éthique.

Un enseignement moral multidimensionnel

Ainsi l'enseignement moral s'emploie à rendre possible, chez les 14-17 ans, une prise de conscience plus grande des valeurs qu'ils vivent, une clarification des raisons de vivre et d'agir qui guident les hommes en société. Il tend aussi à situer les jeunes dans les courants historiques et culturels où se forment le destin des personnes et des collectivités. Dans l'organisation pédagogique d'un programme, cela donne lieu à quatre dimensions intégrantes et inter-reliées qui composent la structure dynamique de l'enseignement moral: l'expérience du jeune; les hommes en société; l'histoire et la culture; l'interpellation des valeurs. Même si ces dimensions ne prendront tout leur relief qu'au moment de la présentation et de l'analyse des thèmes, on ne peut éviter de les considérer maintenant. Autrement, il serait difficile d'avoir une première vision d'ensemble de l'enseignement moral en secondaire III, IV et V.

L'expérience du jeune

L'expérience du jeune est toujours présente en enseignement moral quel que soit le thème abordé. Cela tient à l'état expérimental de la morale dans une société de changement et au fait que c'est le jeune qui poursuit un apprentissage en enseignement moral: son expérience éthique, si sommaire soit-elle, est au coeur de son cheminement. Cette expérience a bien sûr, besoin de se connaître et de s'approfondir. Elle suppose l'acquisition de connaissances morales chez le jeune mais elle ne saurait se restreindre à une éducation du jugement

moral. Pour atteindre le coeur de l'expérience adolescente, l'enseignement moral doit favoriser une croissance qui intègre tous les dynamismes de la personne. Une morale du comportement risque d'équivaloir à une sorte de modelage. Une morale axée trop exclusivement sur un jugement moral s'en tient à un apprentissage intellectuel qui consiste à intruire. Seul un apprentissage, au sens où nous l'avons défini, est en mesure de promouvoir une véritable croissance morale. En ce dernier sens, l'enseignement moral inclut rigoureusement l'expérience du jeune comme première dimension d'un apprentissage authentique.

Les hommes en société

L'interaction entre l'être en croissance et l'environnement éducatif en enseignement moral introduit nécessairement une dimension collective dans l'apprentissage éthique. Certes cette dimension collective de la morale peut être vécue diversement par les jeunes dans leur relation avec les adultes ou avec leurs camarades. Avec ces derniers, ils expérimentent parfois cette dimension comme une soumission plus ou moins grégaire, plus ou moins inconsciente aux impératifs de leur groupe de pairs. L'expérience morale des jeunes, faite d'aspirations légitimes à l'autonomie, peut aussi être marquée par les frustrations et les sanctions imposées par les codes moraux des adultes. La dimension collective de la morale n'a rien à voir avec ce type d'oppression déguisée des jeunes par les adultes ni avec cette forme de soumission conformiste des jeunes à leur groupe. Elle réfère, plus fondamentalement, au lien nécessaire qui existe entre l'expérience individuelle et un vécu collectif, source d'inspiration morale par la diversité des approches expérimentées. Ici, la créativité éthique de l'individu s'enrichit grâce à l'expérience de la collectivité.

En fin de compte, c'est dans la relation dynamique de la dimension individuelle et de la dimension collective que s'élaborent l'autonomie et la responsabilité morales.

L'histoire et la culture

La genèse de la morale individuelle et collective est largement tributaire de l'histoire et de la culture. La dimension historico-culturelle, reliée aux deux dimensions précédentes, détermine en effet la condition spatio-temporelle de la morale. L'histoire, par exemple, n'est pas une sorte de brouillon: on ne peut la vivre une fois et "la revivre ensuite avec l'assurance d'une mise au net où seraient levés les hésitations, les risques et les incertitudes. C'est le brouillon, le provisoire qui est l'existence même, et c'est là que se situe son sérieux (23)." Et la conscience morale n'évolue pas de la même manière dans une société traditionnelle à modèle d'ordre et dans une société de changement accéléré où règne l'électronique.

L'histoire et la culture se joignent donc pour constituer des morales inédites. De nouvelles questions surgissent qui ne peuvent être résolues à partir de principes anciens ou de codifications périmées. L'enseignement moral au second cycle du secondaire doit initier les adolescents à cette gestation et les y associer puisqu'il tend à promouvoir un véritable apprentissage éthique. Tous les thèmes ou contenus de l'enseignement moral en secondaire III, IV et V recevront manifestement l'empreinte de la dimension historico-culturelle. Ainsi, par exemple, l'apprentissage des choix adolescents ne se fait pas de la même manière qu'hier en ce sens qu'aujourd'hui il s'enracine dans une société d'hyperchoix et dans la

(23) Pierre Antoine. Morale sans anthropologie. p. 23.

socio-culture d'un type nouveau dominé par le changement, le pluralisme et l'intercommunication à l'échelle mondiale.

L'interpellation des valeurs

L'histoire et la culture ne déterminent pas, à elles seules, le caractère inédit de la morale aujourd'hui; elles le font toujours en référence à des valeurs. Certes, les valeurs elles-mêmes sont produites dans une histoire et une culture. Mais leur rôle est de porter les significations humaines essentielles, de référer sans cesse aux exigences fondamentales de la conscience. En ce sens, elles constituent de vibrants appels à l'homme vers un dépassement de lui-même. C'est ici que peut apparaître l'urgence d'une action à accomplir, voire même l'obligation d'un devoir à remplir.

L'interpellation des valeurs est une dimension intégrante de l'enseignement moral auprès des adolescents à un double titre: elle les atteint au plus profond de leur expérience éthique et concourt en même temps à l'unification et à l'intégration de cette expérience. Cette dimension, constamment présente à chaque thème et à chaque niveau du secondaire, oriente ultimement l'apprentissage au moment de la grande adolescence vers une polarisation des valeurs en un projet de vie unique.

Ces quatre dimensions inter-reliées - l'expérience du jeune, les hommes en société, l'histoire et la culture, l'interpellation des valeurs, - se conjuguent donc pour donner lieu à un enseignement moral multidimensionnel. Ces dimensions, toujours présentes à chaque thème en secondaire III, IV et V, ne s'équilibrent pas toujours de la même manière. Il restera à montrer comment elles se combi-

nent différemment avec les thèmes en des configurations multiples, à chaque niveau du secondaire, pour former des blocs, des ensembles de contenus qui sont en réalité des modules d'apprentissage (24).

(24) Voir le chapitre 3.

2. LES ADOLESCENTS ET L'ENSEIGNEMENT MORAL

Comme le programme d'enseignement moral entend susciter un apprentissage éthique chez les adolescents, l'attention se portera sur les adolescents eux-mêmes qui sont en interaction avec un environnement éducatif. Mais il convient d'abord de poser un bref regard sur les éducateurs qui sont partie prenante de l'environnement éducatif.

Les éducateurs et l'enseignement moral auprès des adolescents.

Dans un enseignement comme l'enseignement moral qui implique tous les dynamismes profonds de la personne, les éducateurs sont concernés. Ils ne peuvent mettre entre parenthèse leur propre univers éthique qui risque d'influencer largement leurs attitudes éducatives.

Un univers éthique à vérifier

L'éducateur qui aborde l'enseignement moral avec des adolescents se réfère lui-même à un univers éthique déjà constitué. Certes il sait bien en son for intérieur, que ses convictions, les grands pôles de sa vie morale ont été laborieusement élaborés à partir d'expériences multiples, parfois coûteuses. Mais un piège le guette. "Ce qui était histoire chez lui - et reconnu comme tel, donc relatif, révisable, discutable - redevient principe pour autrui (donc absolu, sacré, indiscutable) dans l'acte éducatif même.

Ce qu'il transmet ou cherche à transmettre ce sont les conclusions de son expérience, considérées comme produit fini, auquel il n'y a rien à ajouter; son histoire, redevenue principe. Ce qu'il s'est lui-même autorisé à faire, il ne l'autorise pas à autrui. Il transmet les énoncés, mais il n'autorise pas l'énonciation. Il transmet ce que son histoire lui a appris; mais il ne transmet pas l'invitation à apprendre de l'histoire (1)."

Ce piège concerne, bien sûr, le "contenu" de la morale que chacun a élaboré mais il affecte bien plus le rapport que chaque éducateur entretient avec la morale et qui donne à son univers éthique sa coloration actuelle.

Dans la façon de se situer par rapport à la morale, l'éducateur révèle son cadre de référence morale, son système de valeurs. Mais s'il y regarde de plus près, il se rend compte que cet univers constitué n'est pas un absolu. Son interprétation antérieure des événements en fait partie. Les valeurs sur lesquelles il s'appuie ont fait l'objet d'un choix. Et lorsqu'il affirme ses valeurs il s'affirme en même temps lui-même, ce qu'il est devenu, ce que peut-être aussi il continue de vouloir être.

Cette constatation est primordiale car l'enseignement moral auprès des adolescents mettra à l'épreuve les convictions de l'éducateur. Le danger

(1) Jean Le Du. Jusqu'où iront-ils? L'éducateur piégé par la morale. Ed. du Chalet, 1974. p. 49.

Ce petit ouvrage constitue une réflexion de base pour quiconque veut faire de l'enseignement moral auprès des adolescents.

c'est que l'éducateur se défende en utilisant la morale à son profit, qu'il justifie ses positions par des affirmations péremptoires, en un mot qu'il souffre d'insécurité face à l'horizon moral ouvert des adolescents.

La mise à l'épreuve de l'éducateur constitue donc une invitation pressante à faire la vérité sur son propre univers éthique, en particulier son rapport à la morale. Cela signifie que l'éducateur consente à vérifier ses choix fondamentaux, les choix fondateurs de sa morale. Cette entreprise de lucidité, cette prise de conscience critique est un préalable nécessaire pour entreprendre un enseignement moral auprès des jeunes. Peu importe, jusqu'à un certain point, que l'éducateur reconnaisse son allégeance à une morale plutôt traditionnelle ou à une morale plus évolutive. L'important c'est qu'il se mette lui-même sur la voie d'un apprentissage permanent sans lequel il pourrait difficilement développer des attitudes éducatives appropriées.

Le renouvellement des attitudes éducatives

L'insécurité ressentie par les éducateurs dans la mise à l'épreuve de leur propre univers moral les pousse souvent à se tourner vers eux-mêmes plutôt que de concentrer leurs efforts sur l'interaction éducative. On aboutit alors à deux types d'attitudes contradictoires mais dont les répercussions sont tout aussi néfastes pour l'enseignement moral auprès des adolescents.

Certains éducateurs voudraient que les jeunes reproduisent tels quels les schèmes moraux des adultes. Ils reportent sur l'éducation morale des jeunes leurs désirs d'une société idéale où la moralité serait universellement reine. Ils voudraient faire de tous les adolescents, et tout de suite, des êtres moraux adultes. Ils ne résistent pas à la tentation fréquente de faire servir la morale, comme la religion d'ailleurs, à un régime d'ordre et de discipline où la créativité est absente. Ils aimeraient sortir des archives le code où les questions sont censées déjà résolues et qui serait l'équivalent d'un "petit catéchisme moral".

D'autres éducateurs, en voulant rejeter cette conception jugée surannée de l'éducation et de la morale, s'annihilent eux-mêmes comme agents éducatifs et se cachent derrière les succédanés de la mode idéologique. Ils ne paraissent pas apeurés par les conduites adolescentes puisqu'ils tendent eux-mêmes à les reproduire. Pas plus que les premiers éducateurs ils ne sont là pour les jeunes; ils démissionnent de leur statut d'adulte en essayant de revivre tardivement ce qui appartient à l'âge de l'adolescence.

Ces deux types d'attitudes en enseignement moral, caricaturaux il faut bien l'admettre, sont cependant assez plausibles pour être notés ici. De telles attitudes seraient évidemment lourdes de conséquences en enseignement moral où l'éducateur enseigne autant par ce qu'il est que par ce qu'il dit et fait. Il n'est pas inutile de les cerner car le sort des programmes, même les mieux faits, se décide en réalité sur le terrain de l'acte éducatif.

La seule véritable attitude éducative ne consiste pas à se mettre du côté de la morale instituée ou du côté de la moralité vécue par l'adolescent, mais au lieu d'interaction des deux. A cet égard, l'éducateur est à la fois un interpellant et un interpellé. Il est certes témoin des valeurs fondamentales auxquelles il donne son adhésion mais il ne les impose pas. "Détecter les valeurs auxquelles les jeunes sont sensibles et les aider à les exprimer dans la réalité est la tâche créatrice qui s'impose à tout éducateur, même si, pour sa part, il considère qu'il doit être fidèle à des principes et à des modèles (2)."

(2) Pierre Delooz. "Les aspirations spirituelles des jeunes" dans Humanités chrétiennes, suppl. Mission d'enseigner, Vol. 15 , no 1 (sept-oct. 1971) p. 8.

Il ne s'agit pas pour l'éducateur de se renier. Car c'est seulement en étant libre et responsable lui-même qu'il permettra aux jeunes d'être, à leur tour, libres et responsables. Mais il lui est nécessaire de prendre une distance critique vis-à-vis de son propre univers moral pour permettre aux valeurs de se manifester dans toute leur densité. Les conflits de générations, avec les diverses manières de créer et de vivre des valeurs, ne seront pas pour autant résolus. Mais adultes et jeunes se sentiront plus intimement associés à un même processus de créativité éthique.

Pour réaliser cette forme d'association éducative, l'éducateur a besoin de se rappeler quelles forces sont à l'oeuvre dans la personnalité adolescente, sur quels appuis il peut compter, quels obstacles il doit surmonter. Cette connaissance lui est nécessaire pour maintenir une distanciation consciente entre lui et les adolescents. C'est seulement en étant lui-même, c'est-à-dire différent des adolescents, qu'il pourra devenir pour eux un adulte significatif, capable d'inspirer, sans le contraindre, leur apprentissage moral.

L'univers intérieur de l'adolescent

Dans cette phase de réorganisation totale de la personnalité qu'est l'adolescence, retenons trois composantes majeures à cause de leur importance pour l'enseignement moral: la vie affective de l'adolescent, ses nouvelles possibilités intellectuelles et les forces vitales à partir desquelles l'adolescent construit son identité.

Une vie affective agitée

L'univers des relations humaines, lieu par excellence des manifestations de l'affectivité, constitue un terrain privilégié pour l'expérience morale. Les adultes, proches des adolescents, peuvent observer l'ambivalence affective qui caractérise ces derniers: humeurs versatiles, tristesse sporadique, joie délirante, opposition farouche, désaccord systématique, altruisme subit, égocentrisme obstiné. Mais la source de ces comportements désarmants leur échappe souvent. Cela s'explique à la fois par la profondeur des stimuli inconscients qui habitent l'être-adolescent et par l'amnésie qui frappe la plupart des adultes au sortir

de leur propre adolescence (3).

L'une des contradictions patentes du comportement adolescent est liée à la conquête de l'autonomie personnelle qui est le premier pas d'un apprentissage moral. C'est un long processus amorcé pendant l'enfance et qui se prolonge avec plus ou moins d'acuité tout au long 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, 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. Ce déchirement intérieur explique la rébellion parfois farouche de l'adolescent contre les éducateurs qui réveillent en lui le désir de se blottir dans le nid initial au lieu de l'interpeller dans son désir de croissance autonome.

(3) "Habituellement les souvenirs de la période d'adolescence deviennent vagues dès la fin de cette période. Le plus souvent, les extravagances émotionnelles qu'ont connues le corps et l'esprit à l'âge juvénile sont perdues pour la conscience". Peter Blos. Les adolescents. Paris, Stock, 1967. p. 141.

Ce douloureux 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. Les journaux intimes, de même que les sublimes amitiés de la prime jeunesse, demeurent des témoins éloquents de cet égocentrisme recrudescant, tant ils abondent en épanchements sur soi-même.

Toutefois, l'expérience consciemment vécue dans la vie quotidienne, conjugée aux exigences scolaires, sociales et familiales, ne permettront 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 sera plus ou moins stimulé à intégrer sa vie émotive dans un moi branché sur le réel. De la qualité des appels adressés au jeune en enseignement moral dépend, pour une part, son passage de l'agitation égocentrique à une participation éthique engagée.

De nouvelles possibilités intellectuelles

A travers les remous de l'affectivité se développent, chez l'adolescent de secondaire III, IV et V, de nouvelles possibilités intellectuelles.

L'intelligence adolescente accède à ce qu'on a appelé "la pensée opératoire formelle". En termes simples, cela signifie que l'adolescent devient capable d'élaborer des hypothèses, de les vérifier par la suite, de généraliser les concepts, de raisonner dans l'abstrait.

Ce nouveau pouvoir, les adolescents l'exercent en discutant sur les grands problèmes de l'heure ou, plus fréquemment peut-être sur des sujets ésotériques et hétéroclites, comme le spiritisme, la métempsychose, les extra-terrestres, etc. Les plus intellectuels d'entre eux s'emploient à dé-construire et à re-construire le monde au cours d'échanges interminables. Ce faisant, les uns et les autres assouplissent leurs nouveaux schèmes cognitifs et s'acheminent progressivement vers la consolidation d'une pensée logique apte à se communiquer.

L'exercice intellectuel des adolescents comporte cependant quelques écueils. Certains adolescents établissent inconsciemment un clivage entre le dire et le faire. Parler évite d'agir. Ils trouvent une sorte de bonne conscience, par exemple, à discuter de l'injustice sociale alors qu'ils se montrent tout à fait indifférents vis-à-vis des personnes de leur entourage qui souffrent concrètement d'injustices sociales.

Par ailleurs, les tendances narcissiques de l'adolescent trouvent souvent des connivences dans ces exercices intellectuels. L'adolescent y cherche davantage à adapter le monde à lui-même qu'à viser des attitudes altruistes.

Cette forme d'intellectualisation tend donc un sérieux piège à la formation morale dans un cadre académique. On ne saurait, sans l'amoindrir, restreindre l'enseignement moral à son seul aspect intellectuel. C'est ce qui rend aléatoire l'application exclusive des intéressantes hypothèses de Lawrence Kohlberg(4) sur le jugement moral. L'observation courante suffit à mettre en lumière le fossé qui sépare souvent le raisonnement moral effectué au plan cognitif et l'agir moral qui implique un engagement socio-affectif personnel (5).

Aussi pour susciter un véritable apprentissage moral chez les adolescents, convient-il d'établir une circulation incessante de la pensée à l'expé-

(4) Pour un aperçu de la théorie de Kohlberg, voir Jean-Marc Samson, "L'éthique, l'éducation et le développement du jugement moral" dans Le développement moral. Montréal, Fides, 1976. (Cahiers de recherche éthique; 2) pp. 5-55.

(5) Voir Jane Loevinger. Ego Development. Washington, Ed. Jossey Bass, 1976. pp. 423-425.

rience et de l'expérience à la prise de conscience. En termes pédagogiques, cela signifie que le programme d'enseignement moral visera, d'une manière coordonnée, des objectifs du domaine cognitif et des objectifs du domaine affectif. C'est là une condition essentielle pour que l'enseignement moral constitue un terrain réel d'actualisation éthique.

L'ém^{er}gence 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. C'est vers cette conquête que tend, en définitive, toute l'adolescence.

"Qui suis-je? A 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 psychosociale rejoint le grand mouvement que nous avons reconnu comme la question morale décisive: "Quel sens je veux donner à ma vie comme personne et comme membre d'une collectivité?" Aussi est-ce important, pour l'enseignement moral, de signaler même brièvement les "forces vitales" (6) qui sont à l'oeuvre dans la construction du moi et de l'identité de l'adolescent. 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 d'autonomie.

(6) Ces "forces vitales" ou "vertus psychologiques" ont été dégagées et analysées par Erik H. Erikson, dans Ethique et psychanalyse. Paris, Flammarion, 1971, pp. 112-168.

Dans la quête de son identité, il en vient à poursuivre des buts accessibles en découvrant les moyens judicieux pour 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 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 réciproque de soi et de l'autre qui définit l'identité psycho-sociale, l'adolescent exprime sa capacité de s'orienter vers l'amour d'autrui. Il a mis en place une identité sexuelle suffisante pour ne pas craindre de se perdre au moment d'aimer et d'être aimé.

Tous les adolescents ne réussiront pas de la même manière cette intégration des forces du moi dans une identité personnelle. Les défections de plus en plus nombreuses de la jeunesse posent cette grave question des conditions du milieu et du caractère significatif de l'environnement éducatif apte à favoriser chez les adolescents l'établissement d'une identité réussie.

La découverte d'identité et l'apprentissage moral

L'identité s'établit graduellement à travers un réseau complexe de relations significatives où sont impliquées non seulement les personnes mais également les institutions et les structures. L'environnement éducatif est constitué par ces dernières autant que par les adultes et les groupes de pairs. C'est à même cet environnement que l'adolescent expérimentera des valeurs et parviendra ainsi à une polarisation idéologique, forme achevée de la mise en place d'une identité réussie à la fin de l'adolescence.

Le langage des structures et des institutions sociales

L'expérience quotidienne des adolescents s'avère intimement liée à ce que leur offrent les institutions sociales où ils commencent à pousser

leurs racines. Aussi plusieurs observateurs lancent, depuis quelques années, des cris d'alarme à la suite de l'abandon quasi total de la jeunesse dont se rendent coupables les sociétés occidentales. D'autres dénoncent avec vigueur la somme des contre-témoignages que lui donne la civilisation adulte (7).

Les jeunes eux-mêmes, d'ailleurs, semblent désespérer de notre société si l'on se réfère aux résultats d'une enquête récente auprès des jeunes québécois: 38% des adolescents considèrent la civilisation actuelle comme décadente (8).

Cela signifie que bon nombre d'adolescents ne parviennent pas à puiser dans nos institutions sociales une inspiration susceptible d'orienter et de dynamiser leur avenir et, par là-même, de permettre la mise en place d'une identité valable. Cela, confère à l'école, et à toutes ses instances éducatives, une responsabilité plus grande pour suppléer au vide des autres institutions.

(7) "L'image de la civilisation adulte toute entière ne brille pas particulièrement aux yeux des plus jeunes ni par le succès sans ombres des réussites politiques ou sociales, ni par la qualité des relations interpersonnelles, ni par la cohérence de l'organisation économique de la planète, ni d'ailleurs, par la conformité des mœurs avec l'idéal de la bonne tradition". Jacques Drovot. Ecole et sexualité. Paris, Ed. Ouvrières, 1975. p. 99.

(8) Voir Jean-Dominique Bunel. Les 13-16 ans. Granby, Gaudet, 1976. p. 77.

Or l'école elle-même ne parle pas seulement le langage de ses apprentissages pédagogiques. La structure scolaire, le style pédagogique de l'école, son système de classement et de répartition des élèves, son système d'évaluation, les types de relations promues entre professeurs et cadres, professeurs et élèves, cadres et Gouvernement, toutes ces réalités véhiculent un langage sur les valeurs qui atteint à la fois la conscience et le vécu des jeunes, indépendamment de tout discours moral clairement identifié.

Cette constatation montre que tout l'effort d'éducation morale ne peut pas se limiter au seul enseignement moral. On ne saurait trop se préoccuper du type d'expériences éthiques que les institutions sociales, et en particulier l'école, donnent à vivre à la jeunesse. Cependant l'enseignement moral exerce dans l'ensemble éducatif, un rôle spécifique. En s'appliquant à faire surgir les significations essentielles de l'existence humaine, l'apprentissage éthique introduit un regard critique sur les divers langages institutionnels et rend possible l'émergence d'une identité où se cristallise peu à peu le sens qu'on veut donner à sa vie en société.

Le groupe d'apprentissage moral

Si les institutions éducatives n'atteignent qu'indirectement l'adolescent, le groupe de pairs est pour l'adolescent une chance de se trouver lui-même. L'établissement des frontières personnelles, à l'adolescence,

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'apprendra lui-même tout en consolidant son autonomie personnelle. A ce titre, 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. Etre accepté dans un groupe, voir ses actes, ses productions, ses idées, ses convictions confirmées 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.

Cependant ce ne sont pas tous les adultes ni tous les groupes qui se révèlent facteurs de croissance psychique.

On connaît les écueils qui menacent les éducateurs dans un groupe d'apprentissage moral. L'attitude la plus dommageable peut-être est celle de l'éducateur perpétuellement attardé à la phase d'adolescence. Car il projette sur les adolescents sa propre incapacité de trancher des choix adultes. S'il donne l'impression de comprendre les jeunes, il crée

en fait des connivences avec les conflits de l'adolescence. En réalité, il s'identifie aux adolescents plus qu'il encourage l'établissement, chez eux, d'une identité personnelle et originale.

Le groupe aussi peut être utilisé par les jeunes comme un moyen de défense contre l'appel impératif de la prise en charge de soi. Le groupe alors a pour effet d'uniformiser la personnalité de ses membres. Dans ce genre de groupe "la force d'attraction vient de ce qu'il est capable de procurer à ses membres une grande sécurité; faire sien un code de conduite reconnu par tous les autres et vivre dans une dépendance réciproque où chacun n'est reconnu qu'à la condition d'être semblable aux autres (9)."

Le véritable adulte-éducateur dans un vrai groupe d'apprentissage est celui qui a effectivement assumé ses conflits d'adolescents, qui a posé ses propres choix idéologiques et affectifs en refusant de les imposer à la jeune génération. Il ne se sent pas menacé par l'enviable liberté de choix qui demeure l'apanage de l'époque juvénile. Et le groupe s'avère un médium de croissance psycho-sociale quand il appelle l'adolescent à découvrir son style personnel à travers une démarche qui implique des valeurs et qui favorise la collaboration.

Le groupe d'apprentissage moral réalise cela en partie seulement, puisqu'il n'a ni la permanence ni la stabilité des groupes comme il s'en trouvait autrefois en grand nombre dans des mouvements de jeunesse. Cependant, par

(9) Peter Blos. p. 142.

les nombreuses activités qu'il déploie, le programme d'enseignement moral instaure un groupe ouvert sur d'autres regroupements possibles dans le milieu scolaire et para-scolaire. Il permet aux élèves de confronter leur cheminement moral les uns avec les autres, de découvrir les parentés et les différences des convictions de chacun, de développer un sens critique dans le respect de la pensée d'autrui, de stimuler chez tous une recherche partagée des valeurs nécessaires à l'épanouissement d'une identité orientée grâce à une éthique.

L'expérimentation des valeurs et la polarisation idéologique

La recherche d'identité adolescente passe par l'expérimentation des valeurs et amorce, vers la fin de l'adolescence, une polarisation idéologique.

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. Aussi n'est-ce pas surtout en multipliant des expériences nouvelles que l'enseignement moral atteindra son but mais en permettant aux adolescents de nommer les valeurs présentes dans les expériences qu'ils vivent déjà et par là-même d'expérimenter vraiment ces valeurs.

En fait l'adolescence est caractérisée par le passage d'une motivation pulsionnelle à une motivation éthique. A 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". Dès lors, toute véritable décision s'opère à travers une médiation éthique.

Il en va donc de l'issue même de son adolescence que le jeune choisisse un ensemble cohérent de valeurs qui actualiseront ses forces vitales et unifieront ses multiples démarches en vue de l'établissement de son identité. Cette polarisation des valeurs choisies en une hiérarchie est rendue possible grâce à ce qu'on peut appeler une "idéologie", en donnant à ce mot un tout autre sens que celui de l'usage courant (10). Il s'agit d'un ensemble d'images partagées, d'idées et d'idéaux apte à fournir une orientation intégrée de toute la vie, dans l'espace et dans le temps, par rapport aux moyens et aux fins de l'homme. En d'autres mots, une vision du monde, une manière cohérente d'être au monde.

Cependant, il n'y a plus aujourd'hui de vision du monde unitaire, douée d'un pouvoir intégrateur et capable de donner sens à l'expérience quotidienne d'une manière immédiate. Il y a bien ici ou là des mouvements politiques capables de susciter l'initiative et l'énergie de milliers de jeunes citoyens pour la victoire d'une idée maîtresse qui promet la libération, l'autodétermination ou la justice sociale. Mais une telle idéologie inspiratrice ne fournit pas une image globale et intégrante du monde. La polarisation idéologique des adolescents d'aujourd'hui s'opère dans la multiplicité des représentations scientifiques qui "détruisent les anciennes images du monde mais ne donnent pas les éléments d'une nouvelle (11)."

(10) Voir Erik, H. Erikson. Identity and the Life Cycle. New-York, International Universities Press, 1959. p. 157.

(11) Pierre Antoine. Morale sans anthropologie. p. 10.

Cette constatation complique la tâche de l'enseignement moral autant que la définition d'une identité réussie au terme de l'adolescence. Il appartiendra donc à l'enseignement moral de déterminer des thèmes et des axes susceptibles d'opérer une jonction entre les grandes articulations de l'oeuvre éthique et les points majeurs d'un développement de la personnalité adolescente. Cette entreprise permettra de dégager graduellement une forme de polarisation susceptible de rendre les adolescents créateurs dans leur histoire et leur culture. Elle maintiendra l'expérimentation des valeurs comme une voie privilégiée apte à favoriser l'actualisation des forces de l'adolescent et l'unification de sa vie intérieure.

3. LES THEMES ET LEUR AGENCEMENT DANS CHAQUE PROGRAMME

Les thèmes généraux et les axes des trois programmes

A partir du moment où le programme d'enseignement moral tend à susciter un apprentissage éthique chez les adolescents de secondaire III, IV et V, les thèmes ou les contenus ont partie liée avec l'existence adolescente. Ils n'émanent pas d'une morale en soi mais s'emploient à baliser les grands moments d'une expérience éthique. A leur tour, les axes pédagogiques sur lesquels sont greffés les thèmes marquent les diverses étapes d'un apprentissage intégré et progressif.

Les thèmes généraux et leur justification

Faire oeuvre éthique consiste d'abord à produire et à choisir des valeurs. On ne peut produire tout à la fois. Il faut donc choisir des valeurs et en écarter d'autres. Par exemple, on ne peut en même temps privilégier les valeurs utilitaires de la société de consommation et la gratuité. Il importe de savoir à quoi on accorde du prix, comme adultes, comme adolescents, dans la culture et la génération auxquelles on appartient.

Faire oeuvre éthique suppose aussi qu'on dégage d'une manière critique les significations essentielles de l'existence. Or, il en est une qui apparaît avec vigueur, au coeur même de la recherche humaine vers l'épanouissement et la satisfaction de ses besoins profonds, c'est la recherche du bonheur. "Tout l'effort de réflexion morale, la recherche des normes de comportement, les "lois", la réflexion philosophique sur le comportement humain, tout cela vise tout simplement à rechercher la voie du bonheur (1)."

(1) Marc Oraison. Pour une éducation morale dynamique. p. 44.

Faire oeuvre éthique c'est encore hiérarchiser ses actions, "privilégier une tentative plutôt qu'une autre" (...) "faire passer tel objectif devant tel autre, donner le pas à une décision sur une autre" (2) et par là-même orienter son devenir. Tout choix est en quelque sorte un pas vers la détermination d'un avenir. Cependant, la hiérarchisation engage davantage le futur en le structurant, en le configurant à une échelle de valeurs, toujours réformable certes, mais dont l'influence est notable sur l'existence à venir.

Ces trois volets de l'oeuvre éthique se retrouvent, à des titres divers, dans la recherche d'identité adolescente. On peut montrer qu'il est plus plausible de situer l'apprentissage des choix au début du second cycle du secondaire, l'orientation du devenir à la fin du secondaire et que, entre les deux, la recherche du bonheur convient bien au milieu du second cycle du secondaire.

Dans un apprentissage éthique, il faut apprendre longtemps à choisir avant d'être en mesure de hiérarchiser ses choix. Toute la vie scolaire à l'école élémentaire aura d'ailleurs permis à l'enfant de réaliser des apprentissages à travers une multitude de démarches qui impliquaient l'exercice d'un jugement, d'une décision, d'un choix. Cependant, ce qui distingue les choix de l'enfance et de la pré-adolescence de ceux de l'adolescence, c'est que ces derniers relèvent de plus en plus de l'autonomie personnelle alors que les premiers s'enracinaient encore plus ou moins consciemment dans les attentes des adultes significatifs: parents, maîtres, monitrices, etc.

(2) Jean Le Du. L'idéal en procès. Paris, Ed. du Cerf, 1975. pp. 29 et 37.

En secondaire III, le caractère optionnel des disciplines qui interrogent le jeune sur le sens de sa vie accentue la pertinence de poursuivre un apprentissage éthique axé sur le thème du choix.

Vers 15-16 ans, les jeunes éprouvent avec intensité les perturbations de la crise d'identité. Ils ne savent pas s'ils seront capables d'être suffisamment eux-mêmes pour ne pas craindre de se perdre en autrui, s'ils sont sur la bonne voie pour être vraiment homme ou femme. Ils sont partagés entre la solitude, voire l'isolement, et le désir d'appartenance. Cette attention des adolescents à leur être profond les prédispose à accueillir, en secondaire IV, un apprentissage moral centré sur le thème de la recherche du bonheur (3).

Même si la dernière étape du secondaire laisse encore du flou dans les frontières de la personnalité adolescente, elle est néanmoins caractérisée par une orientation plus ferme du devenir. Au moment d'aborder la phase terminale de l'adolescence, avec l'entrée du Cégep ou l'accès au marché du travail vers dix-huit ans, le jeune a normalement réussi, au moins d'une manière provisoire (4), à mieux unifier son identité. C'est dans la foulée de cette tâche majeure que se situe le thème de l'orientation du devenir en secondaire V.

(3) Le responsable de l'orientation de l'éducation morale en Ontario pense aussi qu'on n'a pas jusqu'ici accordé suffisamment d'attention au thème du bonheur en enseignement moral. Voir Clive Beck. Moral Education in the Schools. OISE, Toronto, 1974.

(4) L'observation nous apprend qu'il y aura encore des manifestations de la crise d'identité adolescente entre 18 et 21 ans, ces deux âges qui encadrent l'accès légal de la jeunesse-adulte à la société des adultes.

Les axes de l'apprentissage

La suite des thèmes généraux en secondaire III, IV et V délimite les étapes d'un apprentissage moral intégré et progressif. Chaque étape est articulée sur un axe qui lui donne son orientation pédagogique majeure.

En secondaire III, l'apprentissage des choix est axé sur l'AUTONOMISATION. Cela signifie que le déploiement des thèmes et la détermination des objectifs pédagogiques contribueront d'une manière ou d'une autre à favoriser le développement de l'autonomie morale chez l'adolescent. Le premier stade créatif d'une pédagogie de la liberté réside en effet dans la capacité, chez l'élève, de produire des actes émanant de l'intérieur de sa personne et non seulement des gestes accomplis en vertu d'une intervention extérieure. Ce stade correspond assez à ce que Krathwohl et Bloom (5) ont classé comme "volonté de répondre" à condition de considérer cette expression comme une étape d'un processus d'apprentissage plutôt que de la regarder seulement comme un niveau d'échelle taxonomique. Le processus d'autonomisation ne cessera évidemment pas à la fin de secondaire III. Il se poursuivra en filigrane dans un apprentissage désormais polarisé par un nouvel axe pédagogique.

L'apprentissage du choix des valeurs amorcé en secondaire III, va s'approfondir, en secondaire IV, autour d'un axe de VALORISATION. On peut donner à ce mot un double sens. En un premier sens, plutôt psychologique, l'apprentissage moral permettra à l'adolescent de se donner de la consistance et d'acquérir de la valeur à ses propres yeux et aux

(5) Voir D. Krathwohl et autres. Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 2: Domaine affectif. Montréal, Éducation nouvelle, 1970. 231 p.

yeux d'autrui, ce qui est capital pour la mise en place d'une identité définie. En un deuxième sens, pédagogique celui-là et sur lequel il convient d'insister, l'apprentissage moral accentuera l'interpellation des valeurs tout au long du déroulement du thème sur la recherche du bonheur. La visée pédagogique s'élève d'un cran et recouvre les attitudes et les habiletés habituellement classées en taxonomie sous le terme de valorisation. L'apprentissage arrive ici à une étape charnière: il faut en effet que l'adolescent ait réussi à expérimenter suffisamment des valeurs pour être en mesure d'en polariser quelques-unes par la suite dans la configuration unique de son identité (6).

L'apprentissage des choix, prolongé et approfondi par une expérimentation des valeurs, se concentre, en secondaire V, sur un processus de POLARISATION. En fait, on ne peut pas dire que le thème de l'orientation du devenir va restreindre le champ de l'exploration et de l'expérimentation des réalités de l'existence porteuses de valeurs. Au contraire, l'apprentissage va s'ouvrir sur des horizons jusque là inexplorés et la richesse de la thématique va se décupler. Mais l'exigence de donner un sens à sa vie devient plus considérable et le regard se porte sur des questions fondamentales. En fin de compte, c'est ici que l'apprentissage moral atteint ultimement et, avec plus de rigueur, le sérieux d'une réflexion critique sur les significations essentielles de l'existence humaine impliquant les élèves les plus avancés du secondaire. A ce point, l'apprentissage vise les niveaux les plus élevés d'une échelle taxonomique en pédagogie même si les réalisations achevées d'organisation des valeurs et de caractérisation

(6) L'expérimentation "suffisante" ne se réfère pas d'abord à la quantité mais à la qualité, au caractère significatif de l'apprentissage.

par un système de valeurs seront en définitive l'oeuvre de l'âge adulte (7).

Un aperçu des thèmes particuliers à chaque programme

Les thèmes généraux et les axes des programmes donnent une idée de l'orientation et de la progression de l'apprentissage moral en secondaire III, IV et V. Cette connaissance est nécessaire à tous les professeurs d'enseignement moral même s'ils exercent leur action éducative à un seul niveau du secondaire. Autrement, comment pourraient-ils intervenir adéquatement et accompagner l'apprentissage des élèves au cours de leur évolution? C'est pour permettre de mieux situer un enseignement précis dans un ensemble plus vaste que nous donnons un aperçu des thèmes particuliers à chaque programme (8).

Les thèmes de secondaire III

On peut cristalliser le thème général de secondaire III dans une phrase-clé comme "J'apprends à choisir". Cette formulation a l'avantage de souligner l'aspect personnel de l'apprentissage sans qu'on néglige pour

-
- (7) C'est par ces expressions que Krathwohl et Bloom, cités plus haut, décrivent ce que nous incluons dans l'axe de polarisation.

Nous considérons cet axe comme une visée pédagogique au risque de ne pas pouvoir l'atteindre pleinement au terme du secondaire. Mais avec les auteurs de la taxonomie, nous croyons que l'éducation ne mériterait plus ce nom si elle n'avait pas assez de souffle et d'inspiration pour convier les élèves à ces sommets.

- (8) Il faut pour ainsi dire considérer les thèmes, même particuliers, comme des titres aptes à regrouper des ensembles de contenus. Des contenus plus précis sont visés dans les modules de chaque programme.

autant le caractère multidimensionnel de l'enseignement moral. Sous ce titre général, sont regroupés quatre thèmes particuliers: les contraintes et les choix, les choix personnels, les choix de valeurs et l'hyperchoix.

Au premier titre, contraintes et choix, est immédiatement accolé un sous-titre: les choix académiques et professionnels. Dans l'apprentissage des choix, l'expérience la plus cuisante pour un adolescent est sans doute celle de l'affrontement à des contraintes extérieures. Pour l'élève inséré dans un régime académique, une grande part de ces contraintes lui vient de l'encadrement scolaire lui-même. Les choix qui le préparent à une profession sont préalablement délimités. Certes ils sont offerts comme possibilités aux goûts et aux aptitudes des jeunes, mais ils sont en même temps l'objet d'un certain nombre de conditionnements. C'est dans ce contexte, proche de lui, que l'adolescent fait l'apprentissage d'un rapport plus vaste à toute forme de règlement et de loi. Il est ainsi amené à apprendre expérimentalement le sens de la loi en société et son rôle dans un apprentissage moral.

A côté de ce premier univers de choix, les choix personnels introduisent l'adolescent dans une aire de plus grande gratuité. L'apprentissage se poursuit dans l'univers des relations humaines que nous avons reconnu comme un terrain privilégié pour l'expérience morale. Bien sûr, les relations humaines ne sont pas toutes choisies, mais celles qui le sont par l'adolescent lui permettent l'expérimentation de certaines valeurs importantes comme l'amitié par exemple. L'expérience des relations humaines approfondie dans le groupe d'enseignement moral favorise également la connaissance de soi chez les élèves. Appuyé sur ces multiples expériences, l'enseignement moral peut accéder à des

concepts plus difficiles comme les rapports dialectiques de la justice et de l'amour dans une recherche éthique.

Des choix de valeurs sont bien entendu déjà à l'oeuvre dans l'un et l'autre des thèmes précédents. Mais il s'agit maintenant de les reconnaître explicitement pour eux-mêmes. Nous sommes ici au coeur de la démarche morale qui consiste à produire des valeurs, à se les approprier et, par là, à commencer de donner sens à sa vie. Pour les adolescents, cet apprentissage est peut-être le moins évident mais il est aussi le plus profond et le plus intégrant. En secondaire III, les jeunes en resteront vraisemblablement au stade d'une première prise de conscience véritable. Mais c'est sur cette base que s'élargira et s'approfondira, par la suite, une expérience authentique des valeurs apte à édifier progressivement une morale signifiante.

Le quatrième thème de secondaire III est caractérisé par un néologisme: l'hyperchoix (9). Ce terme souligne la condition historico-culturelle présente de l'exercice des choix. Dans une société de consommation axée sur l'accélération et le changement, des choix toujours plus nombreux se bousculent les uns les autres à un rythme effréné. La saisie de ce phénomène est capitale pour l'enseignement moral car c'est dans ce contexte qu'évoluera le processus d'autonomisation de l'adolescent. L'autodétermination morale va s'éprouver et s'affermir par rapport à une multitude de choix. L'apprentissage moral, pour une large part, incitera le jeune à résister à la consommation et à agir d'une manière libre et responsable.

(9) Ce terme a été créé par Alvin Toffler dans son ouvrage Le choc du futur. Paris, Denoël, 1971. 539 p.

Les thèmes de secondaire IV

Le thème général de secondaire IV peut être ramassé dans la phrase suivante: "Je veux être heureux". Ce titre général se déploie en trois thèmes particuliers: la recherche individuelle du bonheur, la poursuite du bonheur avec d'autres personnes, la quête d'un bonheur universel.

C'est dans l'ambiguïté que se poursuit la recherche individuelle du bonheur chez les adolescents. Ils sont partagés entre un idéal qui peut représenter un haut degré d'aspiration morale mais qui est aussi une projection de l'image narcissique du moi. Ils oscillent entre le rêve et la réalité. L'échec ou la réussite ne les plongent pas forcément dans le réel. Ils ont à apprendre, en enseignement moral, qu'ils n'ont pas à tuer leurs désirs et que la recherche morale s'élabore dans une recherche du bonheur. La réponse à leurs aspirations profondes se trouve dans un désir constamment éprouvé par le réel.

Être heureux, c'est aussi appartenir. La poursuite du bonheur avec d'autres personnes souligne le fait que le bonheur, et par conséquent le projet moral, réside pour une large part dans la mise en place de relations significatives. Chez les adolescents en train de réaliser leur identité sexuelle, l'enseignement moral suscite un double apprentissage: la découverte de la signification relationnelle de la sexualité vécue dans l'amour; l'appropriation des valeurs d'authenticité et de solidarité dans les engagements avec d'autres. Deux voies ouvertes aux adolescents pour sortir de leur isolement et accepter l'interpellation d'autrui et des valeurs qu'il porte.

La recherche du bonheur est universellement partagée et s'épanouit dans la quête d'un bonheur universel. Ces deux composantes associées du troisième thème de secondaire IV en constituent toute la richesse. Si la quête du bonheur est pour ainsi dire toujours la recherche d'un paradis perdu, cela est particulièrement vrai pour l'adolescent. Mais les sociétés avec leurs histoires et leurs cultures, ne donnent pas toutes la même réponse à cette quête du bonheur. Pour la société de consommation dans laquelle baignent les adolescents d'ici, le bonheur universel réside, pour une large part, dans le bien-être matériel offert par la culture de masse. Ce sera la tâche de l'enseignement moral d'ouvrir les élèves à d'autres horizons culturels où sont véhiculées des conceptions plus spirituelles du bonheur. Les jeunes seront aussi invités à poursuivre une réflexion critique sur la signification du bonheur tel qu'il est vécu dans la société de consommation.

Les thèmes de secondaire V

En secondaire V, le thème général se condense dans une expression-clé: "J'oriente mon devenir". Ce titre général recouvre deux thèmes particuliers: l'égalité et l'unité des hommes, le devenir de la vie humaine. Ces deux thèmes, très vastes, seront l'un et l'autre fractionnés en plusieurs autres dans l'organisation pédagogique des modules (10).

(10) Voir le programme de secondaire V.

L'égalité et l'unité des hommes, rassemblés par une même dignité, fondent la charte internationale des droits de l'homme. Cette charte véhicule les exigences fondamentales de la conscience humaine telles qu'elles sont perçues par l'humanité actuelle. C'est à partir de ces exigences, de ces valeurs fondamentales que l'adolescent de secondaire V sera en mesure de préciser progressivement son projet de vie en société. Ce faisant, il pourra répondre peu à peu à la question morale décisive qui lui est posée non seulement comme personne individuelle mais comme membre d'une collectivité: quel sens je veux donner à ma vie!

Le devenir de la vie humaine se situe dans le prolongement nécessaire de l'étude des droits de l'homme. Pour savoir quel sens donner à sa vie, encore faut-il savoir où va la vie humaine. Aussi il importe que l'enseignement moral permette aux élèves d'exercer leur jugement critique sur de grandes questions qui impliquent le respect et le devenir de la vie humaine. Les élèves seront ainsi amenés, grâce à une approche pluridisciplinaire, à découvrir les valeurs qui sont portées par l'histoire et la culture à propos de la vie humaine. Ils seront par là appelés à se poser la question des fins de l'homme et à s'interroger sur le sens du devenir humain.

L'explication du dernier thème nous permet, dans un bref regard rétrospectif, de saisir la cohérence de l'ensemble des thèmes du secondaire III, IV et V en enseignement moral. L'apprentissage des choix, débouchant sur l'autonomie et la responsabilité, rend possible l'expérience éclairée d'un bonheur sans cesse appelé à se partager davantage. Ce bonheur ouvert pose, en fin de compte, la question du sens de l'existence de l'homme qui ne peut être résolue sans passer par le creuset dialectique où l'homme se reconnaît comme l'égal de ses frères et le maître d'un monde qui le dépasse. Dans ce périple de l'adolescent vers un devenir plus humain, des ponts se tendent facilement entre les grandes religions du monde, la tradition judéo-chrétienne et l'existence morale axée sur une recherche de sens en même temps que tournée vers une appropriation des valeurs.

Une telle cohérence n'est pas seulement le signe d'une logique interne. Elle rend compte aussi de la progression de l'apprentissage qui est promu par l'enseignement moral en secondaire III, IV et V. Pour que cet apprentissage réussisse, une bonne organisation pédagogique est nécessaire. C'est la raison pour laquelle l'enseignement moral est réparti en modules d'apprentissage.

Des modules d'apprentissage (11)

Les contenus de l'enseignement moral, regroupés sous les thèmes particuliers

(11) Le lecteur aurait avantage à se référer, pour la suite du texte, au tableau qui se trouve à la fin du présent chapitre.

dont nous venons de donner un aperçu pour chacune des années du secondaire, ne sont pas des en-soi. Ils sont destinés à des adolescents qui poursuivent un apprentissage situé dans le temps. Les contenus sont donc liés entre eux dans un rapport temporel et non seulement logique. Ils forment des ensembles qui tiennent compte des rythmes moyens d'apprentissage des élèves: ce sont les modules d'apprentissage.

Le module représente d'abord l'organisation pédagogique d'un certain nombre de contenus répartis dans le temps en enseignement moral. Mais nous lui donnerons par la suite plus d'extension (12). Le module constituera en effet, une structure dynamique d'apprentissage regroupant non seulement les contenus, mais aussi les objectifs pédagogiques, les stratégies éducatives et l'évaluation. En un mot tout ce qui est élément intégrant d'un apprentissage complet.

Pour l'instant, nous considérons brièvement l'organisation et la séquence des modules comme des ensembles de contenus situés dans une durée pédagogique. Nous décrivons ensuite les configurations qui caractérisent les divers modules lorsque les dimensions de l'enseignement moral sont mises en rapport avec les thèmes particuliers des programmes.

L'organisation et la séquence des modules

Un module couvre habituellement quinze heures d'apprentissage environ.

(12) Voir les chapitres 4 et 5.

C'est dire qu'on peut répartir une année scolaire d'enseignement moral en quatre modules d'apprentissage. Mais la description des thèmes particuliers de chacun des niveaux du secondaire révèle que nous interprétons le concept de module d'une manière analogique.

En secondaire III, nous suivons d'assez près le modèle pédagogique d'une année considérée comme une étape d'environ soixante-heures, subdivisée en quatre modules. Nous élargissons le concept en secondaire IV et en secondaire V. Ainsi en secondaire IV, les contenus sont répartis en trois modules d'environ vingt heures chacun. En secondaire V, l'année académique est divisée en deux parties égales d'environ trente heures, qu'on peut subdiviser en quatre unités d'apprentissage chacune (13). On se rapproche alors de la division académique en deux sessions qui est d'usage dans les Cégeps.

A mesure que nous approchons de la fin du secondaire, la thématique se concentre. Les thèmes, nous l'avons montré, tendent de plus en plus vers une polarisation de valeurs en un projet de vie unique. Moins nombreux, ils demandent un approfondissement plus grand et, par là-même, une durée d'apprentissage plus longue. Cette gradation correspond aux capacités intellectuelles plus affinées des adolescents. En secondaire III,

(13) Voir le programme de secondaire V. Les professeurs des autres niveaux pourraient aussi répartir les modules en unités d'apprentissage d'environ cinq heures. C'est une nécessité première de leur tâche pédagogique d'intervenir en fonction du rythme concret d'apprentissage de leurs élèves. Et, à cet égard, aucun programme ne peut les remplacer.

à 14-15 ans, les jeunes en sont encore à leurs premiers essais au niveau de l'intelligence formelle. Par la suite, ils acquerront une maîtrise de plus en plus grande de ce stade adulte de l'intelligence. Ils auront considérablement élargi le champ de leurs connaissances mais, surtout, ils seront davantage capables de généralisation, de synthèse et aussi d'une plus grande universalisation de leur savoir.

Les modules d'apprentissage tiennent compte de l'évolution des jeunes tant dans le domaine affectif que cognitif, et s'appuient sur ce qu'on a pu appeler un "dirigisme dégressif". Le cadre pédagogique, assez circonscrit au début de l'adolescence, va acquérir plus de souplesse en secondaire IV et à la fin du secondaire, en cohérence avec les thèmes et les objectifs. Autour de l'axe central et du thème général d'un programme, chaque module déploie les dimensions d'un thème particulier. C'est ce qu'il reste à montrer maintenant.

Les dimensions de l'enseignement moral dans les modules

Les quatre dimensions inter-reliées de l'enseignement moral - l'expérience du jeune, les hommes en société, l'histoire et la culture, l'interpellation des valeurs - toujours présentes dans l'apprentissage, s'équilibrent d'une manière différente dans les modules de secondaire III, IV et V. Elles prennent plus ou moins de relief lorsqu'elles sont conjuguées avec les thèmes particuliers des modules. C'est ainsi qu'on peut dégager, dans la plupart des modules, une ou des dimensions dominantes, à condition de ne pas durcir cette expression. Il s'agit, en

réalité, de mettre en lumière des accents, des points de repère susceptibles d'attirer l'attention et de baliser un apprentissage situé dans le temps.

Les modules de secondaire III

Dans le premier module de secondaire III qui a pour thème "les contraintes et les choix", la dimension appelée les hommes en société ressort nettement. L'adolescent mis en rapport avec la collectivité des adultes sent sur lui le poids de la société qui l'attend et l'appelle, compte sur ses capacités intellectuelles et techniques mais aussi sur son autonomie et sa responsabilité. L'expérience du choix chez le jeune, en particulier celle des choix académiques et professionnels, est rattachée à celle d'une collectivité qui le précède et, en quelque sorte, le prédétermine. Cette expérience est vécue en fonction des exigences de l'histoire et de la culture d'aujourd'hui. A travers ces exigences actuelles, l'adolescent est en mesure de découvrir les valeurs qui ont inspiré et inspirent encore les choix professionnels des adultes.

Le deuxième module centré sur "les choix personnels" des adolescents met en exergue l'expérience du jeune, comme le thème le montre clairement. Les autres dimensions de l'enseignement moral seront présentes, de diverses manières, par les valeurs que le jeune exprime dans ses choix, par l'ouverture aux autres sur laquelle débouchent les relations humaines, par l'expérience de types de relations propres à la cité séculière.

L'interpellation des valeurs apparaît manifestement comme prédominante dans le thème du troisième module "le choix des valeurs". L'attention se porte expressément sur les valeurs qu'on peut discerner dans l'expérience du jeune mais aussi sur les valeurs du monde occidental et des civilisations de l'Orient.

Le quatrième module, consacré à "l'hyperchoix" accentue clairement la dimension histoire et culture; cette forme de choix caractérise précisément la société post-industrielle dans laquelle les jeunes sont insérés. Les jeunes font l'expérience de ces choix quasi imposés à la collectivité. Ils ont à découvrir les valeurs ou les contre-valeurs portées par ces choix et à réagir, en conséquence, d'une manière autonome.

Les modules de secondaire IV

Les quatre modules de secondaire III étaient pour ainsi dire autant de volets, antés sur un même axe et caractérisés par divers champs de connaissance et d'expérience à travers lesquels se poursuivait l'autonomie morale progressive des élèves. En secondaire IV, l'organisation modulaire prend une coloration différente. En effet, l'axe fondamental du programme, la valorisation, donne à tous les modules de l'enseignement moral une configuration où prédomine, d'une manière constante, la dimension de l'interpellation des valeurs. C'est avec cette dimension que se conjuguent les trois autres dimensions pour mettre en évidence, dans chaque module, deux dimensions dominantes.

Dans le premier module qui déploie le thème de "la recherche individuelle du bonheur", l'accent est mis sur l'expérience du jeune en même temps que sur l'interpellation des valeurs. Le regard réfléchi sur cette expérience ambiguë qui oscille entre la réalité et le désir permet une prise de distance et rend possible le discernement des valeurs. Les autres dimensions n'apparaissent ici qu'en filigrane dans l'exploration des valeurs vécues, aujourd'hui, à différents âges de la vie.

Le deuxième module, qui centre la réflexion sur "la poursuite du bonheur avec d'autres personnes", fait apparaître comme dominante, avec l'interpellation des valeurs, la dimension les hommes en société. Les autres dimensions sont aussi présentes à travers les multiples appartenances vécues par le jeune, qu'elles soient sexuelles, collectives ou culturelles. Dans tous les cas, l'appartenance implique un rattachement à des valeurs.

La réflexion poursuivie dans le troisième module sur "la quête d'un bonheur universel" place en évidence la dimension histoire et culture en lien avec l'interpellation des valeurs. Un regard critique sur le type de bonheur qui prévaut dans la culture de masse permet au jeune de découvrir les valeurs privilégiées par la société de consommation, de les reconnaître dans son expérience individuelle et dans l'expérience collective, et éventuellement de les questionner.

Les modules de secondaire V

En secondaire V, le thème général "l'orientation du devenir", axé sur la polarisation des valeurs, s'ouvre sur deux thèmes de modules plus universels où l'expérience du jeune ne peut pas être première. Cette dimension intervient dans l'ensemble des dimensions qui sont, pour ainsi dire, reliées entre elles en ordre décroissant. Pour respecter la complexité plus grande des deux modules, il convient ici de pondérer la présence de toutes les dimensions sans indiquer de dominante proprement dite.

Dans le premier module, centré sur le thème de "l'égalité et de l'unité des hommes", la dimension collective les hommes en société apparaît en premier lieu. Tout le module est en effet constitué principalement par une étude des droits de l'homme, en grande partie contenus dans la Charte internationale et dans la Déclaration universelle de 1948. Cette étude réfère, dans un même mouvement aux valeurs fondamentales qui interpellent l'homme. Cette interpellation des valeurs ne se tient pas toutefois à ce seul plan universel. Elle rejoint l'expérience du jeune dans les démarches importantes qui contribuent à l'orientation de son devenir et dans l'exercice de ses droits et devoirs de citoyen. C'est au cours de ce dernier apprentissage et dans l'étude de quelques droits que sera occasionnellement présente la dimension histoire et culture.

A la différence du précédent, le deuxième module introduit d'entrée de jeu l'histoire et la culture avec le thème du "devenir de la vie humaine". L'étude des grandes questions qui concernent le respect et le devenir de la vie humaine situe l'interpellation des valeurs dans le contexte culturel d'aujourd'hui tout en retraçant l'historique de certaines questions. Le devenir de la vie humaine intéresse à la fois les hommes en société et l'expérience du jeune qui s'emploie à découvrir le sens de ce devenir collectif en même temps que l'orientation de sa recherche personnelle.

La structure de l'ensemble des modules axés sur les thèmes généraux de secondaire III, IV et V ressemble à une pyramide renversée. Cette structure correspond à l'orientation de l'apprentissage qui suscite d'abord l'autonomisation en secondaire III, met l'accent sur la valorisation en secondaire IV et parvient à une polarisation sur des valeurs dominantes en secondaire V. On aboutit graduellement à un premier essai adolescent de configuration de valeurs en un projet de vie unique, à une première mise en place d'une synthèse existentielle provisoire où les valeurs morales trouvent leur place parmi d'autres valeurs.

Toute cette organisation modulaire, au service d'un apprentissage évolutif et responsable, apparaîtra avec encore plus de consistance et de pertinence lorsque, après avoir présentés les objectifs de l'ensemble des programmes, on mettra en lumière la dynamique des contenus et des objectifs inter-reliés, poursuivis à l'aide de stratégies appropriées et vérifiées par une évaluation (14).

(14) C'est l'objet des chapitres 4 et 5. La dynamique interne de l'enseignement moral ne peut toutefois être véritablement saisie qu'à la suite de l'analyse intégrale et détaillée de chaque programme.

TABEAU 1

LES MODULES DE L'ENSEIGNEMENT MORAL EN SECONDAIRE III, IV, V

SEC. III

"J'apprends à choisir"

Autonomisation

1	2	3	4
Contraintes et choix	Choix personnels	Choix de valeurs	Hyperchoix
- Les hommes en société	- L'expérience du jeune	- L'interpellation des va-	- L'histoire et la culture
- (autres	- (autres	- (autres	- (autres
-	-	-	-
- dimensions)	- dimensions)	- dimensions)	- dimensions)

SEC. IV

"Je veux être heureux"

Valorisation

1	2	3
Recherche individuelle	Avec d'autres personnes	Bonheur universel
- L'expérience du jeune	- Les hommes en société	- L'histoire et la culture
-	- L'interpellation des valeurs	
-	- (autres dimensions)	
-		

SEC. V

"J'oriente mon devenir"

Polarisation

1	2
Egalité et unité des hommes	Devenir de la vie humaine
-Les hommes en société	-L'histoire et la culture
-L'interpellation des valeurs	-L'interpellation des va-
-L'expérience du jeune	-Leurs
- L'histoire et la culture	-Les hommes en société
	-L'expérience du jeune

4. LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

Les objectifs généraux de l'enseignement moral

Le tableau-synthèse (1) des modules de l'enseignement moral ne représente pas intégralement les programmes du secondaire III, IV et V. L'organisation modulaire de l'apprentissage repose à la fois sur les thèmes, les dimensions de l'enseignement moral et les objectifs. Ces derniers confèrent, à l'ensemble de la structure pédagogique, son orientation grâce à des intentions éducatives clairement précisées. L'articulation hiérarchisée des objectifs révèle la cohérence de l'apprentissage poursuivi, permet d'en saisir la continuité, en indique la visée et le résultat escompté. Cette cohérence s'établit à partir des objectifs généraux de l'enseignement moral qui intègrent les objectifs généraux de chacune des trois années du secondaire. A leur tour, les objectifs d'une année orientent les objectifs de chaque module.

Deux objectifs généraux recouvrent l'ensemble des trois années du second cycle du secondaire en enseignement moral:

- Commencer à élaborer, d'une manière provisoire, une première synthèse existentielle qui intègre, avec une relative cohérence, des valeurs vécues

(1) Il y aurait avantage à se référer à ce tableau en même temps qu'aux tableaux d'objectifs placés à la fin du présent chapitre.

individuellement et collectivement, dans
son histoire et sa culture.

- Donner un sens à sa vie dans l'élaboration
d'un projet individuel en lien avec des
projets collectifs.

Ces deux objectifs situés aux plus hauts échelons d'une taxonomie d'objectifs (2) comportent à la fois un aspect cognitif et un aspect affectif. On découvre un sens à la vie avec son intelligence aussi bien qu'avec son affectivité. Il en est de même pour l'élaboration d'une synthèse existentielle. Lorsqu'il est question de l'ensemble de la vie, le domaine cognitif et le domaine affectif se séparent difficilement.

Entre les deux objectifs, il existe un rapport de complémentarité plus qu'une subordination hiérarchique. L'un ou l'autre ne peut, à lui seul, déterminer l'orientation de l'enseignement moral au second cycle du secondaire. Le deuxième ne marquerait pas suffisamment le caractère multidimensionnel des programmes. Le premier ne mettrait pas suffisamment en lumière la question morale décisive qui polarise l'apprentissage éthique.

(2) Dans la taxonomie connue de D. Krathwohl, on classerait le premier objectif en 4.2, Organisation des valeurs, et le second en 5.2, Caractérisation de l'échelle du domaine affectif. On trouvera dans cet ouvrage, des précisions nécessaires sur le sens technique du mot "affectif" utilisé ici. Ce terme n'équivaut pas à l'émotion. Il désigne plutôt une attitude et un comportement qui en est le signe. On pourrait même écrire: le domaine affectif-comportemental.

Le premier objectif contient des nuances voulues sans lesquelles l'objectif serait disproportionné en regard des capacités des adolescents du second cycle du secondaire. On fait mention d'une "première" synthèse à caractère "provisoire". L'organisation d'un système de valeurs à caractère plus définitif n'est réalisable qu'à l'âge adulte. Ici, nous en sommes encore à des balbutiements, très importants certes pour la suite de la vie morale et de la vie tout court, mais des balbutiements tout de même. Entre 18 et 21 ans, les premiers essais de synthèse peuvent être complètement remis en question.

L'objectif souligne aussi le caractère relatif de la cohérence de la synthèse existentielle de l'adolescent. Bien sûr, le programme d'enseignement moral va concourir graduellement, au cours de trois années, à interpeller les jeunes dans leur vécu personnel, dans leur insertion sociale, historique et culturelle en déployant les thèmes de chaque module. Mais l'intégration des valeurs, dans la synthèse existentielle des jeunes, dépendra toujours de la qualité et de la durée de leur apprentissage, compte tenu du fait que le programme d'enseignement moral est optionnel (3).

(3) Le caractère relatif de l'atteinte des objectifs généraux affecte d'ailleurs les programmes des trois options établies par le règlement du Comité catholique en 1974.

Le deuxième objectif ne sera pas non plus complètement atteint au terme de secondaire V. Cependant, il ne peut pas ne pas être visé dans un ensemble de programmes d'enseignement moral destinés à la période de l'adolescence. Cet âge de la vie est par excellence l'âge des projets. Pour être pertinent, l'enseignement moral a besoin de s'enraciner dans des projets d'où émerge un sens à la vie. Un tel sens ne s'instaure graduellement que si le périple individuel est constamment interpellé par le collectif et les valeurs véhiculées dans une collectivité. Le sens de la vie acquiert en fin de compte, sa vitalité dans un projet personnel lié à des projets collectifs et en partie inspiré par eux.

Les objectifs généraux de chaque programme

Greffés sur les objectifs généraux du second cycle, les objectifs de chaque programme balisent l'apprentissage des 14-17 ans en enseignement moral. Ces objectifs indiquent nettement les trois pôles successifs d'une progression aux accents diversifiés. Au départ, en secondaire III, l'insistance porte sur l'autonomisation de la personne des jeunes. En secondaire IV, l'enseignement moral procède à une valorisation qui s'exerce dans une participation à un projet collectif de bonheur. En secondaire V, la recherche des valeurs, amorcée puis accentuée au cours des deux années précédentes, se concentre dans une polarisation individuelle et sociale autour de quelques valeurs.

L'objectif général de secondaire III est formulé en liaison très étroite avec le thème général du programme de l'année:

- Développer, dans l'apprentissage des choix adolescents, une autonomie et une responsabilité morale.

Cet objectif est explicitement un objectif d'apprentissage: il ne présuppose pas l'autonomie et la responsabilité morale, il les promeut. L'objectif n'identifie pas un terme, mais un processus. Les choix adolescents sont à la fois un vécu sur lequel l'enseignement moral s'appuie, une expérience qu'on approfondit et un moyen pour développer l'autonomie et la responsabilité. Ces deux dernières réalités sont conjuguées ensemble pour marquer que l'adolescent se meut de l'intérieur et que sa conscience s'exprime dans un agir orienté vers une recherche de cohérence. La mesure de la responsabilité ne réside pas dans l'adéquation extérieure à une règle mais dans l'assomption consciente d'un choix librement consenti et des conséquences de ses actes.

L'objectif général de secondaire IV, en relation avec le thème du bonheur, établit une jonction entre une espérance et des réalisations concrètes:

- Accepter de collaborer, avec d'autres, à l'édification d'un monde meilleur.

Si l'on voulait classer cet objectif par rapport à celui de secondaire III, on pourrait dire ceci: en secondaire III, l'objectif général pointe une volonté de répondre apte à conduire l'adolescent jusqu'à l'acceptation d'une valeur; en secondaire IV, l'objectif général s'appuie sur une telle acceptation pour conduire à un engagement plus net envers des valeurs (4).

La teneur de l'objectif de secondaire IV, assez générale, aura besoin d'être précisée par les objectifs de modules. Mais, dans sa formulation actuelle, l'objectif indique déjà que le bonheur se construit, qu'il est ouvert et tourné vers l'universel.

L'objectif général de secondaire V se situe dans le prolongement immédiat des objectifs généraux de l'ensemble des trois années du second cycle du secondaire en enseignement moral:

- Orienter sa recherche personnelle vers des valeurs aptes à donner un sens à sa vie en société.

Même s'il est tourné vers une polarisation, l'objectif demeure un objectif d'apprentissage qui indique à la fois une réalisation et un processus. L'objectif suppose l'amorce d'une organisation des valeurs

(4) Ici, on pourrait consulter avantageusement l'ouvrage déjà cité de D. Krathwohl sur la taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine affectif. Dans l'échelle de 1.0 à 5.2, la volonté de répondre est classée en 2.2, l'acceptation d'une valeur en 3.1 et l'engagement en 3.3.

et se concentre sur une caractérisation. Cette caractérisation est nettement articulée sur l'individuel en lien avec le collectif et met en relief, d'une manière explicite, deux dimensions constamment présentes dans l'orientation de l'enseignement moral.

Les objectifs des modules

Les modules de secondaire III

Huit objectifs (5), groupés deux à deux, orientent les quatre modules de secondaire III. Ces objectifs se répartissent également dans le domaine cognitif et dans le domaine affectif afin de susciter conjointement l'acquisition de connaissances et l'intégration des dimensions de l'enseignement moral.

Les objectifs du premier module appartiennent au domaine cognitif:

- Explorer les règles qui régissent la conduite des hommes en société.
- Découvrir les aspirations et les motivations humaines qui président à l'élaboration des codes et des lois.

(5) Tous les objectifs seront présentés en suivant l'ordre des modules tels que nous les avons décrits préalablement.

Ces deux objectifs représentent un premier pas dans la poursuite de l'objectif général de secondaire III. En effet, pour accéder graduellement à une autonomie et à une responsabilité morale, dans un contexte social où l'on éprouve des contraintes, il importe de connaître non seulement des règles qui encadrent mais le sens de la loi. D'autres objectifs, plus proches encore des adolescents, viendront préciser les deux objectifs du module dans le programme détaillé de secondaire III. Mais ils seront tous orientés, dans l'exploration du milieu de vie des jeunes ouvert sur la société plus vaste des adultes, vers la découverte du rôle de la loi dans la vie morale. L'apprentissage éthique ne passe pas par la seule soumission à un code ou par l'exécution matérielle d'un certain nombre de règles. Il a besoin de comprendre et de s'associer au mécanisme d'élaboration lui-même; il peut alors saisir les aspirations et les motivations qui habitent la production d'une norme morale.

Les objectifs du deuxième module sont d'ordre affectif:

- S'engager envers d'autres personnes, par estime ou par amitié.
- Acquérir le sens de la gratuité dans les relations humaines.

L'autonomisation morale ne se développe pas seulement dans les contraintes. Elle s'exerce, s'exprime et s'expérimente dans les relations humaines empreintes de gratuité. Aussi les objectifs du deuxième module sont pour ainsi dire les pendants de ceux du premier module. Ici, il n'est pas d'abord question d'apprendre des choses mais d'approfondir un vécu. L'engagement dont il est fait mention dans le premier objectif est encore bien loin d'un engagement véritable envers un partenaire choisi par amour. L'objectif souligne simplement les liens volontaires qui existent entre les personnes. Et le deuxième objectif complète le premier en accentuant l'aspect de liberté dans les relations humaines. L'apprentissage pourra mettre davantage cet aspect en relief en le faisant contraster avec les relations de type fonctionnel.

Les objectifs du troisième module relèvent du domaine cognitif et du domaine affectif:

- Identifier des valeurs qui inspirent sa vie.
- Se laisser interpeller, dans son vécu, par des valeurs morales.

Le thème du troisième module sur les "choix de valeurs" suppose un double mouvement: un regard vers l'intérieur pour reconnaître son vécu et un regard vers l'extérieur qui rende possible l'interpellation de ce vécu. Les deux objectifs du module tendent à assurer ce double mouvement. Sans le premier, le deuxième risquerait de ressembler à un parachutage. Il y a une sorte de connivence intime qui fonde l'adhésion à des valeurs. Nul ne vit sans valeurs. Il importe cependant de poser un regard critique sur elles et de s'ouvrir à d'autres valeurs.

Les objectifs du quatrième module concernent également les deux domaines cognitif et affectif:

- Apprendre que la liberté morale consiste à s'autodéterminer par rapport à une multitude de choix.
- Réagir aux divers conditionnements inhérents à la société de consommation.

Le thème de "l'hyperchoix" plonge les jeunes dans la culture d'ici et d'aujourd'hui. Les objectifs reprennent à leur compte cette connotation culturelle en vue de promouvoir, chez les adolescents, le difficile apprentissage de la liberté. Le premier objectif situe l'autodétermination ailleurs que dans l'intro-détermination

ou l'extro-détermination (6), deux façons d'être conditionné, l'une par les opinions et les modes courantes, l'autre par les traditions introjectées. Le savoir constitue ici le premier moment de l'apprentissage. Le deuxième objectif pousse plus loin l'apprentissage en incitant à l'action, à la réaction critique. Il ne vise pas à former de bons consommateurs mais à susciter des personnes mues de l'intérieur dont la conduite morale est en accord avec leur conscience.

Les modules de secondaire IV

Les objectifs des modules de secondaire IV répondent aux mêmes critères que ceux de secondaire III. Une différence quantitative seulement: six objectifs répartis dans trois modules.

Les objectifs du premier module sont tous les deux d'ordre affectif:

- Prendre conscience de la richesse et de l'ambiguïté de la recherche individuelle du bonheur.
- S'employer à assumer sa condition présente dans l'équilibre de ses désirs et de ses réalisations.

(6) Deux concepts socio-culturels créés par D. Riesman. La foule solitaire. Paris, Arthaud. 1964, 382 p.

Avant d'en arriver à une attitude participative dans la construction d'un bonheur collectif - ce que vise l'objectif général de secondaire IV - il est nécessaire de se situer personnellement dans la recherche morale. C'est pourquoi le premier objectif favorise le discernement de l'ambiguïté inhérente à toute recherche de bonheur. Sans aller jusqu'à la "morale de l'ambiguïté", il importe de discerner l'ambiguïté des conduites morales. Pour sa part, le deuxième objectif vise à établir l'équilibre entre le réel et l'imaginaire. En cela, il complète les objectifs des deux premiers modules de secondaire III qui tendaient un pont entre les exigences de la réalité sociale et la gratuité des relations humaines. Mais il faut prendre garde d'identifier la gratuité à l'imaginaire.

Les objectifs du deuxième module relèvent à la fois du domaine cognitif et du domaine affectif:

- Découvrir un sens humain de la sexualité.
- Développer le sens de l'authenticité et de la solidarité dans ses engagements.

Les objectifs pointent deux apprentissages qui concourent au développement d'un sentiment d'appartenance nécessaire à la poursuite du bonheur chez l'adolescent. Le premier vise une compréhension

qui n'est pas purement intellectuelle: elle est plutôt de l'ordre de l'interprétation d'une réalité humaine fondamentale. Le deuxième porte sur l'engagement dans des valeurs aptes à resserrer les liens d'une appartenance inter-individuelle et collective. Les deux objectifs du module constituent un deuxième pas vers l'atteinte de l'objectif général de secondaire IV: ils concourent à l'approfondissement de la signification et à l'affermissement de l'adhésion dans la recherche morale.

Les objectifs du troisième module appartiennent au domaine cognitif:

- Constater que la quête du bonheur est universelle.
- Discerner les espoirs qui guident les hommes dans la poursuite d'un bonheur individuel et collectif.

Ces deux objectifs débordent considérablement l'expérience adolescente pour l'ouvrir, dans l'espace et dans le temps, aux diverses cultures aussi bien qu'à celle de la société de consommation. Le premier objectif est un objectif d'exploration qui contribue à l'élargissement nécessaire des connaissances à l'intérieur d'un thème aussi vaste que celui du bonheur. Le deuxième objectif vise l'approfondissement de la réflexion plutôt que son extension. Il oriente

l'apprentissage vers le dévoilement de ce qui habite le coeur de l'homme dans sa quête du bonheur. Par là-même, il rejoint ce qu'il peut y avoir d'espérance et d'utopie, parfois de sagesse, dans l'édification d'un monde meilleur. Cet objectif pousse, aussi loin qu'il est possible à des adolescents, la recherche d'une éthique du bonheur.

Les modules de secondaire V

Six objectifs, groupés trois par trois, couvrent les deux modules de secondaire V. Encore ici, les objectifs du domaine cognitif s'équilibrent avec ceux du domaine affectif.

Les objectifs du premier module se répartissent de la manière suivante: les deux premiers sont d'ordre cognitif et le troisième appartient au domaine affectif:

- Connaître la charte internationale et la charte québécoise des droits de l'homme.
- Discerner les principales valeurs qui guident l'humanité actuelle.
- Préciser progressivement son projet de vie en société.

Ces trois objectifs sont liés hiérarchiquement entre eux. Le premier commande la quasi totalité de l'apprentissage dans le module: il met l'accent sur une nécessaire acquisition de connaissances à partir desquelles la réflexion sera constamment élaborée par la suite. Le deuxième objectif insiste sur l'effort de discernement qui sera requis tout au long de l'étude des droits de l'homme. Il ne s'agit pas, pour les élèves, d'être en mesure d'aligner des droits ou d'étiqueter des conduites en fonction d'un code de droits au lieu d'un code d'obligations, mais il leur importe de saisir la portée et la signification de ces droits comme traduction de valeurs humaines fondamentales (7). Appuyé sur les deux premiers objectifs, le troisième se situe au sommet de l'apprentissage éthique. Il vise directement ce que tend à atteindre l'objectif général de secondaire V, en donnant à la dimension sociale une accentuation plus prononcée. A travers l'objectif général de secondaire V, il contribue à l'atteinte des objectifs généraux du second cycle du secondaire en enseignement moral, en particulier le deuxième: "Donner un sens à sa vie dans l'élaboration d'un projet individuel en lien avec des projets collectifs". Situé au niveau taxonomique le plus élevé, il conserve le caractère relatif des objectifs de ce niveau et marque la progression de l'apprentissage.

(7) Cet objectif pousse plus loin, dans une même direction, ce qui a été entrepris par le deuxième objectif du premier module de secondaire III: "Découvrir les aspirations et les motivations humaines qui président à l'élaboration des codes et des lois".

Les objectifs du deuxième module sont au nombre de trois: deux objectifs affectifs qui encadrent un objectif cognitif:

- S'intéresser à des grandes questions qui interrogent la conscience de l'homme d'aujourd'hui.
- S'exercer à poser un jugement critique sur les décisions et actions morales qui concernent la vie humaine.
- Reconnaître le caractère historique et culturel des valeurs dans la vie morale.

Les trois objectifs forment une configuration où l'objectif cognitif occupe une position centrale. Le premier objectif inaugure le mouvement de l'apprentissage en suscitant un intérêt actif, chez les élèves, pour les grandes questions qui concernent le devenir de la vie humaine. Il tente de situer la démarche réflexive au niveau d'une volonté de répondre. Ce pas franchi rend possible l'étude de quelques faits et problèmes d'importance relatifs au respect et au devenir de la vie humaine. Ici, l'exercice d'un jugement critique pointé par le deuxième objectif devra être déployé, avec beaucoup plus de précision à l'intérieur du module, par plusieurs objectifs pédagogiques visant successivement la compréhension, l'analyse, la synthèse et l'évaluation (8). Ce jugement débouche, dans le troi-

(8) Voir l'ouvrage connu de B. Bloom. Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1: Domaine cognitif. Montréal. Education nouvelle, 1969, 232 p.

sième objectif, sur la reconnaissance des valeurs impliquées dans les décisions et actions morales qui concernent la vie humaine. Cette reconnaissance n'est pas de l'ordre de la pure constatation. Elle accède au niveau d'une acceptation (9) qui peut conduire à un engagement, à une production de valeurs dans le contexte historique et culturel d'aujourd'hui.

Si l'on considère les objectifs généraux du second cycle, les objectifs généraux des trois dernières années du secondaire et les objectifs des neuf modules, l'on peut dire que l'enseignement moral optionnel est structuré par vingt-cinq objectifs, liés les uns aux autres dans une organisation hiérarchisée. Dans cet ensemble, quinze sont d'ordre affectif et dix du domaine cognitif. Et ce sont les objectifs affectifs qui commandent les grandes orientations des programmes d'enseignement moral en secondaire III, IV et V.

D'autres objectifs surgiront dans l'élaboration détaillée de chaque programme en corrélation avec des contenus. Ces objectifs seront des objectifs intermédiaires dans un apprentissage sans cesse tourné vers les objectifs généraux. Leur rôle sera de faire apparaître, avec plus de précision, des habiletés cognitives à acquérir ou des attitudes affectives à instaurer, dans des unités (10) d'apprentissage plus petites à l'intérieur de chaque module.

(9) L'acceptation d'une valeur se situe au niveau 3.1 dans la taxonomie des objectifs du domaine affectif de D. Krathwohl.

(10) La constitution de ces unités relève en définitive de la planification pédagogique de l'apprentissage sur le terrain. Les objectifs intermédiaires, à l'intérieur des modules, seront là pour aider à baliser cet apprentissage.

TABEAU 2

LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEMBLE DU SECOND CYCLE
ET DE CHAQUE ANNÉE DU SECONDAIRE EN ENSEIGNEMENT MORAL

Objectifs généraux
de l'ensemble du
second cycle du
secondaire

Commencer à élaborer, d'une manière provisoire, une première synthèse existentielle qui intègre, avec une relative cohérence, des valeurs vécues individuellement et collectivement, dans son histoire et sa culture.

Donner un sens à sa vie dans l'élaboration d'un projet individuel en lien avec des projets collectifs.

Objectifs généraux de chaque année du secondaire

Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V
Développer dans l'apprentissage des choix adolescents, une autonomie et une responsabilité morale.	Accepter de collaborer avec d'autres, à l'édification d'un monde meilleur.	Orienter sa recherche personnelle vers des valeurs aptes à donner un sens à sa vie en société.

TABIEAU 3

LES OBJECTIFS DES MODULES DE SECONDAIRE III

Module 1

Explorer les règles qui régissent la conduite des hommes en société.

Découvrir les aspirations et les motivations humaines qui président à l'élaboration des codes et des lois.

Module 2

S'engager envers d'autres personnes, par estime ou par amitié.

Acquérir le sens de la gratuité dans les relations humaines.

Module 3

Identifier des valeurs qui inspirent sa vie.

Se laisser interpeller, dans son vécu, par des valeurs morales.

Module 4

Apprendre que la liberté morale consiste à s'autodéterminer par rapport à une multitude de choix.

Réagir aux divers conditionnements inhérents à la société de consommation.

TABEAU 4

LES OBJECTIFS DES MODULES DE SECONDAIRE IV

Module 1

Prendre conscience de la richesse et de l'ambiguïté de la recherche individuelle du bonheur.

S'employer à assumer sa condition présente dans l'équilibre de ses désirs et ses réalisations.

Module 2

Découvrir un sens humain de la sexualité.

Développer le sens de l'authenticité et de la solidarité dans ses engagements.

Module 3

Constater que la quête du bonheur est universelle.

Discerner les espoirs qui guident les hommes dans la poursuite d'un bonheur individuel et collectif.

TABEAU 5

LES OBJECTIFS DES MODULES DE SECONDAIRE V

Module 1

Connaître la Charte internationale et la Charte québécoise des droits de l'homme.

Discerner les principales valeurs qui guident l'humanité actuelle.

Préciser progressivement son projet de vie en société.

Module 2

S'intéresser à des grandes questions qui interrogent la conscience de l'homme d'aujourd'hui.

S'exercer à poser un jugement critique sur des décisions et actions morales qui concernent la vie humaine.

Reconnaître le caractère historique et culturel des valeurs dans la vie morale.

5. L'APPRENTISSAGE PEDAGOGIQUE EN ENSEIGNEMENT MORAL

L'articulation des thèmes et des objectifs de l'enseignement moral en modules d'apprentissage répond tout à fait à la notion usuelle de programme. Mais elle ne rend pas compte, à elle seule, de la totalité de l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle nous avons introduit, dans les programmes d'enseignement moral en secondaire III, IV et V, des suggestions concernant les stratégies et l'évaluation de l'apprentissage. Ces deux composantes viennent s'ajouter au curriculum pédagogique pour former un ensemble éducatif complet (1).

Un curriculum pédagogique

Un curriculum pédagogique est constitué par les objectifs et les contenus reliés les uns aux autres dans le temps et présentant un caractère unifié. Les thèmes et les objectifs de l'enseignement moral, précédemment analysés, représentent donc une première approche générale d'un curriculum qu'il convient de préciser davantage.

(1) Cet ensemble éducatif comprend donc, d'une manière intégrée, ce qu'on appelle habituellement le programme et les guides pédagogiques et bibliographiques. Si l'on voulait distinguer ces deux éléments, en enseignement moral, on pourrait dire que les guides sont contenus dans la présente introduction générale prolongée par les stratégies, l'évaluation et la documentation prévues pour secondaire III, IV et V. Les programmes, au sens restreint du terme, s'identifieraient alors au curriculum pédagogique de chacune des années incluant les thèmes et les objectifs inter-reliés.

Les contenus (2)

La répartition des thèmes des programmes de secondaire III, IV et V en modules, impliquant une connotation temporelle, opère ce qu'on appelle en jargon pédagogique, une première "dissection de contenus". Il restera, aux éducateurs sur le terrain, à situer dans des unités de temps plus réduites les contenus nécessaires à la poursuite de l'apprentissage. Cette dissection plus précise dépendra des rythmes moyens d'apprentissage des divers groupes et sous-groupes d'élèves en enseignement moral.

Les contenus-clés et les contenus-prétextes

Une autre tâche, plus importante encore, incombe aux professeurs: celle de déterminer des contenus-clés et des contenus-prétextes avec le plus d'exactitude possible. Il ne suffit pas de situer les contenus dans le temps. Il importe tout autant d'identifier les contenus orientés vers l'acquisition de connaissances et les contenus tournés vers l'apprentissage d'habiletés cognitives ou d' "habiletés" affectives (3).

-
- (2) Pour suivre avec plus de facilité les développements qui viennent, il serait important de se référer régulièrement à l'un ou l'autre des trois programmes d'enseignement moral en secondaire III, IV et V.
 - (3) Retenons provisoirement le terme "habileté" pour désigner les objectifs pédagogiques du domaine cognitif et du domaine affectif. On peut lui suppléer, dans le domaine affectif, le mot "attitude" qui rend davantage la connotation affective. Mais ce mot ne recouvre pas sans difficulté toutes les catégories de la taxonomie du domaine affectif.

Cette distinction est peut-être l'une des plus fécondes qui aient été dégagées par la didactique scientifique. Elle permet d'affiner les intentions éducatives tout particulièrement dans un enseignement comme l'enseignement moral axé sur un apprentissage éthique. Elle permet aussi de résister à la tentation de tout faire apprendre ou de mettre tous les contenus sur le même pied. L'importance relative des contenus n'est pas déterminée de l'extérieur, par la science, les moralistes ou qui que ce soit d'autres. Elle surgit de la réalité même de l'apprentissage, de la dynamique du curriculum, de la praxis pédagogique vérifiée et constamment rectifiée (4).

Les contenus-clés sont des contenus visés pour eux-mêmes. Dans une discipline académique donnée, ils constituent pour ainsi dire la banque d'informations nécessaires à la maîtrise intellectuelle d'un domaine de la connaissance. Ces contenus sont objets de mémorisation et d'assimilation; ils donnent lieu à des objectifs de comportement (5) et on les mesure avec rigueur dans des questionnaires d'évaluation.

En enseignement moral, les contenus-clés ne sont pas assimilables à de purs concepts ou à des formules rigoureuses comme il s'en trouve dans

(4) C'est la raison pour laquelle le programme d'enseignement moral, strictement, n'impose pas mais donne des indications jugées valables. Cela est tout à fait le cas des contenus-prétextes qui auront besoin d'être augmentés ou devront varier en fonction des divers groupes d'apprentissage.

(5) Voir plus loin dans le présent chapitre.

la plupart des sciences. On peut les interpréter plus largement et les considérer plutôt comme des énoncés porteurs d'idées, essentiels à la poursuite d'un enseignement valable. C'est pourquoi ils débordent la stricte information qu'on apprend et, par leur teneur même orientent déjà l'apprentissage.

Les contenus-prétextes, aussi importants pour un apprentissage complet, servent de tremplin aux objectifs pédagogiques et favorisent la mise en place d'habiletés cognitives ou d'attitudes affectives. Ils ne sont pas visés pour eux-mêmes et on ne les mesure pas: seules les habiletés auxquelles ils réfèrent sont évaluées. Les contenus-prétextes ont pour ainsi dire la fonction "d'apprendre à apprendre" dans l'ensemble d'un apprentissage.

Dans le détail des programmes d'enseignement moral, les contenus-prétextes ne seront pas toujours formulés étroitement à cause de la tournure imprévisible de l'apprentissage. Par essence, ils font l'objet d'un choix et contribuent à la souplesse de l'enseignement moral. Aussi les programmes ne donneront parfois que des indications de matériaux à partir desquels pourront surgir des contenus-prétextes propices à la progression d'un apprentissage précis dans un groupe d'élèves déterminés (6).

(6) Ainsi, par exemple, il arrivera que des suggestions de sources diversifiées soient comprises sous la rubrique "contenus-prétextes". Lorsqu'il s'agit de documents désignés de la sorte, les suggestions valent seulement pour leur contenu et non pour leur forme comme cela importe dans la documentation proprement dite.

Prenons deux exemples dans le programme d'enseignement moral en secondaire V. La Déclaration universelle des droits de l'homme constitue, dans l'apprentissage moral du second cycle du secondaire, un objet de connaissance important pour lui-même. Sans elle, l'enseignement moral n'aurait pas la densité requise. C'est un contenu-clé ou, mieux, un ensemble de contenus-clés dans le premier module. Par ailleurs considérons, dans le deuxième module, des grandes questions relatives au respect de la vie humaine comme l'avortement, l'euthanasie, l'eugénisme, etc. Ces questions ne sont pas retenues pour elles-mêmes. A partir d'elles, les élèves se forment un jugement moral. Elles sont au choix. Ce sont des contenus-prétextes destinés à favoriser l'acquisition d'habiletés cognitives de compréhension, d'analyse, de synthèse et d'évaluation critique (7).

La discrimination des contenus

Il est important que le professeur saisisse bien cette distinction capitale entre contenus-clés et contenus-prétextes, en enseignement moral, car elle conditionne le mouvement et l'équilibre de l'apprentissage. Trois facteurs permettent de déterminer la proportion relative des contenus-clés et des contenus-prétextes dans un apprentissage: la conception éducative à laquelle on se réfère, le type d'enseignement qui est concerné et le degré d'évolution des élèves.

(7) Voir B. Bloom. Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1: Domaine cognitif.

Les chapitres précédents ont largement mis en valeur la conception éducative à laquelle les programmes d'enseignement moral se réfèrent et le type d'apprentissage qu'entend susciter l'enseignement moral. Cet enseignement se situe dans une perspective éducative où "apprendre à apprendre", "apprendre à être" priment sur l'acquisition des connaissances. Il est en effet axé sur le développement de la personne humaine en rapport avec la collectivité. En conséquence, les contenus-prétextes occuperont une grande place en enseignement moral et, de plus en plus, à mesure que les élèves progresseront dans leur apprentissage. Car, dans un processus d'autonomisation de la personne, plus on avance dans un apprentissage et plus il y a de contenus-prétextes proportionnellement aux contenus-clés.

Cependant l'information, toujours présente, sera reliée au degré d'évolution des élèves. Au début d'un apprentissage, les contenus-clés sont prépondérants. Ils constituent pour ainsi dire "le coffre à outil" minimal dont aura à se servir l' "artisan" en fonction de ses habiletés croissantes. Ils requièrent une intervention pédagogique plus soutenue qui se détendra à mesure que le s'éduquant acquerra une plus grande maîtrise de ses connaissances et développera plus d'autonomie et de responsabilité.

Les professeurs seront aidés dans leur tâche d'équilibration des contenus-clés et des contenus-prétextes puisque chaque programme d'enseignement moral opère une discrimination entre les divers contenus. Il

restera aux agents éducatifs sur le terrain le soin de vérifier la pertinence de cette première répartition en fonction de leurs groupes et sous-groupes. Il peut arriver, par exemple, que des concepts préalables soient, dans un groupe particulier d'élèves, jugés nécessaires à la compréhension de contenus-clés: un peu comme les termes auxquels il faut recourir pour comprendre la définition d'un mot dans un dictionnaire. Il est possible aussi que d'autres contenus-prétextes surgissent selon les affinités de certains milieux. Il peut même se produire un déplacement des contenus-clés vers les contenus-prétextes et vice versa. Mais de tels remaniements supposent évidemment des motivations sérieuses susceptibles d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Les objectifs

La hiérarchie des objectifs détermine les intentions éducatives visées par les programmes d'enseignement moral. A l'instar des contenus, on ne peut les modifier sans mettre en cause la structure pédagogique et l'orientation de l'apprentissage. Cependant, une intervention éducative demeure possible, au niveau même du programme, et nécessaire à un niveau plus spécifique de l'enseignement.

Les objectifs généraux de l'enseignement moral au second cycle du secondaire, les objectifs généraux de chaque programme ainsi que les objectifs des modules de secondaire III, IV et V sont normalement poursuivis tels quels. A l'intérieur des modules, d'autres objectifs conjugués

avec les contenus-clés et les contenus-prétextes déterminent le stade intermédiaire de l'élaboration du curriculum pédagogique. Ces objectifs pourraient probablement être complétés ou modifiés en tenant rigoureusement compte des exigences de l'apprentissage. Mais seules une expérimentation et une rétroaction instituées et constantes peuvent justifier la modification de tel ou tel objectif (8).

La créativité pédagogique des professeurs peut jouer à plein là où le programme, voire même une instrumentation à caractère provincial, est incapable de se rendre: le terrain concret des objectifs spécifiques (9).

Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques opèrent la jonction entre les contenus (clés et prétextes) et les objectifs pédagogiques (habiletés cognitives et affectives) en tenant compte des sous-groupes d'élèves précis fonctionnant dans des situations d'apprentissage bien délimitées. Les objectifs spécifiques sont de deux ordres: on les appelle ou bien des objectifs de comportement (10) ou bien des objectifs de situation éducative.

(8) Voir le chapitre 7.

(9) Conformément à la définition donnée, les objectifs spécifiques n'apparaissent pas dans les programmes: ils sont le résultat de la créativité des agents éducatifs qui s'exercera à partir des contenus et des objectifs de niveau intermédiaire pointés dans les programmes.

(10) En pédagogie, le vocabulaire hésite souvent entre plusieurs expressions pour représenter des réalités semblables. On désigne parfois les objectifs de comportement comme des objectifs terminaux. Mais les concepts ne se recouvrent pas tout à fait.

Les objectifs de comportement sont en réalité des objectifs d'évaluation. Ils définissent avant l'apprentissage, ce que l'élève fera après l'apprentissage, c'est-à-dire au moment de l'évaluation. Ces objectifs précisent les conditions de l'évaluation, les critères de performance et sont mesurés avec rigueur. Ils sont en définitive centrés sur le résultat.

Les objectifs de situation éducative indiquent ce que l'élève fera pendant l'apprentissage. Ils rappellent les conditions de l'apprentissage et déterminent la situation éducative avec plus ou moins de précision. Ils ne visent pas premièrement un résultat mais une mise en situation éducative. L'évaluation à laquelle ils aboutissent est plus ouverte.

La proportion des divers objectifs dans l'apprentissage moral

Les mêmes facteurs qui régissent l'équilibre à tenir entre les contenus-clés et les contenus-prétextes permettent d'établir une proportion entre les objectifs spécifiques de comportement et les objectifs spécifiques de situation éducative.

Nous avons situé l'enseignement moral comme un apprentissage dans une perspective d'éducation permanente. Sur le terrain, on visera donc moins des objectifs de comportement que des objectifs de situation éducative. Pour les adolescents du second cycle du secondaire, c'est l'apprentissage lui-même qui prime, le processus d'apprentissage, et non d'abord les résultats quantifiés.

On peut résumer les divers accents du curriculum pédagogique en enseignement moral de la manière suivante: à mesure que l'élève devient plus autonome, il y a plus de contenus-prétextes et d'objectifs de situation éducative proportionnellement aux contenus-clés et aux objectifs de comportement. Cette règle pédagogique applique et prolonge, à un stade spécifique du curriculum, ce que le programme accentue déjà à un stade intermédiaire. A part quelques contenus-clés relatifs aux thèmes des modules, ce sont les objectifs pédagogiques soutenus par les contenus-prétextes qui dominent. Et parmi les objectifs pédagogiques, les objectifs affectifs d'autonomisation, de valorisation et de polarisation des valeurs l'emportent sur les objectifs cognitifs.

Le curriculum pédagogique ne délimite donc pas seulement une structure pédagogique. Certes, les divers éléments qui concourent à l'élaboration de l'enseignement moral sont situés les uns par rapport aux autres et leur fonction respective se trouve justifiée. Mais grâce aux divers accents qu'il met en relief, le curriculum traduit la qualité et l'orientation d'un apprentissage. Et, par cet aspect, le curriculum représente un appel à la créativité éducative et une invitation à la souplesse pédagogique. Il en définit assez pour que les professeurs sachent quoi faire et qu'en même temps ils aient le goût d'être inventifs au plan des stratégies d'apprentissage.

Des stratégies d'apprentissage

Strictement, les stratégies d'apprentissage ne font pas partie du programme d'enseignement moral (11). Aussi convient-il de considérer les développements qui vont suivre comme des suggestions et des propositions destinées à aider et à stimuler les professeurs. Au niveau de l'introduction générale, on se contentera surtout de proposer des perspectives pédagogiques assez larges. Dans les programmes, on trouvera sous le titre "stratégies éducatives" des indications utiles pour l'atteinte des objectifs et des contenus. Mais les activités qui y sont décrites ne doivent pas être reçues comme un recueil de recettes pédagogiques.

Avant d'introduire à ces activités et aux documents qui les inspirent et les supportent, il apparaît utile de rappeler que l'apprentissage moral se poursuit à travers une approche modulaire rythmée par des processus d'apprentissage.

Une approche modulaire

Les modules d'apprentissage, on le sait, ne sont pas seulement des ensembles de contenus répartis dans le temps. Ils constituent des configurations complexes regroupant des éléments reliés les uns aux autres: des objectifs, des thèmes et des contenus, les dimensions de l'enseignement moral.

(11) Toute la suite du présent texte déploie en réalité ce qu'on appelle autrement un guide pédagogique. Si l'on considère globalement l'introduction générale et les trois programmes, on peut dire que l'ensemble se tient à mi-chemin entre un programme au sens restreint et une instrumentation pédagogique détaillée.

Une question se pose alors: les programmes d'enseignement moral en secondaire III, IV et V ordonnent-ils les modules d'apprentissage dans une succession temporelle? En d'autres termes, un déplacement de l'ordre prévu des modules est-il possible?

Pour répondre, il convient de rappeler que chaque module a son originalité propre tout en étant rattaché aux autres modules d'une même année. Un module est défini par un équilibre particulier et contribue, par les contenus, les objectifs et les dimensions sur lesquels il met l'accent, à la cohérence de l'ensemble des modules.

On peut regarder, par exemple, les dimensions de l'enseignement moral en secondaire III qui influencent à la fois la détermination des objectifs et la distribution des contenus. Le premier module met en relief la dimension collective de l'enseignement moral en soulignant la contrainte ou la prédétermination relative des choix adolescents. Le deuxième fait primer le vécu des jeunes en insistant sur le caractère gratuit et libre de leurs choix personnels. Le troisième s'emploie à identifier pour elles-mêmes les valeurs qui interpellent les jeunes dans leurs choix. Et le quatrième met en lumière la condition culturelle de tous les choix dans la société d'aujourd'hui.

Si l'on considère la séquence de ces modules, on peut dire qu'une certaine interchangeabilité demeure possible. Selon les divers milieux des élèves qui poursuivent un apprentissage moral, il peut sembler préférable

de commencer par le module 2 plutôt que par le module 1. De même, il n'est pas impossible de considérer le module 3 comme un module-synthèse et de le reporter en dernière place. Mais l'on se rend vite compte que ce "jeu" ne saurait être poursuivi indéfiniment. Les deux derniers modules, plus exigeants au sein d'une recherche éthique, conviendraient difficilement au début de l'apprentissage.

En secondaire IV, l'interversion des modules apparaît plus difficile encore. En effet, les thèmes, les objectifs et les dimensions de l'enseignement moral se combinent pour ouvrir l'apprentissage moral des adolescents sur des horizons de plus en plus larges. Mais il n'est pas inconcevable, pour des motifs pédagogiques éprouvés collectivement dans un milieu donné, de partir de ce qui semble plus loin de l'expérience immédiate des jeunes. Le regard historique et culturel sur une éthique du bonheur peut permettre de lever le voile sur l'ambiguïté de la recherche individuelle du bonheur et l'ouvrir ainsi sur du collectif.

En secondaire V, il n'est pas possible de modifier la position des modules puisque le deuxième s'emboîte à la suite du premier. Mais comme les modules sont plus vastes, c'est dans le choix des unités à l'intérieur des modules qu'une séquence différente peut être jugée utile ou nécessaire. Plutôt que de commencer, par exemple, l'étude des droits de l'homme par les principes fondamentaux, il serait très plausible de se pencher sur les droits des jeunes. Dans le deuxième module, il est

également fort concevable d'aborder l'apprentissage à partir de questions moins proches du coeur de la vie comme la lutte contre la pollution de l'environnement avant de se frotter à des questions controversées et difficiles comme l'avortement, par exemple.

De tout cela, le plus important à retenir n'est sans doute pas la séquence temporelle des modules. La pédagogie de l'enseignement moral n'est pas linéaire mais modulaire. Une fois que l'équilibre de l'ensemble est bien compris, beaucoup d'aménagements empreints de souplesse sont pensables et réalisables. La dynamique de l'apprentissage exige d'ailleurs que les modules ne soient pas considérés comme des tous fermés. Ainsi, par exemple, une relecture du module 3 de secondaire III sera probablement utile après qu'on aura parcouru le module 4 pour vérifier les choix de valeurs à la lumière de l'hyperchoix. De même, une confrontation sera vraisemblablement intéressante entre les modules 2 et 4, par le biais des relations choisies et des relations fonctionnelles, quand on aura étudié les contenus et poursuivi les objectifs du module 4 à travers des activités d'apprentissage.

Les processus d'apprentissage en enseignement moral

A travers l'ensemble modulaire constitué par l'enseignement moral, la dynamique de l'apprentissage apparaît encore davantage si l'on met en lumière les processus à l'oeuvre. L'acte éducatif, en enseignement moral,

s'exerce au rythme de deux ordres de processus qui se compénètrent : les processus correspondant à des niveaux taxonomiques et les fonctions inter-reliées qu'on retrouve partout dans les activités (12).

Le grand rythme de l'apprentissage et les objectifs pédagogiques

Les premiers processus, sur lesquels il n'est pas nécessaire d'insister longuement, correspondent aux grandes étapes de l'apprentissage précédemment décrites. Lorsqu'on situe l'enseignement moral en secondaire III, IV et V en rapport avec les axes d'autonomisation, de valorisation et de polarisation (13), on ne réfère pas simplement l'apprentissage aux niveaux d'une échelle taxonomique. D'une manière opératoire, ces axes représentent des processus pédagogiques qui marquent le grand rythme de l'apprentissage. A cet égard, les divers objectifs de l'apprentissage moral se greffent tous, d'une manière ou d'une autre, sur ces trois processus puisque ces derniers caractérisent les objectifs généraux de chacune des trois années du second cycle du secondaire. Les objectifs ne sont pas seulement reliés entre eux à un plan structural ou hiérarchique; ils sont pour ainsi dire les articulations vitales qui rendent possible la progression de l'apprentissage.

Prenons, par exemple, un objectif dans le premier module de secondaire IV : "Savoir ce que sont le principe de plaisir et le principe de réalité".

(12) Il y aurait avantage à se référer au tableau no. 6 pour les développements qui suivent.

(13) Voir à ce sujet les développements du chapitre 3.

Cet objectif est manifestement rattaché aux deux objectifs du module: "Prendre conscience de la richesse et de l'ambiguïté de la recherche individuelle du bonheur" et "S'employer à assumer sa condition présente dans l'équilibre de ses désirs et de ses réalisations". Le premier objectif, du domaine cognitif, constitue un pas préliminaire à la progression de l'apprentissage. Il importe en effet de connaître les "principes" qui servent à établir une discrimination entre la réalité et le rêve pour assumer, dans l'équilibre, sa condition présente, pour se conformer aux exigences du réel sans pour cela tuer le désir. L'objectif qui nous sert d'exemple est relié au processus d'autonomisation qui caractérisait l'ensemble de l'apprentissage en secondaire III et se prolonge au début de secondaire IV.

L'on pourrait, de la sorte, choisir un objectif d'un autre niveau taxonomique, un objectif de compréhension par exemple, et montrer comment il achemine vers le processus de valorisation. Ainsi dans le même module de la même année: "Discerner les valeurs qui habitent sa recherche du bonheur". Mais, à multiplier les exemples, l'on se rendrait vite compte qu'il ne suffit pas de faire appel au grand rythme de l'apprentissage pour éclairer la dynamique de l'enseignement moral. Il faut recourir à ce qu'on peut désigner comme le petit rythme de l'apprentissage et faire apparaître trois processus constants en enseignement moral: l'exploration, l'intériorisation et l'expression.

Les trois processus inter-reliés d'un apprentissage moral

Tout en conservant les termes tels qu'ils sont apparus dans la conception

éducative dont se réclame l'enseignement moral, il importe de souligner de quelle manière trois processus sont présents dans un apprentissage éthique.

Avant de produire une action ou un comportement moral, il faut se former un jugement de valeur orientant la vie et il importe que cette décision soit elle-même éclairée par une information. Le premier moment de l'apprentissage éthique réside donc dans une exploration à conduire. La recherche de l'information peut être principalement menée par les élèves regroupés en équipe de travail comme cela est possible en secondaire V, par exemple. L'information se nourrit de textes choisis, de documents divers, écrits ou audio-visuels. Elle est cherchée à l'extérieur du groupe, amenée par le groupe d'apprentissage moral ou livrée verbalement par le professeur sous forme d'exposé ou autrement.

Cette première phase, importante pour la suite de l'apprentissage, est pourtant insuffisante. Elle est là pour que les membres du groupe se forment une opinion, se forment un jugement éthique, élaborent une conviction. L'information n'est pas seulement travaillée puis assimilée. Elle est intériorisée d'une manière critique de telle sorte qu'il y a interprétation, création de sens, interpellation des valeurs, appropriation des valeurs. C'est cette deuxième phase que nous appelons intériorisation.

En fin de compte, l'apprentissage moral serait incomplet s'il s'arrêtait à cette deuxième phase. Une décision, une orientation peuvent être

prises sans être réalisées. Il manquerait, à l'apprentissage moral, l'action, sans laquelle tout peut n'être que velléité. Une troisième phase est donc nécessaire, l'expression qui conduit la pensée à la prise en charge de soi, à des comportements auto-gérés et conséquents.

Certes l'enseignement moral est soumis à des limites académiques et scolaires qui ne lui permettront peut-être pas de mettre en oeuvre intégralement ces trois processus d'un apprentissage éthique. Il est possible, en tout cas, d'illustrer par un exemple la présence de ces trois processus inter-reliés dans les programmes d'enseignement moral.

Prenons le module 4 de secondaire III sur l' "hyperchoix". Deux objectifs orientent l'apprentissage: "Apprendre que la liberté morale consiste à s'autodéterminer par rapport à une multitude de choix" et " Réagir aux divers conditionnements inhérents à la société de consommation". Ces deux objectifs sont rattachés à l'objectif général du programme: "Développer, dans l'apprentissage des choix adolescents, une autonomie et une responsabilité morale".

Une exploration sera indispensable pour que les jeunes prennent conscience qu'ils sont dans un monde d'hyperchoix. Le groupe d'apprentissage fera appel à sa mémoire, à son expérience. On consultera sans doute des magazines pour voir jusqu'à quel point la publicité nous envahit. Peut-être vérifiera-t-on, sur place, dans un hypermarché, la multitude de produits qui répondent à un même besoin.

Une intérieurisation, liée à cette exploration, invitera les jeunes à faire l'analyse de leurs besoins. Ils découvriront que l'hyperchoix crée des besoins inutiles. Ils s'interrogeront sur la liberté qui leur reste, se demanderont s'ils ne sont pas prisonniers d'une ronde infernale de consommation. Ils apprendront, non seulement avec leur intelligence mais à travers toute leur expérience, que "la liberté morale consiste à s'autodéterminer par rapport à une multitude de choix".

Une expression, une prise en charge de soi dans l'action découle des deux étapes précédentes. A l'intérieur des limites du cours d'enseignement moral, on ne peut guère dépasser le stade des intentions orientées. Mais si les élèves se tournent vers les activités étudiantes ou pastorales (14), ils seront peut-être amenés à participer à une coopérative étudiante dans leur école. Il leur est encore possible de vérifier, à l'exemple des organismes de protection du consommateur, la part importante de publicité dans tel ou tel produit et de "réagir aux divers conditionnements inhérents à la société de consommation".

Souplesse et flexibilité des processus d'apprentissage

Cet exemple permet de saisir la fonction et l'inter-relation des trois processus d'apprentissage, toujours présents dans le déroulement de

(14) Il est important de bien marquer ce lien opératoire entre l'enseignement moral et les activités étudiantes et pastorales. Ces dernières sont avant tout un lieu d'action mais elles favorisent aussi la réflexion et l'interpellation.

chaque module. Certes, on ne peut pas toujours identifier ces processus d'une manière aussi tranchée. L'important, c'est de les connaître et de veiller à leur cohérence dynamique.

Ils ne se présenteront pas infailliblement dans cet ordre. Une action introduit parfois à la réflexion en même temps qu'à la prise en charge de soi. De même l'intériorisation, par mode d'interpellation des valeurs ou de jugement critique, demeure possible sans une exploration exhaustive. Une brève exploration peut conduire à une intériorisation suffisante qui, à son tour, exigera une exploration plus poussée en vue d'un engagement mieux enraciné dans la réalité.

Cette flexibilité des trois processus qui scandent le petit rythme de l'apprentissage, on la retrouve dans les grandes étapes du second cycle du secondaire en enseignement moral. Lorsqu'on axe les objectifs de secondaire III sur l'autonomisation, ceux de secondaire IV sur la valorisation et ceux de secondaire V sur la polarisation des valeurs, on indique des accents. L'autonomisation se poursuivra du début à la fin du secondaire. De même la valorisation est commencée avec secondaire III. Et il n'y a pas de polarisation qu'en secondaire V.

Cependant, il est bon de prévoir. C'est la fonction d'un programme et d'une planification pédagogique. Aussi allons-nous retrouver, dans le détail des programmes d'enseignement moral d'autres précisions sur la présence des processus inter-reliés dans le petit rythme des modules d'apprentissage. Cette présence ne sera pas manifestée à partir des objectifs seulement mais aussi à partir des activités d'apprentissage.

Les activités et les documents

Les stratégies éducatives se situent au point de jonction entre le curriculum pédagogique et l'évaluation (15). Il s'agit de mettre en oeuvre des moyens pour faciliter l'atteinte des objectifs et l'acquisition des contenus. Dans les programmes d'enseignement moral en secondaire III, IV et V, les stratégies comprennent à la fois des activités et un certain nombre de textes et de documents susceptibles de nourrir l'apprentissage.

Les activités d'apprentissage

A la différence d'une instrumentation pédagogique, les programmes d'enseignement moral ne décrivent pas l'apprentissage au fil des jours, le "pas à pas" de l'apprentissage. Mais ils ouvrent des voies multiples, montrent divers chemins possibles, proposent des moyens qui ne sont pas le fruit du hasard.

Il n'est pas utile de répertorier ici tous les types d'activités suggérées pour l'apprentissage moral mais de prendre conscience de leur immense variété: exploration dans les revues et les journaux; interviews; enquêtes; rencontres avec diverses personnes; reconstitution de faits; discussions; narration d'expériences; montages scripto-visuels ou audio-visuels; échanges à partir de divers média; commentaires cri-

(15) L'évaluation va permettre de vérifier le chemin parcouru en tenant compte des objectifs et des contenus poursuivis ainsi que des stratégies déployées.

tiques; expression personnelle; insertion dans les activités étudiantes de l'école; dialogues; questionnaires; témoignages, visites, "clarification des valeurs" (16); réflexion individuelle ou en équipe; analyse de textes; description de situations; observations engagées; mise en parallèle de textes, d'expériences, de témoignages; créations personnelles ou collectives; études à partir de divers documents; débats; panels; tables-rondes; dossiers pluridisciplinaires; exposés; jeux de rôles; organisation d'activités para-scolaires; collaboration avec les autres options, etc.

Certaines de ces activités se retrouvent dans l'enseignement moral de secondaire III, IV et V. Mais d'autres sont exclusives à une seule année. Cette différence tient compte des possibilités des élèves, de leur âge, de la progression de l'apprentissage. Ainsi les activités de secondaire III sont la plupart du temps plus courtes. Elles font appel à une action participative, à des contacts avec l'extérieur. Elles comportent peu d'études et plus d'exploration. Avec secondaire IV, les analyses de textes seront plus fréquentes, la participation plus engagée, les observations plus poussées, la réflexion plus approfondie. En secondaire V, de nouvelles activités beaucoup plus élaborées, et plus exigeantes intellectuellement, seront pour ainsi dire demandées par les thèmes à l'étude et les objectifs poursuivis.

(16) La méthode dite de "clarification des valeurs" développe plusieurs activités à partir d'une grille en sept démarches relatives aux choix des valeurs. Le programme de secondaire III en suggère quelques unes. Sur ce point, une instrumentation pédagogique pourrait aller beaucoup plus loin à cause de l'intérêt pratique de ces démarches.

Voir Sidney B. Simon et al. Values Clarification. New York, Hart Publishing, 1972. 397 p.

Compte tenu de la progression de l'apprentissage, une même intention éducative habite toutes ces activités: rendre possible ce qu'on a pu appeler ailleurs une "polyphonie des langages". L'enseignement moral, avec ses quatre dimensions (17), ne peut se restreindre à de pures activités intellectuelles. Pour atteindre ses objectifs d'apprentissage, l'enseignement moral a besoin de recourir à plusieurs modes d'expérience et de pensée: l'imagination créatrice, la pensée symbolique et mythique, l'action réalisatrice, l'expérimentation vérifiée par les faits, la réflexion critique, etc.

Selon l'ampleur et la complexité des stratégies mises en oeuvre, plusieurs modes d'approches de la réalité, plusieurs langages peuvent être présents dans les activités suggérées. Souvent une activité comporte un ensemble d'opérations. Elle devient en quelque sorte un projet pédagogique où interviennent les processus d'apprentissage, en partie ou en totalité. D'une manière générale, plus une activité est élaborée, plus elle a des chances de mettre en branle les trois processus d'exploration, d'intériorisation et d'expression et, plus sûrement aussi, elle ouvre sur divers modes de connaissance et d'appropriation du réel.

Les textes et les documents

En relation avec les activités, la documentation colligée dans les programmes d'enseignement moral est liée aux situations d'apprentissage et tend à intégrer, jusqu'à un certain point, des média diversifiés.

(17) L'expérience du jeune; les hommes en société; l'histoire et la culture; l'interpellation des valeurs.

La pluralité des langages et des modes de connaissance et d'expérience s'appuie en effet sur la diversité des média. Mais c'est seulement sur le terrain et à partir d'ensembles d'instruments pédagogiques qu'il sera possible de réaliser vraiment une intégration des langages, des média et des stratégies d'apprentissage.

Dans les programmes, on trouvera surtout des textes, formant une anthologie pédagogique, et des documents écrits ou audio-visuels rassemblés dans la bibliographie (18). Tous les textes qui constituent l'anthologie ne sont pas forcément repris dans la bibliographie. L'inverse est vrai, évidemment: la bibliographie déborde les textes recueillis en vue des activités pédagogiques de chaque programme ou pour aiguiller la réflexion du professeur.

A cet égard, l'anthologie remplit une triple fonction: elle étaye et déploie les contenus-clés de chaque module; elle appuie la poursuite des objectifs pédagogiques en relation avec les contenus-prétextes; elle nourrit les activités d'apprentissage. Sans le recours à de bons documents, les stratégies éducatives s'épuiseraient vite.

La connaissance de ces trois fonctions de l'anthologie est importante pour les professeurs même s'ils sont amenés, éventuellement, à compléter ou à remplacer des textes et des documents. En effet, une documentation,

(18) Voir à la fin de la présente introduction générale et à la fin de la présentation de chacun des trois programmes d'enseignement moral.

même bien faite, peut rester lettre morte si l'on ne sait pas comment l'utiliser ni quelles sont les situations d'apprentissage propices à son utilisation.

Toutefois, le classement des textes par modules n'établit pas entre eux de cloisons étanches. Il n'est pas rare, en enseignement moral, qu'un texte puisse servir à plus d'un apprentissage. Ainsi, par exemple, les "maximes et proverbes" qui ont été sélectionnés dans un module déterminé de secondaire III, IV ou V, pourraient bien être utilisés dans d'autres modules d'une même année. En définitive, il appartient au professeur de préciser l'usage d'un texte une fois qu'il a bien saisi pourquoi il est inséré ici plutôt que là. Cette décision pédagogique relève d'une indispensable planification liée aux types d'élèves qui forment le groupe d'apprentissage.

Certes, les stratégies développées dans les trois programmes et les documents qui les accompagnent ne parviendront jamais à donner le sentiment de sécurité émanant d'une instrumentation toute faite. Mais ils conviennent les professeurs à affronter le défi de collaborer, pour une part, à la confection de leurs outils en leur donnant ce qu'il faut pour supporter leur créativité.

Des suggestions pour une évaluation (19)

A la fin d'un module ou au cours de l'apprentissage, l'évaluation permet

(19) Il peut être utile de consulter, à la fin du présent chapitre, le tableau no. 7 où l'évaluation se trouve située par rapport à l'ensemble du curriculum pédagogique.

de vérifier le chemin parcouru en enseignement moral. Elle le fait en lien avec les objectifs poursuivis et les stratégies utilisées dans un groupe d'élèves déterminé. Une semblable évaluation dépend, en dernier ressort, du professeur et des membres du groupe d'enseignement moral.

C'est pourquoi l'évaluation suggérée dans les programmes d'enseignement moral, à la fin de chaque module, est sujette à des limitations évidentes. Elle ne peut pas mesurer, par exemple, tel objectif spécifique qui a été poursuivi à l'aide de telle stratégie ou de telle activité d'apprentissage. Mais, à un niveau intermédiaire, il est quand même pensable de proposer des questionnaires en référence avec le curriculum pédagogique. Ces questionnaires sont avant tout des suggestions propres à susciter des questionnaires plus précis et plus adaptés. En aucun cas, il ne s'agit de modèles à imiter ou à copier servilement.

Les questionnaires d'évaluation des trois programmes (20) ne comportent pas de questions relatives aux objectifs de module et aux contenus-clés. Ces derniers peuvent facilement être vérifiés, sous leur forme actuelle dans les programmes, à l'aide de questions ouvertes de type courant, à moins qu'ils n'aient donné lieu à des objectifs spécifiques de comportement. Les objectifs de modules, pour leur part, sont visés à travers d'autres objectifs plus circonscrits, à l'intérieur des modules. Ces derniers objectifs seulement sont évalués, à titre d'exemples, dans les questionnaires.

(20) Voir l'un ou l'autre des trois programmes pour saisir concrètement les explications données ici.

Les questions portant sur ces objectifs sont regroupées par rapport au domaine cognitif et au domaine affectif. Dans le premier domaine les objectifs sont la plupart du temps mesurés avec rigueur. Dans le deuxième, ils sont plutôt l'objet d'une évaluation plus ouverte et moins stricte, et souvent remis à une auto-évaluation de la part des élèves.

Les questionnaires vont parfois jusqu'à suggérer comment les objectifs pédagogiques pourraient, en se combinant avec les contenus, se prolonger dans des objectifs spécifiques de comportement ou de situation éducative. Mais cette évaluation appartient en définitive aux professeurs. Aidés par toutes ces suggestions, ces derniers ne devraient certainement pas éprouver leur tâche comme insurmontable. Leur créativité par rapport à l'évaluation s'exerce en effet dans la suite logique de leur intervention au niveau de l'établissement du curriculum pédagogique et du choix des stratégies d'apprentissage.

Le rôle du professeur

Le rôle du professeur a plus d'une fois été évoqué et décrit, par touches successives, tout au long de l'introduction générale. Il convient toutefois d'y revenir brièvement, à la fin de ce chapitre consacré à l'apprentissage pédagogique, à cause de l'importance indiscutable du rôle du professeur en enseignement moral.

Le professeur intervient, dans l'acte éducatif, à plusieurs niveaux de profondeur depuis les grandes orientations éducatives jusqu'à l'accompa-

gnement de l'apprentissage éthique des jeunes au fil des cours d'enseignement moral. Dans l'école porteuse d'une conception éducative axée sur la croissance des jeunes, il demeure l'un des principaux agents capables de susciter un authentique apprentissage chez les élèves. Une fois qu'il a lui-même vérifié son univers éthique et renouvelé ses attitudes éducatives, il est prêt, par l'enseignement moral, à soutenir les adolescents dans leur tâche éthique. Il contribue à l'émergence d'une signification humaine qui requiert sa créativité et celle des jeunes. Il le fait à travers une relation significative avec des jeunes, situés avec d'autres dans une collectivité sociale et insérés dans une histoire et une culture où des valeurs interpellent en ordre dispersé.

A un niveau plus concret, le professeur est le seul à pouvoir compléter le curriculum pédagogique par le choix de contenus-prétextes et la détermination d'objectifs spécifiques. C'est lui, en définitive, qui juge des stratégies d'apprentissage les plus adéquates. Lui seul, en fin de compte, peut assurer la jonction intime entre les contenus et les objectifs, les stratégies et l'évaluation. Et tout cela, il le fait à partir d'une approche modulaire en assurant la présence dynamique des processus d'apprentissage dans la continuité de l'enseignement moral.

Il existe entre ces divers niveaux d'intervention un lien tel que le rapport du professeur à la morale influencera son type de présence dans les processus d'apprentissage en enseignement moral. L'inter-relation dynamique des processus ne sera pas la même selon la manière de se situer du professeur par rapport à l'exploration, à l'intériorisation et à l'expression.

Quatre articulations des trois processus dépendent en majeure partie de l'attitude du professeur (21). Dans un premier cas, le professeur court-circuite l'information en disant tout de suite ce qu'il convient de faire ou penser; il livre donc l'intériorisation d'une manière immédiate et le comportement qui en découle sans passer par le détour de l'exploration. Dans un deuxième cas, il contribue activement à livrer de l'information aux élèves mais sans intervenir sur leur décision, laissant à chacun le soin de juger et d'agir en conséquence. Dans un troisième cas, le professeur se comporte autocratiquement et au plan de l'exploration et au plan de l'intériorisation qu'il mène exclusivement lui-même ou à peu près en indiquant aux élèves quel genre de conduite ils doivent tenir. Dans un quatrième cas, le professeur n'intervient à peu près pas, préférant laisser le groupe et les individus parachever leur démarche exploratoire, en arriver par eux-mêmes à une décision éclairée et inventer des actions appropriées.

Ni l'une ni l'autre de ces attitudes du professeur n'est à préférer absolument. Certaines semblent tout de même favoriser davantage la créativité éthique des jeunes; d'autres la briment tout simplement. Dans la quotidienneté de l'apprentissage moral, l'intervention de l'éducateur ne peut être située entièrement ici ou pas du tout là. Dans

(21) Voir Jean Le Du. Jusqu'où iront-ils? pp. 79-91.

L'auteur considère surtout deux éléments qui s'apparentent aux deux premiers processus: il les nomme code - c'est-à-dire information ou exploration - et décision, ce qui correspond à jugement critique, intériorisation. Il inclut le troisième processus d'expression dans la foulée du deuxième élément.

un aller et retour constant, le professeur intervient à chacun des moments de l'apprentissage: il est éminemment présent au cours de l'exploration sans l'assumer complètement; il contribue activement à l'éclosion d'un jugement critique intériorisé chez les élèves sans leur imposer la réponse correcte; il interpelle les jeunes jusque dans leurs gestes concrets sans pourtant les conditionner à un comportement prédéterminé du genre copie conforme.

La lucidité est peut-être l'une des qualités les plus importantes du professeur d'enseignement moral auprès des adolescents. Mais elle serait peu de chose sans le souffle, l'inspiration pédagogique qu'un programme n'est pas en mesure de donner. En jargon éducatif, le professeur est un accompagnateur de la croissance des jeunes dans un apprentissage moral. Il tirera sans doute une part de sa sécurité en enseignement moral de l'ensemble organisé des programmes que nous venons de décrire. Mais l'enthousiasme, le goût de poursuivre un enseignement moral ne vient pas de la seule sécurité. Il vient plus profondément de la certitude qu'on a de répondre aux attentes véritables des jeunes.

Cette certitude se nourrira certes à même l'apprentissage en enseignement moral dans le déploiement des programmes. Mais elle aura aussi besoin de s'abreuver à d'autres sources. C'est pourquoi nous ferons appel à une bibliographie d'appoint (22) en plus des documents exigés par l'apprentissage.

(22) Voir la bibliographie générale à la fin de la présente introduction et les bibliographies de chaque programme.

TABEAU 6

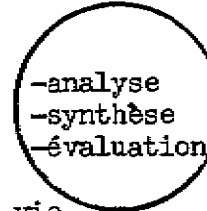
REPRESENTATION GRAPHIQUE DES PROCESSUS
D'APPRENTISSAGE EN ENSEIGNEMENT MORAL

Grand rythme
de l'apprentissage

Taxonomie
des objectifs pédagogiques

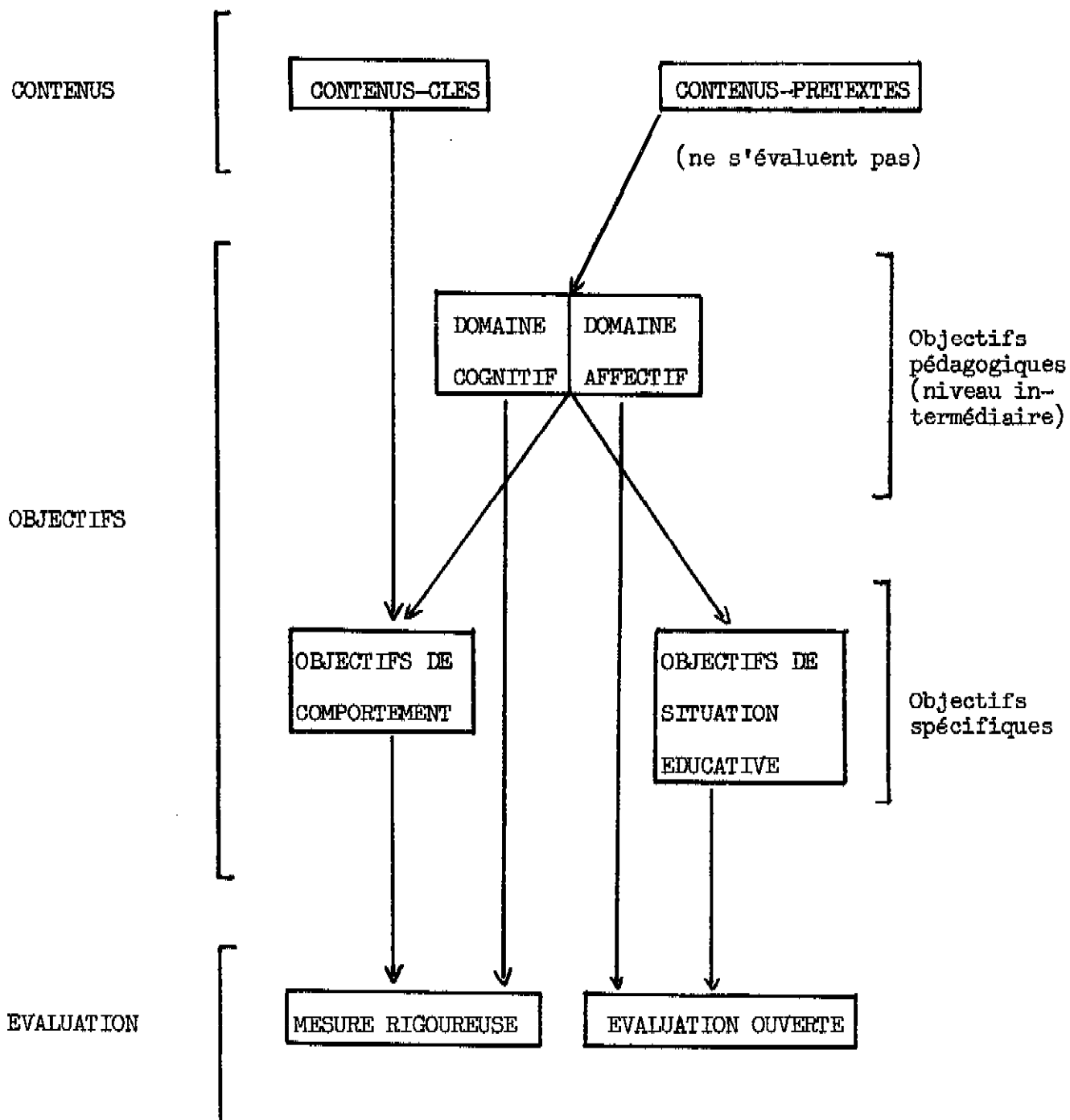
Petit rythme
de l'apprentissage
(en sec. III, IV et V)

	<u>Domaine affectif</u>	<u>Domaine cognitif</u>	
<u>AUTONOMISATION</u> (sec. III)	- <u>Réception</u> : à la suite d'une intervention	- <u>Savoir</u> : information	EXPLORATION
	- <u>Réponse</u> mûe de l'intérieur	- <u>Compréhension</u> (interprétation)	INTERIORISATION
<u>VALORISATION</u> (sec. IV)	- <u>Engagement</u> envers des valeurs	- <u>Application</u> à la vie	EXPRESSION
<u>POLARISATION</u> (sec. V)	- <u>Organisation</u> des valeurs		
	- <u>Caractérisation</u> par un système de valeurs		



TABEAU 7

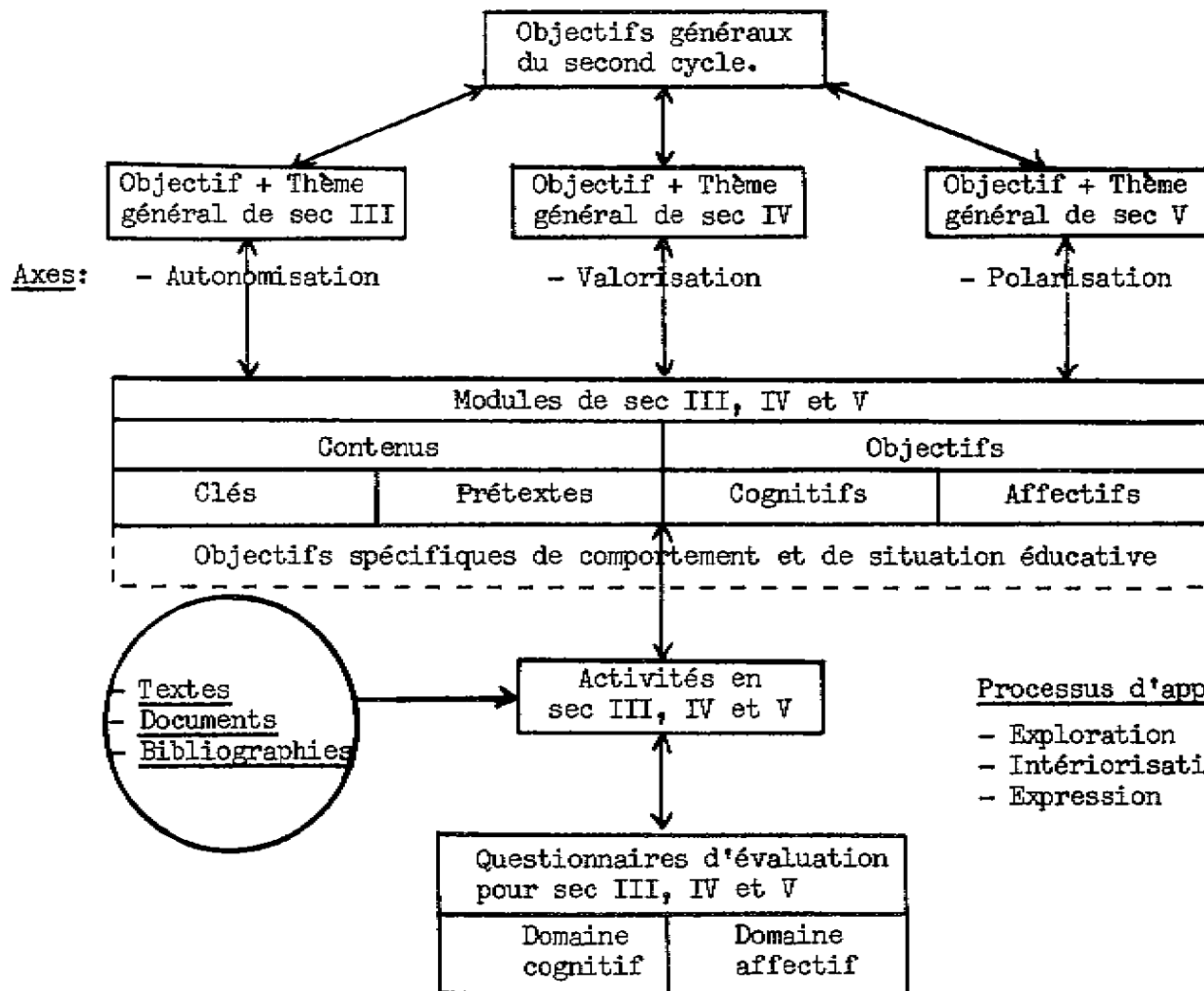
LES RELATIONS ENTRE LES CONTENUS,
LES OBJECTIFS ET L'EVALUATION



TABEAU 8

L'APPROCHE SYSTEMIQUE EN ENSEIGNEMENT MORAL

Curriculum
pédagogique



Dimensions:

- L'expérience du jeune.
- Les hommes en société.
- L'histoire et la culture.
- L'interpellation des valeurs.

Processus d'apprentissage:

- Exploration
- Intériorisation
- Expression

Stratégies
éducatives

Evaluation

6. PRESENTATION GENERALE DES PROGRAMMES

L'ensemble de l'enseignement moral en secondaire III, IV et V est contenu dans quatre fascicules: l'introduction générale et les trois programmes. Pour enseigner dans l'une ou l'autre des trois années du secondaire en enseignement moral, un professeur a donc besoin d'au moins deux fascicules: celui de l'introduction générale et celui qui correspond à l'une ou l'autre des trois années du second cycle du secondaire.

Même si chaque programme comporte une présentation particulière, il peut être intéressant de connaître globalement la structure identique des programmes dans son rapport avec l'introduction générale.

Chaque programme est divisé en modules. Les modules constituent les divisions de base de chacun des trois programmes. Leur nombre, on le sait, varie à chaque fois: quatre modules en secondaire III, trois en secondaire IV et deux en secondaire V.

Tous les modules sont bâtis, de la même manière, en trois parties: - curriculum pédagogique et stratégies éducatives; - textes pour le professeur et documents pour les activités; - questionnaires d'évaluation.

Curriculum pédagogique et stratégies éducatives

Si l'on regarde de plus près l'organisation des modules, l'on se rend compte que le professeur peut entrevoir rapidement et sans difficulté le curriculum pédagogique du module, les stratégies ou activités d'apprentissage et les documents qui les appuient.

Le curriculum rappelle, sans les commenter, le thème et l'objectif général de l'année, le thème et les objectifs du module ainsi que la ou les dimensions dominantes du module. Tout cela a déjà été longuement analysé dans l'introduction générale.

Suivent les contenus-clés et les contenus-prétextes avec les objectifs pédagogiques intérieurs au module et les activités d'apprentissage.

A la fin de cette première partie, une page énumère les documents et textes de réflexion de la deuxième partie. Elle laisse la plupart du temps entrevoir d'autres documents possibles.

Textes pour le professeur et documents pour les activités

La deuxième partie d'un module, consacrée aux documents et textes de réflexion, est de beaucoup la plus considérable. Elle représente un lieu d'inspiration pour le professeur et un apport de documents et de textes courts, pour la plupart immédiatement utilisables dans les groupes d'enseignement moral. L'importance relative de

cette partie dépend à la fois des types d'activités proposées auparavant, du thème du module et de sa place dans l'ensemble de l'apprentissage. Ainsi, par exemple, les textes pour le professeur sont plus nombreux dans le premier module de secondaire III comparativement aux autres parce qu'on est au début de l'enseignement moral.

Questionnaires d'évaluation

A la différence des documents et textes de réflexion qui ne sont pas ordonnés en vertu d'un critère particulier, les questionnaires d'évaluation proposés dans la troisième partie d'un module suivent l'ordre des objectifs intérieurs au module. Les objectifs du domaine cognitif précèdent les objectifs du domaine affectif. La plupart du temps, le questionnaire présente plus d'une hypothèse par objectif. Une pondération est suggérée quand cela paraît nécessaire. Les exemples sont habituellement assez suggestifs pour inspirer le professeur dans la confection de ses propres questionnaires.

La bibliographie d'un programme

Une bibliographie commentée, à la fin de la présentation particulière de chaque programme, complète l'ensemble pédagogique nécessaire à chacune des trois années du second cycle du secondaire en enseignement moral. Il faut consulter cette bibliographie de programme en lien avec la bibliographie plus large de l'introduction générale. Il est en effet parfois assez difficile de classer un texte ou un document à un endroit plutôt qu'à un autre. Par exemple, une référence manifestement nécessaire pour une année de l'enseignement moral pourrait peut-être servir à une autre année ou à l'ensemble de l'enseignement moral.

Toutefois l'arbitraire quasi inévitable de tout classement aidera sans doute les professeurs d'une année à ne pas empiéter sur les contenus d'une autre année.

La bibliographie de l'introduction contient des ouvrages généraux sur le fondement et la pédagogie de l'enseignement moral. Dans la bibliographie d'un programme, les ouvrages fondamentaux sont plutôt orientés vers le thème du programme. A part ces quelques ouvrages de base, cette bibliographie signale des articles de revues sur les thèmes des modules et réfère à des documents susceptibles d'être utilisés par le groupe d'apprentissage, professeur et élèves compris: documents écrits et audio-visuels, films, diaporamas, posters, etc. La bibliographie devient ainsi le complément indispensable à l'anthologie de la deuxième partie d'un module.

7. EXPERIMENTATION ET RETROACTION

Les programmes d'enseignement moral, une fois publiés officiellement ne peuvent être considérés comme définitifs et irréformables ni non plus être abandonnés sans restriction à toutes les formes d'initiative locale. Ils ont besoin de se renouveler en interaction constante avec une créativité pédagogique, elle-même nourrie par une instrumentation et aidée par une animation.

Les programmes d'enseignement moral et la créativité pédagogique

un type de programme

La créativité pédagogique dépend du type de programme. un programme-catalogue comportant une liste de contenus à transmettre ne permet pas d'autre initiative que celle de couvrir toute la matière de la façon la moins inintelligente possible. Un programme-cadre fait de cases à remplir semble reposer entièrement sur l'esprit inventif des usagers mais les laisse en même temps très démunis en pratique.

L'enseignement moral développe ce qu'on pourrait appeler un programme-processus. Ici la créativité pédagogique a encore beaucoup de place, mais elle se trouve dynamiquement canalisée dans un ensemble opératoire où les fonctions sont inter-reliées.

La créativité pédagogique joue, en effet, au niveau du curriculum, des stratégies et de l'évaluation.

Dans cet ensemble unifié d'objectifs et de contenus inter-reliés dans le temps qu'on appelle un curriculum pédagogique, des balises indispensables sont posées: les thèmes et les objectifs généraux

de l'enseignement moral au second cycle du secondaire, les thèmes et les objectifs de secondaire III, IV et V, les thèmes et les objectifs de chaque module et, jusqu'à un certain point, les contenus-clés et les objectifs pédagogiques à l'intérieur des modules.

Mais pour tout le reste, la créativité pédagogique intervient. Une seule règle devrait orienter cette action: assurer l'équilibre mobile de l'ensemble.

Au niveau du curriculum, on le sait, il faut déterminer les contenus-prétextes en relation avec les objectifs pédagogiques en précisant les habiletés cognitives ou affectives qu'on entend promouvoir à propos de tel ou tel contenu. Il est aussi nécessaire de parvenir à la spécification des objectifs en fonction des types d'élèves et des groupes d'apprentissage en opérant la jonction des contenus et des objectifs. Quant aux stratégies et à l'évaluation, il est clair qu'elles relèvent principalement de la créativité pédagogique. A cet égard, les pistes élaborées dans les programmes d'enseignement moral sont de l'ordre de la suggestion.

Une rétroaction constante

Les interventions pédagogiques que nous venons de rappeler relèvent de l'action. Mais il existe une autre forme d'intervention éducative que la didactique scientifique a appelé "rétroaction". Et cette rétroaction est rendue possible dans le type de programme que déploie l'enseignement moral.

Dans une approche où les fonctions sont inter-reliées, un programme n'est pour ainsi dire jamais terminé une fois pour toutes. Il forme

une sorte de système flexible où l'ensemble bouge dès qu'un élément est modifié. C'est ainsi qu'un programme est sans cesse révisé et amélioré par son application. Il existe entre les deux, comme entre toutes les composantes du système, une rétroaction constante.

Regardons cette approche systémique sous un angle particulier. Dans un enseignement comme l'enseignement moral, même les objectifs généraux ne sont pas donnés une fois pour toutes. La praxis seule peut dire, par exemple, si tel objectif général ou telle formulation d'un objectif général vise trop haut par rapport à l'apprentissage d'un groupe d'âge. Et cela, elle ne peut le dire rapidement. Plus les objectifs sont élevés, plus les ensembles qu'ils coordonnent sont complexes et plus les modifications du système risquent d'être importantes. La rétroaction va donc s'échelonner sur une longue période.

Prenons un autre exemple plus près de la pratique quotidienne. La répartition temporelle des contenus dans des modules est le fait d'une anticipation pédagogique. A cet égard, l'expérience démontre que les prévisions des éducateurs sont souvent bien au-delà des possibilités des élèves compte tenu d'un temps-horaire délimité. Aussi, la planification pédagogique opérée par les professeurs d'enseignement moral ne correspondra peut-être pas tout de suite aux besoins et aux possibilités des élèves. A ce niveau concret, une rétroaction constante est également nécessaire à la créativité pédagogique.

Un autre type de rétroaction beaucoup plus large peut venir de la décentralisation scolaire et de la régionalisation de l'éducation. L'activité éducative s'exerce dans un système où les milieux sont à

la fois diversifiés et inter-reliés. Les prises en charge collectives d'une région amèneront forcément des rétroactions qui, en modifiant tel ou tel élément du système global, influenceront les enseignements particuliers dont l'enseignement moral fait partie.

Les programmes d'enseignement moral et l'instrumentation

L'instrumentation pédagogique instaure, pour sa part, une autre forme de rétroaction constante nécessaire à l'amélioration d'un programme comme celui de l'enseignement moral. Les programmes longtemps privés d'instrumentation s'usent vite et disparaissent sans avoir marqué bien profondément l'éducation. Au contraire, là où une instrumentation pédagogique de qualité a prolongé les programmes, l'enseignement s'en est trouvé fortifié et son influence s'est répandue bien au-delà de sa sphère propre d'activités.

Dans une approche systémique, les instruments pédagogiques font partie des ensembles-ressources qui appuient et renouvellent toutes les fonctions inter-reliées du système. Ils décuplent les documents et les textes suggérés dans l'anthologie et la bibliographie de l'enseignement moral. Leur premier rôle n'est pas d'améliorer le programme mais de nourrir la créativité pédagogique des professeurs et des élèves. Cependant cette intervention première engendre une rétroaction corrélative. En inventant des stratégies pour l'apprentissage au fil des jours, l'instrumentation révèle et réalise en même temps la cohérence des objectifs, des contenus, des stratégies et de l'évaluation. Elle montre mieux ce qui est déjà dans le programme: on sait vraiment si les objectifs et les contenus sont appropriés lorsqu'on a expérimenté

des stratégies et vérifié toutes les opérations dans une évaluation.

L'animation

Si l'instrumentation demeure un complément indispensable au réalisme et au succès d'un programme, à son tour, elle risque souvent de tourner court faute d'être supportée par une animation permanente.

Ce n'est pas sous-estimer la créativité pédagogique des professeurs que de considérer l'animation comme une condition nécessaire au progrès d'un programme prolongé par une instrumentation. Les instruments pédagogiques les mieux faits sont parfois récupérés par des conceptions éducatives figées ou suivis comme un livre de recettes pédagogiques. Cela s'explique par l'isolement fréquent des agents pédagogiques.

La rétroaction a besoin de s'exercer non seulement par rapport aux divers éléments du programme mais aussi au niveau même des personnes. Une rétroaction valable ne peut être le fait d'individus isolés; elle n'aurait aucun poids ni sérieux. Elle suppose donc le regroupement des personnes, l'auto-critique instituée, l'élaboration de consensus, le partage dans la créativité. Rien de cela n'est possible sans une animation proche du milieu, émanant du milieu local ou régional.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

La bibliographie générale comprend des documents textuels mais non des documents audio-visuels. Ces derniers ont été classés dans la bibliographie de chacun des trois programmes.

La bibliographie est "générale" en ce sens qu'elle ne réfère pas à des thèmes particuliers propres à l'un ou l'autre des programmes. Elle intègre les ouvrages et articles de revues susceptibles de nourrir la perspective fondamentale développée dans l'introduction générale.

Les professeurs utiliseront la présente bibliographie comme une base à compléter par les anthologies et les bibliographies des programmes d'enseignement moral en secondaire III, IV et V.

Antoine, Pierre. Morale sans anthropologie. - Paris: Ed. de l'Epi, 1971. 126p.

Les deux premiers chapitres de ce petit volume sont à lire attentivement par les professeurs. L'auteur y dégage le nouveau rôle de la morale et, par là-même, la tâche des éducateurs d'aujourd'hui en enseignement moral. Ne pas chercher des modèles préfabriqués, il n'y en n'a pas. Nous vivons à l'état expérimental et le développement moral s'opère à travers les relations humaines. Le problème éthique fondamental réside dans le choix, la décision. A cet égard, il ne s'agit pas de dicter l'action mais de "contribuer à former l'homme qui devra inventer sa propre action".

Baudrillard, Jean. La société de consommation. ses mythes, ses structures. - Paris: Gallimard, 1974. 318p. - (Idées / Sciences humaines; 316).

Réimpression 1970. Une étude sur la société de consommation, en tant que telle, agrémentée de nombreuses photos et appuyée sur des statistiques européennes. Pour le professeur qui voudrait élargir ses connaissances sur ce sujet. L'ouvrage déborde les données de faits pour accéder à des interprétations sur l'idéologie égalitaire du bien-être, sur les modèles masculin et féminin, sur la "véracité" de la publicité, sur l'idéologie moderne du corps, etc.

Beck, Clive. Moral Education in the Schools. Some Practical Suggestions. - Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1974. 40p. - (Profiles in practical education; 3).

Livret de suggestions pratiques destinées à l'enseignement moral en Ontario. Même si ces pages se situent dans un contexte géographique et culturel autre que le Québec, on peut les consulter à titre de référence occasionnelle. L'auteur se place dans le prolongement de la théorie de l'auteur américain Lawrence Kohlberg. Il consacre quelques pages (24-33), à titre d'essai, sur une "théorie des valeurs" dans les écoles.

Bettelheim, Bruno. Les enfants du rêve (The Children of the Dream); trad. par Odile wertheimer. - Paris: Laffont, 1971. 392p. - (Réponses).

Dans ce volume consacré à l'étude de l'éducation communautaire des enfants de kibboutz en Israël, le chapitre 4 sur l'adolescence est à retenir. Cette forme d'éducation, éloignée de celle des jeunes d'ici, peut servir de contraste intéressant au cours d'une réflexion en enseignement moral sur des questions comme le choix, la sexualité, les valeurs.

Biron, Clairette. Les jeunes vus par deux jeunes / Clairette Biron et René Hébert. - Québec: Garneau, 1972. 72p.

Un petit livre écrit par deux jeunes du Québec. Les auteurs abordent, entre autres, deux des trois grands axes des programmes d'enseignement moral au second cycle du secondaire: choisir, devenir. Malgré une rédaction française souvent incorrecte, l'opuscule représente un intérêt local pour les professeurs et les jeunes.

Bunel, Jean-Dominique. Les 13-16 ans. - Granby: Gaudet, 1976. 339p

Un livre que le professeur d'enseignement moral aurait avantage à lire. Le lecteur peut ne pas être d'accord avec tous les commentaires de l'enquêteur. Il reste que les données recueillies sont révélatrices et confirment, la plupart du temps, les axes et les thèmes des programmes d'enseignement moral en secondaire III, IV et V.

Cahiers de recherche éthique. Montréal: Fides, 1976- .

Déjà parus: no 1: Problèmes et méthodes
no 2: Le développement moral
no 3: Une nouvelle morale sexuelle
no 4: Le bonheur menacé

Cette collection, qui a commencé en 1976, aborde entre autres des thèmes retenus dans les programmes d'enseignement moral comme, par exemple, le bonheur, la sexualité. Les professeurs suivront sans doute avec intérêt le développement de cette collection. Ils nourriront leur réflexion éthique en se référant à l'une ou l'autre de ces contributions québécoises.

Chottin, André. Y a-t-il encore une morale? Positions et questions actuelles présentées par André Chottin et Robert Masson. Avec la collab. de Robert Schutz et autres. - Paris: Ed. du Centurion, 1973. 137p. - (Les grandes enquêtes de "Panorama aujourd'hui").

Petit volume, de lecture facile, que les professeurs pourraient suggérer, à titre de document d'appoint, aux élèves de fin de secondaire. Reprenant une enquête faite en 1971 auprès des lecteurs de la revue Panorama aujourd'hui, une partie de l'ouvrage est consacrée aux grands thèmes des programmes du second cycle du secondaire en enseignement moral: recherche du sens de la vie, dimension culturelle de la morale, dimension collective de la morale. D'autres questions particulières concernent plus spécialement le programme de secondaire V: contraception, avortement, hiérarchie des valeurs.

Cox, Harvey. La cité séculière. Essai théologique sur la sécularisation et l'urbanisation (The Secular City. Secularization and Urbanization in Theological Perspective); trad. par Simone De Trooz. - Tournai: Casterman, 1968. 286p. - (Cahiers de l'actualité religieuse; 23).

Dans ce livre consacré à l'étude théologique de la sécularisation,

trois chapitres intéressent tout particulièrement l'enseignement moral: les chapitres II, VIII et IX. L'auteur y analyse les types de relations qui se développent dans la cité séculière, le style du travail et du loisir et la sexualité. Ces aperçus aident à comprendre plusieurs réactions de jeunes dans la culture présente.

"Demain c'est aujourd'hui; perspectives pour une nouvelle société" dans La Nef 28, no 43 (juill.-sept. 1971).

Un numéro qui développe quelques uns des principaux thèmes des programmes d'enseignement moral au second cycle du secondaire: la liberté de devenir, la question du bonheur, la recherche d'un sens, une éthique pour aujourd'hui. La revue aborde également des questions connexes comme la contestation adolescente, l'éducation permanente, l'argent et la richesse, le travail, la production, l'écologie.

Donval, Albert. La morale change. - Paris: Centre Documentation Recherche / Ed. du Cerf, cl976. 70p. - (Dossiers libres Cerf).

Petit ouvrage indispensable pour les professeurs d'enseignement moral. L'auteur aborde la morale d'une manière renouvelée. Il donne aux valeurs en morale une place centrale et situe, en fin de compte, la recherche morale dans la foulée de la recherche d'un sens à la vie.

Dumont, Fernand. "Il faut recharger les institutions" dans Revue Notre-Dame no 11 (déc. 1975) pp. 16-28.

Une interview de Fernand Dumont sur la crise des valeurs en rapport avec les institutions. Le philosophe-sociologue analyse la crise des "figures collectives" des valeurs comme une crise de civilisation, une crise de pertinence, en un mot une crise de sens. Cet article mérite d'être lu et relu par tous les professeurs d'enseignement moral en secondaire III, IV et V.

Duquesne, Jacques. Les 13-16 ans. - Paris: Grasset, 1973. 304p.

Cette enquête, relativement récente, sur des jeunes de France, aidera le professeur à se poser de bonnes questions sur la population avec laquelle il travaille. L'enquête couvre en fait la population, d'âge scolaire obligatoire, comprise entre 13-14 ans et 16-17 ans. Ce livre fournit entre autres des données sur la morale des jeunes (pp. 105-124 et 145-160). Des témoignages de jeunes révèlent comment ils voient l'avenir, leur profession, le bonheur.

Erikson, Erik H. Adolescence et crise. La quête de l'identité (Identity Youth and Crisis); trad. par Joseph Nass et Claude Louis-Combet. - Paris: Flammarion, cl972. 328p. - (Nouvelle bibliothèque scientifique).

Un ouvrage difficile mais important pour situer l'adolescence dans le cycle des générations humaines. L'étude de la quête d'identité, phénomène central de l'adolescence, permet d'accompagner le développement moral des jeunes et d'aider ces derniers dans leurs tâches éthiques.

. Ethique et psychanalyse (Insight and Responsibility); trad. par Nina Godneff. - Paris: Flammarion, 1971. 262p. - (Nouvelle bibliothèque scientifique).

Ce livre rassemble des conférences données par Erikson à des moments différents. A retenir, en particulier: les chapitres IV et V susceptibles d'aider le lecteur à mieux comprendre la jeunesse contemporaine le chapitre VI qui situe la Règle d'Or des relations humaines dans la genèse de la personnalité.

Fermet, André. "Education de la conscience dans la liberté responsable" dans Temps et paroles no 4 (sept. 1975) pp. 3-12.

Une réflexion capitale pour l'éducateur engagé dans l'enseignement moral des adolescents. Le plus important, selon l'auteur, c'est de rendre l'adolescent capable de choisir personnellement; non pas ce qu'il décide mais qu'il décide. L'exigence de cette liberté c'est que les autres accèdent comme nous à un statut de personne. Le seul absolu de la morale c'est d'être aimé, d'aimer "et de créer ensemble dans l'amour quelque chose qui fasse les hommes plus libres". C'est dans cette perspective que se développera une conscience vraiment libre et responsable.

. "Est-on en train de nous changer la morale?" dans Temps et paroles no 1 (1975) pp. 1-16.

Article intéressant pour le professeur aux prises avec des questions des élèves sur la morale "chrétienne". L'auteur s'emploie principalement à situer la morale dans une perspective dynamique et créatrice. En même temps qu'il dégage le sens d'une morale pour aujourd'hui, inspirée par l'Evangile, il démystifie le Décalogue qu'on a identifié, à tort, à une somme d'interdits.

. "La morale vivante: à déduire de principes? ou à inventer dans le risque?" dans Temps et paroles no 3 (juill. 1975) pp. 3-13.

L'auteur invite le lecteur à une morale de créativité après avoir critiqué le pôle classique de la morale traditionnelle: la "loi naturelle". La nature de l'homme est une nature à "nommer" dans la liberté et non une nature "biologique". La morale s'invente à travers l'histoire et les cultures. Elle admet le conflit des valeurs et la transgression dans l'ambiguïté des choix humains. Texte utile pour le professeur qui veut se situer dans la perspective d'une morale qui change.

Fourastié, Jean. Essais de morale prospective. - Paris: Gonthier, c1966. 199p. -(Grand Format Méditations).

Un "classique" qui a influencé plusieurs ouvrages de morale contemporaine. Les perspectives de Fourastié sur la méthode expérimentale conduisent à voir la morale en évolution comme l'homme et l'univers. Ce mouvement de la morale s'accorde habituellement au grand rythme de l'histoire. Mais la morale d'aujourd'hui est dominée par l'information scientifique et l'univers des choix éclate de partout. Telles sont quelques unes des principales articulations de cet ouvrage qui nourrira la réflexion des professeurs d'enseignement moral sur le rôle et la tâche de la morale dans la société actuelle.

Fourez, Gérard. Au-delà des interdits. D'une morale de la rencontre à une morale sociale. - Gembloux: Duculot, c1972. 187p.

Volume important pour situer la morale aujourd'hui. A partir des sciences humaines et en particulier du psychologue Erik H. Erikson, l'auteur envisage la morale dans une perspective sociale et évolutive. Il place au centre de sa vision la dialectique de la justice et de l'amour.

Grand'Maison, Jacques. "Vers une nouvelle éthique collective" dans Le privé et le public. - Montréal: Léméac, c1975. T-II, pp. 423-477.

Avec un style passionné, truffé d'exemples, l'auteur dénonce la société qui violente l'individu de multiples manières à travers les médias et l'empêche d'accéder à un niveau éthique. Il prône une sagesse collective capable de créer des cohérences et des consensus neufs et, par là, de combler le vide éthique de la société actuelle. Après avoir établi les dix composantes d'un itinéraire possible, l'auteur débouche sur une philosophie sociale et sur la nécessité d'un cadre éthique critique. Une réflexion que les professeurs d'enseignement moral sont invités à poursuivre pour participer à une tâche éthique collective.

Le Du, Jean. Jusqu'où iront-ils? L'éducateur piégé par la morale. - Lyon: Ed. du Chalet, 1974. 162p.

Un outil de base pour les professeurs d'enseignement moral en secondaire III, IV et V. L'auteur analyse la relation éducative de l'adulte avec les jeunes en enseignement moral. Il invite chaque éducateur à vérifier son propre rapport à la morale et suggère des pistes de réflexion aptes à orienter correctement l'enseignement moral.

La réflexion de Jean Le Du a été prolongée par Pierre de Locht dans Panorama aujourd'hui no 70 (sept. 1974) pp. 50-53.

Locht, Pierre de. "Morale et conflit des générations" dans Pédagogie

28, no 1 (janv. 1973) pp. 77-84.

Un petit article sur les jeunes et les adultes en face de la morale. Intéressant pour tout éducateur qui veut s'interroger sur lui-même dans son rapport avec les jeunes et la morale. Ces quelques pages pourraient servir de point de départ de discussion pour une rencontre de parents et de professeurs sur l'enseignement moral.

Lucier, Pierre. "La crise des valeurs au Québec" dans Relations no 413 (mars 1976) pp. 70-74.

Un article de fond pour le professeur qui veut dépasser la simple constatation d'une crise des valeurs au Québec. L'auteur analyse systématiquement et avec rigueur ce qui ressort d'un bon nombre d'interventions publiques sur les valeurs; il en révèle les fondements implicites et souvent non avoués.

Madinier, Gabriel. La conscience morale. - Paris: P.U.F., 1969. - (Initiation philosophique).

Plusieurs fois réédité, ce volume constitue un ouvrage de base sur la conscience morale. A partir de la philosophie et des sciences humaines, en particulier la psychanalyse, l'auteur aborde des questions comme la dualité de l'ordre moral, la finalité et la signification, les idées de devoir et d'obligation. Les textes sur le développement de la conscience morale mériteraient d'être renouvelés par une bibliographie plus récente.

Mahler, Fred. "L'adolescent et les options morales" dans Revue internationale des sciences sociales 24, no 2 (1972) pp. 308-318.

En quelques pages, l'auteur résume une recherche qu'il a menée auprès de 2700 adolescents d'un pays socialiste, la Roumanie, sur les options morales des jeunes. Il peut être intéressant de constater jusqu'à quel point l'enquête poursuivie dans un contexte différent du Québec, corrobore les grandes orientations de l'enseignement moral: nécessité d'un choix personnel et professionnel, préoccupation pour un idéal de vie, recherche individuelle de bonheur en relation avec des valeurs sociales, etc.

Mehl, Roger. Les attitudes morales. - Paris: P.U.F., 1971. 122p. - (Initiation philosophique; 98).

Petit ouvrage intéressant pour l'ensemble de l'enseignement moral au second cycle du secondaire. Il nourrit la réflexion des professeurs sur des questions importantes comme les attitudes fondamentales, l'option primordiale. On trouvera, sous un vocabulaire apparemment périmé, des analyses fines et profondes. Mentionnons, par exemple, les développements sur la bonne et la mauvaise foi, sur la transgression, le compromis, la générosité, le courage d'être, le choix, l'action.

La morale. Les idées - les faits. - Paris: Ed. du Centurion, 1973.
128p. - (Bibliothèque Promesses).

Ce document est aussi considéré comme le no 75 de la revue Promesses (mars 1973).

Entièrement consacré à la morale, ce document constitue une source intéressante pour les activités pédagogiques de secondaire III, IV et V. On y trouve des articles sur l'avortement, le suicide, les grands procès de l'humanité, la loi, la valeur, la vie humaine, l'avenir, l'art de vivre, etc. Il y a intérêt à mettre un tel instrument de consultation à la portée des élèves.

"Morale de mutation" dans Recherches de Science religieuse 62, no 4 (oct.-déc. 1971).

Quelques grands articles qui analysent des points fondamentaux en morale: la liberté interpellée par la loi morale et non soumise par cette dernière à un ordre préétabli.

1er article: L'expérimentation éthique

2e article: une éthique de communication

3e article: l'évaluation morale devant l'innovation scientifique.

Le nouveau défi des valeurs; essais par Fred Caloren et autres. - Montréal: HMH, 1967. 172p. - (Constantes; 20).

Petit ouvrage pluridisciplinaire regroupant les interventions des conférenciers lors des "Journées universitaires de la pensée chrétienne" qui se sont tenues à l'Université de Montréal en 1968.

A partir des points de vue de la sociologie, de la politique, de la philosophie, de la théologie catholique et protestante, les professeurs d'enseignement moral pourront nourrir leur réflexion sur les nouvelles valeurs vécues au Québec: fraternité humaine, liberté, égalité, amour. Ils en tireront surtout une compréhension éclairée de l'histoire d'ici telle qu'elle est en train de se faire. Ce volume n'a rien perdu de son activité en 1977.

Odier, Charles. Les deux sources consciente et inconsciente de la vie morale. 2e éd. rev. et corr. - Neuchâtel: Ed. de la Baconnière, 1947. - (Etre et penser; 5).

En psychologie psychanalytique, le livre d'Odier peut être considéré comme un classique. Même s'il date, cet ouvrage demeure toujours un révélateur lorsqu'on aborde, en morale, des sujets comme l'idéal, le désir, le rêve, le principe de plaisir et le principe de réalité. L'auteur situe les valeurs en rapport avec la conscience et l'inconscience, l'autonomie et l'hétéronomie. Plusieurs exemples viennent corroborer les analyses de l'auteur. Un livre qui demeure cependant difficile et ne se laisse pénétrer que par l'étude.

Oraison, Marc. Pour une éducation morale dynamique. Changements

d'optique nécessaire. - Paris: Fayard / Mame, 1970. 139p. - (ISPC).

Ce petit volume aborde d'une manière simple la question de la morale, aujourd'hui, à partir de quelques grands thèmes: une recherche de sens, une quête du bonheur. Il place l'amour comme valeur ultime et critique un certain nombre de fausses valeurs comme la possession, le confort. Le tout baigne dans une perspective d'éducation de la jeunesse.

Pohier, J.M. "Comment la morale sert-elle à construire l'homme?" dans Approches no 1 (fév. 1974) pp. 1-16 jaune.

Un article intéressant qui met en parallèle deux conceptions de la moralité: la morale traditionnelle et une éthique de créativité. En conclusion, l'auteur ouvre l'éducation morale sur un processus d'apprentissage par essais et erreurs. Ces pages présentent un intérêt certain pour tous les professeurs d'enseignement moral.

Quelquejeu, Bernard. "Et que vive la morale!" dans Echanges no 109 (janv. 1973) pp. 32-36.

L'article montre comment la morale évolue. Le changement historique et l'apparition de plusieurs morales amènent la perte de l'évidence morale. Aussi importe-t-il d'expérimenter en morale pour que surgisse une morale vivante, dans une culture donnée. Pour l'auteur, l'innovation morale n'est pas seulement possible, elle est requise.

Reich, Charles A. Le regain américain (The Greening of America); trad. par Paulette Vielhomme et Bernard Callais. - Paris: Laffont, 1971. 403p. - (Libertés 2000).

Un volume important pour la connaissance de la nouvelle génération et de la société d'aujourd'hui. Il contient une réflexion de base pour les professeurs d'enseignement moral. Des extraits de cet ouvrage pourront être utilisés avec profit par les professeurs du secondaire au cours de leurs activités pédagogiques.

Riesman, David. La foule solitaire. Anatomie de la société moderne / David Riesman avec la collab. de Reuel Denney et Nathan Glazer. - Paris: Arthaud, 1964. 378p. - (Notre temps; 9).

Un classique des sciences sociales. Cet ouvrage étudie, d'une manière originale, les hommes et les sociétés qui se sont succédés depuis l'ère moderne. Trois types de collectivités développent des morales qui les identifient et les caractérisent: la société à détermination traditionnelle, la société au stade de l'intro-détermination et la société au stade de l'extro-détermination. Cette typologie est nécessaire pour éclairer la collaboration qui ne manquera pas de s'instaurer, en éducation morale, entre les parents, les professeurs, les jeunes, les autorités scolaires et les divers animateurs de la vie parascolaire.

Simon, Sidney B. Values Clarification. A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students / Sidney B. Simon, Leland W. Howe and Howard Kirschenbaum. - New York: Hart Publishing, 1972. 397p.

Un guide pratique d'activités de "clarification des valeurs". Un certain nombre de stratégies d'apprentissage et de questionnaires d'évaluation suggérés dans les programmes d'enseignement moral, rejoignent ces techniques qui ne sont pas indifféremment utilisables en secondaire III, IV ou V. Les professeurs d'enseignement moral, désireux d'exercer leur créativité pédagogique, pourraient s'inspirer avantageusement de cet ouvrage en l'adaptant au contexte québécois.

Toffler, Alvin. Le choc du futur (Future Shock); trad. par Sylvie Laroche et Solange Metzger, - Paris: Denoël, 1971. 539p. - (Du "défi").

Un maître-livre pour comprendre notre société de changement. Plusieurs développements sur le choix, la famille, les amis, les styles de vie, l'éphémère constituent l'indispensable toile de fond d'un enseignement moral pour aujourd'hui. L'étude de cet ouvrage, dans la perspective d'un apprentissage moral, permettra au professeur de bien situer son intervention éducative dans l'histoire et la culture qui se font.

Valadier, Paul. "Le légal et le moral dans une société pluraliste; à propos de la loi sur l'interruption volontaire de la grossesse" dans Projet no 111 (janv. 1977) pp. 79-90.

A partir d'une question particulière - la loi française sur l'avortement - l'auteur élargit sa réflexion à tout l'ordre du légal et du moral. Il situe l'effort éthique, dans une société pluraliste, en lien avec la création d'un avenir commun, d'un projet collectif, ce qui implique un rapport original et créateur des morales à l'histoire.

TABLE DETAILLEE DES MATIERES

1. L'ENSEIGNEMENT MORAL EN SECONDAIRE III, IV ET V

Un enseignement moral dans un contexte d'optionnalité	7
- Le règlement du Comité catholique (1974)	7
- Les options dans la formation des jeunes	8
Un apprentissage moral dans une perspective d'éducation permanente ...	10
- Une conception éducative qui promeut la croissance	10
- Un apprentissage de la créativité éthique	12
Un enseignement moral pour aujourd'hui	16
- La morale change	16
- Une morale de la signification	18
Un enseignement moral multidimensionnel	21
- L'expérience du jeune	21
- Les hommes en société	22
- L'histoire et la culture	23
- L'interpellation des valeurs	24

2. LES ADOLESCENTS ET L'ENSEIGNEMENT MORAL

Les éducateurs et l'enseignement moral auprès des adolescents	27
- Un univers éthique à vérifier.....	27
- Le renouvellement des attitudes éducatives	29
L'univers intérieur de l'adolescent	33
- Une vie affective agitée	33

- De nouvelles possibilités intellectuelles	35
- L'émergence des forces vitales	38
La découverte d'identité et l'apprentissage moral	41
- Le langage des structures et des institutions sociales	41
- Le groupe d'apprentissage moral	43
- L'expérimentation des valeurs et la polarisation idéologique	46

3. LES THEMES ET LEUR AGENCEMENT DANS CHAQUE PROGRAMME

Les thèmes généraux et les axes des trois programmes	49
- Les thèmes généraux et leur justification	49
- Les axes de l'apprentissage	52
Un aperçu des thèmes particuliers à chaque programme	54
- Les thèmes de secondaire III	54
- Les thèmes de secondaire IV	57
- Les thèmes de secondaire V	58
Des modules d'apprentissage	60
- L'organisation et la séquence des modules	61
- Les dimensions de l'enseignement moral dans les modules	63

4. LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

Les objectifs généraux de l'enseignement moral	71
Les objectifs généraux de chaque programme	74
Les objectifs des modules	77
- Les modules de secondaire III	77
- Les modules de secondaire IV	81
- Les modules de secondaire V	84

5. L'APPRENTISSAGE PEDAGOGIQUE EN ENSEIGNEMENT MORAL

Un curriculum pédagogique	93
- Les contenus	94
. Les contenus-clés et les contenus-prétextes	94
. La discrimination des contenus	97
- Les objectifs	99
. Les objectifs spécifiques	100
. La proportion des divers objectifs dans l'apprentissage moral ..	101
Des stratégies d'apprentissage	103
- Une approche modulaire	103
- Les processus d'apprentissage en enseignement moral	106
. Le grand rythme de l'apprentissage et les objectifs pédagogiques	107
. Les trois processus inter-reliés d'un apprentissage moral	108
. Souplesse et flexibilité des processus d'apprentissage	111
- Les activités et les documents	113
. Les activités d'apprentissage	113
. Les textes et les documents	115
Des suggestions pour une évaluation	117
Le rôle du professeur	119

6. PRESENTATION GENERALE DES PROGRAMMES

Curriculum pédagogique et stratégies éducatives	128
Textes pour le professeur et documents pour les activités	128
Questionnaires d'évaluation	129
La bibliographie d'un programme	129

7. EXPERIMENTATION ET RETROACTION

Les programmes d'enseignement moral et la créativité pédagogique	131
- Un type de programme	131
- Une rétroaction constante	132
Les programmes d'enseignement moral et l'instrumentation	134
L'animation	135



L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Septembre 1977

