

L'éducation morale: réinventer une transcendance affective

ALINE GIROUX
Université d'Ottawa

De l'aveu même de Benjamin Bloom et de ses collaborateurs, poser la question de l'affectivité en éducation, c'est ouvrir la boîte de Pandore. Pourtant, en éducation morale peut-être plus qu'en tout autre domaine, il faut bien se risquer à ouvrir cette "boîte". En effet, la justesse du jugement moral repose, en dernière analyse, sur la qualité des sentiments humains ou, pour le dire autrement, sur une sensibilité éduquée.

Cet article se propose, dans une première partie, de mettre en lumière le facteur affectif qui prépare et oriente le jugement moral. Dans une seconde partie, nous offrons une réflexion sur ce que pourrait être une intervention pédagogique propre à favoriser une éducation de l'affectivité.

Even in the opinion of Benjamin Bloom and his collaborators, to raise the question of affect in education is to open a Pandora's box. But perhaps in moral education more than in any other domain, we must be prepared to risk opening this "box," for, in the final analysis, a moral judgment rests upon human feelings, or to say it in other words, attitudes that have been examined. The purpose of this article is, first, to draw attention to the affective factor that prepares and guides moral judgment. The second is to suggest a methodology for promoting the education of moral feelings.

Introduction

Les dernières décennies nous auront fait connaître deux formes d'appauvrissement de la vie affective. Les anciennes morales du mépris de soi proposaient ce que Jean Delumeau appelle une "anthropologie angélique". On était invité à s'élever "au-dessus des conditions de (sa) nature"; l'âge d'or était l'époque du Paradis où Adam et Eve vivaient "comme des anges". L'ascète devenait "l'apôtre de l'anti-nature". Tout ce discours du refus disait, d'une manière ou d'une autre: "Nos corps ressemblent à des verres qui se brisent en s'entre-touchant et aux fruits qui perdent leur fleur et leur beauté quand on les manie" (1983, p. 479).

Les morales du mépris de soi ont fait place aux morales de la préoccupation de soi; la religion répressive a été remplacée par la "permissive society". Pourtant, force nous est, aujourd'hui, de constater que les libérations des années '60-'70 n'ont pas apporté à la vie affective la liberté qu'elles promettaient (Giroux, 1988). A l'ère des morales de la préoccupation de soi, la vie affective a, selon le mot de Jean Theau, "basculé dans le sujet", créant "la sclérose, la sécheresse, l'atrophie du cœur" (1986, p. 76). A la suite d'une étude menée auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes, la psychologue-sociologue Sherry Turkle constate que le malaise affectif de notre temps n'est plus, comme à

l'époque de Freud, l'hystérie causée par la répression du désir sexuel mais plutôt la schizophrénie: le désir et la peur des relations interpersonnelles (1984). Au coeur d'une culture des Communications, nous sommes là devant un paradoxe dont, comme l'écrit encore Jean Theau, "une psychologie vraiment mise à jour devrait chercher la solution" (1986, p. 76).

Nous cherchons ici certains éléments de cette solution. Pour dépasser les morales du mépris de soi et celles du repli sur soi, il nous faut réinventer ("inventer": trouver. Blais, 1977; Jacquard, 1985; Delumeau, 1985, p. 300) les trajectoires de l'accomplissement de soi, retrouver les voies qui mènent aux derniers horizons de l'humain. En un mot, il nous faut redécouvrir le sens de la personne comme structure de transcendance ou de relation, c'est-à-dire, comme être ouvert, tendu vers ce qui est autre que lui-même, qui ne se réalise qu'en établissant une relation avec ce qui n'est pas lui-même. Dans sa vie affective comme dans sa vie cognitive, la personne est en être de transcendance.

Dans une première partie, nous tenterons de mettre en lumière l'importance du facteur affectif en éducation morale. Nous rappellerons d'abord un fait d'expérience, à savoir que la justesse d'un jugement moral dépend de la profondeur et de la rectitude des sentiments humains. Puis, nous examinerons de plus près ce domaine des sentiments humains, soit l'affectivité. Enfin, nous soulignerons le fait que l'éducation morale exige l'éducation de l'affectivité.

Dans une deuxième partie, nous nous attarderons à l'aspect pédagogique du développement affectif et moral. Nous évoquerons d'abord brièvement les signes qui caractérisent chacune des étapes du développement affectif. Pour cette partie de notre étude, nous puiserons abondamment dans les travaux de celles et de ceux qui ont su fournir une phénoménologie du développement affectif (Elkind, 1984; Erikson, 1963, 1964, 1968, 1980, 1982; Fowler, 1981; Keen, 1983; Kegan, 1982; Lidz, 1976; Loevinger, 1976). Puis, nous offrirons une réflexion sur ce que pourrait être, pour chacune de ces étapes, une intervention pédagogique conçue en termes d'appui et d'appel. Enfin, nous verrons comment, au cours de l'enfance, de l'adolescence et de l'âge adulte, le développement affectif transforme le sens moral.

I. Le facteur affectif en éducation morale

1. Les sources affectives du jugement moral

Les approches les plus répandues en éducation morale -soit le dilemme moral (Kohlberg), la méthode réflexive (Beck), la philosophie pour enfants (Lipman) -mettent l'accent sur le raisonnement, la pratique de la logique, les exercices de réflexion. On ne saurait minimiser l'importance du facteur cognitif en éducation morale. On peut se demander, pourtant, si un raisonnement, même correct, si la capacité de donner des raisons s'accompagnent toujours, en matières morales, d'une réelle capacité de comprendre. Que vaut, par exemple, un raisonnement à partir du principe de justice, chez la personne qui n'a pas acquis l'amour de la

justice, ou qui est plus ou moins sensible à l'injustice? Comment réfléchir d'après le principe du respect des personnes, sans le "sentiment d'humanité" pour soi et pour les autres?

La psychanalyse et les philosophies qui ont tenu compte de l'aspect dramatique de la conscience humaine nous ont rappelé à quel point notre logique est passionnelle. Si bien que, selon un mot devenu célèbre, même lorsque nous délibérons "les jeux sont faits".

La question de la justesse du jugement moral souligne l'importance décisive du facteur affectif dans le raisonnement (Cochrane, 1979, p. 73-88). Certes, aucun des auteurs des méthodes dites cognitives ne nie l'importance de l'affectivité dans le développement morale. Tout se passe, pourtant, comme si on assumait que le développement affectif suivra, un peu par voie de conséquence, les progrès du développement cognitif. Pourtant, ni l'histoire, ni l'observation commune, ni la recherche ne permettent de croire que les choses se passent aussi harmonieusement (Loevinger, 1975, p. 175-180; Riegel, 1979, p. 18; Kegan, 1982, p. 71, 179, 182). La clarté et la rigueur intellectuelles ne garantissent pas l'excellence morale.

On n'assure pas non plus la qualité du jugement moral en se contentant de reconnaître, de légitimer, d'exprimer les sentiments, les désirs, les émotions, en un mot l'amour et l'agressivité instinctifs. Libérer la spontanéité, ce n'est pas nécessairement, ce n'est pas encore éduquer l'affectivité.

Or, le jugement moral repose sur une affectivité éduquée. On ne peut pas juger, par exemple, de justice si on n'a pas le sens, le sentiment profond de justice. Comme l'écrit Jean Lacroix, avoir le sentiment d'une chose "c'est être lié à elle, (. . .) faire corps avec elle, y consentir" (1968, p. 5). Dans le domaine de la morale, comme dans le domaine de l'art (Aristote, *Ethique à Nicomaque*, II, I, 110sa 30) le jugement devient "discernement". Il se fonde non pas sur la connaissance théorique mais sur une connaissance par connaturalité (Plé, 1980, p. 279; Lacroix, 1968, p. 7), c'est-à-dire une connaissance par l'intérieur qui résulte de *l'amour* (d'un art, d'un métier, d'une personne) et de *l'expérience pratique* (Carlo, 1967, p. 209-211). En matières morales, c'est l'amour et l'expérience qui donnent la clairvoyance, la lucidité, le discernement. Autrement dit, dans l'art des arts, celui de bien conduire sa vie, on ne comprend que ce qu'on aime et qu'on pratique. Reprenant Aristote, Thomas d'Aquin écrit: ". . . dans les *actes humains*, les *fins* ont le même rôle que les principes dans la spéculation (. . .). Et c'est pourquoi, la *prudence* qui est la règle de l'action, exige qu'on soit *bien disposé* à l'égard des fins. Cela suppose un *appétit réglé* (. . .) la *rectitude de la volonté* est essentielle à la prudence" (*Somme Théologique*, tome 2, I, II, Q. 57, a4, 1984, p. 351. Nos soulignés).

C'est bien ce qu'avait compris Pascal. Le spectacle de tant de beaux esprits qui fuyaient dans le "divertissement" lui avait fait découvrir les limites de la rationalité cartésienne. Les "idées claires et distinctes", les "chaînes de raisons", en un mot l'"esprit de géométrie" donnent les motifs, les raisons, mais non les mobiles, le goût de faire le bien. L'esprit de géométrie ne saisit pas, non plus,

les premiers principes; ceux qui échappent aux théorèmes. Parmi ces principes, par exemple, celui de la dignité des personnes. Pourtant, écrit Roszak, ce sont de telles idées maîtresses qui ne sont pas fondées sur de l'information (1986, p. 91-101) et qui n'obéissent pas à la logique cartésienne qui dirigent le raisonnement et les choix humains. Les principes premiers, dit Pascal, l'esprit les saisit par intuition, par le "coeur". Il écrit: "L'ordre du coeur, bien qu'il s'oppose à la raison, fournit à la raison elle-même les principes sans lesquels elle ne saurait rien conclure" (*Pensées*, fragment 283). C'est la raison du coeur qui juge de la valeur, du prix des choses. La morale, écrit Jankélévitch, est un "paradoxe". Ici, le *logos* intègre l'*axios* (l'évaluation) pour créer "une certaine forme de rationalité". Comparée à la logique, l'axio-logique est "quelque chose de partial, d'approximatif et même d'un peu dégénéré" (1981, p. 9). C'est l'"esprit de finesse", c'est-à-dire la lucidité, la pénétration doublée de tact, de flair, de sensibilité, de raffinement, du sens de la nuance, qui opère le discernement. Pour Pascal, c'est le coeur qui est le lieu de la "compréhension humaine en sa plénitude" (Küng, 1981, p. 67; Gillet, 1979, p. 103, 117, 217, 421, 514, 684). Ainsi, le jugement moral repose sur l'affectivité éduquée.

2. Le domaine de l'affectivité

La pensée aristotélico-thomiste présente l'affectivité comme appétit, inclination, tendance, amour, en un mot comme force centrifuge qui porte la personne vers un objet reconnu par elle comme étant un bien, c'est-à-dire ce qui pourra l'accomplir. On distingue d'abord l'appétit sensible, la tendance spontanée, instinctive vers un bien concret, immédiat, perçu ou imaginé. Le bien possédé suscite la jouissance, le bien recherché éveille l'espoir, l'audace ou la douleur. L'appétit sensible est l'énergie "concupiscible" ou "irascible" de la personne, celle que les modernes nomment amour ou agressivité.

L'appétit peut aussi porter sur un objet que l'intelligence conçoit comme élargissant un bien réel en l'ouvrant sur un bien possible. L'énergie affective intègre alors la lumière de l'intellect. C'est ce que la pensée classique appelle l'appétit rationnel ou la volonté. Non pas le volontarisme, cette "énergie crispée" liée au légalisme moral (Plé, 1980, p. 165), mais le *désir intelligent*, c'est-à-dire celui de trouver, parmi les possibles, la valeur que le donné ne fournit pas, d'opérer un choix parmi les possibles et de s'engager à le réaliser (Lavelle, 1955, vol. I, p. 354; Vernaux, 1956, p. 124-126).

3. L'éducation morale: une éducation de l'affectivité

Pour Aristote comme pour Thomas d'Aquin, l'objet même de la morale est la vie affective, l'amour ou le désir. Toute l'entreprise de l'éducation morale est celle d'"humaniser cette force appétitive" en l'intégrant à l'intelligence raisonnable (*Ethique à Nicomaque*, VII,1; *Somme Théologique* IIa, q. 152a 1, c; q. 58a 1, c).

En éducation morale, il faudrait donc éviter deux réductions. D'abord, la réduction de l'intelligence à un regard détaché, neutre, à un calcul de "froide raison" (Roszak, 1986, p. 91-101). Ensuite, la réduction de l'affectivité aux sensations et émotions instinctives. Le sentiment, écrit Jean Lacroix, "est à la jointure même des rapports du sensible et de l'intellectuel (. . .). C'est le sentiment qui est le "lieu de l'unité de la personne" (1968, p. 7-8).

De l'avis d'Aristote, l'éducation morale ou l'éducation de l'affectivité ne vise ni à faire qu'on se prive des plaisirs "comme un rustre qui tombe dans une insensibilité, qui n'a rien d'humain," ni à ce que, comme l'enfant, on s'abandonne à la tyrannie de l'agréable. Au contraire, "la véritable éducation consiste à apprendre, progressivement, à trouver la joie et la peine là où il convient" car c'est au fond, le plaisir et l'insatisfaction, en un mot l'affectivité qui influence nos choix (*Ethique à Nicomaque*, 1119a 5; 1119b 5-10; 1104b 10-15). Éduquer l'affectivité c'est, en somme, aider la personne à apprendre à bien vouloir.

Enfin, éduquer l'affectivité c'est réinventer dans ce domaine, comme dans le domaine cognitif, la structure humaine de transcendance. En effet, l'étymologie rappelle qu' "affectus" (ad-fectus) veut dire "relation vers," "rapport à." Les actes de l'affectivité sont des mouvements d'extase. Vécue jusqu'au bout d'elle-même, l'affectivité entraîne toujours vers plus et autre chose (De Finance, 1962, p. 121-125), car écrit encore Aristote, "c'est la nature du désir d'être sans borne." Il ajoute: "(Pourtant) la plupart des hommes ne vivent que pour le combler" (*Politique*, 1267b 3-5). On ne peut "comblé" son désir qu'en le trompant, c'est-à-dire en le limitant aux biens perçus tels qu'ils sont, en le privant de l'ouverture que l'intelligence pourrait lui offrir, vers les biens possibles qu'elle conçoit.

Ce bref tour d'horizon nous aura permis de souligner l'importance du facteur affectif en éducation morale. Ayant cerné les phénomènes psychiques qui constituent l'affectivité, nous aurons mieux saisi en quoi elle peut et doit être éduquée. Il nous reste maintenant à voir comment on pourrait espérer éduquer l'affectivité et quel serait l'impact du désir intelligent, de l'intelligence désirante sur le jugement et l'agir moral.

II. Pédagogie du développement affectif en éducation morale

1. Le développement affectif: mouvements de séparations et de rapprochements.

La première partie de cette étude nous aura montré que l'éducation de l'affectivité consiste à relativiser le plaisir par l'intelligence, c'est-à-dire, dans un premier sens, à jauger le bien donné, immédiat par rapport à un bien possible. Relativiser le plaisir, ce serait aussi voir la jouissance comme reliée et reliant à un au-delà de soi et de son plaisir, comme s'ouvrant sur une chose autre qui s'appelle la réalité externe ou l'objet (Plé, 1980, p. 179, 237-238).

Pour la personne, l'objet le plus attirant, le plus intrigant, peut-être, parce qu'il est à la fois ce qu'il y a de plus semblable et de plus autre que soi, l'objet le plus apte à faire surgir la personne d'elle-même est l'autre personne.

Ainsi, pour l'humain qui est structure de transcendance, l'éducation de l'affectivité serait une éducation de la capacité d'entrer en relation avec l'autre. Ou, pour emprunter le mot de Denis Vasse, à passer de la consommation de l'autre à la communion à l'autre (1969, p. 64). L'autre se présente alors comme un "Tu" à la fois sujet comme soi, profondément semblable à soi et radicalement différent de soi.

Ainsi, la relation à l'autre s'établit dans un double rapport d'identification ou de rapprochement et de différenciation ou d'éloignement. C'est ce qui fait dire à Robert Kegan que c'est la tension dépendance-indépendance qui est à la source du développement relationnel. Tantôt, le conflit se solde, pour un temps, en faveur du désir d'inclusion, par exemple durant l'enfance préscolaire et l'adolescence; tantôt la tension se calme, momentanément, par l'adoption d'une position de différenciation, comme par exemple avec le départ pour l'école et l'entrée dans le monde du travail. C'est, pour ainsi dire, dans ce jeu de bascule que la personne s'achemine vers un accomplissement qui dépasse l'autonomie et que nous appellerons la communauté des personnes (Mounier, 1961, p. 539).

De même, au dire de Kegan, les étapes de la vie relationnelle sont autant de moments de trêve (evolutionary truces) (1982, p. 28, 31-32, 35-39, 44, 74), de solutions provisoires apportées à la tension créatrice entre le désir de dépendance et le désir d'indépendance. Ou, pour le dire en d'autres termes, entre l'instinct et l'amour; entre le mouvement centripète de la consommation et l'élan centrifuge de la communion.

A chaque étape, la personne trouve un équilibre plus ou moins précaire, entre ce qu'elle est et ce qui, à la fois, lui est semblable et devient de plus en plus différent.

2. La pédagogie: dialogue d'appui et d'appel

Du point de vue pédagogique, l'éducation de l'affectivité doit, comme le disait déjà Freud, "trouver sa voie entre le Scylla du laisser faire et le Charybde de l'interdiction" (1936, p. 203). Nous proposons, pour notre part, une pédagogie conçue en termes d'appui et d'appel.

Appui à la personne qui lui permet de vivre et de goûter à fond les plaisirs et les satisfactions propres à son âge; qui accepte, soutient et nourrit la personne telle qu'elle est. Appui à la joie vécue.

Appel qui souligne les limites d'une affectivité encore centrée sur soi. Rappel de ce qui a été oublié, négligé. Ce rappel est, dans les mots de Lonergan, la contradiction (1968, p. 174). Il peut prendre la forme de contrôles venus de l'extérieur (voir plus bas, II, 2). Mais il devient, peu à peu, le fait de joindre la personne dans les insatisfactions qu'elle exprime quand, face à ce qu'elle peut et désire devenir, elle sent les limites de ce qu'elle est. Appel, rappel des joies entrevues.

L'appui et l'appel viennent des milieux éducateurs, c'est-à-dire des contextes ou des environnements dans lesquels la personne se trouve à chacune des étapes

de son développement. C'est à l'intérieur de ces environnements successifs que la personne se définira et se redéfinira, qu'elle connaîtra et reconnaitra l'autre, qu'elle apprendra à se lier et à se re-lier à cet autre. Nous avons appelé les divers milieux éducateurs: le sein maternel, le cercle familial, le milieu scolaire, les pactes d'amis, le monde du travail, la communauté des personnes.

1. *La symbiose primitive: le sein maternel*

La première Vannée de la vie est celle où la réalité se présente sous forme d'un sein maternel. Ce monde dans lequel l'enfant est arrivé est une présence indéfectible, des bras solides, réconfortants, généreux. Le petit enfant, s'éveillant la nuit, en proie à la terreur entend: "Je suis là, tout va bien." Cela lui suffit. Du simple fait qu'il y a là, pour lui, ce visage et cette voix, il sait que le monde entier fonctionne comme il se doit (Berger, 1969, p. 68).

A ce moment de sa vie, le petit enfant se définit d'après la sorte de soins qu'il reçoit. On pourrait imaginer qu'il se dit: "Je suis mes besoins vitaux et ce qu'on me donne pour y répondre." L'autre (en autant qu'il est autre, en ce temps de symbiose) devient celle ou celui qui prend soin de moi.

Le conflit séparation-inclusion a été engendré par la naissance elle-même. Tout se passe comme si, après cette rupture, l'enfant sentait l'urgence de se re-lier à la personne maternelle. Cette étape en est une de *dépendance* totale, celle qu'Erikson décrit en termes de confiance, d'abandon de soi et d'angoisse viscérale d'être abandonné.

Immergé dans cette matrice, l'enfant se sent *appuyé*, connu, compris, voulu pour ce qu'il est: un être chez qui la faiblesse et la vulnérabilité deviennent un pouvoir de séduction, la puissance qui attire et s'attache la personne maternelle.

La naissance elle-même et, plus tard, le sevrage constituent pour le tout petit enfant, *l'appel* à la réalité autre que lui-même. Bientôt, il découvre que la mère ne se réduit pas à la nourriture, qu'elle existe en dehors de son besoin, qu'elle est radicalement différente de lui. C'est dès ce moment, écrit Denis Vasse, que commence la relation à l'autre, relation qui, progressivement, "détache de ceux qu'on aime jusqu'à les laisser être pour eux . . ." (1969, p. 28-29) et qui, en mettant le désir en relation avec un au-delà de soi, construit la personne (Plé, 1980, p. 214).

2. *L'enfance préscolaire: le cercle familial*

Pour Erikson, l'enfance préscolaire se caractérise, avec les premiers pas, par l'éveil d'intérêts, d'un vouloir, d'intentions bien à soi, et de détermination à prendre les initiatives nécessaires pour aller chercher les objets attirants. Pour Kegan, l'étape préscolaire est aussi celle du vouloir, mais d'un vouloir impulsif (1982, p. 147). Un jeune enfant ne sait pas prendre de distance face à son désir, il est son désir.

S'il conçoit maintenant ses propres projets, le jeune enfant ne dispose pourtant pas de tous les moyens nécessaires pour les réaliser. Il dépend encore de la

bienvieillance ou de la faiblesse des adultes. A son ancienne force de séduction, il des joint maintenant certaines habiletés de manipulation. Le cercle familial devient alors un ensemble où souvent, l'un des parents devient le favori, c'est-à-dire celui sur qui l'enfant peut compter pour répondre à ses impulsions. L'autre parent devient "agent de répression" (Kegan, 1982, p. 141).

A cette étape, il n'y a pas encore à strictement parler un autre, mais plutôt un non-moi. Ce non-moi peut être le parent héros qui accède aux désirs, qui dispose de tous les moyens qu'on n'a pas. Le non-moi est encore le parent qui met un frein aux désirs.

Pour le jeune enfant, le cercle familial assume une fonction d'*appui* non pas parce que le rêve enfantin de trouver le héros protecteur est "réaliste" mais, parce que, d'une part, il exprime qui cette personne est, en ce moment de son évolution. D'autre part, les perceptions subjectives, partielles et partiales ne sont pas le lot des seuls enfants. Quant au désir d'être entièrement contenu dans une présence plus grande, plus solide et plus riche que soi, il semble qu'il habite toujours, sous l'une ou l'autre forme, la personne saine (Kegan, 1982, p. 138, 140, 155).

C'est aussi dans sa famille que le jeune enfant doit rencontrer certains *rappels* qui vont poser, à l'extérieur, le contrôle qu'il n'a pas encore en lui-même. En ce sens, le développement se fait au prix de la frustration et de la désillusion. Le jeune enfant apprend, au contact avec les choses, que la réalité résiste à ses fantaisies. Il voit bien aussi qu'il n'est pas le centre du monde: les autres, et même son "chevalier-servant", ont une vie et des préoccupations bien à eux. Il constate que son parent favori partage avec son/sa partenaire une intimité d'où il est exclu. Il doit reconnaître, aussi, que ses parents aiment également ses frères et soeurs et d'autres enfants.

On ne saurait trop souligner l'importance décisive de la famille dans l'éducation affective. C'est la famille, écrit Lidz, qui façonne le style de réaction émotive. Là s'établissent des relations interpersonnelles sur lesquelles tendront à se modeler toutes les relations à venir (1976, p. 566).

3. *L'enfant d'âge scolaire: le milieu scolaire*

Erikson souligne, chez l'enfant d'âge scolaire, l'avidité d'apprendre à "faire de vraies choses" (1968, p. 122; 1980, p. 87). Non plus les produits de sa pensée mythique ou magique, mais ceux de la réalité, de la pensée concrète.

C'est à cette étape que se développe le sens de la compétence personnelle, le sens du travail bien fait (*workmanship*) (1964, p. 123). Dans l'effort, l'enfant découvre le plaisir de mener à terme une tâche qui aura exigé attention et persévérance (*stick-to-itiveness*) (1968, p. 91; 1980, p. 259). Apprendre à fabriquer des choses, c'est aussi, pour l'enfant, développer un nouveau style de relations avec ses camarades et avec les adultes. L'école enseigne à coopérer, à s'ajuster aux autres pour réaliser un projet (1964, p. 123; 1968, p. 122; 1980, p. 90).

Dans ce contexte, l'enfant se définit en termes de son savoir-faire. Il se dit en quelque sorte, "Je suis ce que je sais faire fonctionner" (Erikson, 1968, p. 127; 1980, p. 87). D'après Kegan, cette étape est celle du "moi impérial" (1982, chap. 6). C'est bien décrire le sens du pouvoir, du contrôle acquis, de l'autorité (auteurité) personnelle qui s'éveille, et qui entend s'imposer. La personne commence à se voir comme agent. Sa force n'est plus dans la séduction qui sollicite les faveurs en montrant son impuissance, mais bien plutôt dans l'admiration qu'elle sait maintenant imposer en faisant étalage de ses succès.

Mais le moi impérial apprend assez vite que l'autre aussi est une autorité. Il s'agit alors d'établir avec ce petit camarade ou cet adulte un système de compromis, d'échanges et de coopération profitables. Au fond, à l'étape de l'impérialisme enfantin, la vie relationnelle illustre la loi du "chacun pour soi."

Le conflit dépendance-indépendance se résout ici en faveur de ce que nous avons choisi d'appeler une *crypto-dépendance*. D'une part, l'enfant tient à se débrouiller, à choisir ses activités, à faire les choses à sa manière. D'autre part, il tient absolument à ce que ses camarades, ses parents et ses enseignants le voient faire, l'approuvent, reconnaissent ses exploits. Sa perception de lui-même et de sa valeur personnelle dépendent du soutien qu'il reçoit de ses pairs et des adultes éducateurs.

Le milieu scolaire remplit, auprès de l'enfant, sa fonction d'*appui* en lui disant que sa conduite est correcte, qu'il a réussi, qu'il mérite les éloges (Kegan, 1982, p. 163). L'école se montre sensible au besoin de succès public de l'enfant et l'aide à acquérir un sens de fierté personnelle en lui fournissant des occasions de faire montre de ses succès scolaires, sportifs, artistiques. L'école sait reconnaître et signaler les erreurs et les négligences, mais en vue de préparer le succès qu'elle soulignera.

Le milieu scolaire s'acquittera de sa fonction d'*appel* chaque fois qu'il aidera l'enfant à comprendre que la compétition et les échanges intéressés, tout en lui procurant certains plaisirs (gagner, se faire valoir) ne lui permettent pas toujours de se rapprocher des autres. La vie scolaire pourra aussi, à l'occasion d'un échec, montrer que la personne est plus et autre chose que ses réussites — plus et autre chose qu'une bonne travailleuse (Erikson, 1968, p. 125; 1980, p. 93). L'école pourra aussi rappeler que la poursuite de l'excellence de l'être, celle du "Kaloskagathos" a peu de chose à voir avec l'élitisme, la paralysie perfectionniste, le besoin de dépasser les autres, de paraître. En un mot, le milieu scolaire rappelle que la valeur des personnes, en plus de résider dans ce qu'elles savent faire, se trouve aussi dans les sentiments qu'elles ont à partager.

Pour bien engager le dialogue d'*appui* et d'*appel*, l'école doit éviter de se dérober pour devenir un simple prolongement, une extension du cercle familial (Erikson, 1968, p. 126; 1980, p. 88). L'école est le premier contact de l'enfant avec le monde du travail. Si elle veut permettre à la personne d'acquérir le sens de sa compétence personnelle, il faut qu'elle pose des exigences réalistes, qu'elle n'accepte ni le n'importe quoi ni l'à-peu-près, ni les systèmes qui récompensent l'incompétence en abaissant le niveau des exigences (Jackson,

1985, p. 304). Si l'idéal de démocratisation de l'éducation et des chances égales offertes à tous doit être plus qu'un vain mot, il faut que soit offerte à tous non pas seulement la même quantité, mais la même qualité d'éducation (Adler, 1982). Enfin, la fonction d'appui et d'appel permet à l'école de souligner le rôle de l'enseignant. Il est bien sûr, lui aussi, un "apprenant." Mais il est, de plus, une personne qui a appris, qui sait faire certaines choses et qui sait communiquer le goût de les bien faire. L'enseignant est cette personne qui, dans sa relation avec les enfants, a trouvé le secret de se mettre à leur portée sans se mettre à leur niveau (Prost, 1985).

Du point de vue de *l'éducation morale*, l'enfance est, pour ainsi dire, le temps de la mise en place des préconditions du développement du sens moral. Parmi ces préconditions, on peut mentionner le sens de sa propre dignité comme personne, le sens du respect de la loi, le langage implicite — mais combien éloquent — des modèles, l'apprentissage de la vie relationnelle.

Le sens de la dignité des personnes et le "sentiment d'humanité" ont peu de chances de naître et de se développer chez la personne qui n'a pas d'abord été reconnue, appréciée, soutenue comme personne. L'enfance est le temps où l'on fait la première expérience d'être, avec et pour d'autres personnes, une personne: un objet de tendresse, un être qui pense, qui conçoit des projets et réussit à les réaliser; un être qui, par ses actions, devient de plus en plus semblable aux autres et différent d'eux.

Pour l'enfant comme pour l'adulte, la loi remplit un rôle de rappel de la présence d'une réalité qui n'obéit pas toujours à ses impulsions. A cette étape, le contrôle vient de l'extérieur; ainsi, le sens moral enfantin sera, en partie, celui du prescrit et du proscrit. Si l'ordre éthique veut que la loi morale vienne de l'intérieur de la personne et non d'une autorité externe, l'ordre pédagogique, lui, doit bien reconnaître qu'il faut d'abord faire l'expérience d'une loi, d'une structuration venue de l'extérieur pour que puisse naître, le temps venu, la loi morale personnelle, c'est-à-dire le sens intime des exigences de la dignité de la personne en soi et dans les autres.

L'enfance est aussi le temps de la rencontre avec les premiers modèles de valeurs, ceux-là qui exerceront toute la vie une influence profonde sur les jugements moraux et les choix de la personne. Dans une critique qu'il fait de la méthode réflexive de Clive Beck, James Barclay souligne un fait d'expérience. Un enfant ne choisit pas ses valeurs par la pratique d'une méthode de solution de problèmes où plusieurs possibilités sont soumises au calcul d'un "jugement rationnel". Les enfants — et les adultes — écrit l'auteur, déterminent leurs valeurs d'après la crédibilité des personnes qui représentent ces valeurs (1976, p. 28-31). On peut réfléchir et discuter à partir de notions d'honnêteté, de compassion, de courage, de générosité. Mais pour que ces mots deviennent plus et autre chose que des abstractions, il faut que le bien qu'ils évoquent devienne une *valeur*, c'est-à-dire un *bien reconnu et recherché comme fin par un être libre*. Le bien ne devient valeur, c'est-à-dire attirant ("attractive"), qu'incarné dans une personne, un modèle qu'on aura envie non pas de copier mais de

recréer. Les parents, la famille, les pairs, les professeurs, la culture ambiante sont les visages que, pour le meilleur et pour le pire, prennent les valeurs.

Enfin, dans sa vie relationnelle, l'enfant a besoin de dépasser, progressivement, les associations assez pragmatiques, le mercantilisme moral, le système d'échanges dont le but est de proclamer, de consolider et de faire reconnaître sa valeur personnelle et ses performances. Petit à petit, l'autre doit devenir plus et autre chose qu'un témoin et un moyen. C'est encore en lui rendant attirantes la générosité et la gratuité qu'on l'amènera graduellement à dépasser l'utilisation des autres.

4. *L'adolescence: les pactes d'amis*

Sam Keen décrit l'adolescence en termes d'une triple histoire d'amour: l'amour d'un moi nouveau avec ses promesses de liberté, l'amour d'un monde nouveau: les amis, la bande, la contre-culture, l'amour enfin du partenaire romantique, l'obscur(e) Pierrot-Pierrette d'hier, devenu(e) aujourd'hui — comment? — objet d'adoration (1983, chap. 5).

Pourtant, personne ne s'y méprend. Ce romantique rêveur, visionnaire, créateur d'un nouveau monde est un rebelle, un iconolaste. Soudain, l'autorité parentale et les interdits sociaux lui apparaissent tels qu'ils sont: des structures, des mesures restrictives, des préceptes fondés sur des principes qui peuvent être plus ou moins valables. Ayant nouvellement acquis la capacité intellectuelle de passer du concret aux abstractions, l'adolescent ne se contente plus, désormais, d'accepter les personnes et les choses comme elles sont: il veut juger ce qui est à la lumière de ce qui devrait être. C'est d'ailleurs ce qui *devrait* être que voit surtout l'adolescent quand il examine le monde, ses parents, ses professeurs (Elkind, 1984, chap. 2).

Face au mensonge et à l'hypocrisie, il entreprend de trouver la Vérité, l'Amour, la Justice, la Réponse (Levine, 1979, p. 45) et d'en vivre désormais. Cela ne sera possible que dans une contre-culture, avec celles et ceux qui partageront sa quête d'absolu, son amour du moi, l'amour d'un confident et sa foi dans la Raison telle qu'elle s'exprime dans la pensée abstraite (Egan, 1979, chap. 3).

C'est le désir d'appartenance qui marquera l'identité et la vie relationnelle de l'adolescent. Alors que le petit enfant se disait, en quelque sorte, "Je sais que je suis," que plus tard, le jeune enfant déclarait, en montrant ses succès, "Voilà ce que je suis," l'adolescent demande à ses amis, à son confident: "Dis-moi, qui suis-je?" L'identité adolescente est ainsi toute enveloppée dans les signes d'appartenance à une contre-culture (normes, rites, mode de langage, de coiffure, d'habillement, musique) et dans la mutualité. Pour l'adolescent, être c'est être accepté par ses amis, c'est vivre en fusion avec l'ami.

A cette étape, le conflit dépendance-indépendance se solde en faveur de ce que nous appellerons la *co-dépendance*. Ayant découvert les limites du "chacun soi" enfantin et détectant bien déjà les injustices d'un monde où il s'agit de pour savoir jouer des coudes et "tirer les bonnes ficelles," l'adolescent remplace toute forme de guerre par l'amour. Pour lui, l'amour est l'appartenance (Levine, 1979).

La famille et l'école peuvent appuyer, chez l'adolescent, l'idéalisme et le besoin d'appartenance. En effet, tous ceux qui ont fait avancer l'humanité ont eu le courage de voir grand, de refuser et de s'opposer au nom de leur idéal. Ils se sont solidarisés avec ceux qu'ils ont reconnus comme leurs frères. A son meilleur, la révolte adolescente peut être un défi prophétique. Elle rappelle l'importance vitale du doute et de la solidarité. Si la rébellion et la libération adolescentes doivent ouvrir les chemins de la liberté, il faut d'abord qu'elles soient reconnues et acceptées pour ce qu'elles sont: l'exercice — encore maladroit — d'un nouveau pouvoir personnel, les tâtonnements d'une quête d'absolu, l'apprentissage de nouvelles relations interpersonnelles.

Mais il faudra aussi, le moment venu, rappeler à l'adolescent que sa triple histoire d'amour vire au culte. Culte de soi, de sa personnalité, culte des idées, qui l'attire vers laisser tel quel. Réponse des dogmatismes idéologiques (Erikson, 1964, p. 125, 127; 1968, p. 133; 1980, p. 98, 100; 1982, p. 73-74; Levine, 1979), culte enfin de l'amour romantique, c'est-à-dire exclusif, éternel, inconditionnel, non critique. Pour l'adolescent, le milieu éducateur assume sa fonction d'appel en soulignant le fait que les nouveaux conformismes, les nouveaux régimes d'obéissance et de dépendance doivent, comme les anciens, être dépassés. La famille et l'école sauront enfin rappeler que la personne qui a acquis la lucidité de douter doit encore acquérir le courage de douter de son propre doute et de ses certitudes.

Du point de vue de l'éducation morale, l'adolescence marque un pas de plus dans l'éveil du sens moral: celui de la réciprocité. Face au modèle adulte, l'adolescence est un temps non plus d'identification mais de distanciation. Enfin, l'adolescence est le temps du moratoire qui prépare l'autonomie.

L'adolescent s'éveille à la valeur des personnes comme fins; il sait se réjouir du bonheur de son ami, il est capable d'adopter le point de vue de l'autre. C'est avoir acquis le sens de la mutualité, des ententes interindividuelles, du partage et du respect des sentiments, de la réciprocité, de l'empathie. Les amitiés adolescentes sont le lieu où l'on fait l'expérience de l'autre. La loi morale devient, de plus en plus, l'ensemble des exigences de la présence de l'autre un autre, soi-même qui s'attend à la sincérité et à la compassion. C'est par rapport à cet autre soi-même, et non plus face à un sur-moi social que s'éveille la conscience d'un mal (Kegan, 1982, p. 91-94), c'est-à-dire de *ce qui ne convient pas* à une relation de réciprocité, de ce qui pourrait compromettre la mutualité.

Pour prendre ses distances face à l'adulte, l'adolescent a besoin de la présence de l'adulte. D'après Erikson, la santé morale de l'adolescent, la force du moi tient dans la vertu de fidélité, c'est-à-dire dans la capacité de trouver les valeurs qui demeurent, au-delà des contradictions des systèmes de valeurs (1982, p. 73; 1964, p. 125). Si l'adulte ne doit pas contrecarrer la rébellion adolescente, il ne doit pas non plus l'éviter, se dérober devant elle en refusant de professer (déclarer hautement sa foi) ses valeurs et ainsi de fournir un objet réel contre lequel diriger la révolte. L'erreur de la "permissive society" fut de démissionner devant les protestations de la génération montante (Keen, 1983, p. 75). C'est

cette démission que déplorent Naud et Morin dans *L'esquive* (1978). De son côté, Jacques Grand'Maison constate que "les jeunes reprochent de plus en plus à leurs aînés de n'avoir plus rien à affirmer" (1977, p. 199). Enfin, c'est la même situation que regrette Elkind dans un chapitre qu'il intitule "Schools for Scandal" (1984, p. 137-156).

Si l'adolescence est le temps de la mise en question des lois et de l'héritage des valeurs, des libérations, ce n'est pourtant pas pour cela, le moment de l'autonomie, des options personnelles, de la liberté. L'adolescent est à l'étape du refus, du moratoire (Erikson, 1968, p. 128; 1982, p. 175), du scepticisme. Plus jeune, il est très vulnérable à la tyrannie du groupe; plus âgé il est très attiré vers les réponses idéologiques, très lié à l'acceptation de son ami(e).

5. *L'âge adulte: le monde du travail*

Le défi de la vie adulte est de répondre en même temps à des exigences qui, pour plusieurs, s'avèrent plus ou moins compatibles, celles du monde du travail et celles de la vie interpersonnelle et familiale. S'il semble vrai que, selon le mot de Freud, la personne adulte en santé est celle chez qui s'accomplissent et s'harmonisent les oeuvres de l'amour et celles du travail (Erikson, 1963, p. 265; 1968, p. 136; 1980, p. 102; Lidz, 1976, p. 377), il ne semble pas moins exact que, durant au moins la première partie de la vie adulte, les nécessités du travail l'emportent souvent sur les attentes de l'amour. Tout se passe comme si l'adulte avait échangé les plaisirs des romances et des sensations pour ceux de la puissance et de l'action. La recherche adolescente de l'identité se transforme en consolidation de l'identité trouvée, la préoccupation de soi devient sollicitude pour ce qui est en train de naître de soi: ses idées, ses oeuvres, ses enfants (Erikson, 1964, p. 131).

Ce n'est pas sans raison que le monde des adultes est perçu comme étant celui des conventions, de la compétition et du stress, rançon du succès. Le monde des adultes, c'est celui du pouvoir et des responsabilités.

L'idéalisme adolescent fait place à un certain réalisme qui, renonçant à refaire le monde, s'applique à s'y installer. Ainsi, le hippie des années '60-'70 échange sac à dos et "blue jean" pour la serviette et le complet-veston. Certes, il y a encore l'idéologie, mais ce n'est plus celle qui fascinait l'imaginaire; c'est celle qui cimente une organisation ou un système qui sous-tend et dirige les relations interpersonnelles, qui explique clairement à chaque "membre" son rôle, et qui assure les lignes de démarcation entre nous (notre clan, notre classe, notre église, notre sexe, notre groupe d'intérêt, notre nation) et les autres (Kegan, 1982, p. 63, 123). Pour l'adulte, l'idéologie contient son système de croyances, un système qu'il maintient avec courage.

Le monde adulte est celui de la compétition. Pour conserver la place qu'on s'est taillée, il faut avancer. C'est ce que comprend très bien le "Self-Made Man" que Sam Keen décrit comme étant individualiste, pragmatique, soucieux de bien paraître, optimiste, extraverti, agressif, plutôt pharisien et raisonnablement

prospère. Le mot d'ordre de l'adulte est le succès et, ces dernières années, l'"excellence" conçue en termes de savoir se classer premier. Le succès devient alors la récompense de celle ou celui qui aura su entrer en compétition, supporter le stress, s'en tenir à la performance et à la production (1983, p. 96, 101).

En autant que l'adulte n'a pas encore trouvé un juste équilibre entre les exigences du monde du travail et celles de la vie relationnelle et familiale, l'autre peut être vu comme partenaire, collaborateur, collègue, membre précieux et apprécié de l'organisation ou compétiteur. La vie amoureuse de l'adulte peut être cordiale, chaleureuse et pleine de tendresse, sans nécessairement aller jusqu'à l'intimité. On peut former des alliances maritales (Kegan, 1982, p. 243, 249-252). Pour plusieurs adultes, avoir un partenaire et peut-être un enfant devient, avec les autres acquisitions de cette étape, signe qu'on est devenu quelqu'un.

A cette étape, le conflit dépendance-indépendance se solde en faveur de l'*indépendance*. Pour la première fois dans l'histoire de son évolution, la personne accède à l'identité, c'est-à-dire à une organisation, à une cohérence interne. Elle se connaît comme un moi. Ce moi est un système fait de rôles à jouer, de tâches à accomplir, de carrière à construire (Kegan, 1982, p. 200, 213, 240), de valeurs à vivre. L'adulte se voit, pour ainsi dire, comme le P.-D.G. de l'organisation qu'il est. C'est entre ses mains que se trouve l'autorité, le contrôle de cette organisation.

Le monde du travail et la famille vont appuyer les forces du moi adulte: son auto-suffisance, son indépendance, son autonomie. Il faut bien reconnaître aussi, avec l'adulte, que le moi idéal et solitaire est une abstraction, que la personne ne saurait ni se construire ni vivre en-dehors d'une société, et que celle-ci tient tout entière dans le respect des contrats. Ce qui, aux yeux de l'idéalisme adolescent, apparaissait comme vulgaire compromis est vu maintenant comme co-promesse. L'adulte doit aussi être appuyé dans son sens du travail. Sans travail, il n'y aurait ni civilisation ni humanité, puisque ni le monde ni l'humain ne sont donnés tout faits. Enfin on doit reconnaître, chez l'adulte, le courage et la fidélité qu'il montre face à son système de croyances.

Les crises du milieu de la vie marquent, pour l'adulte, le moment d'*appel* à autre chose. L'adulte voit alors, selon le mot de Jung, qu'il a "(oublié) une chose essentielle: c'est que l'on n'atteint le but social qu'aux dépens de la totalité de la personnalité" (1976, p. 231). Plus près de nous, Freudenberger reconnaît aussi ce qu'il appelle "the high cost of success" dans une étude qu'il intitule *Burn Out* (1980). La personne commence à éprouver des sentiments qu'elle traite d'abord comme "problèmes d'administration" internes. Elle éprouve de plus en plus de difficultés à "gérer ses ressources": motivation, énergies, concentration. Elle devient anxieuse, incertaine d'elle-même, incapable d'entreprendre une action. Le système ne fonctionne plus. Pour l'adulte, perdre le contrôle du système c'est perdre son identité (Kegan, 1982, p. 105, 205, 230-231, 240).

Pourtant, c'est à travers les brèches mêmes du personnage qu'émergera la

personne. Le monde du travail et la famille accomplissent la fonction d'appel chaque fois qu'ils refusent de voir l'autonomie et l'indépendance comme ultime accomplissement de la personne, chaque fois qu'un collègue, que la/le partenaire exigent d'être reconnus comme autre chose et plus qu'un rouage du système.

Du point de vue du *développement moral*, l'âge adulte, parce qu'il est le temps où émerge la personne constituée, peut être celui de l'autonomie responsable.

L'autonomie responsable, c'est-à-dire la capacité de juger et d'agir selon "ce qui convient à l'être humain" (Blais, 1987, p. 17-21) en soi et dans les autres, exige l'acquisition et l'orchestration d'un ensemble de savoirs: savoir théorique, savoir d'expérience, savoir pratique.

Le savoir théorique (*theoria*) dit ce que peut et doit être l'être humain. C'est le *savoir penser*, l'"esprit de géométrie" ou la raison déductive qui retrace, au-delà du précepte, le principe qui le fonde, qui cherche, au delà de la décision, les postulats qui la sous-tendent; qui découvre, derrière les choix, les considérations qui les ont motivés.

Le savoir d'expérience (*empateia*) fait comprendre quel être humain est cette personne précise dans ce contexte particulier. C'est le *savoir sentir* les êtres et les choses, l'"esprit de finesse" ou "la raison du coeur."

Le savoir pratique (*praxis*) rend capable d'entreprendre et de mener à bonne fin ce qu'il faut faire pour que soit réalisé "ce qui convient" à la dignité de cet être humain dans cette situation particulière. C'est le *savoir agir* ou, dans les termes d'Olivier Du Roy, la capacité de vivre les vertus morales reliées à l'action, soit la décision, la persévérance et le détachement de l'oeuvre (1970, p. 199-204).

6. La maturité: la communauté des personnes

Le dernier passage de la vie relationnelle se fait de la personnalité à la personne. La personnalité, écrit Mounier c'est l'individu qui a réussi à s'établir; l'apothéose de la personnalité, c'est le héros. Mais il faut sortir de l'individualisme triomphant pour poursuivre "l'oeuvre ambiguë de notre personnalisation." La personne est un "paradoxe," un lieu de "tension et de passivité," où "l'avoir et le don s'entrecroisent, luttent et se répondent" (1961, p. 534-535).

Le pas de l'âge adulte à la maturité est encore celui de la société à la communauté. Les sociétés vitales fondées sur l'utilité et les sociétés juridiques régies par les contrats remplissent des fonctions indispensables pour l'individualisation. Pourtant, les sociétés offrent des limites à la personnalisation du fait qu'elles portent chacune en elles-mêmes les racines de son déclin, soit le matérialisme, le dogmatisme, le juridisme. Les sociétés font la promotion de l'individu, ce sont les communautés qui suscitent les personnes (Mounier, 1961, p. 539).

Ce que Mounier appelle "Personne" et "Communauté des personnes," Kegan le nomme "intimité" (1982, 104-106, 238-239, 253). Pour Keen, la personne mûre est le "Lover" (1983, chap. 10). De même pour Lonergan, le sommet de

la réalisation de soi est l'étape de la transcendance de soi, le "Being-in-Love" (1972, p. 106, 122, 240).

Ici, la dichotomie dépendance-indépendance devient une dialectique d'*interdépendance*. Comme l'étape adulte marquait l'éveil du moi, celle de la maturité marque la découverte de *l'autre*: ni le non-moi enfantin, ni l'"autre moi-même" adolescent mais cet être qui, parmi tous les autres, est à la fois celui dont nous avons le plus besoin pour vivre en humains et celui qui nous échappe le plus radicalement, puisqu'il est conscience, c'est-à-dire intelligence, sensibilité et liberté. Ainsi, écrit Jean Theau, la relation à la personne autre est une relation de "dépendance mutuelle entre des êtres radicalement indépendants les uns des autres" (1986, p. 93). Cet autre qui attire est aussi et en même temps une présence qui dérange, dérouté et interpelle constamment, qui nous force à voir à la fois les horizons de nos possibilités et les profondeurs de nos pauvretés (Guindon, 1986, p. 168).

Il semble que moins encore que pour les premières étapes du développement, cette dernière se fasse "tout naturellement." Il s'agit, selon Keen, d'un pèlerinage sans fin que l'on commence au milieu d'un dépotoir de mythes brisés, de relations cassées, d'illusions fracassées, de héros ternis et de dieux destitués. Petit à petit, les yeux s'habituent à la nuit. La confiance de la maturité remplace les assurances de l'âge adulte (1983, p. 190).

Appuyé sur un corpus de recherches, Kegan suggère que l'autonomie pourrait bien ne pas constituer l'étape ultime du développement de la personne (1982, p. 228-230). Pour sa part, Kohlberg propose la "métaphore" d'un stade 7. L'auteur voit que la maturité morale exige une réponse adéquate aux questions de Job: la souffrance du juste, l'injustice, la perspective de la mort. La question ultime devient celle du sens de la vie; elle englobe et dépasse les conceptions morales (1981, p. 321, 342, 343).

A partir du concept de personne comme structure de transcendance, on pourrait concevoir que le dernier horizon de l'intentionnalité de la conscience serait, au-delà de l'universel, le cosmique. On pourrait comprendre alors que la dignité radicale de la personne humaine réside dans le fait qu'elle est une partie unique et irremplaçable du tout de l'Être (Fowler, 1981, p. 200).

À regarder vivre les King, Teresa, Schweitzer, Camara, on peut se demander s'ils n'ont pas dépassé l'étape de l'autonomie même responsable; s'ils ne vivent pas selon un "nomos" tout autre; peut-être selon une théonomie, le "Théos" étant conçu en termes du Tout-de-tout. Ces grands de l'humanité ne semblent pas penser que c'est en vue du développement de leur personnalité, ni par pur hasard ni par une parfaite absurdité qu'ils se trouvent, tels qu'ils sont, en ce temps et ce lieu de l'histoire des humains. Mais ce sont des questions qui, comme le sent Kohlberg, se situent à la frontière du raisonnement moral (1981, p. 322): les questions du sens ultime de la vie humaine relèvent du religieux.

Conclusion

Ni les morales répressives, ni les morales permissives ne savent ouvrir, pour la personne, les voies de l'accomplissement de soi, c'est-à-dire le sens intime des possibilités et des exigences de l'humanité en soi et dans les autres. Respecter l'humain en soi et dans les autres, c'est reconnaître que sur le plan affectif comme du point de vue cognitif, la personne est un être de relation, un être de transcendance. Ainsi se présente l'ordre éthique.

L'ordre pédagogique, lui, veut d'abord que l'on reconnaisse en la personne un être en voie d'harmonisation, une dualité foncière en travail d'unification. Chez elle, le développement cognitif et le développement affectif ne se font ni par pure maturation ni nécessairement en synchronie. Comme pour le développement cognitif, il faut, pour l'évolution affective, une intervention qui, d'abord, *appuie* ce qui est mais aussi *appelle* ce qui peut et doit être.

L'erreur des morales permissives n'a pas été de rappeler l'importance de la réalisation de soi, mais d'oublier que, comme l'écrit Jean Lacroix, "le chemin de soi à soi fait le tour du monde" (1968, p. 64).

MILIEUX ÉDUCATEURS	de SOI	PERCEPTIONS de L'AUTRE	RELATIONS	SENS MORAL	PÉDAGOGIE d'APPUI	d'APPEL
Le SEIN MATERNEL	je suis mes besoins	tu es ma réponse	dépendance		présence physique; générosité	naissance, sevrage
Le CERCLE FAMILIAL	je suis mon impulsion	tu es un non-moi		respect des limites externes	vouloir indi- viduel émergeant de la symbiose	coordination vouloirs indi- viduels/projets des autres
Le MILIEU SCOLAIRE	je suis mes succès	tu es mon aide ou mon compéti- teur	crypto- dépendance	respect des règles apprentissage des rôles	compétences, succès public	partage des sentiments ouverture sur solidarité
Les PACTES d'AMIS	je suis mon idéal; mes appartenances	tu es un autre moi- même	co- dépendance	solidarité empathie loyauté recherche d'absolu	altruisme empathie idéisme	refus des con- formismes ouverture sur l'autonomie
Le MONDE du TRAVAIL	je suis le premier agent de ma vie	tu es mon partenaire ou ma responsa- bilité	in- dépendance	autonomie responsable	autosuffisan- ce, pouvoir personnel, travail créa- teur	détachement de ses oeuvres ouverture sur l'intimité
La COMMU- NAUTÉ des PERSONNES	je suis de l'Être	tu es une personne autre	inter- dépendance	sens de la dignité des personnes		

Références

- Aristote, (1972). *Ethique à Nicomaque*. Introduction, notes et index par J. Tricot. Paris: Vrin.
- Adler, Mortimer (1982). *The Paideia proposal: An educational manifesto*. New York: MacMillan.
- Barclay, James R. (1976). The importance of exemplary models in value education. In Thomas C. Hennessy. *Values and moral development*. New York: Paulist Press.
- Berger, Peter. (1969). *A rumor of angels*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Blais, Martin. (1977). *Réinventer la morale*. Montréal: Fides.
- Blais, Martin. (1987). Le jugement moral. In *Arrimages, revue en didactique de l'éducation morale*. Québec: Université Laval.
- Carlo, William E. (1967). *Philosophy, science and knowledge*. Milwaukee: Bruce Pub. Co..
- Cochrane, Donald B. (1979). Prolegomena to moral education. In D.B. Cochrane, C.M. Hamm, & A.C. Kazapides. *The domain of moral education*. New York: Paulist Press.
- DeFinance, Joseph. (1962). *Essai sur l'agir humain*. Rome: Presses de l'Université Grégorienne.
- Delumeau, Jean. (1983). *Le péché et la peur*. La culpabilisation en Occident, XIIIe-VIIIe siècles. Paris: Fayard.
- Delumeau, Jean. (1985). *Ce que je crois*. Paris: Grasset.
- DuRoy, Olivier. (1970). *La réciprocité*. Essai de morale fondamentale. Paris: Epi.
- Egan, Kieran. (1979). *Educational development*. New York: Oxford University Press.
- Elkind, David. (1984). *All dressed up and no place to go. Teenagers in crisis*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Erikson, Erik H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, Erik H. (1963). *Childhood and society*. (2nd Ed.). New York: W.W. Norton.
- Erikson, Erik H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, Erik H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, Erik H. (1982). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton.
- Freud, Sigmund. (1936). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris: Gallimard.
- Freudenberger, Herbert J. (1980). *Burn out. How to beat the high cost of success*. New York: Bantam Books.
- Fowler, James. (1981). *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: Harper and Row.
- Giroux, Aline. (1988). L'éducation morale: une transcendance à réinventer. In *Mélanges de philosophie*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, Collection *Philosophica*, à paraître.
- Grand'Maison, Jacques. (1977). *Une société en quête d'éthique, Cahiers de recherche éthique, #5*. Montréal: Fides.
- Guindon, André. (1986). *The sexual creators. An ethical proposal for concerned Christians*. New York: University Press of America.
- Jackson, Bruce. (1985, December). Lowered expectations: How schools reward incompetence. *Phi Delta Kappan*, 67(4).
- Jacquard, Albert. (1985). *Inventer l'homme*. Bruxelles: Editions Complexes.
- Jankélévitch, Vladimir. (1981). *Le paradoxe de la morale*. Paris: Cerf.
- Jung, Carl G. (1976). *Problèmes de l'âme moderne*. Traduction Yves LeLay. Paris: Editions Buchet/Chastel.
- Keen, Sam (1983). *The passionate life. Stages of loving*. San Francisco: Harper and Row.
- Kegan, Robert. (1982). *The evolving self. Problem and process in human development*. Harvard University Press.
- Kohlberg, Lawrence. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row Publishers.
- Küng, Hans. (1981). *Dieu existe-t-il?* Paris: Seuil.
- Lacroix, Jean. (1968). *Les sentiments et la vie morale*. Paris: P.U.F.
- Lavelle, Louis. (1955). *Traité des valeurs*. Paris: P.U.F., 1955.
- Levine, Saul V. (1979). Adolescents, believing and belonging. *Adolescent Psychiatry*, 7.
- Lidz, Theodore. (1976). *The person. His and her development throughout the life cycle*. Rev. Ed. New York: Basic Books.
- Loevinger, Jane. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lonergan, Bernard J.F. (1968). *Insight. A study of human understanding*. London: Longmans, Green and Co.

- Mounier, Emmanuel. (1961). *Qu'est-ce que le personnalisme? Oeuvres complètes de Mounier, tome I*. Paris: Seuil.
- Naud, André et Morin, Lucien. (1978). *L'esquive. L'école et les valeurs. Conseil supérieur de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Plé, Albert. (1980). *Par devoir ou par plaisir?* Paris: Cerf.
- Prost, Alain. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris: Seuil.
- Riegel, Klaus F. (1979). *Foundations of dialectical psychology*. New York: Academic Press.
- Roszak, Theodore. (1986). *The cult of information. The folklore of computers and the true art of thinking*. New York: Pantheon Books.
- Theau, Jean. (1986). *Le crépuscule de l'homme*. Montréal: Bellarmin.
- Thomas d'Aquin. (1984). *Somme théologique. Tome 2*. Paris: Cerf.
- Turkle, Sherry. (1984). *The second self. Computers and the human spirit*. New York: Simon and Schuster.
- Vasse, Denis. (1969). *Le temps du désir*. Paris: Seuil.
- Vernaux, Roger. (1956). *Philosophie de l'homme*. Paris: Beauchesne.