

Université de Montréal

La Values Clarification
confrontée aux perspectives de Gilbert Durand
sur le «polythéisme des valeurs»

par
Raymond Laprée

Faculté de théologie

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en théologie - sciences de la religion

janvier 1998

© Raymond Laprée, 1998



BL

25

U54

1998

U.017

Le présent document est le résultat de la collaboration de l'Institut de Recherche en Biologie et de l'Institut de Recherche en Chimie de l'Université de Montréal.

par
Révisé par
Écrit par

Tout document à la lecture des titres subséquents
sur le présent document est le résultat de la collaboration de l'Institut de Recherche en Biologie et de l'Institut de Recherche en Chimie de l'Université de Montréal.



1998
U.017

Identification du jury

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée

**La *Values Clarification* confrontée aux perspectives de Gilbert Durand
sur le «polythéisme des valeurs»**

présentée par

Raymond Laprée

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Solange Lejeune
Michel M. Campbell
Hubert Doucet
Eric Volant
Luc Lamarche

Thèse acceptée le 19. 05. 1998

Sommaire

Pendant dix ans (1966-1976), la *Values Clarification* a été l'approche la plus utilisée en Amérique du Nord dans les milieux d'éducation. Puis des critiques ont fusé à son propos, parfois de façon virulente, au point qu'au tournant des années 80 les autorités scolaires avaient déjà retiré la *Values Clarification* de leurs programmes officiels. Depuis, certains des créateurs de cette approche ont modifié leur façon de travailler de même que l'appellation de leur méthode, tandis que d'autres ont ajusté autrement leur discours sur le sujet. Mais le débat autour de cette approche éducative, notamment sur les aspects moraux et religieux, est demeuré inachevé, parce que les milieux éducatifs ont déplacé leur intérêt vers une autre question. Confrontés au phénomène du pluralisme, ils se sont alors affairés à définir les consensus collectifs autour des valeurs à promouvoir dans leurs écoles, laissant de côté les discussions sur les processus par lesquels les jeunes seraient interpellés à intégrer ces valeurs.

La thèse reprend le débat où il s'est arrêté et, grâce à l'anthropologie culturelle de Gilbert Durand, élabore une notion de la « valeur » qui puisse justifier les ajustements apportés depuis le déclin officiel de la *Values Clarification*, tant au niveau de la pratique pédagogique qu'au niveau des ententes socio-communautaires recherchées. De plus, un cadre global, qualifié de « psychagogique », est proposé, cadre à l'intérieur duquel devrait se déployer une approche éducative conforme à cette notion étendue de la valeur.

La première partie de la thèse trace le portrait de la *Values Clarification*, de l'héritage laissé par le philosophe pragmatiste John Dewey, en passant par son disciple Louis Edward Raths, qui a mis au point les principes de l'approche, jusqu'aux adeptes et praticiens actuels, qui ont élaboré quelques voies nouvelles. Les outils de la *Values Clarification* sont relativement simples; c'est ce qui a favorisé sa très rapide expansion. Par contre, ils supposent que l'éducateur intègre une mentalité particulière pour pouvoir les utiliser correctement; c'est ce qui a causé le déclin accéléré de cette approche. En effet, des maladresses se sont inévitablement produites parmi les dizaines de milliers de personnes qui se sont mises à pratiquer la *Values Clarification*. Mais la critique s'en est tout particulièrement pris au refus tout pragmatiste des créateurs d'aborder les valeurs

comme des biens moraux qui supportent un contenu dicté tant par une foi religieuse que par la tradition sociale dans lesquelles les valeurs s'insèrent. La thèse démontre cependant que ce refus était plus verbal que pratique; il manquait aux sympathisants un support théorique élargi qui leur permette de concilier les visions qui s'opposaient.

L'oeuvre de l'anthropologue culturel Gilbert Durand présenté dans la seconde partie de la thèse fournit ce support théorique. En élaborant sa pensée sur *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Durand utilise occasionnellement deux expressions, soient «la Guerre des dieux», qu'il attribue à Nietzsche, et «le polythéisme des valeurs», dont il accorde la paternité à Marx Weber. La thèse fait le rapprochement entre les passages où ces expressions apparaissent et dégage une notion durandienne de la «valeur»; ainsi conçoit-on les valeurs comme des symboles de forces ultimes et nécessairement plurielles dans l'être humain, symboles précisant à celui-ci sa propre nature et le libérant aussi de sa condition. Les valeurs s'organisent également les unes par rapport aux autres comme des constellations de systèmes de significations. Ces systèmes de symbolisants, toujours plus spécifiques à mesure qu'ils s'ancrent dans le quotidien d'un individu appartenant à une culture donnée, déploient, par leur multiplicité même, l'immense richesse de leur symbolisé, jusqu'à la nécessaire contradiction qui, selon Durand, vient équilibrer la manifestation du sens.

Reprenant le débat sur la *Values Clarification*, en troisième partie, et appuyée sur l'éclairage durandien sur la notion de valeur, la thèse se poursuit en démontrant l'utilité de l'approche pédagogique américaine à l'égard des valeurs proches du quotidien, mais aussi l'incapacité de celle-ci à clarifier la dynamique symbolique la plus rapprochée des valeurs ultimes. Finalement, en concrétisant les perspectives anthropologiques de Durand au regard des besoins d'un atelier d'animation de clarification du sens par le biais des valeurs, l'auteur de la thèse termine par la mise au point d'un instrument «psychagogique» destiné à combler la marge de symbolisation laissée inoccupée par la *Values Clarification*. Il appartiendra à des recherches ultérieures de démontrer, par la mise en oeuvre de ce nouvel instrument d'animation, jusqu'à quel point cette proposition théorique supporte bien l'épreuve de la réalité.

Table des matières

DÉDICACE	xvi
REMERCIEMENTS	xvii
AVANT-PROPOS	xix

PREMIÈRE PARTIE LA *VALUES CLARIFICATION*

INTRODUCTION GÉNÉRALE DE LA PREMIÈRE PARTIE	2
---	---

CHAPITRE 1 LA GENÈSE DE LA *VALUES CLARIFICATION*

INTRODUCTION	7
1. LE CONCEPT DE VALEUR AU XX ^e SIÈCLE AUX ÉTATS-UNIS	8
1.1 Une exploration divergente : la première moitié du siècle	8
1.1.1 En psychologie	9
1.1.2 En anthropologie	12
1.1.3 En sciences sociales	12
1.1.4 En philosophie	13
1.2 Après 1960, une cristallisation en des écoles-types	14
1.2.1 Les <i>Value Orientations</i>	14
1.2.2 Valeurs et choix «vocationnels»	16
1.2.3 Le développement du jugement moral	17
1.2.4 Tests et mesure des valeurs	19
1.2.5 <i>Values Clarification, Values Realization, Comprehensive Education, Psychoreligiologie</i>	20
1.2.6 Pluralité des approches	21
2. EN FOND DE SCÈNE À LA <i>VALUES CLARIFICATION</i> : JOHN DEWEY	24
2.1 Brève biographie de John Dewey	26
2.2 L'idéation et la réalité	29
2.3 Le sceau de «la méthode»	31
2.4 L'éducation morale et aux valeurs, chez Dewey	35
3. DÉVELOPPEMENT DE LA <i>VALUES CLARIFICATION</i>	40
3.1 Une pensée concrétisée par L.E. Raths	40
3.2 Début officiel de la <i>Values Clarification</i> : 1966	44
3.3 D'autres étapes significatives	46
3.4 Une expansion fulgurante	49

3.5	Une année très marquante: 1975	55
3.5.1	Hommage critique	55
3.5.2	Coups de masse	57
3.6	Un déplacement	58
CONCLUSION		60

CHAPITRE 2 LES FONDEMENTS DE LA *VALUES CLARIFICATION*

INTRODUCTION		63
1.	VALEUR ET VALORISATION: À LA RECHERCHE D'UNE DÉFINITION	66
2.	LA BOÎTE À OUTILS DE LA <i>VALUES CLARIFICATION</i>	74
2.1	Le processus de valorisation	74
2.2	Les 8 indicateurs de valeurs	78
2.3	Trente questions-types pour une fructueuse clarification des valeurs	82
2.4	Une vingtaine de stratégies sur dix thèmes féconds au niveau de l'éducation aux valeurs	89
2.5	La méthode de la pensée critique	91
3.	HUIT COMPORTEMENTS QUE LA <i>VALUES CLARIFICATION</i> PEUT AIDER À AMÉLIORER	93
4.	CERTAINES ADAPTATIONS DE LA <i>VALUES CLARIFICATION</i>	97
4.1	Hall et l'ouverture au spirituel	100
4.2	Kirschenbaum et son processus en 5 étapes	104
CONCLUSION		110

CHAPITRE 3 LA CRITIQUE DE LA *VALUES CLARIFICATION*

INTRODUCTION		113
1.	LES CRITIQUES FONDAMENTALES FAITES ENVERS LA <i>VALUES CLARIFICATION</i>	118
1.1	Des critiques de type technique	118
1.1.1	Six points retenus	119
1.1.2	Les réponses des tenants de la <i>Values Clarification</i>	120
1.1.3	Des critiques plus fondamentales	122
1.2	Les critiques fondamentales	123
1.2.1	La faiblesse du fondement théorique	124
1.2.2	Toute valeur est relative à l'expérience vécue	132
1.2.3	L'ordre moral impose ses «impératifs» aux valeurs	140
1.2.4	Une problématique assez uniforme	151
2.	LA CRITIQUE DES CRITIQUES	154

2.1	Un contenu en évolution	154
2.2	Mauvaise utilisation des deux éditions	155
2.3	Fabrication de preuve	156
2.4	Des citations tronquées ou tirées hors de leur contexte	157
2.5	Des reprises sans vérification des sources	159
2.6	Un débat tout de même constructif	160
3.	LES RÉPONSES APPORTÉES PAR LA <i>VALUES CLARIFICATION</i>	160
3.1	Toute valeur s'explique par la réflexion sur l'expérience de vie	163
3.1.1	Les valeurs se créent par nos expériences de vie	164
3.1.2	La pensée critique forme de meilleurs caractères	165
3.1.3	Tout principe est en perpétuel perfectionnement	166
3.1.4	La prudence verbale est de mise	168
3.2	La réponse à propos de la superficialité	170
3.2.1	Inventer de nouvelles normes de recherche	171
3.2.2	Miser sur une formation adéquate des enseignants	172
3.2.3	Un développement horizontal des valeurs	174
3.2.4	Mieux fonder scientifiquement la place complémentaire de la <i>Values Clarification</i>	177
3.3	La réponse à propos du relativisme	178
3.3.1	Les valeurs inhérentes au processus de la <i>Values Clarification</i> sont clairement affirmées	179
3.3.2	La <i>Values Clarification</i> ne prend pas parti pour des valeurs hors de son processus	181
3.3.3	L'autorité sur les valeurs peut venir de consensus collectifs	183
3.3.4	Une valorisation bien faite ne conduit pas à des actes mauvais	187
3.3.5	Il n'y a pas de connaissance certaine hors de l'expérience	189
3.3.6	Un relativisme modéré	191
3.4	Réponse à propos de l'amoralisme	192
3.4.1	Danger de conformisme	193
3.4.2	La bonté d'un acte provient à la fois de son unité et de son unicité	196
3.4.3	Une propension au bien, mais à discipliner	198
3.4.4	L'absolu peut exister, mais il est hors d'atteinte de l'expérience	200
3.4.5	Il est acceptable de présenter sa propre expérience aux autres	206
3.4.6	Une approche sans impérialisme absolu	207
3.5	Synthèse des réponses aux critiques de la <i>Values Clarification</i>	208
	CONCLUSION	210

CHAPITRE 4

LA *VALUES CLARIFICATION*
DANS LES 20 DERNIÈRES ANNÉES

INTRODUCTION	215
1. LES VAGUES SOCIALES ET LES VALEURS	216
1.1 La question des valeurs, omniprésente au cours des vingt dernières années	217
1.2 La vague américaine de la <i>Values Clarification</i>	220
1.3 Un silence étonnant, celui des fondateurs de la <i>Values Clarification</i>	223
2. SIMON ET LA <i>VALUES REALIZATION</i>	226
2.1 Des habiletés à développer	228
2.2 Les attitudes recommandées aux éducateurs	230
2.3 Innover dans la continuité	232
2.4 Un suivi plus organisé	233
3. HARMIN ET LE TANDEM DE LA CLARIFICATION	234
3.1 Attitudes pour aborder l'éducation aux valeurs	236
3.2 Un processus de valorisation modifié	238
3.3 Un tandem nécessaire	241
4. KIRSCHENBAUM ET <i>THE COMPREHENSIVE MODEL</i>	242
4.1 Un changement longuement mûri	242
4.2 Un heureux mélange des bonnes méthodes	244
4.3 Une large acceptation	246
5. TROIS AUTRES ADAPTATIONS DE LA <i>VALUES CLARIFICATION</i>	248
5.1 La brisure de l'égocentrisme	249
5.1.1 Griffin et la considération des circonstances externes	249
5.1.2 Van der Ven et le point d'appui universel	250
5.1.3 Une solution partielle mais intéressante	253
5.2 L'insertion prioritaire du donné révélé dans la <i>Values Clarification</i>	254
5.2.1 Hall et le besoin spirituel de l'homme	254
5.2.2 Brownfield et l'obligation pour l'éducateur de témoigner	255
5.2.3 Naud et la priorité des valeurs chrétiennes	257
5.3 La valeur comme démarche religieuse	259
5.3.1 Supporter la quête de sens par la <i>Values Clarification</i>	260
5.3.2 Pluralité et verticalité	261
5.3.3 Une émergence en son temps	262

CONCLUSION GÉNÉRALE DE LA TROISIÈME PARTIE	263
Un élargissement du discours	263
Une théorie encore peu élaborée	265
Recourir à une oeuvre déjà bien fondée	268

DEUXIÈME PARTIE LA PENSÉE DE GILBERT DURAND

INTRODUCTION GÉNÉRALE DE LA DEUXIÈME PARTIE	271
---	-----

CHAPITRE 5 GILBERT DURAND : L'HOMME ET L'OEUVRE

INTRODUCTION	275
1. ÉLÉMENTS BIOGRAPHIQUES	278
1.1 Un homme qui a traversé notre siècle	278
1.2 Un esprit contemporain ouvert à de nombreux courants de pensée	282
2. LA CLASSIFICATION ISOTOPIQUE DES IMAGES, SELON DURAND	288
2.1 La méthodologie de recherche suivie par Durand	289
2.2 Le vocabulaire «fixant» les éléments de base de l'imaginaire, selon Durand	295
2.2.1 Un ancrage biopsychique: le schème	295
2.2.2 Des schèmes lestés de matériel culturel primordial: les archétypes	300
2.2.3 Des significations qui viennent de contextes particuliers: les symboles	301
2.3 Le vocabulaire relatif à la «dynamique» des éléments de base	304
2.3.1 L'organisation en récit: le mythe	304
2.3.2 Des pôles d'attraction et de transformation des symboles: les structures	306
2.4 Les douze structures anthropologiques de l'imaginaire, selon Durand	309
2.4.1 - Les quatre structures intimistes (ou mystiques)	310
2.4.2 - Les quatre structures schizomorphes ou héroïques	316
2.4.3 - Les quatre structures systémiques (ou disséminatoires, ou synthétiques)	319
CONCLUSION	325

CHAPITRE 6 ORIGINALITÉS DU STRUCTURALISME DURANDIEN

INTRODUCTION	329
1. LE STRUCTURALISME FIGURATIF COMPARÉ AU STRUCTURALISME FORMEL	330
1.1 La lecture structurale d'un mythe, selon Lévi-Strauss	331
1.2 Critique de cette technique par Durand	335
1.3 Rejet par Ricoeur du structuralisme de Lévi-Strauss	338
1.4 Trois maîtres, mais une pensée proche, à certains égards	341
1.5 Divergence entre Ricoeur et Durand à propos d'«historicité»	344
1.6 Une logique propre au mythe	346
1.7 Synthèse du débat	349
2. LA GUERRE DES DIEUX OU <i>COINCIDENTIA OPPOSITORUM</i>	351
2.1 L'hétérogénéité, condition de santé mentale	351
2.2 Message récurrent du mythe: les dieux se font la guerre	353
2.3 Un système d'oppositions plus qu'une véritable synthèse	354
2.4 Diverses autres confirmations de la <i>coincidentia oppositorum</i>	357
2.5 Configuration unique du noeud d'antagonismes	359
2.6 Éloge de la «différence»	362
CONCLUSION	365

CHAPITRE 7 LA NOTION DE «VALEUR» CHEZ G. DURAND

INTRODUCTION	369
1. DÉFINITION DE LA «VALEUR» CHEZ DURAND	372
1.1 Un mot significatif	372
1.2 Méthode utilisée: la double lecture	374
1.3 Les commentaires sur les grilles de lecture	378
1.3.1 Commentaires sur la grille de lecture # 1	378
1.3.2 Commentaires sur la grille de lecture # 2	383
1.3.3 Commentaires sur la grille de lecture # 3	385
1.3.4 Commentaires sur la grille de lecture # 4	391
1.4 Proposition de définition	393
2. LE POLYTHÉISME DES VALEURS	398
2.1 Une expression apparue vers 1970	399
2.2 Définition de l'expression	401
2.3 Plusieurs antagonismes	403
2.4 Comparaison entre Durand et Weber à propos du polythéisme des valeurs	406
2.5 Même point de vue par une voie différente	413
CONCLUSION	418

CONCLUSION GÉNÉRALE DE LA DEUXIÈME PARTIE	420
---	-----

TROISIÈME PARTIE
VERS UNE APPROCHE AMÉLIORÉE DE CLARIFICATION DE VALEURS

INTRODUCTION GÉNÉRALE À LA TROISIÈME PARTIE	427
---	-----

CHAPITRE 8
AMÉLIORATION DE LA *VALUES CLARIFICATION*
SELON LES PERSPECTIVES DE DURAND

INTRODUCTION	431
1. LA VALEUR: UNE IMAGE SYMBOLIQUE, NON UNE EXPÉRIENCE	432
1.1 Rappel de la position de la <i>Values Clarification</i>	432
1.2 Rappel de la position de Durand	435
1.3 L'image est prioritaire	437
1.4 La <i>Values Clarification</i> conserve sa proximité avec l'expérience	440
2. UN RELATIVISME ENTRE DES ABSOLUS	443
2.1 Rappel de la position de la <i>Values Clarification</i>	443
2.2 Rappel de la position de Durand	445
2.3 Une mentalité ouverte	447
2.4 Le fondement moral	448
2.5 Incidences pratiques de la nouvelle perspective	452
2.6 Un outil de symbolisation	453
3. TRAITEMENT DES CONFLITS DE VALEURS	457
3.1 Rappel de la position de la <i>Values Clarification</i>	458
3.2 Rappel de la position de Durand	459
3.3 Dépistage des micro-univers symboliques	461
4. ORIENTATIONS FONDAMENTALES DU NOUVEAU PROCESSUS	465
CONCLUSION	473

CHAPITRE 9
ANALYSE CRITIQUE DE TROIS EXPÉRIENCES

INTRODUCTION	478
1. UN CLASSEMENT AUTHENTIQUE DE VALEURS	479
1.1 Les consignes de l'expérience	479
1.2 Les résultats globaux	480
1.3 Quelques constatations	486
1.4 Première conclusion: le sens peut se trouver partout	489
1.5 Deuxième conclusion: la <i>Values Clarification</i> n'est utile qu'aux niveaux éloignés de signifiante	490

2.	ANALYSE DE DEUX ATELIERS CENTRÉS SUR LES VALEURS	493
	2.1 Atelier de <i>Values Realization</i>	494
	2.1.1 Formation d'une vie de groupe	495
	2.1.2 Activités de réflexion personnelle	496
	2.1.3 Activités d'affirmation devant les autres	496
	2.1.4 Activités d'apprentissage de comportements	496
	2.1.5 Plus que la <i>Values Clarification</i>	497
	2.2 Atelier de psychoreligiologie	500
	2.2.1 L'espace sacré	502
	2.2.2 Créativité de type symbolique	502
	2.2.3 Mises en scène symboliques	504
	2.2.4 Autres activités à intention symbolique	505
	2.2.5 Un symbolisme à fonction biographique	506
	2.2.6 Quelques éléments réducteurs de symbolisme	507
	2.3 Forces et limites des deux ateliers	508
	CONCLUSION	512

CHAPITRE 10 UNE APPROCHE PSYCHAGOGIQUE DES VALEURS

	INTRODUCTION	516
1.	CE QUE NOUS ENTENDONS PAR «APPROCHE PSYCHAGOGIQUE»	517
2.	UN PROCESSUS DE CLARIFICATION DES VALEURS «AU QUOTIDIEN»	520
	2.1 Huit façons de concevoir la <i>Values Clarification</i>	520
	2.1.1 Façon de Louis Rath	520
	2.1.2 Façon de Brian Hall	522
	2.1.3 Façon de Merrill Harmin	523
	2.1.4 Façon d'Howard Kirschenbaum	523
	2.1.5 Façon de Sidney Simon	524
	2.1.6 Façon de Johannes Van der Ven	524
	2.1.7 Façon de Kathleen Gow et d'André Naud	525
	2.1.8 Façon de Jean-Marie Berlinguette	526
	2.2 Les instruments pédagogiques et les attitudes de l'éducateur	527
	2.2.1 Les instruments	527
	2.2.2 Attitudes recommandées aux intervenants	529
	2.3 Correspondance entre les deux théories	530
	2.4 Le bon niveau d'application de la <i>Values Clarification</i>	532
3.	TECHNIQUES RELATIVES A LA SYMBOLISATION	534
	3.1 Repérage des polarités et des structures	535
	3.2 Stimulation des univers symboliques	538
	3.3 Reconnaissance des conflits de valeurs	540
	3.4 Concrétisation de la méthode Loder-Parks	542

	xiii
3.4.1 Apports des ateliers de Simon et de Berlinguette	543
3.4.2 Rejoindre la dynamique «eschatologique»	544
3.5 Proposition globale d'une «approche psychagogique»	545
3.5.1 Activités d'éveil de l'imaginaire	547
3.5.2 Les données horizontales du tableau	549
3.5.3 Conseils pratiques d'utilisation du tableau	551
3.5.4 Validation par la pratique	551
CONCLUSION	553
CONCLUSION GÉNÉRALE	556
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	563
1. SOURCES DOCUMENTAIRES RELATIVES À LA PREMIÈRE PARTIE	564
2. SOURCES DOCUMENTAIRES RELATIVES À LA SECONDE PARTIE	596
3. SOURCES DOCUMENTAIRES RELATIVES À LA TROISIÈME PARTIE	613
CURRICULUM VITÆ	

Liste des tableaux

Tableau 1 :	le processus de la <i>Values Clarification</i>	75
Tableau 2 :	les indicateurs de valeurs	80
Tableau 3 :	les 30 questions-types de clarification	83
Tableau 4 :	les liens entre critères et questions-types de clarification	87
Tableau 5 :	les questions supplémentaires reliées au premier critère de valorisation	88
Tableau 6 :	les huit comportements-types que peut améliorer la <i>Values Clarification</i>	94
Tableau 7 :	grille de valorisation selon Kirschenbaum	107
Tableau 8 :	les deux conceptions de la morale, selon Gow	143
Tableau 9 :	les deux formes de questionnement d'un même contenu	202
Tableau 10 :	questionnements de faits, de concepts et de valeurs	204
Tableau 11 :	les neuf types d'habiletés touchées par la <i>Values Realization</i>	229
Tableau 12 :	les quatre attitudes de base d'un animateur de <i>Values Clarification</i>	231
Tableau 13 :	les 5 attitudes de l'éducateur qui aborde l'éducation aux valeurs morales, selon Harmin	237
Tableau 14 :	comparaison entre le processus original de la <i>Values Clarification</i> et la conception la plus récente du processus par M. Harmin	240
Tableau 15 :	les structures de l'imaginaire, selon la pensée de G. Durand	310
Tableau 16 :	les structures intimistes (ou mystiques)	312
Tableau 17 :	les structures schizomorphes (ou héroïques)	317
Tableau 18 :	les structures systémiques (ou disséminatoires ou synthétiques)	321
Tableau 19 :	grille de lecture d'un mythe, selon Lévi-Strauss	334
Tableau 20 :	argumentation de Ricoeur contre le structuralisme de Lévi-Strauss	339
Tableau 21 :	grille de lecture # 1 sur les liens directs avec la notion de valeur	377
Tableau 22 :	grille de lecture # 2 sur les liens indirects avec la notion de valeur	380
Tableau 23 :	grille de lecture # 3 sur les concepts périphériques d'Oeuvre, de biens et d'avoirs	384
Tableau 24 :	grille de lecture # 4 sur le concept de la Nature humaine par rapport à la valeur	388
Tableau 25 :	la définition de la valeur, d'après la conception de Durand	393
Tableau 26 :	conclusions possibles à tirer de la place occupée par des valeurs contradictoires dans un système imaginaire	462
Tableau 27 :	les micro-univers symboliques selon Yves Durand	463

Tableau 28:	la méthode de resymbolisation selon Loder-Parks	467
Tableau 29:	repérage des niveaux d'images	469
Tableau 30:	repérage des structures de l'imaginaire	469
Tableau 31:	guide d'interprétation des contradictions de valeurs	470
Tableau 32:	tâches d'équilibration des micro-univers mythiques	471
Tableau 33:	classement authentique des valeurs d'une personne	481
Tableau 34:	forces et faiblesses de deux ateliers de clarification des valeurs quant à une démarche de type symbolique	510
Tableau 35:	tableau comparatif de la <i>Values Clarification</i> et de ses aménagements	521
Tableau 36:	questionnaire-guide pour déceler la présence des univers de l'imaginaire à partir des schèmes verbaux identifiés par G. Durand	537
Tableau 37:	activités d'éveil des univers de l'imaginaire	539
Tableau 38:	grille de planification d'un atelier de clarification des valeurs	546

Dédicace

Je dédie cet ouvrage capital dans ma vie à mes parents, Adrien et Gabrielle Laprée, qui, malgré leur peu de ressources financières, m'ont fait accéder à la liberté du savoir universitaire. Ils ont joint leurs efforts à ceux des Frères des écoles chrétiennes qui, de mon entrée à l'école primaire Sainte-Brigide (Montréal) jusqu'à l'obtention de mon baccalauréat ès arts, au collège Mont-Saint-Louis, ont nourri ma soif de savoir et d'être.

Remerciements

Je remercie chaleureusement en tout premier lieu mon directeur de recherche, le professeur Michel M. Campbell, qui a manifesté son intérêt à l'égard du sujet de ma thèse tout au long de son élaboration. Son enthousiasme soutenu m'a fait du bien. Il a eu la patience et la délicatesse de me laisser travailler à mon rythme, en faisant confiance à mon sens des responsabilités, qui ont été multiples et des plus diversifiées tout au long de ces dix ans d'études doctorales. Je lui suis tout particulièrement redevable de l'articulation générale de ma thèse et du souci de garder celle-ci dans le cadre des Sciences de la religion.

Mon second remerciement est adressée à ma précieuse compagne, Diane Hardy, qui, au milieu d'autres travaux exigeants, a scrupuleusement révisé le texte de ma thèse afin d'en alléger l'expression.

Enfin, je veux exprimer ma gratitude aux trois personnes qui m'ont ouvert des territoires où je me suis transformé en explorateur à mon tour.

Je nomme en premier lieu le professeur Gilbert Durand, avec qui j'ai eu une brève mais mémorable rencontre dans son petit château du XVI^e siècle, sur le flanc des montagnes savoyardes qu'il chérit tant. Il est pour moi ce maître à penser que l'on rencontre en gravissant les sentiers élevés.

Je nomme ensuite Jean-Marie Berlinguette, l'initiateur de la psychoreligiologie conçue à l'ombre de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). De 1984 à 1987, il m'a dispensé une formation en animation d'ateliers sur les valeurs, au cours de laquelle j'ai découvert l'existence de la *Values Clarification*. Il est assuré de mon amitié et de ma reconnaissance professionnelle.

Je nomme enfin Sidney Simon, l'un des trois fondateurs de la *Values Clarification*, qui a progressivement découvert en moi un ami qui cherchait à comprendre avec honnêteté les bases de la pratique pédagogique ayant occupé toute la vie professionnelle de ce sexagénaire toujours actif. Je lui voue un très grand respect.

Avant-propos

Dans notre thèse, nous procédons au rapprochement de deux perspectives qui ne semblent jouir d'aucune affinité, à première vue, soient l'approche pédagogique américaine de la *Values Clarification* et le *structuralisme figuratif* de Gilbert Durand. Nous allons donc expliquer comment cette idée nous est venue et quel trajet nous avons suivi pour vérifier rationnellement notre intuition.

En bref, disons que le lien entre la *Values Clarification* et l'oeuvre de G. Durand s'explique par la jonction d'un désir et quelques bons fruits du hasard.

Le désir d'abord, c'est celui que nous avons toujours eu d'accompagner les gens dans leur recherche de sens de la vie. Il fait pendant à notre propre besoin de nourrir notre vie spirituelle, le plus souvent à l'intérieur de la spiritualité chrétienne, mais de plus en plus aussi, à même de traditions qui témoignent de la sagesse venant d'autres courants culturels. Cette recherche personnelle du sens, de même que nos services d'accompagnement, ont très souvent pris la forme d'ateliers de groupes.

Le hasard est venu jouer autour de ce désir. Par exemple, lorsque nous avons fait la découverte de l'oeuvre fondatrice de Gilbert Durand, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. C'est en cherchant la documentation nécessaire pour préparer un cours sur la sociologie de la religion, au début des années 80, que ce livre est tombé sous notre regard, à la bibliothèque du Collège de L'Assomption. En feuilletant

seulement quelques pages, nous étions déjà éclairé par une perspective longuement espérée et très substantielle à propos des aspirations de l'âme humaine. Lentement, sporadiquement, nous avons poursuivi cette lecture.

Puis le hasard fit son oeuvre à nouveau. Cette fois, ce fut la rencontre de Jean-Marie Berlinguette (dont il est question dans les parties 1 et 3 de notre thèse), juste au moment où il fondait le Centre Option Ouverte, à Montréal, en 1984. Nous nous y sommes inscrit et avons complété les trois années de formation en «psychoreligiologie», c'est-à-dire à la pratique d'une mentalité pluraliste en vue d'animer des ateliers favorisant l'émergence de sens par la clarification et l'intégration de ses valeurs. La *Values Clarification*, dont nous avons fait alors la découverte, était abordée à l'occasion, mais sans insistance particulière. Nous y avons également fait des expériences symboliques qui nous ont enseigné la puissance de cette dimension pour voir clair en soi-même.

Notre projet de thèse est né des limites que nous percevions dans cette formation. D'abord, l'accent était presque exclusivement placé sur la pratique; nous ressentions un très grand vide théorique. Puis, nous constatons que, malgré le cheminement psychologique très appréciable des participants, la clarification de leur «moi» semblait causer un retournement très marqué vers eux-mêmes, un peu à la manière d'un adolescent qui prend du pouvoir sur sa vie. Nous éprouvions de l'insatisfaction vis-à-vis le manque d'ampleur du sens qui prenait place, suite à une intervention

psychoreligieuse. Nous avons donc voulu répondre à ces inquiétudes avant de nous lancer dans une pratique à propos de laquelle certaines réponses nous échappaient. Nous nous sommes donc inscrit aux études doctorales, avec le projet d'élucider le problème suivant: la *Values Clarification* pouvait-elle combler l'écart que nous pressentions entre le résultat observé à la suite d'une démarche de clarification de valeurs et le développement du «sens», tel que présenté par Durand dans ses travaux sur l'imaginaire?

La suite de l'histoire n'est que le décompte de longues heures de travail, d'abord à lire presque intégralement l'oeuvre de Gilbert Durand afin d'en dégager la notion de «valeur», peu élaborée comme telle par l'auteur; puis à repérer les fondements théorique d'une école pédagogique américaine, celle de la *Values Clarification*, qui, en une trentaine d'années, a pris de multiples directions. De plus, nous avons personnellement pratiqué les techniques d'animation apprises au Centre Option Ouverte. Nous enseignons également les techniques d'animation, depuis déjà plusieurs années. Notre connaissance de l'intervention psycho-sociale repose sur plus d'une trentaine d'années de pratiques variées. Enfin, nous avons laissé le temps à la pensée de Durand de nous habiter progressivement, pour qu'elle prenne appui dans notre propre vision des choses.

Afin de colliger les données les meilleures possibles sur notre sujet de thèse, nous avons intentionnellement provoqué les expériences et contacts suivants:

- . en 1991 début de correspondance avec Sidney Simon, Merrill Harmin et Howard Kirschenbaum, trois auteurs majeurs de la *Values Clarification*, pour repérage bibliographique sur leurs écrits postérieurs à 1980;
- . en 1992 avec Gilbert Durand, rencontré chez lui, en Savoie, pour vérifier la rectitude de notre intuition sur une notion de «valeur» que nous dégagions de ses écrits (aucun enregistrement sonore n'a été produit à cette occasion);
- . en 1995 (juillet) avec Sidney Simon, suite à quelques contacts écrits et téléphoniques:
 - a) participation, au Massachusetts, à un atelier de *Values Realization* (le nouveau nom de l'approche de Simon), d'une durée de 5 jours et animé par lui-même et son épouse Suzanne;
 - b) entrevue d'une trentaine de minutes, avec Sidney Simon, sur divers aspects de la *Values Clarification* (enregistrement sonore conservé; réalisé à sa résidence du Massachusetts);
 - c) accès à la documentation personnelle de Sidney Simon sur la *Values Clarification*;
- . en 1995 (juillet) avec Howard Kirschenbaum: entrevue d'une trentaine de minutes, sur divers aspects de la *Values Clarification* (enregistrement sonore conservé), réalisée au site historique de *White Pine Camp*, près de Saranac Lake (N Y), où l'auteur administrait des travaux de restauration;

. en 1996 (juillet) avec Jean-Marie Berlinguette:

a) (juillet) participation, à St-Augustin-de-Desmaures (Québec), à un atelier de 5 jours, en psychoreligiologie, intitulé «Expérience symbolique»;

b) (septembre) entrevue portant sur l'évolution de la formation offerte au Centre Option Ouverte et sur la dynamique de l'atelier «Expérience symbolique» (aucun enregistrement n'a été produit).

Nous n'avons pu réaliser d'entrevue enregistrée avec Merrill Harmin, son lieu de travail, à Edwardsville, étant très éloigné de Chicago, où nous nous sommes rendu en 1995, pour faire quelques recherches supplémentaires. Entre autres, nous avons tenté d'obtenir des entrevues avec des professeurs des universités De Paul, Loyola et de Chicago; toutes les personnes rejointes ont poliment décliné notre demande, comme si le sujet, la *Values Clarification*, causait un certain embarras. Par ailleurs, la correspondance établie en 1991-92 avec le Dr Ian Wright, directeur de l'*Association for Values Education and Research (AVER)*, de l'Université de la Colombie-Britannique, afin de connaître sa position sur la *Values Clarification*, s'est avérée fructueuse; l'association a mis à notre disposition une documentation d'environ 500 pages sur ses activités, en plus de nous diriger vers une autre documentation produite en collaboration avec l'*Ontario Institute for Studies in Education (OISE)*, sous la direction de Clive Beck. Beck est réputé, dans le Canada anglophone, pour une approche éducative particulière qu'il a créée et mise en oeuvre dans le système scolaire de sa

province, *The Reflective Approach in Values Education*. Nous avons également établi un bref contact, en 1996, avec Jacques Lalanne, le directeur du Centre Actualisation, à Montréal. Lalanne a déjà offert de la formation sur la clarification des valeurs, au début des années 80, alors qu'il revenait d'un atelier animé par Sidney Simon. Enfin, nous avons suivi le cours «Problèmes contemporains du Magistère», offert en 1988 par le théologien québécois André Naud, dont il est question à plusieurs reprises dans la thèse. Naud est l'auteur de *La recherche des valeurs chrétiennes* (1985) et du *Magistère incertain* (1987). Le travail de session que nous lui avons soumis consistait à rapprocher le contenu des deux volumes. Entre temps, nous avons aussi réalisé une étude de 250 pages, sur les valeurs en communication interculturelle (1995), pour le compte du Centre de formation interculturelle de l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Le titre de cet ouvrage est *Les valeurs en communication interculturelle: un défi pour les formateurs*. Une version en anglais a également été produite (voir la bibliographie).

Livres et articles, entrevues en direct, correspondance, expériences personnelles et pratiques professionnelles constituent donc le matériau de travail de la présente thèse; elle est abordée sous les angles tant de l'étude livresque que de l'information inédite et des observations pratiques. Cette thèse traite de la fonction qu'exercent les valeurs par rapport à la conduite humaine et de l'intégration de celles-ci dans les comportements habituels.

En termes disciplinaires, cette étude pourrait être classée en éthique, du point de vue de la philosophie et de la théologie, ou en éducation personnelle et sociale, du point de vue de la pédagogie et de l'andragogie. Mais du point de vue sous lequel le sujet est traité ici, soit celui de la valeur comme créatrice de sens, elle s'inscrit en Sciences de la religion. Il s'agit en effet d'une étude frontière qui se tient là où se croisent plusieurs savoirs concernant l'agir humain et la condition humaine. La clarification des valeurs, particulièrement celle de l'école de la *Values Clarification*, de laquelle part toute la démonstration, a été élaborée dans les milieux éducatifs américains des années 60, au milieu d'autres approches, traditionnelles ou nouvelles. Mais les adultes aussi y ont trouvé leur compte, sous forme d'ateliers de croissance personnelle. Le sujet étudié ici dépassera donc les problématiques éducatives trop axées sur les questions d'immaturité de la personnalité; la thèse se trouve donc en marge de la pédagogie. Seule l'attention portée à l'apprentissage de l'intégration des valeurs à la conduite humaine confère une certaine parenté avec cette science. La thèse évite de fouler de plain-pied le terrain de la philosophie morale, bien qu'elle ne soit pas exempte de références à quelques concepts philosophiques. La philosophie du pragmatisme, à laquelle adhère les créateurs de la *Values Clarification* n'est évoquée que pour justifier les modes de pratique de cette approche. Bien que ce soit la préoccupation principale de certains auteurs qui contribuent à la dynamique de notre argumentation, la théologie morale n'est pas traitée explicitement; aucun donné de foi ne sert de point de départ à l'élaboration de cette thèse. Elle repose plutôt sur l'anthropologie culturelle, dont nous préférons la façon particulière d'observer et d'expliquer l'agir

individuel et social des personnes. Plus particulièrement, c'est le structuralisme «figuratif», avec son concept de «polythéisme des valeurs», qui est retenu comme grille d'interprétation parce que ce structuralisme entretient des affinités tant avec le discours religiologique qu'avec celui de la psychologie des apprentissages, par le biais du phénomène de la symbolisation. Il sera aussi question de «psychoreligiologie», qui pose la valeur comme organisatrice de sens. Mais c'est à la «psychagogie», telle que présentée par Gilbert Durand, que nous attribuerons la mise en oeuvre d'une démarche de développement de sens où l'apprentissage de la dimension symbolique est mis en relief. Dans l'«approche psychagogique» à laquelle aboutit cette thèse, plusieurs savoirs viennent donc se croiser sous le vocable rassembleur de «Sciences de la religion».

La thèse se divise en trois parties. Les deux premières présentent de façon élaborée deux visions des valeurs: celle de la *Values Clarification* d'une part, et celle du structuralisme figuratif de Durand, d'autre part. La troisième partie sert à rapprocher ces deux visions pour qu'elles débouchent sur un modèle d'instrument d'animation psycho-sociale pouvant conduire à une expérience symbolique du sens.

Les chapitres de la première partie présentent tour à tour une brève histoire de l'éducation aux valeurs en Amérique du Nord, l'ensemble de la théorie de la *Values Clarification*, les critiques qui lui ont été adressées, particulièrement par rapport à la dimension morale, et enfin les diverses formes qui ont découlé du réaménagement de

la théorie initiale. La seconde partie porte sur la théorie anthropologique du structuralisme figuratif de Gilbert Durand. La notion de polythéisme des valeurs y sera dégagée de l'ensemble de son oeuvre pour cerner son concept particulier de «valeur», notamment la dimension symbolique et le pluralisme qui la caractérisent. Ce qui permettra de dégager la notion de psychagogie, c'est-à-dire d'expérience initiatique de sens. En troisième partie, nous analyserons deux ateliers de clarification et d'intégration des valeurs, en vue de déceler ce qui doit être encore ajusté pour qu'une véritable intervention psychagogique puisse prendre forme; il en résultera une proposition d'un instrument concret pour animer des ateliers de clarification de sens par le biais des valeurs.

L'argumentation de la thèse se déroule ainsi. La *Values Clarification*, dans sa conception originale, repose entièrement sur l'expérience vécue, éclairée par la pensée critique (ou scientifique); l'expérience vécue est la seule réalité reconnue par le pragmatisme, dont la philosophie inspire les fondateurs de cette approche pédagogique. L'application de la pensée critique à l'expérience concrète permet de dégager de toutes les interprétations fausses la vérité contenue dans cette réalité particulière et unique. Or, la *Values Clarification*, grâce à la pratique de centaines de milliers d'éducateurs, s'est graduellement transformée en divers procédés tentant de tenir compte d'autres réalités que celle que les créateurs avaient définie à l'origine. Les concepts de «*inner experience*» (chez Simon, Kirschenbaum et Harmin), de «*transcendental knowledge*» (chez Simon, Kirschenbaum, Hall et Berlinguette &

Savard), d'éducation morale (Harmin, Kirschenbaum et Gow), d'éducation religieuse chrétienne (Hall, Naud), par exemple, sont apparus dans les grilles de travail des praticiens de la *Values Clarification*, de telle sorte que de nouvelles appellations ont été données à cette pratique à partir des années 80. Nous formulons alors l'hypothèse que la notion de «polythéisme des valeurs» chez Gilbert Durand est capable de rendre compte de ces mutations. En effet, le polythéisme des valeurs indique à la fois que l'interprétation que nous donnons des choses fait jaillir la dimension symbolique de nos expériences et que ces interprétations ne peuvent être enfermées dans un modèle unique et absolu, à cause de la structure plurielle même de l'intelligence qui imagine l'expérience vécue. Nous concluons qu'il faut ajuster les outils de la *Values Clarification* pour qu'ils permettent de travailler adéquatement avec ces nouvelles perspectives de la définition de la «valeur», en l'occurrence les perspectives symboliques dégagées par le structuralisme figuratif. Cette thèse annonce des champs d'exploration nouveaux, notamment en animation, au niveau de la démonstration de l'efficacité de l'instrument amélioré qui est proposé dans le dernier chapitre.

PREMIÈRE PARTIE

LA VALUES CLARIFICATION

INTRODUCTION GÉNÉRALE DE LA PREMIÈRE PARTIE

Les fondateurs de la *Values Clarification* ont toujours refusé que leur approche soit la courroie de transmission d'un système social de valeurs morales ou religieuses. Ils ont constamment affirmé qu'il s'agissait d'un processus développemental, et qu'à ce titre, leur approche contribuait à mettre chaque personne devant son propre système de valeurs, ou du moins devant ses choix particuliers de valeurs. Cette prise de position, fortement trempée d'individuation, leur a mérité de vertes dénonciations spécialement de la part des milieux d'éducation, en particulier ceux inspirés par la droite américaine. Cependant, à force de pratiquer eux-mêmes cette approche et de former des éducateurs à cette pratique, les créateurs de la *Values Clarification* en ont progressivement transgressé les limites prescrites et ont ainsi prouvé la nécessité d'intégrer une dimension sociale au développement des valeurs. Dans cette évolution, chaque fondateur a suivi sa propre voie; deux d'entre eux ont même proposé une nouvelle appellation à l'approche de l'éducation aux valeurs qu'ils pratiquent maintenant. Quelques autres voies ont également été élaborées par d'autres penseurs ou praticiens, mais dans tous les cas le travail reste inachevé; c'est du moins, ce que démontre cette première partie de notre étude.

Nous commencerons par exposer le contexte historique au milieu duquel la *Values Clarification* a pris forme. Au cours de la première moitié du XX^e siècle, quelques grands noms se sont illustrés aux États-Unis par leur réflexion sur les valeurs. Pour

n'en nommer que quelques-uns, mentionnons Rogers en psychologie humaniste, Allport et Vernon en psychologie expérimentale, Kluckhohn en anthropologie, Dewey en philosophie et en pédagogie... La pensée diversifiée de ces maîtres a grandement enrichi la notion de «valeur» et exercé une influence marquée sur la conception de la *Values Clarification*. Cependant, nous nous attarderons surtout à la philosophie pragmatiste de John Dewey, de laquelle découle directement les orientations éducatives de la *Values Clarification*. C'est pourtant un constat très peu développé dans la littérature sur la *Values Clarification*. À mesure que nous couvrirons les quatre chapitres de la première partie de la thèse, nous allons mettre en relief cette dissémination de la philosophie du pragmatisme dans les fondements de la *Values Clarification*.

Après avoir situé le trajet historique de la *Values Clarification*, ou sa genèse, nous allons expliquer en détail la «boîte à outils» de cette approche qui supporte une notion particulière de la «valeur»: le processus à sept critères, les huit indicateurs d'une valeur, les trente questions de clarification, les stratégies nombreuses et les mécanismes de la pensée critique à déployer. Par ailleurs, nous montrerons que, chez Hall et Kirschenbaum, par exemple, il y a une volonté d'assouplir ce schéma méthodologique des origines, tout en lui demeurant fidèle dans ses présupposés fondamentaux.

Nous présenterons ensuite certains auteurs qui ont durement dénoncé la *Values*

Clarification pour des abus qu'ils lui prêtaient ou pour des lacunes qu'ils lui reprochaient. Ils ont mis en garde les éducateurs. Nous partagerons ces diverses critiques en deux catégories: les critiques qui visent des procédés pédagogiques et auxquelles on répond en ajustant quelques techniques, d'une part, et les critiques que nous considérons comme fondamentales et liées directement à notre thèse, d'autre part, à savoir l'ancrage scientifique de la *Values Clarification*, son relativisme des valeurs et son refus d'entrer dans une démarche d'ordre moral. C'est à cette seconde catégorie d'accusations que nous nous attarderons, non sans avoir fait une brève «critique de la critique» elle-même. Les fondateurs se sont expliqués et défendus, afin de montrer tant leur bonne foi d'éducateurs que le bien-fondé de leurs idées. Nous verrons comment ils ont défendu leur position point par point. C'est d'ailleurs dans ces réponses que nous percevons le plus clairement l'orientation pragmatiste de leur pensée. Des questions demeureront ouvertes, principalement les deux suivantes: «où se trouve le point d'appui de l'universalité des valeurs?» et «y a-t-il moyen de faire en sorte que *Values Clarification* et éducation morale soient plus que deux démarches parallèles, ou, autrement dit, peuvent-elles ne former qu'une seule démarche intégrée, l'une agissant sur l'axe horizontal des valeurs, et l'autre sur l'axe vertical?»

Nous verrons surgir des indices de réponse à ces deux questions fondamentales, après les années 80. Quoique la *Values Clarification* ait subi un recul dans les programmes officiels d'éducation, sa pratique s'est toutefois poursuivie grâce à des éducateurs et à des animateurs d'ateliers de croissance personnelle qui croyaient à son bien-fondé.

Le chapitre quatre montre comment le prolongement de cette pratique a donné lieu à des interprétations vraiment nouvelles de la *Values Clarification*, tout en demeurant en continuité avec elle. C'est le cas pour les trois principaux défenseurs de cette approche, et pour quelques auteurs que nous présenterons sous les trois bannières suivantes: la brisure de l'égocentrisme, la conjonction du donné révélé et la portée religieuse de la valeur. Toutes ces nouvelles propositions signalent en quelque sorte l'éclatement des limites que s'étaient imposées au départ la *Values Clarification*. En même temps, nous constaterons, dans notre conclusion, qu'aucun discours sur ces perspectives élargies de la *Values Clarification* n'a été présenté d'une façon suffisamment étayée pour constituer un *corpus* théorique satisfaisant aux normes de la recherche scientifique. Nous annoncerons par le fait même le recours à l'oeuvre de Gilbert Durand, en seconde partie de cette thèse, afin de puiser dans cette science de la symbolique les éléments qui permettent d'allier d'une façon intégrée les axes horizontal et vertical des valeurs. Et il appartiendra au contenu de la troisième partie de la thèse de faire le rapprochement entre la *Values Clarification* et la pensée de Durand, afin de proposer une grille améliorée d'une démarche de sens faite en atelier par le truchement de la clarification et de l'intégration personnelles des valeurs des participants.

CHAPITRE 1

LA GENÈSE DE LA *VALUES CLARIFICATION*

INTRODUCTION

Les penseurs américains de la première moitié du 20^e siècle ont parcouru des chemins très diversifiés en regard de la question des valeurs. Puis, au milieu du siècle, en une quinzaine d'années, leurs nombreux essais se cristallisent en quelques courants originaux qui font école le plus souvent en parallèle: en psychologie, en anthropologie, en éducation morale, en philosophie de l'éducation et en pédagogie. Nous allons d'abord présenter brièvement ces divers auteurs et écoles qui traitent des valeurs d'une façon qui se démarque progressivement des courants européens¹, notamment par rapport aux incidences sociologiques et psychologiques du concept de valeur. Dans une seconde section de notre historique, nous exposerons les lignes majeures de la philosophie américaine nommée le «pragmatisme», parce qu'il s'agit là du courant de pensée qui a directement inspiré l'approche pédagogique de la *Values Clarification* que nous étudierons par la suite. Dans la troisième section du premier chapitre, nous rapporterons quelques faits qui ont marqué l'histoire de la *Values Clarification*, à partir des premières pratiques de Louis E. Raths jusqu'aux transformations les plus récentes.

¹ C.f. Resweber, J.-P., *La philosophie des valeurs*, Paris, PUF [Que sais-je?], 1992.

1. LE CONCEPT DE VALEUR AU XX^e SIÈCLE AUX ÉTATS-UNIS

Beaucoup d'auteurs américains qui ont réfléchi sur ce que sont les valeurs ont approché cette notion non pas de façon conceptuelle et par déduction logique, mais de façon factuelle. Ils ont observé et décrit des phénomènes, ont tenté de les mesurer à la façon des sciences exactes et ont transposé leurs constatations en des processus d'intervention. Nous allons donc indiquer, dans la section qui suit, comment la réflexion faite aux États-Unis sur les valeurs a d'abord représenté un mouvement d'éclatement durant la première moitié du XX^e siècle, avant que la richesse de cette réflexion ne se transforme en quelques courants majeurs d'intervention et d'interprétation des valeurs.

1.1 Une exploration divergente : la première moitié du siècle

Quelques bibliographies publiées aux États-Unis sur les valeurs font état des ouvrages ayant abordé le sujet avant 1966, année de la naissance officielle de la *Values Clarification*². Nous allons suivre la bibliographie établie par Albert et Kluckhohn³ en 1959. Les deux auteurs aidés par leurs étudiants ont rassemblé près de 2 000 titres parus entre 1920 et 1958, dont la très grande partie a été produite aux États-Unis;

² C'est l'année où Raths, Harmin et Simon ont publié *Values and Teaching. Working with values in the classroom*, ouvrage qui présente les fondements de la *Values Clarification*.

³ Albert, E. M. & Kluckhohn, C. (Eds) *A Selected Bibliography on Value, Ethics, and Esthetics in the Behavioral Sciences and Philosophy*, Glencoe (Ill.), Free Press of Glencoe, 1959.

nous y trouvons aussi des titres publiés en Europe, dont quelques titres français. Les livres et articles scientifiques sont classés sous un grand nombre de rubriques qui se subdivisent en de très nombreux thèmes. Nous allons parcourir les rubriques qui rejoignent directement l'intérêt de notre propos, en mettant en relief quelques noms plus connus et les tendances qu'ils représentent.

1.1.1 En psychologie

Commençons par le vaste domaine de la psychologie où 329 titres apparaissent. G.W. Allport, P.E. Vernon et G. Lindzey⁴ y font leur marque par leur questionnaire sur la hiérarchie des valeurs, élaboré selon une typologie des personnalités inspirée de Spranger⁵. Pour sa part Allport⁶ soutient que nos vies sont structurées par des valeurs autour d'attitudes ou de sentiments centraux, que nous classons par ordre de préférence. D'autres auteurs, tels E. Erikson⁷, E. Fromm, A. Maslow⁸ et C. Rogers⁹

⁴ Allport, G. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. *A study of Values Manual*, Boston, Houghton-Mifflin, (1931) 1970.

⁵ Précision fournie par le *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse, Paris-Montréal, 1988: «valeur», p. 628.

⁶ Allport, G. W. *Personality: a psychological interpretation*. New York, Holt, 1937.

⁷ Erikson, E. H. «Identity and the life cycle»; in *Psychological Issues*, 1959, 1, 1-171. Selon Erikson, les valeurs proviennent de tout ce qui fabrique le surmoi au cours de la petite enfance, tandis qu'à partir de l'adolescence le développement du moi permet de s'approprier ces valeurs ou d'en mettre d'autres en place.

⁸ Maslow énonce d'abord sa théorie des besoins qu'il conçoit comme une pyramide (*Normality, Health and Values*, 1954). Puis, il soutient que valeurs et besoins se confondent. Les valeurs se hiérarchisent indépendamment de la variable «valeurs instrumentales» - «valeurs finales». (*New knowledge in Human Values*, New York, Harper, 1959)

s'attachent à décrire les facettes multiples et mystérieuses de la personnalité et du développement humain en regard des valeurs. Kurt Lewin, qui s'est illustré dans le domaine de la dynamique des groupes, cherche à concilier la conduite humaine, la connaissance et l'acceptation de nouvelles valeurs¹⁰. Certains scrutent les liens entre valeurs et religion¹¹, ou entre valeurs et intérêts¹²; d'autres cherchent plutôt à mettre à jour les racines des valeurs en fouillant les sciences naturelles¹³. Louis E. Raths, à qui nous attribuons plus loin la paternité de la *Values Clarification*, prend place dans cette bibliographie dès 1940, avec son livre intitulé *Approaches to the Measurement of Values*¹⁴ Le commentaire d'Albert et Kluckhohn qui accompagne ce

⁹ Rogers, C. «Toward a modern approach to values: the valuing process in the mature person»; *Journal of abnormal and social psychology*, 1964, 68, 160-167. Rogers attire notre attention sur la nécessité de se fier à notre processus interne de valorisation. Enfant, nous nous portons «organiquement» vers ce qui est bon ou valable pour nous. L'éducation et la socialisation vient cependant contrer cette sagesse instinctive et la dérègle, de sorte que nous développons l'habitude de justifier nos choix comme s'ils appartenaient à d'autres en nous. Comme adultes, nous devons donc retrouver le sain mécanisme interne de notre enfance, si nous voulons valoriser dans la paix avec nous-mêmes.

¹⁰ Lewin, K. et Groble, P., *Conduct, Knowledge and Acceptance of New Values*, 1945

¹¹ Woodruff, A. D., *Personal Values and Religious Background*, 1945

¹² Par exemple Glasser et Maller (1940) utilisent une grille à 4 types d'intérêts, en suivant Thurstone: intérêts économiques, sociaux, esthétiques et théoriques. C.f. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse, Paris - Montréal, 1988:628.

¹³ Hull, C. L., *Value, Valuation and Natural Science*, 1944. Le commentaire attaché à ce titre dans la bibliographie d'Albert et Kluckhohn précise: «A natural Science theory of value, based on a primary need theory of value and developed in terms of reinforcement behavior theory».

¹⁴ In *Education Research Bulletin*, 19, 1940: 275-282.

titre est le suivant:

«Criticism of objective techniques of values measurement as too restrictive and limited; suggestions for techniques to stimulate students to reconstruct and rethink their values.»

Déjà la préoccupation fondamentale du maître de la *Values Clarification* s'affirme avec netteté, vingt-six ans avant la parution de son livre-clé, qui déclenchera un véritable raz-de-marée dans le monde de l'éducation. Dix ans avant la mort de son ancien professeur J. Dewey († 1952), Raths réaffirme sa préoccupation d'appliquer aux jeunes un processus d'éducation aux valeurs¹⁵. En se basant sur la réflexion de tous les devanciers de cette époque, Tisdale synthétise leur pensée et propose la définition suivante des valeurs: ce sont «des construits motivationnels liés à des différences perçues dans le comportement télé-orienté et reflétés par la sélection d'alternatives d'action offertes par des situations sociales»¹⁶. Figurent aussi dans notre source bibliographique les noms de S. Freud, A. Adler, C. G. Jung, en psychanalyse, et J. Piaget en psychologie et en pédagogie. Leur pensée est largement discutée dans *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, de Gilbert Durand (1960), dont nous ferons une étude approfondie dans la seconde partie de notre travail.

¹⁵ Raths, L. E. «Appraising Changes in Values of College Students»; in *Journal of Education Research*, 35, 1942:557-564.

¹⁶ Tisdale, J.R., *Psychological value, theory and research: 1930-1960*, Boston, Boston University, 1961:71, thèse de doctorat non publiée. Cette définition a été traduite par J. Perron, in *Valeurs et choix en éducation*. St-Hyacinthe (Québec): Édisem, 1981:4.

1.1.2 En anthropologie

En anthropologie, où il est question de culture, de rites et de symboles, par exemple, nous trouvons les noms des célèbres anthropologues G. Bateson, R. Benedict, F. Boas, C. Geertz, E. T. Hall et C. Kluckhohn¹⁷. Certains titres font directement référence à l'association que nous développons dans notre thèse, à savoir entre les valeurs et la symbolique mythologique; par exemple, *Mythology and Values; An Analysis of Navaho Chantway Myths*, de Katherine Spencer (1957). D'autres auteurs, sur lesquels s'appuie Gilbert Durand pour démontrer l'existence des structures anthropologiques de l'imaginaire y trouvent également place: J. Cazeneuve, M. Griaule et évidemment C. Lévi-Strauss. Dans cette section de l'anthropologie, 303 volumes sont recensés.

1.1.3 En sciences sociales

La bibliographie d'Albert et Kluckhohn se poursuit avec les regroupements d'ouvrages traitant de sociologie et de sciences politiques et économiques. La tradition européenne est représentée par les oeuvres de A. Comte, E. Durkheim et M. Weber, par exemple. La seule référence d'origine québécoise de toute la bibliographie appartient à Marcel Rioux¹⁸ et concerne son étude sur les valeurs et les attitudes des

¹⁷ Clyde Kluckhohn a énoncé une définition de la valeur (voir la section 1.2.1 du présent chapitre) qui conserve toute son actualité dans les ouvrages américains; nous l'avons particulièrement constaté dans la littérature de la communication interculturelle.

¹⁸ Rioux, M. «Remarques sur les Valeurs et les Attitudes des Adolescents d'une Communauté Agricole du Québec» (sic); in *Contributions à l'Étude des Sciences de*

adolescents d'un milieu agricole. Dans la tradition américaine prennent place les écrits de l'économiste J. K. Galbraith et de sociologues tels M. Ginsberg et F. Adels qui réfléchissent, le premier sur la dimension morale de la société, et le second sur le concept de valeur. T. Parsons avec son livre intitulé *The Place of Ultimate Values in Sociological Theory*¹⁹, prépare déjà la voie à ce qui deviendra une vingtaine d'années plus tard, avec Clyde et Florence Kluckhohn, la *Value Orientations*²⁰. Enfin, l'ouvrage de E. Ginsberg, *Occupational Choice - An Approach to a General Theory*²¹, applique la question des buts et des valeurs à un nouveau champ d'étude qui se constitue autour des choix de carrière.

1.1.4 En philosophie

Les grands courants de philosophie de la première partie du siècle trouvent aussi leur place dans notre source bibliographique: la pensée chrétienne avec J. Maritain, P. Tillich et K. Barth; le mouvement existentialiste avec S. de Beauvoir, J.-P. Sartre, M. Heidegger et M. Scheler; la philosophie du pragmatisme, avec C. Pierce, W. James, J. Dewey²², G. H. Mead; le spiritualisme avec H. Bergson... Ce croisement des

l'Homme, Montréal, 3, 1956: 133-143.

¹⁹ Parsons, T., 1935.

²⁰ Kluckhohn, F. et Strodtbeck, F.L., *Variations in value orientations*, Evanston: Row Peterson, 1961.

²¹ Ginsberg, E., 1951.

²² Nous allons réserver une place très particulière à ce courant philosophique, et notamment à John Dewey qui a directement inspiré le modèle pédagogique de Louis E. Raths, la *Values Clarification*.

courants philosophiques témoigne d'une collusion probablement plus grande en philosophie que dans les autres champs du savoir entre la pensée européenne et celle de l'Amérique du Nord, en cette première partie du XX^e siècle, du moins en ce qui concerne la réflexion sur les valeurs. Nous notons, encore une fois, que plusieurs de ces auteurs ont préparé la voie à la position originale de G. Durand sur les implications de l'imaginaire dans l'élaboration de la pensée.

1.2 Après 1950, une cristallisation en plusieurs écoles-types

Ce rapide balayage de 40 ans de publication, qui nous mène à la plaque tournante du milieu du siècle, montre que la notion de valeur et ses rapports à la culture et à l'éthique soulevaient des questions dans toutes les sciences humaines de cette période, dans la tradition intellectuelle américaine. Ce vaste brassage d'idées donne naissance à des courants plus concertés qui deviennent alors des écoles de pensée, aux États-Unis et au Canada.

1.2.1 Les Value Orientations

En 1951, Clyde Kluckhohn propose la définition suivante de la valeur: «une conception du désirable, explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles»²³. Elle sert toujours de guide à un grand nombre d'auteurs. Comme

²³ Kluckhohn, C. «Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification»; dans E. Parsons & Shils E.A. (Eds), *Toward a general theory of action*, New York, Harper, 1951:388-434. La traduction

anthropologue, C. Kluckhohn était principalement intéressé à scruter la relation de la valeur à la culture. Sa pensée sur les *Value Orientations*, développée par Florence Kluckhohn et F.L. Strodbeck²⁴, se prolonge maintenant dans la littérature de la communication interculturelle, qui trouve dans ce modèle formé de cinq orientations culturelles les assises des valeurs les plus variées. Dans une étude que nous avons récemment menée sur la notion de valeur en communication interculturelle²⁵, nous avons fait état des écoles de pensée qui de Kluckhohn (1951) à J. Condon & F. Yousef (1975)²⁶ et à G. Hofstede (1991)²⁷ prolongent la perspective de la *Value Orientations*. Sauf dans un ouvrage de J. Grand'Maison²⁸ où l'auteur signale brièvement les possibilités d'interprétation de cette école, les *Value Orientations* ont été plutôt ignorées au Québec, où l'interculturalité est interprétée davantage à la lumière des perspectives européennes de la sociologie.

est de J. Perron (1981:4).

²⁴ Kluckhohn, F. et Strodbeck, F. L. *Variations in value orientations*, Evanston, Row Peterson, 1961.

²⁵ *Les valeurs et la communication interculturelle: un défi pour les formateurs en développement international*, Ottawa, Centre de formation interculturelle, Agence canadienne de développement international (ACDI), 1994.

²⁶ Condon, J. et Yousef, F., *An introduction to Intercultural Communication*, New York, Bobbs-Merril Company Inc., 1975.

²⁷ Hofstede, G., *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, London, McGraw-Hill Book, 1991.

²⁸ Grand'Maison, J., *Les tiers II. Le manichéisme et son dépassement*, Montréal, Fides, 1986:130-135.

1.2.2 Valeurs et choix «vocationnels»

Les travaux de Ginsberg et de O'Hara et Tiedeman²⁹, pour leur part, ont préparé la voie à D. Super³⁰, qui au début des années 70, dressa un inventaire d'une quinzaine de valeurs reliées au travail. Les conseillers en orientation du Québec connaissaient bien Super; c'était un auteur significatif également pour la formation en information scolaire et professionnelle, dispensée à partir de 1968 d'abord par l'Université Laval³¹, puis par l'Université de Montréal, et plus tard, par l'Université du Québec à Montréal. Dès 1969, nous avons personnellement intégré les perspectives de cet auteur dans notre approche éducative en information scolaire et professionnelle et, quelques années plus tard, nous avons créé une méthode autodidacte d'information scolaire et professionnelle toujours dans la même ligne de pensée³². Associer travail et valeurs demeure une façon fort répandue encore aujourd'hui de faire face au monde très polyvalent de l'emploi.

²⁹ O'Hara, R. P. et Tiedeman, D.V. «Vocational self-concept in adolescence»; dans *Journal of counseling psychology*, 1959, 6, 292-301.

³⁰ Super, D., *Work Values Inventory*, Boston, Houghton-Mifflin, 1970.

³¹ La Faculté d'éducation de l'Université Laval a été la première à offrir ce type de formation à des enseignants du Québec (début en 1968). Super était alors un auteur auquel on se référait beaucoup.

³² Nous avons combiné les perspectives de Donald Super avec les données très pratiques du *Dictionary of Occupational Titles*, vol. I et II, ed. 1965, du U.S. Department of Labor, pour créer une méthode autodidacte (non publiée) d'élaboration du choix de carrière chez les étudiants du secondaire et du collégial, au Collège de l'Assomption (1974). Cette méthode tenait compte des aptitudes, intérêts et valeurs des jeunes à la recherche d'une identité professionnelle.

1.2.3 Le développement du jugement moral

En suivant les travaux de J. Piaget sur les stades de développement de l'intelligence, Lawrence Kohlberg a créé une école d'éducation morale basée sur des stades de développement du jugement moral. Plusieurs chercheurs s'intéressent encore vivement au système constructiviste-développemental du jugement moral selon Kohlberg, tout en proposant des adaptations au fil de leurs recherches. Au Canada francophone, J. M. Samson (1976), par exemple, avait fait de cette approche un cours spécialisé, à l'Université du Québec à Montréal. A. Guindon (1989)³³, de l'Université Saint-Paul (Ottawa), appuyait aussi la méthode de Kohlberg dans la mesure où les utilisateurs pouvaient y lire un développement moral compatible avec la présence d'un donné de foi. À la *University of British Columbia*, l'*Association for Values Education and Research (AVER)*, approfondit depuis le milieu des années 70 et propage toujours une approche d'éducation morale et aux valeurs qui sympathise fortement avec la pensée de Kohlberg, tout en y combinant toutes les subtilités d'une pensée logique. *The Ontario Institute for Studies in Education (OISE)* publie toujours plusieurs volumes de cette approche dans la série «Value Reasoning».

À la direction de OISE dès 1971, l'éducateur torontois Clive Beck a également proposé la *Reflective Approach*. L'approche de Beck³⁴, qui diffère sensiblement du modèle

³³ Guindon, A., *Le développement moral*, Ottawa, Novalis, 1989.

³⁴ Beck, C., «A philosophical View of Values and Value Education»; dans Thomas C. Hennessy (Ed.), *Values and Moral Development*, New York, Paulist Press, 1976:13-36

de raisonnement de AVER, consiste à éduquer les jeunes à bien établir des liens de cause à effets entre différentes valeurs auxquelles ils adhèrent: les valeurs moins certaines doivent se trouver à la remorque des valeurs plus certaines, les valeurs intermédiaires ou instrumentales à la suite des valeurs finales. Dans son allocution principale au Congrès mondial des sciences de l'éducation³⁵, à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1981, Beck³⁶ exposait un tableau très élaboré des valeurs que les éducateurs devraient aborder de la 1^{ère} à la 13^e année, en Ontario.

Ce panorama éducatif est fort différent de ce qui est présentement proposé au Québec³⁷. Dans le programme officiel du ministère de l'Éducation du Québec, les valeurs ne font pas l'objet d'une présentation théorique spécifique; elles sont incluses dans les perspectives morales, au même titre que les normes, les devoirs et les droits. On y nomme l'autonomie, la solidarité et la recherche de sens en tant que valeurs favorables à la réalisation de l'être humain. Sous chacune de ces grandes valeurs, plusieurs autres trouvent à s'y loger. Les éducateurs sont invités à «illustrer des

³⁵ Signalons un autre événement mondial d'importance sur le thème des valeurs. En 1982, à Bangkok, l'Office international de l'enseignement catholique tenait son congrès mondial sur le thème de *L'éducation aux valeurs pour les sociétés de l'an 2000*. Bien que les sujets abordés aient été fort variés, aucune conférence n'a traité de méthodes concrètes pour réaliser cette éducation aux valeurs. C.f. *Lumen Vitae*, vol. XXXVII, 1982, No 2.

³⁶ Beck, C., «Moral Education: A Comprehensive Approach»; dans *Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation. L'école et les valeurs*, Montréal, Agence d'ARC, 1981:33-42

³⁷ *Programme d'études. Enseignement moral primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, (1991) 1994.

valeurs qui traduisent l'exigence fondamentale d'autonomie» (ou de solidarité ou de recherche de sens), en explicitant avec leurs élèves la liste des valeurs ainsi nommées, à tirer des exemples de la vie quotidienne et à élargir cette démonstration à l'aide de productions artistiques (films, tableaux, chansons, bandes dessinées, romans...). Aucune méthode plus précise n'est recommandée, nous a-t-on confirmé à la Direction du ministère de l'Éducation concernée par ce programme.

1.2.4 Tests et mesure des valeurs

Milton Rokeach, qui a longuement approfondi les distinctions entre valeur et attitude, a proposé une classification très éclairante entre valeurs instrumentales et valeurs finales, basée sur sa propre définition de la valeur, à savoir: «une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite spécifique ou une fin d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie»³⁸. Autant la définition de Rokeach reste fort populaire dans la littérature de la psychologie des valeurs, autant son test³⁹ sur les valeurs au travail (test amélioré dans ses précisions statistiques par le chercheur australien Feather⁴⁰) fait autorité dans les études

³⁸ Rokeach, M. *The Nature of Human Values*, New York, Free Press, 1973:5. Cette définition est citée et traduite par J. Perron 1981:4.

³⁹ Rokeach, M., *Value Survey*, Sunnyvale (Cal.), Halgren Tests, 1967. Le test consiste à mettre par ordre d'importance pour soi 18 valeurs terminales (portant sur les fins de l'existence) et 18 valeurs instrumentales (relatives aux premières). Différentes lectures peuvent alors être faites entre la personnalité des individus et leur appartenance à divers groupes.

⁴⁰ Feather, N. T., *Values in education and society*, New York, Free Press, 1975.

psychométriques sur les valeurs. J. Perron, professeur à l'Université de Montréal, a traduit ce test en français⁴¹. Ce test a servi dans plusieurs recherches en éducation. Notons particulièrement le mémoire de maîtrise déposé à l'UQAM par Carole St-Jarre⁴², où l'auteure applique la grille de Rokeach à un certain nombre de directeurs d'école du Québec. Cette étude s'inscrivait dans le sillon du Groupe de recherche universitaire en milieu éducatif (GRUME) de la même université. Elle attire notre attention par sa mise en relief du facteur «croyance» dans la définition de la valeur donnée par Rokeach. En effet, le degré de pratique religieuse est la seule variable (parmi d'autres comme l'âge, le sexe, la diplomation) qui influence significativement l'échelle des valeurs des directeurs d'écoles soumis à l'enquête. La définition des valeurs selon Rokeach a également inspiré des éducateurs, tel Kniker⁴³, dans l'élaboration d'une approche éducative aux valeurs.

1.2.5 Values Clarification, Values Realization, Comprehensive Education, Psychoreligiologie

Un grand nombre d'approches du développement de la personne ont été élaborées dans les années 60 et 70 grâce à la rencontre des mouvements de la dynamique des groupes et de la psychologie humaniste. Ceux qui s'intéressaient aux valeurs ont alors

⁴¹ Perron J., *Valeurs et choix en éducation*, 1981.

⁴² St-Jarre, C. *Analyse des valeurs (Rokeach) des directeurs d'écoles du Québec*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1985, mémoire non publié.

⁴³ Kniker, C.R., *You and values education*, Columbus (Ohio), Merrill Books, 1977.

largement puisé leurs exercices dans ces différentes méthodes d'émergence de la personnalité. Par exemple, les éducateurs qui ont pratiqué la *Values Clarification* se sont d'abord inspirés de la pédagogie humaniste et de la philosophie pragmatiste de J. Dewey pour établir un processus de valorisation selon sept critères de choix, d'appréciation et d'action. Puis, au gré de leur propre fréquentation de la psychologie humaniste, ils ont progressivement intégré ces perspectives jusqu'à modifier quelque peu la présentation de leur grille d'origine et utiliser d'autres appellations, comme la *Values Realization* ou *The Comprehensive Model of Moral and Values Education*. Nous expliquerons plus en détail le trajet de ces approches qui ont connu une formidable expansion particulièrement dans les années 70, tant aux États-Unis qu'au Canada⁴⁴. Nous soulignerons aussi plusieurs traces de la *Values Clarification* au Québec, dont la plus marquante est sans doute l'émergence de la psychoreligiologie, à compter de 1984, date de l'ouverture du Centre Option Ouverte (à Montréal), sous la direction de Jean-Marie Berlinguette⁴⁵.

1.2.6 Pluralité des approches

Il y aurait encore plusieurs autres tendances à mettre en perspective dans le domaine très vaste de l'éducation aux valeurs. Kirschenbaum (1995) nomme une quinzaine

⁴⁴ C.f. Meyer, J. R. «Where are we and where might we go in values education?»; dans John R. Meyer (Ed.), *Reflections on Values Education*, Waterloo (Ontario), Wilfrid Laurier University Press, 1976:213-222.

⁴⁵ Une présentation plus exhaustive sera faite lorsqu'il sera question des suites données à la *Values Clarification* après les années 80.

d'approches⁴⁶, dont les plus populaires aujourd'hui aux États-Unis sont sans doute la *Character Education*⁴⁷ et la *Citizenship Education*⁴⁸. C'est du moins ce que nous a confirmé notre brève enquête téléphonique auprès de professeurs des universités de Chicago, lors de notre séjour dans cette ville en 1995. La multiplicité de ces approches témoigne de la pluralité de nos sociétés; nous ne sommes plus seulement différents entre les sociétés, à l'heure actuelle, mais nous sommes aussi très différents à l'intérieur d'une seule et même société. Les modèles d'éducation qui avaient prévalu dans la première moitié de notre siècle, particulièrement le fait d'inculquer des valeurs précises et de proposer des modèles à suivre, ont trouvé leurs limites au cours de la seconde moitié du XX^e siècle⁴⁹. Alors se sont érigés des systèmes éducatifs davantage soucieux de la démarche d'intériorisation et du rythme personnel de l'acquisition des valeurs. Puis le pendule a de nouveau basculé vers son point d'équilibre, avec la tenue d'un discours se proposant de mettre davantage en

⁴⁶ «*Character education, Ethics, Law-related education, Critical thinking, Moral education, Values clarification, Empathy training, Cooperation skills, Citizenship education, Decision-making skills, Moral reasoning, Life skills, Sex education, Drug education, Religious education.*» Kirschenbaum, H., *100 Ways to enhance value and morality in schools and youth settings*, Boston, Allyn and Bacon, 1995:13. Nous trouvons sous ces différentes appellations ce qui se classe au Québec, sous les programmes de la formation morale et de l'enseignement religieux.

⁴⁷ Kirschenbaum (1995:21) explique que cette école de pensée propose un modèle «traditionnel» de valeurs, qui souvent se confond avec la notion de «vertus», en philosophie et en enseignement religieux et moral.

⁴⁸ Il s'agit de valeurs qui gouvernent les relations entre citoyens d'une même société. Ces valeurs correspondent évidemment à l'idéal américain de la vie sociale et nationale.

⁴⁹ Cette brève évocation historique est basée sur Kirschenbaum, 1995:4-8.

relief la concertation communautaire de la formation aux valeurs, et, dans des élans d'excès, l'utilisation de méthodes fortes auxquelles correspond nécessairement la «vertu» de l'obéissance sans dialogue.

Le débat reste donc ouvert, en cette fin de siècle, tant à l'égard des valeurs qui nous sont les plus estimables personnellement et socialement qu'à l'égard des manières de transmettre ces valeurs à la génération montante ou encore de lui permettre de faire ses propres choix. Le propos de notre étude n'est pas de justifier telle ou telle valeur comme fondamentale ou finale pour l'homme ou pour notre société nord-américaine, mais plutôt d'examiner ce qui a causé le déclin de l'une des approches d'éducation aux valeurs, en fait la plus populaire des années 70, soit la *Values Clarification*, et de la conforter à la lumière d'un discours théorique des plus avancés à l'heure actuelle, en sciences humaines, soit la structuration des symboles.

Nous allons donc commencer en reprenant plus en détail les origines de la *Values Clarification* et sa fulgurante diffusion, une fois constituée en école. Nous expliquerons ensuite les différents outils qui supportent la méthode pédagogique mise au point par ses principaux créateurs. Nous rapporterons les principales critiques qui ont été formulées à l'égard de cette école et nous verrons comment la critique autant que la pratique sur le terrain ont fait évoluer la position première de la *Values Clarification*, sans nécessairement régler quelques questions de fond que nous reprendrons après être allé puiser de nouvelles notions dans l'oeuvre de Gilbert Durand.

2. EN FOND DE SCÈNE À LA *VALUES CLARIFICATION*: JOHN DEWEY

À mesure que nous scrutons les différentes dimensions de la *Values Clarification*, il nous apparaissait que nous ne saurions entrer dans la perspective des fondateurs de cette école d'éducation aux valeurs si nous n'établissions pas ses liens avec la pensée de John Dewey. Peu mentionnée comme source, tant dans l'écrit fondateur⁵⁰ que dans les nombreux autres livres et articles publiés pendant plus de 15 ans sur la *Values Clarification*, la pensée de Dewey est partie prenante tant des principes pédagogiques de la *Values Clarification* que de la philosophie avec laquelle les fondateurs portent un regard sur les choses⁵¹. Il est possible que ce silence même puisse s'expliquer par la très grande complicité de la *Values Clarification* avec la philosophie de Dewey, un peu comme nous n'éprouvons pas tellement le besoin de parler de l'air que nous respirons aussi longtemps qu'un irritant ne vienne nous en rappeler l'importance. Plusieurs pétitions de principes glanées chez les différents

⁵⁰ Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. S., *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Columbus, Charles E. Merrill, 1966.

⁵¹ Dans une entrevue que nous conservons sur ruban magnétique, Kirschenbaum nous avoue n'avoir pas étudié à fond la pensée de Dewey. Il connaît cependant assez bien le maître pédagogue pour faire valoir quelques principes pédagogiques que la *Values Clarification* a empruntés à Dewey. Mais Kirschenbaum ne cite le philosophe pragmatique qu'une seule fois dans son plus récent volume de 254 pages. La pensée de Dewey est utilisée ici sous forme de pétition de principe, sans aucune discussion: «*John Dewey believed that education was the re-evaluation of experience*» (Kirschenbaum 1995:133). Nous verrons également plus loin comment Kirschenbaum fait montre de pensée pragmatiste quand il refuse de scruter à fond la distinction entre l'éducation morale et l'éducation aux valeurs.

auteurs de la *Values Clarification* nous portent à le croire; nous les soulignerons au passage, à mesure que notre texte les rencontrera.

Peu de passages écrits par les fondateurs de la *Values Clarification* établissent ce lien mais il s'en trouvent quelques-uns cependant. Par exemple, Harmin souligne l'importance qu'accordait Dewey au fait que les étudiants doivent apprendre «*to think seriously about daily life, including their own value choices, and not only about academic topics.*»⁵² Pour sa part, Simon est convaincu que c'est Dewey qui a semé en son étudiant Louis Edward Raths le souci du développement des valeurs et l'a fait germé, de sorte que

«*Working from John Dewey's book, Theory of Valuation, Raths refined Dewey's ideas and created values clarification strategies based on the recorded thoughts of the great philosopher.*»⁵³

Dans un chapitre intitulé *Perspectives on the Theory*⁵⁴, les références se font exceptionnellement plus nombreuses afin de reconnaître l'apport de Dewey à la théorie de la *Values Clarification*: «*Values clarification comes more directly from John Dewey and the work of educators*»⁵⁵, écrit Raths en faisant une comparaison avec les travaux de Jean Piaget. Dans un autre passage, il identifie plus précisément ce qu'il attribue à Dewey:

⁵² Harmin, 1994:84

⁵³ Simon, S. et De Sherbinin, P., «Values Clarification: It can Start Gently and Grow Deep» : *Phi Delta Kappan*, June 1975:680.

⁵⁴ Raths et al., *Values and Teaching*, 1978: chapitre 14.

⁵⁵ Raths et al., 1978:296.

«We started, of course, with the thinking of Dewey, and his belief that humans can reflect about values issues as well as other issues, and that they gain the most from their value-related experiences when they do so. Dewey was after a greater integration "of sense, need, impulse, and action" and reflection on current experiences was the route to that integration (Dewey, 1934).»⁵⁶

Nous aurons l'occasion, au cours de notre étude, de souligner et d'explicitier d'autres principes qui proviennent de l'oeuvre de Dewey. Notre intention présente, après avoir souligné cette parenté, consiste plutôt à exposer la pensée globale qui se dégage de l'oeuvre de Dewey afin que nous puissions concevoir clairement de quoi est fait le bouillon de culture de la *Values Clarification*.

2.1 Brève biographie de John Dewey

Fils d'un commerçant issu d'une vieille famille terrienne de la Nouvelle-Angleterre, John Dewey naît à Burlington, sur les bords du lac Champlain, en 1859. Sa mère, d'allégeance protestante⁵⁷, insiste auprès de ses enfants sur l'accomplissement des devoirs religieux et s'enquiert minutieusement de leurs allées et venues vespérales sur les quais de la ville, bien qu'elle leur laisse une liberté assez grande par ailleurs. John Dewey s'intéresse vivement à la philosophie dès ses études collégiales et approfondit

⁵⁶ Raths et al., 1978:286.

⁵⁷ *«Wing to his mother's religious piety as well as that of his minister, Lewis Ormond Brastow, Dewey was bred a liberal, evangelical Congregationalist. He would not break with the church until he was nearly thirty years old; the reformist energies encouraged by the church would never leave him.»* West, C., *The American Evasion of Philosophy. A genealogy of Pragmatism*, Cornell West Madison (Wis.), University of Wisconsin Press, 1989:77.

ce savoir à la *John Hopkins University*, où il obtient un Ph. D. en 1884. Le néo-hégélianisme le séduit particulièrement. Commence pour lui une longue carrière universitaire, d'abord à la *University of Michigan* (1884-1894), où il développe son intérêt pour la psychologie de James et pour l'éducation, puis à la *University of Chicago* (1894-1904), où il prend ses distances vis-à-vis du néo-hégélianisme pour développer une conception intrumentaliste de la connaissance, et enfin à la *Columbia University* de New York, où il devient définitivement le grand maître à penser de l'Amérique pragmatiste⁵⁸. Marié une première fois en 1886, il fonde une famille de 7 enfants; puis après un veuvage de 19 ans, il se remarie à 82 ans avec une femme de 42 ans sa cadette, et adopte deux orphelins de la Seconde guerre mondiale. John Dewey s'engage socialement et politiquement en faveur des défavorisés de la société, et montre sa sympathie pour une Amérique plus socialiste. Il met à l'épreuve ses conceptions pédagogiques en fondant (1906) et en dirigeant une école laboratoire rattachée à son département d'éducation à l'Université de Chicago. Il parcourt l'Asie, l'Europe et la Russie, l'Afrique du Sud et l'Amérique latine où il diffuse ses théories et reçoit les honneurs réservés à son rang. Peu avant sa mort, qui survient à l'âge de 92 ans (1952) à la suite d'une pneumonie, une certaine grogne américaine se fait sentir à propos de sa grande influence sur le système d'éducation; on lui reproche d'avoir causé une baisse d'intérêt pour les connaissances techniques, ce qui risque de

⁵⁸ Dans la biographie publiée dans l'*Encyclopaedia Britannica* (1984) -«John Dewey», dont nous nous inspirons grandement, on précise qu'il faut une bibliographie de 125 pages pour présenter les publications de Dewey, à partir de son arrivée à New York.

placer les États-Unis au second rang dans la course spatiale qui s'amorce à ce moment.

Dewey a été l'étudiant puis le disciple de William James, un professeur réputé aux États-Unis, particulièrement comme pionnier de la psychologie religieuse. Celui-ci fréquentait Charles Pierce à qui l'on attribue le début de la philosophie du «pragmatisme». La pensée philosophique de Dewey ne s'isole pas de celle de ces deux penseurs américains qui lui sont contemporains et dont les divergences de vue lui ont été bénéfiques⁵⁹. Pierce, James et Dewey ont mis en place les fondements majeurs du «pragmatisme». Dans les pages qui suivent, nous allons présenter globalement cette philosophie sans nécessairement attribuer à chacun la contribution qui le caractérise. Il est toutefois important de faire remarquer immédiatement que Dewey a puisé à l'un comme à l'autre de ces prédécesseurs des éléments de sa propre pensée, qui représente une synthèse originale et réussie du pragmatisme, au point qu'il en est le principal point de référence⁶⁰.

⁵⁹ Les trois philosophes ont fréquenté les philosophies européennes et ont progressivement développé leurs propres perspectives. Pierce a même rédigé sa thèse fondatrice en français. Par rapport à la pensée générale du pragmatisme, Pierce (1839-1914) a davantage contribué à y associer une méthode logique découlant de la recherche scientifique, James (1842-1910) a mis l'accent sur la démarche psychologique relative à l'action et Dewey (1859-1952) a fait se concorder l'une et l'autre contribution de ses prédécesseurs dans des règles pratiques, particulièrement en éducation.

⁶⁰ L.-M. Vacher nous montre comment il est complexe de bien cerner la philosophie américaine du pragmatisme à travers ses principaux auteurs. Il nomme «C.S. Pierce, W. James, J. Dewey, G.H. Mead et W.V. Quine, auxquels on peut adjoindre C.I. Lewis, Sidney Hook, Ernest Nagel, Joseph Margolis, Richard J. Bernstein et Richard

2.2 L'idéation et la réalité

Le pragmatisme se veut la philosophie du sens commun, enrichi par le raisonnement sur l'expérience⁶¹. Pour cette philosophie, seul le monde sensible est réel⁶². En entrant en contact avec ce monde sensible, notre intelligence ordonne nos expériences incohérentes à l'aide de schèmes de pensée qu'elle se fabrique⁶³. Les schèmes, ou modèles (*patterns*) ou tendances, prédispositions, habitudes, résultent du cumul quasi-biologique des expériences; ils sont comme une mémoire neurologique, pourrions-nous dire. En moulant nos concepts, les schèmes servent à compenser pour notre manque d'instinct quand il s'agit de composer avec notre environnement⁶⁴. Pour les pragmatistes, ces schèmes prédisposants n'ont rien d'ontologique, ils n'ont rien de *a priori*⁶⁵ qui, chez Kant par exemple, disposent la pensée à créer selon un certain mode. Ce sont des schèmes acquis par la somme des expériences vécues.

Rorty». Il associe également les noms suivants à «la *weltanschauung* dominante [...] baptisée le "naturalisme"»: John Dewey, George Santayana, Frederik E. Woodridge, George Herbert Mead, Morris R. Cohen, Roy Wood Sellars, Marvin Farber, Max C. Otto, Sidney Hook, Corliss Lamont, Ernest Nagel, John H. Randall, Justus Buchler, Willard Van Orman Quine, John Searle et Wilfrid Sellars. Vacher ajoute qu'il pourrait encore dresser des listes différentes s'il faisait valoir les thèmes de «l'humanisme séculier», de l'«empirisme» ou du «pluralisme», par exemple. C.f. *L'empire du moderne: actualité de la philosophie américaine*, Montréal, Herbes rouges, 1990:28.

⁶¹ C.f. Rosenthal, S. B., *Speculative pragmatism*, Amherst (Mass), University of Massachusetts Press, 1986:11-20; Vacher 1990:34.

⁶² C.f. West 1989«;94; aussi Vacher 1990:55-56.

⁶³ C.f. Rosenthal 1986:29; aussi Vacher 1990:36, 52.

⁶⁴ C.f. Vacher 1990:37; Encyclopaedia Britannica, 1984: «Pragmatism».

⁶⁵ Rosenthal 1986:32-42.

Entre l'objet, ou monde externe, et le sujet, ou monde interne, il n'y a pas dualité ou opposition mais l'inséparable unité interactive d'un perpétuel aller-retour⁶⁶. Le discours sur la distinction entre la réalité objective et la réalité subjective laisse donc les pragmatistes assez indifférents, car, pour eux, il s'agit d'une même réalité. Certains interprètes du pragmatisme, comme James⁶⁷, vont jusqu'à dire que c'est cette «relation» aller-retour entre les deux pôles qui est la véritable «réalité» perçue par l'être humain; c'est cette relation et non le contact avec l'objet sensible qui constitue l'expérience.

D'autre part, les idées ne sont que des hypothèses sur le réel; elles exigent d'être constamment prouvées par des expériences, autrement dit elles ne sont confirmées que par l'action faite envers un objet⁶⁸, ou mieux par l'interaction sujet-objet-sujet. Les objets sont là; quand nous agissons sur eux, ces objets résistent du poids de leur inertie. Cette résistance confirme ou infirme nos hypothèses, c'est-à-dire nos idées, à l'égard de ces objets⁶⁹. La vérité des choses et celle de nos idées⁷⁰ se révèle

⁶⁶ C.f. *Encyclopaedia Universalis*, 1985: «Pragmatism»; Rosenthal 1986:8-9, 16-17; Vacher 1990:58.

⁶⁷ C.f. *Encyclopaedia Britannica*, 1984: «James, William».

⁶⁸ C.f. *Encyclopaedia Britannica*, 1984: «Dewey, John»; *Chamber's Encyclopaedia*, Vol. 11, 1973: «Pragmatism»; *Encyclopaedia Universalis*, 1985: «Pragmatism»; Rosenthal 1986:13; Vacher 1990:58.

⁶⁹ C.f. Vacher 1990:64.

⁷⁰ C.f. *Encyclopaedia Britannica*, 1984: «Pragmatism»; *Chamber's Encyclopaedia*, Vol. 11, 1973: «Pragmatism»; West 1989:67; Rosenthal 1986:14; Vacher 1990:72-73.

donc dans et par notre action. Encore faut-il préciser que c'est une vérité qui vaut lors des circonstances dans lesquelles l'action se produit; elle est évolutive, elle est en perpétuelle construction⁷¹. Pour qu'une vérité soit considérée comme stable ou absolue, il faut supposer que l'on ait épuisé tous les modes circonstanciés d'action à l'égard d'un objet; l'absolu de la vérité correspond à l'épuisement mathématique des expériences envers un objet donné. La vérité absolue est-elle seulement possible? Probablement pas, puisqu'il est difficile d'imaginer que la science épuise un jour les expériences à faire, répondent les pragmatistes⁷²!

2.3 Le sceau de «la méthode»

Allons encore plus loin. Puisque nos idées sont des constructions subjectives et non des objets extérieurs à nous, elles peuvent facilement engendrer l'erreur lorsqu'elles se combinent pour former des explications et préparer des hypothèses d'action⁷³. Rien à l'intérieur de nous ne les protège vraiment de l'erreur puisque c'est uniquement leur confrontation externe dans l'action qui sert de mesure à leur vérité⁷⁴. Le discours peut donc s'égarer facilement, mais non l'action. C'est donc en agissant que

⁷¹ C.f. West 1989:65; Rosenthal 1986:12; Vacher 1990:45.

⁷² C.f. Encyclopaedia Universalis, 1985; «Pragmatisme», page 12.

⁷³ C.f. Encyclopaedia Britannica, 1984: «Pragmatism»; Chamber's Encyclopaedia, Vol. 11, 1973: «Pragmatism»; Encyclopaedia Universalis, 1985: «Pragmatisme»; Rosenthal 1986:27ss; Vacher 1990:60.

⁷⁴ C.f. Encyclopaedia Universalis, 1985: «Pragmatisme».

le sens des choses se révèle à nous⁷⁵. Nous apprenons en faisant (*learning by doing*); les mots ne sont qu'inventions humaines, ils sont des supports physiques destinés à transmettre les idées entre les personnes⁷⁶. Sans lien avec l'expérience, le langage se vide et nous sommes alors entraînés dans des querelles insolubles de mots.

Pour éviter ces égarements, nous avons donc besoin d'un outil fidèle qui serve à bien préparer, puis à bien décanter nos expériences. Nous avons besoin d'une méthode sûre de penser⁷⁷, c'est-à-dire penser de manière scientifique (*critical thinking*), dans l'ordre tant physique que social et moral. Cette méthode met de l'ordre dans le chaos initial⁷⁸ de nos perceptions de la façon suivante⁷⁹: à partir d'une perturbation initiale (qui peut être le chaos, un changement, une nouveauté), il faut identifier ce qui rompt

⁷⁵ C.f. Chamber's Encyclopaedia, Vol. 11, 1973: «Pragmatism»; Rosenthal 1986:18, 27; Vacher 1990:71-79.

⁷⁶ Nous ne nous surprenons pas de voir apparaître ici une théorie linguistique à la de Saussure et Jakobson, que suivra Claude Lévi-Strauss dans ses lectures structurales des mythes. Pour eux, les mots perdent leur densité substantive au profit des relations qu'ils ont entre eux dans la phrase. Gilbert Durand, comme nous le rapporterons dans la seconde partie de notre étude, s'élève contre cette notion du vide des mots; pour lui, les mots portent des charges symboliques qui valent en elles-mêmes et non pas seulement dans leur rapport entre eux. Durand propose la notion du «creux» (dont la forme indique l'attente d'un remplissement) pour remplacer celle du «vide» (qui ne suppose aucune attente). Dans le même ordre d'idées, Durand rejette la priorité de la valeur d'échange (la communication, le marchandage) sur la valeur d'usage (l'objet comme ustensile, comme technique).

⁷⁷ C.f. Encyclopaedia Britannica, 1984: «Pragmatism»; Dewey, J., *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Colin, 1944:9.

⁷⁸ C.f. Encyclopaedia Britannica, 1984: «Pragmatism».

⁷⁹ C.f. Encyclopaedia Universalis, 1985: «Pragmatisme».

l'unité (ou dérange), concevoir le problème, élaborer une hypothèse qui lui correspond, expérimenter cette solution anticipée pour vérifier si le problème est supprimé et l'unité retrouvée. Cette méthode constitue «la mise à l'épreuve publique» des idées⁸⁰, un peu comme si les idées devaient survivre ou périr devant leurs objets durant le combat dont les règles ont été fixées par tous les spectateurs. C'est la méthode qui jouit d'un caractère de permanence, alors que la saisie des choses est mouvance.

Chez les pragmatistes, l'idée de croyance est également passée au crible de la méthode⁸¹; la croyance est affaire d'option obligée, de foi pure et simple, aussi longtemps que cette option n'a pas subi l'épreuve de la démonstration rationnelle; la croyance vérifiée se transforme alors en «assertion garantie»⁸². Elle tombe sous le sens, en quelque sorte, et acquiert un certain degré de réalité⁸³. Il existe aussi un autre type de vérité, la «vérité établie»; c'est celle qui paraît stable et nécessaire parce qu'elle ne se modifie que très lentement. La méthode scientifique accepte donc l'expérience léguée collectivement, ou par la tradition ou directement par l'environnement social, comme étant une expérience indirecte du sujet⁸⁴.

⁸⁰ C.f. Dewey, J., *Démocratie et éducation*, 1944:9.

⁸¹ C.f. Encyclopaedia Britannica, 1984: «Pragmatism».

⁸² C.f. West 1989:100.

⁸³ Vacher 1990:40.

⁸⁴ C.f. Chamber's Encyclopaedia, Vol. 11, 1973: «Pragmatism».

Faire une telle affirmation, c'est implicitement admettre que l'esprit peut tirer profit d'une ouverture à l'autre, d'une ouverture démocratique. Par conséquent, c'est poser là une condition «démocratique» à l'expérimentation; tout homme a besoin de la liberté individuelle qui lui permette d'expérimenter ce monde et de l'enrichir à son bénéfice et au bénéfice des autres aussi⁸⁵.

«A society of free individuals in which all, through their own work, contribute to the liberation, and enrichment of the lives of others, is the only environment in which any individual can really grow normally to his full stature.»⁸⁶

De plus, la méthode ne peut donner ses fruits que si celui qui la pratique est probe et intègre face à son expérience⁸⁷. Cette morale du chercheur de vérité repose sur certaines règles de comportement qui peuvent s'énoncer comme suit⁸⁸: les opinions et hypothèses d'autrui ont droit au respect; nos conclusions même les plus chères sont toujours susceptibles d'être soumises à l'examen d'autrui; le courage d'abandonner ses idées chères et d'en intégrer de nouvelles est de mise; l'imagination créatrice contribue à faire face au changement constant; enfin, l'ouverture à l'inédit est nécessaire.

Voilà donc comment est conçue par les philosophes pragmatistes la recherche de la vérité; il s'agit d'une expérimentation méthodique de la réalité sensible. L'action

⁸⁵ C.f. Rosenthal 1986:189. Aussi Vacher 1990:102.

⁸⁶ Dewey, J., 1940:298

⁸⁷ C.f. Chamber's Encyclopaedia, Vol. 11, 1973: «Pragmatism».

⁸⁸ C.f. Vacher 1990:109.

(*pragma*) en est la génératrice obligée et l'indissociable relation personne-objet en constitue le système dynamique. Et les constituantes de la personne sont en quelque sorte des fonctions qui, par leurs opérations, permettent à la vérité, tant individuelle que collective, d'advenir progressivement.

2.4 L'éducation morale et aux valeurs, chez Dewey

Conséquent avec sa vision pragmatiste, John Dewey l'applique au monde de l'éducation puis à la conduite morale et aux valeurs. Éduquer pour Dewey, c'est faciliter l'expérience qu'un jeune fait du monde. C'est donner cours à la poussée de vie d'une personne, en y constituant progressivement le «moi». C'est développer le caractère «libre et puissant»⁸⁹ de la personne, selon les qualificatifs utilisés par Kohlberg, qui insiste sur le fait que cette éducation accorde autant d'importance aux qualités morales qu'aux qualités intellectuelles. L'école démocratique est celle qui prépare un jeune à exercer librement et efficacement une fonction utile dans sa communauté. C'est d'ailleurs la référence au groupe, ou mieux à la communauté, qui fonde la morale de Dewey. «Toute éducation qui développe la capacité de participer effectivement à la vie sociale est morale»⁹⁰, écrit-il. Remarquons ici le mot

⁸⁹ Dans la langue originale: «*the building of a free and powerful character*». «An interview with Lawrence Kohlberg», dans *Value/Moral Education: The Schools and the Teachers*, Paulist Press, New York, 1976:214.

⁹⁰ Dewey, J., *Démocratie et éducation*, 1944. Nous verrons plus loin comment cette notion d'une morale fondée sur la communauté revient sous la plume autant de Harmin que de Kirschenbaum.

«effectivement», qui suppose une adéquation entre l'objet et le sujet; quand cette adéquation est satisfaisante, elle devient «norme»; le factuel devient le normatif. Cette affirmation est différente de l'idéalisme qui fait du «devoir être» la norme; ici, c'est l'«être en voie de réalisation»⁹¹ qui joue cette fonction normative. Seul importe le fait de savoir marcher, sur un chemin qui nous entraîne vers une fin⁹² qu'il ne nous appartient pas de fixer sous peine de ruiner le sens même de notre marche. Cette idée de la croissance est élevée au statut d'une quasi-religion, chez Dewey⁹³; c'est le seul absolu que le philosophe reconnaisse. La poussée de la vie s'apparente à un appel divin. Dans *A Common Faith*, paru cinq ans avant *The Theory of Valuation*, Dewey écrit:

*«For there are forces in nature and society that generate and support the ideals. They are further unified by the action that gives them coherence and solidity. It is this active relation between ideal and actual to which I would give the name "God". I would not insist that the name must be given.»*⁹⁴

C'est d'ailleurs le sens que Dewey donne à ce que les chrétiens appellent «la Révélation»; il s'agit de la révélation de l'homme à lui-même. Les religions n'ont qu'une réalité sociale.

«The religion is an expression of the mental attitude and habit of a people. ... Its ideas, its dogmas and mysteries are recognitions, in symbolic form, of the poetic, social and intellectual value of the surroundings. ... Thus separated from

⁹¹ C.f. Chamber's Encyclopaedia, Vol. 11, 1973: «Pragmatism».

⁹² C.F. Encyclopaedia Universalis, 1985: «Pragmatisme»; Encyclopaedia Britannica, 1984: «Pragmatism».

⁹³ C.f. Encyclopaedia Britannica, 1984: «Pragmatism»; Rosenthal 1986 :190.

⁹⁴ *A Common Faith*, Yale University Press, New Haven, 1934:50-51.

life they begin to decay; it seems as if religion were disintegrating. In reality, the very life, the very complexus of social and intellectual in-er-actions which give birth to these forms, is already and continuously at work finding revelation and expression in more adequate relations and truths.»⁹⁵

Fort de cette conviction, Dewey pose un geste, pourtant coopté à l'époque par des pasteurs de différentes églises mais par la suite devenu impardonnable pour la droite chrétienne américaine, en signant le fameux Manifeste humaniste (*Humanist Manifesto*) de 1933, solidairement avec un grand nombre d'autres intellectuels de son époque⁹⁶. Il s'agit d'un genre de «Refus global»⁹⁷ où l'humanisme scientifique apparaît comme la pensée idéale pour libérer les hommes et les conduire à leur salut.

Alors que les positions intellectuelles de Dewey sur l'éducation, la morale et la religion arrivent à se camper avec une solidité manifeste, la notion de valeur demeure pour lui beaucoup plus difficile à articuler de façon pratique. C'est plutôt tardivement qu'il a écrit sur le sujet; sa publication principale *Theory of Valuation* date de 1939, quoiqu'il

⁹⁵ Christianity and Democracy, dans *Religious thought at the University of Michigan*, Ann Arbor, Inland Press, 1893, p. 60-61.

⁹⁶ Vacher 1990:125. Parmi les signataires, se trouvent plusieurs philosophes rattachés au pragmatisme. L'auteur présente une traduction française de ce manifeste, ainsi que celui de 1973 - beaucoup plus long, à la fin de son livre (pp. 187-203). Les textes originaux ont été publiés dans *The New Humanist*, mai-juin 1933, vol. VI, n° 3 et dans *The Humanist*, sept.-oct. 1973, vol. XXXIII, n° 5; ils sont regroupés dans *Humanist Manifesto I and II*, Prometheus Books, 1973.

⁹⁷ Le refus global est un texte attribué au peintre québécois Paul-Émile Borduas et qu'ont signé quelques-uns de ses amis artistes en 1948. «Ce manifeste, capital dans l'histoire intellectuelle du Québec, tient à la fois du discours utopique et du texte prophétique. Il préfigure la fin d'un monde et l'aube d'un nouveau, radicalement différent.» Cyrille Felteau, «Le prélude du 22 juin 1960»); dans l'ouvrage collectif, *Une certaine révolution tranquille*. Montréal: La Presse, 1975:22.

ait abordé la question dans plusieurs articles antérieurs⁹⁸. Eames⁹⁹ note d'ailleurs que l'un de ses derniers écrits sur le sujet soulève des questions restées sans réponse. Toutefois, Dewey pose clairement un certain nombre de principes.

Il affirme que la valeur résulte autant d'un processus cognitif que d'un processus affectif (*prizing, holding dear, caring-for*). Mais la dimension affective doit être

⁹⁸ Sur la question des valeurs, Dewey a publié:
Theory of Valuation, Chicago, University of Chicago Press, 1939.
 «The field of "value"», dans R. Lepley (ed.), *Value: A Cooperative Inquiry*, New York, Columbia University Press, 1949:64-77.
 «The Problem of Values», dans *Journal of Philosophy*, (may 1913), X, 268-269.
 «Valuation and Experimental Knowledge», dans *Philosophical Review*, (July 1922), XXXI, 325-351.
 «Values, Liking, and Thought», dans *Journal of Philosophy*, (Nov. 1923), XX, 617-622.
 «The Meaning of Value», dans *Journal of Philosophy*, (Feb. 1925), XXII, 126-133.
 «Value, Objective Reference and Criticism», dans *Philosophical Review*, XXXIV (July 1925), 313-332.
 «The Determination of Ultimate Values or Aims Through Antecedent or *a priori* Speculation or Through Pragmatic or Empirical Inquiry», dans *Thirty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Bloomington (Ill.), Public School Publishing Co., , 1938:471-485.
 «Judgment Values», dans *Daily Princetonian*, 22 nov. 1938
 «Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder», dans P. A. Schilpp (ed.) *The Philosophy of John Dewey*, Chicago, Northwestern University - The Library of Living Philosophers, Vol. 1, 1939:517-608.
 «The Basic Values and Loyalties of Democracy», dans *American Teacher*, (May 1941), XXV, 8-9.
 «Valuation Judgments and Immediate Quality», dans *Journal of Philosophy*, (June 1943), XL, 309-317.
 «Some Questions About Value», dans *Journal of Philosophy*, (Aug. 1944), XLI, 449-455.

⁹⁹ Eames, M. S., «Dewey's Theory of Valuation», in J. A. Boydston (ed.), *Guide to the works of John Dewey*, Chicago, Southern Illinois University Press, 1970:183-199. Notre présentation de la notion de valeur chez Dewey s'inspire largement de cet article.

traversée par une vision terminale (*end-in-vision*)¹⁰⁰ qui la distingue de l'affectivité simplement animale. Les valeurs ne prennent forme que dans l'interactivité entre quelqu'un et les objets dont les valeurs indiquent leur rapport au bien-être, donc au bonheur humain¹⁰¹.

Selon Dewey, les valeurs sont fragiles «comme la forme des nuages», puisqu'elles se rapportent à des objets qui sont contingents par nature. Il ne croit donc pas qu'il existe des valeurs «intrinsèques». Pour un pragmatiste comme Dewey, il est impossible d'imaginer une telle valeur indépendamment d'une expérience humaine¹⁰². Toutefois, les expériences qui moulent les valeurs doivent avoir été répétées suffisamment de fois pour qu'elles engendrent des modèles (ou *patterns*) de comportement, donnant aux valeurs une certaine durabilité¹⁰³.

¹⁰⁰ Callaway expose aussi comment Dewey croit en la présence nécessaire d'une fin aux activités éducatives significatives, sinon l'éducateur ne fait qu'amuser les jeunes. Callaway, H. G. «Education and the unity of the person»; dans *The Journal of Value Inquiry*, 30:43-50 (June 1996).

¹⁰¹ C.f. West 1989:65. Aussi Vacher 1990:38, 99.

¹⁰² C.f. Vacher 1990:38.

¹⁰³ C'est la conclusion que nous tirons de la conception globale de la réalité, selon le pragmatisme. À ce propos, Rosenthal étudie la notion de schème (*pragmatic shemata*) en rapport avec la structuration du sens dans cette philosophie. L'auteure affirme: «*Although meaning, as dispositional or as a habit, does not fully determine actual behavior, as different circumstances provide for different possibilities of reaching an intended goal, habit generates and unifies the range of possibilities of kinds of action given kinds of conditions in achieving the object or intended goal, for habit binds into a system the set of possible conditions and possible acts that, as a system, gives rise to the intended objective structure*». *Speculative pragmatism*, Amherst (Mass.), University of Massachusetts Press, 1986:34.

Dewey dit encore qu'il est certain que le processus de valorisation trouve place dans sa «méthode» générale d'enquête (ou de connaissance scientifique) et que le jugement de valeur n'est pas essentiellement différent de tout autre jugement.

Après avoir fourni aux valeurs ces quelques assises, Dewey n'arrive pas à articuler un processus intégré d'éducation aux valeurs. Son oeuvre coupe court, sur cette question, comme le constate Eames, dans le passage suivant.

«John Dewey was aware of the many problems involved in developing an adequate theory of value in the context of a scientific age, an age which could not return to the conceptions of nature and of thought which preceded it. He tried to offer some answers to these problems, but in all his writings, he offers conclusions which are tentative. He has helped us see the theoretical problems more clearly and he has indicated a way in which the field of value behavior can be investigated by the use of scientific procedures. He has bequeathed to subsequent generations some suggestions to follow out in the attempt to solve the most crucial problem of our age, the relation of science to value.»¹⁰⁴

Comme nous l'avons souligné au début de cette section sur John Dewey, il appartient à l'un de ses étudiants et disciples, Louis Edward Raths, de réaliser cette oeuvre.

3. DÉVELOPPEMENT DE LA *VALUES CLARIFICATION*

3.1 Une pensée concrétisée par L.E. Raths

Raths lui-même avoue, comme nous l'avons vu plus haut, avoir puisé l'articulation de

¹⁰⁴ Eames 1970:197-198.

sa méthode d'éducation aux valeurs dans l'oeuvre de Dewey. Mais c'était une méthode originale, que Rathes nommait déjà *Values Clarification* vers la fin des années 50, alors qu'il était professeur à l'Université de New York. Deux de ses étudiants au doctorat, Sidney Simon et Merrill Harmin, avaient noté l'intérêt de leur maître pour cette approche très originale:

*«Doctoral candidates flocked to the classes Rathes taught, often consisting of more than 100 students. He had the gift of personally touching his students and inspiring them to set their own lives in order. His relationship with his wife, his family, and his colleagues reflected his deep commitment to living his own radiant values.»*¹⁰⁵

Harmin se fait encore plus précis dans ses souvenirs:

«Rathes created many ingenious, yet simple, strategies that served that purpose, that got students, for example, reflecting on what they were currently doing with their time and energy, on how proud they felt about their current choices, on what else they might choose, and on what consequences might be anticipated from different actions.

*The emphasis was not on the promotion of our society's values, what I here call moral values. The emphasis was on helping students learn responsible valuing skills, skills that would reveal the wisdom and goodness of society's values and would, in addition, help them make the daily choices required of someone who would actually live by those values.»*¹⁰⁶

Bien avant la naissance officielle de la *Values Clarification*, Rathes avait mis au point une série de questions courtes, qu'il nommait *clarifying questions*, et enseignait ce procédé en guise de technique de counseling¹⁰⁷. Elle permettait aux éducateurs de

¹⁰⁵ Simon et De Shirbenin 1975:680.

¹⁰⁶ Harmin et Gallagher 1994:85.

¹⁰⁷ Cette information provient d'une entrevue réalisée en 1995 avec Sidney Simon.

situer l'échange au niveau des valeurs. Plus précisément, ces questions provoquaient la réflexion de l'étudiant sur la façon correcte de prendre une décision en regard de ses valeurs: rectitude du jugement, appréciation de ce qui est choisi et détermination à agir conformément à la décision¹⁰⁸.

De plus, Raths ne s'en tenait pas à la simple transmission d'un contenu cognitif auprès de ses étudiants, comme Harmin le souligne dans le témoignage cité plus haut; la dimension affective des valeurs lui importait tout autant: *«how proud they felt about current choices»*, précise-t-il. Simon et De Sherbinin se font encore plus explicites:

*«Raths was also interested in the emotional needs of human beings. In some respects his work in this area went even further than that of Abraham Maslow. He also accomplished important work both in power theory and critical thinking theory.»*¹⁰⁹

Il n'y a donc pas que cinq catégories de besoins (pyramide de Maslow) mais bien huit, chez Raths, lorsqu'il parle de l'éducation des jeunes.

«Louis Raths identified eight emotional needs of children and provided examples of scores of "do's and don'ts" - practical ways that teachers can meet these emotional needs. A very brief sampling of those ideas follows. ...

- 1. The need for belonging...*
- 2. The need for achievement...*
- 3. The need for economic security...*
- 4. The need to be free from fear...*
- 5. The need for love and affection...*
- 6. The need to be free from intense feelings of guilt...*

¹⁰⁸ Nous présenterons cette liste de questions un peu plus loin.

¹⁰⁹ Simon et De Sherbinin 1975:680

7. *The need for self-respect...*
8. *The need for understanding...»*¹¹⁰

Raths est d'ailleurs demeuré sensible jusqu'à la fin de sa vie aux défis qui se posent à la jeunesse. Par exemple, la préface qu'il écrit pour la seconde édition de son volume fondateur, *Values and Teaching*, nous montre toute l'acuité qu'il a conservée à l'égard de la mouvance perpétuelle dans laquelle sont plongés les jeunes.

*«We thought in 1965 that there was a most serious need for methods to help clarify the purposes and aspirations, the interests and attitudes, the beliefs and activities of young people in the schools of America. Our book was widely acclaimed and has been used in hundreds upon hundreds of schools and school districts. Now, in 1978, we are only able to say that the need is even greater than it was a decade ago. The rapid pace of technological change, the rapid changes taking place in our industrial relationships with other countries, the newer sciences of war and destruction, the serious problem of survival - all need more and more attention. We need to listen to young people as we have never listened before. We need to ask them about their ideas, about their purposes, about their beliefs, and we need to begin a dialogue with each of them that will help to shape the way of the next fifty years. We hope that this revision of our book will make some contribution toward that end.»*¹¹¹

Nous reconnaissons là les accents du maître Dewey, dont la préoccupation pour la jeunesse s'était concrétisée par la fondation d'une école expérimentale qui devait influencer le cours de l'éducation de son temps, et par son engagement personnel dans l'action socio-politique. Même si la parution d'un ouvrage collectif marque officiellement la date de naissance de la *Values Clarification*, la paternité de cette

¹¹⁰ *Kirschenbaum 1995:249-250.*

¹¹¹ Préface de l'édition de 1978 de Raths, L. E., Harmin, M. et Simon, S., *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill, page viii.

approche revient donc de droit à Louis Edward Rath, dans la continuité de John Dewey.

3.2 Début officiel de la *Values Clarification*: 1966

L'écrit fondateur de la *Values Clarification* paraît en 1966; il s'agit de *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*¹¹². Les auteurs, Louis Edward Rath, Merrill Harmin et Sidney B. Simon, font alors tous trois leur marque dans le domaine de la pédagogie, le premier à l'*University of New York*, le second à l'université *Southern Illinois (Edwardsville)* et le troisième à l'*University of Massachusetts (Amherst)*. Louis Rath a déjà 66 ans à ce moment¹¹³.

Quand les trois pédagogues lancent leur ouvrage en 1966, le monde de l'éducation est en effervescence. Les uns prennent position contre les idées de Dewey qui misent sur l'intériorisation du processus éducatif au détriment d'une formation technique très poussée, alors que d'autres mettent au contraire l'accent sur le développement d'un

¹¹² Rath et al. 1966.

¹¹³ Selon un indice de la préface signée par lui dans la seconde édition du même livre (1978). Aujourd'hui, Rath est décédé. Une présentation de l'homme et de son oeuvre est faite par Berson, M. B., «Valuing, helping, thinking, resolving», dans *Childhood Education*, 1973, 49 (5):242-245. Par ailleurs, Harmin fait toujours partie de l'équipe des professeurs de l'université d'Edwardsville, quoique son travail porte surtout sur la programmation scolaire (*curriculum development*). Simon s'est retiré de sa charge universitaire pour se consacrer à temps plein à l'animation d'ateliers thématiques de développement personnel, dispensés de la côte est à la côte ouest des États-Unis.

caractère personnel fort et ouvert au changement, comme le raconte Kirschenbaum.

«Instead of simply inculcating and modeling traditional values, educators were now encouraged to help students clarify their own values, learn higher levels of moral reasoning, and learn the skills of value analysis. Educators were counseled to avoid imposing their own values and morals on students - because, the argument went, in an increasing pluralistic society, Whose values are the "right values"? A better course seemed to be to help young people learn the skills of moral reasoning and responsible decision making to enable them to make good decisions in the future. Just as some educators were arguing that it was less important to teach students isolated bits of information than to teach them how to learn, many values educators were arguing that it was less important to teach students articular values than to teach them a valuing process by which they could arrive at their own personally satisfactory and socially responsible values. Teach young people how to analyze arguments and reason, morally, how to examine alternatives and the consequences, and how to integrate belief, feeling, and action, proponents maintained, and inevitably, they would make better and wiser decisions.»¹¹⁴

Les jeunes ne vivaient-ils pas de «confusion», d'«apathie» et d'«inconséquence» auparavant, qui puissent affecter leur orientation de vie et leurs comportements, objectait-on. Probablement, répondent les fondateurs de la *Values Clarification*, mais maintenant les jeunes font face à une quantité infiniment plus grande de choix. Il faut les aider à «traiter» tout ce matériel d'information qui les prennent quasiment d'assaut, sinon il se développe chez les jeunes l'attitude du «tout est égal», une vérité valant bien une autre («*almost nothing makes a difference*»¹¹⁵).

Les adultes ont souvent tendance à réagir à un tel scepticisme en disant aux jeunes

¹¹⁴ Kirschenbaum 1995:5-6.

¹¹⁵ Rathes et al. 1978:21.

«la» vérité, en leur imposant la direction correcte de leur pensée, sans se soucier de réaménager le fatras d'informations qui sème une telle confusion. C'est pour proposer un autre type de comportement aux adultes, finalement, que les auteurs disent se lancer dans l'aventure de ce livre et pour aider les jeunes à donner du sens à leur vie.

«But we do wish to develop methods for helping children deal with the complexities of modern living. We recognize that it is indeed a confusing and complex world into which we welcome our youth. We must now ask (...) What does it mean for teachers and others who would help young people make more sense of their lives?»¹¹⁶

3.3 D'autres étapes significatives

Hormis l'année du lancement de *Values and Teaching*, d'autres dates peuvent être retenues comme significatives pour l'école de la *Values Clarification*. Elles correspondent à la publication des livres suivants, auxquels participent de nouveaux collaborateurs:

1. *Values Clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students* (1972)¹¹⁷, de Sidney Simon, Leland Howe et Howard Kirschenbaum, où les auteurs présentent 79 activités qu'un éducateur peut appliquer avec un groupe d'étudiants,
2. *Clarifying values through subject matter: Applications for the classroom*

¹¹⁶ Raths et al. 1978:23.

¹¹⁷ Hart, New York. Ce livre a été traduit en français en 1989 par Luc-Bernard Lalanne, aux éditions Actualisation (Montréal), sous le titre de *A la rencontre de soi-même. 80 expériences de développement des valeurs*. Le quatre-vingtième exercice a été ajouté par le traducteur, conformément à une activité que Simon a proposée dans un stage en 1975.

(1973)¹¹⁸, par Harmin, Kirschenbaum et Simon,

3. *Clarifying values clarification: some theoretical issues* (1975)¹¹⁹ et

4. *Advanced Value Clarification* (1977)¹²⁰ où Howard Kirschenbaum¹²¹ questionne certaines affirmations de départ de la *Values Clarification* et propose des modifications au processus initial, afin d'englober d'autres approches de la pédagogie et de la psychologie humanistes.

Entre-temps, Rath publie un dernier volume (1969), *Teaching for learning*¹²², où il invite fortement les éducateurs à intégrer l'éducation aux valeurs dans leur travail auprès des jeunes; il soutient à nouveau l'approche qu'il a mis au point dans les années précédentes. En 1973, Kirschenbaum et Simon rassemblent dans *Readings in Values Clarification*¹²³ plus de 35 articles déjà parus sur le thème des valeurs (pas exclusivement sur la *Values Clarification*): matières scolaires, éducation religieuse, éducation familiale... Les fondateurs publient des articles à profusion, démontrant que toute matière scolaire peut utiliser le processus de celle-ci pour dépasser la seule transmission de connaissances intellectuelles et faire ainsi oeuvre d'éducation. La

¹¹⁸ Winston Press, Minneapolis, Minnesota.

¹¹⁹ National Humanistic Education Center, Upper Jay, N.Y.

¹²⁰ University Associates, La Jolla, California.

¹²¹ Kirschenbaum est un ancien étudiant de Sidney Simon.

¹²² Charles E. Merrill, Columbus, Ohio.

¹²³ Winston Press, Minneapolis.

variété des titres de périodiques où paraissent leurs articles démontre qu'aucune voie du monde de l'éducation ne leur est fermée: enseignement, administration scolaire, éducation à la santé, counseling scolaire, milieux religieux, organisations bénévoles (comme le scoutisme), organisations sociales (éducation contre l'abus des drogues), etc. Durant la même période, il serait fastidieux d'énumérer les titres des collaborateurs et partisans de la *Values Clarification*; la liste est très longue¹²⁴. Soulignons cependant deux ouvrages majeurs. Il s'agit du travail remarquable de Brian Hall (1973), publié en trois volumes: a) *Values clarification as learning process: A sourcebook*, b) *Values clarification as learning process: A guidebook* et c) *Values clarification as learning process: Handbook for Christian educators*¹²⁵. Hall écrit un véritable traité d'éducation aux valeurs et propose sa propre vision du processus de la *Values Clarification*¹²⁶. En second lieu, nous mentionnons l'ouvrage de L. Howe et M. M. Howe (1975), *Personalizing education: Values clarification and beyond*¹²⁷, qui guide les éducateurs désireux d'implanter cette méthode dans le respect de leurs groupes; ces auteurs concrétisent également le processus par de nouveaux exercices pratiques.

¹²⁴ La seule bibliographie complète de Simon totalise déjà 175 parutions en 1975.

¹²⁵ Paulist Press, New York.

¹²⁶ Nous présentons plus loin les nuances que Brian Hall introduit dans le processus original de la *Values Clarification*.

¹²⁷ Hart, New York.

3.4 Une expansion fulgurante

Le succès de la *Values Clarification* est immense dès le départ. Le livre de Simon, Howe et Kirschenbaum se vend à 600 000 exemplaires. Plusieurs autres titres s'assurent de 50 000 ventes rapides. Gow (1980)¹²⁸ rapporte qu'un sondage mené au Canada auprès de 10 000 enseignants, 650 administrateurs scolaires et 550 autres éducateurs a démontré que la *Values Clarification* était dix fois plus populaire que toute autre approche d'éducation aux valeurs. Partout en Amérique du Nord, au niveau des états, des provinces et des localités, les administrations scolaires élaboraient des politiques d'éducation morale; plusieurs recommandaient aux enseignants de s'intéresser à la méthode de Rath-Harmin-Simon. Certains calculs portent à croire que 200 000 enseignants ont été formés pour faire usage de la *Values Clarification*. Gow¹²⁹ trouve même que ce chiffre est très conservateur.

L'approche américaine a vraisemblablement franchi l'océan Atlantique puisqu'il est fait mention de la *Values Clarification* dans deux numéros de la revue *Concilium*, en 1977 et en 1987¹³⁰. Dans le premier cas, la *Values Clarification* est présentée et critiquée

¹²⁸ Gow, K. M., *Yes Virginia, There Is Right and Wrong!*, Toronto, John Wiley, 1980:8.

¹²⁹ Gow 1980:123.

¹³⁰ *Concilium* est une revue internationale de théologie, dont le siège social est à Nimègue, aux Pays-Bas. Elle est publiée en 7 langues (allemand, anglais, français, espagnol, néerlandais, brésilien et italien). Elle a commencé à publier en 1965. L'article de 1977 a paru dans le n° 130 traitant de formation morale; il s'agit de «Formation morale: la scène américaine», (pp. 23-136) par Kevin Ryan, un jésuite qui a beaucoup publié sur l'éducation morale aux États-Unis. L'article de 1987, écrit par Johannes Van

en même temps que la théorie du développement moral de Kohlberg, approche également très populaire aux États-Unis dans les années 70; la *Values Clarification* n'est pas rejetée, mais on y souhaite qu'elle s'accommode mieux de la transmission de certaines valeurs familiales. Dans le second article, le théologien hollandais Johannes Van der Ven propose de suivre la méthode de la «Communication des valeurs», qu'il a adapté de l'approche américaine; ce qui particularise cette approche, du moins dans le texte trop peu détaillé qui la présente, c'est l'attention toute spéciale qu'il accorde à l'influence des pairs dans un groupe de jeunes. Nous présenterons plus loin ce que cet aspect peut améliorer dans la pratique de la *Values Clarification* (voir chapitre 4, section 5.1.2).

Au Québec, au début des années 80, des journées pédagogiques ont été organisées autour du processus de la *Values Clarification*. Le directeur du centre *Actualisation* (Montréal), Jacques Lalanne, qui avait suivi une formation aux États-Unis avec Sidney Simon en 1978, a donné quelques ateliers sur la clarification des valeurs à des éducateurs du Québec, dans les années qui ont suivi son retour. C'est à cette période qu'*Actualisation* a traduit et publié un livre de la *Values Clarification* sous le titre de *À la rencontre de soi-même* (1989). J. Lalanne nous a récemment confirmé n'avoir plus eu de demande de formation à cette approche depuis de nombreuses années.

der Ven, est le suivant: «La formation morale dans l'Église», dans *Concilium* «Le déplacement des valeurs et des vertus», (1987), 211:145-155.

Comme le théologien A. Naud le fait remarquer, la *Values Clarification* tisse la toile de fond d'une définition de la valeur proposée dans une étude publiée en 1981 par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation du Québec¹³¹. L'approche n'y est pas explicitement nommée, mais nous la reconnaissons; le comité précise cependant qu'à cette structure de base doivent être ajoutées quelques considérations sur des fondations d'ordre universel. Naud, qui a été étroitement associé au Conseil supérieur de l'éducation du Québec durant ces années, faisait ainsi pendant à ses propres termes lorsque, quelques années plus tôt, il réglait le compte de la *Values Clarification* de façon expéditive: «la dite méthode de la "clarification des valeurs" est le contraire d'une école de formation morale, dans la mesure précisément où cette méthode invite à mettre délibérément et systématiquement entre parenthèses la question du bien et du mal, comme elle le fait si manifestement»¹³². Claude Paquette¹³³, un expert québécois en nouvelles approches pédagogiques, considère plus positivement l'approche américaine; d'autres rares auteurs en font brièvement

¹³¹ *C'est-à-dire. Regards sur les mots qui servent à dire l'éducation chrétienne.* Avant de démontrer ce qui sépare les deux façons de concevoir l'éducation aux valeurs, Naud commente ainsi ce texte: «Quand on y regarde de près, on se rend compte que la description proposée par le Comité catholique inclut tout ce que contient celle de "Values Clarification"». Le document du CSEQ est cité dans Naud, A., *La recherche des valeurs chrétiennes*, Montréal, Fides [Héritage et projet, 31], 1985:20-22.

¹³² Naud A. et Morin, L., *L'esquive. L'école et les valeurs*, Québec, ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec, 1978:71.

¹³³ Nous citons une liste d'ouvrages de cet auteur dans notre bibliographie. Signalons tout spécialement *Analyse de ses valeurs personnelles*, Québec/Amérique, Montréal, 1982 où l'auteur propose une démarche d'auto-développement proche des exercices de la *Values Clarification*.

mention¹³⁴. Par exemple, au Congrès mondial des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, du 6 au 10 juillet 1981, Anita Caron annonce l'intention de son équipe de recherche de vérifier l'hypothèse qui veut que «la clarification des valeurs peut contribuer à la formation morale des 6-12 ans»¹³⁵. Quelques années plus tard, Caron présente les conclusions de cette expérimentation conduite par une conseillère pédagogique et un groupe d'enseignantes de la commission scolaire Outaouais-Hull, de 1981 à 1983¹³⁶. L'hypothèse a été confirmée, à l'intérieur de certaines limites¹³⁷.

En 1986 et en 1987, nous avons nous-mêmes été invités à livrer de l'information sur la *Values Clarification* à des éducateurs canadiens oeuvrant en pastorale réunis en congrès national à l'Université Mc Gill dans le premier cas, et en réunion pédagogique

¹³⁴ Par exemple, Rochon, A. *L'éducation pour la santé: un guide F.A.C.I.L.E. pour réaliser un projet*, Agence d'Arc, Montréal, 1991.

¹³⁵ Caron, Anita, «La clarification des valeurs et la formation morale des 6-12 ans», dans *Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation - L'école et les valeurs*, Université du Québec à Trois-Rivières, 6-10 juillet 1981, Montréal, Agence d'ARC, 1981, pp. 101-105.

¹³⁶ Caron, A., «Impact d'approches spécifiques en éducation morale», dans A. Caron, P. Lebus, M. Schleifer, L. Dupuy-Walker et M.-L. Brunel, *L'éducation morale en milieu scolaire. Analyse de situation et perspectives*, Montréal, Fides, 1987, pp. 45-66. Les données sont consignées dans le rapport suivant: Plourde-Tardif, Lucille, *La clarification des valeurs et la formation morale. Rapport 1981-1983*, Hull, Commission scolaire Outaouais-Hull, 1984. Cette expérience a été menée à partir d'un instrument pédagogique produit au Québec par des enseignantes, des conseillers et conseillères pédagogiques et des chercheurs et chercheuses universitaires: *Les Six-onze ans et leur rapport aux valeurs*, Les Créations pédagogiques enr. Sainte-Thérèse, 1982 (ensemble de 14 cahiers).

¹³⁷ Nous précisons ces conclusions dans la section 3.5 du chapitre 3.

des enseignants d'un collège privé, au secondaire, dans le second. L'approche américaine est également abordée depuis le début de la formation en psychoreligiologie, au Centre Option Ouverte¹³⁸, à Montréal. Cette spécialisation de counseling individuel ou d'intervention en groupe fut d'abord nommée «intervention religiologique» par Denis Savard, professeur en sciences religieuses de l'UQAM, et Jean-Marie Berlinguette, étudiant à la maîtrise du même département, dans une étude qui faisait état de la réflexion menée par une équipe de recherche «mise sur pied pour étudier l'opportunité de développer un type d'animation qui s'inspirerait des perspectives théoriques religiologiques»¹³⁹. Par la suite, «ce modèle, axé sur l'exploration des valeurs et des significations fondamentales de l'existence personnelle et collective» s'est appelé «psychoreligiologie» quand J.-M. Berlinguette a ouvert son propre centre de formation en 1984. Nous avons nous-mêmes été diplômé par ce centre en 1987, après une formation régulière de trois ans. Le Centre Option Ouverte existe toujours; plus de 200 psychoreligiologues y ont été formés et une corporation professionnelle, avec charte, en rassemble les praticiens depuis 1988. Nous avons pu constater que l'enseignement théorique et pratique s'est de mieux en mieux

¹³⁸ Situé à Montréal, ce centre a formé plus de 150 animateurs de groupe depuis 1984. Le directeur du centre est guidé par un concept de valeur qui consiste à voir celle-ci comme une créatrice de sens. La formation pratique à l'animation d'ateliers thématiques ou au counseling individuel intègre la *Values Clarification* dans ses techniques, tout en la complétant par plusieurs autres approches, comme ont eu tendance à le faire les premiers praticiens de la *Values Clarification*.

¹³⁹ Berlinguette, J.M. et Savard, D. *Genèse de l'intervention psychoreligiologique*, Montréal, Centre Option ouverte, 1981:1-2.

structuré; en plus, il s'est même diversifié autour de son but principal¹⁴⁰, soit l'intervention individuelle ou de groupe sur les valeurs en tant que donatrices de sens. Berlinguette nomme l'adaptation qu'il fait de la *Values Clarification* «l'approche évaluative»¹⁴¹. C'est ce courant de formation qui recoupe de plus près notre étude sur la dimension symbolique du concept des valeurs.

Aujourd'hui la *Values Clarification* semble encore vaguement connue des éducateurs, particulièrement de ceux qui s'occupent du développement personnel et social ou encore de l'enseignement religieux ou moral, au Québec; c'est du moins l'opinion que nous nous sommes faite après avoir mentionné à plusieurs occasions, dans les milieux d'éducation, le sujet de notre recherche doctorale. Comme nous l'avons mentionné quand nous avons parlé du développement du jugement moral, les documents officiels émanant du ministère de l'Éducation du Québec et de ses bureaux connexes ne font la promotion d'aucune approche spécifique d'éducation aux valeurs. Par un curieux retour des choses¹⁴², ils prennent plutôt le parti de promouvoir quelques valeurs

¹⁴⁰ Le Centre Option Ouverte offre aussi un nouveau programme appelé Programme d'éducation à la mentalité pluraliste.

¹⁴¹ Berlinguette, J.-M. *Problématique éducationnelle et approche évaluative*, Montréal, Centre Option Ouverte, 1991. Il est à noter que l'annexe de ce document propose comme processus d'intégration des valeurs le schéma des 7 critères de la *Values Clarification*.

¹⁴² Une vive controverse était née à la suite du petit livre d'André Naud et Lucien Morin, *L'esquive. L'école et les valeurs*, en 1978. Suivant une réflexion d'Alvin Toffler, les auteurs, qui évitent de proposer une définition de la valeur, reprochent au monde de l'éducation son esquive des valeurs. Ils précisent le revirement que devraient entreprendre les éducateurs et «nomment» quelques valeurs qui leur

qu'ils trouvent fondamentales pour le développement de la personne.

3.5 Une année très marquante: 1975

Faisons maintenant un léger retour en arrière pour parler d'une année charnière, soit l'année 1975. C'est un moment crucial pour la nouvelle école d'éducation aux valeurs à qui on rend un hommage critique, d'une part, et assène des coups de masse, de l'autre.

3.5.1 Hommage critique

En effet, Lawrence Kohlberg¹⁴³, qui jouit déjà d'une solide réputation de leader en éducation morale par sa théorie de six stades de croissance de la conscience

apparaissent fondamentales en éducation: l'excellence, le sens moral, le sens des autres, la liberté, la discipline, le beau et la volonté de vérité. Les éducateurs réagissent en parlant du «bon grain et de l'ivraie» de cet essai (Duhaime, J.-L. «Notes de lectures»; dans *Prospectives*, vol. 15, n° 4, décembre 1979:205-206), de «réserve» et de manque de rigueur mais aussi d'encouragement à lire le livre (Gingras Audet, J.-M. rescension de lecture dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 6, ° 1, hiver 1980:191-194), d'«aberration» et de «mythe» (Gingras-Audet, J.-M. «L'école et la transmission des valeurs»; dans *Prospectives*, vol. 17, n° 1, février 1981:35-43), de déception et d'humiliation (Lachance, H. B. «Lettre à Mm. Naud et Morin concernant l'Esquive, la mienne et celle de mes confrères»; dans *Prospectives*, vol. 17, n° 3, oct. 1981:131-135). Curieusement, Guy Brouillet produit un texte sur les valeurs pour le compte du même ministère de l'Éducation sans aucunement faire mention de *L'Esquive*, encore fraîchement paru (Brouillet, G. «Propositions de valeurs pour l'école québécoise.»; dans *Commerce*, décembre 1980:34-50).

¹⁴³ Kohlberg, L. «The relationship of moral education to the broader field of values education», in J. Meyer, B. Burnham et J. Cholvat (Eds), *Values education: Theory, practice, problems and prospects*, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo, Canada, 1975.

morale¹⁴⁴, souligne que la *Values Clarification* contribue de façon significative à l'éducation aux valeurs; il exprime cependant le souhait que l'on corrige l'approche dans ce qu'elle a de «relativiste». De plus, Milton Rokeach, un solide analyste des aspects psychologiques de la valeur et le créateur du test sur les valeurs instrumentales et terminales¹⁴⁵ (dont nous avons parlé en 1.2.4), salue dans des termes élogieux l'heureuse présence de la *Values Clarification* dans les écoles et l'effort des fondateurs pour intégrer leur approche aux programmes scolaires:

«I believe that the values-clarification movement has made an extremely important contribution to modern education. It has succeeded in getting across the proposition that beyond making students aware of facts and concepts it is also important to make them aware of their own values. Such a broadening of educational objectives now has a universal face validity, largely because of the pioneering work of proponents of values clarification.»¹⁴⁶

Cet appui de taille de Rokeach suit cependant une démonstration énergique de ses propres divergences de vue sur l'approche, notamment à propos de la prétention à la neutralité des éducateurs et sur l'enfermement de la notion de valeur dans un processus intégrateur.

¹⁴⁴ L'auteur et ses analystes reconnaissent maintenant 7 stades de développement.

¹⁴⁵ Rokeach, M., «Toward a philosophy of value education», dans J. Meyer, B. Burnham et J. Cholat (Eds), *Values education: Theory, practice, problems, prospects*, Waterloo (Ontario), Wilfrid Laurier University Press, 1975.

¹⁴⁶ Idem, cité dans Kirschenbaum, H. *Advanced Value Clarification*, University Associates, La Jolla, Calif., 1977:148. Ces paroles ont été dites à la Conférence internationale sur l'Éducation aux valeurs, tenue à Toronto, en 1975.

3.5.2 Coups de masse

Par ailleurs, la même année, Allan Lockwood¹⁴⁷ s'attaque à la définition de la valeur proposée par la *Values Clarification*, à la confusion de son procédé et à l'amoralisme de la méthode, tandis que J. S. Stewart¹⁴⁸ qualifie la même approche de superficielle, d'inconséquente du point de vue théorique, de potentiellement dommageable pour les jeunes et de non fondée scientifiquement. L'un et l'autre rejettent systématiquement cette école d'éducation aux valeurs. Nous aurons l'occasion d'exposer plus loin en détail leurs points de vue.

Après la publication de ces articles, les artisans de la *Values Clarification*, fondateurs en tête, ont beau répondre point par point à leurs détracteurs, le mouvement de dénigrement ne fait que s'amplifier, sans pour autant ajouter de nouveaux éléments à cette critique; on se contente de répéter les arguments corrosifs des deux premiers critiques, sans toujours en vérifier les sources¹⁴⁹. Les milieux de la droite américaine

¹⁴⁷ Lockwood, A., «A critical view of values clarification», dans *Teachers College Record*, 1975, 77 (1):35-50.

¹⁴⁸ Stewart, J. S., «Clarifying values clarification», dans *Phi Delta Kappan*, 1975, 56 (10):684-688. C'est à cet auteur que nous avons emprunté l'idée de toujours nommer la *Values Clarification* avec des lettres majuscules et le caractère en italique: «The term Values Clarification will be capitalized throughout to show its "patented" nature and to indicate that it is only one possible approach to clarifying values, much as a Kodak is only one kind of camera.» Stewart, John S. «Clarifying Values Clarification: A Critique», dans *Values Theory and Education*, Carbone Peter F. (ed.). Malabar (Florida), Robert E. Krieger, 1987:215.

¹⁴⁹ C'est ce que déplorait Sidney Simon, lors de l'entrevue qu'il nous a accordée en 1995, soulignant comment un tel manque de sens critique, sous forme de rumeur, l'irritait fortement.

ont joyeusement bondi sur l'occasion pour organiser une vaste campagne d'expulsion de la *Values Clarification* des écoles, la qualifiant parfois d'oeuvre du diable. Un sénateur américain a même présenté devant le Congrès un projet de loi (non adoptée) contre la *Values Clarification* et une vingtaine d'autres approches éducatives, afin de les faire bannir des écoles en tant qu'approches décadentes et immorales¹⁵⁰. Les séquelles des critiques de Lockwood et de Stewart se trouvent aussi dans l'ouvrage de Gow¹⁵¹, auquel fait d'ailleurs écho au Québec le théologien Naud¹⁵² quand il dénonce «la pédagogie sans valeurs» de la *Values Clarification*.

3.6 Un déplacement

Ce mouvement de protestation de la fin des années 70 s'est imposé avec une telle puissance qu'il a eu raison de la combativité des fondateurs. Ceux-ci se sont placés en marge des réseaux publics d'éducation pour cesser de donner prise aux vents contraires.

¹⁵⁰ Kirschenbaum raconte les deux faits suivants: «I have seen several flyers distributed by such radical group as the John Birch society that scurrilously attack value clarification, usually taking quotations, voting questions, or strategies out of context. And I recently saw a report describing how the *Values Clarification Handbook* was one of several books introduced in Congress as an example of the decadent immoral approaches being introduced in our schools. I have received copies of pending legislation in several states banning any form of humanistic education; discussion of values, attitudes, and other "controversial" issues; and student-to-student feedback». *Advanced Values Clarification*, La Jolla (Cal.), University Associates, 1975:151.

¹⁵¹ Gow 1980.

¹⁵² Naud, A., *La recherche des valeurs chrétiennes*, 1985.

Mais leur silence prolongé ne s'explique pas entièrement par cette seule force d'écrasement qui étendait ses tentacules dans les milieux religieux et les réseaux scolaires et auprès des représentants politiques. Les auteurs ont également évolué dans leur pensée et dans leur pratique. Sous l'influence des nouvelles techniques d'animation de groupe de la psychologie humaniste, ils ont élargi la variété de leurs exercices. En contact également avec toutes les autres écoles d'éducation, ils ont intégré des processus plus complets de l'analyse de situation, de la prise de décision, de la communication, si bien qu'au tournant des années 80 les fondateurs de la *Values Clarification* ont de bonnes raisons de rompre avec l'appellation de leur approche. Désormais, leurs titres de livres et d'articles ne mentionnent plus explicitement la *Values Clarification*, contrairement à la pratique antérieure, bien que le contenu établisse encore des liens fréquents et étroits avec l'approche pratiquée jusque-là¹⁵³. La différence vient du fait que, tout en étant toujours considérée comme nécessaire, la *Values Clarification* devient plutôt partie prenante d'une démarche plus large ou complémentaire. Elle devient la *Values Realization* pour S. Simon, pour laquelle il forme à tous les deux ans de nouveaux animateurs. Elle s'appelle toujours la *Values Clarification*, intégrée dans la *Values Realization*, dans les nouvelles perspectives de H. Kirschenbaum, avec son modèle de la *Comprehensive Approach*. Elle demeure toujours substantiellement semblable pour M. Harmin, dont l'occupation principale est

¹⁵³ La *Values Clarification* est encore citée, comme processus ou pour ses exercices pratiques; par exemple dans Simon, S. *Getting unstuck*, New York, Warner books, 1988:128-145. Dans *Forgiveness* (Simon, Sidney et Simon, Suzanne. New York, Warner books, 1990), tous les exercices du processus de guérison se nomment «*clarification strategies*».

devenue le développement de programmes d'éducation morale. Nous expliquerons cette évolution de la pensée des fondateurs après avoir présenté la *Values Clarification*, telle que ses auteurs l'ont d'abord conçue.

CONCLUSION

Précédée par un demi-siècle d'élaboration de philosophie pragmatique, la *Values Clarification* a accompagné les trente dernières années de notre histoire sociale et individuelle. Elle a progressé avec le besoin que nous avons eu collectivement de mettre l'accent sur la liberté des choix individuels et sur l'intégration de sens dans nos vies. Elle a subi les contrecoups d'une vision d'origine trop isolée des incidences sociales de l'autonomie personnelle. Elle s'est alors développée en voies complémentaires aux autres approches pédagogiques et andragogiques qui veulent éclairer la recherche de sens dans un monde de plus en plus monopolisé par la préoccupation technicienne et marchande. Pour réussir cet accompagnement, la *Values Clarification* s'est dotée d'outils qui ont supporté efficacement le travail de ses adeptes. Dans notre prochain chapitre, nous allons étudier ces outils, somme toute assez simples, qui vont nous témoigner du souci pédagogique qui a toujours animé ses fondateurs. Cette attention portée aux instruments quotidiens du travail des «clarificateurs de valeurs» nous place momentanément dans une autre perspective vis-à-vis la *Values Clarification*, c'est-à-dire hors de la discussion morale où s'empres-

de l'entraîner ceux qui trouvent plus facilement à poser des jugements critiques sur les orientations de l'éducation sans nécessairement partager la responsabilité de son avancement sur le terrain.

CHAPITRE 2

LES OUTILS FONDAMENTAUX DE LA *VALUES CLARIFICATION*

INTRODUCTION

Dans le premier chapitre, nous avons abordé la genèse et le développement général de la *Values Clarification*. Nous avons vu que le XX^e siècle a été riche en terme de réflexion sur la question des valeurs. Cette réflexion s'est diversifiée en plusieurs écoles, chacune s'intéressant à une dimension spécifique de l'être humain: culture, travail, moralité, éducation de la personne, évaluation scientifique de ces facteurs... L'école rassemblée autour de Raths, dans la continuité de la pensée de Dewey, s'est concentrée sur la démarche d'autonomie à proposer aux jeunes pour qu'ils s'approprient leurs valeurs et sachent comment les adapter au monde pluriel et changeant dans lequel leur vie se déroule.

Nous avons également vu que l'approche de Raths, Harmin et Simon a connu de plus en plus de difficultés à mesure que le tournant des années 80 approchait; pourtant, cette méthode d'éducation aux valeurs avait d'abord été accueillie avec une fébrilité peu commune au cours des dix premières années de son existence. En intégrant de nouvelles perspectives à mesure qu'ils pratiquaient leur méthode, les fondateurs et leurs collaborateurs ont eux-mêmes contribué à concevoir des nuances à leurs premières idées de la *Values Clarification*.

Comme nous allons maintenant le voir, ils ont d'abord posé une définition à laquelle ils sont restés fidèles. Puis ils ont utilisé un certain nombre d'instruments soit pour bien situer le degré de maturation des valeurs en cause chez les jeunes, soit pour

activer en eux le processus de clarification, soit pour créer des contextes nécessaires à la discussion. Nous allons passer en revue ces outils pédagogiques. Nous terminerons par la présentation d'adaptations qu'ont apportées au processus quelques auteurs désireux de faire coller davantage la *Values Clarification* à leur pratique ou à leur conception de la personne.

On a l'habitude de présenter la *Values Clarification* en étalant d'abord le processus à sept critères qui caractérisent bien cette approche. Puis l'on discute du bien fondé de la définition de la valeur qui, pour les fondateurs, se confond avec le processus. Nous allons faire autrement ici, ne serait-ce que parce que la philosophie qui soustend cette définition fonctionnelle ne nous est pas familière à ce point qu'elle nous semblerait presque innée. À notre avis, il y a des critiques de la *Values Clarification* qui n'interrogent que la fonctionnalité de la méthode, alors que leur préoccupation réelle porte sur des dimensions qui dépassent ce cadre restreint, comme la dimension morale; d'autres critiques, au contraire, sont tellement pris par une dimension comme celle de la morale, par exemple, qu'ils négligent d'accorder de l'importance à l'aspect fonctionnel du processus de valorisation. Peut-être faut-il adresser un blâme aux fondateurs de la *Values Clarification* pour n'avoir que très peu élaboré les fondements théoriques de leur approche dans leurs écrits postérieurs à *Values and Teaching*¹. Ils

¹ Raths, L. E., Harmin, M. et Simon, S., *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill Books Inc., 1966. Nous avons travaillé aussi avec la seconde édition de 1978 qui nous permet de prendre contact avec la pensée des auteurs après une douzaine d'années de diffusion de leur approche. Nous précisons les années de parution dans nos références.

en ont plutôt justifié la pertinence pour toute situation éducative et présenté plus particulièrement le processus à 7 critères. Nous allons donc nous démarquer de ce genre de présentation de «prêt-à-servir» afin de favoriser une compréhension en profondeur de la *Values Clarification*.

La nouvelle méthode de la *Values Clarification* avait de bons atouts pour séduire les éducateurs sur le terrain, pour qui elle a été mise au point². Elle pouvait se présenter avec simplicité. En effet, si nous extrayons de leur support théorique les instruments de travail de la *Values Clarification*, nous pouvons la formuler ainsi: la méthode peut contribuer à corriger chez les jeunes 8 comportements déviants par l'utilisation de 30 questions de clarification et de 21 stratégies portant surtout sur 10 thèmes féconds de discussion des valeurs, dans le but d'activer les 7 critères qui résultent en une production de valeurs, repérables par 8 indicateurs. Ajoutons à cette recette qui semble facile à réaliser une confiance inébranlable des fondateurs dans le potentiel libre et créateur des jeunes, et nous semblons détenir la formule gagnante d'une méthode à succès dans la société américaine de la fin des années soixante³. Un

² C'est le public cible auquel les auteurs s'adressent. C.f. *Values and Teaching* 1978:11. «This, then, is our reason for writing this book. [...] It should be useful to persons of all ages and walks of life, but is directed most specially to those who work professionally with children, such as teachers. It is an eminently practical book in that it shows how the theory of values operates and how procedures grow from theory.» (idem, p. 12)

³ «Over the past few years we have been alternately elated and distressed over the rapid rise in popularity the values clarification approach has experienced throughout the United States and Canada. The ideas that grew out of Louis Rath's theory of values clarification have, indeed, caught on. Our own publications on values

succès que les auteurs ne visaient pas à ce point, semble-t-il, puisque leur souci était ailleurs, soit la facilitation de la tâche d'éducation⁴.

1. VALEUR ET VALORISATION: À LA RECHERCHE D'UNE DÉFINITION

Il y a plusieurs façons de définir une valeur. Perron (1981)⁵ fait valoir les multiples éclairages sous lesquels on a tenté de la définir au cours de ce siècle; il traduit trois définitions qui lui semblent plus intéressantes. Dans l'étude que nous avons faite pour le compte de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) sur la notion de valeur dans la communication interculturelle⁶, nous en avons analysé huit.

clarification have sold an unexpectedly large number of copies and won several awards and honors. Our workshops and presentation have enjoyed a large attendance. We have been proud to learn of the fine writings and training efforts that many of our students and colleagues are doing, extending the work and improving it, in many areas of application.» Kirschenbaum et al. 1977:743.

⁴ La thèse de doctorat de Sidney Simon s'intitulait *Value clarification: Methodology and tests of an hypothesis in an in-service program relating to behavioral changes in secondary school students* (1958, New York University). Comme professeur d'anglais, il avait eu l'occasion de développer un grand nombre d'exercices et de les appliquer en classe. Il raconte également, dans l'entrevue privée qu'il nous a accordée, qu'il avait eu l'occasion d'échanger sur ses expériences avec de nombreux confrères qui ont aussi mis à profit cette nouvelle démarche encore à l'essai. Et l'on reconnaît probablement la longue expérience de Raths comme formateur de pédagogues dans cette phrase de *Values and Teaching*: «Our experience in presenting this theory to hundreds of teachers has shown that the ideas in this book include ones that teachers find most useful.» (1978:11)

⁵ Perron J., *Valeurs et choix en éducation*, St-Hyacinthe (Québec): Édisem inc., 1981:3-4.

⁶ Laprée, R. *Les valeurs et la communication interculturelle: vers un nouveau défi pour les formateurs*. Vol. 1 et 2. Hull (Québec): Agence canadienne de développement international, 1995. Traduction en anglais sous le titre *Values in Intercultural Communication: A New Challenge for Trainers*. Dans le texte d'une conférence non publiée, intitulée *Développement international et valeurs: nécessité d'une mentalité*

Raths et al. avaient bien vu cette multiplicité dans leur étude sur la question.

«The meaning of the term "value" is by no means clear in the social sciences or in philosophy (Macmillan and Kneller, 1964). One can find consensus for no definition. About the only agreement that emerges is that a value represents something important in human existence. Perhaps because it is such a pivotal term, each school of thought invests it with its own definition. For the same reason, a particular definition is not often acceptable elsewhere. The definition of this book, developed more fully in Chapter 3, is closest to ones used by those who talk of the process of valuing, rather than of a value in any identifiable institutional sense.»⁷

Savoir valoriser, savoir utiliser un processus efficace pour intégrer des valeurs dans sa vie, et ce, en les appréciant et en toute connaissance de cause, voilà la tâche que l'éducateur confronté à la pratique veut être capable de réaliser, affirment-ils. C'est ce savoir qui va s'imprégner de façon permanente dans la personnalité des étudiants, non pas nécessairement telle valeur particulière susceptible de se modifier au gré des expériences de la vie. C'est pourquoi ils considèrent que l'essence même de la valeur se trouve dans le «résultat» du processus de valorisation («*something via that process*»), dans le produit d'un mode d'opération⁸.

Les auteurs de *Values and Teaching* affirment donc que la valeur est le résultat de l'application d'un processus de la valorisation en trois étapes, rassemblant sept

métacontextuelle, et faite au congrès de la *Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR)*, tenu à Ottawa en juin 1994, nous avons présenté une étude basée sur onze définitions différentes de la valeur.

⁷ Raths et al. 1966:9-10.

⁸ Raths et al. 1966:11.

critères; tout résultat partiel, c'est-à-dire comprenant moins que ces sept critères, constitue plutôt un indicateur de valeurs:

«Unless something satisfies all seven of the criteria noted below, we do not call it a value, but rather a "belief" or "attitude" or something other than a value. In other words, for a value to result, all of the following seven requirements must apply. Collectively, they describe the process of valuing.»⁹

Quelque soit le résultat du processus, c'est-à-dire la valeur obtenue, c'est l'intégrité de ce processus qui importe en éducation. Celui-ci doit conduire «efficacement» la personne à être en contact avec ses mondes intérieur et extérieur d'une façon satisfaisante et intelligente:

«whatever values a person obtains should work as effectively as possible to relate that person to his or her inner and outer worlds in a satisfying and intelligent way»¹⁰.

Nous reconnaissons ici l'importance que Dewey lui-même accordait à la «méthode» de la pensée critique («*critical thinking*»). Ici aussi, comme chez Dewey, le processus est stable. La valeur ne l'est pas. Le processus est observable; nous sommes capables de manipuler ses étapes. Par contre, la valeur est plus difficilement saisissable. En plus, elle porte dans ses gènes la marque de l'incertitude.

«In this book, we shall be less concerned with the particular value outcomes of any one person's experiences than we will with the process that is used to obtain those values. Because life is different through time and space, we cannot be certain what experiences any one person will have. We therefore cannot be certain what values, what style of life, would be most suitable for

⁹ Raths et al. 1966:28.

¹⁰ Raths et al. 1966:28.

*any person.»*¹¹

L'expérience constituant un facteur variable et souvent imprévisible, les valeurs qui conviennent à chaque personne sont d'une certaine façon aléatoires aussi. Tout repose sur le facteur «expérience».

*«People grow and learn through experiences. Out of experiences may come certain general guides to behavior. These guides tend to give direction to life and may be called values. Our values show what we are likely to do with our limited time and energy.»*¹²

Le passage qui précède fournit un nouvel élément de définition; les valeurs sont des «guides du comportement»¹³, et à ce titre elles se laissent voir («*show*») ou transparaissent à travers nos activités.

*«We therefore see values as being constantly related to the experiences that shape them and test them. For any one person, they are not so much hard and fast verities as they are the results of hammering out a style of life in a certain set of surroundings. After a sufficient amount of hammering, certain patterns of evaluating and behaving tend to develop. Certain things are treated as right, desirable, or worthy. These become our values.»*¹⁴

¹¹ *Values and Teaching*, 1966:28. Nous rappelons que Dewey a utilisé une formule poétique pour exprimer le caractère changeant des valeurs; il a dit que «les valeurs sont aussi instables que la forme des nuages», parce que les objets que nous valorisons «sont sujets à tous les événements fortuits de l'existence». (*Experience and Nature*, p. 29. - C'est nous qui traduisons.)

¹² Raths et al. 1978:26.

¹³ L'expression «*to give direction to life*» nous rappelle la *Value Orientations*, basée sur des études ethnologiques. F. R. Kluckhohn & F. L. Strodtbeck (1961) ont publié leur étude quelques années avant l'apparition officielle de la *Values Clarification*.

¹⁴ Raths et al. 1966:28.

Raths et al. recourent ici à l'analogie de la forge pour mieux expliquer leur conception de la valeur. Les expériences de la vie forment donc, en quelque sorte, nos valeurs. Par la répétition de leurs impacts, nos expériences impriment une forme à notre vie. Elles prédisposent notre psychisme à nous faire juger et agir selon certaines configurations («*certain patterns*») personnalisées («*in a certain set of surroundings*»). Une valeur est donc un objet décrété bon ou désirable, etc. par notre jugement, que nous exerçons de telle façon suite au cumul de nos expériences.

Mais la diversité de nos expériences entraîne nécessairement la malléabilité de nos valeurs. Sous le marteau du marteleur, le bois ne réagit pas comme l'acier, ni l'or comme le cuir.

«Since we see values as growing from a person's experiences, we would expect that different experiences would give rise to different values and that any one person's values would be modified as those experiences accumulate and change. A person in the Antarctic would not be expected to have the same values as a person in Chicago. And a person who has an important change in awareness or in patterns of experience might be expected to modify his or her values. Values may not be static if a person's relationships to the world are not static. As guides to behavior, values evolve and mature as experiences evolve and mature.»¹⁵

En s'expliquant davantage, Raths et al. font également évoluer leur comparaison. Ici les termes se réfèrent davantage à un contexte de «croissance» du vivant qu'à la passive plasticité des métaux: «*growing from a person's experience*», «*give rise to*», «*not static*», «*evolve and mature*». Le matériau devient une matière vivante, un objet animé par une énergie vitale. La transformation s'opère dans un système qui maintient

¹⁵ Raths et al. 1966:27.

une certaine permanence ou identité¹⁶.

Une seconde idée émane de la citation précédente. En effet, ce qui provoque la modification de la valeur peut être au moins de deux ordres: il s'agit ou bien de facteurs externes (une expérience environnementale, comme c'est le cas dans l'exemple donné), ou bien de facteurs internes («*change in awareness or in patterns of experience*»). Raths et al. ne nous donnent malheureusement pas d'explication supplémentaire sur cette seconde catégorie de facteurs, qui nous permettrait peut-être de considérer la valeur non comme le seul jeu de conditions externes (milieu éducatif, culturel et environnemental) mais possiblement aussi comme un produit conditionné par une certaine activité psychique autonome accueillant les expériences vécues¹⁷.

¹⁶ Dewey affirme la nécessité de la contituité (de l'enfant à l'adulte, de l'individuel au collectif...). Dans le «moi», la continuité est portée par le «caractère». Les auteurs utilisent un vocabulaire varié pour supporter ce concept: une «formule» (Dewey, Whitehead), une norme («*standard*» - Raths et al.), une loi scientifique (Julian Huxley) qui se fait jour par la répétition de la même expérience (voir *Values and Teaching*, 1978:290).

¹⁷ Nous mettons ici toutes les précautions du langage pour éviter de faire dire aux auteurs ce qu'ils récusent. En effet, la conscientisation («*awareness*») croissante peut encore être interprétée comme étant le simple cumul des expériences. Selon une telle interprétation, tout ce qui provoque un changement de valeur serait toujours d'un seul type: soumis à l'expérience. Le contexte du passage que nous étudions ici nous porte d'ailleurs à cette interprétation. Quand nous avons présenté la philosophie du pragmatisme dans le premier chapitre, nous avons souligné la différence de conception des «schèmes» chez Kant, (que Durand reprend à sa façon en parlant de structures *semper, et ubique et ab omnibus* - voir la seconde partie de notre étude) et ceux chez Dewey. Rappelons-le ici: «*Influenced by James - and sounding much like the great metaphysician of experience Alfred North Whitehead - Dewey holds that connections, continuities, and relations are neither alien to experience (as Hume thought) nor supplemented by nonempirical sources (as Kant believed). Rather they permeate experience.*» (West, C., *The American Evasion of Philosophy. A Genealogy of*

Une chose est sûre, cependant, rien dans le texte ne permet de poser l'existence de valeurs «en soi»¹⁸, même si la valeur représente un élément stable - mais non statique - dans la personne. Bien plus, des affirmations faites dans ce livre et ailleurs nous indiquent clairement que les auteurs rejettent carrément cette option philosophique. Les valeurs n'apparaissent pratiquement jamais comme des absolus - «ceci est vrai, cela est faux»; «ceci est bon, cela est mauvais». Issues de la complexité de nos expériences, elles retournent également dans cette complexité pour jouer leur rôle de guides de notre conduite. Elles se teintent alors des couleurs diversifiées de la situation au milieu de laquelle elles élaborent un dessein. Elles donnent lieu à des jugements nuancés, circonstanciels, où elles laissent parfois difficilement voir leur couleur propre. Autrement dit, sous les compromis avec la réalité que le processus de valorisation favorise, il est parfois difficile pour une autre

Pragmatism, Madison (Wis.), University of Wisconsin Press, 1989:91)

¹⁸ «En soi» ou valeur «intrinsèque», comme on dit dans le vocabulaire usuel. Ce type de valeur a peu d'emprise dans l'esprit des fondateurs de la *Values Clarification*. Partageant avec Dewey et Whitehead l'idée que les valeurs, comme les concepts, les hypothèses, les règles et les formules scientifiques ou du moins empiriques, bref toute abstraction n'est que la somme de nos expériences, sans plus. Raths et al. donnent plusieurs signes de leur rejet des valeurs «en soi»: «*if such values [eternal, universal values] do exist...*», «*We share that disinterest in universal absolutes*», «*There is a disadvantage in talking about values as if they were abstractions (...) for that may encourage the view that values are entities that exist independently of our experiences and that somehow we are not fully responsible for our values. ... To us, values are not viewed as abstractions. And value issues are not, for most of us, philosophical issues.*» *Values and Teaching*, 1978:289-291. Raths et al. laissent cependant la porte ouverte à ceux qui croient en de telles entités et affirment que la VC peut aussi bien remplir sa fonction avec des valeurs «éternelles ou universelles»: «*but clarification need not lead to universals to be useful*» (p. 289).

personne de lire la présence de la valeur que nous avons privilégiée en telle circonstance. «C'est pour ton bien que j'ai fait cela!» n'est pas toujours d'une évidence cristalline pour qui cette phrase est dite: la valeur s'insère parfois entre le principe de plaisir et celui de réalité!

«Moreover, because values are a part of everyday living, they operate in very complex circumstances and usually involve more than simple extremes of right and wrong, good or bad, true or false. The conditions under which behavior is guided, in which values work, typically involve conflicting demands, a weighing and a balancing, and finally an action that reflects a multitude of forces. Thus, values seldom function in a pure and abstract form. Complicated judgments are involved and true values are ultimately reflected in the outcome of life as it is finally lived.»¹⁹

En examinant les différents angles sous lesquels les fondateurs de la *Values Clarification* considèrent la valeur, nous ne pouvons qu'approcher d'une définition, sans en posséder une qui soit fixe. Tenant compte du malaise que Rath et al. éprouvent à fixer des notions de peur de trahir le mouvement de la vie, nous osons tout de même dégager la définition suivante de la valeur à partir des différents éléments qu'ils mettent en relief dans *Values and Teaching*: **la valeur est un objet [ou le mot qui le représente] préféré à d'autres tant pour des raisons, des sentiments que des comportements qui ont été passés au crible d'un processus critique précis.** Ainsi formulée, la définition de la valeur établit une certaine distinction entre «*Values and Valuing*», termes que les auteurs utilisent dans *Values and Teaching* comme titre de leur troisième chapitre. En même temps, cette définition respecte la pensée des

¹⁹ Rath et al. 1966:27.

fondateurs, et celle des pragmatistes, qui considèrent inséparables l'objet et le mouvement qui nous y fait tendre et nous en fait revenir, dans un continuel aller-retour. En prenant la perspective de W. James, nous pourrions dire que la réalité de la valeur réside dans la relation personne-objet.

2. LA BOÎTE À OUTILS DE LA *VALUES CLARIFICATION*

Pour développer une valeur, pour la clarifier, pour l'intégrer, certaines façons de faire peuvent être plus efficaces que d'autres. La quantité d'approches en éducation aux valeurs témoignent de cette recherche de moyens qui répondent à cette visée. La *Values Clarification* a proposé un ensemble de moyens qui se sont raffinés en cours de pratique. Nous les rassemblons ici en 5 catégories, que nous allons expliciter une à une.

2.1 Le processus de valorisation

Un choix n'est pas facile à faire; il suppose une déchirure, un deuil de ce qui n'est pas choisi. Il se présente souvent comme un noeud des conflits. Le processus de valorisation doit donc être un outil efficace de «clarification» des situations complexes, si l'on veut que naissent ou se renforcent les valeurs. Le processus de la *Values Clarification* comprend trois ensembles de tâches identifiées par les verbes «choisir», «estimer» et «agir», se déployant en sept critères. Nous les présentons dans le

tableau 1²⁰.

Tableau 1 : le processus de la *Values Clarification*

CHOISIR	
1. Choisir librement ²¹	toute coercition diminue les chances qu'une valeur dure et qu'on se l'approprie complètement
2. Choisir parmi plusieurs options	un choix multiple renforce l'adhésion à l'option retenue
3. Choisir après avoir considéré toutes les conséquences possibles	un choix intelligent suppose aussi que les options soient significatives pour ceux qui les prennent en considération ²²
ESTIMER	
4. Estimer, apprécier ce qui est choisi	L'expression «valeurs négatives», parfois utilisée par d'autres auteurs, est rejetée ici

²⁰ Il ne s'agit pas d'une traduction mot à mot. Nous avons adapté les expressions et nous avons résumé les explications données sur chacun des critères.

²¹ Les auteurs expliquent qu'on ne peut parler de choix s'il ne se fait pas en toute liberté. Dans les cas où on ne veut pas donner cette pleine liberté, où on veut la restreindre à certaines conditions, il faut annoncer cette intention clairement dès le départ, pour éviter de refuser *a posteriori* un choix fait selon la bonne marche du processus. De même, l'éducateur peut interdire certaines façons de dire, certains sujets qui heurtent la morale ou les coutumes du milieu... Il ne s'agit pas de nier aux jeunes le droit de réfléchir et de choisir à propos de questions controversées. Mais il faut que l'éducateur exerce un jugement prudent dans son service à la communauté. *Values and Teaching*, 1966:35.

²² Les auteurs recommandent d'accepter les expériences des jeunes telles quelles. Il ne faut pas les occulter ou les nier, car les expériences sont les matériaux bruts à partir desquels une valeur se constitue. Si le processus de valorisation s'exerce sur du matériel fallacieux, aucune valeur ne peut prendre racine. *Values and Teaching*, 1966:36.

5. Communiquer ses choix ou les affirmer devant les autres	la fierté ou le plaisir ressentis incitent souvent à en parler ²³
AGIR	
6. Agir en cohérence avec ses choix	la valeur n'est pas qu'un produit cognitif ou affectif
7. Répéter cet agir avec persistance	on doit y découvrir une configuration de comportements

Dans l'entrevue qu'il nous a accordée en 1995, Simon se souvient que Rathes présentait à ses étudiants du cycle supérieur ce processus dans la forme achevée que nous venons d'exposer. Mais, comme nous l'avons vu dans notre chapitre sur l'histoire de la *Values Clarification*, Rathes ne s'en attribuait pas tout le mérite. Il écrit dans *Values and Teaching*:

«We took over the criteria for the definition of value almost wholly from Dewey, as it is set forth in his book Theory of Valuation (1939). Our additions to it were not fundamental. They were intended as a step toward further clarification, an effort to make more explicit what was meant by value in the context of a teaching theory»²⁴.

²³ Les auteurs précisent qu'ils refusent d'attribuer le terme «valeur» à quelque chose dont on peut avoir honte ou qu'on préfère dissimuler. *Values and Teaching*, 1966:29. Dans *Values Clarification: a Handbook of practical strategies for teachers and students*, Simon et al. font la nuance suivante: «affirmer publiquement aux moments opportuns». Kirschenbaum écrit que même cette nuance ne lui convient pas tout à fait. Il préfère le mot «partager» qui laisse supposer un certain nombre de conditions favorables de réception. «*Affirm often takes on connotations of rigidity and imposition. Share conveys much more of the flavor for what we hope most discussions of values might become. ... Thus, by taking the risk of self-disclosure, we become more closely attuned to the inner selves that even we are not fully aware of. The self-disclosure process puts us more closely in touch with our inner experience.*» «Beyond Values Clarification», in *Readings in Values Clarification*, p. 100.

²⁴ Rathes et al. 1978:286.

Nous verrons plus loin qu'au cours des années la séquence «choisir, estimer, agir» a subi une légère modification (estimer, choisir, agir), si peu importante pour Simon qu'il n'arrive plus à justifier avec exactitude l'inversion des deux premiers stades de clarification. Rath et al. vont plus loin et croient que des recherches subséquentes devraient explorer la possibilité d'atteindre les mêmes résultats éducatifs avec quelque critère en moins ou de meilleurs résultats avec un ou des critères additionnels. Ils acceptent aussi que des critères portent d'autres appellations.

«Incidentally, for some purposes it may be useful to describe the valuing methodology in more psychological terms. In that case, the seven criteria may emerge as different factors. For example, we might call one factor thought provocation. Perhaps there is the tendency to encourage the use of personal power, to encourage persons to assert themselves, to put their ideas into practice. Perhaps pressure for independence is significant for those unaccustomed to the decision-making process. There may be other or different factors, perhaps something to do with pride. It is possible that such a recasting of the valuing process will aid understanding and facilitate study and communication of the ideas.»²⁵

Globalement toutefois, il ne semblait pas aux défenseurs de la *Values Clarification* que la valorisation par les trois dimensions, cognitive, affective et active, n'était à remettre en doute, dans l'état des connaissances de la fin des années 70²⁶.

²⁵ Rath et al. 1978:289.

²⁶ «*It would be a somewhat more creative task to see if other criteria, when translated into clarifying operations, augment the seven we have already identified, thus suggesting that we should reserve the term value for something that satisfies more than seven criteria. We believe the decision should be made on the basis of which processes help people become more purposeful, alive, and intelligent in their relationship with their environment and, if it can be measured, more integrated and harmonious within themselves.*» Ce passage qui apparaît déjà dans la première édition de *Values and Teaching* (1966:222) est demeuré le même dans la seconde (1978:288); la preuve restait donc encore à faire.

Deux outils facilitent la pratique de ce processus de valorisation à sept critères. Le premier, la grille des indicateurs de valeurs, indique la présence potentielle ou réelle d'une valeur. Le second, la grille des questions de clarifications, permet de stimuler l'avancement de quelqu'un dans le processus de valorisation.

2.2 Les 8 indicateurs de valeurs

Affirmer qu'une valeur doit correspondre à sept critères de valorisation pour être considérée telle soulève la question suivante: quand une partie seulement des critères est réalisée, ne peut-on parler de valeur en cours de réalisation? D'une certaine façon, oui, répondent les concepteurs de la *Values Clarification*; tout le processus ne se fait pas nécessairement d'un bloc. Former le caractère est une entreprise complexe, qui se déroule dans le temps.

«Dewey said that character was the interpenetration of habits. We took this definition more or less as an axiom and asked what habits most closely related to values constituted a significant concept of character in terms of their interpenetration. Our list originally included habits that dealt with purposes, habits that dealt with attitudes, habits that dealt with aspirations, habits that dealt with actions, habits that dealt with thinking, and habits that dealt with interests. We assumed that as these habits interpenetrate and become more integrated by thinking and feeling people, they would be better able to live principled lives. They would be better able to make sounder decisions for themselves and grow in ways that they valued.»²⁷

De ce constat est né la liste des indicateurs de valeurs, au nombre de huit: les buts ou intentions, les aspirations, les attitudes, les intérêts, les sentiments, les croyances et convictions, les activités et les embarras, problèmes et obstacles. Le tableau 2

²⁷ Rath's et al. 1978:287.

présente chacun d'eux.

Comme le signifie le nom générique, ce sont des «indices» ou indications donnant à penser qu'une valeur est en train de se développer ou du moins qu'il y a là un terrain fertile au développement d'une valeur. Ce sont des éléments que beaucoup d'auteurs ne savent souvent pas trop distinguer des valeurs comme telles; ils les énumèrent à la file, dans une même phrase (comme «les valeurs, les attitudes, les croyances et les intérêts»), parce qu'ils les placent tous sur un même pied, comme des synonymes, indiquant du même coup leur confusion.

Raths et al. ont relevé un certain nombre d'expressions que l'on trouve dans la bouche d'un jeune et qui témoignent de l'un ou l'autre indicateur. Ils ne l'ont pas fait pour tous les indicateurs; dans l'édition de *Values and Teaching* de 1966, ils présentent 5 groupes d'expressions; dans l'édition de 1978²⁸, ils ont ajouté les expressions à propos des sentiments. Nous reproduisons ces expressions-témoins dans le tableau 2²⁹. Les indicateurs de valeur peuvent également être provoqués à l'aide d'activités du genre: compléter la phrase suivante «Je suis en faveur de...», «Je suis contre...».

²⁸ Raths et al. 1978:67-72.

²⁹ Nous avons traduit les expressions identifiant les indicateurs. La seconde colonne résume les explications données par Raths et al. Nous n'avons pas jugé bon traduire les expressions de la troisième colonne, car elles collent à la langue américaine; nous avons voulu leur conserver toute leur force originale.

Tableau 2 : les indicateurs de valeurs

Nom des indicateurs	Signification	Expressions-témoins
1. Les buts (à court terme) ou intentions	Ils servent à pointer dans une direction et stimulent la volonté à l'action, mais ils n'ont pas encore passé l'épreuve de la réalité à laquelle le processus de valorisation les soumet.	«We're thinking about doing... / On the fifteenth, I'm going... / On the way downtown we're... / I wrote for the plan / When I get this... / I'm going to do that... / We're waiting to hear from him... / Boy! Will Saturday ever come?... / I'd like to...»
2. Les aspirations	Elles sont plus vagues que les buts et demeurent le plus souvent dans le domaine des possibles.	«In the future... / When I grow up... / Someday, I'm going to... / My long-range plan is... / In about ten years I'm... / If all goes well... / One of these days...»
3. Les attitudes	Ces prédispositions ne sont pas nécessairement le fruit d'une démarche consciente d'autonomie; elles peuvent être soumises aux sept critères.	«I'm for... / I'm against... / I feel that... / I think if... / The way I see it... / If you ask me... / In my opinion... / My choice is... / I believe... / My way of doing it... / I'm convinced that...»
4. Les intérêts	Ils demeurent souvent au niveau cognitif, sans mobiliser la dimension affective et surtout sans atteindre le niveau de l'agir.	«I love making (or doing)... / My hobby is... / Yes, I subscribe to... / I really enjoy reading about... / If I had my choice I'd take the ticket to... / Most weekends I'm over at the... / Every night after school I... / Boy, nothing makes me feel better than... / I got this catalogue on...»

5. Les sentiments	Ils sont multiples et souvent changeants. Parfois aussi un peu d'information nouvelle réussit à les transformer.	«I'd feel bad if... / I got angry when... / I heard good news about... / I had a hard time when... / Listen to what Sally did... / I would like... / I feel guilty when...»
6. Les croyances et les convictions	Jusqu'à quel point ont-elles fait l'objet d'un examen rationnel et se sont-elles intégrées de façon cohérente à l'agir? Ce n'est qu'à ces conditions qu'elles peuvent équivaloir à des valeurs.	Non données
7. Les activités	Elles servent souvent de révélateurs de valeurs; mais il ne faut pas se méprendre. En effet, certaines activités sont faites à contrecœur, par nécessité ou par pression extérieure à la volonté.	«After school, I usually... / Last weekend, we... / On my day off, I went.../ One of the best things we did Halloween... / ... all yesterday afternoon... / We just like to play...»
8. Les embarras, les problèmes et les obstacles	Il s'agit de détecter le véritable phénomène impliqué dans cette situation: est-ce au niveau du «choisir», de l'«estimer» ou de l'«agir»?	Non données

Les indicateurs de valeurs sont donc très utiles aux éducateurs qui veulent faire de l'éducation aux valeurs avec les jeunes; ils signalent les valeurs potentielles. Les valeurs ainsi signalées (moins de 7 critères réalisés) fournissent une belle occasion d'inviter les jeunes à compléter le processus en cours, afin de s'approprier pleinement ces valeurs qui cherchent à prendre forme.

2.3 Trente questions-types pour une fructueuse clarification des valeurs

La *Values Clarification* fournit un second outil complémentaire au processus de valorisation: le questionnement de clarification. D'après les créateurs de cette approche, ses utilisateurs doivent formuler des questions de telle sorte que leurs interlocuteurs s'habituent à prendre en main la direction de leur vie et qu'ils s'y sentent libres dans cette démarche. Une série de 30 questions-types ont été mises au point afin d'articuler concrètement les sept critères du processus de valorisation. Sidney Simon a précisé, lors de notre entrevue avec lui en 1995, que ces questions de clarification³⁰ ont vu le jour avant le processus de valorisation; Raths les a d'abord enseigné comme mode de questionnement en guise de technique de counseling. Dans l'avant-propos qu'il signe à la première édition de *Values and Teaching*, Kimball Wiles raconte ses souvenirs à propos de la «manie» de Raths de toujours questionner.

«Years ago when I was in graduate school Louis Raths intrigued me with his reactions to my comments. As far as I could detect he never really approved any statement I made. He would ask a question, make a noncommittal observation, test my assertion by supplying additional data, ask if I had considered a different alternative.

The experience was disconcerting to me. My previous educational experience had led me to expect to use the teacher as a means of determining the correctness of my answers. He was the person who knew and his role was to keep me informed of my progress in the search for truth. He was to provide reinforcement. And this teacher did not! I expected positive affirmation and support. And I received more questions and the expectation that I would

³⁰ Dans *Values and Teaching* (1966), le chapitre 5 est consacré à enseigner comment «répondre» de façon pertinente à ce que disent les interlocuteurs. C'est pourquoi, même si ce sont des «questions», les auteurs parlent de *clarifying responses*.

*continue to probe.»*³¹

Même avec ses confrères de travail, Raths demeurerait le même, précise encore Wiles. Bien entendu, ces questions peuvent prendre une formulation différente, adaptable à l'âge des interlocuteurs. Il faut seulement s'assurer que l'esprit d'accueil inconditionnel et l'absence de jugement soient bien respectés. Nous reproduisons cette grille de questions-types dans le tableau 3³².

Tableau 3 : les 30 questions-types de clarification

1. Est-ce quelque chose que tu apprécies? - « <i>Is this something that you prize?</i> »	2. En es-tu heureux? - « <i>Are you glad about that?</i> »	3. Comment t'es-tu senti quand cela s'est produit? - « <i>How did you feel when that happened?</i> »
4. As-tu considéré quelque alternative (une ou plusieurs options)? - « <i>Do you consider any alternatives?</i> »	5. Est-ce que tu t'es senti ainsi depuis longtemps? - « <i>Have you felt this way for a long time?</i> »	6. Est-ce quelque chose que tu as toi-même choisi? - « <i>Was that something that you yourself selected or chose?</i> »
7. As-tu eu le choix? Étais-tu libre de choisir? - « <i>Did you <u>have</u> to choose that; was it a free choice?</i> »	8. Est-ce que tu fais quelque chose avec cette idée? - « <i>Do you do anything about that idea?</i> »	9. Peux-tu me donner des exemples? - « <i>Can you give me some examples of that idea?</i> »
10. Que veux-tu dire par ----? Peux-tu me définir ce mot? - « <i>What do you mean by ---: can you define that word?</i> »	11. Où peut conduire cette idée? Quelles en sont les conséquences? - « <i>Where would that idea lead; what would be its consequences?</i> »	12. Ferais-tu vraiment cela ou tu ne fais qu'en parler? - « <i>Would you really <u>do</u> that or are you just talking?</i> »

³¹ Raths et al. 1966:vii.

³² C.f. Raths et al. 1966:56-62. C'est nous qui traduisons.

<p>13. Est-ce que tu me dis que --- (répéter ce qu'on a entendu)? - «<i>Are you saying that... (repeat)?</i>»</p>	<p>14. As-tu dis que --- (répéter en déformant le propos)? - «<i>Did you say that ... (repeat in some distorted way)?</i>»</p>	<p>15. As-tu longuement réfléchi à cette idée (ou ce comportement)? - «<i>Have you thought much about that idea (or behavior)?</i>»</p>
<p>16. Quelques sont les bons côtés de cette notion? - «<i>What are some good things about that notion?</i>»</p>	<p>17. Qu'est-ce qu'il faut faire pour que les choses se présentent de cette façon? - «<i>What do we have to assume for things to work out that way?</i>»</p>	<p>18. Est-ce que ce que tu dis est conséquent avec --- (rappeler quelque chose qui a été dit plus tôt et qui semble contradictoire)? - «<i>Is what you express consistent with ... (note something else the person said or did that may point to an inconsistency)?</i>»</p>
<p>19. Quelles sont les autres possibilités? - «<i>What other possibilities are there?</i>»</p>	<p>20. Est-ce une préférence personnelle ou crois-tu au contraire que la plupart des gens devraient croire cela? - «<i>Is that a personal preference or do you think most people should believe that?</i>»</p>	<p>21. Comment puis-je t'aider à faire quelque chose avec cette idée? Quelle en est la difficulté? - «<i>How can I help you do something about your idea? What seems to be the difficulty?</i>»</p>
<p>22. As-tu une intention précise en faisant cela? - «<i>Is there a purpose back of this activity?</i>»</p>	<p>23. Est-ce très important pour toi? - «<i>Is that very important to you?</i>»</p>	<p>24. Fais-tu cela souvent? - «<i>Do you do this often?</i>»</p>
<p>25. Aimerais-tu dire aux autres ton idée? - «<i>Would you like to tell others about your idea?</i>»</p>	<p>26. As-tu une ou des raisons pour dire (ou faire) cela? - «<i>Do you have any reasons for (saying or doing) that?</i>»</p>	<p>27. Ferais-tu la même chose à nouveau? - «<i>Would you do the same thing over again?</i>»</p>

<p>28. Comment sais-tu que c'est bien? - «<i>How do you know it's right?</i>»</p>	<p>29. Est-ce que tu y accordes toi-même de la valeur? - «<i>Do you value that?</i>»</p>	<p>30. Penses-tu que les gens vont toujours croire cela? ou Est-ce que les paysans chinois et les chasseurs africains pensent cela aussi? ou Est-ce que les gens du lointain passé pensaient cela aussi? - «<i>Do you think people will always believe that? Or, "Would Chinese peasants and African hunters also believe that?" Or, "Did people long ago believe that?"</i>»</p>
---	--	---

Nous pouvons illustrer cette méthode par le dialogue suivant³³. Un jeune (-J) dit à son professeur (-P): «quand je vais avoir assez épargné, je vais acheter cette guitare». Son professeur lui répond alors: «ah, tu joues de la guitare?» -J: «un peu, mais je vais vraiment apprendre quand j'aurai ma guitare». -P: «C'est important pour toi de jouer de la guitare?» -J: «oui, beaucoup!». -P: «quelles chances as-tu d'économiser cet argent?» -J: «Pas tellement grosses, actuellement, je pense.» -P: «As-tu des dépenses que tu peux couper pour faire tes épargnes?» -J: «Vous voulez dire arrêter de fumer?» -P: «C'est une possibilité.» -J: «Ou peut-être ne pas jouer dans les "machines" pendant un certain temps.» -P: «Bonne chance, Jean».

Cette sorte de relation entre le jeune et son professeur n'est pas habituelle, fait

³³ Cet exemple est inspiré d'un dialogue présenté dans *Values and Teaching*, 1966;76.

remarquer Simon. Lors de nombreux ateliers de formation qu'il a tenus partout dans son pays, les éducateurs glissaient plutôt facilement dans un discours moralisateur, du genre «Ah, c'est très bien de savoir occuper ses loisirs avec de bons passe-temps.» Une telle réplique s'approprie en quelque sorte la part de démarche que la *Values Clarification* entend laisser au jeune pour qu'il développe ses propres capacités d'élaborer et de confirmer ses valeurs.

«The tendency to use responses to students for the purpose of molding students' thinking is very well established in most teacher's minds. That a function of the teacher is to help the child clarify some of the existing confusion and ambiguity is an unfamiliar idea for many of us. After all, most of us became teachers because we wanted to teach somebody something. Most of us are all too ready to sell our intellectual wares. The clarifying strategy requires a different orientation - not that of adding to the child's ideas but rather one of stimulating the child to clarify the ideas he or she already has.»³⁴

Raths et al. élaborent longuement sur la façon de poser les questions de clarification³⁵. Ils dressent une sorte de charte de la bonne formulation des questions: pas de jugement, pas de message à véhiculer, responsabilité à

³⁴ Raths et al. 1966:54. Dans l'entrevue qu'il nous a accordée, Simon mentionne également ce fait.

³⁵ Le souci de Raths et al. de former les éducateurs à l'utilisation correcte de leurs instruments est manifeste tout au long du livre *Values and Teaching*. Un chapitre est consacré à un dialogue questions-réponses entre éducateurs. Il n'est pas certain que les éducateurs ont bien vu la nécessité de se former, même de se «réformer» pourrait-on dire, avant de se considérer aptes à bien conduire des activités de *Values Clarification*. À preuve ce passage d'un professeur d'université en éducation, qui présente cette méthode avec un oeil critique, mais qui écrit en même temps: «cette voie, qui demande peu d'entraînement et n'exige pas de prendre soi-même position, est un moyen commode de s'occuper de problèmes importants sans avoir à s'engager ardemment soi-même» (Ryan K., *Concilium* 130, 1977:129).

l'interlocuteur, pas de réponse à tout prix, philosophie du petit pas, dialogues de courte durée, dialogue individuel et personnel, pas de formules toute faites...

Il est possible de lier les questions-types de clarification, les 8 indicateurs de valeurs, et les 7 critères du processus de valorisation. Nous présentons au tableau 4 un classement que nous avons réalisé pour joindre ces questions-types aux critères de valorisation.

Tableau 4 : les liens entre critères et questions-types de clarification

Critères	Questions de base
1. Choisir librement	# 6, 7, 20*
2. Choisir parmi plusieurs options	# 4, 5, 8, 9, 10, 13*, 14*, 18, 19, 20*, 26, 28, 30
3. Choisir après avoir considéré toutes les conséquences possibles	# 11, 15, 16, 17, 22
4. Estimer, apprécier ce qui est choisi	# 1, 2, 3, 13*, 14*, 23, 29
5. Communiquer ses choix ou les affirmer devant les autres	# 21*, 25
6. Agir avec cohérence avec ses choix	# 12, 21*
7. Répéter cet agir avec persistance	# 24, 27

* Les questions portant une astérisque sont classées à plus d'un critère.

Raths et al. ont également illustré comment nous pouvons enrichir les questions-types de clarification par notre propre créativité et formuler ainsi de nombreuses autres questions pertinentes. Pour éviter une trop longue citation, nous ne reproduisons dans

le tableau 5 que les questions qui soutiennent le critère de la liberté de choix³⁶; mais l'exercice a été fait pour les sept critères de valorisation.

Tableau 5 : les questions supplémentaires reliées au premier critère de valorisation

<p>1. Choosing freely («choisir librement»)</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Where do you suppose you first got that idea? b. How long have you felt that way? c. What would people say if you weren't to do what you say you must do? d. Are you getting help from anyone? Do you need more help? Can I help? e. Are you the only one in your crowd who feels this way? f. What do your parents want you to be? g. Is there any rebellion in your choice? h. How many years you give to it? What will you do if you're not good enough? i. Do you think the idea of having thousands of people cheering when you come out on the field has anything to do with your choice?»³⁷
--	--

Évidemment, les auteurs ne proposent pas que toute conversation avec les jeunes se déroule sous forme de questions de clarification. Ce sont des questions à poser lors d'une démarche de clarification qui peut se dérouler comme suit. Il faut d'abord démarrer le processus en utilisant un sujet proche de l'expérience des participants; ensuite, accueillir sans jugement tout ce qui est apporté par les participants et tout traiter ce matériel avec un égal intérêt manifeste; puis élargir l'expérience de chacun, pour qu'elle devienne plus éclairée par une information aussi large que possible, ou

³⁶ Rath et al. 1966:63-65. Le contenu du tableau 5 n'a pas été traduit, afin de conserver le style dialogal de la langue américaine.

³⁷ Rath et al. 1996:64.

plus consciente de ses dimensions affectives, et plus actualisée dans le comportement journalier; enfin, développer chez les participants une meilleure emprise sur leur propre vie, une meilleure maîtrise de celle-ci. Ces attitudes s'appliquent aussi bien dans un contexte éducatif individuel qu'en groupe.

2.4 Une vingtaine de stratégies sur dix thèmes féconds au niveau de l'éducation aux valeurs

Certains thèmes sont plus riches que d'autres pour provoquer la clarification des valeurs. Avec les jeunes, Rathes et al. ont noté que les thèmes suivants jouaient tout particulièrement ce rôle: l'argent, l'amitié, l'amour et le sexe, la religion et la morale, les loisirs, la politique et les activités sociales, le travail, la famille, la maturité et enfin les traits de caractères³⁸. Ce sont des «valeurs sûres», quoique beaucoup d'autres thèmes peuvent servir de déclencheurs. La mort d'un élève de l'école, un déménagement, une inondation ou un incendie sont autant d'occasions de clarifier des valeurs, surtout si ces événements sont vécus collectivement.

La discussion n'est pas la seule stratégie à appliquer à ces thèmes pour qu'ils portent fruit. Bien plus, Rathes et al. trouvent qu'elle est plutôt inappropriée pour l'éducation aux valeurs.

*«A discussion is inappropriate for value lessons for the following reasons:
1. A value discussion tends to move toward argumentation, with participants becoming defensive of positions they may not exactly hold after the heat of the*

³⁸ Rathes et al. 1966:105-106.

talk is finished. Values require a non-defensive, open, and thoughtful climate.

- 2. Participants in a discussion often perform in ways that are partly motivated by factors irrelevant to the issue being discussed, such as desires to please other students and/or the teacher, and thus the thoughtful, deliberative aspects of valuing often become diluted with emotional considerations.*
- 3. Valuing is an individual process; one cannot get values from a group consensus; one must himself choose, prize, and act; and this is difficult to do in a room in which a lot of talking is going on.*
- 4. Although valuing is an active process, requiring much individual intellectual energy, most persons are passive most of the time in a discussion. In fact, many persons are passive almost all of the time in discussions. In most discussions, the bulk of the talking is done by a certain predictable few.*
- 5. Finally, a discussion tends to generate pressure on individuals to accept the group consensus or the strong leader's arguments or the teacher's suggestions, and values cannot come from pressures to accept something. The free choice must, in this value theory, be truly free if it is to lead to a meaningful personal value.»³⁹*

Nous avons jugé bon de citer en entier ce passage, afin de démontrer l'insistance que mettent les fondateurs de la *Values Clarification* à sortir des sentiers battus dans l'usage des stratégies, afin de bien articuler les critères des trois étapes du processus de valorisation. De là l'importance de la vingtaine de stratégies qu'ils suggèrent. Évidemment, ces stratégies paraissaient plus avant-gardistes en 1966 que trente ans plus tard. Nous nous sommes habitués à faire bouger nos élèves et nos étudiants, à les faire produire en groupe, à créer du matériel par eux-mêmes, à se raconter verbalement ou par écrit, à prendre la parole publiquement devant des groupes, à terminer des phrases incomplètes, etc. Ces stratégies sont aussi fort connues en animation de groupe. La vingtaine de stratégies présentées dans *Values and Teaching* donnait déjà lieu à plusieurs autres formes de réalisation. Par la suite, tant les fondateurs que les praticiens de tous les domaines de l'éducation se sont mis à créer

³⁹ Rath's et al. 1966:106-107.

de très nombreuses autres stratégies et modes de réalisation. Aujourd'hui, de véritables catalogues pourraient en être dressés. Ce matériel abondant a d'ailleurs permis aux adversaires de trier quelques perles qu'ils ont démesurément mises en relief, à notre avis. Nous y reviendrons dans notre prochain chapitre.

2.5 La méthode de la pensée critique

Il reste un dernier ensemble d'outils pédagogiques à présenter pour couvrir correctement la démarche intégrale de la *Values Clarification*. Il s'agit de la méthode de la pensée critique, que Raths et al. identifient par le seul mot de *thinking*. La présentation de cette méthode diffère quelque peu entre les deux éditions de *Values and Teaching*. La formulation la plus récente⁴⁰ est la suivante:

«(1) *comparing*, (2) *classifying*, (3) *observing and reporting*, (4) *summarizing*, (5) *interpreting*, (6) *analyzing assumptions*, (7) *problem solving (decision making)*, (8) *criticizing and evaluating*, (9) *imagining and creating*, (10) *coding and reactions to coding*». ⁴¹

Les auteurs expliquent la différence entre *thinking* et *valuing*. La première opération consiste à faire comprendre; elle est tournée vers l'anticipation d'une variété de

⁴⁰ La première édition énumère 13 étapes, la seconde édition n'en présente que 10. L'un et l'autre cas réfèrent à une publication différente de Raths; celle de 1966 concernant la méthode à 13 étapes s'intitule *Thinking and Teaching*, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill Books, Inc. La référence à la méthode en 10 étapes, faite également en collaboration avec Selma Wassermann, Arthur Jonas et Arnold M. Rothstein en 1967, s'intitule *Teaching for Thinking: Theory, and Application*, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill.

⁴¹ Raths et al. 1978:201. Tout le chapitre 10 est consacré à la façon de travailler avec cette méthode.

conséquences dans les possibilités d'une situation donnée. La seconde opération met en oeuvre la décision prise parmi les possibilités qui ont été soupesées. Souvent, notent Rath et al., la première méthode (*thinking*) se met au service de la seconde (*valuing*), comme une machine qui participe à la production d'une autre énergie. Penser correctement favorise la maturité, disent-ils, après l'avoir constaté dans les classes où les éducateurs se soucient d'un tel développement. Ce fait ne les étonne nullement étant donné la grande interdépendance entre les opérations de la pensée et ceux de la valorisation. Voici comment ils expliquent cette interdépendance:

*«we conceive of thinking as processes associated with inquiry and decision making. Whenever decisions are made, value judgments are involved. Wherever inquiry goes on it is usually going on for some purpose. Such purposes are probable value indicators. When we set before children the task of comparing two or more entities, the thinking process is initiated in acquiring facts about similarity and difference. This is a step toward weighing similarities and differences in preparation for the step of choosing; and this act of choosing involves values. Where summarizing takes place, the thinking process involves analysis, abstraction, ordering, organization, and synthesis. Not only do these operations involve selections in the process of thinking, but also wherever decisions are made to include and exclude, values make themselves known».*⁴²

Il y a donc de fortes chances que le jugement ne fasse pas défaut, alors que d'autres problèmes de conduite peuvent plus facilement se manifester: l'impulsivité, le blocage relationnel, l'incapacité de dégager des significations, la rigidité, le dogmatisme, le manque de confiance en soi, la pensée magique ou illusoire... Il s'agit là de comportements qui dénotent certains troubles de la personnalité comparables à ceux

⁴² Rath et al. 1978:201.

que les fondateurs de la *Values Clarification* associent aux lacunes relatives à une mauvaise valorisation, ce dont il est question dans le section suivante.

3. HUIT COMPORTEMENTS QUE LA *VALUES CLARIFICATION* PEUT AIDER À AMÉLIORER

La *Values Clarification* n'est pas une panacée à toute tâche éducative. Rath et al. en ont indiqué⁴³ quelques limites. Leur méthode ne tient pas lieu de thérapie. Elle n'est pas recommandée auprès des personnes fortement perturbées émotionnellement. Leurs questions n'ont de succès que dans le climat de confiance dont nous venons de parler et que dans la durée d'une lente maturation des motivations à passer aux actes.

Si la *Values Clarification* est une façon efficace de développer sainement un système de valeurs chez les jeunes («*students who are already purposeful, positive, proud, and enthusiastic*»⁴⁴), au témoignage des fondateurs qui citent de nombreuses études à l'appui⁴⁵ et encouragent à en faire d'autres toujours meilleures⁴⁶, la jeunesse en

⁴³ Rath et al. 1966:80-81.

⁴⁴ Rath et al. 1966:174.

⁴⁵ Rath et al. 1966: chapitre 10; l'édition de 1978, chapitre 12, complète ces informations pour les dix années écoulées.

difficulté peut tout spécialement en profiter. Nous le répétons, il ne s'agit pas de jouer au thérapeute mais de contribuer à ce que les jeunes mènent leur vie de façon sensée et responsable. Huit types de comportements témoignent de difficultés plus grandes pour les jeunes à se conduire ainsi. Nous les identifions dans le tableau 6⁴⁷.

Tableau 6 : les huit comportements-types que peut améliorer la *Values Clarification*

apathique	personne que rien en elle ou autour d'elle n'intéresse
papillon	personne qui papillonne sans jamais prendre véritablement racine dans un type d'activité
pétrifié	personne paralysée par l'incertitude et l'incapacité de prendre une décision
inconséquent	personne inconséquente dans son agir
girouette	personne très changeante dans ses choix
copie conforme	personne qui conforme à outrance son comportement sur l'agir et la pensée de son entourage
«j'suis contre»	personne qui marque sa dissidence sur tout et partout
comédien	personne qui agit toujours pour la galerie

Encore une fois, il faut dire que cette liste n'est pas totalement fermée, dans l'esprit

⁴⁶ Ils proposent par exemple de vérifier de façon scientifique l'hypothèse suivante: «As students who presents problems in their value-related behavior are provided value-clarifying opportunities, those behavior patterns will become less frequent and/or acute» (*Values and Teaching, 1996:177*).

⁴⁷ Nous proposons une adaptation française des expressions de ces comportements-types et nous avons résumé les explications sur chacun.

de ses créateurs mais qu'elle représente bien les résultats observés par Rath et al⁴⁸.

«A group like this contains prime candidates for the value-clarifying methodology. The theory would predict that people in the group whose behavior was not caused by other factors - such as physical or emotional causes - would be able to change their behaviors away from patterns of apathy and so forth as a consequence of that methodology.»⁴⁹

Dans un autre passage, les auteurs utilisent d'autres précautions verbales pour identifier correctement cette population, telles *«in the absence of other causes»*, *«if there is no other explanation for this flightiness»*. Les comportements visés concernent cet aspect de la personne qui peut être redressée par une intervention éducative. Dans les cas de fortes perturbations psychologiques, il est déconseillé d'utiliser la VC.

«The finding reported by J. Rath (1962) that all of the students who did not profit from the value experiences were found to have marked unmet emotional needs raises the questions of the relationship between emotional problems and value problems. Can a person whose life is devoid of affection, for example, profit from a values-clarification process? If so, under what conditions? Our original hypothesis is that emotional needs must be satisfied before much progress can be made with the development of clear values. Indeed, we suspect that it may be harmful to confront children who have insufficient ego

⁴⁸ Plusieurs études sont présentées en preuve, dans *Values and Teaching*, tant dans la première que dans la seconde édition. Citons à nouveau la thèse de doctorat de Sidney Simon (1958) à l'Université de New York, où il étudie les effets de l'intervention individualisée de 10 professeurs de niveau secondaire auprès d'autant d'étudiants, un pour chacun, *«who seemed to have a pattern of "non-value-based" behavior, specifically, who was apathetic flighty, indecisive, inconsistent, overconforming, a niggling dissenter, or posing in various roles. Through an in-service program, teachers were to learn the techniques [of values clarification] and apply them to the selected child»*. (1966:207) La recherche n'a pas permis de conclure à l'efficacité de la méthode, mais elle met en valeur les difficultés d'apprentissage des enseignants.

⁴⁹ Rath et al. 1978:8.

strenght with many decisions, as the values-clarification strategies tend to do.»⁵⁰

Raths et al. font remarquer que lorsqu'on a découvert l'importance de l'affectif dans la conduite de la vie, et lorsqu'on a pu mesurer le «Q.I.» des étudiants, on a fait de ces nouvelles connaissances une sorte de panacée pour expliquer les déviations de certains jeunes. On oubliait ainsi qu'il pouvait s'agir d'un problème de valeurs et que l'intervention appropriée consistait à appliquer une bonne démarche de valorisation qui affermit le caractère ou le réforme. Raths et al. ne souhaitent pas que la *Values Clarification* soit considérée comme une solution universelle; ils désirent plutôt qu'elle apparaisse comme un outil supplémentaire, dans un créneau précis: l'éducation aux valeurs. Et même à l'intérieur de ce cadre, ils n'oublient pas que cette méthode se situe dans le courant des Dewey, Allport, Murphy, Asch, Freidenberg, Rogers...⁵¹ et en parallèle à d'autres méthodes comme celles des Kohlberg, Metcalf, Rokeach, Fraenkel...⁵²

⁵⁰ Raths et al. 1966:223.

⁵¹ Des auteurs qui sont cités dès la première édition de *Values and Teaching* (1966:9). Voir notre bibliographie.

⁵² Cette seconde série de références n'apparaît que dans la seconde édition de *Values and Teaching* (1978:11). Voir notre bibliographie.

4. CERTAINES ADAPTATIONS DE LA *VALUES CLARIFICATION*

Nous venons d'exposer le processus de valorisation tel que conçu à l'origine de la *Values Clarification* et tel qu'il apparaît à nouveau dans la seconde édition du livre fondateur de cette approche. Mais avant de clore le présent chapitre, il faut exposer les quelques adaptations dont le processus a fait l'objet avant les années 80, sous l'influence de la pratique de ses adeptes.

La vaste diffusion qu'a connue la *Values Clarification* dans tous les milieux de l'éducation a contribué à la consolider puis à en diversifier les modes d'application. À l'intérieur même du cercle des fondateurs, on réfléchissait sur l'expérience qui s'élargissait; articles ou livres nombreux propageaient de plus en plus de conseils pratiques; on multipliait les exercices à faire en groupe. Le courant de la psychologie humaniste⁵³, alors en pleine expansion, nourrissait la créativité des praticiens si bien que, comme l'explique Simon et deSherbinin, la *Values Clarification* s'était incorporée à plusieurs approches spécifiques.

«How does values clarification fit into the human potential movement? People in values clarification work feel the need to extend it in two directions. One is the outer focus, toward social psychology, economics, social planning, and even toward the educational implications of Charles Darwin, Karl Marx, and other more contemporary social thinkers.

On the other hand, values clarification skills are a natural companion of other

⁵³ Ce terme ne recouvre pas le même champ que celui des «Humanistes» qui ont signé les manifestes américains de 1933 et 1973 (voir notre chapitre 1, section 2.4, et le chapitre 3, sections 1.1.2 et 3.3.3).

skills which help people to live their lives more fully. For example, it can go hand in hand with Carl Rogers's work which emphasizes warmth and genuineness among people.

Values clarification can borrow something from Harvey Jackins's reevaluation counseling model, in which people make commitments to help each other grow. Generally, people divide the time they have for each other into two equal segments during which each works as both client and counselor. This reciprocity generates power that penetrates deeply into people's lives; values clarification techniques can be used in exactly the same way.

More and more, people working in T-groups are also coming to see that values clarification exercises rapidly advance their aims of getting people close to others' thoughts and feelings.

It has also found its way into the training of Gestalt therapists. Gestalt teachers have sensed that its various strategies are useful in clarifying the way people respond to each other's problems.

Other counselors simply fit a values clarification exercise into a transactional analysis technique. One way that transactional analysis workers have used values clarification is to ask a client to respond to a values question as if the child inside of him or her is peaking, then the parent inside, and then the adult.»⁵⁴

Malgré toutes ces alliances avec le mouvement du potentiel humain, le processus de valorisation, en 3 étapes et 7 critères, demeurait intact dans les principaux ouvrages des fondateurs. Seule une inversion est apparue en 1972, dans le livre de Simon, Howe et Kirschenbaum intitulé *Values Clarification. A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*: les étapes «Apprécier» et «Choisir» interchangeaient leur place. Cette inversion avait probablement peu d'importance pour les fondateurs, car autant Simon que Kirschenbaum, dans l'entrevue qu'ils nous ont

⁵⁴ Simon et deSherbinin 1975:683.

accordée en 1995, ne pouvaient justifier le phénomène avec précision. Kirschenbaum ne s'en souciait guère, étant donné que la *Values Clarification* ne se formalise pas que le processus commence par l'une ou l'autre étape. Cette inversion n'est cependant pas passée inaperçue auprès des usagers. Par exemple, dans sa thèse à la *Graduate School de la Keimyung University, Corée* (1988), intitulée *The effect of Values Clarification on Rath's training model and Simon's*, l'auteur, Soo Yong Lee, attribue à Rath la séquence choisir-appécier-agir et à Simon la séquence apprécier-choisir-agir. Avec une classe témoin d'étudiants coréens, le chercheur a utilisé la séquence de Rath dans trois groupes et la séquence de Simon dans trois autres groupes. Il a observé une efficacité légèrement supérieure en faveur de la séquence de Rath, par rapport aux instruments complexes de mesure qu'il a élaborés. Dans sa conclusion, il discute cependant des nombreuses autres expériences à mener pour bien cerner tous les paramètres en jeu.

En passant en revue la littérature sur la *Values Clarification*, Lee (1988:12) rapporte également de légères différences chez certains auteurs. Par exemple, Howe⁵⁵ inverse les deux premiers critères du processus et Glaser⁵⁶ inverse plutôt les premier et

⁵⁵ HOWE, L. et HOWE, M. M., *Personalizing education: Values clarification and beyond*, New York, Hart, 1975.

⁵⁶ Glaser, B. et Kirschenbaum H. «Using values clarification in counseling settings»; dans *Personnel and Guidance Journal*, (1980), vol. 58:569-574.

troisième critères. Hall⁵⁷, pour sa part, modifie l'ordre des étapes 2 et 3 et préfère appeler «célébration» l'étape de l'«Apprécier». Kirschenbaum a été le premier à proposer un agencement substantiellement différent du processus de valorisation, qui passe à 5 étapes -«*thinking, feeling, choosing, communicating, and acting*» - avec 18 sous-processus⁵⁸. Mais il admettait avec les fondateurs de la *Values Clarification* que cette nouvelle proposition coïncidait toujours avec les deux buts de l'approche originale, soit de faire en sorte que la vie prenne de la valeur pour soi et qu'elle soit socialement fructueuse («*constructive*»)⁵⁹. Nous allons maintenant présenter comment Hall situe la *Values Clarification* dans un contexte éducatif élargi, et comment Kirschenbaum élabore davantage certaines parties du processus de valorisation.

4.1 Hall et l'ouverture au spirituel

Brian Hall a publié, en 1973, trois volumes sur une méthode d'application de la *Values Clarification* à l'enseignement moral et religieux chrétien. Hall rafraîchit et élargit le discours sur les valeurs ordinairement tenu par les fondateurs de la *Values*

⁵⁷ Hall, B., *Values clarification as learning process: A Sourcebook of learning theory*, New York, Paulist Press, 1973; *Values clarification as learning process: A guidebook*, New York, Paulist Press, 1973; *Values clarification as learning process: Handbook for Christian Educators*, New York, Paulist Press, 1973.

⁵⁸ C.f. Kirschenbaum, «Beyond Values Clarification», 1973:92-110; Kirschenbaum, *Advanced Value Clarification*, 1977. Nous présentons plus loin cette nouvelle formulation.

⁵⁹ Kirschenbaum, H., Harmin, M., Howe, L. et Simon, S., «In Defense of Values Clarification», dans *Phi Delta Kappan*, June 1977:744.

Clarification, examinant au passage les conceptions de Piaget et d'Erikson sur la personne, l'approche de Kohlberg sur le développement moral, les aspects culturels des valeurs, le choc interne et le choc externe des valeurs et enfin la recherche de sens dans une civilisation des loisirs. De tous les auteurs que nous avons consultés, c'est Hall qui démontre le souci le plus poussé d'intégrer une perspective anthropologique au processus d'éducation aux valeurs.

«To raise the issue of values is to raise an issue with a myriad of implications, because the topic of values is really the topic of discovering why human beings act in the manner which they do. Psychological insights, anthropological studies, sociological observation, educational techniques, and more than a touch of instinct and guessing all combine whenever someone wishes to thoughtfully pursue this subject.»⁶⁰

Pour Hall, l'éducation est oeuvre de formation au sens de la vie⁶¹. De plus, la perspective large avec laquelle il aborde les valeurs lui permet de prendre une légère distance par rapport à la façon de présenter la *Values Clarification* et de proposer une définition toute personnelle de la valeur.

«We define a value as being the stance that the self takes to the world through

⁶⁰ Hall, *A sourcebook*, 1973:9.

⁶¹ *«Value clarification then, more than a theory, is a methodology which helps people who are professionals in the area of human relations, such as teachers, ministers and social workers, to clarify where they are and to help other people to do the same. As educators they help persons to discover meaning in the world in which they live. It is a science and methodology that will help people to deal with a society which is changing rapidly due to an increased pace of life.»* Hall, *A Sourcebook*, 1973:287.

the feeling, ideas, imagination⁶², and behavior of the individual. The valuing process comes about through the free choice of the individual within a particular stage of his formation with its given limitations. This choice must consider the consequences of the alternatives that are evident and must be, of course, a choice from alternatives. Essential to the valuing process also is that the choice must have been acted upon to be called a value. Finally, the person must be happy with the choice, and the choice must be one that enhances the development, emotional and spiritual, of that individual.»⁶³

Nous notons ici l'apparition d'un nouvel élément par rapport à la définition soutenue par Raths et al.: l'imagination. Les trois critères du «choisir» sont nommés: librement, en considérant plusieurs possibilités et leurs conséquences aussi lointaines que faire se peut. La nécessité d'agir conformément à sa valeur forme le second ensemble contribuant à la formation d'une valeur. Vient en troisième lieu, l'aspect affectif. Notons que chez Hall le choix se met au service de la croissance personnelle

⁶² Dans sa définition de la valeur, Hall fait jouer à l'imagination un rôle aussi important que les trois dimensions ordinairement reconnue en éducation aux valeurs: l'affectivité, la connaissance et le comportement. Nous soulignons ce trait particulier puisque la seconde partie de notre étude repose sur la théorie des structures anthropologiques de l'imaginaire, selon Gilbert Durand. Dans *Values clarification as a learning Process*, Hall classe l'imagination parmi ce qu'il nomme les «*original value formers*», c'est-à-dire ces influences externes et internes qui contribuent à développer progressivement le jugement de valeur. Il la considère comme une force à cultiver: «*Repression of the imagination, repression of fantasy, can lead to serious mental illness later on or minimally to states of boredom and uncreativity affecting a person's whole life-style, work, and human relationships*» (p. 81). Mais la fonction de l'imagination s'arrête à cette utilité sociale, particulièrement serviable dans une société de loisirs que l'auteur anticipe fortement: «*The major value is that of leisure. To see recreation, recuperation, festivity, and celebration as a necessary part of my existence is to give balance to my life*» (p. 81-82). L'imagination est située ici dans une dimension psychologique et peut-être poétique. Mais elle n'atteint pas chez Hall les couches profondes de la constitution de sens à la vie, fonction que Durand nomme l'Imaginal.

⁶³ Hall, *A Sourcebook*, 1973:66.

(«*enhances the development*»); il n'est donc pas neutre, il va vers un plus-être. De plus, le concept de «développement» comprend la dimension spirituelle de la personne. Le parallèle entre le processus de Rath's et celui de Hall est assez évident, mais la différence soulève la question suivante, à laquelle Hall ne répond pas: ce dépassement de la dimension affective, c'est-à-dire l'apparition de la dimension de la spiritualité et d'une idée de plus-être, est-il lié à la reconnaissance de l'imagination comme facteur produisant une valeur, ou est-ce pure coïncidence? La réponse aurait pu servir de discussion en fonction de la conception que nous présentons dans la seconde partie de notre étude sur la fonction de l'imaginaire.

La définition de la valeur, de Hall, se prolonge dans le processus de valorisation, qu'il présente ainsi sous forme de questions:

«In order to clarify whether or not a given thing is a value or not, I should ask myself the following questions about it:

- 1. Was the value chosen from a range of alternatives that I was aware of?*
- 2. Did I consider the consequences of those alternatives that I was aware of?*
- 3. Is this value evident in my behavior? That is to say, have I acted on it recently?*
- 4. Do I act on this value repeatedly in some fashion through a variety of similar experiences?*
- 5. Am I happy and pleased with the choice?*
- 6. Am I willing to state it publicly?*
- 7. Does the value enhance, and not impede, the development of my emotional and spiritual well-being?*

This is, of course, a slight modification of the Simon, Rath's, and Harmin definition, but the criteria still stand. If I cannot answer yes to all of the above questions, then what I am speaking of is not the fully developed value.»⁶⁴

⁶⁴ Hall, *A Sourcebook*, 1973:66-67.

Hall admet donc pleinement l'essentiel de la définition de Raths et al., basée sur sept critères, de même que leur notion d'indicateurs de valeurs. Il démontre de plus que l'éducation chrétienne est tout à fait compatible avec la *Values Clarification*. Maury Smith⁶⁵, un éducateur franciscain qui suit Hall de près dans son processus de valorisation, propose un ensemble d'exercices pratiques à réaliser en classe.

4.2 Kirschenbaum et son processus en 5 étapes

Étudiant puis compagnon fidèle de Simon dans la diffusion de la *Values Clarification* et dans les débats épiques que les fondateurs ont dû livrer, Howard Kirschenbaum semble avoir été le premier des ardents défenseurs de cette approche à exprimer des réserves sur la façon de présenter le processus de valorisation. Il raconte⁶⁶ qu'il a rapidement senti le besoin d'ajuster certaines notions parce qu'elles ne convenaient ni à son vocabulaire ni aux nouvelles expériences qu'il intégrait en psychologie humaniste («*human relations training, Gestalt therapy, bioenergetics, and many other areas*») ni aux expériences des éducateurs qui venaient aux ateliers de formation de la *Values Clarification*.

Le mot «critères», par exemple, appliqué aux 7 éléments du processus de valorisation,

⁶⁵ HALL, B. et SMITH, M., *Value Clarification as learning process: a handbook for religious educators*, New York, Paulist Press, 1973. Aussi, Smith, M. *A practical guide to Value Clarification*, La Jolla (Cal.), University Associates Publishers and Consultants, 1977.

⁶⁶ Kirschenbaum, «Beyond Values Clarification», 1973:92-110.

ne lui convenait pas. Un critère sert à mesurer, dit-il. Or, les critères proposés par Raths et al. n'apportent pas de réponses aux nombreuses questions que ce mot suscite.

«How proud must someone be of his belief or behavior in order to meet the prizing criteria? Very proud? Just a little proud? What about pleased? When does pleased turn into proud?

How many times must someone publicly affirm something in order to satisfy the fifth criteria? Is one enough? If I publicly affirmed my views on pollution six years ago, have I satisfied that criteria?

How many alternatives does one have to choose from before whoever is doing the judging tells me I have met the third criteria?

How many consequences must I thoughtfully consider? If I spend one minute thoughtfully considering one consequence, have I satisfied the criteria? How much consideration is involved in being thoughtful?

And how free does my choice have to be? And how many times must I act before I've "actualized" my value? And how many inconsistencies am I allowed before I flunk the test of its being a pattern in my life?»⁶⁷

Au lieu de parler de processus et de critères, Kirschenbaum préfère n'employer qu'un seul terme, au singulier et au pluriel: le processus. Le processus de valorisation devient un ensemble de 7 processus auxquels nous nous habitons pour mieux intégrer les valeurs dans nos vies.

Mais le vocabulaire n'est pas la seule chose qui change, avec Kirschenbaum. Une importante modification de perspective se produit également dans la dimension affective de la valeur. Il ne s'agit plus d'apprécier et d'aimer ce que nous avons choisi, par une sorte d'acte volontaire; il s'agit plutôt de se tourner vers soi et de se

⁶⁷ Kirschenbaum, «Beyond Values Clarification», 1973:96.

demander: «qu'est-ce que j'apprécie, qu'est-ce que j'aime?» C'est une invitation à «être à l'écoute de son expérience intérieure» («*being open to one's inner experience*»)⁶⁸. Cette façon de faire est plus fidèle à la panoplie de sentiments qui se bousculent en nous lorsque nous avons à prendre des décisions importantes, aux implications multiples.

Le 5^e «critère», celui de l'affirmation publique de la valeur, subit lui aussi un déplacement significatif avec Kirschenbaum. Les utilisateurs de la *Values Clarification* ont remarqué que certaines circonstances peuvent rendre difficile, même périlleuse, l'affirmation publique de ses valeurs. Ils ont alors commencé par nuancer en ajoutant «quand cela est pertinent» à l'habituelle formule de «Affirmer publiquement». Mais Kirschenbaum va plus loin; il évite le mot «affirmer», qui connote souvent, selon lui, une attitude de rigidité et d'imposition; il le change pour «partager», qui s'adapte mieux à divers contextes sociaux. L'expression «partager ses valeurs de façon pertinente» sauvegarde la dimension sociale de la valeur. L'être humain est un être de communication; verbale et non verbale, précise Kirschenbaum⁶⁹.

Finalement, Kirschenbaum, se sentant trop à l'étroit avec les 3 étapes du «choisir», «apprécier» et «agir» des premières années, étend le processus de valorisation à 5 processus principaux supportés par 18 sous-processus (parfois subdivisés eux-

⁶⁸ Kirschenbaum, «Beyond Values Clarification», 1973:95-97.

⁶⁹ Kirschenbaum, «Beyond Values Clarification», 1973:97-100.

mêmes). Cet ensemble répond mieux, à son avis, à toute la démarche par laquelle doit passer quelqu'un qui veut développer ses valeurs. Le tableau 7 présente cette nouvelle grille de processus en terme d'habiletés ou de tâches à réaliser⁷⁰.

Tableau 7 : grille de valorisation selon Kirschenbaum

1. Les sentiments	
1.1 Être à l'écoute de son expérience intérieure	1.1.1 prendre conscience de cette expérience 1.1.2 accepter qu'elle soit telle
2. La réflexion	
2.1 Pratiquer une méthode de réflexion, par exemple l'utilisation des 7 dimensions suivantes	2.1.1 la mémoire 2.1.2 la capacité de traduire 2.1.3 la capacité de faire des applications 2.1.4 la capacité d'interpréter 2.1.5 l'analyse 2.1.6 la synthèse 2.1.7 l'évaluation
2.2 Exercer la pensée critique	2.2.1 distinction entre faits et opinions 2.2.2 élaboration d'arguments probants 2.2.3 repérage de stéréotypes, de propagande, etc.
2.3 Appliquer la logique	
2.4 Pouvoir utiliser la pensée créative	
2.5 Utiliser les habiletés fondamentales telles	2.5.1 la parole 2.5.2 les mathématiques 2.5.3 des modes de recherche

⁷⁰ C'est nous qui avons traduit le texte américain.

3. La communication - verbale et non verbale

3.1	Émettre des messages clairs	
3.2	Écouter avec empathie	
3.3	Faire verbaliser	
3.4	Demander des questions de clarification	
3.5	Faire de la rétroaction et en recevoir	
3.6	Résoudre des conflits	

4. Choisir

4.1	Formuler des options et en tenir compte	
4.2	Réfléchir consciencieusement aux conséquences, favorables et défavorables	
4.3	Poser des choix stratégiques	4.3.1 définition de buts et d'objectifs 4.3.2 cueillette de données 4.3.3 résolution de problèmes 4.3.4 planification
4.4	Choisir librement	

5. Agir

5.1	Agir de façon répétée	
5.2	Agir de façon cohérente selon un modèle (« <i>pattern</i> »)	
5.3	Agir avec habileté et compétence	

Kirschenbaum intègre donc le développement affectif et social à la mission des écoles. De plus, il incorpore dans son schéma ce que Rath et al. mettaient en marge quand ils faisaient un chapitre particulier sur l'interdépendance *thinking-valuing*. Et il porte une attention particulière à la bonne façon de mettre ses valeurs en application («agir avec habileté et compétence»). Mais l'ouverture dont il fait preuve est beaucoup plus grande encore. Hormis le fait que la division en 5 groupes n'ait pas une importance primordiale pour lui, Kirschenbaum se dit d'accord pour que d'autres agencements soient proposés, au gré des ajouts que l'on pourra éventuellement faire. De plus, il veut rejoindre toute la richesse de l'expérience humaine au-delà des perspectives de l'éducation «humaniste».

«... it could include the mystical awareness movement that teaches us to be more open to the intangible phenomena - enlightenment, religious experience, extrasensory perception, psychic phenomena, and the like. Through nonverbal exercises, sense relaxation, meditation, prayer, special types of concentration, the skills for being open to the outer environment are cultivated. There are probably many other life skills worthy of our serious attention.»⁷¹

Kirschenbaum représente à la fois un promoteur infatigable de la *Values Clarification* et probablement le critique le plus désireux de respecter la mouvance de l'expérience qu'il en fait. Il a écrit deux livres qui en témoignent⁷². Dans l'un d'eux, intitulé *Advanced Value Clarification*⁷³, il fait part de sa vision des prochaines années. Il

⁷¹ Kirschenbaum, «Beyond Values Clarification», 1973:108.

⁷² Kirschenbaum, *Advanced Value Clarification* 1977 et *Values Clarification: An Advanced Handbook for Trainers and Teachers*, La Jolla (Cal.), University Associates Press, 1977.

⁷³ Kirschenbaum, 1977:148-151.

prévoit deux choses; d'abord que la *Values Clarification* volera de plus en plus de ses propres ailes, parce qu'elle n'a été enfermée ni dans une bible intouchable, ni dans un support légal (comme une franchise), ni dans un carcan institutionnel; ensuite, parce que le monde de l'éducation de la fin des années 70 semblait converger vers des approches complémentaires plutôt que parallèles.

CONCLUSION

Dans le présent chapitre, nous avons précisé la définition de la valeur et ses constituantes, conformément à l'idée que nous en donnent les fondateurs de la *Values Clarification*. Puis nous avons fait le tour de la boîte à outils de cette approche: le processus de valorisation, les indicateurs de valeurs, le questionnement de clarification, les stratégies et les thèmes les plus pertinents et les mécanismes de la pensée critique. Nous avons vu que la *Values Clarification* veut faire oeuvre d'éducation au sens de la vie auprès de tous les jeunes, mais qu'elle est particulièrement efficace pour rétablir l'organisation de jeunes en difficulté de croissance personnelle. Enfin, nous avons examiné brièvement certaines adaptations au processus de clarification, spécialement celles de Hall et de Kirschenbaum, qui démontrent que la *Values Clarification* peut s'accommoder avec souplesse des dynamiques psycho-sociales qui se sont développées à peu près à la même période.

Cet exposé couvre donc les points majeurs et nécessaires à la compréhension globale de la méthode. Il évite de n'aborder la *Values Clarification* que par un seul angle, comme trop souvent elle est présentée, même par ses créateurs qui ont dû simplifier leurs explications dans de brefs articles. La perte de perspective globale est certes dommageable à une telle approche qui n'a rien des recettes faciles ou simplement à la mode. La critique s'est particulièrement illustrée par ce genre de présentation partielle, concentrant souvent ses intérêts sur un ou deux points d'argumentation. Or à notre avis, la pratique de la *Values Clarification* est un art auquel il faut s'initier, comme en font foi d'ailleurs les commentaires méticuleux des fondateurs à l'égard des éducateurs qui veulent pratiquer leur méthode d'éducation aux valeurs. N'y réussit pas qui veut. C'est dans cet esprit que nous allons maintenant aborder les critiques qui ont été adressées à la *Values Clarification* au cours des années et par différentes sources.

CHAPITRE 3

LA CRITIQUE DE LA *VALUES CLARIFICATION*

INTRODUCTION

Dans les chapitres précédents, nous avons vu comment la première moitié du XX^e siècle a été féconde en réflexions sur de nombreux aspects de la question des valeurs. Nous avons vu dans le premier chapitre de notre étude que dans toutes les sciences humaines plusieurs auteurs se sont penchés sur les valeurs. Des points de convergences sont apparus au début de la seconde moitié du siècle entre différents courants, puis se sont développés rapidement en écoles de pensée et en pratiques diverses. La *Values Clarification* fait partie de cette évolution; son principal point d'application est le champ de l'éducation morale et aux valeurs. D'abord connue par quelques procédés qu'utilisait Louis E. Raths pour mettre en pratique les enseignements de son maître John Dewey, la *Values Clarification* s'est érigée en système à mesure que quelques jeunes professeurs en ont fait l'expérience dans leur enseignement quotidien. Merrill Harmin et Sidney Simon sont de ceux-ci. Ils ont joint leur expérience pratique à l'élaboration plus théorique de Raths et ont produit avec lui, en 1966, le livre qui a marqué l'entrée officielle de la *Values Clarification* dans le domaine de l'éducation, *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*.

Les milieux éducatifs ont salué avec enthousiasme l'entrée en scène de la *Values Clarification*, de sorte qu'en une dizaine d'années la nouvelle approche avait rejoint les éducateurs partout en Amérique du Nord. Probablement un million d'entre eux ont été sensibilisés ou formés à cette méthode, somme toute assez simple à comprendre,

mais délicate à appliquer. Pendant cette période de large diffusion, le processus initial proposé par Rath, Harmin et Simon n'a pas subi de modification, mais les exercices pour l'appliquer se sont diversifiés à profusion. Les jeunes, surtout, ont été visés, dans toutes les matières scolaires, à tous les niveaux de formation et dans des situations sociales aussi complexes que celles des étudiants en difficulté d'apprentissage, confrontés à des problèmes de carrière ou aux prises avec la consommation de drogues. Certains milieux religieux ont également utilisé la *Values Clarification* pour faire de l'éducation morale et catéchétique.

Peu à peu la pratique du processus de valorisation enseigné par Rath et al. a soulevé des interrogations. Certains ont eu l'impression de tourner en rond avec leurs élèves qui ressassaient les mêmes petits faits quotidiens ou toujours les mêmes thèmes généraux de discussion. D'autres n'ont pas apprécié que les éducateurs n'aient plus à inculquer des valeurs précises aux jeunes, surtout s'ils sont en bas âge. Comment parler de véritable formation morale, si cette méthode rejette l'idée de vérités universelles, ont demandé d'autres éducateurs? D'autres encore se sont inquiétés de la contagion morale que pouvaient exercer les leaders d'un groupe où l'éducateur se campe dans une attitude de neutralité? Des éducateurs maladroits ont élaboré des activités inadaptées au niveau de développement de leurs élèves. Certains aussi sont entrés en conflit avec la communauté où ils enseignaient parce qu'ils ont refusé d'être des courroies de transmission de valeurs traditionnelles.

Alors, dans la littérature destinée au monde de l'éducation, des auteurs se sont mis à critiquer l'un ou l'autre aspect de la *Values Clarification*, ou plusieurs à la fois. Ces réactions, plus concentrées autour de 1975, ont duré une dizaine d'années, en fait jusqu'à ce que la *Values Clarification* ait été retirée, avec fracas ou en douce, selon les régions, des réseaux officiels de l'éducation.

Dans le présent chapitre, nous reprenons les points majeurs et le plus fréquemment traités par la critique. Nous référerons aux écrits de Lockwood (1975 et 1978)¹, de Rokeach (1975, 1979)², de Stewart (1975)³, de Cochrane et Williams (1978)⁴, de Gow (1980)⁵, de Boyd et Bogdan (1984)⁶ et de Naud (1985)⁷. Bien que ces auteurs

¹ Lockwood, A. L., «A Critical View of Values Clarification», dans *Teachers College Record*, (1975), vol. 77, n° 1:35-50. Aussi, Lockwood, A. L., «The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-Age Subjects: A Critical Review of Recent Research», dans *Review of Educational Research*, (Summer 1978), vol. 48, n° 3:325-364.

² Rokeach, M., «Toward a philosophy of value education», dans J. Meyer, B. Burnham, & J. Cholvat (Eds.), *Values education: Theory, practice, problems, prospects*, Waterloo (Ontario), Wilfred Laurier University Press, 1975. Aussi, Rokeach, M. «Values Education in Educational Settings», dans *Understanding Human Values*, New York, The Free Press, 1979.

³ Stewart, J. S., «Clarifying Values Clarification: A Critique», dans P. F. Carbone (Ed.), *Value Theory and Education*, Malabar (Fl.), Robert E. Krieger Publishing Co., 1987:215-258; cet article avait déjà été publié dans *Phi Delta Kappan*, (1975), vol. 56, n° 10:684-688.

⁴ Cochrane, D. & Williams, D., «The Stances of Provincial Ministries of Education towards Values/Moral Education in Public Schools», dans *Canadian Journal of Education*, (1978), vol. 3, n° 4:1-14.

⁵ Gow, K. M., *Yes Virginia, There Is Right and Wrong! Values Education Survival Kit*, Toronto, Wiley and Sons Canada Limited, 1980.

suffisent à couvrir l'ensemble des thématiques que la critique a formulées jusqu'à présent, quelques sources complémentaires seront également citées à l'occasion. La plupart des critiques qui s'étalent de 1966 à 1973⁸ visent les publications de base de la *Values Clarification*. Celles-ci présentent d'ailleurs l'essentiel de cette approche. Dans leurs écrits subséquents, les promoteurs de la *Values Clarification* ont ajouté quelques réponses sur les points qui ont fait l'objet des plus vives controverses. Par exemple, dans la seconde édition de *Values and Teaching*, les auteurs ont réorganisé le contenu en 15 chapitres plutôt qu'en 10, pour mieux faire valoir à leurs adeptes le bien fondé de la *Values Clarification*.

Dans le présent chapitre, nous avons regroupé la critique faite à l'égard de la *Values Clarification* en trois thèmes majeurs. Le premier thème traite de l'accusation de «superficialité» dont la théorie de cette approche a fait l'objet. Le second thème fait état du refus d'adhérer au relativisme des valeurs que véhiculerait la *Values Clarification*. Le troisième thème présente l'opposition à l'amoralisme qui serait

⁶ Boyd D. & Bogdan, D., «"Something" Clarified, Nothing of "Value": A Rhetorical Critique of Values Clarification», dans *Educational Theory*, (1984), vol. 34, n° 3:287-300.

⁷ Naud, A., *La recherche des valeurs chrétiennes. Jalons pour une éducation*, Fides, [Héritage et projet # 31], Montréal, 1985.

⁸ Voici les publications majeures des créateurs de la *Values Clarification* durant cette période: 1966, *Values and Teaching*; 1971, *Teachers handbook*; 1972, *Values clarification: a handbook of practical strategies for teachers and students*; 1973, *Clarifying values through subject matter: Applications for the classroom*; 1973, *Readings in Values Clarification*.

inhérent à l'approche de Rath et al. Ces trois thèmes nous plongent au coeur du problème de fond qui sous-tend toutes les critiques les plus sévères, soit le fait de poser l'expérience vécue comme fondement des valeurs. Quelques autres critiques d'ordre plus techniques sont également mentionnées, sans être traitées de façon aussi exhaustive que les premières.

Les créateurs de la *Values Clarification* sont allés puiser aux principes de la philosophie pragmatique pour mieux répondre à ces critiques. Le détail des réponses de Rath et de ses collaborateurs à chacun des thèmes principaux de la critique sera donc présenté à l'intérieur du présent chapitre. Nous aborderons ce débat de façon synthétique. Par exemple, certaines critiques auraient probablement été formulées autrement si leurs auteurs avaient disposé de la seconde édition de *Values and Teaching* (1978). Cependant, nous puiserons dans cette nouvelle édition les réponses aux questions que les critiques ont soulevé antérieurement. Certains auteurs ayant pourtant formulé leur critique après l'édition de 1978 de *Values and Teaching* disposaient de tous les écrits susceptibles de bien les éclairer sur les nuances les plus récentes de la *Values Clarification*. Malheureusement, ils ont repris à peu près tels quels les arguments des critiques antérieures, sans toujours faire évoluer la pensée pédagogique impliquée dans ce débat. Enfin, certains procédés utilisés pour étayer la critique sont eux-mêmes «criticables». Nous avons donc procédé à une «critique de la critique» formulée à l'égard de la *Values Clarification*.

1. LES CRITIQUES FONDAMENTALES FAITES ENVERS LA *VALUES CLARIFICATION*

Les critiques qui ont été adressées à la *Values Clarification* sont venues tant des milieux pédagogiques que des milieux religieux et politiques. Les unes s'attaquent aux techniques utilisées et d'autres aux fondements philosophiques et moraux de cette approche éducative. Nous allons passer rapidement sur les premières pour concentrer notre attention sur trois exemples critiques que nous qualifions de plus fondamentales. Ces critiques des fondements ont constitué une menace réelle à la *Values Clarification*.

1.1 Des critiques de type technique

La présentation d'une série de critiques plus techniques formulées à l'égard de la *Values Clarification* sera brève, à l'exemple même des questions soulevées et des réponses données, qui n'occupent que peu d'espace dans les articles publiés. De plus, les six points que nous avons retenus ne se trouvent pas chez l'ensemble des auteurs qui ont fait la critique de l'approche de Rath et al. Ils ne remettent pas en cause les fondements de l'approche, mais attaquent des éléments plutôt secondaires du processus de valorisation. Ce sont souvent des questions sur la pertinence pédagogique de tel ou tel procédé qui sont alors soulevés.

1.1.1 Six points retenus

1. On s'inquiète de la pression que peut exercer un groupe sur de jeunes consciences, insuffisamment autonomes pour pouvoir se démarquer de l'opinion de leurs pairs⁹.
2. On trouve que la vie privée doit trop s'étaler au vu et au su des autres élèves de la classe¹⁰.
3. On remarque que des éducateurs manquant de pertinence inventent des exercices qui ne conviennent parfois pas au stade de développement de leurs élèves et qui peuvent leur être dommageables¹¹.
4. On soulève que les éducateurs n'ont pas la formation adéquate, les éducateurs risquent de fouler les plates-bandes de la psychothérapie, avec laquelle la *Values Clarification* partage certaines frontières¹².
5. On note alors que dans certains de leurs écrits les fondateurs de la *Values Clarification* prétendent dépasser le discours traditionnel sur les valeurs, ils utilisent ce même discours à leur gré ailleurs¹³, dit-on encore.
6. Enfin, on remarque que, s'il est nécessaire pour les valeurs de correspondre à sept critères pour être en droit d'exister, seules quelques personnes exceptionnelles

⁹ Stewart 1975:215-216. Baer, R.A., «Teaching values in the schools», dans *American Education*, (1982), vol. 18, n° 9:11-17.

¹⁰ Baer, 1982. Stewart, 1975. Lockwood, 1977, Heller, 1979.

¹¹ Heller, S.Z., «Do values clarification programs help or hinder social and emotional growth?», dans *Teacher*, (1979). vol. 96, n° 6:18-26.

¹² Lockwood 1975:40-45.

¹³ Stewart 1975:223.

peuvent prétendre posséder des valeurs.

On interroge alors la nécessité de chaque critère du processus de valorisation pour la définition d'une valeur¹⁴.

1.1.2 Les réponses des tenants de la *Values Clarification*

Les défenseurs de l'approche de Raths ont répondu aux critiques qui leur ont été faites, du moins aussi longtemps qu'ils ont espéré faire comprendre à certains adversaires acharnés qu'il fallait distinguer entre l'approche humaniste de la *Values Clarification* et le parti pris antireligieux de l'*American Humanist Association*¹⁵. Voici comment ils ont répliqué.

¹⁴ Rokeach 1979:267.

¹⁵ Rappelons que l'*American Humanist Association* a proclamé par deux fois (Humanist Manifesto I, 1933 et Humanist Manifesto II, 1973) sa position sur l'inutilité du recours à un Dieu pour expliquer le monde et pour définir le bonheur humain. Cette association invite encore aujourd'hui toute personne intéressée à se joindre aux précédents signataires par voie d'Internet. Depuis, une autre déclaration a fait sa marque; en 1980, *The Council for Democratic and Secular Humanism*, devenu depuis *The Council for Secular Humanism*, a produit cette nouvelle déclaration intitulée *A Secular Humanist Declaration*. Afin de bien démarquer son appartenance à une toute autre option philosophico-religieuse, S. Simon a écrit un article au titre révélateur: «Jesus is a Humanistic Educator», dans *Religious Education*, (Spring 1984), vol. 79, n° 2. Il déplore la confusion en ces termes: «*It is hard for one of the authors, being a practicing Christian, deeply involved in his ministry and at the same time one of the leaders in the Value Realization movement who conducts workshops for many school systems, to understand why educators we might respect pass out leaflets calling our work atheistic*». Il est possible que les gens qu'ils dénoncent se méprennent sur le fait que Simon a été longtemps professeur à *The University of Massachusetts Center for Humanistic Education*.

Au sujet de la pression des pairs dans un groupe de jeunes, Simon explique que c'est un phénomène qui se résorbe quand le climat nécessaire à la démarche de la *Values Clarification* est bien établi dans le groupe; son expérience lui a démontré que les jeunes sont alors capables d'être fidèles à eux-mêmes¹⁶. Il est faux de prétendre que la *Values Clarification* ne respecte pas l'intimité; trop de conseils aux éducateurs portent exclusivement sur le respect inconditionnel de leurs étudiants. Il est vrai que certaines activités comprennent des votes à main levée, par exemple; mais il ne faut pas oublier le principe d'animation clairement énoncé par les promoteurs de cette approche, à savoir «le droit de passer son tour», c'est-à-dire de ne pas participer à un exercice qui nous rendrait vraiment mal à l'aise¹⁷. Quant à ceux qui s'improvisent «clarificateurs de valeurs», il est facile de répondre que les créateurs de l'approche ont multiplié les ateliers de formation pour bien faire saisir aux usagers l'approche qu'ils préconisaient. De plus, les conseils abondent dans leurs livres, sur les bonnes façons de s'y prendre, mais on comprend bien l'impossibilité d'exercer un contrôle sur des centaines de milliers de praticiens de la *Values Clarification*. De plus, des précautions sont fréquemment prises pour délimiter le champ à l'intérieur duquel la *Values*

¹⁶ Simon a réaffirmé sa conviction lors de l'entrevue qu'il nous a accordée en 1995. Cependant, déjà dans *Values and Teaching*, nous trouvons une réponse à cette inquiétude des éducateurs: «*it is wise for the teacher working for value development to also work for the proper classroom climate and, in particular, to try to have students feel safe and secure enough to think logically and express themselves honestly. ... freedom must be won gradually and, usually, giving a whole class freedom quickly is giving more than can be handled. The problem of group decision-making and group self-control is so complex, even for many adults, that it is more likely to swamp than to nourish efforts at self-direction*» (1966:168-169).

¹⁷ Raths et al. 1966:77.

Clarification opère le mieux; la clientèle des jeunes ayant besoin de traitements thérapeutiques n'est jamais visée¹⁸. En ce qui concerne les valeurs traditionnelles, les tenants de la *Values Clarification* ne les contestent pas; ils désirent plutôt que changent les attitudes traditionnelles de transmettre des valeurs; c'est le processus par lequel les jeunes arrivent à intégrer leurs valeurs qui doit faire l'objet d'un changement de cap¹⁹. Enfin, le nombre de critères pour définir une valeur, fixé à sept, ne fait pas l'objet d'un dogme chez les créateurs de la *Values Clarification*; dès la parution de leur premier livre, ils s'interrogeaient à ce sujet en faisant appel aux chercheurs qui désireraient vérifier s'il est possible d'atteindre le même degré de clarification de valeurs avec moins de sept critères ou de l'améliorer avec plus de sept.

1.1.3 Des critiques plus fondamentales

Nous n'élaborerons pas plus longuement sur ces différentes critiques auxquelles les auteurs ont apporté de brèves réponses. Des remises en question beaucoup plus sérieuses ont été formulées par les mêmes auteurs et ont contribué à réduire progressivement au silence la *Values Clarification*, dans les milieux officiels d'éducation. Ces critiques affirment que l'approche d'éducation aux valeurs de Rath et al. manque de profondeur théorique, qu'elle opte pour le relativisme des valeurs et

¹⁸ Rath et al. 1966:191. «*This theory will probably not help children suffering from more fundamental problems, such as physical or emotional illness. It may even add to the difficulties of some emotionally disturbed children, although more evidence is needed on this point. But it is applicable to other children.*»

¹⁹ Rath et al. 1966:170-171.

qu'elle évite de développer le jugement moral. Dans une sorte de dialogue avec les tenants des deux camps, nous allons examiner attentivement ces questions, puisqu'elles sont au coeur de notre étude qui cherche à savoir si la *Values Clarification*, ou les formes d'intervention qui en dérivent, constituent une assise qui puisse donner lieu à une quête religieuse de sens.

1.2 Les critiques fondamentales

Si la *Values Clarification* n'est rien d'autre qu'un produit américain suranné, nous n'en avons que faire au tournant de l'an 2000. Si cette approche ne peut se laisser traverser par un courant de vie symbolique qui nous semble essentielle à une quête du sens, nous ne la retiendrons pas non plus. Mais y a-t-il vraiment péril en la demeure? Nous ne le croyons pas, comme en fera foi l'analyse de la critique qui suit. Ni l'absence de vision structurale de l'intelligence dans la *Values Clarification*, ni son refus de déterminer d'autorité l'antériorité de certaines valeurs sur d'autres, ni son respect tout «démocratique» des options morales plurielles ne ferment la porte à la problématique de la symbolique des valeurs que nous tentons d'articuler de façon pratique dans la présente étude.

Notre examen va d'abord porter sur les objections faites à la *Values Clarification* à l'égard de sa théorie. Nous aborderons ensuite les objections soulevées à l'égard du relativisme des valeurs et de l'amoralisme de l'approche de Raths et al. Ces trois objections, apparemment assez différentes, visent cependant un même concept

premier de la *Values Clarification*; nous leur apporterons donc une réponse globale commune, avant de spécifier ce qui convient à chaque thème. Nous terminerons ce chapitre en concluant que, sans prôner quelque alliance que ce soit avec une option religieuse, la *Values Clarification* demeure ouverte, à sa façon, à ce type d'interprétation de la conduite de la vie.

1.2.1 La faiblesse du fondement théorique

Les fondateurs de la *Values Clarification* font souvent référence à la «théorie» de leur approche, lorsqu'ils parlent du contenu de *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. L'impression que nous avons en consultant ce livre, même après de nombreuses relectures, c'est qu'il s'agit d'un livre à contenu pratique, un manuel de l'éducateur, un «*handbook*» comme disent les Américains. Selon une interprétation plutôt européenne du terme, il appert que la «théorie» occupe relativement peu de place dans ce «manuel» et ne donne jamais lieu à une argumentation très élaborée; quelques faits sont accumulés, un ou deux principes sont empruntés à un auteur faisant autorité en la matière, quelques expériences personnelles sont invoquées, et voilà constituée la «théorie», à leurs yeux. Quand nous consultons les autres livres supportant l'ouvrage fondateur de la *Values Clarification*, nous avons toujours accès au même genre de contenu. C'est pourtant un phénomène qui n'est jamais clairement signalé par les critiques, comme si ce genre de «théorie» allait de soi. Rappelons que nous sommes ici en présence d'une culture fortement imprégnée de pragmatisme. Dans notre tradition universitaire, davantage inspirée par la démarche intellectuelle

européenne, nous prêtons au mot «théorie» un contenu bien différent que ce qui se fonde sur le cumul des expériences pratiques. Nous aimons également fouiller les concepts et procéder par déduction logique. Alors, quand Stewart²⁰ critique la «superficialité» de la théorie de la *Values Clarification*, il ne veut pas dire qu'il y a «trop peu de matériel», ou que la démonstration logique est faible, mais plutôt qu'il s'agit de «mauvais matériel».

Stewart dénonce d'abord quelques aspects techniques de la *Values Clarification* (voir plus haut en 1.1.1 :pression du groupe, affirmation de ses valeurs en public, le septième critère qui concerne la répétition de l'agir); puis il relève des contradictions internes (apparentes, devons-nous ajouter, de notre point de vue) en comparant les passages d'un même livre ou d'écrits différents des mêmes auteurs. Si la *Values Clarification* mérite d'être corrigée pour certains de ses aspects, il n'y a pas de quoi ébranler tous ses fondements.

Les objections que Stewart tire de la morale constructiviste-développementale semblent cependant beaucoup plus sérieuses. Cette approche morale provient des recherches menées par Kohlberg, à la fin des années 50. Kohlberg a déterminé six stades de développement moral à partir de la théorie de Piaget sur les quatre stades de développement de la pensée logique. Les «structures» cognitives demeurent les mêmes, au-delà des variations culturelles; de même en est-il évidemment des six

²⁰ Stewart 1987:216.

stades du jugement moral.

«People in the Antarctic, or anyplace else, for that matter, have available to them the same logic and principles of justice and pass through the same developmental stages as do people in the United States.»²¹

Il est une habitude en éducation, aux États-Unis, de joindre indistinctement morale et valeurs dans une expression commode et de parler de MVE: *Moral and Values Education*. Beaucoup d'auteurs refusent de distinguer les définitions de ces deux mots; nous ferons état de ce fait plus loin, à propos de Kirschenbaum par exemple. Kohlberg, qui est connu pour ses travaux sur le développement du jugement moral, est donc tout aussi bien cité lorsqu'il est question de pédagogie des valeurs. On admet alors que les structures de jugement moral s'appliquent aussi bien aux valeurs, de sorte que, selon cette perspective, les valeurs possèdent un caractère stable qui transcende les contextes culturels. Les valeurs seraient fondées sur le bagage anthropologique des individus.

Stewart, qui fait confiance à la qualité des recherches sur la théorie de Kohlberg²²,

²¹ Stewart 1987:216

²² Stewart (1987:216) écrit: *«Kohlberg's extensive longitudinal research has shown that the structure of values/moral development is considerably more important than the content of particular judgments»*. Il ne critique aucunement cette conclusion qui, semble-t-il, peut être mise en doute: *«Crittenden and Edel each have been concerned with Kohlberg's minimization of the importance of the content of moral judgments as this content varies in different cultures. To enunciate elements, modes, and principles of the content of moral judgments, as Kohlberg does, is a far cry from the actual content of moral life within exceptionally divergent cultures. Except to negate the validity of an approach based on the extreme relativism of diverse moral content, Kohlberg ignores aspects of content which may be vital for moral development and moral education»* (Sichel, B. A., «A Critical Study of Kohlberg's

note évidemment qu'elle va à l'encontre de la théorie de la *Values Clarification*²³. Pour cette dernière, la valeur est totalement investie dans la dimension culturelle (qualifiée de superficielle, par Stewart); cette dimension constitue le «contenu» de toute valeur. Le processus de valorisation ne ferait que «clarifier» le «contenu» d'une valeur, sa sédimentation culturelle, pourrait-on dire. Le jugement de valeurs s'améliore à mesure qu'une personne devient plus habile à appliquer la méthode de la pensée critique au donné vécu (à la couche historique et culturelle de l'individu, non pas à la structure morale universelle qui le constitue).

*«The point is that much of what is done in Values Clarification deals with content rather than with structure. A survey of the VC strategies and methods reveals the content focus, and also reveals the superficiality, banality, and triviality of a great deal of the questions, issues, and activities VC deals with.»*²⁴

Par contre, pour la théorie cognitiviste-développementale, la valeur possède un fondement universel dans l'homme, elle possède des structures anthropologiques étagées qui moulent le jugement porté sur les contingences culturelles. Le jugement de valeurs (ou moral) s'améliore en gravissant les structures selon une séquence préétablie par nature.

Theory of the Development of Moral Judgments», dans P. F. Carbone (Ed.), *Value Theory and Education*, Malabar (Fl.), Robert E. Krieger, 1987:245).

²³ Stewart, 1987:216. Comme nous l'avons fait remarquer dans le chapitre 2, les auteurs de *Values and Teaching* (1966:27) utilisent la comparaison entre les deux cultures (celle de l'Antarctique et celle des États-Unis) pour affirmer que les personnes résidents en ces deux points géographiques ne peuvent pas avoir les mêmes valeurs.

²⁴ Stewart 1987:216

The Association for Values Education and Research (AVER), de l'Université de Colombie-Britannique, développe une approche originale qui sympathise avec la pensée de Kohlberg²⁵. Dans une étude comparative préliminaire conduite par un membre de cette association sur les méthodes d'éducation morale et aux valeurs²⁶, Elliott rapporte le témoignage suivant d'un éducateur qui confirme à sa façon l'accusation de «superficialité» dont Stewart qualifie la *Values Clarification*.

«This teacher's initial reactions to the materials and approaches were most enthusiastic; here was something eminently practical - in the sense in which that term is used by the student teacher faced with his first practicum. Two weeks later his response was much the same: the strategies really do work, they really get the students making choices and discussing their values. After a further fortnight, however, his comments were much mellowed. He still saw the values clarification strategies as being tremendously effective in getting value issues onto the table and in stimulating discussion about them, but the more he applied the strategies in his classroom the less he could see any worthwhile point being achieved: the students list their preferences, they take sides, they discuss and discuss, and they tell how they feel about things. But all the talking seems just so much babble which, though enjoyable in itself, leads no place.»²⁷

²⁵ Les rapports annuels et de brèves conversations téléphoniques avec un représentant de cette association témoignent d'une préférence envers la théorie de Kohlberg. «Four Papers on Moral Education»; *Report No 3* of AVER, December 1974. «Interim Report of Study in Moral Education at Surrey, British Columbia»; *Report No 5*, of AVER, 1976. «Evaluation of the AVER Prejudice Unit in a Senior Secondary School»; *Report No VII*, 1978. «Improving Practical Reasoning: Moral Education in Corrections, Phase One»; *Report*, March 1980. «A Conception of Practical Reasoning»; *Progress Report*, December 1981. «Practical Reasoning: Individual and Social Decision-Making»; Faculty of Education, University of British Columbia, August 1983.

²⁶ Murray Elliott, «Clarity Is Not Enough,» dans *Four Papers on Moral Education - Report no.3*; Association for Values Education and Research, Faculty of Education, University of British Columbia, Vancouver, 1974:70.

²⁷ Cet extrait est cité par Gow, 1980:40-41. Ce témoignage démontre cependant que les façons que prend l'éducateur pour appliquer la *Values Clarification* dans son

Ce témoignage met en relief le désir des éducateurs de faire plus que de l'occupation agréable du temps de classe. Ils veulent que la dynamique de «clarification» mène les participants au-delà de la seule «expression» de soi, ils aspirent à plus de profondeur dans leur fonction éducative. «*Clarity is not enough*», affirme Elliott, qui commente ainsi le sentiment de l'éducateur pris en exemple:

«In fairness one must note that Raths, Simon, et al. do claim that valuing involves choosing, but they so emphasize the importance of choosing freely that when their theory is translated into practical strategies, although these are ample opportunity for student choosing, the whole matter of justifying choices appears to be written out of the enterprise. The strategies are concerned only with stating clearly the substance of the choices.»²⁸

Elliott poursuit en distinguant le proto-jugement de valeurs et le jugement réel de valeurs. Les préférences et les goûts, par exemple, n'indiquent que des faits relatifs à la personne; il n'y a là qu'un proto-jugement. Le jugement de valeurs indique plutôt le degré de «bonté» de ces mêmes faits.

«Focussing exclusively on proto-judgments, the teacher using the Simon strategies can have no well-founded assurances, but only blind faith - and hope - that what he does will have some spillover for moral education. That's why the values clarification approach is simply a "faith, hope, and clarity" approach. And "Clarity is not enough".»²⁹

groupe sont maladroites. Le mot «discussion» revient très fréquemment, comme si cette technique d'animation était toujours le coeur de tous ses exercices. Or les créateurs du processus de valorisation mettent en garde contre ce travers; nous l'avons bien montré dans notre chapitre 2, section 2.4, en citant un long passage de *Values and Teaching* (1966:106-107) où les auteurs donnent 5 arguments pour déconseiller l'usage fréquent de la discussion en clarification des valeurs.

²⁸ Elliott 1974:71-72.

²⁹ Elliott 1974:73.

A-t-on suffisamment mené des recherches sérieuses pour approfondir la théorie de la *Values Clarification* et en vérifier l'efficacité, demandent Stewart (1975) et Lockwood (1978)? Se réclamer de Dewey est une chose, bien interpréter et bien appliquer sa pensée en est une autre, d'écrire Stewart, qui ne fait qu'indiquer, sans en faire la démonstration, des pistes d'erreurs de la part de Rath et al. Stewart appelle les auteurs de *Values and Teaching* à la prudence quand ils affirment que beaucoup de recherches confirment les bienfaits de leur approche³⁰. Ces recherches comportent des défauts méthodologiques, dont le moindre peut être l'effet de halo engendré par le climat particulier que créent les conditions d'expérimentation en classe. Lockwood a minutieusement étudié la qualité scientifique de 13 recherches faites sur la *Values Clarification*³¹ et répondant aux trois critères suivants se rapportant 1. à la clientèle, 2. aux bénéfices escomptés et 3. aux informations méthodologiques. Il observe que «*Too often the results of research are reported by reviewers in ways that suggest that treatments have a greater impact than the data indicate*»³². Les avantages engendrés par la *Values Clarification* par rapport au rendement des élèves dans des matières précises sont très peu marqués. Les résultats ne sont pas meilleurs concernant l'estime de soi, l'identité personnelle et les valeurs personnelles, tandis que, sur la foi des perceptions des enseignants et par quelques données mesurées, le comportement

³⁰ Stewart 1987:221.

³¹ Les informations qui suivent sont inspirées de Lockwood 1978.

³² Lockwood 1978:362.

du groupe de classe s'est amélioré, sans que l'on sache s'il s'agit d'un effet durable³³. Lockwood termine en donnant quelques conseils méthodologiques pour augmenter la fiabilité des futures recherches dans le domaine.

Il faut donc reconnaître une certaine unanimité chez les critiques qui se sont penchés sur les recherches faites à propos de la *Values Clarification*. Stewart résume ce discours convergent en ces termes:

*«Many of the problems presented so far stem from one basic problem: the failure of the creators and leaders of this movement to develop - thoroughly, systematically, and continuously - an integrated conceptual framework, a theory. Except for some of the questions raised by Kirschenbaum and some of his attempts to reformulate the theory, Values Clarification has accepted, and has remained committed to, an inadequate theory it inherited from Louis Raths - a theory that is philosophically indefensible and psychologically inadequate.»*³⁴

Pour des raisons qui diffèrent quelque peu de celles de Stewart, Rokeach se réfère à cette citation pour la confirmer à sa propre façon³⁵.

En somme, plusieurs arguments concourent à démontrer que la théorie de la *Values Clarification* manque de profondeur, du moins dans la façon qu'on a eu de la

³³ Lockwood 1978:344.

³⁴ Stewart 1978:220-221.

³⁵ Rokeach (1979:267) ne trouve pas valable un travail d'éducation qui ne prétend que clarifier et non modifier les valeurs des élèves. De plus, il trouve trop rigide la définition de la valeur par la réalisation intégrale des sept critères; à ce compte, affirme-t-il, il y aurait très peu de personnes qui pourraient prétendre posséder des valeurs, alors que les faits nous démontrent le contraire.

présenter. En plus de quelques pratiques dont on a pu questionner la pertinence, la recherche scientifiquement contrôlée ne pouvait pas encore, à la fin des années 70, faire la preuve que le processus de valorisation de Raths et al. livrait ce qu'il promettait. Mais la critique la plus importante en ce qui concerne notre étude porte sur le fait que la *Values Clarification* fait la sourde oreille à l'égard des structures cognitives, en affirmant que les valeurs ne proviennent que des interactions de l'homme avec son milieu, rien de plus. Nous devons donc voir si les réponses et les ajustements apportés par les défenseurs de la *Values Clarification*, après ce sévère diagnostic, font en sorte que cette approche demeure toujours crédible.

1.2.2 Toute valeur est relative à l'expérience vécue

Que de fois les créateurs de la *Values Clarification* ont entendu dire que leur approche constituait un danger pour l'éducation des jeunes et qu'elle sapait les bases de la société! Une édition spéciale du *CDL Report (Christian Defense League)*, publiée à Baton Rouge, en Louisiane, a déjà titré: «*Values Clarification, Anti-Christ attack on your children*»³⁶. Pour sa part, le Révérend Jerry Falwell, leader encore très présent dans les média américains³⁷ et représentant de la *Moral Majority* aux États-Unis,

³⁶ Ce document tiré de la documentation personnelle de Sidney Simon n'est malheureusement pas daté.

³⁷ Une étude faite en 1980 par Charles Park, professeur en Éducation à l'*University of Wisconsin-Whitewater*, dit que le *Preacher* Falwell disposait alors d'un budget annuel de 60 millions \$ US pour atteindre hebdomadairement 15 millions de téléspectateurs avec son émission *The Old Time Gospel Hour*. Le professeur Park ajoute: «*Beyond the themes of political and religious rhetoric, however, lies the conviction that for some of our citizens change and modernism in society must be*

disait dans une conférence où il commentait la politique du Président Reagan: «*I hope you vote down values clarification*», approche qu'il qualifiait d'anti-morale. Il ajoutait: «*Unless you're willing to allow teaching of biblical views, don't teach anti-biblical views on my tax dollars*»³⁸. Les créateurs de la *Values Clarification* ont patiemment justifié leur position pendant plusieurs années vis-à-vis ceux pour qui aucun dialogue ne convient, à moins que ce dialogue ne parte de leur certitude absolue de la vérité. Kirschenbaum dit avoir encore récemment rencontré une telle attitude lors d'une réunion d'étude sur l'éducation morale, à Washington. Toutefois, il constate aussi que le discours radical d'il y a quelques années tend à s'adoucir chez bon nombre de personnes³⁹.

stopped. We appear to be inexorably locked in a values conflict centered on the rights of open enquiry in a pluralistic democracy and the imposition of certainty from those who claim to possess absolute truth. "Remember," claims Rev. Falwell, "we do not base truth on scientific study. We base truth on the Word of God."» Park, J. C., Preachers, Politics, and Public Education. A review of Right-Wing Pressures Against Public Schooling in America, Whitewater, University of Wisconsin-Whitewater, 1980:16.

³⁸ Document non daté des archives de Sidney Simon. Il s'agit d'un extrait d'un éditorial de Jean Dubail, du journal *Post*, du comté de Palm Beach. Un autre article de journal se rapportant à la question de la *Values Clarification* dans les écoles du même comté nous permet de situer approximativement la date du premier document en avril 1986.

³⁹ Propos recueillis lors de l'entrevue que Kirschenbaum nous a accordée en 1995. Un dossier produit par Michael J. Sandel dans *The Atlantic Monthly*, Vol. 227, 3, March 1996:57-74, présente la société américaine unie par une même revendication d'un appareil étatique neutre au niveau de la moralité publique, mais radicalement divisée dans les motifs qui supportent cette revendication. Les uns craignent qu'une foi religieuse en vienne à s'imposer à tous, et les autres, qu'une doctrine économique particulière tienne lieu de religion laïque officielle.

Même chez les personnes modérées, la *Values Clarification* a été très fréquemment classée comme une approche prônant le relativisme des valeurs. Par exemple, après avoir analysé les programmes officiels d'éducation morale et aux valeurs à travers le Canada, Cochrane et Williams (1978) sont irrités par l'aveuglement des responsables de ces programmes.

*«Alberta and New Brunswinck documents fail to question the strong assumption of ethical relativism underlying the Raths, Harmin, and Simon approach to values clarification. Is it not an absurdity within a program such as that outlined in Alberta's Experiences in Decision-Making that students are left free to accept or reject such values as the dignity of persons, freedom, equality, and justice?
... such documents appears to reflect or be consistent with an unquestioning acceptance of the naive and relativistic assumptions of the "values clarification" approach.»⁴⁰*

Malheureusement pour le bénéfice de notre compréhension, ils prononcent ce jugement sans s'expliquer davantage: la *Values Clarification* est un mal, il faut donc la proscrire.

L'opinion de Lockwood (1975) est moins sévère: «*Values clarification appears, at least by default, to hold the view that all values are equally valid*»⁴¹; mais il recommande aussi de rejeter cette façon de faire. La *Values Clarification se pratique* dans un climat où il y a absence de jugement les uns à l'égard des autres, rappelle-t-il. Le

⁴⁰ Cochrane & Williams 1978:10-11.

⁴¹ Lokwood 1975:46.

«clarificateur de valeurs» doit donc maintenir une attitude de neutralité⁴²; il doit établir une atmosphère de confiance et de chaleur humaine où sont évités les conflits. Les seules confrontations permises sont celles qui se déroulent à l'intérieur de soi-même, les conflits dits intrapersonnels: entre le rationnel et le sentiment, entre le sentiment et l'agir, entre deux valeurs personnelles... Mais la *Values Clarification* soulève un problème grave à propos de cette harmonie intrapersonnelle des valeurs. Lockwood le met en relief par la question suivante:

«assuming Adolph Hitler, Charles Manson, Martin Luther King and Albert Schweitzer held values which met the seven criteria, are their values equally valid, praiseworthy, and/or good?»⁴³

⁴² Il y a ici toute une page à ouvrir à propos des valeurs inhérentes à la méthodologie de la *Values Clarification*. L'attitude de neutralité conseillée par Rath et al. aux usagers de la *Values Clarification* a été remise en question (Stewart, 1975:219; Lockwood, 1975:47; Rokeach 1979:266; Gow, 1980:32, 161; Naud, 1985:31, 32). La *Values Clarification* utilise des procédés qui comportent des valeurs, disent-ils. De plus, il est parfois conseillé aux éducateurs, par les créateurs de la *Values Clarification*, de poser des limites à une discussion, s'ils savent que le milieu dans lequel ils oeuvrent ne pourra tolérer que ces limites soient dépassées; l'important, c'est d'en aviser les étudiants avant d'enclencher le processus de valorisation. De même, lorsque des étudiants turbulents doivent être absolument mis au pas dans le groupe, Rath et al. (1978:80) conseillent aux éducateurs d'exiger un comportement correct plutôt que de chercher à induire un processus de clarification du comportement fautif; chaque chose en son temps, disent en substance les auteurs, d'autant plus qu'un processus de clarification des valeurs mis en marche dans un contexte inapproprié peut tout annuler des bienfaits de cette démarche. Stewart réagit par la raillerie à tous ces accommodements: «*The basic Values Clarification premise is clear: All values statements are relative -except 1) this one, 2) those that are essential for the Values Clarification theory and methodology, and 3) those deemed absolute by groups or organizations who want to use Values Clarification but keep their own values systems intact, e.g., Christian educators, schools, and others. In other words, values are absolutely relative, or perhaps they are relatively absolute.*» (Stewart, 1987:220)

⁴³ Lockwood 1975:46. Gow (1980:162) relève également la question.

Il est loisible de croire qu'Hitler a considéré librement d'autres possibilités pouvant servir d'alternative à son dessein et qu'il a agi de façon répétitive, en conformité avec ce qu'il proclamait publiquement avec fierté. Hitler n'aurait donc pas éprouvé de conflit intrapersonnel: le dire, l'apprécier et le faire auraient fait bon ménage en lui. Il aurait suivi correctement le processus de valorisation; son nazisme serait donc une valeur au plein sens du terme, selon la *Values Clarification*. Lockwood ne voit pas ce qui peut faire défaut, dans son exemple, du point de vue fonctionnel.

En plus, les cas de conflits de valeurs interpersonnels sont inévitables dans nos sociétés pluralistes. Mais la *Values Clarification* garde silence là-dessus, de dire Lockwood. Que faire alors? Comment résoudre ces conflits?

«For some reason values clarification theory, quite likely because of its inherent relativism, has chosen either to ignore or to avoid this fundamental issue.»⁴⁴

⁴⁴ Lockwood 1975:48. Gow (1980:42) le rejoint sur ce point: *«we have noted that the Values Clarification model does not requires students to confront the process of justifying the values they hold, or of learning how to evaluate or analyse critically a situation where two or more values conflict. For many, these factors render the positive aspects of Values Clarification almost meaningless except to the most superficial purposes.»* De même, Griffin (1976:198) souligne le manque de mécanisme de confrontation des points de vue dans la *Values Clarification*: *«Values clarification does, at least usually, bring students into some contact with other view points on any value question, especially during class discussions. But the values clarification approach, stressing individual value choices and behavior, does not stress truly social experiences for students. The best social experiences demand that students refer in their own thinking and behavior to others' points of view and action. This taking into account of the other is best facilitated by communicating during shared activity or common work. We must take the role of the other when we work toward agreement on common ends to direct our activity with others. I do not sense this social, communal, shared work dimension in the values clarification orientation.»*

La *Values Clarification* ne serait donc d'aucune utilité sociale, que ce soit entre les personnes prises individuellement ou que ce soit entre des groupes.

Dans cette lancée de relativisme où les idéologies sont toutes d'égale portée, peut-on conclure qu'il en est de même pour les cultures? Kathleen Gow⁴⁵ croit que oui. Elle se sert de la 30^{ème} «question de clarification», proposée comme outil de travail, pour tirer sa conclusion. Cette question se lit comme suit: «*Do you think people will always believe that? Or, "Would Chinese peasants and African hunters also believe that?" Or, "Did people long ago believe that"?*» La réponse pourra être «non» dans une grande partie des cas et le jeune considérera ainsi que toute valeur est bien relative. Bien plus, dans le temps présent, point n'est besoin de recourir à des comparaisons entre les sociétés; comme nous venons de le dire, le pluralisme fait désormais partie de notre environnement et nous place constamment devant des options relatives. Comment sortir de ce relativisme, se demande Gow, sinon en trouvant des valeurs qui transcendent les cultures et qui peuvent être qualifiées d'universelles? Ou, comme le dit Naud (1985), trouver

«un noyau de valeurs universelles, qui s'incarnent un peu différemment dans chaque civilisation et dans les diverses situations culturelles, mais qui n'en restent pas moins communes pour l'essentiel de leur visée»?⁴⁶

Gow, suivie en cela par Naud, propose une première solution, soit celle de l'étude de

⁴⁵ Gow 1980:33.

⁴⁶ Naud 1985:42.

Lewis⁴⁷ qui passe en revue l'histoire d'un certain nombre de peuples anciens pour y repérer les valeurs les plus fondamentales; de ce panorama général, Lewis retient huit valeurs qui lui semblent communes, donc universelles⁴⁸. D'autre part, Gow recourt à Clyde Kluckhohn⁴⁹ qui affirme que tout n'est pas que culturel dans une valeur. Selon lui, il y a des aspects de la valeur qui proviennent aussi de la similitude biologique entre les êtres humains. C'est ce qui expliquerait que des valeurs d'une culture donnée peuvent survivre à la disparition de cette même culture. Kluckhohn pose un principe d'universalité des valeurs plutôt qu'il ne répond à l'identification d'une liste de valeurs universelles. Selon lui, attribuer le mot «universel» à une valeur n'en fait pas une valeur absolue. Voici comment Kluckhohn s'en explique.

«Some values may indeed be absolute because of the unchanging nature of man or the inevitable conditions of human life. On the other hand, such an adjective is dangerous because culture transcends nature in at least some respects and because propositions about values are subject to revision like all

⁴⁷ Lewis, C.S., *The Abolition of Man*, London, Geoffrey Bles, Century Press,, 1947. Gow souligne, à l'annexe 2, que Lewis est un historien amateur; de plus, sa liste pourrait très bien être modifiée. Mais la tentative vaut le coup, croit-elle, et peut inciter à mener des études plus solides.

⁴⁸ Voici l'énumération qu'elle en donne: «*I. The Law of General Beneficence; II. The Law of Special Beneficence; III. Duties to Parents, Elders, Ancestors; IV. Duties to Children and Posterity; V. The Law of Justice; VI. The Law of Good Faith and Veracity; VII. The Law of Good Mercy; VIII. The Law of Magnanimity*». Gow, 1980:171. L'annexe II du même livre est également consacrée à illustrer longuement chacune des valeurs universelles par des citations tirées des livres de sagesse.

⁴⁹ C'est l'anthropologue dont la bibliographie sur les valeurs a servi de base à notre partie historique du chapitre 1. Rappelons que Clyde Kluckhohn est à l'origine des perspectives élaborées autour des *Value Orientations*. L'argument qui est développé ici se trouve dans Kluckhohn, C. «Values and Value-Orientations in the Theory of Action»; dans Parsons, T. & Shils, E. S. *Toward a General Theory of Action*, New York, Harper and Row, 1962:418.

scientific judgments. New knowledge or radically changed circumstances of man's existence may alter universal values.»⁵⁰

Les deux positions, celle de Lewis et celle de Kluckhohn, ont l'heur de tenir ouverte la possibilité qu'il existe des valeurs dites «universelles». Toutefois, nous demeurons avec le questionnement suivant:

«Is the "authentic self" discoverable within humanity's subjective view of values - "there are no core moral precepts" (...), or is the self, paradoxically, discoverable when it recognizes and becomes identified with objective values - "there are core moral precepts"?»⁵¹

Naud, le théologien pour qui le consentement à la dimension objective des valeurs est fondamental, admet pourtant que la *Values Clarification*, avec son parti pris pour la subjectivité des valeurs, joue un rôle primordial en éducation.

«On ne peut nier le mérite de "Values Clarification", dans la mesure où cette école de pensée a attiré l'attention sur la dimension subjective de la valeur, sur la nécessité de s'intéresser aux différents mécanismes par lesquels les valeurs s'installent dans la personne, sur l'opportunité pour le sujet de s'interroger sur ses valeurs et de "clarifier" les choses en lui pour ce qui concerne les valeurs.»⁵²

Mais Naud poursuit en disant que la valeur n'est pas une réalité purement subjective, pas plus d'ailleurs qu'elle n'est une réalité purement objective, existant dans un quelconque ciel des valeurs. Mais son interprétation du caractère objectif d'une valeur

⁵⁰ Kluckhohn 1951:419.

⁵¹ Gow 1980:172.

⁵² Naud 1985:25.

est plus «absolue» que celle de Kluckhohn. En effet, Naud s'appuie sur Max Scheler⁵³ pour affirmer que le fait qu'un objet ne soit pas reconnu ou accepté par tous n'enlève rien au caractère «objectif» de cet objet. C'est le cas de certaines valeurs, à son avis.

«Tout cela veut dire: qu'il y a comme un ordre des choses qui s'adresse à moi et que je dois m'efforcer de découvrir; que je ne suis pas le créateur des valeurs que je découvre et qui sont miennes, que je suis interpellé par elles et qu'elles m'obligent, d'une certaine manière. Beaucoup de personnes résistent à reconnaître l'existence de ce pôle objectif parce qu'elles sont obnubilées par le fait que tous ne reconnaissent pas les mêmes valeurs.»⁵⁴

À ce point de la discussion sur le fondement des valeurs, Naud nous entraîne jusqu'à cette frontière où la conscience est placée devant un impératif: les valeurs «m'obligent, d'une certaine manière», écrit-il. Naud fait apparaître ici un autre ordre des choses, un ordre qui pose maintenant la question de la moralité des valeurs.

1.2.3 L'ordre moral impose ses «impératifs» aux valeurs

Yes Virginia, There Is Right and Wrong! C'est en ces termes que Kathleen Gow prend position dans son ouvrage qui critique différentes approches aux valeurs, dont la *Values Clarification*. Ce qui irrite Gow au plus haut point dans l'approche de la *Values Clarification*, c'est le fait qu'un jeune y poursuit une démarche qui ne lui fait jamais considérer les perspectives du bien et du mal. À ne jamais affirmer le bien ou le mal d'une chose (objet, décision ou comportement), la *Values Clarification* ne prend jamais

⁵³ Scheler, M., *L'homme du ressentiment*, Gallimard [«idées»], Paris, 1970:149-155.

⁵⁴ Naud 1985:27.

position du point de vue moral. Est «bien» ce qui résulte d'une démarche faite selon les règles de l'art de la *Values Clarification*.

*«Regardless of the topic or issue in Values Clarification, laissez faire is the order of the day, and moral content gives way to a process without standards. Moreover, teachers must commit themselves to the view that there is no "right" or "wrong" answer to any question of value that the class may discuss. The teacher, we are told, "avoids moralizing, criticizing, giving values or evaluating. The adult excludes all hints of 'good' or 'right' or 'acceptable' or their opposites" (L. Raths et al. Values and Teaching, 2nd ed., p. 55)».*⁵⁵

C'est ce qui rendait impossible la répudiation du comportement de Hitler, dans l'exemple formulé plus haut par Lockwood. Si le *Führer* répond bien aux 7 critères du processus de valorisation, il n'y a qu'une façon de réprover la valeur de son nazisme, c'est d'introduire un «impératif» extrapersonnel quelque part à l'intérieur du processus. Gow y va également d'un autre exemple problématique. Dans un exercice de clarification de valeur sur le vol, dit-elle, que peuvent apprendre les jeunes, dans une perspective relativiste?

*«They are learning that the act of stealing should be considered relative to a particular situation, that the "right" or "wrong" of theft depends on the circumstances, the people involved, and the individual's point of view.»*⁵⁶

Tout jugement n'est pas de même nature, pour la conduite de la vie, proteste Gow. Par exemple, choisir de commencer ses devoirs par les mathématiques, le français ou l'histoire n'est pas du même ordre que de choisir d'être honnête ou de voler. Dans le

⁵⁵ Gow 1980:16.

⁵⁶ Gow 1980:18.

second cas, il s'agit d'un choix moral⁵⁷; et la morale repose sur des principes valables en eux-mêmes, donc valables pour tous, au-delà des circonstances atténuantes, d'affirmer Gow.

«Of course extenuating circumstances do occur. Of course there are times when one moral value must take precedence over another, as in the example of stealing food for a starving child or lying to conceal a Jew in Nazi Germany. But does this change the inherent goodness of the moral precept per se? To jump from the fact that there are extenuating circumstances to the conclusion that there are, therefore, no basic moral precepts, is to fall far short of logic.»⁵⁸

Et quand ce genre de leçon fallacieuse est enseignée à l'école, c'est bien pire, ajoute Gow. Un jeune apprend alors de son professeur à poser de mauvais jugements. Or, du fait qu'il est exprimé devant un adulte constitué en autorité, le point de vue d'un jeune semble recevoir une légitimité plus grande que si ce point de vue n'était proclamé que devant des copains.

Gow dresse un tableau des deux conceptions fondamentales de la morale, celle qui admet une autorité objective qui «oblige» à certains choix et celle qui ne l'admet pas. Le tableau 8 présente le schéma que Gow intitule *Moral education in a Pluralistic Society*.

⁵⁷ *«In its moral and individual relativism, Values Clarification fails to distinguish the fundamental difference between a moral and a nonmoral question. It treats issues such as stealing and lying in the same way as preferences in sport or recreation. This gives the individual the illusion of possessing expertise and power in decision making without helping him or her to recognize or examine the responsibilities involved.»* Gow 1980:42.

⁵⁸ Gow 1980:91.

Tableau 8 : les deux conceptions de la morale, selon Gow

	Type A	Type B
Value position	no objective moral precepts	objective moral precepts
Behavioural objectives	not specified	specified
Major factor	individual preference	critical analysis of the moral precept
Method of education	discussion of alternative actions and consequences (left open ended)	discussion of alternative actions and consequences; with reference to the criteria of the moral precept(s) involved
Basic nature of human beings	rational moral	rational-irrational moral-immoral
Role of teacher	teachers share their individual opinions (teachers will vary) as an "equal" voice in class discussions	supporter of the existence of moral precepts

Source : Gow, K. *Yes Virginia, There Is Right and Wrong!* John Wiley and Sons, Toronto, 1980:162.

Gow explique que les types «A» et «B» de ce tableau peint en noir et blanc peuvent, à certains stades de l'éducation aux valeurs, ne pas différer dans leur réalisation. C'est dans la perspective globale que ces deux options diffèrent. Pour Gow, la perspective «A» se fonde sur une nature rationnelle et morale de l'être humain qui suit «inévitablement et automatiquement» le bien, dont il est d'ailleurs le propre définisseur

et juge⁵⁹. C'est dans cette catégorie qu'elle classe la *Values Clarification*.

Par contre, à l'inverse de ce que laissent souvent entendre les tenants de la *Values Clarification*, l'option «B», de l'avis de Gow, ne procède pas nécessairement sans discussion. Dans le mode «B» de la morale, il est tout aussi possible d'éduquer en discutant honnêtement des options diverses et de leurs conséquences. De plus, les étudiants demeurent toujours libres de leurs décisions⁶⁰, reconnaît-elle, et le comportement qui en résulte relève de leur propre responsabilité. Donc, la différence majeure entre les types «A» et «B» de la morale, il faut la chercher ailleurs.

«The problem of moral education is not so much teaching children how to make moral decisions, as giving them the background out of which the demands that decisions be made arise.»⁶¹

C'est une question de toile de fond.

L'ici-et-maintenant ou du moins le vécu quotidien ne constituent pas un matériel suffisant d'éducation, selon Gow. Les jeunes doivent recevoir également des leçons du passé, savoir projeter leur vie dans le futur et apprendre à la comparer à des critères «ultimes» de vie morale⁶².

«But surely it is not a matter of whether moral issues should be put on the

⁵⁹ Gow 1980:164.

⁶⁰ Gow 1980:164.

⁶¹ Gow 1980:219.

⁶² Gow 1980:82. Kevin Ryan (1977:132) exprime le même avis dans *Concilium*, 130, «Formation morale: la scène américaine».

table or not. Of course they should. It is not a question of students knowing that people hold different views. Of course they know this. It is a question of whether the teacher asserts that any one view is as morally right as any other. It is not a matter of whether the dimensions of an issue and the choices available should be uncovered and discussed. It is a matter of whether the issue will be examined in relation to any evaluative standards. It is not a question of whether children should be allowed or encouraged to question or disagree. This is the essence of mature communication. It is not a question of ultimately allowing children freedom of choice; they have it. It is a matter of determining from what "tables" moral values should be offered, what issues should be discussed, at what age, and what objectives should be established.»⁶³

Mais alors, à une époque où la certitude sur ce qui est bien et mal ne fait pas automatiquement l'unanimité, comment l'éducateur doit-il aborder la formation morale des jeunes⁶⁴? Gow propose de tenter de satisfaire deux besoins psycho-sociaux que le psychiatre Saul Levine considère les plus fondamentaux pour les adolescents: 1. un système de croyance (croire en quelque chose d'intense) et 2. le sens de l'appartenance (faire partie d'une communauté)⁶⁵. Si nos approches «ouvertes»

⁶³ Gow 1980:96. Naud (1985:37-38) se prononce lui aussi contre l'endoctrinement scolaire et plaide en faveur d'une compréhension qui libère. Il propose que les éducateurs soient des «guides»: «faire naître la liberté en éclairant, telle est la fonction du guide» qui ne cache ni qu'il a des valeurs ni ce qu'elles sont.

⁶⁴ C'est un point que soulève Evelyn Phipps Boyer, une diplômée de Berkeley et docteur en éducation, dans «Value-clarification as an approach to moral development», dans *Educational Horizons*, vol. 56, No 2, Winter 1977-78:101. Elle présente très brièvement les approches environnementales et psychoanalytiques, insiste davantage sur l'approche cognitive de Kohlberg et s'intéresse surtout à la *Values Clarification* comme étant une réponse intéressante à la question soulevée.

⁶⁵ Gow 1980:85 cite Saul Levine «Adolescents: Believing and Belonging,» in *Adolescent Psychiatry*, vol. 7, 1979:41. Dans le présent chapitre, section 1.1.4 Des citations tronquées ou tirées hors de leur contexte, nous avons montré que le passage sur le vol, extrait de *Values and Teaching* est mal cité et mal utilisé par Gow. Elle lui prête une signification qui n'est absolument pas dans le texte. Les tenants de la

n'encadrent pas assez bien les jeunes, ne leur confèrent pas de croyances fortes et ne les insèrent qu'insuffisamment dans leur milieu social, c'est par d'autres moyens qu'il faudra probablement tôt ou tard leur «fermer les portes» devant eux:

«As Values Clarification instructs: if a child "decides that he values... thievery ...we respect his right to decide upon that value." After the fact, and if the child is caught stealing, we send him to training school. Only then is he taught that our society is founded on core moral precepts.»⁶⁶

Cependant, l'indignation de Gow, que partage Naud⁶⁷ d'ailleurs, n'est pas fondée sur une lecture correcte du texte de *Values and Teaching*. Naud fait toutefois valoir une raison plus fondamentale d'entretenir «des divergences profondes» avec la *Values Clarification*, qui s'appuie sur des «manières irréconciliables de penser toute la question des valeurs et, plus encore, toute l'éducation aux valeurs»⁶⁸. Comme nous l'avons vu à la fin de la section 2.2 Toute valeur est relative à l'expérience vécue, Naud insiste sur l'objectivité des valeurs.

«La valeur s'offre à moi, elle n'est point mon oeuvre; elle vient d'ailleurs. Ma volonté ou les circonstances me feront choisir d'aborder telle situation d'un point de vue moral ou esthétique. Mais je ne saurais décider à mon gré de ce qui est bien ou beau. Cela est particulièrement vrai dans le domaine des valeurs morales. Je ne les crée pas; elles s'imposent à moi; elles me sollicitent.»⁶⁹

Values Clarification ne soutiennent absolument pas qu'il faille laisser faire les jeunes qui choisiraient de mettre en pratique un tel comportement.

⁶⁶ Gow 1980:94.

⁶⁷ «Est-ce respecter les jeunes que de démissionner devant sa tâche de guide et est-ce honorer l'intelligence des jeunes que de renoncer à faire avec eux, d'une manière engagée et sans craindre d'exprimer ses propres convictions, le débat des valeurs?» Naud, A. *La recherche des valeurs chrétiennes*, 1985:33.

⁶⁸ Naud 1985:23.

⁶⁹ Naud 1985:24.

Il prend pour exemples la perfection d'une musique de Mozart, le rejet du viol et l'intolérance de la cruauté envers les animaux. Ce sont là, pour lui, des vérités objectives qui obligent, qui imposent leur respect à la conscience humaine.

Mais Naud préfère, de loin, puiser dans les évangiles les vérités qui fondent vraiment les valeurs chrétiennes⁷⁰. Il nie du même coup toute prétention de neutralité en éducation aux valeurs⁷¹. Il s'appuie même sur Nietzsche, en rappelant que le philosophe de *Par-delà bien et mal* avait compris qu'une valeur se situe dans une conception du monde et que pour modifier les valeurs inspirées par la religion chrétienne, il fallait en attaquer les fondements dogmatiques⁷². Le dogme commande l'adhésion; il est un «langage impératif», qui contraste d'ailleurs avec le langage des

⁷⁰ Dans *La recherche des valeurs chrétiennes*, Naud cherche la réponse aux deux questions suivantes: «qu'est-ce qui comptait vraiment pour Jésus, que je reconnais comme un maître de vie, comme celui qui est "la voie, la vérité et la vie"?» et «qu'est-ce qui doit compter vraiment aujourd'hui pour moi qui me réclame de Jésus?» (p. 302). Il définit alors les valeurs spécifiques à la vision chrétienne et à ses dogmes: la liberté chrétienne, l'amour tout autre, la prière et l'attitude face à l'argent.

⁷¹ Dans Naud, A. et Morin, L., *L'esquive. L'école et les valeurs*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1978, les auteurs faisaient la promotion des valeurs suivantes pour les écoles du Québec: l'excellence, le sens moral, le sens des autres, la liberté, la discipline, le beau et la volonté de vérité.

⁷² Pour ébranler les dogmes, il ne s'agit plus aujourd'hui de mener des combats littéraires, comme c'était le cas du temps de Nietzsche. Simon, Daith et Hartwell constatent que la pluralité dont nous témoignent quotidiennement les médias rompt *de facto* avec l'esprit dogmatique. Ils écrivent: «*Students no longer will accept single definitions of standards of behavior, values, and mores when they are presented as dogma. The media have provided them with the many alternatives, each presented in an attractive and inviting way*». «Value Clarification: New Mission for Religious Education», dans *Readings in Values Clarification*, 1973:245.

valeurs, tourné vers le désir, comme le fait remarquer Naud lui-même⁷³. Il considère le langage des valeurs comme un «gain» pour le discours moral; mais celui-là vient en second; il «dérive» du langage moral ou de la foi⁷⁴.

«À ce sujet, il faut absolument que l'éducateur se rende compte que si toute réflexion sur les valeurs doit finir par aboutir à l'examen du vécu, elle ne saurait trouver là son point de départ. La réflexion sur les valeurs est d'abord une réflexion de type normatif. Quelles sont les valeurs qui s'imposent? Quelles sont les valeurs qui devraient inspirer ma vie? Quelles sont les valeurs chrétiennes? Voilà les premières questions. C'est quand on y a répondu, qu'il importe par la suite d'interroger sa propre vie ou la vie de l'école pour voir si elle est conforme à l'idéal.»⁷⁵

«Complément heureux» d'un langage moral adapté à notre monde, le langage des valeurs *doit* accompagner le premier, d'écrire Naud⁷⁶; «celui-ci interroge le message évangélique d'une manière telle qu'il livre des lumières que l'approche morale ne peut

⁷³ Naud 1985:74. C'est une notion qu'admettent d'emblée les défenseurs de la *Values Clarification*: par exemple, dans Kirschenbaum 1995:14.

⁷⁴ Déjà en 1972, Brownfield, qui propose la *Values Clarification* comme base de travail, admet cette antériorité pour les éducateurs chrétiens: «*because he is a Christian teacher, he knows everything proceeds from one central value teaching: God is love, love is everything. Every other value flows from this life principle.*» Cette citation est extraite d'un article intitulé «Those Old-Time Values», repris par Simon et Kirschenbaum dans *Readings in Values Clarification*, 1973:231-236.

⁷⁵ Naud 1985:80.

⁷⁶ Gow et Naud s'accordent parfaitement sur ce point. Gow écrit: «*The strong point of the Values Clarification approach is that it is useful in helping students to become aware of their own values. It can be useful in cautioning us anew against restrictive forms of moral education. Feelings, preferences, and emotions are a very important part of life. However, they should not be construed as being more fundamental than rational clarity and moral imperatives when it comes to distinguishing right from wrong.*» Gow 1980:41.

donner»⁷⁷, des lumières qui font «de la clarté et de l'unité en soi-même»⁷⁸. Tenant donc à l'un et à l'autre langage, tenant aussi autant à la dimension objective que subjective des valeurs, Naud propose une forme d'éducation aux valeurs qui, à son avis, rendrait justice au contexte éducatif chrétien. Cette nouvelle forme d'éducation aux valeurs, faisant pendant à la *Values Clarification*, Naud propose de la nommer la *Christian Values Clarification*.

«Quant au schéma général de la démarche de "Values Clarification", on comprendra qu'il faut l'inverser complètement. "Values Clarification" invite le jeune à se centrer sur lui-même, à s'interroger sur ses valeurs et à clarifier les choses en lui-même à cet égard. Celui qui veut éduquer aux valeurs chrétiennes invite au contraire, en un premier temps, à sortir de son propre moi pour interroger en priorité la personne et le message de Jésus afin d'identifier et de comprendre les valeurs dont celui-ci a été l'extraordinaire témoin. Dans un second temps cependant, après avoir bien identifié et compris ce que sont les valeurs chrétiennes, oui, on prendra soin de favoriser un retour sur soi pour se demander ce qu'il en est, chacun en sa propre vie, des valeurs dont on a saisi l'importance dans la vie et le message de Jésus. **Qu'en est-il chez moi des valeurs chrétiennes?** C'est bien là la question qu'on doit finalement se poser. Mais on ne saurait le faire qu'après avoir bien compris ce qu'elles sont. De la clarification des valeurs chrétiennes à la clarification des valeurs en moi, voilà la seule démarche que peut suivre un projet cohérent d'éducation aux valeurs chrétiennes.»⁷⁹

Par sa volonté de fusion des deux perspectives, la proposition de Naud dépasse les contributions généralement soutenues par les autres critiques ayant abordé la

⁷⁷ Naud 1985:303.

⁷⁸ Naud 1985:305.

⁷⁹ Naud 1985:319.

dimension morale par rapport à la *Values Clarification*⁸⁰. Plusieurs auteurs américains, habitués à séparer les affaires de l'État de celles des Églises, ne cherchent pas à incorporer une morale «religieuse» dans l'éducation morale faite à l'intérieur du système scolaire. Ils tentent plutôt de nommer des valeurs qui viennent de l'enseignement des sciences humaines, comme l'histoire, la philosophie et la sociologie⁸¹. Ils préconisent les consensus communautaires⁸². Ils admettent que les approches d'éducation aux valeurs puissent être compatibles avec les croyances religieuses, même avec les dogmes religieux⁸³; mais cette morale qui repose sur un donné religieux doit plutôt se développer dans le domaine de la vie privée (non étatique), c'est-à-dire dans la famille et dans les communautés ecclésiales⁸⁴.

«*Transcendental knowledge is not widely regarded as within the province of the*

⁸⁰ Cochrane et Williams (1978:10) appellent *Christian actualization* la pratique du Québec, de Terre-Neuve et de la Saskatchewan d'incorporer l'éducation morale à l'éducation religieuse. Ils ne voient pas tellement de fondement philosophique à cette façon de faire: «*The explanation for such a state of affairs is to be found, we believe, more in the twists and turns of Canadian history than in any rational working out of the relationship and differences between moral and religious education.*»

⁸¹ Par exemple, Boyd et Bogdan 1984:292.

⁸² Par exemple, Mary Ellen Saterlie, *Associate Superintendent, Division of Instruction, Baltimore County Public Schools*, «Developing a Community Consensus for Teaching Values», dans *Educational Leadership*, Vol. 45, No 8, May 1988:44-47. Cette publication est le journal de l'*Association for Supervision and Curriculum Development*.

⁸³ Harmin, M. «Values Clarity, High Morality: Let's go for Both»; dans *Educational Leadership*, vol. 45, Number 8, May 1988:24-30. Boyd et Bogdan (1984:298) reconnaissent que la seconde édition de *Values and Teaching* tente de montrer que la morale et les valeurs peuvent faire partie d'un même acte éducatif; mais d'après ces critiques, Rath et al. le font très maladroitement.

⁸⁴ C.f. Rokeach 1979:265-266.

public schools, and it is not being suggested here to make it so. However, values education and moral education take place in many settings outside of public schools - in parochial and private schools, homes, youth groups, and religious institutions. No discussion of a comprehensive values education would be complete without acknowledging this important dimension of values realization. Those who work in these settings may want to incorporate additional skills, knowledge, experiences, and training in their values education programs to foster this transcendent knowledge and belief.»⁸⁵

Le principe américain d'une taxation qui interdit à l'État de contribuer à promouvoir quelque religion est sauf. Les paroisses, écoles privées, foyers, groupes de jeunes et institutions religieuses appartiennent généralement au domaine de la contribution volontaire. Rien n'empêche donc les éducateurs de ces milieux d'aller puiser aux diverses approches d'éducation aux valeurs; mais la situation inverse n'est pas acceptable, selon le système étatique américain: l'éducation morale et aux valeurs faite dans le système scolaire soutenu par l'État ne doit pas reposer sur des perspectives religieuses.

1.2.4 Une problématique assez uniforme

Les trois critiques fondamentales qui ont été faites à l'égard de la *Values Clarification* posent un problème semblable d'interprétation qui prend des couleurs différentes, selon les angles sous lesquels il est considéré.

Dans le premier cas, la critique portant sur la superficialité de la *Values Clarification* met en relief le fait que Raths et al. ne considèrent les valeurs que comme le fruit de

⁸⁵ Kirschenbaum 1995:20.

la réflexion sur les expériences de la vie. Stewart, qui compare la théorie de Kohlberg à celle de Raths et al., oppose la «superficialité» de l’ancrage culturel à l’enracinement «solide» dans des structures anthropologiques découvertes par la psychologie expérimentale à propos du raisonnement logique.

Dans la seconde critique, Lockwood dénote le refus de la *Values Clarification* de donner une priorité à certaines valeurs sociales ou communautaires (processus interpersonnel) face au processus individuel de valorisation (intrapersonnel). La notion de «valeurs universelles» est alors présentée comme une solution à l’éclatement de cet individualisme trop fermé.

Enfin, Gow et plus particulièrement Naud font valoir la nécessité de recourir à un donné «impératif» objectif à l’intérieur du processus de valorisation: il y a dans la valeur, explique Naud, une dimension qui échappe à l’être humain et qui s’impose à lui, ou mieux, qui s’impose «en» lui. C’est ainsi que la simple expérience se transforme en agir moral et que les valeurs deviennent porteuses d’une dimension morale.

Dans les trois cas, une philosophie exclusivement basée sur la saisie expérimentale du monde se confronte à une vision de l’univers où la personne humaine n’a pas la maîtrise absolue du sens de cet univers. Nous allons donc examiner comment les principaux défenseurs de la *Values Clarification* éclairent ce débat avec les données de leur théorie pour en venir à définir en quoi il y a lieu d’approfondir encore plus les

possibilités d'arrimer le processus de valorisation de Raths et al. aux exigences de la construction de sens selon une certaine conception anthropologique de la symbolique. Auparavant, nous allons ouvrir une parenthèse pour porter quelques jugements critiques sur la qualité de l'argumentation utilisée contre la *Values Clarification*, afin de mieux justifier la solidité globale du débat en cours. Puis nous reprendrons la suite de notre analyse.

2. LA CRITIQUE DES CRITIQUES

Dans la présente section, nous voulons rapporter quelques conditions dans lesquelles s'est faite la critique, afin de relativiser certaines affirmations qui ont jugé la *Values Clarification* avec une étonnante autorité. Toute en la faisant paraître plus fragile, notre démarche n'annulera cependant pas la légitimité des interrogations les plus fondamentales que soulève cette critique.

Il y a passablement d'unité dans les critiques faites à l'égard de la *Values Clarification*. Les critiques sont également concises; elles ont presque toujours été formulées dans des articles ou des chapitres de livres dépassant rarement une dizaine de pages. Lockwood (1978) et Gow (1980) font exception, avec un contenu plus volumineux. La présentation des critiques en format condensé leur donne un air sévère. Les auteurs sont obligés d'aller droit au but et choisissent des exemples chocs, qu'ils s'excusent parfois de simplifier par manque d'espace. Autant les explications apportées par les créateurs de la *Values Clarification* paraissent courtes et souvent insatisfaisantes, autant l'argumentation critique est brève et tranchante.

2.1 Un contenu en évolution

Certains auteurs ne disposent que de la première édition de *Values and Teaching* au moment où il se prononcent. S'ils avaient connu la seconde édition, nous

aurions fort probablement bénéficié d'une critique beaucoup plus pertinente encore. Dans la nouvelle édition (1978), par exemple, le chapitre traitant de la méthode réflexive est passé de 8 à 27 pages; son sujet principal s'est largement enrichi. Pour les auteurs qui disposent de la seconde édition, comme Gow et Boyd & Bogdan, le fait est souligné avec honnêteté; leur critique tire d'ailleurs profit de ces ajouts. Boyd & Bogdan font un travail particulièrement minutieux d'analyse des différences entre les deux éditions.

2.2 Mauvaise utilisation des deux éditions

Mais il arrive que certains auteurs utilisent mal leurs sources. En effet, même si Gow a l'honnêteté d'indiquer les références exactes, elle utilise parfois les deux éditions de *Values and Teaching* comme s'il ne s'agissait que d'un seul texte, accolant deux paragraphes qui n'appartiennent pas à la même édition⁸⁶. Puis, elle tire des conclusions qui ne seraient pas tout à fait les mêmes si ce collage n'avait pas été fait. De plus, elle s'appuie occasionnellement sur des auteurs qui ont écrit avant la parution de la seconde édition de *Values and Teaching*, comme si les fondateurs de la *Values Clarification* n'avaient jamais fait évoluer la présentation de leur méthode, alors qu'ils en ont quelque peu amélioré sa formulation dans la seconde édition de *Values and Teaching* et dans les nombreux articles qu'ils ont publiés entre temps.

⁸⁶ C.f. Gow 1980:19-20

2.3 Faiblesse de la preuve

Gow (1980:17-19) présente également un exercice exemplaire de *Values Clarification* qui vient on ne sait d'où (contrairement à l'habitude de l'auteur, qui cite ses sources); nous savons seulement qu'il s'agit d'un cas qui a des ressemblances avec le contenu d'un article publié dans *The New York Time* (source pédagogique plutôt singulière!). Dans l'exemple donné, la conduite de l'éducateur mise en scène est facilement répréhensible, puisqu'elle risque de déformer les bases du jugement moral des jeunes élèves. Gow exploite généreusement le cas pour appuyer sa thèse, à savoir que la *Values Clarification* fait fi de la notion de «bien» et de «mal». Or, l'exemple auquel Gow recourt est boiteux à plusieurs égards vis-à-vis les critères prônés par le processus de valorisation; il y a manque d'ouverture dans les choix proposés (critère 2 mal appliqué), manque de considération des conséquences proches et lointaines de chaque choix (critère 3 mal appliqué) et mauvaise utilisation des «questions de clarification». La «question de clarification» que formule Gow, par exemple, ne vise pas à renvoyer l'élève à lui-même afin de scruter davantage le fait de ce qu'il éprouve dans sa conscience morale; la «question de clarification» de Gow ouvre plutôt une autre piste de réflexion, place l'élève sur un autre terrain de discussion morale, digne des «dilemmes» fabriqués par Kohlberg pour faire avancer les élèves dans leur développement moral. Manifestement, dans le cas rapporté ici, l'éducateur est très inhabile; son manque de compétence en *Values Clarification* risque de causer du tort à ses élèves, particulièrement à propos de la rectitude de leur jugement moral.

2.4 Des citations tronquées ou tirées hors de leur contexte⁸⁷

Nous avons repéré deux cas où les citations tronquées conduisent directement à des conclusions défavorables à la *Values Clarification*. Gow présente le passage suivant:

*«It is not impossible to conceive of someone going through the seven value criteria and deciding that he values intolerance or thievery. What is to be done? Our position is that we respect his right to decide upon that value.»*⁸⁸

Gow dénonce alors l'excès d'individualisme qui supporte une telle attitude de la part des éducateurs. En vérité, la phrase de Rath et al. ne s'arrête pas là mais enchaîne ainsi:

*«... upon that value - indeed every real experience that some children have insists that such a value is the only defensible one - but we must often deny him the right to carry the value to action. We believe we have to say, "you may choose what you believe best, but some behavior can't be permitted because it interferes too much with the freedom or rights of others."»*⁸⁹

Cette partie dissimulée de la citation modifie complètement pour l'éducateur la façon d'assumer sa responsabilité. Et la discussion qui s'ensuit devrait porter sur ce point et non sur la croissance du vol dans nos sociétés.

Notre second exemple vient de Stewart qui désire souligner les contradictions internes des auteurs de la *Values Clarification*. Stewart cite le passage suivant:

⁸⁷ C'est un fait que Simon déplorait, lors de l'entrevue qu'il nous a accordée en 1995.

⁸⁸ Gow 1980:20.

⁸⁹ Rath et al. 1966:227

«As teachers, then we need to be clear that we cannot dictate to children what their values should be, since we cannot also dictate what their environments should be and what experiences they will have. We may be authoritative in those areas that deal with truth and falsity.»⁹⁰

Si nous en restons là, il y a une grotesque contradiction de laquelle Stewart se moque: d'une part, il ne faut rien imposer, d'autre part, il faut être autoritaire! Pourtant, si nous lisons le paragraphe en entier, un sens tout à fait différent nous apparaît. La phrase est suivie par:

«In areas involving aspirations, purposes, attitudes, interests, beliefs, etc. we may raise questions, but we cannot "lay down the law" about what a child's values should be. By definition and by social right, then, values are personal things.»

La citation complète nous donne une toute autre perspective. Elle nous plonge au coeur d'un débat entre la connaissance scientifique et la phénoménologie, entre la connaissance objective et la connaissance subjective. Mais probablement parce que des lecteurs comme Stewart n'avaient pas compris le sens donné à ce passage, les auteurs de *Values and Teaching* en ont amélioré l'expression comme suit, dans la seconde édition:

«...truth and falsity: Do flowers consume oxygen? Where does the state get its income? But where the question involves a personal activity (Do you ever take care of flowers?), an attitude (Are you happy with the way the state spends its money?) or a worry, interest, feeling, purpose, aspiration, or belief, our view is that it is unreasonable for a teacher to assume he or she has the correct answer. By our definition, and as we see it, by social right, values are personal things.»⁹¹

C'est plus explicite ainsi. On ne peut pas tenir trop rigueur à Stewart de n'avoir pas

⁹⁰ Stewart 1987:219; l'auteur cite *Values and Teaching*, 1966:37.

⁹¹ Rath et al. 1978:34.

su interpréter correctement une phrase formulée trop densément, mais on peut questionner la pertinence de sa décision de republier ce même texte en 1987⁹².

Cette remarque nous introduit à notre prochain commentaire sur la qualité de la critique à l'égard de la *Values Clarification*.

2.5 Des reprises sans vérification des sources

Les auteurs ont tendance à reprendre les phrases bien tournées des critiques qui les ont précédés. Il n'est pas certain que tous passent au crible ces premières critiques, afin de nuancer un jugement de la première heure par les éclairages subséquents qu'ont fourni les tenants de la *Values Clarification*. Rokeach (1979) et Boyd et Bodgan (1984) citent Stewart (1975); Cochrane et Williams (1978) citent Hamm (1976); Boyd et Bodgan (1984) cite Lockwood (1975); Gow (1980) cite Stewart (1975), Lockwood (1975), Cochrane et Williams (1978) ; et au bout de la file, Naud (1985) s'appuie sur Gow (1980)... Nous aurions souhaité que ce dernier utilise Gow avec un esprit plus critique, d'autant plus qu'il montre une sympathie certaine pour la *Values Clarification*. En ne faisant pas toujours la critique de leurs sources, les auteurs se dégagent mal de l'esprit polémique qui les motive.

⁹² En effet, le texte de J. S. Stewart, d'abord publié dans *Phi Delta Kappan*, (June 1975), vol. 56:684-688, est repris tel quel au chapitre 17 de Carbone, P. F. (Ed.), *Value Theory and Education*, Malabar (Fl.), Robert E. Krieger, 1987.

2.6 Un débat tout de même constructif

Même si nous dénonçons les failles de certains arguments utilisés par les critiques de la *Values Clarification*, nous ne rejetons pas le reste du travail que ces auteurs ont fait. Ils ont rendu service aux éducateurs, en les éveillant à des difficultés qui pouvaient devenir réelles s'ils n'y prenaient garde. Dans certains cas, il ne s'agissait que de procédures à bien appliquer. Dans d'autres cas, ils réagissaient à des remises en question d'orientations philosophiques difficilement perceptibles, à première vue. C'est dans ces cas que les critiques ont rendu les plus grands services. Un modèle d'éducation se confrontait à un autre; de là sont nés les débats, certains plus techniques et d'autres plus fondamentaux, dont nous avons fait état dans la première partie. Nous allons maintenant examiner les réponses qu'ont données les défenseurs de la *Values Clarification*.

3. LES RÉPONSES APPORTÉES PAR LA *VALUES CLARIFICATION*

Face aux critiques qui leur sont adressées, les tenants de la *Values Clarification* se défendent plutôt mal. Plusieurs raisons peuvent justifier cette maladresse. D'abord, la plupart des créateurs de la *Values Clarification* ont fait leur entrée dans la vie active alors que se formait le mouvement contestataire des années 60; il n'est pas surprenant que leur écrit fondateur, *Values and Teaching* (1966), soit pénétré d'une certaine mentalité d'opposition aux idées traditionnelles et d'une remise en

question qui semble aller de soi. Ensuite, les fondateurs puisent à leur propre expérience d'enseignants et s'adressent d'abord aux éducateurs qui sont en contact direct avec les jeunes. Ils savent que la préparation de cours au quotidien est très exigeante et que les activités toutes prêtes sont les bienvenues. De plus, les éducateurs sur le terrain consacrent peu de temps à la lecture des aspects théoriques des apprentissages. Les démonstrations de la *Values Clarification* coupent donc court aux explications, de sorte que le contenu théorique crée une impression de naïveté et d'insuffisance⁹³. Enfin, les auteurs parlent par expérience; ils distribuent leurs conseils pratiques en se fiant à cette expérience et à celle des adeptes qui fréquentent leurs ateliers de formation ou qui leur écrivent. Leur vocabulaire n'est pas tout à fait fixé, de sorte qu'il est possible de piéger un auteur entre deux écrits qu'il a lui-même produits. Les deux auteurs les plus cités par la critique, Kirschenbaum et Simon, sont moins des «academics», des professeurs universitaires purs, que des passionnés de la pratique de l'éducation aux valeurs⁹⁴; ils évitent les dissertations intellectuelles, probablement par option philosophique, croyant, comme le laisse deviner Boyd & Bogdan⁹⁵, que la pensée

⁹³ Cochrane et Williams (1978:11) et Ryan (1977:128) soulignent ce fait.

⁹⁴ Cette attitude est manifeste chez Simon et Kirschenbaum autant dans leurs écrits que dans les contacts que nous avons eu avec eux en 1995. En effet, nous avons participé à un atelier de Values Realization que Simon donnait au Massachusetts, en plus d'avoir recueilli ses propos dans une entrevue privée; dans le second cas, nous avons aussi cueilli sur bande sonore les propos de Kirschenbaum en entrevue privée.

⁹⁵ Boyd & Bogdan 1984:294.

peut facilement errer à mesure qu'elle se détache de l'expérience concrète.

Kirschenbaum⁹⁶ avoue regretter ne pas avoir eu l'audace d'imposer des retouches devenues évidentes après quelques années de diffusion de la *Values Clarification*. Boyd & Bogdan attaquent avec aplomb sur ce point. Pour notre part, nous croyons à la suite d'une conversation avec Simon, que certaines formules de *Values and Teaching* n'ont pas été retouchées parce que les anciens étudiants de Rath's ont voué un grand respect à leur maître jusqu'à la fin de sa vie; ils ont cru que l'essentiel de l'approche demeurerait toujours juste et il leur a suffi d'indiquer les diverses autres pistes qui se sont fait jour entre temps.

Le matériel que nous présentons en guise de réponses aux critiques de la *Values Clarification*, provient d'abord de la seconde édition de *Values and Teaching* (1978), dont le nombre de chapitres a été augmenté soit pour mieux distribuer le contenu, soit pour ajouter de nouvelles informations et explications. D'ailleurs, un chapitre a été explicitement écrit pour répondre à la critique antérieure⁹⁷. Nous avons également quelques articles qui correspondent à des problématiques soulevées par la critique faite surtout à partir de 1975. L'ouvrage de Kirschenbaum

⁹⁶ Kirschenbaum, «In Support of Values Clarification», in *Social Education*, 41, No 5, May 1977:398.

⁹⁷ «...with sharp criticism from some quarters (see, for example, Cochrane, 1975; Lockwood, 1975; Olmstead, 1975; Rokeach, 1975; and Stewart, 1975), we find more need to refine our theory and to improve our communication of it than to change it.» (*Values and Teaching*, 1978:286)

intitulé *Advanced Value Clarification* (1977) a également été écrit dans ce contexte. Enfin, *Readings in Values Clarification*, édité par Simon et Kirschenbaum (1973), reprend, en les explicitant à l'aide de textes venant de plusieurs sources, un grand nombre de perspectives de l'approche qui nous intéresse.

Les réponses dont nous allons maintenant faire état ne concerneront évidemment que les critiques que nous avons qualifiées de fondamentales. Les critiques plus techniques, présentées au début du présent chapitre, ont déjà reçu de brèves réponses. Puisque les critiques fondamentales comportaient une certaine uniformité que nous avons énoncée en 1.2.4 Une problématique assez uniforme, nous commencerons par présenter les éléments de réponse à ce problème global. Nous étalerons ensuite les arguments plus spécifiques concernant la superficialité, le relativisme et l'amoralisme des valeurs, trois thématiques qui ont fait l'objet de la critique.

3.1 Toute valeur s'explique par la réflexion sur l'expérience vécue

Dans un nouveau chapitre de la seconde édition de *Values and Teaching* (chapitre 14 intitulé «*Perspectives on the theory*»), Rath et al. énumèrent certains principes qu'ils attribuent à Dewey, pour la plupart. Ces énoncés servent d'assise à l'élaboration de la théorie de la *Values Clarification*. Nous ne relèverons ici, dans un premier temps, que les principes qui constituent un fondement commun en réponse aux objections faites par les diverses critiques.

3.1.1 Les valeurs se créent par ce que nous vivons

La première affirmation porte sur la primauté absolue accordée à l'expérience pour déterminer une valeur. Les créateurs de la *Values Clarification* sont catégoriques: les valeurs n'ont rien d'abstrait; elles n'existent pas comme des entités indépendantes des expériences «sensibles» que nous faisons du monde. Elles relèvent complètement de nous; nous sommes complètement responsables de leur existence.

«We define values as evolving directly from our experiences and existing only as our experiences reflect them: we clarify our values from our life experiences and our real-life behavior provides the evidence of what we have come to value. To us, values are not best viewed as abstractions. And value issues are not, for most of us, philosophical issues. Value issues are imbedded in the complex pushes and pulls of everyday life. ...In short, it makes little sense to us to talk about a values issue out of the context in which it rests or to talk about values outside of the lives of the people who carry them.» (1978:291)

C'est donc le contexte particulier d'une situation vécue qui donne à une valeur sa physionomie. La clarification consiste alors à dégager tous les traits de cette physionomie pour savoir si l'action qui révèle cette valeur est conforme au choix et au désir de la personne qui la pose. Par exemple, quelqu'un passe sans rien donner à un mendiant qui lui tend la main. Il s'agit là d'un comportement bien observable. Quelle valeur révèle-t-il? Pour le savoir, il faut «clarifier» plusieurs composantes de cet événement: le passant a-t-il peur du mendiant, ou en a-t-il dédain? Préfère-t-il donner à une oeuvre qui s'occupera de ce sans-abri ou trouve-t-il que l'aumône encourage les mendiants à ne pas vouloir s'en sortir? Ce passant éprouve-t-il une gêne à ne rien donner parce qu'il n'a dans sa poche que l'argent dont il a besoin

pour payer son billet d'autobus...? Quelle est la vérité précise sur la valeur émergeant de cette rencontre unique entre ce passant et le mendiant? Toujours selon la *Values Clarification*, c'est la totalité de l'expérience (sentiments, idées, aspects matériels) qui doit être analysée pour que soit bien clarifiée l'action spécifique observée et que nous soyons en mesure d'affirmer sa conformité ou non avec les valeurs de la personne qui pose cette action. Par ailleurs, nous n'aurions rien à clarifier si un tel geste n'existait pas (s'il ne constituait pas une expérience); il s'agirait d'un exercice spéculatif, mais certainement pas d'un jugement de valeur.

3.1.2 La pensée critique forme de meilleurs caractères

Analyser une expérience, c'est mettre en branle le processus de clarification à l'aide de la pensée critique (ou scientifique). C'est ce que répondent les philosophes pragmatistes, dont s'inspirent Rathes et al.

«We started, of course, with the thinking of Dewey, and his belief that humans can reflect about values issues as well as other issues, and that they gain the most from their value-related experiences when they do so. Dewey was after a greater integration "of sense, need, impulse, and action" and reflection on current experiences was the route to that integration (Dewey, 1934).»⁹⁸

Cette réflexion faite correctement améliore le bien-vivre des gens qui la pratiquent. Elle leur inculque un «caractère», une sorte d'état stable et prédisposant à l'action selon une orientation qui émerge de la répétition du même geste. C'est cet état de bien-être que visent à développer les créateurs de la *Values Clarification*.

⁹⁸ Rathes et al. 1978:287.

«Dewey said that character was the interpenetration of habits. We took this definition more or less as an axiom and asked what habits most closely related to values constituted a significant concept of character in terms of their interpenetration. ... We assumed that as these habits interpenetrate and become more integrated by thinking and feeling people, they would be better able to live principled lives. They would be better able to make sounder decisions for themselves and grow in ways that they valued.»⁹⁹

Grâce à l'équipe de Rath, le «concept significatif du caractère», emprunté à Dewey, a fini par prendre la couleur d'un processus de clarification de valeurs où sept critères servent à produire l'intégration recherchée. Le caractère ressemble alors à un réservoir d'expériences passées, où fermentent, par réflexion méthodique, les hypothèses d'actions qui servent de principes aux prochaines actions à poser.

3.1.3 Tout principe est en perpétuel perfectionnement

Clarifier ses valeurs ne consiste donc pas à faire entrer une situation dans des principes; cela consiste plutôt à mesurer avec méthode si les actions qui sont posées par habitude s'appliquent avec pertinence à telle situation vécue et à corriger le tir au besoin.

«Dewey says, "A moral law, like in physics, is not something to swear by and stick to at all hazards; it is a formula of the way to respond when specific conditions present themselves. Its soundness and pertinence are tested by what happens when it is acted upon.

Whitehead (1958, p. 53) says something similar: "In scientific investigations the question, True or False?, is usually irrelevant. The important question is, in what circumstances is this formula true, and in what circumstances is it false? If the circumstances of truth be infrequent or trivial or unknown, we

⁹⁹ Rath et al. 1978:287.

can say, with sufficient accuracy for daily use, that the formula is false. "»¹⁰⁰

De là l'importance de «clarifier» ses valeurs pour ne pas agir dans l'erreur et poser des gestes mauvais, inspirés de formules ou de principes non pertinents. Nous ne pouvons jamais être certains que nos principes conviennent encore, devant toute situation qui comporte des données nouvelles, affirment Rath et al.:

«the validity of a principle [is] continually being inquired into by examination of some application of that principle.»¹⁰¹

Pour paraphraser Dewey, nous pouvons dire que les circonstances sont changeantes autant que la forme des nuages; et nos valeurs doivent partager cette malléabilité, puisqu'elles sont le fruit de la réflexion à propos des expériences. Il faudrait avoir vécu toutes les circonstances possibles pour que la malléabilité des valeurs disparaisse et que les valeurs se figent en absolus; mais cela paraît irréalisable¹⁰².

Cependant, principes et valeurs servent de guides lors de circonstances comparables.

¹⁰⁰ Rath et al. 1978:289-290.

¹⁰¹ Rath et al. 1978:289-290.

¹⁰² Rath et al. 1978:286.

3.1.4 La prudence verbale est de mise

Les mots, comme les principes, doivent être soumis eux aussi à l'épreuve de la réalité. Pour que leur définition soit totalement adéquate, il faudrait qu'elle puisse inclure toutes les applications que ces mots sont susceptibles d'avoir. Mais les mots qu'on utilise pour décrire ce qui se produit sont souvent inappropriés et en-deça du réel. Plus les mots perdent leur enracinement dans ce qu'ils évoquent, comme les principes d'ailleurs, plus les conversations deviennent oiseuses et ne servent à rien. Au cours d'une entrevue, Harmin s'avère d'accord avec son interlocuteur dénommé «Bill»¹⁰³, au sujet de la vanité des discours qui s'éloignent trop de la réalité:

«Bill: This emphasis on human action is key, I agree. Many do get hung up on distinctions between the absolute and the relative. We can't get sidetracked by language games. You mention honesty as valuable. At times classroom discussions try to uncover situations when it is better to be less than honest, or even dishonest, as when someone might be needlessly hurt. The language of discussions becomes very important, as does coming up with the best hypothetical, the best what if, and if we're not careful, the use of language becomes the focus. We stray from a focus on human beings living their lives.

*I'm not saying such activities are not useful. We can use conceptual analysis as a tool, for example, and the language we use is related to how we think and ultimately to how we act. But we must come back to how we live our lives.»*¹⁰⁴

¹⁰³ William Gallagher était, au moment de la publication de cet article, professeur et directeur du *Department of Curriculum and Instruction, School of Education, Southern Illinois University, Edwardsville*.

¹⁰⁴ Harmin et Gallagher 1994:84. Ce texte très postérieur à la seconde édition de *Values and Teaching* met cependant en évidence une conception du langage qui permet de mieux saisir certaines affirmations des créateurs de la *Values Clarification*.

Nous trouvons cette même méfiance des discussions chez Kirschenbaum, par exemple, lorsqu'il hésite à proposer une définition de l'éducation morale et aux valeurs. Dans un livre traitant exclusivement de ce sujet, il va jusqu'à refuser de distinguer entre les deux types d'éducation pour éviter les controverses inutiles qu'engendrent les définitions de concept. Il s'en explique ainsi.

«Defining terms can also quickly lead to divisive political debate. For example, the dictionary might define a value as "a principle, standard, or quality considered worthwhile or desirable". A philosopher might define a value as "a belief, grounded in feeling, which predisposes one to act in a certain way" (or as this author prefers: "a quality or aspect of life that one believes is important, feels strongly about, and acts upon"). A psychologist might define a value as "an enduring belief that a specific model of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence.

(...)

Problems with definitions like these have often caused gridlock among those who might otherwise agree on a set of goals for values education. Ironically, even those who disagree over the meaning of the term values can usually agree on the values they want their children and students to learn. In the end, it is not a definition of a single word that unites a community around values education but a set of commonly shared goals for its young people.»¹⁰⁵

Nous retrouvons donc toujours cet attachement indéfectible de la *Values Clarification* à la réalité vécue, tant pour les définitions, que pour les mots et pour les principes. Les valeurs sont souvent portées par des mots qui doivent être marqués du sceau de la fidélité à l'expérience vécue; ces mots ne seront d'ailleurs

¹⁰⁵ Kirschenbaum 1995:57-58.

reconnus comme valeurs que lorsque leur porteur aura intégré cette expérience de façon stable en lui, par la réflexion critique (articulée, dans ce cas-ci, en 7 critères).

Voilà donc esquissée à grands traits la toile de fond de la *Values Clarification*: l'expérience concrète fournit le matériau de réflexion à propos duquel quelqu'un réfléchit méthodiquement pour se donner un «caractère» imprégné de valeurs librement choisies et appréciées. Ce principe de base va maintenant servir de support aux arguments plus précis qui répondent aux critiques de chacune des thématiques fondamentales déjà présentées dans la section 1.2 du présent chapitre.

3.2 La réponse à propos de la superficialité

Fidèles à leur postulat de base sur l'expérience de tous les jours, c'est au ras des pâquerettes que les auteurs la *Values Clarification* présentent leur théorie. Leur public-cible est la multitude d'enseignants aux prises avec les préparations quotidiennes de cours. Ils veulent leur fournir des outils facilement accessibles et immédiatement manipulables. Raths et son équipe ont d'ailleurs largement puisé des notions, des conseils et des exercices auprès de praticiens expérimentés en éducation¹⁰⁶. Leurs écrits ne ressemblent en rien à des traités répondant aux

¹⁰⁶ «*Since the first edition of this book, we have come to the point where we can list with some certainty some things a teacher can expect if he or she uses the values methodology. Part of our certainty comes not from the formal research, which is summarized in more detail at the end of this chapter, but from a consistency in the informal reports we have received from the many teachers who*

normes des publications scientifiques. Les penseurs qui critiquent la *Values Clarification* ne trouvent donc pas à étancher leur soif de savoir, à plusieurs points de vue: aux chapitres de la signification des mots, de la théorie qui sous-tend certaines notions de la personne, du rôle de la communauté dans la détermination des valeurs, d'une discussion philosophique sur l'objectivité des valeurs, etc. Ce manque de contenu pour les uns semble pourtant avoir amplement suffi à d'autres, compte tenu de l'engouement que la *Values Clarification* a suscité chez les enseignants.

3.2.1 Inventer de nouvelles normes de recherche

Kirschenbaum base sur cet accueil surprenant sa réponse à propos de la difficulté à mener des études scientifiques sur la *Values Clarification*¹⁰⁷. Étant donné que celle-ci n'est aucunement une pratique de laboratoire, les conditions expérimentales pour l'évaluer sont difficiles à contrôler. Pourquoi ne pas changer de barème, demande Kirschenbaum, si la pratique donne selon toute évidence de bons résultats qui ne sont toutefois pas parfaitement cernés par les méthodologies de recherche en cours? La pratique bien maîtrisée de l'approche par de plus en plus d'éducateurs ne constitue-t-elle pas une preuve aussi bonne? Peut-être est-ce la

have tried values clarification over the past two decades.» Values and Teaching, 1978:248.

¹⁰⁷ «*Values clarification presents an empirical theory, not a series of concepts to be taken on faith. More than that, it is a teaching theory, a theory formulated to guide practicing professionals, not only a guide for researchers.» Values and Teaching, 1978:248.*

science qui a un problème avec ses principes; elle doit alors s'ajuster à la réalité sur laquelle elle achoppe. Kirschenbaum suggère donc d'explorer une voie alternative:

«... if a new approach seems to have worked well for, let us say, a dozen teachers, then let us not worry about control groups but instead give another twelve teachers a chance to learn and utilize the new approach. If our evaluation indicates that twenty-four teachers now seem to be using the approach successfully, let us increase the number to one hundred. And if it works with one hundred teachers, why not try it with five hundred or a thousand, carefully checking our results as we go, to see that we are achieving our goals and that no undesirable side effects are resulting? If a thousand, why not ten thousand?»¹⁰⁸

Les créateurs de la *Values Clarification* ne rejettent cependant pas la validité des résultats scientifiques. Ils reconnaissent par exemple que la théorie du développement moral de Kohlberg plus que la *Values Clarification* a fait ses preuves de façon satisfaisante pour les chercheurs¹⁰⁹. Mais beaucoup de bonnes recherches ont été menées sur la *Values Clarification*, et tendent à démontrer, de mieux en mieux et de façon constante, que cette approche provoque une dizaine d'effets bénéfiques auprès des jeunes qui appliquent cette approche.

3.2.2 Miser sur une formation adéquate des enseignants

Raths et al. encouragent donc les enseignants à devenir de plus en plus habiles à mettre en oeuvre la clarification de valeurs.

«Values clarification requires an artistic touch. Teachers must learn to sense when to raise an issue and when to let an issue pass without comment, when to speak up in defense of their values and when to approach students

¹⁰⁸ Kirschenbaum, *Advanced Value Clarification*, 1977:39.

¹⁰⁹ Raths et al. 1978:299.

gingerly. The nuances of such decisions seem to us too complex for strict prescriptions. ...So we retreat closer to the level of art and hope that teachers catch the sense of values clarification and use it with flexibility and taste, naturally and appropriately.»¹¹⁰

C'est une façon de contrer les effets de fadeur que l'enseignant signale dans les propos recueillis par l'*Association for Values Education and Research (AVER)*, et rapportés dans la section 1.2.1 La faiblesse du fondement théorique. Dans le récit qu'AVER fait des essais de la *Values Clarification* par cet enseignant, il semble y avoir une utilisation excessive de la méthode de discussion de groupe, comme nous l'avons déjà fait remarquer; de plus, rien n'indique que les situations étudiées en classe aient été efficacement reliées aux circonstances concrètes où elles ont pris forme. Il semble que les thèmes ont plutôt été abordés en termes trop généraux pour faire appel aux expériences vécues.

En plus d'inviter les enseignants à se perfectionner dans la façon de mener des activités de la *Values Clarification*, Raths et al. ont mis au point un chapitre complet, intitulé *Conducting Your Own Research*¹¹¹, pour enseigner aux éducateurs comment bien observer les résultats qu'ils obtiennent avec les jeunes. Ils fournissent même quatre grilles d'observation des comportements. En somme, souhaitant éviter de faire qualifier de «superficiel» le travail de la *Values Clarification*, ses fondateurs comptent sur l'effet cumulatif des études sérieuses,

¹¹⁰ Raths et al. 1978:295

¹¹¹ Raths et al. 1978:chapitre 13, pp. 272-283.

jusqu'à ce que les chercheurs trouvent comment élaborer de meilleures preuves avec ce genre d'approche¹¹².

3.2.3 Un développement horizontal des valeurs

Cependant, même si les chercheurs arrivent à faire cette preuve tant attendue des bons effets assurés de la *Values Clarification*, une objection de Stewart demeure: la *Values Clarification* continue d'opérer au niveau «superficiel» du conditionnement culturel et non au niveau du développement des structures cognitives, à l'inverse de la théorie de Kohlberg. Le développement moral, selon ce dernier, progresse en franchissant six stades de jugement; et, grâce à la réflexion à propos d'une série de dilemmes moraux, les éducateurs peuvent stimuler la «montée» de la conscience vers un stade de jugement moral mieux qualifié. Par ailleurs, la *Values Clarification* vise à ce qu'une personne intègre ses valeurs dans son quotidien, indépendamment du stade moral auquel elle est parvenue. La première approche (Kohlberg) contribue à un développement vertical et l'autre (Raths et al.), à un développement horizontal, mais les deux approches ont plusieurs points en commun.

«Both are open to change and elaboration, and neither claims to offer a

¹¹² *«That theory has been tested by a variety of research projects since its first publication, and although no one of those projects can be judged definitive, the accumulated evidence seems to support the validity of the theory.» Values and Teaching, 1978:248. «The accumulation is impressive enough to bolster our confidence in the approach and allow us to proceed, as still new studies are undertaken and new knowledge is generated.» Kirschenbaum, Advanced Value Clarification, 1977:39.*

complete values curriculum. They both reject the assumption that indoctrination is an effective way to improve moral behavior. They both aim at helping people think for themselves more effectively. Both employ a similar educational method: open-minded individual and group deliberations on complex life issues. And they both are concerned not only with reflection and discussion, but also with the experiences people have, the models they perceive, and the environments in which they live. Both approaches help groups and communities as well as individuals. Moral development is very concerned with issues of group life and justice, while values clarification can be used readily to assist a group to integrate its attitudes, activities, and beliefs better. Practitioners of both approaches seem personally to value the same kind of things: democracy, truth, human dignity, and freedom, for example.»¹¹³

Pour toutes ces raisons, concluent Rathes et al., il est souhaitable que les deux approches soient de plus en plus utilisées en complémentarité¹¹⁴. Rien dans leurs commentaires ne laisse croire que la *Values Clarification* fasse figure de parent pauvre à côté de l'approche de Kohlberg.

Évidemment, dans la *Values Clarification*, les «structures» cognitives, reconnues comme universelles chez l'être humain, sont remplacées par une «méthode» cognitive, elle aussi universellement applicable à toutes les expériences. Cette méthode cognitive met d'ailleurs en branle tout le potentiel de l'intelligence: mémoire, logique, créativité... Mais alors que le développement du jugement moral

¹¹³ Rathes et al. 1978:299.

¹¹⁴ D'ailleurs les fondateurs de l'une et l'autre approche n'ont-ils pas tous été à l'école de Dewey? À la question «*Did Dewey have a strong impact on you?*», Kohlberg répond: «*Very much so. For instance, in the area of the democracy and the just society. He reformulated Plato's Republic in terms of the notion that the just society and the just school was a democratic one. In fact, our approach is very much that of John Dewey*». Entrevue rapportée dans Hennessy, T. C. *Value/Moral Education: The Schools and the Teachers*, New York, Paulist Press, 1979:214.

s'applique à des cas d'espèce, généraux et inventés en fonction de leur capacité de mettre en relief les stades du jugement, dans la *Values Clarification*, c'est l'expérience concrètement vécue qui est prise en considération, y compris dans ses dimensions affectives¹¹⁵.

La *Values Clarification* n'a pas pour objectif de provoquer un mouvement ascendant à travers des structures; mais elle n'entraîne pas moins un mouvement ascendant particulier à l'intérieur de la personnalité de ceux qu'elle aide. L'un des effets de l'approche est d'augmenter la confiance en soi, et par conséquent, d'inciter la personne à poursuivre son développement. De plus, les échanges en groupe que provoquent les activités de la *Values Clarification* ouvrent l'esprit des participants sur de nouvelles perspectives, favorisent l'expérimentation de nouveaux comportements qui se révèlent souvent bénéfiques et, par l'influence de participants plus avancés dans leur développement, créent la «dissonance» nécessaire à l'avancement dans les stades identifiés par Kohlberg. En somme, disent Raths et al., la *Values Clarification* sert de nutriments à l'organisme, alors que le développement du jugement moral lui injecte une dose de supplément vitaminique pour des moments particuliers de croissance¹¹⁶.

Mais le supplément vitaminique peut se transformer en surdose s'il est

¹¹⁵ Raths et al. 1978:299.

¹¹⁶ Raths et al. 1978:297.

constamment appliqué à un organisme saturé. Rath et al. remettent en question l'idée d'entretenir une obligation permanente de «progresser». Parfois vivre signifie tout simplement bien intégrer ce qui se passe, sans aller plus loin à ce moment. L'éducateur trop axé sur la nécessité du progrès de ses élèves risque de se désintéresser du vécu présent, poussant indûment des jeunes qui demandent à souffler. Pour sa part, la *Values Clarification* opte pour que la croissance se fasse en son temps, au rythme de ceux qui sont les premiers concernés, et non pas selon un modèle prescrit, fixé «par nature»¹¹⁷.

3.2.4 Mieux fonder scientifiquement la place complémentaire de la *Values Clarification*

Rath et al. n'ont donc pas été insensibles aux critiques qui soulignaient la faiblesse de leurs fondements théoriques. En «clarifiant» leur exposé théorique, ils ont mieux explicité les principes sur lesquels se base leur vision pédagogique, c'est-à-dire ceux de Dewey, en grande partie. Ils ont souhaité trouver des preuves plus scientifiquement étayées sur les effets réels de la *Values Clarification*, mais se sont montrés patients vis-à-vis l'émergence de tels travaux, car, pour eux, les preuves «pragmatiques» sont déjà faites. Et plutôt que de compétitionner avec l'approche morale de Kohlberg dont la démonstration passe par un autre type de savoir (la psychologie expérimentale), ils prennent le parti de démontrer en quoi leur oeuvre est tout aussi valable, dans son champ particulier des expériences

¹¹⁷ Rath et al. 1978:298.

vécues, et heureusement complémentaire. Notons d'ailleurs que Kohlberg exprime le même désir de complémentarité, mais à partir de son point de vue. La *Values Clarification* s'est donc campée dans le domaine du phénomène, ou de la dimension culturelle comme disent les critiques, dans cette tranche de nous-mêmes qui écrit l'histoire au singulier; elle entend bien y assumer sa tâche de clarification, d'autant plus qu'elle oeuvre sur un territoire que l'approche de Kohlberg néglige au profit d'une autre dimension de l'être humain, à savoir les structures permanentes du jugement moral.

3.3 La réponse à propos du relativisme

Il est un second thème sur lequel la *Values Clarification* a connu son lot de critiques; on a régulièrement accusé cette approche de faire la promotion du relativisme des valeurs. Plusieurs citations ont servi à appuyer cette accusation. Lockwood faisait valoir l'incapacité de cette approche à résoudre le dilemme d'un choix correctement mené à propos d'une valeur mauvaise (les valeurs d'Hitler); il en dénonçait également l'évitement voulu à résoudre des conflits interpersonnels de valeurs. Pour sortir du relativisme où se serait enfermée la *Values Clarification*, Gow propose les notions d'universalité et de nature humaine, alors que Naud recourt à la notion d'objectivité de la valeur.

3.3.1 Les valeurs inhérentes à la *Values Clarification* sont clairement affirmées

Les défenseurs de la *Values Clarification*, pour leur part, refusent cet épithète de «relativistes». Telle n'est pas leur conception de la vie personnelle et sociale, et ils le disent maintes fois.

«Some people have charged us with being ethical relativists. By that they seem to mean that we accept one value as being as good as another. That is far from our position. We believe in clarifying values, helping people better integrate their beliefs, feelings, activities, purposes, and so on, through awareness and reflection.»¹¹⁸

«We are concerned with the continual, reflective search for clearer values. ...we believe that such a search will uncover a set of eternal, universal values. If such values do exist, we believe clarification will help reveal them, but clarification need not lead to universals to be useful.»¹¹⁹

«We might note that some values seem to us clearly better than others. (...) To us one value does not seem as good as another.»¹²⁰

Raths et al. ne peuvent pas être plus clairs dans leur position. Ils affirment que les valeurs n'ont pas toutes la même importance et qu'il peut exister des valeurs universelles, éternelles même, sans qu'ils n'y voient d'incompatibilité avec leur approche. Par exemple, ils disent aux éducateurs placés devant un jeune qui a choisi une valeur contraire à celles reconnues dans son milieu:

«we must often deny him the right to carry the value to action. We believe we have to say, "you may choose what you believe best, but some behavior can't be permitted because it interferes too much with the freedom or rights

¹¹⁸ Raths et al. 1978:289.

¹¹⁹ Raths et al. 1978:289.

¹²⁰ Raths et al. 1978:290.

*of others. »*¹²¹

C'est là reconnaître une limite à l'accomplissement d'une valeur, parce qu'une autre valeur a préséance sur la première. On trouve aussi dans d'autres pages de *Values and Teaching* l'affirmation de valeurs limitatives comme le respect de sa propre vie et celle des autres, et le rejet de paroles profanatrices, obscènes ou irrespectueuses des autres¹²².

Cependant, la mission que se donnent les fondateurs de la *Values Clarification* n'est pas d'identifier les valeurs spécifiques qui vont poser des limites aux choix de ceux qui font une démarche de clarification de valeurs. Dans une citation présentée plus haut, ils affirment leur croyance première: «*We believe in clarifying values*». Et c'est à cause de cette croyance qu'ils proclament qu'ils ne sont pas neutres («*values free*»), qu'ils ne sont pas des relativistes. En effet, certaines valeurs sont liées à ce en quoi ils croient, c'est-à-dire à leur processus de valorisation.

«And it should be clear from the process that values clarification definitely promotes the value of prizing, choosing, and acting - or, if one prefers, thinking, feeling, choosing, communicating, and acting. Moreover, values clarification promotes certain types of thinking, feeling, choosing, communicating, and acting. Thinking critically is regarded as better than choosing impulsively or thoughtlessly. Choosing freely is considered better than yielding passively to authority or peer pressure. And so on.

We can go even a step further - and we probably have erred in not making this fact explicit often enough. Toward what end are these valuing processes better than their counterparts? Here, again, certain value

¹²¹ Rath et al. 1966:227

¹²² Rath et al. 1966:35; 1978:290.

judgments are implicit in each process. If we urge critical thinking, then we value rationality. If we promote divergent thinking, then we value creativity. If we support moral reasoning as Lawrence Kohlberg defines it, then we value justice. If we uphold free choice, then we value autonomy or freedom. If we encourage "no-lose" conflict resolution, then we value equality. Some of these values are "instrumental" and others "terminal", to use Milton Rokeach's terminology. For example, the rationality value is an instrument or means toward the terminal or end value of justice. The terminal values implicit in the valuing process are, again, life, liberty, and the pursuit of happiness. Called before the committee, we can only say that values clarification is not and never has been "values free".»¹²³

Nous pouvons ajouter d'autres valeurs à cette liste: un concept démocratique qui reconnaît pour tous la capacité d'élaborer leurs propres décisions, la croyance rogerienne en la capacité inhérente de la personne à déterminer avec sagesse où se trouve son bien, l'ancrage d'une valeur dans le comportement afin qu'elle prenne son sens¹²⁴, l'acceptation inconditionnelle d'autrui¹²⁵...

3.3.2 La *Values Clarification* n'opte pas pour des valeurs hors de son propre processus

En quoi donc la *Values Clarification* a-t-elle mérité ce qualificatif de «relativiste»? C'est dans leur fidélité au processus même de valorisation que les promoteurs de cette approche acceptent d'être ainsi étiquetés:

«...when discussing values-laden areas and controversial issues, the value-clarifying teacher or parent accepts all viewpoints and does not try to impose his or her own views (although they may be shared). In that sense,

¹²³ Kirschenbaum et al. 1977:744. Voir aussi Smith 1977:166-167.

¹²⁴ Rath et al. 1966:39.

¹²⁵ Rath et al. 1966:47, 77; 1978:48, 201.

the approach is indeed "values free". We can honestly say to parents that we are not trying to impose any set of values. Rather, we are trying to teach a valuing process. In that sense it is also a "relativistic" procedure. Responses are not judged as better or worse; each student's views are treated with equal respect.

But here the relativism stops. No matter what their viewpoint, all students are asked further clarifying questions. All are encouraged to keep developing their values through use of the valuing process.»¹²⁶

Le lecteur aura remarqué au passage la présence de la particule «also» rattachée à cet aveu de relativisme. Ce petit mot de quatre lettres ouvre pourtant un débat sur lequel on a beaucoup écrit. Les défenseurs de la *Values Clarification* signalent qu'à leur avis aucun ensemble de valeurs ne peut convenir à tous en toute circonstance¹²⁷. En ce sens, ils avouent également être «relativistes».

«Values clarification has also been called relativistic for failing to affirm or deny the existence of "absolute" values. This charge sometimes comes from the church and from cognitive developmental psychologists. It could be phrased this way: On what authority do we propose an educational approach that, as we saw above, has as its core the values of life, liberty, and the pursuit of happiness? The Founding Fathers found "these truths to be self-evident." Can we go "further"? Can it be argued and proven that on religious, philosophical, or psychological grounds these or any other values are absolute?

To the church we must say, "We don't know". Many advocates of values clarification, clergy and laypeople alike, do believe that there are absolute values, this is, absolute truths abouts the universe or values that everyone should hold for reasons which transcend rationality. Other advocates of values clarification do not believe this. Values clarification does not answer all questions of human existence, including those having to do with the

¹²⁶ Kirschenbaum et al. 1977:744. Voir aussi Smith 1977:166-167.

¹²⁷ Simon, S. et Hartwell, M., «Values clarification: a heritage of wisdom», dans *Curriculum Trends*, (January 1973).

origin and design of the universe.»¹²⁸

Les créateurs de la *Values Clarification* ont conservé cette position dans tous leurs écrits d'avant 1980. Même en 1995¹²⁹, Simon se demande comment ne pas admettre que tout principe peut faire l'objet d'une réévaluation. À peu près à la même date, Harmin reste indifférent à travailler avec des valeurs qui sont ou bien relatives ou bien absolues.

«My real concern is with real lives, not moral philosophy. So, for example, I hold aside here the question of whether moral values are absolute or relative. Indeed, I believe they can be truly called either, depending on one's point of view. Whatever the point of view, however, I believe most of us would agree that honesty, generosity, and kindness, as examples, are behaviors more desirable and therefore more valuable and moral than, say, deception, exploitation, and cruelty. I write to help students more often and more fully live by such values, which I here call moral values.»¹³⁰

3.3.3 L'autorité sur les valeurs peut venir de consensus collectifs

Dans la citation qui précède, Harmin apporte une nuance qui correspond au travail qu'il mène actuellement à l'*Association for Supervision and Curriculum Development* d'Alexandria, en Virginie; cette nuance est contenue dans l'expression «*most of us would agree*». Diverses associations américaines¹³¹,

¹²⁸ Kirschenbaum et al. 1977:744-745.

¹²⁹ Propos recueillis lors de l'entrevue qu'il nous a accordée en 1995.

¹³⁰ Harmin et Gallagher 1994:84.

¹³¹ La *Character Counts! Coalition*, sous l'égide du *Josephson Institute of Ethics* regroupe 56 organisations autour du *credo* suivant: «*To teach character, one must believe in character. One must also believe in the inherent human potential to*

surtout depuis 1988, tentent de créer des consensus autour d'un certain nombre de valeurs. Les organisations chargées d'éducation tiennent parfois de larges consultations communautaires pour arriver à déterminer le système de valeurs qu'elles vont établir dans leurs écoles¹³². Remarquons que Gow, qui a fortement critiqué le relativisme de la *Values Clarification*, souhaitait voir s'établir une telle solution pour s'accommoder de la pluralité dans laquelle nous vivons.

Toujours récemment (1995), Kirschenbaum fait valoir à son tour que c'est la communauté qui a autorité, d'une certaine façon, sur le système de valeurs de ceux qui vivent en son sein¹³³. La société américaine elle-même peut être considérée comme un tout, où il existe des consensus sur un minimum de valeurs. Kirschenbaum prend comme exemple la Déclaration d'Aspen, élaborée par 29

overcome all forces that pull us away from basic moral instincts and aspirations». De plus, les participants à deux réunions américaines majeures sur l'éducation morale ont formé, en 1993, la *Character Education Partnership Inc. (CEP)*, qui se définit comme suit: «*a national, non-profit, non partisan coalition dedicated to developing a more compassionate and responsible society*». Le CEP possède également sa déclaration des 11 principes d'une éducation efficace du caractère («*character*»), écrite par Thomas Lickona. Enfin, en juillet 1994, 160 représentants d'agences fédérales et gouvernementales américaines se sont réunis sous la bannière de *White House Conference on Character Building for a Democratic and Civil Society*.

¹³² C.f. Saterlie, M. E., «Developing a Community Consensus for Teaching Values»; dans *Educational Leadership*, (May 1988), vol. 45, n° 8:44-47.

¹³³ «*It is not enough to simply inform and communicate with parents and community members about the values education program. They should also become actively involved in carrying out the program. The schools can't do the job alone, any more than parents can.*» (Kirschenbaum 1995:244)

spécialistes de la question des valeurs, de la morale et de l'éducation civique aux États-Unis¹³⁴. Réunis en juillet 1992, à Aspen, Colorado, grâce au soutien financier du *Josephson Institute of Ethics*, ils ont proposé une charte de 6 valeurs fondamentales. Par la suite, l'institut a enrichi chacun des énoncés. Ces valeurs sont reconnues comme «universelles», du moins fortement ancrées dans la tradition américaine. Les voici:

«4. Effective character education is based on core ethical values rooted in democratic society, in particular:

- * *respect*
- * *responsibility*
- * *trustworthiness*
- * *caring*
- * *justice and fairness*
- * *civic virtue and citizenship.*

5. These core ethical values transcend cultural, religious, and socio-economic differences.

(...)

8. The character and conduct of our youth reflect the character and conduct of society; therefore, every adult has the responsibility to teach and model the core ethical values and every social institution has the responsibility to promote the development of good character.»¹³⁵

¹³⁴ Parmi eux se trouve le jésuite Kevin Ryan, l'auteur américain d'un article qui a présenté et critiqué la *Values Clarification* dans *Concilium* 1977, n° 130. Ryan a également produit plusieurs publications sur les valeurs. Il était, au moment de cette Déclaration, directeur du *Center for the Advancement of Ethics and Character* à la *Boston University*. Thomas Lickona, que nous citons également dans le présent chapitre, a également signé le document. Professeur en éducation à la *State University of New York at Cortland* et ex-président de l'*Association for Moral Education*, Lickona est actuellement directeur du *Center for the Fourth and Fifth R's*, qui se consacre à la promotion de l'éducation morale. L'approche proposée par ce centre ressemble à celle de la *Values Clarification: moral knowing, moral feeling* et *moral action*; une grille en 12 points permet d'appliquer cette *Comprehensive Approach to Character Education*.

¹³⁵ Kirschenbaum 1995:64-65.

Les consensus sur des valeurs universelles sont à la mode depuis déjà plusieurs années. Par exemple, au Congrès de Bangkok, organisé par l'Office international de l'enseignement catholique, en 1982, les participants ont déterminé quatre valeurs-clés pouvant être promues par tous les éducateurs catholiques: le respect de l'autre en tant qu'autre, la créativité, la solidarité responsable, l'intériorité¹³⁶. Un atelier chargé d'identifier au moins une valeur qui soit acceptable par toute culture a fait consensus sur la responsabilité élargie. Les organisations mondiales font de plus en plus d'efforts pour développer des consensus autour d'ensembles particuliers de valeurs: les droits de la personne, le développement durable, la sécurité, la santé pour tous, les droits de l'enfant... Les Églises oeuvrent depuis des décennies à propager une mentalité oecuménique par laquelle le monde chrétien trouverait son unité. Cette quête d'unité à travers le monde demeure en marche, sans avoir atteint le but de ses efforts, celui de rassembler tous les êtres humains autour de quelques valeurs qui mériteront alors d'être appelées «universelles».

Le développement des consensus auquel souscrivent les adeptes de la *Values Clarification*, avec beaucoup d'autres partisans de l'éducation morale et aux valeurs, peut servir de réponse à un Lockwood, par exemple, qui déplorait que la *Values Clarification* ne se souciait guère des conflits interpersonnels de valeurs. De plus, les créateurs de cette approche ont toujours cru que les conflits de valeurs

¹³⁶ C.f. *Lumen Vitae*, vol. XXXVII, 1982, No 2. Naud (1985:55) mentionne la tenue de ce congrès, pour souligner l'entente faite autour de ces quatre valeurs.

dans un groupe pouvaient se régler en renvoyant chacun à lui-même, d'une part, et en appliquant la même démarche du choix, de l'appréciation et de l'action au groupe entier, d'autre part: «*Explicit is the judgment that, given the complex nature of current society, many individuals and groups can use that kind of assistance*»¹³⁷.

3.3.4 Une valorisation bien faite ne conduit pas à des actes mauvais

Une autre objection faite à la *Values Clarification* tombe également, si nous considérons tout ce qui précède dans la présente section. Lockwood, et d'autres à sa suite, soutiennent que la *Values Clarification* ne peut qu'accepter une valeur comme le racisme exterminateur d'un Hitler, si celle-ci répond aux sept critères de la valorisation. Il n'est pas possible qu'Hitler serve de modèle d'application des sept critères du processus de valorisation, répliquent Rath et al. À nous fier au ressentiment vis-à-vis les actes inhumains que Louis E. Rath exprime dans l'introduction de la seconde édition de *Values and Teachings*, les auteurs s'objecteraient à ce que le dictateur passe à l'action:

«In those eleven years, we have had if not directly then indirectly before us the terrible prospects of nuclear war. At times we seem stunned by the terrible consequences that might ensue, and yet we don't talk much about it. Have we repressed it or have we more or less absorbed it into ourselves, as we have absorbed the whole Viet Nam experience and the whole racial conflict?

(...)

How can our wonderful channels of communication be used to help people see the alternatives that lie before us and see them clearly? How can we be

¹³⁷ Rath et al. 1978:296.

helped to see the consequences that may flow each alternative available? How may we see more clearly the resources we have for attacking these most serious problems of our society? And, finally, how may we be helped to choose priorities?»

Déjà dans ce texte, les auteurs parlent clairement; Raths et ses confrères ne veulent pas que les maux de l'humanité tombent dans l'oubli, et ils désirent que ces événements soient utilisés comme des leçons positives pour un monde meilleur. Mais, de l'avis de Kirschenbaum qui consacre deux pages à répondre à l'objection concernant les valeurs d'Hitler, c'est dans l'étape du choisir que l'exemple échoue son test de valorisation. Kirschenbaum démontre que le *Führer* était un être psychologiquement perturbé, donc handicapé dans sa capacité d'examiner différents choix possibles, principalement ceux qui allaient à l'encontre de ses desseins. «*Clearly Hitler was not a model of the "valuing person"*», dit-il. Kirschenbaum utilise un second argument; il prend à témoin les psychologues cliniciens, les thérapeutes et les psychiatres et affirme qu'une personne qui aurait été aidée à prendre conscience de ses émotions et de ses démons intérieurs, puis à définir rationnellement ses choix selon la démarche proposée par la *Values Clarification*, que cette personne serait peu disposée à commettre des actes carrément répréhensibles:

«From everything we know about human behavior, the valuing process, if used consistently over time, will have it less likely that people will engage in destructive, antisocial behavior.»¹³⁸

Dans le même ordre d'idée, Kirschenbaum fait encore valoir que, quand les gens

¹³⁸ Kirschenbaum, *Advanced Value Clarification*, 1977: 46-47.

emploient le mot «valeur», ils pensent à un acte vertueux, un acte bienfaisant. C'est pourquoi, tenant compte de l'usage généralement fait du mot «valeur», il apparaît contradictoire d'attribuer ce mot à un acte de racisme destructeur¹³⁹. En d'autres termes, Kirschenbaum opte pour un concept de valeur qui est orientée vers le bien.

3.3.5 Il n'y a pas de connaissance certaine hors de l'expérience

Il nous reste encore à examiner une dernière dimension de la critique faite à propos du relativisme de la *Values Clarification*. Il s'agit de l'argument de l'objectivité de la valeur, objectivité fondée sur la nature humaine ou sur un ordre des choses faisant autorité par rapport à l'homme. Ici il n'est plus question de vérité universelle par consensus, mais d'une vérité existant indépendamment des consensus. Gow reposait son argument sur les notions anthropologiques de Kluckhohn, pour qui l'appartenance des humains à un système biologique commun laissait supposer l'existence d'au moins quelques valeurs communes entre eux. Et pour Naud, l'objectivité des valeurs serait due à un caractère inhérent à l'objet qui porte cette

¹³⁹ Kirschenbaum confronte ainsi l'objection adverse: «*They point out some evil person like a Hitler, for example, might believe that a particular race or religion is inferior. He might feel strongly about his belief, and even act on it in a hateful or violent manner. They would argue that calling "race superiority" a value, like the values of respect and compassion, is an oxymoron. When some people ask, "Does this person have values?" they mean does he have respect, responsibility, compassion, and comparable moral virtues. They cannot easily accept that people can have destructive or evil values. In other words, one's beliefs about what constitutes "good values" often colors one's definition of the very term "values".*» Kirschenbaum 1995:57.

valeur: une musique de Mozart a des qualités qui n'appartiennent pas à l'oreille de l'auditeur mais à l'harmonie sonore dont elle est investie; un viol est toujours répugnant, parce que c'est intrinsèquement un geste d'agression; etc.

Les défenseurs de la *Values Clarification* ne répondent pas directement à ces objections. Nous avons déjà souligné leur méfiance à l'égard des mots et des discours philosophiques. À moins d'être placés devant des preuves scientifiques, ils préfèrent dire, par rapport aux notions métaphysiques: «*We don't know*»¹⁴⁰; ou encore:

*«My real concern is with real lives, not moral philosophy. So, for example, I hold aside here the question of whether moral values are absolute or relative.»*¹⁴¹

C'est une sorte d'*esquive*¹⁴², vu d'une certaine manière. Par ailleurs, cette position est cohérente avec leur option pragmatiste qui fait confiance à ce qui tombe sous les sens et s'expérimente. Nous pouvons donc supposer les réponses que Raths et al. donneraient aux préoccupations de Gow et de Naud, en cohérence avec la philosophie de Dewey. À Gow, ils répondraient qu'à moins de pouvoir saisir par expérience des indicateurs de valeurs directement attribuables à la «nature»

¹⁴⁰ Kirschenbaum et al. 1977:745.

¹⁴¹ Harmin et Gallagher 1994:84.

¹⁴² C'est le titre d'une étude de A. Naud et L. Morin, publiée par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec en 1978. «L'esquive, disent les auteurs, ... a gagné les lieux où la pensée éducative s'élabore, s'entretient et se propage.» (page 13)

humaine, toute autre affirmation n'a aucun intérêt pratique. A Naud, ils diraient qu'il est impossible de parler de valeurs à propos des qualités objectives existant dans les objets indépendamment de l'expérience, car la méthode de la pensée ne peut s'appliquer qu'à ce qui tombe sous l'expérience.

3.3.6 Un relativisme modéré

Vis-à-vis les accusations de relativisme, les défenseurs de la *Values Clarification* passent donc par une gamme de positions, allant de la certitude jusqu'à l'ignorance complète, selon qu'ils discutent à propos de valeurs concrètement liées à la conduite des affaires quotidiennes, ou de valeurs abstraites sur lesquelles nous ne pouvons que spéculer. Ils acceptent de limiter l'agir mais non le choix libre des jeunes, même s'ils heurtent des valeurs importantes de leur communauté. Par contre, les seules valeurs personnelles dont ils font volontairement la promotion sont celles qui sont inhérentes au processus de la *Values Clarification*. Enfin, ils ne s'opposent pas à l'idée qu'il y ait des valeurs universelles et mêmes absolues avec lesquelles la *Values Clarification* peut d'ailleurs fonctionner sans embêtement; mais ils affirment ne rien savoir de leur réalité. La seule universalité qui leur paraît acceptable, c'est celle que se définit pour elle-même une communauté humaine. Conséquemment à ces prises de position, nous pouvons dire que Stewart utilise un terme vraiment trop fort lorsqu'il qualifie la *Values Clarification* de relativisme absolu; les créateurs de cette approche ont fait preuve d'une position beaucoup plus souple. Et à Naud qui parle de la *Values Clarification* comme d'une pédagogie

sans valeurs, il faut rappeler que cette formule percutante a l'heur de détourner ses lecteurs d'une méthode de valorisation qui veut servir au mieux le développement de l'autonomie des jeunes et que Naud lui-même est prêt à utiliser dans un contexte chrétien.

3.4 Réponse à propos de l'amoralisme

Nous avons vu comment les défenseurs de la *Values Clarification* ont répondu aux accusations qui leur étaient faites à propos du manque de profondeur de leur approche et à propos du relativisme des valeurs. Dans l'un et l'autre cas, la primauté de l'expérience a servi de fondement à leurs réponses. Dans le premier cas, cette option philosophique leur permet de se réserver un champ spécifique d'éducation aux valeurs; dans le second cas, les valeurs inhérentes à la méthode d'exploration de ce champ spécifique sont affirmées avec une fermeté qui dément les accusations de relativisme absolu. Cependant, en relativistes modérés, ils refusent toujours de considérer comme absolues les notions de «nature humaine» ou d'«objectivité» de la valeur, qui situeraient celles-ci comme existant hors de l'expérience vécue; à leur avis, le caractère absolu d'une valeur ne s'impose qu'à l'intérieur d'une communauté qui fait consensus autour de cette valeur. Comment alors, Rath et ses disciples jugent-ils la troisième série d'accusations que nous avons regroupées sous le thème de l'amoralisme?

En bref, les arguments qui dénoncent l'amoralisme de la *Values Clarification* se

présentent ainsi. Les fondateurs de cette approche ont toujours refusé d'affirmer devant leur groupe que le bien et le mal existent, car ils ne recourent en rien à une autorité morale extérieure à l'être humain. Ni le poids de la tradition, ni le recours à des besoins fondamentaux de croissance n'ébranlent leur prise de position. Ils appartiennent à une morale de type «A» qui reste insensible au discours de la morale de type «B». Le fossé est définitivement creusé entre les deux. Les réponses de la *Values Clarification* à ce procès ne visent nullement à disculper ses créateurs; il en est bien ainsi, répondent-ils globalement. L'écart restera donc entier à la suite de l'explication fournie par ses défenseurs.

3.4.1 Danger de conformisme

La morale pour eux n'est que la façon de composer avec les situations concrètement vécues. Souvenons-nous du postulat de Dewey, qu'ils partagent entièrement: *«moral rules are hypotheses which have been found to work in many cases and hence offer helpful suggestions; they offer nothing more.»*¹⁴³

Harmin¹⁴⁴ ajoute cependant une donnée qui n'apparaît pas ici sur la notion de morale. Il appelle «morales» les valeurs (honnêteté, générosité, bonté...) qui sont généralement acceptées comme meilleures que d'autres (déception, exploitation, cruauté...) pour bien mener sa vie. Il distingue ces valeurs «morales» d'une autre

¹⁴³ Extrait de Encyclopedia Britannica cité dans *Values and Teaching*, 1978:289.

¹⁴⁴ Harmin et Gallagher 1994:84.

catégorie, les «valeurs personnelles»¹⁴⁵, qui ne semblent relever que de la disponibilité des biens: par exemple, préférer une auto sport à une auto familiale, préférer résider en banlieue plutôt qu'au centre-ville, etc. Les valeurs personnelles tirent leur «bonté», semble-t-il, uniquement de l'appréciation faite à l'échelle individuelle. Au contraire, précise-t-il, les valeurs morales «*have a general goodness associated with them*». D'après le contexte et d'autres passages du même auteur¹⁴⁶, le mot «*general*» signifie «social» ou «collectif». Harmin semble donc définir les valeurs morales comme étant celles qui nous font mener une «bonne vie»¹⁴⁷, au sens déterminé par la société. C'est ce que confirme également Kirschenbaum quand il donne la définition de l'inséparable duo «éducation morale

¹⁴⁵ C'est une distinction que Gow (1980:42) reproche aux auteurs de la *Values Clarification* de ne pas avoir fait, du moins au moment où elle a publié sa critique: «*In its moral and individual relativism, Values Clarification fails to distinguish the fundamental difference between a moral and a nonmoral question. It treats issues such as stealing and lying in the same way as preferences in sport or recreation.*»

¹⁴⁶ «*The emphasis was not on the promotion of our society's values, what I here call moral values.*» Harmin et Gallagher 1994:85. «*I talk about moral instruction, which I define as instruction that not only produces good test results now but is good for students and society in the long run.*» Harmin, 1994:89.

¹⁴⁷ Dans la perspective présentée ici, la qualité morale provient de la combinaison de deux éléments: le lien avec la conduite de la vie, et le lien avec le bien-être collectif. Le premier élément rejoint tout à fait la distinction suivante qui importe beaucoup dans la pédagogie américaine: «*One view of teaching suggest that every school subject can be taught on three levels - facts, concepts, and values. The facts level includes learning separate pieces of information and isolated skills. The concepts level includes seeing the connections between separate facts, understanding principles, and mastering the complex skills of the discipline. The values level involves exploring the relationship of the subject matter to one's personal life and values.*» Le niveau de la morale et des valeurs est donc celui du rapport établi entre les choses et la personne qui en use.

et aux valeurs»:

«The conscious attempt to help others acquire the knowledge, skills, attitudes and values that contribute to more personally satisfying and socially constructive lives.

This definition describes values education and moral education as one endeavor with two goals. The first goal is to help people - young people in this case - to live more personally satisfying lives, which have meaning, joy, and satisfaction. This is not to suggest that it is a realistic goal to always be "happy", but that we experience challenges, opportunities, and even tragedies. It means that we are living vitally, experiencing the richness of ourselves, others, and the world around us, as we move toward self-selected, meaningful goals.

The second goal of values education and moral education is to help people live more socially constructive lives; which contribute to the good of the community; which are based on care and compassion for fellow humans and other living things, and which do not interfere with the rights of others to pursue their legitimate values. To be socially constructive is to act in a way that supports the values of "life, liberty, and the pursuit of happiness", not just for ourselves but for all people.»¹⁴⁸

Kirschenbaum admet que l'on puisse faire une distinction théorique, largement répandue d'ailleurs en éducation, entre les deux types d'éducation: *«values being the domain of what is preferred and desirable, morals being the domain of what is right and wrong»*. Cependant, dans la pratique, il est difficile de préciser qui fait quoi, ajoute-t-il; l'éducateur qui clarifie des valeurs civiques ne fait-il pas de la morale, et le professeur de morale n'enseigne-t-il pas des valeurs? Pour des penseurs exclusivement tournés vers l'action, vers les résultats observables dans les comportements des individus, faire une distinction entre les deux types d'éducation embrouille le sujet plus que cela ne l'éclaire.

¹⁴⁸ Kirschenbaum 1995:14.

3.4.2 La bonté d'un acte provient à la fois de son unité et de son unicité

Nous allons cependant fournir au bénéfice de la *Values Clarification* un argument supplémentaire pour fonder le concept de la morale, conformément à la philosophie de ses fondateurs, mais un argument qu'ils n'ont malheureusement pas développé eux-mêmes. Pourtant ils en ont posé tous les éléments. Raths et al. citent d'abord Dewey, à propos de la «loi morale»: *«Its soundness and pertinence are tested by what happens when it is acted upon.»* Puis, juste à la suite, ils recourent à Whitehead, à propos de la détermination du vrai et du faux: *«The important question is, in what circumstances is this formula true, and in what circumstances is it false?»*¹⁴⁹ Selon la vision pragmatiste, la vérité ou la bonté de l'acte moral ne peut advenir que dans le point de jonction, unique en son espèce, où telle personne en action entre adéquatement en contact avec telle chose extérieure, dans un agencement particulier de circonstances qui ont très peu de chance de se produire telles quelles à nouveau. La bonté d'un acte n'est jamais une caractéristique générale, pour les pragmatistes; elle est toujours circonstancielle. La conscience humaine est d'ailleurs elle-même caractérisée à la fois par sa fonction strictement tournée vers le particulier (*«the determiner of what to do in situations of moral conflict»*) et par son ancrage individué:

«with our different background and our different experiences it may indeed be true that each of us has a conscience which is uniquely our own. Hence the probability of building "a unifying set of concepts and principles" is an

¹⁴⁹ Raths et al. 1978:289-290.

almost impossible task.»¹⁵⁰

La moralité d'un acte est dans la cohérence de l'agir humain avec tous les éléments formant un système unique pour la situation dans laquelle est accompli cet acte. Elle ne réside pas, selon la vision de la *Values Clarification*, dans la cohérence avec un modèle externe, comme le soutient Naud dans *La recherche des valeurs chrétiennes*, lorsqu'il écrit:

«il faut absolument que l'éducateur se rende compte que si toute réflexion sur les valeurs doit finir par aboutir à l'examen du vécu, elle ne saurait trouver là son point de départ. La réflexion sur les valeurs est d'abord une réflexion de type normatif. Quelles sont les valeurs qui s'imposent? Quelles sont les valeurs qui devraient inspirer ma vie? Quelles sont les valeurs chrétiennes? Voilà les premières questions. C'est quand on y a répondu, qu'il importe par la suite d'interroger sa propre vie ou la vie de l'école pour voir si elle est conforme à l'idéal.»¹⁵¹

Naud rappelle que Nietzsche proposait de combattre les valeurs du christianisme en attaquant les dogmes qui leur servent de fondement. Sans faire aucune discussion de ce genre, sans même avoir aucunement l'intention de diminuer le christianisme ou quelque autre religion, les pragmatistes, du moins ceux qui supportent la *Values Clarification*, renversent tout aussi bien le processus dogmatique de valorisation proposé par Naud. Dans un passage très dense, Eames, auquel nous avons référé quand nous avons exposé la philosophie de Dewey au premier chapitre de notre étude, présente l'ensemble des idées développées ici sur la notion pragmatiste de la morale et démontre très bien la conclusion à laquelle elle mène:

¹⁵⁰ Raths et al. 1978:325.

¹⁵¹ Naud 1985:80.

*«The moral theories of James, Mead, Pierce, and Dewey have many elements in common. They reject moral dogmatism, authoritarianism, and they attempt to construct a theory of reflective morality. Their account does not tell us what is specifically right and wrong in each concrete situation, but it does provide a method by which an individual can analyse each moral situation he encounters. It is a method which allows the individual to entertain several hypotheses and to think out the implications of each. Thus on this view the mind of man is liberated from moral dogmatism and is free to discover the unique good of each situation.»*¹⁵²

Voilà donc pourquoi les créateurs de la *Values Clarification* ne se permettent jamais de décréter «bien» ou «mal» une action hors de son contexte; c'est un jugement impossible à faire pour eux¹⁵³.

3.4.3 Une propension au bien, mais à discipliner

D'après Gow, la morale de la *Values Clarification* appartient au type «A»¹⁵⁴, car la *Values Clarification* inverse les présupposés de Gow; au lieu d'affirmer que «les principes existent par eux-mêmes, bien qu'ils puissent tolérer des exceptions»,

¹⁵² Eames, S. M. *Pragmatic Naturalism, an Introduction*, Carbondale (Ill.), Southern Illinois University Press, 1977:147.

¹⁵³ «We share that disinterest in universal absolutes. This is not to say that we accept the idea that standards cannot exist or that "anything is as good as anything else." We agree with Withehead and Dewey that there is a qualitative difference in ideas and activities and that that quality is to be judged by the thinking that has been involved in it, the connections made between it and our existence - past, present, and future. Clarification is a process for refining that thinking and improving that quality. That judgment about quality is to be made in particular contexts, when "specific conditions present themselves," not in any final abstract way.» *Values and Teaching*, 1978:290.

¹⁵⁴ Rappelons brièvement ce que nous avons présenté en 1.2.3. Dans le type moral «A», il n'y a pas de préceptes moraux objectifs. Dans le type moral «B», il s'agit d'une morale qui repose sur des préceptes moraux objectifs.

l'approche de Raths et al. pourrait plutôt se présenter comme étant celle où «tout est exception, bien que l'énonciation de principes soit tolérée». Mais la *Values Clarification* n'est pas du type «A» pur et dur, tel que décrit par Gow:

*«Type A MVE operates on the assumption that human beings are rational and moral by nature. This means that each person is capable of being his or her own moralist and judge of his or her own behaviour. A law unto himself or herself, the individual will almost inevitably and automatically choose the rational and the good.»*¹⁵⁵

Mais le processus de valorisation ne s'arrête pas à l'étape du choix; il comprend aussi deux critères portant sur l'appréciation d'une valeur et deux autres sur sa mise en action. En nombre, ces critères occupent plus de place que les trois critères du «choix». Agir conformément à ses choix n'apparaît pas comme une opération facile, ni inévitable, ni automatique pour la *Values Clarification* qui insiste, en ce qui concerne le dernier critère, sur la répétition de l'agir pour que le comportement devienne habituel.

*«As I build patterns into my life, as I eliminate the inconsistencies, my actions take on a harmonious and cumulative momentum which has that much more chance of actualizing what I prize and cherish.»*¹⁵⁶

C'est donc dire que la *Values Clarification* est un appel à l'effort, en plus d'être un perpétuel renouvellement de la vision que possède quelqu'un à propos de la conduite de sa vie.

Il n'est cependant pas faux de dire que les créateurs de la *Values Clarification*

¹⁵⁵ Gow 1980:164.

¹⁵⁶ Kirschenbaum 1973:104.

partagent la conception rogérienne de la dynamique de la personne¹⁵⁷. Ils laissent souvent entendre que l'étudiant qui s'habitue à clarifier ses valeurs, donc à éliminer les obstacles qui empêchent la vie de couler en lui, améliore progressivement son caractère, en surmontant ses déficiences au profit d'un plus grand épanouissement¹⁵⁸.

3.4.4 L'absolu peut exister, mais il est hors de portée de notre expérience

L'impératif moral que cherchent Naud autant que Gow et qu'ils ne trouvent pas dans la *Values Clarification*, cette présence d'un absolu s'imposant à la volonté de l'homme, c'est une donnée qui se trouve présente dans l'approche de Raths et al. Ou, pour être plus fidèle à la vérité, c'est une donnée présente pour ceux qui l'admettent¹⁵⁹. Ce n'est pas une présence obligée, la *Values Clarification* pouvant donner ses fruits même en l'absence d'absolu; nous l'avions déjà noté dans la section précédente traitant du relativisme des valeurs. Mais pour Simon, en

¹⁵⁷ Raths et al. écrivent: «the nonmoralizing value approach can show children at an early age that they are expected to think for themselves, be proud of themselves, and use their intelligence to guide their own behavior.» *Values and Teaching*, 1966:191.

¹⁵⁸ La série de conseils donnés aux éducateurs voulant utiliser la méthode de *Values Clarification* en fait foi; c.f. *Values and Teaching*, 1966:185-196.

¹⁵⁹ «Many advocates of values clarification, clergy and laypeople alike, do believe that there are absolute values, this is, absolute truths about the universe or values that everyone should hold for reasons which transcend rationality. Other advocates of values clarification do not believe this.» Kirschenbaum et al. 1977:745.

tout cas, cet impératif absolu existe et il vient d'un donné religieux¹⁶⁰.

Simon s'est exercé à démontrer la compatibilité du message chrétien avec les principes de sa méthode¹⁶¹. D'autres auteurs ont aussi fait de même¹⁶². Dans le premier exemple (voir tableau 9) que Simon, Daith et Hartwell illustrent pour les éducateurs de la foi, ils démontrent très clairement que les questions de clarification posées par un éducateur visent la compréhension du donné de la foi, alors que les questions qui auraient dû être posées dans une démarche de valorisation sont toute autres. Ces questions concernent l'expérience personnelle des étudiants, une expérience qui s'apparente à celles des personnages du récit évangélique, en ce cas précis. Le tableau 9 compare les deux types de questionnement à propos d'une leçon sur la réaction du disciple Thomas en

¹⁶⁰ C.f. Simon, S. et Hayes, W. H., «Jesus is a Humanistic Educator», dans *Religious Education*, Spring 1984, 79, 2:274. «*It is hard for one of the authors, being a practicing Christian, deeply involved in his ministry and at the same time one of the leaders in the Value Realization movement who conducts workshops for many school systems, to understand why educators we might respect pass out leaflets calling our work atheistic.*»

¹⁶¹ Simon et Hayes 1984; et Simon, S. «Three Ways To Teach Church School»; dans *Readings in Values Clarification*, Minneapolis, Winston Press, 1973:237-238.

¹⁶² Les articles suivants ont été publiés dans Simon, S. et Kirschenbaum, H., *Readings in Values Clarification*, Minneapolis, Winston Press, 1973. Westerhoff III, J. H., «How Can We Teach Values?» (pp.225-230); Brownfield, R., «Those Old-Time Values» (pp. 231-236); Simon, S., Daith, P. et Hartwell, M., «Values Clarification: New Mission for Religious Education» (pp. 241-246). Il faut encore citer l'ouvrage de Smith, M. *A Practical Guide to Value Clarification*, La Jolla (Ca.), University Associates Publishers and Consultants, 1977.

présence de Jésus ressuscité.

Tableau 9 : les deux formes de questionnement d'un même contenu

Questions que l'éducateur a effectivement posé à ses élèves	Questions qui se conforment à l'approche de la <i>Values Clarification</i>
<p><i>Mark:</i> What is the story of Thomas about anyway? I mean, what are we supposed to get out of it?</p> <p><i>Teacher:</i> Well, it has something to do with the nature of faith. What did his experience teach Thomas?</p> <p><i>Mark:</i> It showed him that Christ really did exist and would come to him even though he had doubted.</p> <p><i>Teacher:</i> Yes, but is that the most important part of the story?</p> <p><i>Jane:</i> At the end Christ says, "Blessed are they who have not seen and yet have believed."</p> <p><i>Teacher:</i> Good, and how would you tie that into the story?</p> <p><i>Jane:</i> That you have more faith if you can believe even though you haven't seen.</p> <p><i>Mike:</i> Yeah, faith is not dependent upon physical reality.</p> <p><i>Carol:</i> But wait a minute. I think Thomas was sharp. Today he would be a brilliant scientist. He just wanted to get the facts in before he made a decision.</p> <p><i>Teacher:</i> Good point. But is a scientist necessarily without faith?</p>	<p>«1. <i>What are three things you believe in, with absolute faith, though they may never be tested or proved?</i></p> <p>2. <i>Have you ever trusted someone's judgment only to discover that you have been made a fool? How did you feel? What did you do about it?</i></p> <p>3. <i>What have you learned in science this year that supports your faith in God? How does it support your belief?</i></p> <p>4. <i>Who is the person in your life you trust the most? Why?»</i></p>

Source : Simon, S., Daitch, P. and Hartwell, M. «Value Clarification: New Mission for Religious Education»; in *Readings in Values Clarification*. Minneapolis: Winston Press, 1973:241-243.

Il est toujours possible de discuter pour savoir s'il faut commencer par les questions de la colonne de gauche ou par celles de droite¹⁶³. Il est clair cependant que, si l'on suit Dewey, la leçon est incomplète aussi longtemps que les deux questionnements ne sont pas abordés, puisque l'expérience forme une unité indissociable sujet-objet-sujet, plutôt qu'une dualité d'un objet et d'un sujet; peut-être que Dewey soutiendrait également qu'il faille franchir la frontière des colonnes plusieurs fois plutôt que d'épuiser les questions d'une colonne avant de passer à la colonne suivante.

Le second exemple de compatibilité du message chrétien avec les principes de la *Values Clarification* pousse encore un peu plus loin ce passage entre différents niveaux pédagogiques afin de faire une démarche éducative complète. Le tableau 10 illustre trois sortes de questionnement, selon que l'éducateur cible les faits, les concepts ou les valeurs. La leçon dont il est question dans cet exemple concerne l'entrée triomphale de Jésus à Jérusalem.

Dans cet exemple, les vérités de la foi sont posées là, sans discussion. Elles ne font pas problème, par rapport aux questions de clarification. Elles semblent seulement appartenir à un ordre tout à fait différent de celui de la réalité avec laquelle compose la méthode de valorisation, c'est-à-dire la réalité de l'expérience

¹⁶³ Nous pensons à la position de Naud qui propose la *Christian Values Clarification*, où l'on commence toujours par approfondir le message chrétien avant de passer au processus de valorisation.

Tableau 10 : questionnements de faits, de concepts et de valeurs

Questions de faits	Questions de concepts	Questions de valeurs
<p>1. What instructions did Jesus give his two disciples?</p> <p>2. Did it go just as Jesus said it would go?</p> <p>3. What was the reaction of the Pharisees to the large crowd of Jesus' disciples who were praising him?</p> <p>4. How did Jesus answer the Pharisees?</p>	<p>1. What is the meaning of Jesus riding into the city of Jerusalem on an ass?</p> <p>2. What were the people who threw palm branches before him expecting to have happen?</p> <p>3. What are the important distinctions between the Pharisees and the disciples?</p>	<p>1. Would you have been able to turn over the tables of money changers in the temple? Wasn't this violent and destructive of private property? Is this anything like the cases of students who force deans out of their offices? Or like the cases of persons who burn draft board files? Have you ever participated in an act that destroyed property? Name a time then you feel you could do so.</p> <p>2. The disciples seemed to have no embarrassment about demonstrating their beliefs in public. How easy is it for you to announce to anyone what you believe when it is unpopular or you might be punished for doing so? Have you ever participated in a demonstration for civil rights or to end the war of Vietnam? Why? What kind of demonstrations do you think are acceptable? When should people participate in a demonstration?</p>

Source: Simon, S. «Three Ways To Teach Church School»; in *Readings in Values Clarification*. Minneapolis: Winston Press, 1973:238-239.

sensible. Les auteurs tant de la *Values Clarification* que ses adversaires parlent souvent de l'«intuition» pour cet autre mode d'accessibilité au donné non rationnel. Il s'agit ainsi d'une réalité dont le rationnel ne peut rien dire, sinon que ce n'est pas la réalité, ou du moins «sa» réalité. En éducateur pragmatiste qu'il est, Simon ajoute toutefois la nuance suivante qui ramène notre réflexion à ses propres perspectives.

«We would allow that there are certain absolutes essential to Christian education: belief in God, the Resurrection of Christ, the Holy Spirit, and the veracity of the Ten Commandments, to name a few. But there are really far fewer immutable and absolute values than most of us realize. What students need most is not a list of the values of today but a process for finding new expressions of values that are yet to come. This is what value training is all about.»¹⁶⁴

Tradition religieuse aussi bien qu'expérience personnelle passée peuvent donc fournir au processus de valorisation les intrants dont il a besoin pour apprécier et choisir après délibération des valeurs, puis agir en conformité avec elles.

«In a sense, the values that we carry exist as in a bag on our back. Meeting a new situation, we might reach into the bag for some bit of our past and try to see whether or not it is appropriate to the new occasion. ...our most recent experiences often reveal a necessary modification in the application of a past wisdom. So we adjust and this new adjustment to life then also goes into the bag and becomes available for possible application in future situations. Thus, past value clarity serves, not controls, the present; and present value experience serve, not limit, the future.»¹⁶⁵

¹⁶⁴ Simon, Daith et Hartwell 1973:246.

¹⁶⁵ Rathes et al. 1978:290.

Quand Gow¹⁶⁶ dit que la *Values Clarification* fait fi du bagage du passé, elle n'a sûrement pas fait la même lecture que nous de cette approche. Il faut avouer cependant que les fondateurs de la *Values Clarification* ont porté flanc à la critique à ce sujet dans les années de leur plus grande diffusion et que depuis, ils ont raffiné leur façon de dire les choses.

3.4.5 Il est acceptable de présenter sa propre expérience aux autres

Aujourd'hui, par exemple, Harmin avoue que lui et les autres fondateurs auraient pu faire mieux lors de cette période d'effervescence.

«My point is simply this: Although it is often useful to accept students' value statements nonjudgmentally, values clarification theory does not call on us to accept all student statements that way. Nor does it suggest that teachers in any way cease acting as moral leaders. It recommends simply that teachers go well beyond moral leadership - that they also help students learn to think through their personal values and understand what it takes to live a committed, value-directed life.

As I look back, it would have been better had we presented a more balanced picture, had we emphasized the importance of helping students both clarify their own personal values and to adopt society's moral values. Indeed, combining value clarity and high morality, like combining process and content, is just plain smart.»¹⁶⁷

Harmin insiste donc maintenant sur la nécessité pour les éducateurs d'affirmer des valeurs précises devant les étudiants; et même de les instruire sur ces valeurs, à

¹⁶⁶ Gow 1980:96, 219.

¹⁶⁷ Harmin 1988:25.

partir d'exercices scolaires¹⁶⁸. L'éducateur peut dire comment il tente lui-même de pratiquer cette valeur («*We learn from models of morality*») et offrir son support aux jeunes qui éprouvent des difficultés à implanter cette valeur dans leur vie («*We learn what we live*»¹⁶⁹).

Kirschenbaum serait sûrement d'accord avec Harmin, sur cette prise de position qui concerne les valeurs dites «morales», étant donné sa nouvelle proposition sur la *Comprehensive Approach* (nous la présentons au chapitre 4). Simon, pour sa part, se mettrait probablement d'accord avec ses deux confrères en autant qu'il reste clair que toute valeur peut et doit être soumise à l'examen critique¹⁷⁰, celle d'un jeune aussi bien que celle d'une personne ou d'une institution faisant autorité.

3.4.6 Une approche sans impérialisme absolu

Le discours moral est au fond une quête du point d'appui qui justifie la conduite de nos vies. Si cette quête demeure au ras des pâquerettes, elle récolte des points

¹⁶⁸ Kirschenbaum conseille une attitude semblable. «*John Dewey believed that education was the re-evaluation of experience. Our experiences profoundly shape our attitudes, beliefs, and values. Just as we have learned much from our experience, we want our children and our students to benefit from our experience - both our personal experience and the collective experience of our culture. ... if you can talk about your experience with enough detail and reality that, to some extent, they experience your experience, then they cannot help but learn from it, as you did.*» Kirschenbaum 1995:133.

¹⁶⁹ Harmin et Gallagher 1994:88. On peut déjà trouver des exemples de cette idée dans la première édition de *Values and Teaching*: 1966:72-73.

¹⁷⁰ C'est ce qu'il nous affirme dans l'entrevue qu'il nous a accordée en 1995.

d'appui susceptibles de se transformer continuellement. L'appui «pragmatiste» vaut, de façon absolue, dans le moment particulier où le contact se fait, entre une personne et un objet; rien dans le monde sensible qui constitue la seule réalité à laquelle peut s'appliquer avec certitude la raison logique, rien ne possède un caractère éternel. Seul le recours à un autre ordre des choses, que certains disent accessible par le mode intuitif, peut fournir un point d'appui immuable, absolu, éternel. Mais de ce second ordre des choses, la *Values Clarification* n'en fait pas son affaire; cependant, en sa présence, elle n'éprouve aucune gêne à poursuivre son processus.

3.5 Synthèse des réponses aux critiques de la *Values Clarification*

En répondant aux critiques qui leur étaient adressées, les tenants de la *Values Clarification* ont mieux défini le lit du courant qu'ils ont alimenté. Globalement, ils ont suivi leur cours entre la rive du développement moral selon Kohlberg et la rive de l'interprétation traditionnelle de l'éducation morale et aux valeurs. Pour parler plus concrètement, disons que la *Values Clarification* s'exerce à plein dans la dimension culturelle et quotidienne du vécu des personnes, en complémentarité avec l'approche de Kohlberg qui aide à gravir les niveaux structurels du jugement moral, mais en marge du vécu quotidien et culturel¹⁷¹. De plus, la *Values*

¹⁷¹ Nous trouvons cette idée de complémentarité entre les approches chez Caron, par exemple, à la suite de l'expérimentation de la *Values Clarification* comparée à trois autres approches, pour la formation morale des enfants de 6 à 11 ans. Elle écrit: «Chacune des approches expérimentées en 1981-1982 et en 1982-1983 nous a permis de constater, que par son orientation tout autant que par sa

Clarification se tient tout autant à distance des principes et des consensus dits «universels» pour ne prendre position que sur la façon de développer le caractère individuel et d'appliquer celui-ci aux situations quotidiennement vécues. Enfin, la *Values Clarification* qui travaille à partir de l'encadrement des milieux moraux où elle se pratique tient pour acquis les données (universelles ou consensuelles ou absolues) de ces milieux en autant que le processus de valorisation reste sauf. Il ne lui appartient pas de dire comment l'univers est sorti du chaos ni où il nous mène. Mais la *Values Clarification* se réserve le droit de dire comment chacun peut s'y prendre pour sortir de son chaos quotidien et se rendre là où il décide d'aller. La décision, l'appréciation et la réalisation de tout ce qui est circonstanciel, voilà le lit dans lequel coule la *Values Clarification*. «Quelles sont «tes» valeurs qui jouent dans cette situation-ci?», demande-t-elle. Et elle fournit les outils pour que la personne concernée élabore sa réponse et se conduise en conséquence. Constamment au cours des répliques que les défenseurs de la *Values Clarification* ont données à ceux qui leur soulignaient des incohérences, ces défenseurs ont justement maintenu une cohérence sans faille le long de la ligne que nous venons

méthodologie, elle pouvait favoriser le développement chez les jeunes d'habiletés considérées comme essentielles à un comportement moral. Toutes, elles mettent l'accent sur le développement du raisonnement moral; l'approche du conflit cognitif vise prioritairement cette habileté; la clarification des valeurs, en invitant l'enfant à faire des choix et à motiver ses choix, contribue également à développer cette capacité de raisonner; l'approche de John Wilson propose des règles qui servent à discuter de façon rationnelle divers problèmes moraux; le programme de philosophie pour enfants se présente lui-même comme un apprentissage de la pensée logique pouvant s'appliquer à diverses situations.» Caron, A., «Impact d'approches spécifiques en éducation morale», dans *L'éducation morale en milieu scolaire. Analyse de situation et perspectives*, Montréal, Fides, 1987, p. 64.

de tracer. Le reste apparaît accessoire et adaptable aux circonstances ou à une meilleure conformité à la réalité dans laquelle oeuvre la *Values Clarification*.

CONCLUSION

Dans le présent chapitre, nous avons fait état des différents objets de la critique faite envers la *Values Clarification*. Certains aspects relèvent de procédés pédagogiques et ne réfèrent qu'aux habiletés à transmettre un donné éducatif. Cependant, nous avons porté attention tout particulièrement aux critiques que nous avons appelées «fondamentales», parce qu'elles remettaient en question l'option primordiale des auteurs de la *Values Clarification*: celle de l'expérience comme base de tout savoir, y compris le savoir qui porte sur la conduite de la vie. Par leurs critiques, les auteurs s'opposant à la *Values Clarification* tentaient de sauvegarder les aspects les plus précieux de l'éducation, soient la responsabilité des éducateurs envers leurs élèves et la formation des jeunes en conformité avec les options morales de leurs milieux de vie. Les créateurs de la *Values Clarification*, pour leur part, ont montré que tout en partageant ces buts très précieux de l'éducation des jeunes, ils le faisaient à l'intérieur d'un créneau très précis qui habilite ces jeunes à prendre leur vie en main, quel que soit leur âge¹⁷².

¹⁷² Cette conviction des fondateurs de la *Values Clarification* est corroborée par les conclusions d'un groupe de chercheurs universitaires et d'enseignantes québécoises, qui ont expérimenté cette approche dans leurs cours d'éducation

Nous avons vu également que le problème du relativisme des valeurs demeure entier quand nous cherchons à le résoudre par la notion de «valeurs universelles». En effet, où poser les limites de l'universalité: dans une communauté, dans une société nationale, dans une entente internationale, dans les traditions des sages, dans des structures de l'intelligence, dans une «nature» humaine biologique? À part les notions de nature et de structures (à propos desquelles d'ailleurs la science continue d'évoluer), toutes ces références sont bien relatives! Seule une notion de portée transcendante peut imposer sa préséance à ces catégories et construire l'assise qui fonde une morale en quête d'absolu. Ces vérités «objectives» ou «éternelles» sont hors de saisie selon la grille de «lecture» qui préside à la mise en place et à l'articulation de la *Values Clarification*. Les tenants de cette approche acceptent donc de poser ces données comme des principes provenant d'un autre ordre des choses, un ordre «vertical» dont ils ne peuvent cependant rien dire. Ils désirent s'occuper seulement de l'ordre horizontal des valeurs, laissant à d'autres, comme à Kohlberg, le soin d'en déterminer l'ordre vertical. Rath et ses collaborateurs souhaitent même que se développe la complémentarité entre les deux ordres: «*we would expect the two approaches to become more rather than*

morale auprès d'enfants de 6 à 11 ans. Voici ce qu'elles ont constaté: «Les données recueillies [...] révèlent, chez les enfants ayant participé à ces démarches, des transformations dans le sens d'un développement au niveau du savoir principalement, mais aussi au niveau du savoir-faire et, dans de plus faibles proportions, au niveau du savoir-être. Ce progrès s'est manifesté chez la plupart des élèves. Il a été plus marquant, chez les élèves du premier cycle, au plan du savoir et plus significatif, au plan du savoir-être, chez les élèves du second cycle.» Caron 1987:53-54.

less complementary and compatible in the years ahead»¹⁷³, disent-ils à propos de l'approche de Kohlberg. L'identification du besoin de compatibilité et de complémentarité des approches, voilà donc le legs le plus important qu'ont fait les deux principales écoles d'éducation aux valeurs de la période 1960-1980 aux éducateurs de la décennie qui allait suivre.

Cette passation du flambeau s'est effectivement réalisée, comme nous le montrerons dans le prochain chapitre, dans lequel nous allons faire état des améliorations et des transformations qui sont venues à la suite du brassage d'idées des années 70, dans la continuité de la *Values Clarification*. Les fondateurs de cette approche eux-mêmes ont apporté une contribution importante au progrès de leur propre pensée: Simon avec la *Values Realization*, Harmin avec la promotion des approches conjointes de la morale et des valeurs et Kirschenbaum avec la *Comprehensive Approach*. Certains éducateurs, maintenant leur opposition à la *Values Clarification*, se sont placés sur une voie d'évitement et ont cherché dans des directions passablement différentes. D'autres ont voulu résoudre, à l'intérieur des cadres mêmes de la *Values Clarification*, l'un ou l'autre aspect qui leur était apparu faible jusque-là; c'est ainsi qu'ont été formulées des corrections dans la démarche de Raths et al. à propos de la communication en groupe et de l'insertion des options sociales d'un milieu, par exemple; de même aussi ont été proposées des adaptations plus globales en rapport avec les dimensions morale, religieuse ou

¹⁷³ Raths et al. 1978:299.

religiologique. C'est ainsi que *Values Clarification* a engendré une seconde génération de méthodologies éducatives des valeurs, pouvant se réclamer d'une même lignée, mais tendant à satisfaire des discours aux accents différents.

CHAPITRE 4

LA VALUES CLARIFICATION
DANS LES 20 DERNIÈRES ANNÉES

INTRODUCTION

Par la succession des idéologies qui l'inspirent, une société fait des vagues sur lesquelles les valeurs se tiennent en équilibre. Quelques-unes de ces vagues seront rappelées, au début de ce chapitre, afin d'illustrer la genèse et la croissance de la *Values Clarification*, et pour situer le contexte dans lequel elle a atteint une certaine maturité depuis une vingtaine d'années. Puis, nous allons passer, à la suite les unes des autres, six approches qui démontrent comment la *Values Clarification* a évolué dans la pensée des praticiens de l'éducation depuis les années 80. Les fondateurs de la *Values Clarification* auront priorité; nous verrons que Simon, Harmin et Kirschenbaum ont pris des voies différenciées mais qu'ils ont tous trois cherché à donner à leur approche initiale une ouverture plus grande à des courants d'idées qui se sont développés au cours de la même période où ils oeuvraient à pleine capacité au service de la *Values Clarification*. Il sera alors question de *Values Realization* avec Simon, de conjonction de la morale et des valeurs avec Harmin et de *Comprehensive Model* avec Kirschenbaum. D'autres auteurs aussi ont mis leur créativité et leur réflexion à l'épreuve pour proposer des processus de valorisation qui tiennent compte d'une dimension qui les préoccupait davantage. C'est ainsi que nous aborderons la brisure de l'égoïsme avec la «communication des valeurs» de Van der Ven; puis la priorité accordée au donné de foi, avec la «clarification des valeurs chrétiennes» de Naud; et enfin, l'émergence de sens par les valeurs, avec l'«approche évaluative» ou «psychoreligieuse» de Berlinguette.

Le chapitre se terminera par une synthèse des solutions qui ont été apportées aux problèmes de la *Values Clarification au cours des années 80-90*. Nous concluons en soulignant que le discours des nouvelles solutions demeure insuffisamment explicite pour rendre compte de façon satisfaisante pour l'esprit scientifique de la dimension «religiologique» de la valeur.

1. LES VAGUES SOCIALES ET LES VALEURS

Le discours moral et des valeurs suit les vagues de la société où il est exprimé, avons-nous dit plus haut. Nous connaissons les grandes phases sociales du Québec, par exemple, celles de l'avant, du pendant et de l'après-révolution tranquille. Des valeurs majeures dans le domaine de la religion, de la vie socio-politique et de la vie privée ont dominé à chacune de ces périodes. Il est sûrement possible de diviser chaque période en durée plus courtes pour identifier des discours plus spécifiques sur les valeurs, par exemple entre 1960 et 1975, sur la libéralisation des moeurs, sur la construction des infrastructures sociales, sur l'éviction de la présence religieuse de ces infrastructures, etc.; puis une accalmie, un affadissement de ces discours vers la fin des années 70, comme pour prendre le temps de digérer socialement la vague des chambardements qui venaient d'être vécus. Pour ne nommer que quelques auteurs qui ont attiré notre attention sur la question des valeurs durant ces années, mentionnons Martin Blais, Fred Caloren et al., Claude Corbo et al., Jean-Guy Dubuc, Daniel Latouche, Jacques Lazure, Pierre

Lucier, Jean-Guy Meunier, André Naud et Lucien Morin, Jacques Perron ...¹

1.1 La question des valeurs, omniprésente au cours des vingt dernières années

En 1978, en publiant *L'esquive. L'école et les valeurs* au nom du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, Naud et Morin ont causé un ressac de protestations dans les milieux intellectuels en proposant l'enseignement d'un ensemble précis de valeurs dans les écoles du Québec. La même année, l'Assemblée des évêques du

¹ Dans la bibliographie de cette thèse, de nombreux ouvrages et articles québécois sont cités. Ici nous ne voulons évoquer que la diversité de la réflexion de la période dont il est question, soit les années 60 à 80.

Blais, Martin, *L'échelle des valeurs humaines*, Montréal, Beauchemin, 1972 (première édition).

Caloren, Fred, Harvey, Julien, Julien, Claude, Naud, André, Rioux, Bertrand, Rocher, Guy, Ryan, Claude, Thur, Livia, *Le nouveau défi des valeurs. Essais*, Montyréal, Hurtubise HMH, 1972.

Lafrance, Yvon, Corbo, Claude, Leroux, Georges, Tchao, Joseph Ho-Jou et Valcke, Louis, *Démocratie, valeurs et savoir*, Québec, Cahiers de l'université du Québec, 1970.

Dubuc, Jean-Guy, *Nos valeurs en ébullition*, Montréal, Leméac, 1980.

Latouche, Daniel et al., «Valeurs et idéologies post-industrielles au Québec, ou : Est-ce dans leur tête que les Québécois sont beaux?»; dans *Prospective socio-économique du Québec, première étape*. Tome 1, OPDQ. Québec, 1978:2-57.

Lazure, Jacques, *L'asociété des jeunes*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1974.

Lucier, Pierre, «La crise des valeurs au Québec. Une problématique encore à établir»; dans *Relations*, (mars 1976), vol. 36, n° 413:70-74.

Meunier, Jean-Guy, «La symbolique et la valeur»; dans Collectif, *Le symbole, carrefour interdisciplinaire*. Éditions Sainte-Anne, 1969:67-82.

Naud, André et Morin, Lucien, *L'esquive. L'école et les valeurs*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978.

Perron, Jacques, *Les valeurs en éducation: vers un portrait psycho-social de l'étudiant québécois*, Montréal, Université de Montréal, 1973.

«La crise des valeurs au Québec. Famille, école, travail, religion...»; dans *Revue Notre-Dame*, (déc. 1975), No 11.

Québec, puis l'année suivante (1979) le ministère de l'Éducation du Québec ont énoncé chacun une liste de valeurs à promouvoir à l'intérieur du système scolaire. En 1981, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, dans un document intitulé *C'est-à-dire. Regards sur les mots qui servent à dire l'éducation chrétienne* (1981), prend position en faveur d'un concept de la valeur, qui contient à la fois des aspects subjectifs et des aspects objectifs. La même année, à l'Université du Québec à Trois-Rivières se sont rassemblés des éducateurs venus de partout à l'occasion du Congrès mondial des sciences de l'éducation, dont le thème était *L'école et les valeurs*².

Au cours de ces années charnières entre les décennies 70 et 80, les milieux d'éducation sont en effervescence sur la question des valeurs, au Québec comme ailleurs. En Ontario, soulignons la publication de «*Yes Virginia, There Is Right and Wrong!*» (1980), de la Torontoise Kathleen Gow, qui plaidait fiévreusement pour que les éducateurs fassent de l'éducation aux valeurs en tenant compte de la dimension morale de l'agir. Deux ans plus tard, des représentants des milieux scolaires catholiques d'une centaine de pays se sont rassemblés à Bangkok, à l'invitation de l'Office international de l'enseignement catholique, pour discuter de *L'éducation aux valeurs pour les sociétés de l'an 2000*³; là aussi on a cherché à

² *L'école et les valeurs. Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation.* Université du Québec à Trois-Rivières, 6-10 juillet 1981, Montréal, Agence d'ARC, 1981.

³ *Lumen Vitae*, Vol. XXXVII, 1982, No. 2.

établir une liste de valeurs à enseigner, celles qui conviennent à l'éducation chrétienne par-delà toutes les cultures représentées.

Au Québec, Naud revient à la charge en 1985 avec *La recherche des valeurs chrétiennes. Jalons pour une éducation* où il proposait et développait sa propre liste de valeurs évangéliques. Encore plus récemment, en 1991, une vaste opération québécoise était lancée par le ministre de l'Éducation, afin de consulter les parents sur les orientations à développer dans le système scolaire. Enfin, des états généraux de l'éducation ont été convoqués au Québec en 1995. Tant en 1991 qu'en 1995, la question des valeurs et des méthodologies pour les transmettre aux jeunes a fait partie des préoccupations discutées. Cependant, il n'y a pas eu de nouvelles directives énoncées à ce sujet, le document intitulé *Programmes d'études. Enseignement moral, primaire*⁴, tenant toujours lieu de ligne officielle au ministère de l'Éducation, du moins en enseignement moral. Dans ce document, le ministère de l'Éducation s'en tient à l'énonciation de quelques valeurs fondamentales pour le développement personnel et social des jeunes, sans proposer de méthodologie éducative particulière.

Au niveau international, il faut noter le numéro du 30^{ème} anniversaire du *Journal of Value Inquiry* (juin 1996), produit par l'*American Society for Value Inquiry* pour

⁴ Datant de 1990, réimprimé en 1991, 1993 et 1994, ce document a été produit par la Direction générale des programmes, à la Direction de la formation générale du ministère de l'Éducation du Québec.

promouvoir la recherche sur toute thématique des valeurs. Ce numéro présentait une série d'articles, fruits de deux symposiums, le premier intitulé «*Values in education*» et le second, «*Russian value theory*». Dans ce même numéro, on annonçait aussi les thèmes des deux Conférences de la Société, soit en 1996 «*Inherent and Instrumental Values*» et en 1997 «*Values in Business*». La question des valeurs demeure donc toujours à l'ordre du jour des préoccupations de nos sociétés; on constate même que la réflexion tend à se diversifier toujours plus.

1.2 La vague américaine de la *Values Clarification*

La société américaine, qui nous a donné la *Values Clarification*, peut également identifier ses propres vagues sociales. Voici comment Kirschenbaum⁵ les identifie: les années progressistes (20-30), les années du conformisme (40-50), les années des remises en question et des grands espoirs (60-70), les années du retour au conservatisme et au protectionnisme (80-début 90)⁶ et les années de la consolidation (90 +). Les changements d'accents qui ont cours dans l'ensemble de la société se répercutent rapidement sur les attentes à l'égard du monde de l'éducation. Certaines méthodes éducatives sont alors prisées plus que d'autres,

⁵ Kirschenbaum 1995:5-9. Nous résumons ici les explications en quelques expressions percutantes.

⁶ Le respect, le sens des responsabilités, la discipline personnelle, la fierté au travail, la famille, l'amour de son pays et le service d'autrui composaient le nouvel idéal à promouvoir. Puisque les nouvelles méthodes d'éducation aux valeurs avaient peut-être contribué au dérapage social précédent, on souhaitait retourner à des façons de faire traditionnelles: transmettre des valeurs, les inculquer, «just say no!», ...

qui, parfois, tombent en désuétude.

En traçant l'histoire des valeurs aux États-Unis, dans notre premier chapitre, puis en notant au passage quelques autres traits historiques dans les chapitres 2 et 3, nous avons souligné comment la *Values Clarification* a bénéficié de l'une de ces vagues sociales. En effet, au cours des années 50, les écoles américaines avaient été rappelées à l'ordre, afin que cessât l'éducation à la Dewey (la formation intégrale de la personne) et que soit instaurée une instruction axée sur le savoir scientifique et technique. La *Values Clarification* a profité de la vague suivante, celle qui replaça au centre des préoccupations des enseignants le développement des valeurs personnelles des étudiants (1960-75). Comme nous l'avons déjà dit, la *Values Clarification* connut un succès immédiat qui surprit par son ampleur même les fondateurs de cette école. Puis survint le moment critique où les faiblesses et les limites de la nouvelle approche éducative aux valeurs apparurent de plus en plus clairement (1975-80); la *Values Clarification* fut mise au ban des milieux scolaires qui, de nouveau, délaissèrent progressivement leur responsabilité à l'égard de l'éducation aux valeurs. C'est alors (1980-85) que la *Values Clarification* devint un mouvement marginal, soutenu par de plus rares adeptes toujours enthousiastes. En général, la *Values Clarification* va plutôt se loger dans les archives des méthodes éducatives désuètes, ou, au mieux, s'inscrit parmi un éventail d'autres approches jugées tout aussi utiles aux éducateurs.

La banque de données ERIC⁷ écrit, à sa façon, l'histoire de ce mouvement. En effet, quand nous cherchons les documents correspondant aux mots «*Values clarification*», nous obtenons une liste de 914 documents, dont un nombre important (près de 150) traitent explicitement de la méthode que nous étudions. En parcourant cette liste à partir des dates les plus lointaines jusqu'à nos jours, plus nous approchons des années 1980, plus nombreux sont les articles traitant non plus du processus pur de la *Values Clarification* mais de ses applications à des matières scolaires⁸ ou à des domaines connexes, comme la santé⁹ ou le counseling professionnel ou autre¹⁰. Ce sont les intervenants auprès de la jeunesse en difficulté (par exemple les consommateurs de drogues)¹¹ qui montrent le plus long attachement à la *Values Clarification* après les années 1980. La pensée se diversifie davantage; on s'intéresse à la comparaison entre la *Values*

⁷ ERIC: *The Educational Resources Information Center*, du U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

⁸ Par exemple, Kinsler, K.T. et Sinatra, R. «Promoting Language Arts Through Values Clarification»; dans *Reading Teacher*, (Nov. 1977), vol. 31, n° 2:173-178.

⁹ Par exemple Governali, J. J. et Sechrist, W. C., «Clarifying Values in a Health Education Setting: An Experimental Analysis»; dans *Journal of School Health*, (March 1980), vol. 50, n° 3:151-154.

¹⁰ Par exemple Morrison, K. et Havens, R., «Value-Clarification Group Counseling»; dans *Journal for Specialists in Group Work*, (Fall 1979), vol. 4, n° 4:206-209.

¹¹ Par exemple Toohey, J. V. et Dezelsky, T. L. «A Values Clarification Project in Southern Mexico»; dans *Health Education* (May-June 1979), vol. 13, n° 3:18-21. Il s'agit d'un programme de clarification de valeurs mené à Mexico avec des jeunes aux prises avec des problèmes de consommation de drogues et ayant des comportements anti-sociaux.

Clarification et le Développement moral selon Kohlberg¹², à la dimension morale pouvant ou ne pouvant découler de la *Values Clarification*¹³, à son application à des contextes interculturels¹⁴, à la *Values Clarification* en tant qu'approche éducative de l'affectivité des jeunes¹⁵... Le ton est plus serein; on considère la *Values Clarification* la plupart du temps positivement et quand il y a désaccord le débat ne tourne pas à l'aigre.

1.3 Un silence étonnant, celui des fondateurs de la *Values Clarification*

Dans tout ce tableau, le silence quasi systématique des premiers artisans de la *Values Clarification* étonne. Harmin¹⁶, Simon¹⁷ n'apparaissent qu'une fois

¹² Casement, W., «Values Clarification, Kohlberg, and Choosing»; dans *Counseling and Values*, (April 1983), vol. 27, n° 3:130-140.

¹³ M^e Eniry, R., «Values Clarification: An Aid to Adolescent Religious Education»; dans *Counseling and Values*, (Oct. 1982), vol. 27, n° 1:40-51.

¹⁴ Dunbar, L. H. *The Utilization of Values Clarification in Multicultural Education as a Strategy to Reduce Prejudicial Attitudes of Eight Grade Students*. A doctoral dissertation, Northern Arizona University, May 1980.

¹⁵ Abrams, B. J., «Values Clarification for students with Emotional Disabilities»; dans *Teaching Exceptional Children*, (Spring 1992), vol. 24, n° 3:28-33.

¹⁶ Il s'agit de l'article du *Peabody Journal of Education* (1994), intitulé «Designing Curriculum for Valuing and Moral Perspectives», dont nous avons rapporté certains dialogues avec William Gallagher, dans le thème sur la morale, traité au chapitre 3.

¹⁷ Simon, S., «Values Clarification in Family Groups», dans *Journal for Specialists in Group Work*, Vol. 5, No 3, August 1980:140-147.

chacun et Kirschenbaum¹⁸ deux fois dans les données d'ERIC, entre 1980 et 1995. Les bibliographies assez exhaustives que nous possédons de Simon¹⁹ et de Kirschenbaum²⁰ montrent pourtant que ces deux auteurs sont demeurés productifs pendant cette période. Kirschenbaum explique cette situation en précisant que ni lui ni Simon ne se sont préoccupés d'envoyer systématiquement à cette banque le moindre écrit qu'ils produisent.

Nous avons également cherché à savoir pourquoi la *Values Clarification* ne semblait plus être évoquée dans les titres qu'ils ont publiés à partir des années 80.

Kirschenbaum a répondu qu'il avait alors moins d'intérêt pour la *Values Clarification*. Il éprouvait la limite de cette approche et croyait de plus en plus qu'elle devait compléter les autres approches d'éducation aux valeurs. La réponse

¹⁸ «A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education», dans *Phi Delta Kappan*, Vol. 73, No 10, June 1992:771-776. Glaser, B. et Kirschenbaum, H. «Using Values Clarification in Counseling Settings»; dans *Personnel and Guidance Journal*, (May 1980), vo. 58, n° 9:69-75.

¹⁹ Dans sa propre banque bibliographique, Simon indique 65 titres de 1980 à 1991, parus dans un nombre assez large de périodiques différents. Il a préfacé quelques livres. Simon a aussi écrit les trois livres suivants durant ces années (nous donnons les références complètes dans notre bibliographie): 1988, *Getting unstuck*; 1990, *Forgiveness* (avec sa seconde épouse Suzanne); 1994, *Weekends: great ideas for memorable adventures*, avec Hanoch McCarty. *Forgiveness* a été traduit en portugais, en allemand et en norvégien; *Getting Unstuck*, le fut en suédois, *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies*, en espagnol et *Values and Teaching*, en Japonais.

²⁰ La liste que Kirschenbaum nous a remise en mentionnant qu'elle était incomplète compte une dizaine de titres. Nous constatons qu'il ne s'est pas concentré uniquement sur l'éducation morale et aux valeurs durant cette période; il s'est notamment intéressé aux oeuvres de Carl Rogers.

de Simon à la même question est quelque peu différente. Il avoue avoir commencé à éviter l'expression *Values Clarification* lorsque le harcèlement de la droite américaine s'est intensifié; il dit avoir refusé de jouer au héros dans ce combat où l'argumentation logique n'avait aucun poids. Cependant, il a cessé de nommer la *Values Clarification* dans ses titres non par stratégie, car la seule mention de ces mots dans un titre pouvait mousser la vente de ses livres. Ses titres témoignent plutôt de la diversification de ses intérêts face à la pratique: Simon favorise le détachement de la *Values Clarification* du système de pointage des bulletins scolaires²¹; il souligne que les valeurs ne peuvent se développer dans une ambiance négative²²; il est convaincu que le besoin de tendresse physique est très grand chez l'être humain²³; etc.

Voyons donc comment ce silence des fondateurs de la *Values Clarification* a malgré tout été fécond et créateur pour l'éducation morale et aux valeurs. Nous commencerons par Simon qui est toujours demeuré très présent dans le domaine de la formation d'intervenants sur la question des valeurs.

²¹ Simon, S., Napier, R. & Kirschenbaum, H., *Wad-Ja-Get? The Grading Game in American Education*, New York, Hart Publishing, 1971.

²² Simon, S., *Negative criticism and what you can do about it*, à compte d'auteur, 1978.

²³ Simon, S., *Caring, feeling, touching*, à compte d'auteur, 1976.

2. SIMON ET LA *VALUES REALIZATION*

La *Values Realization* est apparue quand Sidney Simon a souhaité poursuivre son travail de clarification des valeurs en marge des ennuis que lui causaient des adversaires acharnés et quand il a voulu marquer une nouvelle étape dans la conception de son approche. Kirschenbaum situe ce moment en 1980²⁴. Dans ses écrits, Simon ne justifie pas ce changement de cap; il ne fait aucune présentation globale de sa «nouvelle» approche. Quand on l'interroge à ce sujet, ses réponses ne sont pas toute faites; il réfléchit avant de s'expliquer. Il insiste toutefois pour dire que la *Values Clarification* est toujours très présente dans ses interventions. Elle est d'ailleurs mentionnée plusieurs fois dans ses publications postérieures à 1980, ne serait-ce que par l'incorporation des activités antérieures dans sa nouvelle pratique²⁵. La véritable justification du changement de nom de l'approche, comme Simon nous l'a expliqué en entrevue, repose sur le changement dans sa façon d'aborder les personnes en atelier. En effet, vers la fin des années 70, Simon s'était familiarisé beaucoup plus qu'auparavant avec les techniques du counseling; ses ateliers en étaient davantage teintés. Les titres de ses livres en

²⁴ Kirschenbaum 1995:15.

²⁵ Par exemple, les exercices d'autodéveloppement qu'il nous propose dans *Forgiveness* sont identifiés par «*Clarification Strategy Number X, Y*». Dans *Weekends. Great Ideas for Memorable Adventures*, Simon remercie Merrill Harmin de lui donner la permission d'utiliser l'un de ses exercices antérieurs. Et dans *Getting Unstuck*, un passage explique comment se pratique la *Values clarification* (pp. 128-133).

disent d'ailleurs quelque chose: *Getting unstuck, Forgiveness...* En plus des techniques pratiquées en *Values Clarification*, de nouveaux exercices allant au-delà des 7 étapes auxquelles il nous avait habitués, se rapprochaient d'une démarche de counseling psychologique. C'est à ce moment qu'est apparu dans la pratique de Simon un souci plus évident de la dimension spirituelle, sous l'influence du cheminement de pardon vécu par sa nouvelle épouse Suzanne²⁶. Aujourd'hui, Simon débute chaque demi-journée d'atelier par un court moment de recueillement à partir de la lecture d'un texte, de l'audition d'un morceau de musique ou d'une chanson ou d'une combinaison de ces divers éléments. «Bref, nous a-t-il résumé, nous voulions une "enveloppe" plus grande pour tout cela».

Selon Kirschenbaum²⁷, la *Values Realization* de Simon est l'une des quatre grandes écoles actuelles d'éducation aux valeurs aux États-Unis. Les trois autres sont la *Character Education*²⁸, la *Citizenship Education*²⁹ et la *Moral*

²⁶ Cheminement dont le couple témoigne tout au long du livre *Forgiveness* et lors d'ateliers centrés sur le thème «*Healing*».

²⁷ Nous basons les renseignements qui suivent sur la présentation de la *Values Realization* que fait Kirschenbaum (1995:13-29) dans son récent volume.

²⁸ Cette approche enseigne une série de valeurs traditionnellement reconnues comme vertueuses et formant le caractère en vue de favoriser la bonne conduite des gens. La liste exacte de ces vertus morales demeure problématique; il est pratiquement impossible d'obtenir un consensus sur ce qu'elle doit être. Néanmoins, les communautés optent pour un certain nombre de vertus qui ont été promues de tout temps par les leaders moraux et sociaux comme étant les qualités des gens de bien et de grande maturité. C.f. Kirschenbaum 1995:21-23.

*Education*³⁰. La *Values Realization* vise la satisfaction de vivre conformément aux valeurs que l'on choisit d'intégrer dans sa vie. De nombreuses techniques aidant à déterminer, reconnaître, réaliser, maîtriser et intégrer ces valeurs habilent les gens à atteindre cette satisfaction, à travers les défis complexes qu'un monde en changement constant leur présente.

2.1 Des habiletés à développer

Kirschenbaum mentionne les neuf types d'habiletés qui, d'après lui, polarisent les activités de la *Values Realization*³¹. Nous les présentons dans le tableau 11.

Évidemment, toutes ces attitudes ou habiletés ne sont pas mises à contribution systématiquement et à la file, au cours d'une activité de *Values Realization*. On peut n'exercer qu'une seule habileté à la fois; mais parfois, plusieurs habiletés sont

²⁹ L'éducation civique, en tant qu'école pédagogique, propose une série de valeurs qui apparaissent fondamentales dans une société donnée. Tout membre d'une entité politico-juridico-sociale doit développer en lui le savoir, les attitudes, les croyances et les comportements de son entité. Les valeurs correspondantes le plus souvent proposées sont: le bien public, les droits individuels de la personne («*individual rights*»), la justice, l'égalité, la diversité, la vérité et le patriotisme. C.f. Kirschenbaum 1995:23-26.

³⁰ Cette approche inclut le Développement du jugement moral selon Kohlberg, mais embrasse plus largement la promotion d'un certain nombre de valeurs héritées de la grande tradition morale de l'humanité: altruisme, écoute de sa conscience, propension au bien, maîtrise de soi, humilité. C.f. Kirschenbaum 1995:26-28.

³¹ Nous avons traduit les expressions, mais il nous est apparu important de faire connaître les expressions dans leur langue originale. Les descriptions résument les explications données en Kirchenbaum, 1995:15-20.

**Tableau 11 : les neuf types d'habiletés touchées
par la *Values Realization***

Types d'habiletés	Description
La connaissance de soi (<i>knowing oneself</i>)	quant à ses sentiments, ses croyances, ses priorités, ses valeurs, ses forces et ses faiblesses, ses comportements
L'estime de soi (<i>self-esteem</i>)	quant à l'acceptation et à l'appréciation de soi, conditions préalables à la prise en charge de sa vie et à la capacité d'entretenir des relations harmonieuses avec les autres
L'habileté à se fixer des buts (<i>goal-setting ability</i>)	selon une technique appelée « <i>achievement motivation</i> » qui enseigne comment bien doser ses buts (ni trop faciles ni décourageants)
Les habiletés à penser (<i>thinking skills</i>)	de façon critique et créative: par exemple en distinguant un fait d'une opinion, en repérant ce qui relève des méthodes persuasives et en faisant preuve de logique
Les habiletés à prendre des décisions (<i>decision-making skills</i>)	selon une méthode qui franchit les étapes de la définition de problème, la fixation d'un but, le rassemblement d'informations, l'examen des diverses possibilités et leurs conséquences, la prise de décision proprement dite et l'évaluation de la mise en oeuvre de la solution
Les habiletés à communiquer (<i>communication skills</i>)	par exemple, dire ses sentiments et ses idées, bien écouter les autres, et résoudre ses conflits avec les autres
Les habiletés sociales (<i>social skills</i>)	qui sont multiples et circonstanciées, comme l'arrivée à temps, les formules de politesse, la tenue vestimentaire, l'hygiène personnelle...
Les connaissances académiques et civiques (<i>academic and worldly knowledge</i>)	qui permettent de savoir assez de choses sur le fonctionnement de sa propre société pour comprendre l'environnement dans lequel on vit et y être interactif
Les connaissances spirituelles (<i>transcendental knowledge</i>)	le sens de la vie n'émergeant pas des techniques psychologiques ou communicationnelles par exemple, mais d'une autre dimension, plus intuitive, non rationnelle, souvent portée par une foi religieuse précise

Source : Kirschenbaum 1995:15-20.

combinées au cours d'une activité polyvalente. Selon les informations du

tableau 11, la *Values Realization* n'exclut aucune composante de la personne: jugement pratique, connaissance, intuition, symbolique, affectivité, relations sociales...

2.2 Les attitudes recommandées aux éducateurs

Pour montrer la souplesse de la nouvelle approche de Simon, Kirschenbaum³² nous présente une série de 30 activités illustrant les différentes facettes de la *Values Realization*. Ces activités sont conduites selon des techniques d'animation («*facilitation*») qui se caractérisent par le développement chez le participant de la capacité de prendre en charge sa propre vie. Il va sans dire que la façon d'être et de se comporter de l'éducateur ou de l'animateur avec son groupe conditionne en bonne partie le succès de l'approche, mais cette façon d'être ne diffère en rien de ce que la *Values Clarification* exigeait déjà de lui. Le tableau 12 rappelle brièvement ces attitudes³³.

³² Kirchenbaum 1995:159-162.

³³ Nous avons réduit à 4 attitudes principales les 9 conseils suivants rapportés par Kirschembaum 1995:159-162: «1. Structure the choices to encourage thinking. ...2. Don't telegraph your own answers. ...3. Participate yourself. ...4. Treat all responses with equal respect. ...5. Shift to inculcation with awareness. ...6. Vary the discussion period. ...7. Go beyond the superficial. ...8. Respond to irresponsible statements appropriately. ...9. Consult other sources.»

Tableau 12 : les quatre attitudes de bases d'un animateur de *Values Clarification*

Attitudes	Façons de les pratiquer
Favoriser un choix réel	<p>Il faut éviter</p> <ul style="list-style-type: none"> . de poser des questions qui orientent déjà les réponses, . d'utiliser un ton qui met l'emphase sur la bonne réponse, . de placer le choix privilégié toujours à la même place dans une liste . de soumettre au choix des éléments qui n'ont pas le même poids. <p>Ceux qui ont à choisir doivent faire une démarche vraie de réflexion.</p>
Participer, dans le cadre de certaines conditions	<p>L'animateur ou l'éducateur peut participer aux échanges</p> <ul style="list-style-type: none"> . en évitant de monopoliser le discours . ou de faire du prêchi-prêcha. <p>Il a également toujours le droit de passer son tour, comme tous les autres participants, d'ailleurs.</p>
Accepter équitablement toutes les réponses	<p>Toutes les réponses ont droit au même respect, sans que ne transparaisse l'accord ou le désaccord de l'animateur. La démarche consiste à ce que les participants apprennent à penser par eux-mêmes, non à travers les valeurs de l'animateur. Il faut cependant se permettre de rappeler que s'il est correct d'émettre des opinions, cela ne veut pas dire que toute opinion émise est correcte (<i>«your right to your opinion doesn't mean your opinion is right»</i>). Si l'animateur s'est accordé le droit de participer, il peut alors faire valoir, au même titre que les autres, une opinion qui diffère de celle d'un participant, dans le cas d'une affirmation antisociale ou irréfléchie par exemple.</p>
Varier les formes d'expression	<p>Toutes les formes d'échanges entre les participants et avec l'animateur sont utiles et il est recommandé de les varier, autant pour soutenir l'intérêt que pour rejoindre tout le monde dans le mode d'expression optimal de chacun. De même est-il utile de varier tout autant les modes de réflexion: seul ou en groupe, sans feuille ou en écrivant, en dessinant ou en préparant un bref scénario à jouer...</p>

2.3 Innover dans la continuité

La *Values Realization* se situe donc dans la poursuite des pratiques de la *Values Clarification*. Un grand nombre d'exercices sont toujours au programme: dresser un inventaire de ..., écrire une lettre à ..., pratiquer tel vocabulaire valorisant... Les règles du groupe et les relations entre l'intervenant et ses participants demeurent les mêmes: le droit de passer son tour, l'interdiction de porter un jugement sur ce que dit un participant, le support mutuel en petites unités... En participant avec une trentaine de personnes à un atelier d'une semaine animé par Suzanne et Sidney Simon, nous avons nous-mêmes constaté la confiance indéfectible de ces deux animateurs en la capacité de chaque participant de se prendre en main, à l'aide de ressources qui se trouvent dans le groupe³⁴.

Deux choses cependant diffèrent de ce qui est enseigné dans la *Values Clarification*; d'abord, quelques exercices à tendance plus thérapeutique, dans la

³⁴ En juillet 1995, nous sommes allés au *Mount Holyoke College*, près d'Amherst, au Massachusetts, pour expérimenter personnellement l'approche de Sidney Simon. Nous avons constaté, tout au cours du déroulement de l'atelier, la délicatesse du processus et son efficace utilisation des rapports entre participants. L'intervention des Simon est toujours demeurée discrète, consistant la plupart du temps à initier des exercices par des explications et des consignes et à en surveiller de loin le déroulement. Parfois même, les Simon devenaient eux-mêmes des participants. Le travail intérieur qui se faisait chez les participants nous est apparu aussi efficace que lors d'ateliers où l'animateur demeure toujours en relation directe avec tous ses participants, en utilisant soit la formule «plénière» soit la tournée des sous-groupes. Vers la fin de l'atelier, nous avons fait part à Sidney Simon de notre observation sur sa technique d'animation de groupe; il nous a affirmé sa confiance dans l'autonomie des personnes à résoudre leurs propres difficultés de valeurs, en autant qu'elles se trouvent dans un processus bien dirigé.

tradition de la psychologie humaniste, pour amorcer un processus de guérison des meurtrissures de la vie («*healing*»); ensuite, la pratique régulière (en début de chaque session de la journée) d'une mise en contact avec du matériel qui éveille les participants à la présence du Beau et du Bon en soi, dans les autres et dans le monde (texte, chant, musique...).

2.4 Un suivi plus organisé

Pour assurer la diffusion de son approche et pour que celle-ci soit correctement pratiquée, Sidney Simon offre une formation en *Values Realization*. Elle consiste à suivre d'abord une série de deux ateliers («*basic workshop*» et «*advanced workshop*»). Chaque atelier dure une semaine. Puis au cours d'un troisième atelier bisannuel («*Training workshop*»), d'une semaine également, les participants apprennent comment mettre en pratique toutes les activités de l'approche de Simon. Le *Values Realization Institute* décerne un diplôme à ceux qui ont suivi ces trois étapes. L'institut, qui regroupe tous les diplômés sous forme de membership, publie un journal intitulé *Realization* tiré à quelques numéros par année ; il contient de brefs articles produits par les membres pour nourrir la réflexion des praticiens. Un bulletin bimestriel de liaison intitulé *The Bridge* est également distribué à tous les participants des ateliers réguliers; Simon donne toujours des nouvelles sur ses ateliers et sur d'autres faits plus personnels; les participants y échangent des nouvelles, des impressions sur leurs ateliers et des réflexions plus larges. Enfin, un système incroyable de correspondance permet à Sidney Simon de cultiver des

contacts courts mais personnalisés avec tous ceux qui lui écrivent³⁵. Le recrutement des participants à ses ateliers se fait beaucoup par cette voie de contact et les gens viennent de partout en Amérique du Nord.

La pratique de la *Values Realization* est un peu plus encadrée que ne l'était la *Values Clarification*. Ceux qui sont autorisés à utiliser cette approche sont obligatoirement formés par Sidney Simon lui-même. Celui-ci a incorporé à la *Values Clarification* quelques démarches sommaires de counseling et compte maintenant sur un éveil de la dimension spirituelle tout au long des ateliers. Il s'agit là, pour notre étude, d'une addition très intéressante. Malheureusement Simon n'a pas écrit de textes à ce propos; il s'est tout simplement contenté de le mettre en pratique. Nous ne pouvons donc pas explorer davantage cette dimension dans sa pratique, sinon comme nous le ferons dans la troisième partie de notre étude, en nous référant à l'expérience que nous en avons faite en atelier de *Values Realization*, à l'été 1995.

3. HARMIN ET LE TANDEM DE LA CLARIFICATION

Les renseignements que nous possédons sur la pensée et la carrière de Merrill

³⁵ C'est par ce système postal que sont annoncés les ateliers thématiques à mesure qu'ils se déroulent durant l'année. C'est par ce moyen aussi que Suzanne et Sidney Simon ont annoncé leur divorce, durant l'hiver 1996. Sidney Simon poursuit seul son programme d'ateliers. Suzanne Simon prépare aussi des ateliers dont elle n'a pas encore précisé le contenu.

Harmin après les années 80 sont plutôt minces, même après avoir pris contact avec lui par téléphone à deux occasions, en 1995, et antérieurement, par correspondance. Harmin est demeuré discret sur ses activités. Nous savons toutefois qu'il agit à titre de conseiller en programmation scolaire, particulièrement sur la question des valeurs et de la morale, en plus d'être professeur au *Department of Curriculum and Instruction* à la *Southern Illinois University at Edwardsville*. Harmin nous a cependant fait parvenir un article qui, disait-il, livrait bien sa pensée sur l'éducation aux valeurs. Il nous a également conseillé d'entrer en contact avec l'organisation scolaire du comté de Baltimore, au Maryland, où l'on a décidé de réinstaurer des programmes d'éducation aux valeurs. Ce qui fut fait. Nous avons reçu quelques documents et un article expliquant l'ensemble de l'opération en cours. C'est donc principalement à l'article de Harmin intitulé «*Value Clarity, High Morality: Let's go for both*», paru en 1988 dans l'*Educational Leadership*, que nous puiserons les informations qui suivent. L'autre article, intitulé «*Developing a Community consensus for Teaching Values*»³⁶, concerne le début d'une mise en application de la vision soutenue par l'*Association for Supervision and Curriculum Development*, dont Harmin est partie prenante.

Dans une section précédente (chapitre 3, section 3.4.1), nous avons fait état de la conception de Harmin sur la dimension morale. Rappelons seulement qu'il se

³⁶ Article de Mary Ellen Saterlie, dans *Educational Leadership*, (May 1988), vol. 45, n° 8:44-47.

prononce en faveur d'une distinction entre des valeurs «personnelles» (moralement neutres) et des valeurs «morales», celles-ci étant associées à l'idée de se conduire de la meilleure façon, pour être une bonne personne à ses propres yeux et dans le milieu où l'on vit. La distinction entre les deux sortes de valeurs est désormais affirmée de façon plus nette qu'avant, mais ce qui fait surtout la nouveauté dans le discours de Harmin, c'est la **nécessité** de faire autant l'éducation morale que l'éducation aux valeurs. C'est ce que nous appelons le «tandem de la clarification».

3.1 Attitudes pour aborder l'éducation aux valeurs

Harmin confie aux éducateurs un rôle beaucoup plus engagé qu'au temps de la *Values Clarification*. Il importe que les éducateurs montrent qu'ils se soumettent eux-mêmes à des impératifs du bien et du mal, dans leur vie:

«while I do not recommend that we promote one personal value over another, I wholeheartedly recommend that we promote our heritage of morale values.»³⁷

Harmin ne définit pas l'héritage dont il est question ici, laissant aux communautés locales le soin de le faire. Mais il décrit les cinq attitudes que les éducateurs devraient adopter pour faire un bon travail d'éducation morale. Le tableau 13³⁸ résume les cinq attitudes qu'il recommande.

³⁷ Harmin, M., «Value Clarity, High Morality: Let's Go for Both», dans *Educational Leadership*, May 1988, Volume 45, Number 8:26

³⁸ Les expressions sont citées dans leur langue originale, après la traduction adaptée que nous en avons faite. Les explications résument les explications présentées en Harmin 1988:26.

**Tableau 13 : les 5 attitudes de l'éducateur
qui aborde l'éducation aux valeurs morales, selon Harmin**

Attitudes	Explications
Énoncer les règles morales « <i>Speaking up for morality</i> »	L'éducateur annonce clairement un principe à respecter dans le groupe ou dans la vie.
Annoncer ses positions personnelles « <i>Stating personal positions</i> »	L'éducateur fait savoir qu'il adhère personnellement à tel principe, mais qu'il sait pertinemment bien que d'autres personnes ne pensent pas comme lui.
Bien faire comprendre « <i>Explaining rules</i> »	L'éducateur tente de faire comprendre les principes qu'il soutient.
Parler avec franchise « <i>Speaking forthrightly</i> »	Dans le respect des opinions des autres, l'éducateur partage démocratiquement ses convictions, qui font partie du patrimoine général de sagesse, à travers sa propre expérience.
S'efforcer de pratiquer soi-même la morale à laquelle on adhère « <i>Increasing moral experiences</i> »	L'éducateur doit être vu comme quelqu'un qui pratique ce qu'il dit, autant que faire se peut.

Source: Harmin, 1988:26.

Les recommandations de Harmin ne diffèrent pas tellement de celles faites par la *Values Clarification* quant à l'esprit, mais elles s'en écartent quant à la fréquence à laquelle un éducateur doit en faire usage. En effet, la *Values Clarification* recommandait aux éducateurs de demeurer authentiques devant leurs élèves, sans restreindre de quelque façon leur liberté d'expression et de choix (sauf dans les cas de perturbations du groupe et dans quelques comportements manifestement répréhensibles); il arrivait donc, en certaines situations, que les éducateurs avaient

à mettre en application l'une des attitudes décrites au tableau 13, mais ce comportement restait comme en fond de scène, au cas où. Avec Harmin, ces attitudes sont projetées à l'avant-scène afin de garantir la présence active de la partie du tandem éducatif qu'est l'éducation aux valeurs morales. Ce n'est pas seulement «à l'occasion» que l'on pratique ces attitudes, c'est de façon régulière et ordinaire. L'éducateur pratique une intervention active, il devient un élément stimulateur des valeurs de l'héritage socio-communautaire dont fait partie le jeune en train d'être éduqué.

«We do not have to look far to see that many young people have difficulty living a clear, consistent, moral life. The good news is that we have learned something over the years about helping them do better. According to my best reading of the available research, we can expect recommendations like the ones presented here to make a difference.

Young people today certainly need moral leaders. They need us to speak up for the value wisdom of the past, to inspire them to do good and be good, to call them up short when they slip into bad habits, to voice indignation when we see violations of what is right, and to be living examples of what we know is good. They need guidance and support.»³⁹

3.2 Un processus de valorisation modifié

En plus de cette projection à l'avant-scène d'un comportement autrefois mis en réserve, Harmin modifie légèrement le processus de la *Values Clarification*, applicable tant aux valeurs personnelles qu'aux valeurs morales. Dans le tableau

³⁹ Harmin 1988:30.

14⁴⁰, nous comparons le processus traditionnel de la *Values clarification* et celui que propose Harmin pour aider les jeunes à faire le tri de ce qu'ils expérimentent et à choisir ce qui leur convient. «*As leaders, we can point the path to the good life. But we cannot walk it for another person*», écrit Harmin.

Les deux modèles concordent toujours, en ce sens que les étapes «choisir», «apprécier» et «agir» sont toujours là. Mais il y a un déplacement des critères originaux de l'«apprécier», dans l'ordre de présentation autant que dans l'accent que Harmin leur donne. Le # 5 de la première colonne correspond au # 7 de la seconde. Chez Harmin (1988), la «*capacity to stand up and be counted for what they believe in, to speak up and give voice to what is important to them*», cela n'a plus besoin de se passer toujours publiquement; par exemple, il accepte qu'une personne dise en privé à quelqu'un d'autre comment elle l'apprécie. C'est une nuance que Kirschenbaum avait déjà faite dans sa proposition de 1973⁴¹ et à laquelle la seconde édition de *Values and Teaching* n'avait pas fait écho.

Une différence plus importante marque d'une part la disparition du # 4 («apprécier son choix») de la première colonne et l'apparition d'une nouvelle formule au # 3 de la seconde colonne: «vérifier ce que l'on ressent à l'intérieur de soi face à ces

⁴⁰ C'est nous qui avons traduit et adapté les deux processus, à partir de Rath et al. 1966:28-29 et Harmin 1988:27-29.

⁴¹ Kirschenbaum 1973:99.

**Tableau 14 : comparaison entre le processus original
de la *Values Clarification*
et la conception la plus récente du processus par M. Harmin**

Processus original de la <i>Values Clarification</i>	Processus de Harmin
1. Choisir librement 2. parmi plusieurs options 3. en considérant les conséquences de chaque option. 4. Apprécier son choix 5. et l' affirmer publiquement . 6. Agir selon son choix 7. et de façon répétée de sorte qu'il devienne une habitude.	1. S'ouvrir l'esprit à plusieurs options 2. en considérant les conséquences de chaque option. 3. Vérifier ce que l'on ressent à l'intérieur de soi face à ces options. 4. Choisir , c'est-à-dire prendre la décision de passer à l'action. 5. Agir selon son choix 6. et de façon répétée de sorte qu'il devienne une habitude. 7. Parler en faveur du choix que l'on a fait.

options»⁴². Comme l'explique Harmin, il s'agit de sonder les coeurs et les reins («*hearts or guts*») comme disaient les anciens, en d'autres termes «*to sensitize to inner wisdom*». Il y a plus ici que le seul fait d'apprécier. Plus qu'à un sentiment, Harmin fait appel à une sagesse intuitive, qui est aussi une forme de savoir: «*rationality is not our sole source of data*», écrit-il. Kirschenbaum parlait de «*awareness/acceptance of one's inner experience*»⁴³, ce qui semble semblable à

⁴² L'expression originale est *Sensing inner guidance*.

⁴³ Kirschenbaum 1973:103, 105.

ce que dit Harmin; mais à y regarder de près, Kirschenbaum interprète cette expression dans un contexte axé (exclusivement même) sur la dimension affective. Harmin donne un sens plus large à son expression. Nous remarquons la même différence entre l'expression «*being open to one's inner experience*» de Kirschenbaum et le «*opening our minds*» de Harmin (critère # 1 du tableau 14); le premier situe cette ouverture dans le «*feeling*» et le second en fait une ouverture de l'intelligence.

3.3 Un tandem nécessaire

Harmin reste donc fidèle à ses origines, en ce qui concerne le processus de la *Values Clarification*. Il la considère toujours nécessaire à une bonne éducation du caractère. Il enrichit cependant la formulation des années antérieures à 1980 en y insérant la dimension intuitive (la sagesse intérieure); il adoucit également le critère de l'affirmation publique de la valeur. Par contre, il pose désormais clairement l'obligation, pour le monde de l'éducation, de définir les valeurs qu'un milieu désire voir adopter par sa jeunesse. Ces valeurs socialement acceptées deviennent alors les valeurs «morales»⁴⁴, en faveur desquelles les éducateurs ont autant la responsabilité d'intervenir qu'envers les valeurs personnelles. Harmin conclut à ce sujet: «*The call I make, then, is for both value clarity and high morality. Let's go*

⁴⁴ En ceci, Harmin suit fidèlement la pensée de Dewey qui écrit: «Toute éducation qui développe la capacité de participer effectivement à la vie sociale est morale» (*Démocratie et éducation*, 1975:424).

for both»⁴⁵. Voilà l'essentiel du renouveau chez Harmin: la *Values Clarification* est un tandem dont les deux occupants sont les valeurs personnelles et les valeurs morales.

4. KIRSCHENBAUM ET *THE COMPREHENSIVE MODEL*

Il est plus facile d'acquérir une bonne connaissance de la pensée actuelle de Kirschenbaum que dans le cas des deux premiers fondateurs de la *Values Clarification*. En effet, dans son récent volume⁴⁶, Kirschenbaum dresse à la fois un bref panorama historique de l'éducation aux valeurs et un panorama beaucoup plus élaboré du contenu des différentes approches en même temps qu'il propose ce qu'il nomme son *Comprehensive Model*.

4.1 Un changement longuement mûri

Kirschenbaum avait été le premier des promoteurs de la *Values Clarification* à écrire sur les limites de cette approche et à proposer quelques modifications au processus original. En 1973, il écrivait:

«Although I believe the approach, by itself, has a great deal to offer, over the last several years I have felt increasingly hamstrung by some of its

⁴⁵ Harmin 1988:30.

⁴⁶ Kirschenbaum, *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, Boston, Allyn and Bacon, 1995.

theories and concepts. Many of my colleagues and students in this field have expressed similar misgivings. The problem seems to be that many of us have experienced several different branches of humanistic education and are not convinced that any one approach has all the answers or even the best answers. What many people are seeking is a wider view of our goals as humanistic educators - one that encompasses values clarification, but also integrates it with the other valuable approaches which exist.»⁴⁷

Kirschenbaum a donc présenté un processus qui contenait moins d'étapes (5 étapes plutôt que 7) et qui se conformait mieux à la complexité de la pratique de chacune des étapes, compte tenu de toutes les méthodes ayant déjà cours dans le monde de l'éducation. Ce processus a été présenté dans la section 4.2 du chapitre 2; il s'agit de 1. ressentir son monde intérieur, 2. réfléchir méthodiquement, 3. communiquer, 4. choisir consciencieusement, et 5. agir de façon soutenue. Bâtir un bonheur dont on est fier et être socialement constructif demeuraient toujours les 2 objectifs à poursuivre en éducation aux valeurs, mais ces idéaux pouvaient être poursuivis de multiples façons. De plus, au début des années 80, Kirschenbaum prend également conscience que les voies traditionnelles de l'éducation aux valeurs, dont il s'était détourné par influence de la vague sociale des années 60-70⁴⁸, ont aussi leur part à jouer dans l'atteinte de ces idéaux.

⁴⁷ Kirschenbaum 1973:92-93. Kirschenbaum maintient son point de vue, en accord avec les fondateurs de la *Values Clarification* dans *In defense of Values Clarification* (1977:746), et dans *Advanced Value Clarification* (1977:15).

⁴⁸ Il écrit: «*The advocates of new approaches to values education in the 1960s and 1970s, including the author, made a great mistake in devaluing and taking traditional values for granted. It was unwise philosophically, pedagogically, and as the subsequent backlash indicated, politically.*» (Kirschenbaum 1995:8.)

C'est une perspective qui lui avait échappé, nous a-t-il confié en entrevue⁴⁹.

4.2 Un heureux mélange des bonnes méthodes

Plusieurs façons d'éduquer aux valeurs ont eu du succès dans les périodes antérieures aux années 80, mais ces façons se sont développées en des voies parallèles. Kirschenbaum propose de les rassembler en une saine complémentarité. «*Young people need roots, so that they know where they come from, and wings, so that they can fly on their own.*»⁵⁰ De là est né son *Comprehensive Model to Values and Moral Education* (modèle intégral - ou polyvalent - d'éducation morale et aux valeurs) qui compte puiser à toutes les expériences:

*«Character education, Ethics, Law-related education, Critical thinking, Moral education, Values Clarification, Empathy training, Cooperation skills, Citizenship education, Decision-making skills, Moral reasoning, Life skills, Sex education, Drug education, Religious education»*⁵¹.

Selon la description que fait Kirschenbaum de son approche, quelqu'un peut apprendre à trouver du sens à son existence et de la joie de vivre aussi bien en relevant des défis qu'en surmontant des déboires. La personne qui poursuit des buts significatifs et librement choisis a besoin de développer la conscience de sa propre richesse, la conscience de la richesse des autres et celle de ses divers

⁴⁹ Entrevue privée réalisée en 1995.

⁵⁰ Kirschenbaum 1995:9.

⁵¹ Kirschenbaum 1995:13.

environnements. Elle peut également apprendre à contribuer au bien de sa communauté, à compatir à la situation de personnes proches, à se préoccuper de tout ce qui vit et à poser des limites à l'expression de ses propres valeurs en fonction du respect des droits des autres. En somme, pour que les jeunes se soucient des aspirations, de la liberté et du bonheur des autres autant que du leur⁵², il faut une éducation complexe et complète, il faut un «Modèle intégral» d'éducation morale et aux valeurs.

La proposition de Kirschenbaum est exigeante pour les éducateurs; ils ne peuvent s'improviser formateurs en éducation morale et aux valeurs, quand le champ d'application est si vaste. Il doivent d'abord apprendre les différentes méthodes éducatives et ensuite apprendre quand appliquer chacune de ces méthodes de façon pertinente.

«The comprehensive approach suggests that there is a time to moralize to our children and a time to listen to their wisdom; a time to model and a time to ask clarifying questions; a time to reward and a time to be neutral; a time to intervene and a time to overlook; a time to say "no" and a time to let go.»⁵³

Le *Comprehensive Model* ne se loge donc pas à l'intérieur d'une liste d'approches mais sert à les chapeauter toutes: *Values Realization, Character Education, Citizenship Education* et *Moral Education*. Mais dans *100 Ways to Enhance Values*

⁵² Kirschenbaum 1995:15.

⁵³ Kirschenbaum 1995:10.

and Morality, Kirschenbaum préfère plutôt bâtir son «Modèle intégral» à partir des actes éducatifs qui supportent ces approches. Il en retrace trois: *Inculcating Values and Morality* (activités 1 à 34), *Modeling Values and Morality* (activités 35 à 55), *Facilitating Values and Morality* (activités 56 à 85). Il consacre également les activités 86 à 95 au *Skill-building for Value and Moral Development* et les activités 96 à 100 pour suggérer aux parents et aux responsables de l'éducation une dynamique d'implantation de l'éducation morale et aux valeurs dans le système scolaire.

4.3 Une large acceptation

Cette vision éducative de Kirschenbaum bénéficie de l'appui des premiers promoteurs de la *Values Clarification*. En effet, dans la réédition très récente (automne 1995) de *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, Simon et Howe signent avec Kirschenbaum une nouvelle introduction qui présente la *Values Clarification* dans le contexte d'une éducation «intégrale». Kirschenbaum précise aussi que des gens qui s'étaient montrés très sceptiques à l'égard de la *Values Clarification* acceptent maintenant cette approche si on la leur présente dans la perspective d'un *Comprehensive Model*:

«Je crois avoir été capable de jeter des ponts entre des personnes très conservatrices et la *Values Clarification*; ces personnes reconnaissent qu'elles peuvent en tirer profit, lui accorder une place légitime.»⁵⁴

⁵⁴ Extrait de l'entrevue qu'il nous a accordée (1995). Nous en avons fait l'adaptation française.

Quant à savoir si sa proposition va durer plus longtemps que l'espace d'une vague sociale, comme nous en avons fait état au début du présent chapitre, Kirschenbaum dit espérer seulement que sa proposition constitue un «niveau» de compréhension de l'éducation aux valeurs, à la manière des structures du jugement moral chez Kohlberg: une fois franchi ce niveau, il n'y a pas de retour en arrière. Kirschenbaum s'est alors lancé dans une longue envolée optimiste pour les années à venir.

«Je pense que les conservateurs venant des milieux religieux ne sont pas mes ennemis. Nous pouvons être d'opinions différentes sur des questions politiques, nous pouvons être différents dans la foi, mais je peux partager profondément certaines valeurs et certains engagements avec eux. Nous pouvons réellement nous apprendre des choses mutuellement. Cela n'a pas toujours été facile, mais il y a eu de nombreuses marques de confiance. Il y a également de plus en plus de lieux où les ponts se construisent: avec des professionnels, comme à l'*Association for Supervision of Curriculum Development*; avec des laïques et des religieux, comme à la *National Association of the Evangelicals*. Des gens d'options traditionnellement opposées s'assoient maintenant ensemble pour établir des ententes conjointes («joint policy statements») sur des valeurs qu'ils partagent - j'en ai été grandement impressionné. Cela démontre ce à quoi nous pouvons arriver en dépassant nos peurs et en nous faisant peu à peu confiance. Cela s'est produit avec des gens qui nous traitaient, mes collègues et moi, d'incarnations du diable il y a encore peu de temps; à les entendre, nous n'avions aucune préoccupation de la famille, nous voulions simplement miner les valeurs traditionnelles. Ce monde travaille désormais avec nous! Pour ma part, ce n'est pas seulement une question de demeurer visible et populaire avec nos options éducatives. Non. Plusieurs personnes sont en train de découvrir réellement les possibilités de partager des fondements communs pour la société que nous voulons avoir.»⁵⁵

«Y a-t-il des terrains où la réconciliation est impossible?», avons-nous alors

⁵⁵ Entrevue enregistrée sur cassette sonore et réalisée en 1995. Nous en avons fait une adaptation française, en corrigeant très légèrement le langage parlé.

demandé.

«Oui je crois qu'il y a des zones où il n'est pas possible de partager une entente. Mais même là, si nous posons d'emblée que l'«autre» n'est pas le diable en personne, qu'il n'est pas un ennemi, nous pouvons accepter qu'il y ait toujours des zones inconciliables; nous pouvons vivre avec cela et trouver comment vivre en présence les uns des autres en s'accommodant de nos différences plutôt qu'en nous détruisant.»⁵⁶

Conformément au modèle qu'il propose suite à trente ans de réalisations éclatées, les perspectives de Kirschenbaum se terminent sur une note d'espérance d'une plus grande harmonie entre les efforts qui sont faits en éducation morale et aux valeurs. Pour les tenants de la *Values Clarification* des années 60 et 70, ce voeu de complémentarité n'est pas nouveau, mais eux-mêmes l'ont parfois relégué au second plan pour mieux défendre leur option. Ce voeu jouit désormais d'une meilleure terre d'accueil pour prendre racine et se développer; la complémentarité est devenue incontournable.

5. TROIS AUTRES ADAPTATIONS DE LA *VALUES CLARIFICATION*

Sans aucunement prétendre que nous allons épuiser la liste des innovations qui ont été faites à la suite de la *Values Clarification*, nous voulons terminer ce survol des vingt dernières années en présentant trois autres types de propositions qui

⁵⁶ Extrait de l'entrevue réalisée en 1995.

rejoignent les perspectives de notre étude. La première proposition concerne la brisure de l'égoïsme du processus de valorisation dans la *Values Clarification*. La seconde proposition insère un donné révélé prioritaire dans la démarche de clarification. Et la troisième propose que les expériences cueillies dans la dimension horizontale de la vie s'organisent méthodiquement dans une verticalité intérieure entre le «ressentir», le «réfléchir» et l'«agir», symbolisant ainsi le «lien» du religieux.

5.1 La brisure de l'égoïsme

Depuis les débuts de la critique formulée à l'égard de la dynamique de la *Values Clarification*, les éducateurs avaient noté le danger que les pairs les plus influents d'un groupe donnent le ton à tous les autres membres. Surtout à l'âge où l'identité personnelle n'est pas encore consolidée, ils pouvaient imposer aux moins téméraires leurs modèles de choix et de comportements. De plus, on s'est inquiété de l'absence de référence régulière aux traditions dont les jeunes sont porteurs; alors que la *Values Clarification* était bien pourvue au niveau de sa démarche intrapersonnelle, elle n'en supporterait aucune pour faire une démarche extrapersonnelle, soit de type interpersonnel soit de type social plus large.

5.1.1 Griffin et la considération des circonstances externes

Griffin, un sympathisant à la cause de la *Values Clarification*, avait posé le diagnostic en ces termes:

«*The values clarification approach often results in greater concern to analyze what resides within students (beliefs, preferences, hopes, intentions, etc.) than what stands "out there" (people, events, situations; ideas explaining or predicting occurrences; various positions individuals and groups take on what ought to be, etc.)*»⁵⁷

Il indiquait aussitôt quelques façons de compenser la déficience d'une trop brève exploration des circonstances externes.

«*Students need to read books on many issues; render tough, critical analyzes; observe the world and draw inferences from their observations. Students must test the validity of conclusions by action on the world to see whether things are as they think. And students should reflect on the significance of this action both for external circumstances and for the person preparing for further study and action*»⁵⁸

Pour Griffin, donc, la *Values Clarification* doit se jumeler à l'étude sérieuse («sophisticated») des données qui ne relèvent pas seulement du monde intérieur de l'élève, ni de la cohérence entre diverses dimensions internes.

5.1.2 Van der Ven et le point d'appui universel

Cette réflexion faite en 1976 par Griffin sera poursuivie par Van der Ven (1987)⁵⁹

⁵⁷ Griffin, R., «Worries About Values Clarification», dans *Peabody Journal of Education*, vol. 53, No 3, 1976:195.

⁵⁸ Griffin 1976:195.

⁵⁹ Johannes Van der Ven est professeur de théologie pastorale à l'université catholique de Nimègue, dans les Pays Bas. Il a fondé la revue *Journal of Empirical Theology (JET)*, en 1988, qui publie ses études en anglais. Malheureusement, la plupart des publications de ce théologien sont publiées en néerlandais, ce qui nous les rend inaccessibles. Nous savons par exemple que *Kritische Godsdienstdidactiek*, Kampen, Kok, 1982, traite en partie de la question des valeurs. L'article qui nous sert ici de référence provient de *Concilium* n° 211, 1987:145-155; il est intitulé: «La formation morale dans l'Église».

dans un contexte moins factuel et davantage soucieux de la perspective qui fait l'objet principal de notre étude, soit l'émergence de la dimension religieuse de la valeur. Van der Ven ne veut pas retrouver seulement la vérité du moment présent, ici et maintenant, mais il veut inscrire ce moment présent dans la richesse de l'expérience passée, dans une tradition. En fait, il soulève la question du «point d'appui» de la dimension morale, dont nous avons parlé dans la conclusion du chapitre précédent:

«Où reste le moment transcendant qui existe par définition dans les valeurs et les normes et qui les fait s'élever au-delà du caractère limité dans l'espace et dans le temps du petit groupe, de la catégorie sociale, de la nation propre? Où donc reste le moment d'universalité?»⁶⁰

La réponse que Van der Ven apporte à cette question lui paraît suffisamment originale pour qu'il attribue un nouveau nom à l'approche qu'il propose, dans la continuité de la *Values Clarification*. Il nomme son approche la «communication des valeurs» et la présente en termes d'une dynamique psychosociale inspirée des études de Piaget. Voici comment il articule le «décentrement social» qui permet de prendre en considération la dimension extrapersonnelle lors d'une démarche de valorisation.

«Selon Piaget, [le décentrement social] consiste dans l'abandon de la perspective du *moi* et la coordination de la perspective du *moi* et du *toi*, également sur base de la perspective du *lui*. Il signifie l'effondrement de l'égoïsme. À la forme du pluriel, il consiste en la distanciation de la perspective du *nous* et la coordination de la perspective du *nous* et du *vous*, également sur base de la perspective du *eux*. Mais cela peut aussi se dérouler à un petit échelon. À l'échelon élevé, il s'agit de rompre la perspective du *nous* de la collectivité propre et de coordonner cette

⁶⁰ Van der Ven 1987:147.

perspective du *nous* avec la perspective du *vous* d'autres collectivités, également à partir de la perspective du *eux*. Cela constitue l'effondrement du sociocentrisme. C'est une condition indispensable à la critique de l'idéologie. Celle-ci est orientée vers la révélation de la fonction idéologique des valeurs et des normes qui, d'après Piaget (1975,232), faisant suite à Marx, consiste en la justification secrète des intérêts propres du groupe.»⁶¹

Cette traduction un peu boiteuse du texte original produit en néerlandais par le théologien de Nimègue nous permet tout de même de comprendre sa proposition⁶². Ici, donc, il est conseillé aux éducateurs d'explorer systématiquement les autres façons d'envisager la valeur étudiée dans un groupe. L'éducateur commence par faire appel aux connaissances familières aux jeunes

(je --> tu)

avant de les dépasser dans un élargissement à des connaissances moins connues ou encore inconnues

(je-tu --> il).

Ce même procédé s'applique à deux niveaux de formes collectives: dans un microcosme

(nous --> vous --> ils)

ou dans un macrocosme idéologique ou culturel

(notre idéologie/culture --> votre idéologie/culture --> leur idéologie/culture).

Plus la valeur progresse vers le tiers inclus, plus elle s'approche du moment

⁶¹ Van der Ven 1987:148. La référence complète à Piaget donnée par le théologien hollandais est la suivante: *Die Entwicklung des Erkennens* III, Stuttgart, 1975.

⁶² Il s'agit à notre connaissance du seul texte de Van der Ven en langue française ou anglaise, sur la question des valeurs.

transcendant ou d'universalité recherché par Van der Ven. La «communication des valeurs», dit-il,

«se distingue de la clarification parce que ce n'est pas le discours collectif qui décide de la validité des valeurs et des normes, mais la raison critique, qui rompt en principe tout égocentrisme ou sociocentrisme. Ceci rend en principe le jugement moral universalisable».⁶³

5.1.3 Une solution partielle mais intéressante

Nous ne pouvons pas placer la «communication des valeurs» dans la poursuite directe de la *Values Clarification*. Ce serait alors faire du syncrétisme idéologique, car Van der Ven fonde son apport théorique sur la pensée d'Habermas⁶⁴ à propos de la communication. Il se démarque également, dans ses perspectives morales, de «L'intuitionnisme [qui] accepte le caractère de connaissance des jugements moraux, mais en rejette la vérification empirique»⁶⁵. Il s'oppose donc à une idée chère aux pragmatistes, pour qui les fondements religieux du jugement moral relèvent d'un donné auquel ne s'applique pas la certitude de l'expérience sensible. Toutefois, étant donnée la portée de cette contribution en ce qui concerne l'un des critères de la *Values Clarification* (critère de l'affirmation publique, qui a déjà été retouché par Kischenbaum et par Harmin, à la suite des problèmes que les critiques soulevaient), nous avons jugé bon d'inclure ici la «communication des valeurs». Elle

⁶³ Van der Ven 1987:148.

⁶⁴ Jürgen Habermas est un philosophe allemand connu pour sa réflexion sur les rapports entre la technique et la communication.

⁶⁵ Van der Ven 1987:149.

ouvre en effet de nouvelles perspectives à ceux qui veulent oeuvrer dans la poursuite des cadres de la *Values Clarification*. C'est d'ailleurs une piste qui n'échappe pas à Van der Ven lui-même, si l'on se fie aux objections qu'il formule à l'égard de la *Values Clarification*.

5.2 L'insertion prioritaire du donné révélé dans la *Values Clarification*

Nous allons aborder la question de l'insertion prioritaire d'un donné révélé dans la *Values Clarification*, en prenant en considération la pensée de trois auteurs: Hall, Brownfield et Naud. Tous trois se sont préoccupés d'éducation chrétienne en abordant la clarification des valeurs. Mais pour ne pas établir une complémentarité qui n'existerait pas forcément entre eux, il faut plutôt parler ici d'effet cumulatif de leur pensée. Hall réaménage un critère de la *Values Clarification* afin de créer en celle-ci l'ouverture nécessaire à une conception chrétienne de la personne. Brownfield insiste pour que cette particularité chrétienne soit clairement affirmée par les éducateurs dans leurs milieux scolaires. Enfin, Naud s'attend moins à la conformité entre les autres valeurs et les valeurs chrétiennes qu'à une place prioritaire accordée aux valeurs chrétiennes par rapport à toutes autres. Voyons un peu plus en détail leur position respective.

5.2.1 Hall et le besoin spirituel de l'homme

Dans la section 4.1 du second chapitre de notre étude, nous avons présenté la modification mineure que Brian Hall apporte aux sept critères de la *Values*

Clarification, afin de les rendre plus compatibles avec les perspectives d'une éducation religieuse. En résumé, Hall conserve le processus de Raths et al. à peu près intact, sauf qu'au lieu d'attribuer un espace spécial à la liberté de choix (ce qui lui paraît évident), il pose comme septième critère le développement «spirituel» qui découle d'une valeur bien assumée. De plus, aux fonctions affectives, cognitives et comportementales, Hall ajoute la fonction de l'imagination. Comme nous le soulignons alors dans la section 4.1, il ne nous a pas été possible d'établir de lien direct entre l'apparition de cette nouvelle fonctionnalité, celle de l'imagination, et la nécessité pour la valeur de contribuer au développement spirituel de son porteur. Nous savons toutefois que l'arrangement fait par Hall de la *Values Clarification* lui a permis d'établir avec Smith, un pédagogue franciscain, une vaste série d'exercices qu'ils proposent dans un contexte d'éducation chrétienne aux valeurs⁶⁶.

5.2.2 Brownfield et l'obligation pour l'éducateur de témoigner

Dans un article publié pour la première fois dans *The Catechist* en 1972 et repris dans *Readings in Values Clarification*⁶⁷ l'année suivante, Brownfield prend position pour que l'éducateur de foi chrétienne témoigne de ses valeurs chrétiennes quand il fait de l'éducation.

⁶⁶ Hall, B. et Smith, M. *Values clarification as learning process: Handbook for Christian educators*, New York, Paulist Press, 1973. Aussi, Smith, M. *A Practical guide to Value Clarification*, La Jolla (CA), University Associates Publishers and Consultants, 1977.

⁶⁷ Brownfield, R. «Those Old-Time Values»; dans Simon, S. et Kirschenbaum, H. *Readings in Values Clarification*, Minneapolis, Winston Press, 1973:231-236.

«One thing is clear: No teacher of Christian values can do the job well unless he is aware of and comfortable with the full Christian value system, unless he is sorting and structuring his own values and their priorities. He must be aware of what exactly is at the core of Christian faith-life, what contributes to his own growth toward God, what helps him to act, what moves him closer to community with his fellow Christians. And too, he must sort out and diminish those superficial beliefs (more likely superstitions) and actions (or nonactions) that retard or prevent growth toward God and community.»⁶⁸

Brownfield insiste beaucoup sur la fonction prophétique de l'éducateur de foi chrétienne, mais il n'articule pas avec précision la façon de faire les choses en classe, hormis témoigner. Puisqu'il est un adepte de la *Values Clarification*, nous pouvons supposer qu'il met ce processus en application tel quel. C'est sûrement utile pour dénouer l'imbroglie des valeurs chrétiennes inculturées, comme il le note:

«This Christian value system, however, does not exist in a vacuum. It exists within a historical framework, within the limits of cultural institution, adjacent to other value systems, other human involvements, other needs. Thus the Christian system always is in competition for attention and for adherence.»⁶⁹

Mais quand arrive le moment de résoudre un conflit entre une valeur «chrétienne» et une autre que l'on qualifierait de «personnelle», Brownfield prend encore position clairement: *«values teaching needs to conform to the value structure of Scripture»⁷⁰*. Mais on ne peut pas déduire que cette préséance dans l'ordre des choses soit aussi une préséance chronologique. À la différence de Naud, dont il est question dans la section qui suit, rien dans le texte de Brownfield ne nous permet

⁶⁸ Brownfield 1973:236.

⁶⁹ Brownfield 1973:232.

⁷⁰ Brownfield 1973:235.

d'affirmer que la clarification des valeurs chrétiennes doit être réalisée avant celle des autres valeurs.

5.2.3 Naud et la priorité des valeurs chrétiennes

Naud, pour sa part, prend clairement position sur la priorité du donné chrétien en tant qu'inspirateur de toute conduite de vie. Nous l'avons déjà noté dans la section 1.2.3 du chapitre 3. Nous reproduisons à nouveau ce passage central de la pensée de ce théologien québécois.

«Quant au schéma général de la démarche de "Values Clarification", on comprendra qu'il faut l'inverser complètement. "Values Clarification" invite le jeune à se centrer sur lui-même, à s'interroger sur ses valeurs et à clarifier les choses en lui-même à cet égard. Celui qui veut éduquer aux valeurs chrétiennes invite au contraire, en un premier temps, à sortir de son propre moi pour interroger en priorité la personne et le message de Jésus afin d'identifier et de comprendre les valeurs dont celui-ci a été l'extraordinaire témoin. Dans un second temps cependant, après avoir bien identifié et compris ce que sont les valeurs chrétiennes, oui, on prendra soin de favoriser un retour sur soi pour se demander ce qu'il en est, chacun en sa propre vie, des valeurs dont on a saisi l'importance dans la vie et le message de Jésus. **Qu'en est-il chez moi des valeurs chrétiennes?** C'est bien là la question qu'on doit finalement se poser. Mais on ne saurait le faire qu'après avoir bien compris ce qu'elles sont. De la clarification des valeurs chrétiennes à la clarification des valeurs en moi, voilà la seule démarche que peut suivre un projet cohérent d'éducation aux valeurs chrétiennes.»⁷¹

Ce qui justifie Naud de poser la nécessité de traiter des valeurs chrétiennes avant les autres valeurs, c'est la conviction que

«la pensée chrétienne se tient sur une crête. On ne peut mettre le pied à terre, ni d'un côté ni de l'autre, sans rendre la pensée proprement méconnaissable. ...Quand on accède à la crête où elle se tient, la pensée chrétienne livre sa beauté. Quand on en descend, on peut la rendre

⁷¹ Naud 1985:319.

méconnaissable et parfois haïssable.»⁷²

Autrement dit, pour la clarification des valeurs, l'homme se nourrit d'abord de «toute Parole de Dieu» avant de se nourrir de pain et d'eau. Cela correspond d'ailleurs aux deux dimensions de la valeur, telles que définit par le théologien: une dimension objective et une dimension subjective. Notons que Naud poursuit le projet d'identifier les valeurs chrétiennes telles qu'il les découvre dans la conduite de Jésus, raconté dans les Évangiles. Il évite la voie purement philosophique. Pour Naud, l'éducateur est un «guide» qui aide à explorer les sommets de la foi chrétienne et à en redescendre. Tout indique que Naud se fie entièrement à la *Values Clarification* pour «faire un retour sur soi»; en effet, il n'indique aucune modification à apporter au processus, pas plus qu'il ne propose d'ailleurs de façon particulière de procéder pour explorer les sommets où l'on contemple les valeurs chrétiennes. Le même processus de valorisation semble donc s'appliquer aussi bien aux valeurs chrétiennes, celles que l'on clarifie à travers l'agir exemplaire du Christ, qu'à ses valeurs personnelles. Ce qui importe, c'est que les valeurs chrétiennes soient antérieures, dans le temps et dans les intérêts.

Il y a donc cumul des points de vue de Hall et de Brownfield dans celui de Naud. En effet, Naud dit, à sa façon, qu'il ne faut pas seulement créer une ouverture dans le processus de la *Values Clarification* par rapport à la dimension de la foi (point de vue de Hall), il faut aussi aligner le contenu éducatif sur le donné de foi (point de

⁷² Naud 1985:306.

vue de Brownfield) de telle sorte qu'il vienne en premier, chronologiquement, dans l'exercice de clarification.

5.3 La valeur comme démarche religologique

La dernière approche dont nous allons faire état, l'approche évaluative ou psychoreligologique, propose de se servir de la *Values Clarification* pour faire fleurir, à l'intérieur de la fonction même de la valeur, la dimension religologique de celle-ci. En effet, c'est sous l'angle de l'attribution de significations (et plus globalement, de sens) que la valeur est envisagée par Berlinguette⁷³. Celui-ci définit la valeur dans les termes suivants: «Les raisons d'être que l'homme se donne sans cesse ou les sens qu'il donne constamment à sa vie correspondent à ce que nous entendons par valeur.»⁷⁴ Afin d'articuler cette recherche de sens autour de la notion de valeur, Berlinguette a créé le mot «psychoreligologie». Dans ce mot, «psycho» réfère à toute la dynamique des groupes et à l'intervention psychologique, particulièrement inspirée des techniques de croissance personnelle de la psychologie humaniste; «religologie» se rapporte au concept élaboré à

⁷³ Dans la section 3.4 du premier chapitre de notre étude, nous avons présenté Jean-Marie Berlinguette, directeur du Centre Option Ouverte, de Montréal. Praticien avant tout, Berlinguette a peu écrit les principes sur lesquels il fonde son approche et la formation qu'il dispense. Nous puisons à quelques textes non publiés qu'il nous a gracieusement fournis, de même qu'aux connaissances acquises au cours de notre formation au Centre Option Ouverte, de 1984 à 1987.

⁷⁴ Document distribué en cours de formation lors du premier groupe de psychoreligologues (1984-87): Berlinguette, J.-M. et Savard, D. *Genèse de l'intervention psychoreligologique*, Montréal, Centre Option Ouverte, page 46.

l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au cours des années 70; la religiologie est donc «la science de la religion [qui] a pour objet d'étude l'homme en tant qu'il y a en lui une dimension où s'élabore la référence à l'absolu, à la transcendance, à l'ultime, à l'inconditionné»⁷⁵.

5.3.1 Supporter la quête de sens par la *Values Clarification*

Valeurs et religiologie se rencontrent dans la quête de sens que l'être humain poursuit: «Le dynamisme spirituel de recherche de sens s'exprime à travers l'ensemble des valeurs choisies et vécues par les individus et les groupes»⁷⁶. Si l'on veut apporter un soutien dans cette quête «des significations ultimes», il faut aider les gens à identifier ces valeurs et à les évaluer de façon critique, écrit le

⁷⁵ Berlinguette et Savard, doc. cit.:23. Les auteurs donnent en appui de cette définition un article de Prades, J. «La religiologie, un projet contemporain», *Religiologie* (Journal des étudiants religiologues de l'UQAM), 1 (1978), 3. Dans un texte plus récent, Michel M. Campbell, qui souligne avoir introduit le terme «religiologie» au même moment à la Faculté de théologie de l'Université de Montréal, proposait les trois positions de base suivantes pour définir le champ religiologique: «Premièrement, on prétend se situer dans une perspective non axiologique ou, encore, pratiquer la parenthèse phénoménologique. Ce genre de discours refuse de s'inscrire dans la dynamique d'une confession ou de dépendre de ses autorités. Deuxièmement, dans la même perspective, on essaie de s'ouvrir à l'ensemble des traditions religieuses de l'humanité pour en assumer l'histoire et en dégager les éléments communs. Troisièmement, et toujours dans le même sens, on prétend s'ouvrir à l'ensemble des disciplines (par exemple, la psychologie ou la sociologie) ou autres mouvements culturels (par exemple, l'écologie ou le féminisme) qui traitent du religieux, aussi bien pour en assumer les contenus que les approches en ce qui concerne la définition du phénomène religieux lui-même.» Campbell, M. «Guerre de religions ou oecuménisme culturel? Notes sur les rapports de la religiologie et de la théologie»; dans *Religiologiques* (1994), n° 9:201-202.

⁷⁶ Berlinguette et Savard, doc. cit.:46.

fondateur de la psychoreligiologie, «pour qu'émergent à la conscience des participants les divers niveaux de signification de leurs expériences et pour qu'éclatent au grand jour illusions, mensonges»⁷⁷. Pour réaliser cette tâche, Berlinguette recourt à la *Values Clarification* qu'il complète par l'utilisation de différentes techniques de la psychologie humaniste en croissance personnelle. Dans un document plus récent⁷⁸, l'approche est maintenant nommée «approche valuative» et veut témoigner par là de l'acquisition d'une vision ou d'une mentalité particulière chez ses praticiens. Le processus pratiqué ne vise plus la clarification mais l'intégration des valeurs.

5.3.2 Pluralité et verticalité

De plus, l'«approche valuative» a donné une signification nouvelle à cette perspective de la *Values Clarification* qui traite du caractère éphémère de l'expérience vécue. En effet, l'éphémère devient, chez Berlinguette, la pluralité, c'est-à-dire cette qualité qui donne aux conceptions les plus solides une mouvance continue, une fluidité essentielle. Devant la multitude des points de vue, l'homme est à la recherche d'un terrain solide. Pour Berlinguette, c'est au plus profond de l'humain que ce point d'appui se trouve; à travers ses expériences quotidiennes (axe horizontal), toute personne doit de mieux en mieux unifier ses sentiments, ses

⁷⁷ Berlinguette et Savard, doc. cit.:61.

⁷⁸ Ce document, qui est toujours en cours d'élaboration, traite de problématique éducative et d'approche valuative. Il date de l'hiver 1991. Jean-Marie Berlinguette en est l'auteur.

pensées et ses actions (axe vertical) pour que sa vie prenne un sens⁷⁹. Bien que le texte plus récent que nous possédions n'utilise pas le terme «psychoreligiologie» pour présenter le travail fait au Centre Option Ouverte, nous avons appris lors d'une entrevue avec Jean-Marie Berlinguette en 1996, et nous avons pu expérimenter lors de l'un ses ateliers ayant pour thème la symbolique⁸⁰, que l'intégration d'une dimension religiologique fait toujours partie de la planification des ateliers de l'«approche évaluative». Nous pourrions même dire que cette dimension trouve de plus en plus son créneau dans les attitudes enseignées et les outils pratiques développés par le principal instigateur de la psychoreligiologie.

5.3.3 Une émergence en son temps

En résumé, dans un premier temps, l'«approche évaluative» de Berlinguette crée dans un groupe les conditions de sécurité et de liberté qui favorisent l'attention portée à ce qui se passe à l'intérieur de soi; puis elle procède systématiquement à l'exploration des dimensions affectives, cognitives et comportementales autour d'une valeur; l'approche évaluative comporte également des activités d'intégration des trois dimensions pour que celles-ci se branchent sur les significations ultimes

⁷⁹ Berlinguette, document 1991:5. Les notions d'axes horizontal et vertical ont été énoncées au cours de son enseignement oral. La définition du «religieux» de Berlinguette découlait de cette liaison (ou unification) corps-cœur-tête, l'expérience d'unité de soi étant pour lui une expérience religieuse.

⁸⁰ Nous en témoignerons dans la troisième partie de notre étude.

que les participants donnent à leur propre vie. Selon la psychoreligiologie, toute valeur (et non seulement celle privilégiée par tel maître ou telle idéologie) porte en son sein une certaine intensité de signification ultime à laquelle on accède quand on expérimente l'unité de notre être (corps-tête-cœur). Voilà l'originalité de cette approche face à la *Values Clarification* et aux autres approches que nous venons d'examiner. Le passage à travers les sept critères de la valorisation devient ainsi à la fois l'outil et le but de l'approche évaluative, puisque l'aboutissement nous est inconnu: «Le sens émerge quand il veut. On peut favoriser son émergence, on ne peut pas la provoquer ou la commander»⁸¹.

CONCLUSION GÉNÉRALE DE LA PREMIÈRE PARTIE

Un élargissement du discours

Il est certain que toutes les contributions qui ont été faites depuis une vingtaine d'années à l'égard de la *Values Clarification* ont énormément enrichi cette dernière. Les faiblesses dont elle avait fait montre à la lumière des commentaires et des

⁸¹ Berlinguette et Savard, doc. cit.:61. Cette confiance à l'égard de l'«intelligence de la vie», comme dit Berlinguette, se trouve également exprimée dans la seconde édition de *Values and Teaching*, quand Rath et al. mettent en doute la pertinence, pour les éducateurs, de viser à ce que leurs élèves soient toujours en train de progresser: «*We can see no way of being certain that higher is better for all people at all times. We would even speculate that it is not so, that there are reasons for life being the way it is even though those reasons are not always apparent to us*» (1978:297).

critiques les plus variés ont donné lieu à la mise en place de solutions qui se sont avérées de nouvelles approches dans certains cas. *Values Realization*, *Comprehensive Model*, Communication des valeurs, Clarification des valeurs chrétiennes, Approche évaluative ou psychoreligiologique s'enrichissent les unes les autres, en s'incluant parfois. Mais chacune demeure également suffisamment distincte pour ne pas être confondue avec sa voisine, comme nous l'avons montré tout au long de ce chapitre. De façon unanime, ces nouvelles perspectives indiquent que la *Values Clarification* est plus que ce qu'elle a prétendu être au cours des années 60 et 70. Peut-être avait-elle enfermé une intuition pédagogique grandiose à l'intérieur d'une philosophie qui lui bloquait certains horizons. Quelques adeptes ont heureusement fait éclater ce cadre trop étroit en puisant à d'autres systèmes de pensée. Le postulat pragmatiste de «l'expérience d'abord et de l'expérience seulement» enrichit au plus haut point la relation sujet-objet; mais en même temps, il coupe les ponts qui permettent à cette expérience d'être en contact avec le contexte plénier où elle prend forme. Un second postulat veut qu'il n'y ait de réalité que celle qui tombe sous le sens et qu'il n'y ait qu'un seul outil fiable (la raison) pour saisir cette réalité. Ce postulat crée des mondes parallèles; d'un côté se tient «la» réalité et, de l'autre, ces autres choses perçues par l'intuition et dont la raison ne peut parler.

Heureusement, quelques adeptes ont fait éclater ce cadre trop étroit en puisant à d'autres systèmes de pensée. Les fruits en sont nombreux: communiquer avec plus

d'ouverture aux autres, y compris avec ceux que nous rejoignons par la tradition (Van der Ven, Berlinguette), et avec ceux qui appartiennent à d'autres contextes idéologiques (Simon, Kirschenbaum, Van der Ven, Naud, Berlinguette), élargir l'expérience que l'on fait de soi, incluant la dimension spirituelle (Simon, Berlinguette), bénéficier des apports de toute la pédagogie morale et des valeurs (Harmin, Kirschenbaum), chercher à intégrer les apports de la foi, ou du moins d'une quête plus générale de sens (Naud, Berlinguette). Voilà autant d'éclatement des postulats pragmatistes pris de façon trop absolue.

Dans les six nouvelles interprétations que nous venons de considérer, il y a une préoccupation explicite d'une ouverture à la dimension spirituelle: chez Simon avec le développement de l'habileté appelée «*transcendental knowledge*»; chez Harmin, avec l'acceptation de l'expérience interne, non rationnelle, qu'il nomme parfois «*inner wisdom*»; chez Kirschenbaum, avec son «*Comprehensive Model*», qui admet l'importance de l'expérience religieuse et de la connaissance transcendentale; chez Van der Ven, dont le décentrement social permet de puiser dans la tradition morale universelle; chez Hall, Brownfield et Naud, qui désirent faire valoir tout particulièrement le donné révélé chrétien; et chez Berlinguette, avec la quête de sens que constitue l'intégration des valeurs.

Une théorie encore peu élaborée

Cette convergence des transformations de la *Values Clarification* a-t-elle donné lieu

à un *corpus* théorique qui puisse soutenir les normes d'un discours scientifique? À notre avis, non; aucun auteur ne nous fournit un tel discours. Van der Ven pourrait le faire en s'appuyant sur la pensée de Habermas; mais son approche de la *Values Clarification*, soit la communication élargie, est trop partielle pour qu'elle puisse éclairer l'ensemble de la *Values Clarification*, en particulier ses dimensions affectives et comportementales. Fidèles à leurs habitudes pragmatistes, Simon, Harmin et Kirschenbaum, pour leur part, ne se lancent dans aucune discussion qui s'éloignent des réalités vécues; leurs propositions nouvelles sont très factuelles. Ils comptent sur notre confiance en leurs conclusions pratiques, suite à la longue expérience qu'ils ont acquis dans le domaine. Quant à Naud, il a derrière lui toute une tradition théologique capable de supporter ses propositions concernant l'antériorité du donné révélé sur l'expérience quotidienne que l'homme fait de l'univers. Naud fait d'ailleurs valoir ce discours théologique dans *La recherche des valeurs chrétiennes*, du moins en y énonçant les grands principes, dont le caractère partiellement objectif d'une valeur et la hiérarchisation des valeurs où les valeurs chrétiennes passent au premier plan. Mais Naud délaisse vite la discussion sur l'essence de la valeur et sur l'articulation du processus pour s'attarder beaucoup plus longuement sur l'identification des valeurs chrétiennes. Pour les besoins de notre étude, ce choix fait en sorte que la proposition de Naud demeure à l'état d'hypothèse non démontrée substantiellement; c'est un peu comme une intuition qui a de bonnes chances d'être éventuellement soutenue de façon plus explicite. Il y aurait effectivement une thèse à faire sur les présupposés théologiques de Naud;

pensons, par exemple, à la façon radicalement différente de faire de la théologie chez Van der Ven, avec son *Journal of Empirical Theology*, dont les perspectives auraient beaucoup de chances de plaire aux pragmatistes. Nous n'avons pas choisi d'aller dans cette voie théologique d'enrichissement de la problématique des valeurs. Nous préférons étudier la montée de l'homme sur l'axe vertical plutôt que la descente sur cet axe d'une Parole divine se livrant à l'homme.

De ce point de vue, nous sommes proche de Berlinguette qui propose la psychoreligiologie comme approche aux valeurs. Malheureusement, Berlinguette fournit peu de données théoriques sur son approche évaluative, comme nous l'avons dit. Dans son plus récent document (1991), il porte même une attention exclusive à la dimension pédagogique du processus de valorisation, alors que nous savons que sa réflexion sur la dimension «religiologique» de l'approche évaluative a cheminé vers un ancrage mieux défini dans la pratique. Le document fondateur de 1981 présente plus d'intérêt pour nous; mais il possède les mêmes limites que le chapitre de Naud sur le fondement de la valeur. Le document de Berlinguette et Savard pose des principes, en particulier sur la définition du terme «religiologie» et sur la fonction de la valeur, c'est-à-dire comme donatrice de significations aux actions humaines; mais la démonstration de ces perspectives reste à faire et surtout leurs relations d'une façon beaucoup plus structurée.

Recourir à une oeuvre déjà bien fondée

Nous avons donc entrepris de combler cette lacune à notre façon, en choisissant un auteur qui se situe tout à fait dans l'extension de la «religiologie» tel que proposé par l'UQAM. Il s'agit de Gilbert Durand. D'ailleurs, les actes d'un colloque de l'ACFAS, en 1989, ayant pour objet l'oeuvre de Gilbert Durand, ont été publiés dans le premier numéro de la revue *Religiologiques* de l'UQAM⁸². Avec cet auteur, nous pouvons compter sur quarante ans de réflexion toujours orientée vers le même objet de science, soit les manifestations de l'imaginaire organisateur de sens. Nous trouvons là une théorie, le structuralisme figuratif, qui s'est frottée aux plus grands noms de la réflexion sur la quête de sens. L'oeuvre de Durand a éprouvé ses fondements en se mesurant tant aux discours contemporains qu'à ceux de l'Antiquité, depuis même que l'homme est un *sapiens sapiens*. Cette oeuvre a également puisé à toutes les sources disponibles à propos de l'imaginaire: les arts, les littératures, l'histoire, les philosophies, la sociologie, aussi la physique, la chimie, la biologie, les mathématiques... Et cette oeuvre gigantesque a l'heur de traiter de valeurs, par de modestes développements, bien sûr, mais qui s'avèrent être peu à peu une charnière majeure de la pensée de Durand. Il nous est apparu que nous pouvions puiser une définition renouvelée de la valeur, une définition compatible avec les perspectives religiologiques, explorées par Berlinguette et

⁸² Jacques Pierre écrit, dans l'introduction à ce premier numéro: «Le 16 mai 1989 des chercheurs-es de divers horizons -didactique, sociologie, mystique, sémiologie, systémique - se réunissaient autour de Gilbert Durand et de son oeuvre pour discuter du statut de l'imaginaire dans celle-ci». *Religiologiques*, (1990), n° 1:15.

Savard, dans l'expression apparue à la fin du premier tiers d'existence de ce grand Oeuvre, soit l'expression de «polythéisme des valeurs» de Weber, faisant écho à la «Guerre des dieux» de Nietzsche. La valeur devient alors essentiellement pénétrée d'une croyance structurant l'approche grâce à laquelle le porteur de cette croyance tisse sa vie. La valeur est un donné «figuratif», selon Durand, elle est donc essentiellement ouverte sur la verticale. De plus, elle n'existe qu'en colonie. Elle forme un système, comme le symbole qui n'est jamais seul dans l'imaginaire; on ne peut savoir l'identité de ce symbole aussi longtemps qu'on ignore qui sont les autres membres de sa parenté.

C'est donc à l'étude de l'oeuvre de Durand que nous allons consacrer la seconde partie de notre thèse, afin d'approfondir l'essence même de la valeur et sa fonction dans l'imaginaire humain. Quand cette étude sera faite, nous pourrons examiner, dans la troisième partie de notre travail, les conséquences de cette nouvelle définition de la valeur quand ce «quelque chose» («*something*»)⁸³ qui résulte d'un processus de valorisation est appliqué à la *Values Clarification*.

⁸³ Nous rappelons ici le reproche adressé à Raths et al. par Boyd et Bogdan, à savoir la vacuité de leur définition du terme «valeur» («"Someting" Clarified, Nothing of "Value"», 1984:289-291).

DEUXIÈME PARTIE

LA PENSÉE DE GILBERT DURAND

INTRODUCTION GÉNÉRALE DE LA DEUXIÈME PARTIE

L'étude de la *Values Clarification* nous montre qu'après que les créateurs de cette puissante méthode d'éducation aux valeurs aient clamé haut et fort qu'elle s'applique indépendamment du système éthique ou moral de ses usagers, elle a tout naturellement débouché, dans toutes les voies les plus récentes de sa pratique, dans le domaine spirituel ou moral ou religieux. Les nouvelles pratiques, s'étant dotées de noms diversifiés au cours des années 80, tiennent compte du fait que les participants aux groupes de *Values Clarification* (modifiée) ont à prendre contact avec une dimension qui brise l'unidimensionnalité individualiste; sont alors apparus des exercices de silence méditatif, d'audition de musique ou de textes inspirants, des considérations sur la morale du milieu communautaire, sur la foi religieuse, sur le désir ultime de sens... Suivant l'évolution subie par la *Values Clarification*, le développement de soi, aussi louable soit-il, ne peut plus être pensé sans le rapport de soi au monde.

En même temps que nous avons établi ce fait, nous avons constaté la portée limitée des exposés théoriques supportant ces nouvelles perspectives. Ces exposés ne mettent en place que des principes, par exemple chez Hall, chez Van der Ven, chez Naud, chez Kirschenbaum, chez Berlinguette... Les explications sur les adaptations faites à la *Values Clarification* reposent en grande partie sur les articulations pratiques mises au point par les «réformateurs» de la méthode originale. Si l'on sent un système

de pensée derrière telle ou telle réforme, ce système n'est pas développé pour lui-même ni pour ses rapports à la méthode de clarification des valeurs concernée.

Dans la présente étude, nous voulons proposer une voie théorique qui possède une valeur propre et qui soit également capable de faire valoir la *Values Clarification* sous un autre éclairage. Le dépassement que nous proposons à l'égard de la *Values Clarification* se situe davantage dans les perspectives de Berlinguette avec son approche psychoreligiologique que dans celles des autres approches, bien que nous n'en rejetions aucune par ailleurs. Nous avons choisi de nous appuyer sur l'oeuvre de Gilbert Durand pour élaborer cette voie complémentaire. Les religiologues du Québec connaissent G. Durand; de plus en plus de travaux réfèrent à cet auteur. Au cours des 40 dernières années, Durand a constitué une oeuvre gigantesque, tant par la profondeur de ses propres écrits, que par les recherches que cette oeuvre a inspirées à plusieurs centaines de collaborateurs dans le monde. Chez Gilbert Durand, nous trouvons non seulement une proposition originale pour le concept de «valeur», mais aussi une conception de la personne en tant que créatrice de valeurs. Nous avons affaire à un système global d'explication, qui plus est, place la recherche de sens en toute première place. Dans l'introduction à notre étude, nous notions que notre recherche est née de notre insatisfaction à pratiquer une approche évaluative qui serait trop coupée des aspirations ultimes des participants. L'oeuvre de Gilbert Durand vient nous donner pleine satisfaction à cet égard.

Nous allons aborder en premier lieu ce que Durand appelle l'aspect statique de sa pensée, soit les structures anthropologiques de l'imaginaire et leur fonctionnement. Dans le chapitre suivant, nous examinerons quelques particularités du structuralisme figuratif que propose Durand; ce sera l'occasion de bien distinguer la pensée de Durand de celle de Lévi-Strauss, par exemple. Enfin, nous terminerons cette partie de notre étude en dégagant, dans l'oeuvre de Durand, la notion de «valeur» et son corollaire «le polythéisme des valeurs». Outillé d'une telle définition anthropologique de la valeur et de son fonctionnement, nous pourrons procéder au rapprochement de ces notions et de la *Values Clarification*, au cours de la troisième partie de notre étude, et voir comment cette méthode d'éducation aux valeurs pourra s'harmoniser avec la nouvelle dimension proposée, soit celle du symbolisme.

CHAPITRE 5

**GILBERT DURAND :
L'HOMME ET L'OEUVRE**

INTRODUCTION

Aborder l'oeuvre de Gilbert Durand pose un défi de taille, d'abord à cause de la très vaste érudition dont elle est imprégnée, mais aussi à cause du vocabulaire spécialisé auquel il a donné sa marque. C'est, en même temps, fréquenter un auteur qui s'exprime toujours d'une façon intellectuellement rigoureuse et un chercheur soucieux de ne pas quitter le terrain concret, que ce soit en anthropologie ou en sociologie. Les littératures scolastique, patristique, classique et moderne ne lui échappent pas. Il discute avec les philosophes du siècle des Lumières autant qu'avec ceux du 20^e siècle. L'art sert fréquemment de support à son investigation. Les sciences physiologiques et physiques aussi bien que la psychologie et la psychanalyse lui fournissent des points d'appui. Les traditions religieuses orientales, gréco-romaines, égyptiennes, amérindiennes et européennes contribuent, par maints exemples, à l'élaboration de sa pensée. Les oeuvres de la fantastique ésotérique (astrologie, tarot, kabbale) illustrent souvent ses propos. Les historiens aussi bien que les sociologues et les linguistes, surtout si ceux-ci parlent de structuralisme, se retrouvent également sous son bistouri analytique.

Durand ne mène pas sa quête de vérité anthropologique de façon isolée. Pas moins de cinq cents collaborateurs de recherche se répartissent en une quarantaine de Centres de recherche sur l'Imaginaire (CRI) en France et en plusieurs endroits du monde (dont 2 au Québec). Leurs études transdisciplinaires scrutent toutes les

dimensions de l'imaginaire comme Durand l'a fait lui-même dans ses recherches.

Il convient donc en premier lieu de situer l'itinéraire biographique d'un auteur aussi prolifique pour voir comment il s'est inscrit dans les événements contemporains. Puis nous placerons l'oeuvre au milieu des différents courants de pensée qui avaient cours pendant que se succédaient les écrits de Durand. Après cette mise en situation, nous allons examiner la méthodologie de recherche qui a présidé à l'oeuvre fondatrice de Durand et mis en place le système anthropologique qu'il défend. Puis à mesure que nous expliquerons le sens du vocabulaire le plus usuel chez Durand, nous dégagerons la conception que celui-ci se fait de la personne et de ses désirs profonds. Enfin, la présentation des douze structures de l'imaginaire, en dernière partie de ce chapitre, mettra en lumière la dynamique par laquelle notre faculté imaginaire organise ce que nous disons être «la réalité». Ces connaissances de base de l'oeuvre de Durand nous prépareront à aborder, au cours du chapitre suivant, certaines discussions plus spécialisées entre Durand et d'autres systèmes de pensée contemporains.

NOTE

Pour simplifier nos notes de bas de pages, nous allons utiliser le système codé suivant pour référer aux livres publiés par Gilbert Durand:

AT	<i>L'âme tigrée</i>
BAA	<i>Beaux-arts et archétypes. La religion de l'art</i>
DMCP	<i>Le décor mythique de la Chartreuse de Parme</i>
FC	<i>La foi du cordonnier</i>
FMVO	<i>Figures mythiques et visages de l'oeuvre</i>
IM	<i>Introduction à la mythologie. Mythes et sociétés</i>
IS	<i>L'imagination symbolique</i>
GTS	<i>Les grands textes de la sociologie</i>

SAI *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*
SHT *Science de l'homme et Tradition*

Par ailleurs, les articles seront cités intégralement lorsque nous y référerons une première fois dans un chapitre; pour toute répétition de la référence dans un même chapitre, nous utiliserons le nom et l'année de la revue, avec les numéros de pages.

1. ÉLÉMENTS BIOGRAPHIQUES

1.1 Un homme qui a traversé notre siècle

Léon Marie Gilbert Durand est né en 1921, à Chambéry, en Savoie, au pied des Alpes. Il dira parfois ironiquement que les montagnes, où il s'est établi par la suite, permettent une élévation du regard, loin de ce qui fourmille dans les milieux parisiens de la pensée¹. Lorsqu'éclate la Seconde guerre mondiale, le jeune Durand s'engage dans la Résistance; arrêté par la Gestapo en 1944, il est envoyé dans un camp de concentration. Plusieurs décorations de guerre lui seront décernées. Puis, le jeune homme de vingt-quatre ans reprend la vie intellectuelle:

«Le premier livre que je lus sans trop d'ennui en sortant des geôles de la gestapo (sic) fut *Le Pèlerinage aux Sources* de Lanza del Vasto, mais que ces sources étaient lointaines! Et j'écoutai vers les années cinquante d'une oreille attentive les cours de Gaston Bachelard où, à travers une démarche qui nous dépeignait la Révolution de l'épistémologie contemporaine, pointait l'espoir d'une réhabilitation de ce gigantesque laissé-pour-compte de la pensée occidentale en faillite: l'imagination créatrice et ses contenus poétiques concrets.»²

Durand devient alors l'ami de Bachelard, ce physicien et philosophe des sciences, aux «yeux vifs, jeunes, joyeux et noirs roulant parmi les vagues blanches de la chevelure désuète»³. A l'écart du café de Flore où trône Sartre, le jeune étudiant de la

¹ «Mais il faut prendre une certaine hauteur par rapport à la plaine, voire au marais, des bords de Seine. Ce privilège montagnard, nous l'avons, Dieu merci, conservé tout au long de notre carrière de chercheur.» (AT:9)

² Durand, G., «La reconquête de l'Imaginal»; dans *Les Cahiers de l'Herne - Henry Corbin*, (1980), n° 39:266.

³ AT:38.

Sorbonne, à peine sorti «de cet univers de rigueur pure que constituait le monde de la guerre et de l'extermination», préfère

«l'exemple vivant d'une sérieuse, opiniâtre, terrienne révolution des valeurs, et l'exemple vivant d'un message de spiritualité nouvelle. ...un "nouvel humanisme" s'élaborait et renouait par-delà l'épisode fugace de l'humanisme classique de l'Occident et de son sanglant échec, avec cette quête d'authentification des espérances de l'homme qui a toujours constitué l'honneur constant des grandes traditions culturelles.»⁴

Durand est agrégé de philosophie en 1947. Il enseigne ensuite au lycée de Chambéry pendant quelques années, puis à l'université de Grenoble, notamment en lettres, en sociologie et anthropologie. Après avoir passé le reste de sa carrière dans cette université, il en est maintenant professeur honoraire. Il a gardé jusqu'à nos jours une grande fidélité à sa Savoie natale, malgré le fait que ses très nombreuses activités, dont celle de présider l'Association internationale de recherche de l'Imaginaire, l'ont fait rayonner à travers le monde.

Après avoir exercé sa plume au *Mercure de France*, aux *Cahiers d'Histoire* et au *Stendhal-Club*, Durand commence une période fertile en publications presque aussitôt après avoir été promu docteur ès lettres (1959). Il écrit *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire. Introduction à une archétypologie générale* (1960); puis *Le décor mythique de la Chartreuse de Parme* (1961); ensuite *L'imagination symbolique* (1964); et, enfin, *Les grands textes de la sociologie* (1969). Pendant ce

⁴ AT:38-39.

temps (1962), il se lie d'une solide amitié avec Henry Corbin, spécialiste de l'Islam, qui l'introduit au Cercle d'*Eranos* en 1964. Déjà Durand avait fondé avec trois collègues, Claire Lejeune, André Guimpretière et Bernard Morel, *Les cahiers internationaux de symbolisme* (1962). Avec deux autres collègues, Léon Cellier et Paul Deschamps, Durand a également mis sur pied un Centre de recherche sur l'Imaginaire (1966). Ce centre s'est étendu en peu d'années en un réseau mondial d'une quarantaine d'autres centres, où près de 500 chercheurs effectuent des travaux transdisciplinaires sur différents aspects de l'imaginaire. Entre 1965 et 1975, Durand écrit régulièrement dans *Les cahiers internationaux du symbolisme* et contribue presque annuellement aux conférences du Cercle d'*Eranos*. On peut occasionnellement lire ses articles dans d'autres périodiques comme *Esprit*, *Lumière et Vie*, les *Cahiers internationaux de sociologie*, le *Courrier international d'études poétiques*...

En 1974, Durand participe avec son ami Corbin à la mise sur pied de l'Université Saint-Jean-de-Jérusalem, un Centre de Recherches Spirituelles Comparées, dont les *Cahiers* accueillent sa participation à plusieurs reprises, en compagnie de plusieurs grands noms des sciences de la religion, dont le réputé théologien Daniélou. Au début des années 80, d'autres penseurs formant avec Durand le Groupe de recherche coordonnées (GRECO) tiennent des colloques à la Sorbonne (1982, 1984) sur les relations entre l'imaginaire et le changement (historique et social); d'autres encore, toujours en présence de Durand, se penchent sur l'interprétation contemporaine du

mythe (Colloque de Cerisy, 1985). En 1988, avec le sociologue Michel Maffesoli⁵, Durand lance *Les Cahiers de l'Imaginaire*, auquel il apporte quelques contributions.

Vers la fin des années 70, de nouveaux titres apparaissent sous sa plume, où il collige sous des thèmes majeurs plusieurs articles publiés antérieurement en pièces détachées: *Science de l'homme et Tradition* (1975), *Figures mythiques et visages de l'oeuvre* (1979), *L'âme tigrée* (1980), *La foi du cordonnier* (1984). Plus récemment, il a publié *Beaux-arts et archétypes. La religion de l'art* (1989), puis *L'Imaginaire, sciences et philosophie de l'image* (1994) et *Introduction à la mythologie. Mythes et sociétés* (1996). La pensée de Durand a pris une tournure beaucoup plus sociologique dans ces nouvelles publications⁶. En mai 1989, lors du congrès de

⁵ Dans le numéro 3 de la revue *Religiologiques* (printemps 1991:8-9), Michel Maffesoli est présenté ainsi: «Au carrefour de la sociologie et de l'histoire, de l'anthropologie et des sciences de la religion, dans la foulée des grands classiques (Durkeim, Weber, Simmel) dont il renouvelle la lecture, sur les traces de Gilbert Durand (et de ses inspirants travaux sur l'imaginaire), Michel Maffesoli [professeur à l'Université de Paris V (Sorbonne)] propose une lecture neuve et stimulante de la socialité contemporaine dans laquelle il invite à voir, à l'oeuvre, le dynamisme polymorphe de ce "divin social" dont parlait Durkeim, de cette "reliance" à la fois immanente et transcendante qui se manifeste, selon Maffesoli, à travers les mille et un visages (spectaculaires ou plus discrets) des mythologies et des rituels de notre temps et, plus précisément encore, sous l'égide symbolique de la figure à la fois effervescente, fédérative et tragique de Dionysos.»

⁶ «Sans renier, loin de là, la position "fixiste" de base de notre anthropologie, et après avoir codé - plus que codifié - une sorte de "statique" des structures figuratives, les problèmes de dynamique, de changement se sont posés. [...] Or, du travail même de l'établissement et de l'affinement de notre modèle, se dessinèrent des perspectives "dynamiques". Je ne prendrais pour exemple que l'expérimentation et la réflexion de nos collègues psychologues et psychiatres, puis sociologues: sur ces terrains, l'analyse s'est trouvée derechef orientée vers les problèmes du "changement": guérison ou aggravation psychopathologiques;

l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), des chercheurs québécois se sont réunis à Montréal autour de Gilbert Durand et de son oeuvre pour souligner par leurs contributions la réflexion que leur inspire ce maître de l'imaginaire. Le premier numéro de *Religiologiques* présente les communications qui ont été faites à cette occasion.

1.2 Un esprit contemporain ouvert à de nombreux courants de pensée⁷

Nous l'avons souligné plus haut, Gilbert Durand trouvait en Bachelard une sorte de maître spirituel dont la pensée semait de l'espoir au sortir des horreurs de la Seconde guerre mondiale. C'était aussi l'époque où beaucoup de cercles se formaient autour de maîtres à penser, tel Sartre à Paris.

Dans un coin de la Suisse se réunissaient annuellement depuis 1933 les membres d'un *Cercle* appelé *Eranos*, où s'illustrait Carl Gustav Jung. Ce cercle explorait les avenues d'une nouvelle pensée où l'homme demeurait cependant en ouverture sur son propre mystère. Les conférences présentées à ces rencontres étaient fidèlement publiées dans des *Annales*, surtout en allemand. Apparurent des collaborations de plus en plus nombreuses présentées en français, dont celles de Mircea Eliade et de Henry Corbin.

mouvements, développements, crises, révolutions ou restaurations sociales. [...] Ceci ouvrait donc les années 80 à de fructueuses recherches collégiales sur les problèmes du "Changement".» *Religiologiques* (1990), n° 1:38-39.

⁷ Nous utilisons ici deux sources d'information: *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1:21-44 et *Cahiers de l'Imaginaire*, (1988), n° 1.

Au tournant des années 60, alors que Jung apporte sa dernière contribution au Cercle d'*Eranos* (1961), Durand collabore à la mise sur pied des *Cahiers internationaux du symbolisme* (1962), Lévi-Strauss participe au lancement de la revue *L'Homme* (1962) et discute des fondements de son oeuvre avec Ricoeur dans *Esprit* (1963)⁸. À Rome, l'Église catholique fait son *aggiornamento* au Concile Vatican II (1962-65). La science, qui questionne l'univers de façon toujours plus pointue, prépare l'homme à débarquer sur la lune (1969) en même temps qu'elle découvre l'inadéquation de ses outils conceptuels et s'interroge sur ses propres fondements⁹. Le monde s'internationalise à l'instigation des nouvelles structures de l'après-guerre; les pays d'Asie et d'Afrique se libèrent progressivement du colonialisme à partir des années 50.

C'est donc au cours de ce moment «mythique» de libération, de questionnement et de cumul de travaux fondamentaux de chercheurs de toutes les avenues que prend forme l'oeuvre de Gilbert Durand.

De la réflexologie sortie des écoles de Léninegrad et de Moscou, avec Betcherev et Oukhtomsky entre autres, Durand tire ses assises pour une classification des produits

⁸ C'est un texte capital pour Durand qui le mentionne à quelques occasions dans ses écrits. Il s'agit de «Structure et herméneutique»; dans *Esprit* (novembre 1963), vol. 31, n° 322:596-652. Ricoeur dit à Lévi-Strauss: «Vous sauvez le sens, mais c'est le sens du non-sens, l'admirable arrangement syntactique d'un discours qui ne dit rien».

⁹ Nous verrons plus loin l'apport du physicien Lupasco et du mathématicien Thom, par exemple.

de l'imaginaire, c'est-à-dire les dominantes réflexes¹⁰. S'ajoutent à ces études réflexologiques remontant à 1925 celles d'Oufland sur la dominante rythmique. Beaucoup plus récemment Waddington et Sheldrake (notion de forme causative¹¹), puis Portman, avant Spitz, Wolf, Kaila, Lorenz et Tinbergen (existence d'invariants plus complexes que la simple dominante réflexe) confirmaient, sous de nouveaux éclairages, ce que Durand avait exprimé sur la formation des images à l'origine de toute pensée. Sur un registre différent, Edgard Morin-Nahoun, puis Eibb-Eibersfeld, avec leurs universaux qui donnent de la cohérence à la nature humaine, rejoignent également l'essentiel de cette intuition. Tous ces travaux fournissent à Durand la confirmation d'un *Urbild* (image profonde, génotypique) correspondant à sa notion d'archétype.

Parce qu'il fréquente le Cercle d'*Eranos*, Durand est régulièrement en contact avec de grands noms de la physique moderne. Pour mieux suivre leur discours, Durand s'initie progressivement à cette science pendant près de 10 ans (1947-1956). Parmi ses

¹⁰ Nous verrons plus loin comment ces réflexes jouent un rôle majeur dans le système anthropologique de Durand. Mentionnons pour le moment que les réflexes dominants sont ceux qui inhibent toute autre réaction chez un nouveau-né.

¹¹ La forme causative peut aussi se nommer «champ morphogénétique». Durand la présente ainsi: «l'on substitue à un schéma de la causalité mécaniste, par contact de "boules de billards", qui décrit une trajectoire, ce que notre ami Hubert Reeves nous a montré une causalité de mouvement, d'action». Il compare cette notion à celle qu'il a lui-même élaborée en parlant d'«essais d'images», ceux-ci déterminant la nature qualitative des images rassemblées. C.f. Durand, G. «Le Grand Changement ou l'après-Bachelard»; dans *Les Cahiers de l'Imaginaire*, (1988), n° 1:10.

confrères se trouvent Pauli, Schrodinger, Holton, Knoll, Pietschmann, Sambursky... Ces premières fréquentations le mènent vers d'autres grands chercheurs: Michel Cazenave, J. E. Charron, Nicolescu, Bohm, Capra, Costa de Beauregard, Dellaporta, Stapp, Salam... Ce sont tous des hommes de science mondialement reconnus pour leur haute compétence et qui s'intéressent de près à l'épistémologie de leur science.

Déjà vers 1960, Durand commençait à intégrer à sa pensée les conclusions du physicien Stéphane Lupasco à propos de sa logique «d'homogénéisation et d'hétérogénéisation». Le mathématicien René Thom a fait valoir les ressemblances entre l'approche de l'imaginaire chez Durand et sa théorie des «catastrophes élémentaires»¹². Durand souligne aussi les correspondances entre sa notion de «système» (pour la troisième catégorie de structures de l'imaginaire), et celle venant des sciences physiques, particulièrement dans la ligne de Vickers, Forrester et Bertalanffy, et Neils Bohr (physique quantique).

Dans les sciences humaines, il prolonge les réflexions de Weber, de Dumézil et de Lévi-Strauss; il inspire son ami et cofondateur des *Cahiers de l'Imaginaire*, le sociologue Michel Maffesoli, comme nous l'avons dit antérieurement. Durand emprunte à Jung sa notion d'archétype, tout en ne suivant pas complètement la pensée du maître; par les études des Drs Hillairet et Gardes, et celles du psychologue

¹² Dans *La Galaxie de l'Imaginaire. Dérive autour de l'oeuvre de G. Durand*. Berg, 1980; aussi, «De quoi faut-il s'étonner?», dans *Circé*, (1978) n^{os} 8-9.

Yves Durand et de ses collaborateurs, les psychiatres Schneitzler et Morenon, les structures de l'imaginaire identifiées par Gilbert Durand s'avèrent utiles en psychopathologie.

Dans ses discussions sur la sémantique et la sémiologie, il prend le parti de Cassirer et de Chomsky et s'oppose à de Saussure et à Greimas. En épistémologie, il marque ses distances par rapport à Foucault sur le moment et la profondeur de signification de la révolution anthropologique contemporaine, il montre qu'il est proche de Todorov sur sa conception du symbolisme et conteste carrément le Ricoeur d'après 1965¹³ qui proclame la priorité de l'histoire sur la perspective eschatologique.

Par ailleurs, encore dans le Cercle d'*Eranos*, il fréquente l'historien des religions Mircea Eliade, le théologien Ernst Benz et le kabbaliste Gershom Scholem. Dans l'entourage de Corbin, Durand échange avec les spécialistes des religions comparées, tels Kérényi, Zimmer, Izutsu, Tucci, Ueda, Daniélou, Bernaert, de Menasce, Cambronne. Des spécialistes des Écritures bibliques et de la théologie catholique appliquent d'ailleurs les perspectives durandiennes de l'imaginaire à leurs champs propres: Carlos Hallet, João Mendes, Jacques Vidal, Julien Ries, Philippe Regéard.

Il faut encore mentionner, comme faisant partie de l'entourage de Durand, les

¹³ Durand, G., «Tâches de l'Esprit et Impératif de l'Être»; dans *Eranos Jahrbuch*, XXXIV, 1965.

cofondateurs des *Cahiers internationaux de symbolisme* Claire Lejeune, André Guimpretière et Bernard Morel -comme nous l'avons mentionné plus haut, et ceux du Centre de Recherche sur l'Imaginaire (CRI) Léon Cellier et Paul Deschamps; ses disciples Jean-Jacques Wunenburger, directeur du CRI de Dijon, P. Tacussel, Marc Beigbeder, Bruno Duborgel, J.F. Matteudi, Alain Pessin, J.P. Sironneau, le religieux Jacques Pierre (au Québec); des amis comme l'astrologue Hubert Reeves...

Et nous n'avons encore rien dit du savoir encyclopédique de Durand. Il discute de Kant, de Schelling ou de Hegel aussi bien que d'Avicenne. Il se reporte aussi bien à *l'Illiade* d'Homère qu'à *La Divine Comédie* de Dante ou aux *Fleurs du Mal* de Beaudelaire, aux cultes des Amérindiens du Mexique autant qu'aux moeurs des nomades du Sahara, à la Bible ou bien à la *Baghavad-Gîta*. La théologie de maître Eckhart ou la spiritualité d'Hildegarde de Bingen lui servent d'appui aussi bien que la médecine de Paracelse ou certaines demeures de l'astrologie et certains symboles du tarot. Il aborde le Faust de Wagner en le rapprochant des artistes et des poètes de la même époque. Les peintres flamands et italiens servent ses démonstrations aussi bien que les oeuvres de Proust, de Gide et de Zola.

Une liste interminable d'oeuvres fréquentés par Durand peut encore défiler ici: en philosophie (Alain, Brunschvicg, Lévy-Bruhl, Valéry, Doubrovsky... Socrate, Sartre, Bergson, James, Husserl...); et en psychologie et en sociologie (Freud, Piaget, Adler, Minkowski, Bastide, Kardiner... Piganiol, Przyluski, Leroi-Gourhan...). Vraiment,

Durand pratique allègrement la «convergence des savoirs», convaincu que «C'est dans cette "nouvelle alliance" que réside la compréhension active de ce "grand changement" où s'engage nettement la réflexion du III^e millénaire»¹⁴.

2. LA CLASSIFICATION ISOTOPIQUE DES IMAGES, SELON DURAND

Dans la suite des enseignements de son maître Bachelard, Durand a voulu scruter à fond le monde de la poétique, pour expliquer comment naissent et se développent les symboles et tout ce langage qui raconte à l'homme un discours de sens très différent de celui de la technique et de la science sur le monde. Il a choisi, pour procéder à sa recherche, d'utiliser une méthode de travail pragmatique: il rassemblerait le plus grand nombre de données sur les images et considérerait les tendances qui se dégageraient de ce matériel avant d'établir les paramètres d'une classification. Pour demeurer toujours aussi proche du réel que possible, Durand a alors pris comme paramètres premiers de son système les conclusions de la réflexologie sur les gestes «dominants». Puis sont venus se greffer à ce point de départ ses notions de schèmes, d'archétype, de symbole, de mythe et de structure de l'imaginaire. Il se dégage globalement de l'ensemble de cette ossature conceptuelle une notion particulière de l'être humain et du fonctionnement de sa présence au monde. Près de quarante ans plus tard, Durand continue d'ériger sur ces mêmes fondements «statiques» ses monumentales études

¹⁴ *Cahiers de l'imaginaire*, (1988), n° 1:13.

sur la dynamique psycho-socio-culturelle des changements. Nous allons donc nous arrêter sur chacune des notions de base du système anthropologique durandien de l'imaginaire afin d'en avoir une compréhension exacte.

2.1 La méthodologie de recherche suivie par Durand

L'oeuvre de Gilbert Durand repose sur la typologie de l'Imaginaire qu'il a dressée au cours des années cinquante et qu'il a consignée dans *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire*. Dans l'introduction de cet ouvrage fondateur et dans ses préfaces successives¹⁵, Durand explique sa méthode de recherche.

D'abord, il s'est mis lui-même en garde contre les présupposés ontologiques qu'il repérait chez de très nombreux auteurs. Il s'est refusé à conduire une recherche à partir d'un principe, si large soit-il, enveloppant l'objet étudié, plutôt que de se laisser conduire par cet objet. Il a cherché à faire une «étude empirique qui se voulait quasi exhaustive des articulations de l'imaginaire», à travers les oeuvres et travaux des sciences humaines (psychologie et psychanalyse, sociologie, philosophie, épistémologie, théologie...), des sciences littéraires (littérature, linguistique...) et même des sciences pures ou de la santé (biologie, physique, chimie, mathématiques...). Sa cueillette de données partait de la psychologie pour aller vers

¹⁵ Dans la 11^e édition de 1992, nous trouvons quatre préfaces (celles de la 3^e, de la 6^e, de la 10^e et de la 11^e édition) qui ont permis à l'auteur de faire le point sur son livre tout au long d'une trentaine d'années. Il y précise aussi sa méthode de travail.

la culture, explique-t-il, parce que ce trajet constituait une direction plus facile et plus certaine que son inverse, vu que la sociologie éprouvait à ce moment plus de difficulté que la psychologie à boucler son étude autour de son objet de recherche.

L'enquête «pragmatique» menée par Durand «pour délimiter les grands axes de ces trajets anthropologiques que constituent les symboles»¹⁶ a suivi la méthode «toute relativiste» de convergence. Celle-ci permet de repérer les «constellations à peu près constantes et qui semblent structurées par un certain isomorphisme des symboles convergents»¹⁷, comme si ceux-ci constituaient des variations sur un même thème archétypal. Durand a misé sur le **principe de l'homologie**, pour laquelle la syntaxe est moins utile que la matérialité des éléments quand il s'agit de déterminer leur convergence; «l'homologie est équivalence morphologique, ou mieux structurale, plutôt qu'équivalence fonctionnelle»¹⁸. Elle diffère radicalement de l'analogie, qui établit des similitudes à partir de «rapports différents quant à leurs termes»¹⁹ (par exemple, les comportements du lièvre et de la tortue peuvent nous faire penser à ceux des personnes hyperactives et des personnes patientes et persévérantes); l'homologie, en effet, s'applique, à travers des domaines différents de pensée, à trouver «les

¹⁶ SAI:40.

¹⁷ SAI:40.

¹⁸ SAI:41.

¹⁹ SAI:40.

constellations d'images semblables terme à terme»²⁰ (par exemple, les handicaps des personnages du mythe d'Oedipe différent - boiteux, gauche et pied enflé - mais ils ont le même sens²¹).

Durand a réussi dans son entreprise. Il a dressé un «bon répertoire des "grandes images" qui éclairent l'imaginaire humain, *semper et ubique*»²² et dessiné le modèle de fond le plus probable de notre imaginaire. Il a débouché sur la thèse générale suivante:

«derrière les filières explicatives de toute l'anthropologie, et notamment des psychanalyses et des structuralismes à la mode, il existe des constantes formatives et informatives absolument hétérogènes, irréductibles, récurrentes sempiternellement à travers les "différences" de temps, de moments historiques ou existentiels, de climats culturels. Il y a donc pour le moins une nature du *Sapiens*, non faite de formalités vides, mais du creux de désirs multiples bien que définis, et qui a «son mot à dire» dans le dialogue pathétique avec les nécessités objectives, les entropies du temps et de la mort.»²³

Pour interpréter ce constat, Durand s'est appuyé sur deux principes premiers. D'abord,

²⁰ SAI:40.

²¹ Voici comment Durand présente une partie de l'étude synchronique et diachronique que fait Lévi-Strauss du mythe d'Oedipe: «La IV^e colonne (consacrée à des êtres informes, "trébuchant en avant ou de côté" et que la mythologie comparée nous montre comme étant "les fils de la terre") signifiant la "persistance de l'autochtonie humaine" entretient avec la colonne n° III ("négarion de l'autochtonie" par destruction du monstre chtonien) le même rapport que la colonne n° I ("rapports de parenté surestimés") avec la colonne n° II ("rapports de parenté dévalués")» (IS:59). Durand cite ici Lévi-Strauss *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958:239.

²² SAI:VIII.

²³ SAI:XII.

la convergence des «images autour de noyaux organisateurs»²⁴ a comme point d'appui classificatoire le **mouvement**, qui d'après un courant assez répandu de la psychologie, donne les «catégories de la pensée»²⁵ chez l'humain; il a fait plus précisément appel aux études de l'École de Betcherev et à celles d'Oufland sur les réflexes dominants. Nous développons davantage cette idée dans la section 2.2.1 du présent chapitre. Son second principe est plutôt le postulat suivant:

«nous sommes parti d'une conception symbolique de l'imagination, c'est-à-dire d'une conception qui postule le sémantisme des images, le fait qu'elles ne sont pas des signes, mais contiennent matériellement en quelque sorte leur sens.»²⁶

Dans la première formulation schématique qu'il donne de son étude²⁷, il pose au sommet de son tableau deux «régimes» de l'imaginaire²⁸, le diurne et le nocturne,

²⁴ SAI:41.

²⁵ Durand réfère ici aux travaux de Baudoin, Pradine et Piaget; voir SAI:46, note 2.

²⁶ SAI:60. Durand utilise une formule dense pour rappeler ce postulat à la fin de ses explications sur le Régime Diurne: «le sens propre, et qui se croit conceptuel, suit toujours le sens figuré» (SAI:215).

²⁷ Voir en annexe «La classification isotopique des images» que Durand a publiée dans *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire* et qu'il a repris, en supprimant les références aux catégories du jeu du tarot dans *L'imagination symbolique*.

²⁸ Le vocabulaire de Durand s'est quelque peu modifié à mesure qu'il approfondissait ses notions de l'imaginaire. Dans *L'âme tigrée*, il dit préférer au terme «régime» l'expression de «région eschatologique», en se justifiant ainsi: «Mais au fur et à mesure de nos recherches et de nos travaux ou de ceux que nous inspirions directement ou indirectement, nous nous sommes aperçu que ce que nous appelions "*structures*" et que nous étions tenté d'appeler dès 1960 "*régimes*" n'était rien d'autre que l'épiphanie de l'Image, l'Imaginaire et ses grandes *régions*,

afin de rendre compte des pôles opposés autour desquels les images se rassemblent. Le reste du tableau suit une division «en trois continents symboliques»²⁹, correspondant tant aux réflexes dominants tels que présentés alors par l'école de Betcherev qu'«aux trois groupes de "couleurs" du jeu du tarot: épée; coupe; denier/bâton»³⁰. Le premier «continent» se rapporte au régime diurne; les deux autres, au régime nocturne. Dans son introduction à la onzième édition des *Structures anthropologiques de l'Imaginaire* (1992), Durand avoue qu'il supprimerait ce «chevauchement malencontreux» s'il retouchait à son tableau de la première heure. La division binaire appartient au point de départ de sa recherche dans la suite des enseignements de son maître Bachelard³¹. Mais son point d'arrivée se situe «dans

où se trouvent indissolublement conjoints dans leur visée significative les formes et les contenus» (AT:140). Il faut donc concevoir les «régimes» qu'identifiait Durand, à l'origine de son système anthropologique, comme des paysages variés d'une même terre: «L'Imaginal est le *lieu* des individuations, les structures figuratives sont les régions de ces individuations selon les orient, impératifs de la réalité anthropologique» (AT.:141).

²⁹ SAI:VII.

³⁰ SAI:VII.

³¹ Durand, G., «Science objective et conscience symbolique dans l'oeuvre de Gaston Bachelard»; dans *Les Cahiers internationaux de symbolisme*, No 4, 1964:41-59. «L'on pourrait affirmer que la séparation radicale entre savoir rationnel et savoir imaginaire, entre nouménotechnique et phénoménologie, se maintient chez Bachelard à l'état d'idéologie, en totale distorsion avec les contenus "thématiques" [...] que véhiculent les éblouissantes analyses du nouvel esprit scientifique ou des poétiques de la rêverie. Le mythe d'Hermès dont accouche le "grand changement" de notre temps, est encore embarrassé ici par les liturgies scientistes de Prométhée et les désespoirs d'Orphée.» (*Les Cahiers de l'Imaginaire*, (1988), n° 1:7) La division binaire est donc toujours très marquée chez le maître de Durand.

la phase de l'après-Bachelard³²». C'est pourquoi il privilégie maintenant «l'ordre de l'exposition» en insistant sur les «trois grandes constellations structurales³³», dont il montrerait mieux, dans un nouveau tableau, comment chacune des catégories de ces constellations «peut être jugée négativement par les deux autres»³⁴. Il modifierait cependant l'ordre de présentation:

«nous ne partirions plus des structures schizomorphes (ou plus simplement "héroïques") et de leurs antithèses que sont "les visages du temps". Sacrifiant moins à une préséance encore bien ethnocentrique qui donne le primat à "la clarté et la distinction", nous commencerions plutôt par ces structures "mystiques", dont les modèles sont donnés par les coenesthésies animales les plus archaïques.»³⁵

Nous suivrons cet ordre nouveau souhaité par Durand quand nous présenterons plus loin les trois catégories de structures anthropologiques de l'imaginaire. Auparavant, nous allons mettre en place le vocabulaire et son contenu servant à comprendre les

³² «"L'après-Bachelard" serait donc ce moment historique et culturel dans lequel les deux modalités du savoir - sans toutefois se confondre puisqu'en dernier ressort c'est la spécificité du point d'application qui décide des méthodes - convergent en une philosophie d'ensemble, dans de "nouvelles formes a priori" non Kantiennes (sic), dans une temporalisation des phénomènes non hégélienne, dans des définitions d'objets non comtiennes, dans des rapports dialectiques non marxien, et finalement dans des logiques délibérément non aristotéliennes. Une "raison nouvelle" avec ses axiomatiques, qu'avaient annoncées Bachelard, va au devant d'une phénoménologie organisée de l'imaginaire qu'avaient explorée psychanalyses et psychologies des profondeurs.» (*Les Cahiers de l'Imaginaire*, (1988), n° 1:9; aussi page 12.)

³³ «"constellations" ou [-] "essaims", et que nous voudrions appeler maintenant, si ce livre était à réécrire "bassins sémantiques"» (SAI:XII - Introduction à la dixième édition, 1983)

³⁴ SAI:VIII.

³⁵ SAI:VII.

façons qu'ont les symboles de s'organiser dans l'imaginaire.

2.2 Le vocabulaire «fixant» les éléments de base de l'imaginaire, selon Durand

Durand n'a pas inventé le vocabulaire de base qu'il utilise pour expliquer l'imaginaire. Kant parlait déjà de schèmes, Jung d'archétypes, Lévi-Strauss de structures. Les grecs parlaient de mythe et de symboles. Pour chaque terme, cependant, Durand éclaire le contenu sous un angle bien précis, et différent du terme d'origine, de sorte qu'il faut connaître la signification durandienne des termes si nous voulons que son oeuvre nous soit accessible.

2.2.1 Un ancrage biopsychique: le schème

Pour démarquer la frontière entre l'animalité et l'humanité chez l'*homo sapiens*, Durand propose comme fondement les manifestations de l'énergie biopsychique tant conscientes qu'inconscientes, appelées «dominantes réflexes».

«C'est à la réflexologie betcheverienne que nous emprunterons le principe de notre classification et la notion de "gestes dominants". Seule la réflexologie nous semble présenter une possibilité d'étudier ce "système fonctionnel" qu'est l'appareil nerveux du nouveau-né et en particulier le cerveau, "ce vieil instrument adapté à des fins bien déterminées."»³⁶

Dans la préface de la troisième édition des *Structures anthropologiques de l'Imaginaire*, Durand qu'on a injustement accusé «maintes fois» de soumettre sa propre pensée à une catégorie «imaginée» par la science, répondait:

«la réflexologie vient se ranger dans les structures du trajet anthropologique,

³⁶ SAI:46.

et non l'inverse. Le réflexe dominant n'a jamais été pour moi principe d'explication, tout au plus il a été élément de confirmation, de raccordement aux très sérieux travaux de l'École de Léningrad»³⁷.

En 1980, le point de départ que Durand avait choisi vingt ans plus tôt demeure toujours scientifiquement valable, comme il le fait observer dans la préface de la sixième édition du même livre: «Lorenz, Tinbergen ou Portmann ne nous paraissent pas fondamentalement annuler les travaux pionniers de l'École de Léningrad»³⁸. Les

³⁷ SAI:XXI. «Régimes, structures, classes d'archétypes, ne sont que catégories classificatrices induites de cette convergence empirique, plus économiques que l'arsenal explicatif des pulsions, des complexes postulés par la psychanalyse. Car une pulsion est un postulat, un comportement réflexe ou social est un fait constatable.» (IS:92)

³⁸ SAI:XVIII. Tout en confirmant à nouveau cette confiance dans la réflexologie, Durand témoigne même d'une conviction qu'il partage avec Chomsky. «Chomsky s'inspirant des travaux des biologistes Eric Lenneberg, Konrad Lorenz ainsi que de psychologues généticiens comme J. Mehler et T.G. Bever, montre bien que la biologie et la psycho-physiologie génétique peuvent, selon le mot de Lorenz, rendre "possible d'avoir des lueurs sur les formes *a priori* de la pensée humaine par l'étude de l'*a priori* des hypothèses innées présentes dans les organismes sub-humains". Et le linguiste ajoute cette hypothèse - respectueuse du principe d'économie chère à toute science - que j'ai toujours faite mienne, lorsque j'ai emprunté tant à Betcherev la notion de "dominante réflexe" qu'à Jung celle "d'inconscient collectif": "Il y a peu de raisons de douter que ce qui est vrai des organismes inférieurs ne le soit pas aussi des organismes humains"». (FMVO:80) Cette citation de Chomsky renvoie à la publication de cet auteur intitulée *Langage et pensée*, Payot, 1970:135. De plus, cette conviction de Durand nous semble conforme à la structure de l'imaginaire qui témoigne du processus de gulliverisation. Dans un texte qui date de 1975, Durand est catégorique: «Ce que je pressentais dans les années 1954-1959, en me fondant un peu sommairement sur la réflexologie betcheverienne, à savoir qu'il y a des massifs spécifiques de comportements et surtout de comportements représentatifs chez l'homme, se trouve confirmé de façon éclatante par de nombreuses et irréfutables expériences. Nous savons dès lors, de source certaine, que le primat de l'étude anthropologique doit être donné aux "composants innés spécifiques" du grand primate carnassier qu'est l'*homo sapiens*: cultures et histoires ne sont que des "dérivations", selon l'intuition de Pareto, qui viennent broder sur les déterminismes complexes et nécessaires de l'espèce.» (SHT:80) Durand réaffirmait sa certitude en l'«ancrage de [son] système

nouvelles études sur le cerveau humain ne menacent donc pas d'emblée les «constellations» de l'imaginaire qu'a regroupées Durand, puisque celles-ci découlent d'un matériel imaginaire autonome et observable et non de quelque invention de l'esprit appliquée aux symboles.

Le réflexe dit «dominant» est celui qui, pendant qu'il est en action, inhibe ou retarde toutes les autres réactions. «La dominance agit toujours avec un certain impérialisme, elle peut être considérée déjà comme un principe d'organisation, comme une structure sensori-motrice.»³⁹ Selon la typologie structurale de Durand, il y a la dominante **digestive**, concernant la «nutrition qui chez les nouveau-nés se manifeste par les réflexes de succion labiale et d'orientation correspondante de la tête»⁴⁰. La seconde dominante, appelée dominante **posturale**, consiste en une «"position" qui coordonne ou inhibe tous les autres réflexes lorsque, par exemple, on dresse le corps de l'enfant à la verticale»⁴¹. Quant à la troisième, la dominante **copulative**, inspirée des travaux plus spécifiques d'Oufland sur le renforcement de l'étreinte brachiale des grenouilles mâles en période de rut, elle donne lieu, dans l'érotisation du système nerveux, à toute une rythmique dans laquelle s'accomplit l'acte sexuel, qui se prolonge dans l'idée de cycle.

dans l'anthropologie physiologique», lors de sa venue à Montréal en 1989; *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1:31.

³⁹ SAI:48.

⁴⁰ SAI:48.

⁴¹ SAI:47.

À ces réflexes dominants correspondent, dans l'imaginaire, des schèmes qui, il faut le souligner, ne sont pas des traces laissées dans le système nerveux⁴²; ils ne sont pas dans la matière. Généralisations dynamiques et affectives de l'image, ils sont

«dans des représentations concrètes précises; ainsi, au geste postural correspondent deux schèmes: celui de la verticalisation ascendante et celui de la division tant visuelle que manuelle, au geste de l'avalage correspond le schème de la descente et celui du blotissement dans l'intimité.»⁴³

Par leur étroite alliance avec les réflexes dominants, les schèmes constituent le squelette dynamique de l'imagination; ils sont le fondement de la Nature humaine. Antérieurement à ces schèmes, l'être humain n'appartient qu'au monde animal. Postérieurement à ces schèmes, l'imagination humaine se remplit de plus en plus de produits culturels. Or,

«ce conditionnement doit être, au moins en gros, orienté par la finalité même du réflexe dominant sous peine de provoquer une crise névrotique d'inadaptation. Un minimum de convenance est donc exigé entre la dominante réflexe et l'environnement culturel. Bien loin que ce soit une censure et un refoulement qui motivent l'image et donnent sa vigueur au symbole, il semble au contraire que ce soit un accord entre les pulsions réflexes du sujet et son milieu qui enracine d'une façon si impérative les grandes images dans la représentation et les leste d'un bonheur suffisant pour les perpétuer.»⁴⁴

Rappelons que les schèmes sont de l'action à l'état pur; ce sont des forces. C'est

⁴² «La différence qui existe entre les gestes réflexologiques que nous avons décrits et les schèmes, est que ces derniers ne sont plus seulement des engrammes théoriques, mais des trajets incarnés dans des représentations concrètes précises» (SAI:61).

⁴³ SAI:61.

⁴⁴ SAI:52.

d'ailleurs la distance que Durand prend à l'égard de la pensée de Kant, pour qui le schème est une jonction entre une image et un concept⁴⁵. Les matériaux sur lesquels ces forces s'exercent sont seconds. Durand l'affirme clairement:

«contrairement à certaines nécessités de la théorie technologique, nous n'accorderons jamais ici une préséance à la matière sur la force. Car rien n'est plus malléable qu'une matière imaginée alors que les forces réflexologiques et les pulsions tendanciennes restent à peu près constantes.»⁴⁶

C'est donc le geste qui est porteur d'humanité, avant que ce ne soit le matériau agi, le produit, l'artefact et même le concept. Les fils de fer, de rotin ou de chanvre peuvent donner lieu à des procédés semblables. «Les objets ne sont finalement [...] que des complexes de tendances, des réseaux de gestes.»⁴⁷ Ils ne trouvent leur justification dernière que par référence à ces réseaux, qui, de plus, peuvent se doubler de «tendances secondaires»; coudre, par exemple, est déjà une première appropriation d'un matériau, mais ce geste peut servir à vêtir, à abriter ou à contenir. L'interprétation technologique des ustensiles demeure donc une opération délicate, où l'erreur peut se glisser facilement. «Ce caractère de polyvalence d'interprétation s'accroîtra encore dans les transpositions imaginaires»⁴⁸, d'où la nécessité de conserver à toute expression symbolique son ancrage ultime dans les dominantes réflexes.

⁴⁵ SAI:61.

⁴⁶ SAI:53.

⁴⁷ SAI:54.

⁴⁸ SAI:54.

2.2.2 Des schèmes lestés de matériel culturel primordial: les archétypes

Durand présente donc la dynamique de l'imaginaire comme intimement liée à l'énergie biologique qui, chez l'homme, passe par les réflexes à la fois de son animalité et de ce qui l'a progressivement distingué de celle-ci, soit la posture verticale et l'usage d'outils (ou le développement de techniques). Ce complexe énergétique proprement humain donne lieu à l'agglutination de composantes culturelles formant des images qui, lorsqu'elles sont reconnaissables *semper et ubique et ab omnibus* se nomment archétypes. Les schèmes, d'actions pures qu'ils étaient avant cette rencontre, deviennent des substantifs (ils acquièrent de la substance) ou des attributs. L'archétype est un «intermédiaire entre les schèmes subjectifs et les images fournies par l'environnement perceptif»⁴⁹, c'est une «zone matricielle de l'idée»⁵⁰, un «moule affectivo-représentatif, [un] motif archétypal»⁵¹, «le point de jonction entre l'imaginaire et les processus rationnels»⁵². L'archétype se caractérise par sa stabilité; il constitue une image permanente, même au milieu de la multiplicité des symboles⁵³.

Durand présente l'archétype différemment de Jung sur deux plans. D'une part, pour Jung, l'archétype est l'ultime opération de l'imaginaire (chez Durand, c'est le schème

⁴⁹ SAI:62.

⁵⁰ SAI:62.

⁵¹ SAI:62.

⁵² SAI:63.

⁵³ FMVO:288.

qui occupe cette place); en ce sens, l'archétype de Jung se tient un peu comme un nuage dans le ciel, n'étant ni force biopsychique (le schème durandien) ni image chargée de culture. C'est, pour Durand, un concept un peu trop vaporeux pour qu'il serve d'explication ultime à l'imaginaire. D'autre part, Durand n'adhère pas «à la croyance en des "sédiments mnésiques" accumulés au cours de la phylogenèse»⁵⁴, croyance soutenue par Jung pour qui, selon une métaphysique des origines, les images primordiales ont un caractère collectif et inné. Voici quelques exemples d'archétypes, tels que Durand les conçoit en relation avec les schèmes:

«aux schèmes de l'ascension correspondent immuablement les archétypes du sommet, du chef, du luminaire, tandis que les schèmes diirétiques se substantifient en constantes archétypales telles que le glaive, le rituel baptismal, etc., le schème de la descente donnera l'archétype du creux, de la nuit, du "Gulliver", etc, et le schème du blottissement provoquera tous les archétypes du giron et de l'intimité.»⁵⁵

2.2.3 Des significations qui viennent de contextes particuliers: les symboles

Plus que l'archétype, le **symbole** se rapproche du particulier; il est un produit lié à une culture donnée. Il possède la caractéristique d'être polyvalent à l'égard des schèmes, c'est-à-dire que plusieurs schèmes peuvent venir s'y imbriquer. Il peut également accueillir plusieurs significations, ce qui lui donne parfois un caractère d'ambivalence. Le symbole (le rouet, par exemple) illustre concrètement l'archétype (la roue) ou le

⁵⁴ SAI:62.

⁵⁵ SAI:63.

schème (revenir) auquel il se rapporte. Les symboles sont des substantifs, parfois même des noms propres, comme chez les dieux: Dionysos, Zeus, Vénus...

«Ce qui différencie précisément l'archétype du simple symbole, c'est généralement son manque d'ambivalence, son universalité constante et son adéquation au schème: la roue, par exemple, est le grand archétype du schème cyclique, car on ne voit pas quelle autre signification imaginaire on pourrait lui donner, tandis que le serpent n'est que le symbole du cycle»⁵⁶.

Le serpent peut encore illustrer l'insidieuse appropriation du caractère divin au Paradis terrestre aussi bien que la prudente divination des causes de la morbidité quand il s'enroule autour du bâton d'Esculape... Pour Durand, le symbole est un

«signe renvoyant à un indicible et invisible signifié et par là étant obligé d'incarner concrètement cette adéquation qui lui échappe, et cela par le jeu des redondances mythiques, rituelles, iconographiques qui corrigent et complètent inépuisablement l'inadéquation»⁵⁷.

On remarque ici les caractéristiques attribuées au signifié: «indicible», «invisible»; le symbole fréquente le domaine du «signifié [qui] n'est *plus du tout présentable*»⁵⁸, il «ne peut se référer qu'à un *sens* non à une chose sensible»⁵⁹. Il «figure» ce signifié, l'«épiphanise», l'«hyérophanise», lui permet d'apparaître, bien qu'inadéquatement, dans l'univers sensible. Pour bien «représenter» ce signifié, le symbole correspond à

⁵⁶ SAI:63.

⁵⁷ IS:18.

⁵⁸ «L'on voit derechef quel va être le domaine de prédilection du symbolisme: le non-sensible sous toutes ses formes: inconscient, métaphysique, surnaturel et surréel. Ces "choses absentes ou impossibles à percevoir", par définition, vont être de façon privilégiée les sujets mêmes de la métaphysique, de l'art, de la religion, de la magie: cause première, fin dernière, "finalité sans fin", âme, esprits, dieux, etc.» (I.S.:12)

⁵⁹ IS:10.

certains critères qu'emprunte Durand à *Finitude et culpabilité. II - La symbolique du mal*, de Ricoeur:

«[le symbole] est à la fois "cosmique" (c'est-à-dire puise à pleines mains sa figuration dans le monde bien visible qui nous entoure), "onirique" (c'est-à-dire s'enracine dans les souvenirs, les gestes qui émergent dans nos rêves et constituent comme Freud l'a bien montré la pâte très concrète de notre biographie la plus intime), enfin «poétique», c'est-à-dire que le symbole fait aussi appel au langage, et au langage le plus jaillissant, donc le plus concret.»⁶⁰

Le **signe** diffère du symbole en ce qu'il est beaucoup plus arbitraire, en plus de renvoyer à une réalité «sinon présente du moins toujours présentable»⁶¹. Le symbole est également en rapport avec un signifié beaucoup plus large que ce que l'on découvre dans la face concrète donnée par le symbole. Ce même signifié a, en plus, toute la liberté de prendre d'autres «figures» concrètes pour nous apparaître et se faire saisir; comme le dit Durand, il y a une infinie ouverture des deux côtés. «Le symbole en dernier ressort *ne vaut que par lui-même*»⁶², car il ne peut pas tirer sa justification

⁶⁰ IS:13.

⁶¹ IS:10. On pourrait encore parler d'autres signes, tels l'algorithme, l'emblème, le signal, l'apologue, etc., qui se tiennent au même niveau de symbolisation, malgré les nuances qu'ils comportent.

⁶² IS:12. Nous verrons au chapitre 7, section 1, que la «valeur», chez Durand, trouve sa pleine définition à l'intérieur de l'univers symbolique. Ce qui nous incite à comparer cette affirmation de Durand à la discussion du philosophe Heidegger sur le fait que la «valeur» n'existe pas, mais qu'elle vaut tout simplement. Voici comment Guy Rochais résume cette discussion du philosophe allemand, dans son *Introduction à la métaphysique*, Gallimard (Collection Tel, n° 49), 1980:199-202. «Heidegger (1889-1976) a exposé dans des pages éclairantes comment, après Kant (1724-1804), s'est développée puis imposée la théorie des valeurs. Elle est née de la scission toujours plus profonde après Kant, entre l'être et le devoir ou,

ni du côté du signifié qu'il représente inadéquatement ni du côté de la chose concrète qu'il emprunte pour la commodité de celle-ci «à faire penser à...».

2.3 Le vocabulaire relatif à la «dynamique» des éléments de base

Nous venons de présenter les différents niveaux de la symbolique comme ayant des rapports hiérarchiques entre eux. Mais il existe aussi toute une dynamique d'organisation de ces éléments entre eux en fonction de leurs affinités de sens. Cette dynamique organisationnelle, orchestrée par l'imagination, repose sur les deux termes que nous allons maintenant expliquer, soient le «mythe» et les «structures».

2.3.1 L'organisation en récit: le mythe

Les éléments de la symbolique que nous venons de définir (schème, archétype, symbole) s'organisent fonctionnellement dans le **mythe**.

«Nous entendons par mythe un système dynamique de symboles, d'archétypes et de schèmes, système dynamique qui, sous l'impulsion d'un schème, tend à se composer en récit.»⁶³

plus exactement, entre *ce qui est* et *ce qui devrait être*. On dit alors que la réalité - ce qui est - est, et que l'idéal - ce qui devrait être - vaut. On interprète, on mesure la réalité à partir de l'idéal, de ce qui vaut, des valeurs. Mais comme les valeurs s'opposent à la réalité, c'est-à-dire à l'être des faits, elles-mêmes de leur côté ne peuvent pas être. On dit donc: elles valent. "Mais cette expression rappelle encore trop ce qui vaut pour un sujet. Pour étayer davantage le devoir exalté sous forme de valeurs, on attribue aux valeurs mêmes un être" atteignant ainsi, selon l'expression de Heidegger, "le comble de la confusion et de l'inconsistance".»
Rochais, G. «Valeur: un mot piégé»; dans *Prospectives*, (décembre 1981), pages 174-175. Le symbole, pour Durand, n'est pas le signifié; il n'est pas plus le signifiant. Le symbole «vaut», par lui-même.

⁶³ SAI:64.

Le mythe est un discours rassembleur de toutes les énergies de l'imaginaire. En tant que discours, il aligne les mots (niveau du signe et du symbole) et les idées (niveau archétypale) selon une certaine «logique», qu'a bien étudiée Lévi-Strauss dans ses analyses de la synchronie et de la diachronie et que Durand illustre, grâce à la méthode de convergence, par l'organisation stable qu'il nomme «constellations d'images».

Le mythe a une finalité propre:

«De même que l'archétype promouvait l'idée et que le symbole engendrait le nom, on peut dire que le mythe promeut la doctrine religieuse, le système philosophique ou, comme l'a bien vu Bréhier, le récit historique et légendaire.»⁶⁴

Le thème le plus récurrent des mythes concerne le temps: «la terreur devant le temps qui fuit, l'angoisse devant l'absence, et l'espérance en l'accomplissement du temps, la confiance en une victoire sur le temps»⁶⁵. Le mythe est là pour vaincre la mort; il inscrit dans la conscience de l'homme une espérance eschatologique. Nous verrons dans le prochain chapitre que Durand accorde au mythe une portée sémantique beaucoup plus grande que ne le fait Lévi-Strauss. Cette discussion mettra en valeur le postulat dont nous avons parlé dans la section 2.1 La méthodologie de recherche

⁶⁴ SAI:64. Dans AT:159-160, Durand cite Walter F. Otto: «Discours et mythe ne font qu'un. Mythe signifie au départ *le mot vrai* [...] *le discours sur ce qui est*». Et Durand poursuit: «Le mythe est donc bien, disons pour honorer Henry Corbin, le "langage imaginal". Il est, par sa structure qui met en ordre le dilemme, centre de hiérarchisation, modèle de "mise en valeurs" comme l'avait bien vu néo-platonisme et hermétisme.»

⁶⁵ SAI:323.

suivie par Durand, à savoir que l'image possède en elle-même une épaisseur sémantique. Le sémantisme de l'image se transmet nécessairement au mythe qui organise ces images en récit. Le sens du mythe dépasse donc la phonologie et même la syntaxe; il a une portée figurative, il parle d'un ordre «sacré» de l'univers. Mais Durand admet aussi que le mythe n'est pas toujours exprimé jusqu'à ces ultimes préoccupations. C'est pourquoi il donne à ce terme une extension plus large. Pour lui, «le terme "mythe" recouvre [...] aussi bien le mythe proprement dit, c'est-à-dire le récit légitimant telle ou telle foi religieuse ou magique, la légende et ses intimations explicatives, le conte populaire ou le récit romanesque»⁶⁶.

2.3.2 Des pôles d'attraction et de transformation des symboles: les structures

La notion de **structure** constitue probablement l'élément le plus distinctif de la typologie classificatoire de Durand. Celui-ci compare longuement, et à plusieurs reprises dans l'ensemble de son oeuvre, la notion de «structures» chez Lévi-Strauss et la sienne; Durand reproche à Lévi-Strauss de mal distinguer forme et structure. Nous reviendrons sur le fond de ce problème dans notre prochain chapitre⁶⁷. Pour

⁶⁶ SAI:411.

⁶⁷ En bref, Durand considère que la structure est «une forme transformable, jouant le rôle de protocole motivateur pour tout un groupement d'images» (SAI:66). La «forme» stricto sensu apparaît «comme une abstraction sémiologique et figée résultant d'un processus inductif» (SAI:65). Elle diffère de la «structure» en ce qu'elle n'est pas habitée par «un certain dynamisme transformateur». Les structures «ne répondent nullement à une nécessité logique» (SAI:414); elles sont des «"formes" [...] dynamiques, c'est-à-dire sujettes à transformations par la

Durand, les structures anthropologiques de l'imaginaire sont des «protocoles normatifs des représentations imaginaires, bien définis et relativement stables, groupés autour des schèmes originels»⁶⁸. Ces structures sont multiples, même à l'intérieur de chaque schème; en fait, nous dénombrons douze structures dans l'ouvrage fondamental de Durand, *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire*. L'identification de ce qui constitue le matériel propre de chacune de ces structures, de même que la démonstration du groupement de ces structures en trois catégories ayant des fonctions psychiques particulières (structures héroïques, structures mystiques et structures systémiques) ont donné à la pensée de Durand un caractère original qui a influencé les recherches d'un grand nombre de penseurs de notre fin de siècle.

Durand n'est évidemment pas le premier à proposer des regroupements de symboles. Par exemple, Aristote, Bachelard et Leroi-Gourhan ont proposé des classifications, «trop rationalisées» au goût de Durand, en quatre ou cinq éléments, comme la terre, le feu, l'eau et l'air. En plus de favoriser un ancrage fortement anthropologique, la classification durandienne recoupe plusieurs matériaux anthropologiques élaborés par d'autres chercheurs comme, outre ceux nommés précédemment, Piaget, Dumézil,

modification de l'un de leurs termes, et constituent des "modèles" taxinomiques et pédagogiques, c'est-à-dire servant commodément à la classification mais pouvant servir, puisque transformables, à modifier le champ imaginaire» (SAI:65). C.F. aussi dans *L'âme tigrée*, chapitre 3: «Dualité et drame. Des Winnebago à Victor Hugo», particulièrement les pages 78 à 85.

⁶⁸ SAI:65.

Soustelle⁶⁹. Pour Durand, il est facile d'errer dans l'interprétation donnée aux symboles, parce que

l'objet symbolique est souvent soumis à des renversements de sens, ou tout au moins à des redoublements qui aboutissent à des processus de double négation: tel l'avaleur avalé, l'arbre renversé, la barque-coffre qui enferme tout

⁶⁹ Durand discute à chaque fois du degré de pertinence du rapprochement.

Pour l'anthropologue Leroi-Gourhan qui propose une interprétation de la technologie selon l'équation Force + Matière = Outil, Durand dit: «notre classification tripartite concorde donc, entre autres, avec une classification technologique qui discerne les outils percutants et contondants d'une part, les contenant et les récipients liés aux techniques du creusement d'autre part, enfin les grands prolongements techniques de cet outil si précieux qu'est la roue.» (SAI:55)

S'accordant avec Piaget sur l'importance d'«intégrer les motivations du milieu familial aux motivations technologiques», Durand écrit: «reconnaissons cependant que les personnages parentaux se laissent singulièrement classer dans les deux premiers groupes de symboles définis par les réflexes posturaux et digestifs.» (SAI:56)

Par rapport au trifonctionnalisme de Dumézil, Durand se défend bien d'universaliser automatiquement les conclusions du chercheur hors du monde indo-européen. Mais il écrit toutefois qu'en déchiffrant plus systématiquement les grandes cultures, la sociologie arriverait probablement à dégager les mêmes constantes. «Il faut signaler cependant que la tripartition réflexologique ne recouvre pas terme à terme la tripartition dumézilienne: le premier groupe à dominante posturale subsume [...] les deux premières fonctions sociologiques que sont la royauté sous ses deux formes et la fonction guerrière, et c'est la seconde dominante réflexologique qui intègre la troisième fonction nourricière qu'établit Dumézil.» (SAI:57)

Durand enchaîne avec le point de vue de Piganiol: «la bipartition sociologique et symbolique chère à Piganiol, et qui reste très proche des bipartitions habituelles des historiens de la religion, coïncide pour sa première partie «ouranienne» avec les constellations de la première dominante réflexe, pour sa seconde partie «chtonico-lunaire» avec les constellations polarisées par les deux dernières dominantes réflexes.» (SAI:57-58) Il s'appuie ensuite sur les travaux de Piganiol pour confirmer la possibilité d'étendre hors du monde indo-européen «le hiatus chtonico-ouranien constaté par l'historien dans les moeurs et les coutumes romaines» (SAI:58), d'autant plus que Soustelle démontre également l'existence de telles concordances chez les anciens Mexicains.

en surnageant, le trancheur de liens qui devient le maître-lieur, etc. Cette complexité à la base, cette complication de l'objet symbolique, justifie notre méthode qui est de partir des grands gestes réflexologiques pour débrouiller les réseaux et les noeuds que constituent les fixations et les projections sur les objets de l'environnement perceptif.»⁷⁰

Le système anthropologique de Durand se présente donc sommairement de la manière suivante: les réflexes dominants diffusent leur énergie au psychisme sous forme de grands schèmes (ex.: revenir), permettent aux archétypes, en se remplissant d'éléments d'images, de devenir des images primordiales (ex.: la roue, la lune), autour desquelles se structurent des constellations de symboles (le rouet, la baratte...) à forte teneur culturelle dont les mythes racontent l'histoire (le calendrier liturgique chrétien, la date de Pâques).

2.4 Les douze structures anthropologiques de l'imaginaire, selon Durand

Nous allons passer en revue ces douze structures, selon les trois groupes auxquels elles appartiennent. Nos explications sont inspirées principalement par la présentation faite dans *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire*; cependant, nous avons inversé l'ordre des deux premiers types de structures pour mieux respecter la vision actuelle de Durand sur sa classification.

Le tableau 15 distingue les deux groupes de structures nocturnes par une trame grise. Mais ces trames sont de densité inégale; les structures intimistes représentent le

⁷⁰ SAI:54.

régime nocturne pur, d'une pureté aussi radicale que celle du régime diurne. Le second

**Tableau 15: les structures de l'imaginaire,
selon la pensée de G. Durand**

Types de structures	Manifestations multiples de chaque type	
1. Structures intimistes (ou mystiques)	1.1	Le redoublement et la persévération
	1.2	La viscosité et l'adhésivité des éléments représentatifs
	1.3	Le réalisme sensoriel des représentations ou la vivacité des images
	1.4	La puissance du petit, par la mise en miniature ou la gulliverisation
2. Structures schizomorphes ou (héroïques)	2.1	La distanciation de la réalité
	2.2	La brisure: séparation des objets
	2.3	Le géométrisme et la présence de l'espace
	2.4	La pensée par antithèse
3. Structures systémiques (ou disséminatoires ou synthétiques)	3.1	L'harmonisation des contraires
	3.2	Le maintien des contrastes
	3.3	La dissémination dans le temps
	3.4	L'hypotypose du futur

régime nocturne vient à la fin; il possède une trame moins dense pour signifier la *coincidentia oppositorum*, la présence diachronique du nocturne et du diurne en son sein.

2.4.1 - Les quatre structures intimistes (ou mystiques)

La première série de structures est liée au régime nocturne. Le réflexe dominant de la digestion y prédomine. Cette série se concrétise par les symboles de l'inversion et de l'intimité. Durand avait d'abord qualifié de «mystique» cette série de structures,

évitant ainsi d'utiliser la typologie particulière de la psychologie⁷¹; «mystique» signifie généralement «une volonté d'union et un certain goût de la secrète intimité»⁷². Dans des textes plus récents, Durand préfère appeler cet ensemble de structures «intimiste». Ces structures sont apparentées au réflexe dominant de la digestion, qui accueille la nourriture, l'enrobe, se l'approprie dans une lente et mystérieuse transformation pour en vivre, et puis en excrète les déchets qui fécondent à nouveau la terre nourricière. Il est facile de reconnaître à un autre niveau le processus de la rentrée en soi, de la plongée dans un monde mystérieux, où il fait nuit, et où l'on se sent petit et en besoin de sécurité. La sensualité de ce monde chaud fait vibrer sons et couleurs, comme l'ont exprimé les poètes⁷³. Ce monde chaleureux rappelle l'intimité du sein maternel, cette caverne paradisiaque, que recréent à leur façon les lieux de culte. Le défunt, souvent placé en position foetale chez les peuples anciens, retourne également dans les entrailles de la terre pour être conduit vers le lieu de sa renaissance sur la barque des dieux. C'est un tel ensemble de structures qui a présidé à la poésie du psaume 23: l'«herbe fraîche», l'«onction parfumée», la «table apprêtée», la «coupe débordante», la «demeure», le «guide», les «eaux du repos» sont autant de symboles illustrant tout à fait adéquatement cette intimité mystique qui regroupe les images selon les quatre structures suivantes: redoublement et

⁷¹ Avec des mots tels «glischromorphe» ou «ixomorphe», par exemple (SAI:307).

⁷² SAI:308.

⁷³ Durand cite Beaudelaire (*Les Fleurs du mal*): «Comme de longs échos qui de loin se confondent, les parfums, les couleurs et les sons se répendent.»

persévération; viscosité ou adhésivité; réalisme sensoriel; mise en miniature.

Tableau 16: les structures intimistes (ou mystiques)

1. Structures intimistes (ou mystiques)	1.1	Le redoublement et la persévération
	1.2	La viscosité et l'adhésivité des éléments représentatifs
	1.3	Le réalisme sensoriel des représentations ou la vivacité des images
	1.4	La puissance du petit, par la mise en miniature ou la gulliverisation

1.1 La première structure intimiste est la structure du redoublement et de la persévération. Elle se repère par plusieurs indices.

. Parfois, les symboles s'emboîtent les uns dans les autres, à la manière des poupées russes; par exemple, un précieux coffret peut être déposé dans un appartement spécifique d'une maison située dans une partie précise d'un village. Les contenants sont eux-mêmes contenus.

. D'autres fois, un même objet peut être examiné sous plusieurs angles, non pas pour en relever les différences mais bien plutôt les similarités.

. Pour adoucir encore plus les angles, la double négation, peut être utilisée dans le discours; par exemple, affirmer «ne jamais dire non» plutôt que carrément «toujours dire oui» peut être une formule moins risquée devant un interlocuteur qui insiste sur la fermeté.

. La répétition sert également à exprimer cette première structure de l'imaginaire; par exemple, dans un motif dessiné, un modèle peut être constamment reproduit (des

formes de fleurs, un signe religieux comme la croix, ...).

. Ou encore l'imagination mystique peut amener à voir homologiquement une partie d'objet dans plusieurs objets qui diffèrent: quel que soit le dessin qu'on présente (un serpent, un cheval, un homme), une personne voit toujours une tête, par exemple.

1.2 La seconde structure «intimiste» porte sur la viscosité ou l'adhésivité des éléments représentatifs. Elle est corollaire de la première structure; de plus, elle se manifeste dans les domaines aussi divers que le social, l'affectif, le perceptif et le représentatif. Des liens se forment partout; c'est le «relier» du religieux, la présence d'une atmosphère englobante.

. On y utilise l'antiphrase⁷⁴ pour que les objets ne s'opposent pas entre eux et même pour qu'ils ne soient pas isolés ou dissociés. «Il y a toujours un bon côté à une chose», dit-on souvent dans cet esprit.

. L'emploi privilégié de verbes tels «rattacher, attacher, souder, lier, rapprocher, suspendre, accoler»⁷⁵ et des prépositions «sur, entre et avec»⁷⁶ permet de refuser

⁷⁴ «Figure par laquelle on emploie un mot, une locution, une phrase dans un sens contraire à sa véritable signification, soit par moquerie, soit par euphémisme. ... Dans l'*antiphrase*, on fait entendre un sens diamétralement opposé au sens naturel de la phrase qu'on emploie: c'est ainsi qu'en parlant d'un fripon, on dit: *c'est un honnête homme*. Dans la *contre-vérité*, on feint de penser autrement qu'on ne pense en réalité: c'est ainsi qu'on remercie avec une extrême politesse quelqu'un qui vous a fait du tort. L'*euphémisme* consiste à déguiser sous une expression favorable ce qu'il serait pénible de désigner par son nom véritable. C'est par euphémisme qu'on dit: *il a vécu*, au lieu de, *il est mort*.» Dictionnaire encyclopédique Quillet: «antiphrase».

⁷⁵ SAI:311.

«de trancher, de séparer et de plier la pensée à l'implacable régime de l'antithèse»⁷⁷.

. Par euphémisme, «la chute devient descente, la manducation avalage, les ténèbres s'adoucissent en nuit, la matière en mère et les tombes en demeures bienheureuses et en berceaux»⁷⁸; même la musique sert à euphémiser le temps⁷⁹.

1.3 Le réalisme sensoriel des représentations ou la vivacité des images caractérisent la troisième structure «intimiste». Elle «n'est qu'un cas particulier de la seconde «structure»⁸⁰. L'intention ici n'est pas de bien reproduire l'apparence de l'objet considéré. On veut plutôt participer intimement à l'objet, le sentir de par l'intérieur, percevoir son âme (anima = mouvement vital) en somme, y cohabiter. On le connaît par intuition; la synthèse abstraite est ici difficile à faire. Les couleurs prennent beaucoup d'importance, bien plus que les formes géométriques; elles deviennent en quelque sorte la substance du message, comme chez Van Gogh: «Les couleurs et leur perception, non seulement sont des éléments qui "localisent" l'objet, mais encore qui en révèlent l'intime signification, le symbolisme sentimental»⁸¹.

⁷⁶ SAI:312.

⁷⁷ SAI:319.

⁷⁸ SAI:313.

⁷⁹ «De même que la couleur est une espèce de nuit dissoute et la teinture une substance en solution, on peut dire que la mélodie, que la suavité musicale si chère aux romantiques est le doublet euphémisant de la durée existentielle. La musique mélodieuse joue le même rôle enstatique que la nuit.» (SAI:255)

⁸⁰ SAI:319.

⁸¹ SAI:315.

1.4 Enfin, avec la quatrième structure, par la mise en miniature ou gulliverisation, triomphe la puissance du petit.

. L'univers se trouve concentré dans le petit; «dans les petits pots les meilleurs onguents», affirme le dicton, pour indiquer la force d'un concentré (le dernier - et plus petit - contenant avec le meilleur contenu); «les premiers seront les derniers» enseigne également l'Évangile, dans le même esprit (le grain de sénevé, le sel de la terre... sont d'autres exemples de même structure).

. On raconte les événements dans les moindres détails. On attache aux objets les plus simples, considérés même comme insignifiants par plusieurs, une importance telle qu'ils sont dignes d'être peints. Ainsi, les décors très simplifiés des taoïstes représentent pourtant des perfections et Van Gogh a peint aussi bien ses vieilles bottines que son humble chaise de bois. Qu'importe la forme (le contenant), si la substance comble le besoin!

. Par un couplage avec la structure de persévération, l'imagination mystique nous surprend à retrouver des homologues dans le moindre détail des objets les plus divers. De plus, «le tout» est facilement vu dans «l'un»; on y «intègre dans un élément perceptif ou représentatif restreint, tout un sémantisme plus vaste»⁸². C'est le cas du *Mandala*⁸³, par exemple.

⁸² SAI:316.

⁸³ Selon *Le petit Larousse illustré, Mandala*: «Dans le bouddhisme du Grand Véhicule, et dans le tantrisme, diagramme géométrique dont les couleurs symboliques, les enceintes concentriques, etc., figurent l'univers et servent de support à la méditation».

. Le renversement des valeurs opère à plein rendement, ici; c'est l'exaltation mystique du *Magnificat*⁸⁴, la révolution par les humbles de Dostoïewski, les descriptions minutieuses des milieux matériel et social chez Zola... «la nature "immense" ne s'appréhende et ne s'exprime que gulliverisée, que réduite - ou induite! - à un élément allusif qui la résume et ainsi la concentre, la transforme en une substance intime» (SAI:319).

2.4.2 - Les quatre structures schizomorphes ou héroïques

Les structures schizomorphes sont celles du Régime Diurne de l'imaginaire et reposent sur deux grands schèmes, l'un diaïrétique (de séparation ou tranchant) et l'autre ascensionnel. Rappelons que ce régime correspond au réflexe dominant de la posture debout, distinctive de l'animal humain. Cette posture libère les mains et donne à voir plus facilement ce qui est en haut ou loin. Donc, tout ce qui va combattre, purifier, distinguer, vaincre, s'élever, alléger, libérer, illuminer va se rassembler dans ces structures. C'est le lieu de la polémique, où les objets se campent en leur double inversé, ou antithèse; comme le corps et l'âme... L'archétype de la Lumière y tient une place privilégiée. Le pur, le clair, le haut livrent combat au souillé, au sombre et au bas. L'air (ou le souffle), l'eau, le feu servent à purifier, les armes à trancher ou couper pour mieux vaincre les monstres. Le héros, l'ascète, l'ange, le chef et l'oiseau

⁸⁴ «Mon âme exalte le Seigneur... Il a jeté les yeux sur son humble servante ...Il a fait pour moi de grandes choses ...Il a dispersé les hommes au coeur superbe. Il a renversé les potentats de leurs trônes et élevé les humbles. Il a rassasié de biens les affamés et renvoyé les riches les mains vides.» (Évangile de Luc, 1,46-53)

s'élèvent au-dessus de la masse, de la vicissitude, de l'animalité ou contre la lourdeur. Le soleil irradie et met tout à jour, par opposition à la lune qui laisse courir les sombres desseins. L'oeil veille, aussi bien qu'il capte. Les clochers et les ziqqrats pointent les sommets célestes. Une foule d'images symboliques, de la clôture, à la circoncision, de l'échelle à la flèche, vont s'associer, s'agglomérer pour former des constellations témoignant de quatre autres structures de l'imaginaire, les structures schizomorphes.

Tableau 17: les structures schizomorphes (ou héroïques)

2. Structures schizomorphes ou (héroïques)	2.1	La distanciation de la réalité
	2.2	La brisure: séparation des objets
	2.3	Le géométrisme et la préséance de l'espace
	2.4	La pensée par antithèse

2.1 La distanciation de la réalité caractérise la première structure schizomorphe. Pour les malades autistiques, par exemple, «la pensée et ses intimations ne revêtent plus qu'une signification subjective»⁸⁵. On place le nord devant soi, quelle que soit l'orientation cardinale de la personne qui en fait la lecture. Le «moi-ici-maintenant» n'a que peu d'importance; on s'installe dans sa «tour d'ivoire» et l'on recrée le monde, dans l'abstraction.

2.2 La distance prise par rapport à la réalité favorise l'attitude réflexive. Mais par la seconde structure schizomorphe s'installe la brisure; il s'agit davantage de séparer les

⁸⁵ SAI:209.

objets que de s'en séparer, de sorte que, par conséquence de cette vision,

. la vie n'habite plus dans le corps animé, par exemple; les animaux deviennent des automates, le cosmos une immense horloge...

. Le nez n'a plus rien en commun avec l'oreille, l'oeil avec la bouche; les ensembles ne sont perçus qu'en pièces détachées.

. Une froideur métallique gère les rapports sujet-objets (humains ou autres).

. Le vocabulaire, témoignant du «complexe du glaive», se gonfle de mots tels «coupé, partagé, séparé, divisé en deux, fragmenté, ébréché, déchiqueté, rongé, dissous»⁸⁶.

2.3 La troisième structure schizomorphe donne préséance au géométrisme et à l'espace.

. Symétrie, plan, logique y prennent une importance inhabituelle; marcher toujours au centre du trottoir, ou s'habiller toujours de façon symétrique sont des comportements qui illustrent cette structure.

. De plus, il arrive que le temps s'efface au profit de l'espace, au point que le temps des verbes est mal conjugué (la phrase est assez donnée souvent à l'infinitif); les mots «lorsque» et «quand» cèdent également la place au mot «où».

. Les personnages sont perçus comme des squelettes, des points, des cercles sur un plan...

. Enfin, par effet combiné avec la seconde structure de la brisure, les objets peuvent prendre des proportions gigantesques dans un ensemble sans qu'ils n'apparaissent

⁸⁶ SAI:210.

«plus grand que nature» à celui qui crée ces formes.

2.4 La quatrième structure schizomorphe se caractérise par la pensée par antithèse.

La symétrie exige un doublet; ce doublet tenu à distance du premier se détache tant et si bien qu'il finit par être perçu comme un opposant au premier. L'aptitude logique aidant, tout se présente sous forme d'antithèse: bien-mal, oui-non, utile-nuisible, pensée-sentiment, analyse-pénétration intuitive, preuves-impressions, cerveau-instinct, plan-vie, objet-événement, espace-temps... La menace doctrinaire se tient toute proche; il ne s'agirait que de prendre position pour l'un des deux termes de cette dialectique, en excluant l'autre comme nul ou comme second.

Voilà donc comment l'imagination trace ses trajets diurnes, à partir des schèmes et des archétypes: on ne s'élève vers la lumière qu'en se coupant avec netteté des lourdeurs de la vie.

2.4.3 - Les quatre structures systémiques (ou disséminatoires, ou synthétiques)

Les autres trajets que nous allons étudier ici mettent en relief les schèmes cycliques et les schèmes progressistes de l'imagination. Ils «impliquent (...) presque toujours le

contenu d'un mythe dramatique»⁸⁷. Celui-ci, dans sa phase tragique, valorise de façon négative les images, et, dans sa phase triomphante, les valorise de façon positive. Les structures systémiques forment un milieu où les contradictions les plus flagrantes trouvent leur cohérence; elles «éliminent tout choc, toute rébellion devant l'image, même néfaste et terrifiante»⁸⁸. D'une part, le cycle, fondé sur le mouvement lunaire et sur les saisons de l'année, nous apprend qu'il y a toujours reprise, recommencement, renouveau dans notre univers. Dans l'étalement du temps, les forces mortifères, avec tout leur cortège symbolique des dieux (parfois androgynes, souvent mutilés ou handicapés), avec les animaux rampants ou aquatiques, avec les ténèbres étoilées, gagnent du terrain sur les forces génitrices et vivifiantes jusqu'au point où tout s'inverse; alors, la vie reprend et repousse à nouveau les forces mortifères... Ce perpétuel recommencement est cependant mis en contact avec une autre dynamique de l'imaginaire qui fonde l'espérance d'un progrès, celle où le dernier cycle, par la maîtrise du Temps, ne se refermera plus. Ce Grand Oeuvre auquel se sont appliqués les maîtres des grandes religions, autant de l'Alchimie et de l'astrobiologie, par exemple, est supporté par les multiples symboles de la conquête technologique: filage (allusion au destin) et tissage, transport sur roues, briquet et tout instrument giratoire; et par des symboles de verticalité, nommément l'arbre, puis la croix qui se

⁸⁷ SAI:323. Plus récemment, Durand utilise l'appellation de «structures dramatiques» pour identifier cet ensemble. «Au terme de cette étude les "structures dramatiques" de l'Esprit humain nous apparaissent une fois de plus d'abord comme le dépassement du dualisme statique, ensuite comme le refus du repos de l'union mystique.» (AT:113)

⁸⁸ SAI:400.

rattache autant à la forme des instruments technologiques primitifs qu'à l'orientation spatiale du règne ligneux. Quant au mouvement de va et vient par lequel l'usage des instruments technologiques leur donne leur efficacité, il prolonge le réflexe dominant de la rythmique sexuelle et celle de la musique.

Tels sont donc les trajets de l'imagination qui engendrent les quatre structures systémiques que nous présentons maintenant.

Tableau 18: les structures systémiques (ou disséminatoires ou synthétiques)

3. Structures systémiques (ou disséminatoires ou synthétiques)	3.1 L'harmonisation des contraires 3.2 Le maintien des contrastes 3.3 La dissémination dans le temps 3.4 L'hypotypose du futur
--	---

3.1 La première des structures synthétiques vise l'harmonisation des contraires. Les structures mystiques privilégient l'accord par l'adaptation au milieu, jusqu'à la fusion s'il le faut. Au contraire, l'harmonie dont il est question ici n'implique aucune disparition: «Harmonie signifie simplement ici agencement convenable des différences et des contraires»⁸⁹. Durand la compare à l'harmonie rythmique⁹⁰ d'une musique

⁸⁹ SAI:401.

⁹⁰ «Certes la discipline musicale dénommée harmonie est bien un des aspects très localisé dans le temps et dans l'espace, beaucoup plus familier à l'acousticien qu'au musicien. Universelle au contraire est ce que nous appellerons l'harmonie rythmique, c'est-à-dire à la fois l'accord mesuré des temps forts et des faibles, des longues et des brèves, et à la fois, d'une façon plus large, l'organisation générale des contrastes d'un système sonore.» (SAI:401)

où toutes les différences sonores demeurent et trouvent place à l'intérieur d'une mélodie ou d'une phrase musicale toute chargée d'affectivité. Ainsi naissent les systèmes explicatifs: histoire, philosophie, religion;

«astrobiologie, astronomie, théories médicales et micro-cosmiques sont une application de cette structure harmonisatrice qui préside à l'organisation de tout système et utilise à plein l'analogie et les correspondances perceptives ou symboliques»⁹¹.

3.2 Nous le soulignons plus haut, il n'y a pas de fusion, dans les structures dont nous parlons ici; la «synthèse» obtenue n'est pas disparition d'un troisième terme qui élimine les deux autres. En effet, **la seconde structure systémique met en relief le fait que les contrastes demeurent, au sein de cette harmonisation dialectique.** Chaque note d'une partition musicale a besoin d'être là pour qu'advienne le résultat harmonieux, grâce au mouvement qui s'installe à travers le temps joué. «Les thèmes ne restent jamais statiques mais se développent en s'affrontant»⁹². Ainsi naît le DRAME, où deux personnages mythiques ou plus, «l'un représentant le désir de vie et d'éternité, l'autre le destin qui entrave la quête du premier»⁹³, rejouent le plus souvent «le drame liturgique du Fils persécuté, sacrifié, mis à mort et que sauve peut-être l'amour de la mère-amante»⁹⁴. Nous ne pouvons supprimer les personnages; ils s'imposent à nous de par l'ordre cosmique lui-même. Cependant, les images musicales, théâtrales

⁹¹ SAI:403.

⁹² SAI:403.

⁹³ SAI:405.

⁹⁴ SAI:405.

ou romanesques désamorcent le drame «de ses pouvoirs maléfiques, car par la conscience et la représentation l'homme vit réellement la maîtrise du temps.»⁹⁵ L'harmonie dont il est question est celle que nous créons, entre des éléments contradictoires à notre échelle comme à celle de l'univers, grâce au temps du récit.

3.3 Durand qualifie d'historienne la troisième structure synthétique. Pour «que les contradictoires soient pensés en même temps et sous le même rapport en une synthèse»⁹⁶ (non fusionnelle), l'esprit humain distribue les événements selon une méthode historique, comparative, consistant «à la fois à répéter des phases temporelles constituant un cycle, et à la fois à contraster dialectiquement les phases du cycle ainsi constitué»⁹⁷. Aussi, avons-nous

«des "styles" d'histoire que viennent greffer les pressions culturelles sur la sève universelle des structures synthétiques. Dumézil a montré de façon convaincante ce qui différenciait le style romain de l'histoire, du style indou. (...) D'un côté la structure historique est orientée par un progrès, par le présent sinon par l'avenir, de l'autre par un passé hors du temps à force d'être passé.»⁹⁸

Durand nous invite ainsi à lire «derrière la structure totalisante de l'imagination historique»⁹⁹.

⁹⁵ SAI:405.

⁹⁶ SAI:406.

⁹⁷ SAI:406.

⁹⁸ SAI:407.

⁹⁹ SAI:408.

3.4 Cette lecture se fait particulièrement à l'intérieur de la quatrième structure systémique manifestée par l'hypotypose¹⁰⁰ future. Alors que dans la structure précédente, l'hypotypose se conjugait au présent, ici «le futur est présentifié, l'avenir est maîtrisé par l'imagination»¹⁰¹, soit sous forme d'épopée chez les uns (Celts, Mayas, etc.), soit sous forme de salut messianique (comme dans la tradition judéo-chrétienne) ou de désir de se substituer au temps (les alchimistes de même que les révolutionnaires modernes qui veulent précipiter l'histoire).

«Histoire épique des Celtes et des Romains, progressisme héroïque des Maya (sic) comme messianisme juif ne sont que des variantes du même style, dont l'alchimie nous révèle l'intime secret: la volonté d'accélérer l'histoire et le temps afin de les parfaire et de s'en rendre maître.»¹⁰²

Le grand ennemi de l'Homme, le temps et la dégénérescence qu'il représente, est vaincu par l'imagination qui défie les apparences.

Que nous nous élevions vers une lumineuse intelligence des choses (régime diurne) ou, au contraire, et en d'autres moments (régime nocturne diachronique), que nous plongeons dans notre for intérieur pour contempler le trésor qui y est enfoui (régime nocturne mystique), nous inscrivons les péripéties de notre histoire dans une

¹⁰⁰ Selon Quillet, l'hypotypose est une «figure de rhétorique qui peint les objets avec des images si vraies et des couleurs si vives, qu'elle met en quelque sorte sous les yeux ce qu'elle veut représenter. Elle est souvent une personnification vivante d'une idée abstraite ou d'un sentiment.»

¹⁰¹ SAI:408.

¹⁰² SAI:410.

harmonisation plus large de l'histoire humaine (par hypotypose de l'à-venir) et non dans une fusion qui nous ferait disparaître (par exclusion -diurne - ou assimilation - nocturne). Les mythes, qui portent ces histoires, ne peuvent cependant pas s'exprimer selon une logique toute rationnelle; ils ont leur langage propre et leur logique de cohérence qu'il faut apprendre à décrypter.

CONCLUSION

Les douze structures anthropologiques de l'imaginaire que Durand a établies à la suite d'une enquête sur les grandes images produites par l'Homme rendent compte de la grande souplesse de l'esprit humain et de sa complexité. Ces «protocoles normatifs» témoignent de notre façon d'appréhender la réalité, c'est-à-dire de donner du sens au réel. Durand a débuté sa recherche en ayant en tête que la réalité que nous constituons par notre imaginaire se loge en deux régimes, le diurne et le nocturne, chacun enfermé dans un monde inaccessible à l'autre (comme l'enseignait Bachelard). Il a cependant débouché sur une toute autre conclusion: l'imaginaire s'organise structurellement selon un autre agencement - le mythe - qui distribue dans le temps les données «contradictorielles» de l'un et l'autre régime. Cette explication nouvelle du monde symbolique présentée par Durand éclaire même le domaine de la santé psychologique de la personne.

«La "maladie" de la personne, c'est à la fois l'affaiblissement symbolique et surtout le blocage de l'Imaginaire à une seule région eschatologique (nous

écrivions jadis "régime" de l'Imaginaire). La maladie mentale à tous ses degrés est mutilation des impératifs de l'être, aliénation au plérôme des archétypes.»¹⁰³

L'être humain a besoin du mythe pour s'équilibrer. Et lorsqu'il n'y recourt pas pour y résoudre ses contradictions personnelles, le monde n'arrive pas à avoir un sens pour lui; et inversement, cet être humain, et ses oeuvres, deviennent «insensés» aux yeux de ses semblables.

Le système anthropologique de Durand nous apprend aussi (et nous aurons l'occasion d'apporter un nouvel éclairage à ce sujet au cours du prochain chapitre) que l'être humain est un «appelé», par nature. En lui, les archétypes lui font signe, le convoquent à la plénitude, au remplissement de ce qu'ils sont en creux. Depuis Jung, nous avons appris que les archétypes lient à la prégnance symbolique

«le processus ontologique d'individuation, c'est-à-dire d'accession perfectionnante au présent du destin humain. ... Tout se passe comme si c'était l'accès à la totalité des régions hiérarchiques de l'Imaginal qui assurait l'homéostasie psychique et spirituelle, et par là la réalisation de l'être individuel unique, ou individuation.»¹⁰⁴

Nous pouvons déjà voir poindre ici la question que nous soulevons dans notre étude, à savoir l'analyse d'un mode d'intervention, et sa mise au point, en vue d'aider les personnes à donner du sens (ultime, «spirituel») à leur vie. Cet aspect pratique sera soulevé dans la troisième partie de notre étude. Auparavant, dans le prochain chapitre, nous mettrons en relief la distinction fondamentale entre le structuralisme «figuratif»

¹⁰³ AT:139.

¹⁰⁴ AT:139.

de Durand et le structuralisme «formel» de Lévi-Strauss, puis à montrer avec plus de profondeur que nous l'avons fait jusqu'à présent l'articulation de la *coïncidentia oppositorum* qui, en complémentarité avec d'autres penseurs comme Jung, Éliade, Weber et Nietzsche, est à la base de la pensée de Durand. Il nous restera, dans un chapitre subséquent, à étudier les diverses nuances d'une notion de la «valeur» à travers l'oeuvre de Gilbert Durand.

CHAPITRE 6

ORIGINALITÉS DU STRUCTURALISME DURANDIEN

INTRODUCTION

Gilbert Durand nous enseigne que *l'homo symbolicus* que nous sommes vit d'images qui collent à sa réalité biophysique. En effet, pour Durand, les gestes dominants, qui découlent des réflexes inhibiteurs des autres fonctions chez le nouveau-né, constituent une clé d'explication du sens que nous donnons à notre vie quotidienne et même à l'ensemble de notre vie, de même qu'à l'ensemble de l'univers. Nous avons également vu que ces images se constituent suivant un continuum d'énergie qui part du geste pour se transformer en symboles en passant par les schèmes et les archétypes. Les symboles, pour leur part, se joignent entre eux pour se structurer en constellations qui, une fois reconnues, permettent une juste interprétation de leur signification. Ces significations symboliques nous sont communiquées à travers le langage mythique.

Dans le présent chapitre, nous allons voir que le système anthropologique durandien ne va pas sans soulever des questions, notamment à propos de la notion de structuralisme mise au point par Lévi-Strauss. Durand, partiellement d'accord avec Ricoeur, critique l'aspect formel de ce structuralisme et soutient que les structures sont figuratives. Ainsi, la contribution de Durand à l'herméneutique de la symbolique transforme l'interprétation mythique de la quête de sens, individuelle ou collective; celle-ci n'est plus un fait historique, figé dans le passé à reconstituer, mais plutôt une énergie subjective qui fait vivre aujourd'hui.

En seconde partie de ce chapitre, nous allons nous intéresser à un autre fondement

de la pensée anthropologique de Durand, soit la cohérence des forces contradictoires qui habitent l'homme et dont témoignent les mythes. Il sera question de la *Guerre des dieux* qui trouve dans les structures synthétiques de l'imaginaire un terrain de prédilection pour s'exprimer. En effet, les structures synthétiques sont un lieu de conciliation qui laisse intactes et pleinement opérantes les structures antagonistes de l'imaginaire (diurnes et nocturnes), tout en résolvant les contradictions suivant une «logique d'hétérogénéité». Il s'agit non pas de la logique bivalente à laquelle notre culture gréco-romaine nous a habitués mais plutôt d'une logique semblable à celle que la science a mis en place, en de multiples domaines, dans la dernière moitié de notre siècle: une logique de la cohérence des contraires. La confrontation des antagonismes ne doit pas être évitée, dirons-nous; elle est nécessaire à l'homme. C'est pour lui une condition de santé mentale. En psychologie, il a justement été démontré qu'un meilleur équilibre individuel existe chez ceux qui donnent du sens à leur vie dans la cohérence de leurs antagonismes. Et Durand démontre que les produits culturels répondent à la même nécessité.

1. LE STRUCTURALISME FIGURATIF COMPARÉ AU STRUCTURALISME FORMEL

En 1958, Lévi-Strauss publie *l'Anthropologie structurale*. Durand note avec humour que le titre de l'ouvrage de Lévi-Strauss, publié deux ans avant le sien, *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire*, annonce une pensée inverse à la sienne:

«je me suis aperçu quelques années après avoir déposé le titre de mon ouvrage *«Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire»* qu'il était exactement l'inverse du titre fameux de Lévi-Strauss, *l'Anthropologie structurale*, édité une année avant mon livre. Qu'est-ce à dire? C'est que pour Lévi-Strauss et plus généralement pour tout le structuralisme syntagmatique tant à la mode vers les années 50, c'est le jeu structural qui, indépendamment des contenus et des affects paradigmatiques, fonde l'identité de *l'anthropos*. [...] Pour moi, c'est dans la Science de l'Homme (et tous ses horizons: psychologique, physiologique, embryologique, historique, neurologique, culturel, social, etc...) que se repèrent les constantes «archétypales» qui identifient et permettent de - et de se! - comprendre *Sapiens Sapiens*.»¹

Un grand débat s'est donc engagé entre les deux maîtres à propos de cette notion fameuse du structuralisme.

1.1 La lecture structurale d'un mythe, selon Lévi-Strauss

Le terme «structuralisme» n'appartient pas en propre à l'ethnologue Lévi-Strauss, mais au linguiste Ferdinand de Saussure. Celui-ci enseignait au début du siècle, en France, «que toute langue est considérée comme un système où chaque élément n'a de valeur que par ses équivalences et ses oppositions qui le relie aux autres éléments du système»². Lévi-Strauss semble particulièrement proche des disciples de l'école linguistique de Prague³; par exemple, il a publié avec Roman Jakobson, l'influent

¹ Durand, G., «Fondements et perspectives d'une philosophie de l'imaginaire» : *Religiologiques* (hiver 1990), n° 1:35-36.

² Picabia, L. *Les dictionnaires du savoir moderne - Le langage*, Paris, Centre d'école et de promotion de la lecture, 1973:490.

³ Paul Ricoeur écrit: «Comme on le sait, le structuralisme procède de l'application à l'anthropologie et aux sciences humaines en général d'un modèle linguistique. À l'origine du structuralisme nous trouvons d'abord Ferdinand de Saussure et son *Cours de linguistique générale*, et surtout l'orientation proprement phonologique de la linguistique avec Troubetskoy, Jakobson, Martinet». «Structure

maître de Prague, une analyse structurale d'un poème de Beaudelaire, en 1962⁴. Mais Lévi-Strauss, qui a fréquenté les États-Unis, connaît bien ce qu'on y fait, par exemple à l'école de Chicago où l'on scrute les aspects sociologiques des structures. L'ambition de Lévi-Strauss, explique Durand, c'est de faire accomplir à la sociologie - et spécialement à l'herméneutique sociologique - *un progrès analogue quant à la forme* (sinon quant au contenu) à celui introduit par la phonologie.»⁵ Il veut trouver les relations qu'ont les éléments mythiques (mythèmes) entre eux, et tirer des règles qui expliquent le «système» mythique dans tous les cas. On savait déjà que le mythe s'étalait en données diachroniques et synchroniques. Saussure parlait de telles notions dans ses cours depuis longtemps. Mais Lévi-Strauss remarque plus particulièrement le phénomène de la redondance des mythes.

«C'est bien Claude Lévi-Strauss qui a repéré la qualité essentielle du mythe, à savoir la redondance. Le *sermo mythicus* n'étant ni un discours démonstratif, du type syllogistique ou hypothético-déductif, ni un récit narratif, une description pour montrer l'enchaînement positif des faits, doit utiliser la persuasion par l'accumulation obsédante de "paquets", d'"essaims" ou de "constellations" d'images. Dès lors, par-delà le fil obligé de tout discours (la diachronie), ces redondances, bien proches de l'esprit musical de la variation, peuvent être regroupées en séries synchroniques, qui nous fournissent les "mythèmes", c'est-à-dire les plus petites unités sémantiques signalées par des redondances. Ces unités peuvent être des actions exprimées par des verbes: monter, lutter, chuter, vaincre..., par des situations "actanciennes": rapports de parenté, enlèvement, meurtre, inceste..., ou encore par des objets emblématiques: caducée, trident, hache bipenne, colombe...»⁶

et herméneutique», dans *Esprit*, (novembre 1963), n° 1:598.

⁴ Jakobson, R. et Lévi-Strauss, C., «"Les chats" de Charles Baudelaire»; dans *L'Homme*, (janvier-avril 1962), tome 2, n° 1.

⁵ IS:55.

⁶ IM:194.

Alors, comment faire une lecture de tels écrits en évitant de tomber dans l'arbitraire?

Lévi-Strauss invente donc une façon de lire les mythes qui vaut de façon générale.

Durand résume cette technique ainsi:

«un mythe s'inscrit dans un tableau à double entrée: celle, horizontale, qui suit le fil du discours, la diachronicité, et celle, verticale, qui empile les redondances en quatre ou cinq colonnes synchrones. Lévi-Strauss a d'abord appliqué sa formule aux mythes des Indiens du Brésil (Nambikwara, Bororo, etc.), puis il a traité «à l'américaine» des mythes classiques de l'Occident comme Oedipe ou Parsifal.»⁷

Illustrons davantage cette explication par le tableau 19. Pour faire l'étude d'un mythe, il faut d'abord en diviser le texte en petits ensembles significatifs, appelés synthèmes. Chaque synthème ne contient qu'une seule idée. Puis, on les numérote à la suite les uns des autres (#1, 2, 3, 4, etc.), dans l'ordre du récit. Pour les porter sur la grille d'analyse, il faut diviser le tableau en quelques colonnes (A, B, C, D, E) qui représentent un même thème symbolique. Ces colonnes, une fois complétées, permettront de faire, à la verticale, une lecture synchronique du texte.

Pour le mythe d'Oedipe, par exemple, il est possible d'identifier une colonne synchrone «D» pour l'ensemble «handicaps». Tous les synthèmes qui font référence à ce thème symbolique particulier (# 2, 6 et 12) sont classés dans cette colonne: ceux qui mentionnent que le grand-père d'Oedipe était boiteux, que son père était gaucher et qu'Oedipe lui-même avait le pied enflé. D'autres synthèmes iront dans une seconde colonne synchrone, par exemple «B» pour ceux qui mentionnent des meurtres (# 1,

⁷ IM:194-195.

4, 8 et 13). L'opération se poursuit jusqu'à l'épuisement du récit, qui peut toujours être lu en continuité en suivant les chiffres (1, 2, 3 ...). Pour une meilleure interprétation symbolique, on fait également se correspondre les différentes versions du mythe.

Tableau 19 : grille de lecture d'un mythe, selon Lévi-Strauss

Synchronicité «A»	«B»	«C»	«D»	«E»
	1.		2.	
5.	4.	3.		
	8.		6.	7.
11.		10.		9.
	13.		12.	
				14.

L'autre aspect de la méthode de Lévi-Strauss consiste à établir des rapports entre les colonnes synchroniques, un peu comme on dit par exemple que 1 est à 3 ce que 9 est à 27. Les explications symboliques qui se dégagent dans les deux colonnes à contenus fantastiques (victoire sur des monstres d'une part, et handicaps d'autre part) fournissent la compréhension que les utilisateurs du mythe devaient se donner à

propos de leurs rapports familiaux (indiqués par le contenu des deux autres colonnes).

Quand cette lecture «régionale» est faite, le mythe a livré tout ce qu'il contient.

L'inconscient, qui a présidé à la mise en scène fantastique,

«se borne à "imposer les lois structurales" et la structuration - qui est étrangement la même faculté que l'intelligence, une sorte d'intelligence non consciente - intègre dans ses formes simples les images, les sémantèmes véhiculés par le social»⁸.

Si nous avons l'impression qu'il y a un effet de transcendance dans le récit mythique, ce phénomène serait dû au fait que nous ne pouvons pas lire dans l'inconscient comme dans un grand livre ouvert; le message demeure opaque. Telle est donc la méthode de clarification du mythe que propose Lévi-Strauss.

1.2 Critique de cette technique par Durand

Durand souligne le bien-fondé de cette méthode d'analyse d'un mythe. Elle éclaire, par comparaison,

«les équations formelles induites du synchronisme mythique et qui lui permettent d'intégrer des faits sociologiques aussi disparates que les rapports de subordination des gallinacés à d'autres animaux, que "l'échange généralisé dans les systèmes de parenté", que la dualité de nature qui appartient à certaines divinités»⁹.

Ces résultats sont d'ailleurs obtenus grâce à une double analyse: «celle à l'intérieur du mythe à l'aide de la répétition des séquences et des groupes de rapports mis en

⁸ IS:60.

⁹ SAI:413.

évidence, celle comparative avec d'autres mythes semblables»¹⁰.

Tout en admettant comme tout à fait valable cette technique de lecture du mythe, Durand prend ses distances à l'égard de l'interprétation restreinte que Lévi-Strauss en tire. Pour lui, la structure du mythe n'est pas limitée au langage qui l'exprime - aux relations qu'ont les mots entre eux dans une phrase - ni au contexte social dont il origine, mais il comprend aussi une capacité de signifier par les symboles mêmes véhiculés par le mythe. Autrement dit, le récit mythique se lit à différents niveaux, comme si le mythe était un «mille-feuilles» (pâtisserie). L'univers du mythe est particulier. C'est un

«univers qui n'est pas fait que de relations diachroniques ou synchroniques, mais de significations compréhensives, univers lourd d'un sémantisme immédiat et que gauchit seulement la médiatisation du discours. Ce qui importe dans le mythe, ce n'est pas exclusivement le fil du récit, mais c'est aussi le sens symbolique des termes»¹¹.

Les mots ne sont pas que des sons ou phonèmes; leur sens ne vient pas seulement de l'agencement de ces sons entre eux - les morphèmes, comme le laisse entendre une perspective trop saussurienne du langage. «Nous rejetons la tentation fréquente qu'a Lévi-Strauss d'assimiler le mythe à un langage et ses composantes symboliques aux phonèmes»¹². Pour Durand qui se situe davantage dans la lignée de

¹⁰ SAI:417.

¹¹ SAI:412.

¹² SAI:411.

Chomsky¹³, les mots sont des porteurs de significations; ils sont symboliques avant que d'être «propres», bien que l'usage les ait le plus souvent vidés de toutes les autres significations que celle(s) que le dictionnaire contemporain leur attribue. Ce caractère figuré des mots les fait se situer à un «niveau plus élevé»¹⁴ que celui de la syntaxe.

Il est vrai que Lévi-Strauss admet que le mythe (assemblage de plusieurs phrases) est plus qu'un ensemble de relations syntaxiques et qu'il constitue plutôt «des paquets de relations»¹⁵. Mais Durand réplique; il y a plus que des «paquets de relations», ce sont des «paquets de significations». Le niveau plus élevé dont il est ici question «est pour nous le niveau symbolique - ou mieux archétypal - fondé sur l'isomorphisme des symboles au sein de constellations structurales»¹⁶. Il prend pour témoin Soustelle qui rapporte, en parlant de mythe en langage nahuatl, qu'il s'agit «de blocs, ou si l'on veut d'essaims d'images chargés d'une signification affective beaucoup plus qu'intellectuelle»¹⁷. Durand suggère même d'utiliser l'expression «isotopisme» plutôt

¹³ «Noam Chomsky l'a bien montré: c'est que, derrière tous les ensembles structuraux formels (syntaxiques, paradigmatiques, lexicaux, etc.), si radicalement différents et foncièrement agnostiques, il y a un fond, un "ailleurs", gnostique en quelque sorte, qui permet de transvaser - de traduire - le sens d'une langue dans une autre. Cet "ailleurs" qui "demeure" au-delà de l'une et de l'autre et que, selon le mot magnifique de Holderlin, "fondent les poètes..."» IM:71.

¹⁴ SAI:412.

¹⁵ SAI:412.

¹⁶ SAI:412.

¹⁷ SAI:413.

qu'«isomorphisme», parce que dans de tels ensembles les images possèdent des propriétés réactives semblables, alors que leurs formes diffèrent. Les images ne se ressemblent pas toutes (elles sont même composites: signification intellectuelle et affective), mais elles jouent un même rôle. Et elles réagissent les unes par rapport aux autres, comme dans un «palais des miroirs» (une comparaison qu'utilise Soustelle¹⁸).

1.3 Rejet par Ricoeur du structuralisme de Lévi-Strauss

Sur ce point, Durand¹⁹ s'accorde avec Ricoeur, qui confronte Lévi-Strauss dans la revue *Esprit* en 1963²⁰. Pour simplifier la présentation, nous comparons sous forme de tableau (no 20) la pensée de Lévi-Strauss et la réponse de Ricoeur, telle qu'exposée par Durand.

Si ni la conscience de l'homme, ni son inconscient (qui, pour Lévi-Strauss est une espèce de vide «aussi étranger aux images que l'estomac aux aliments qui le

¹⁸ Il s'agit d'une comparaison qui est employée pour expliquer le mythe chez les premiers habitants du Mexique. J. Soustelle, *La Pensée cosmologique des anciens Mexicains*, Paris, Herman, 1940.

¹⁹ C.f. «Tâches de l'esprit et impératifs de l'être. Pour un structuralisme gnostique et une herméneutique docétiste»; dans *Eranos*, XXXIV, 1965:303-360. Cet article a été repris, dans une forme adaptée, dans *L'âme tigrée*, chapitre 4, sous le titre «Structure et figure. Pour un structuralisme figuratif».

²⁰ Dans *Esprit* (novembre 1963), le n° 1, consacré à *La pensée sauvage et le structuralisme*, Lévi-Strauss et Ricoeur sont invités à confronter leurs points de vue en présence d'autres membres du Groupe philosophique de la revue. Ricoeur publie dans ce numéro «Structure et herméneutique» (pages 596-627), dont a pris connaissance Lévi-Strauss avant de répondre oralement.

**Tableau 20 : argumentation de Ricoeur
contre le structuralisme de Lévi-Strauss**

Les principes du structuralisme de Lévi-Strauss, selon Ricoeur	La réplique de Ricoeur à ces principes
<p>«L'explication structurale porte sur:</p> <p>1. un système inconscient²¹,</p> <p>2. constitué par des différences, des oppositions (écarts significatifs),</p> <p>3. indépendamment de l'observateur.»²²</p>	<p>L'«interprétation d'un sens transmis consiste:</p> <p>1. dans la reprise consciente» (et non inconscience originaire du système);</p> <p>2.«d'un fond symbolique surdéterminé» (et non simplement la prise de conscience des écarts différentiels);</p> <p>3. «par un interprète qui se place dans le même champ sémantique que ce qu'il comprend et ainsi entre dans le cercle herméneutique» (et non indépendamment de l'observateur).»²³</p>

traversent»²⁴) ne fabriquent les structures que l'on repère dans le mythe, si l'observateur n'y est pour rien dans ce système qui prend place dans le monde par la négative (par des «différences», des «oppositions»), nous avons affaire en quelque

²¹ Dans une entrevue qu'il accorde à Didier Éribon, Lévi-Strauss affirme, en se référant à l'oeuvre de Saussure: «les lois du langage fonctionnent au niveau inconscient, en dehors du contrôle des sujets parlants, on peut donc les étudier comme des phénomènes objectifs, représentatifs à ce titre d'autres faits sociaux.» In Lévi-Strauss, C. et Éribon, D., *De près et de loin*, Paris, Éditions O. Jacob, 1988:59.

²² AT:121.

²³ AT:123-124.

²⁴ Ricoeur cite Lévi-Strauss, dans *Anthropologie structurale*, page 224.

sorte à une forme vide. Autrement dit, c'est comme si une partition musicale qui n'a jamais été jouée (c'est-à-dire mise en sons) était qualifiée de chef-d'oeuvre par un ordinateur uniquement parce que celui-ci y repère toutes les règles du genre musical. Ce structuralisme parle du «sens d'un non-sens, [c'est] l'admirable arrangement syntactique d'un discours qui ne dit rien»²⁵, conclut Ricoeur devant Lévi-Strauss. La structure uniquement considérée comme un moteur de relations est une forme vide de sens, Il faut donc que dans la définition de la structure le contenu (le fond symbolique) soit partie prenante.

Ricoeur soutient également que l'observateur pose un acte conscient de saisi (ou d'abstraction) de la forme à partir d'une chose concrète et qu'il l'interprète nécessairement à partir de son bagage symbolique propre. Le sens ne se sépare pas plus de celui qui l'abstrait que de ce qui le contient. La structure est «con»-«struction» du sens²⁶, participation interactive («con-») à une «struct»-uration du sens. «Tout texte est sujet à l'interprétation»²⁷, de dire Durand; il vit dans un lecteur. Le lecteur ressemble à l'interprète d'une pièce musicale; ce qui lui donne une indication du sens à lire, ou mieux à interpréter, c'est la redondance d'un mytheme, qui n'est pas un mot mais un groupe de mots ou «un emblème où est condensé, résumé tout un phrasé

²⁵ Ricoeur, *Esprit*, (novembre 1963), n° 1:653.

²⁶ IM:186.

²⁷ IM:195.

significatif»²⁸.

1.4 Trois maîtres, mais une pensée proche, à certains égards

En s'expliquant avec Ricoeur, Lévi-Strauss avoue n'avoir qu'effleuré une pensée qui l'aurait porté beaucoup plus loin, comme une sorte de paysage entrevu mais dans lequel l'anthropologue refuse d'avancer, parce qu'il est davantage du ressort de la philosophie²⁹. Durand avait déjà perçu ce malaise quelques années plus tôt³⁰, lorsqu'il avait écrit que, «sous le fouet de la polémique», Lévi-Strauss avait présenté sa pensée en utilisant un certain vocabulaire («paquets de relations», phonèmes, morphèmes), notamment le mot «formel», alors qu'en réalité, il y a plus que des «relations» dans les «paquets de relations» que dévoile Lévi-Strauss dans le mythe

²⁸ IM:197.

²⁹ *Esprit*, (novembre 1963), n° 1:630. «Permettez-moi une observation initiale. Il y a une sorte de malentendu, dont je suis seul responsable, sur la place de ce livre [*La pensée sauvage*] dans l'ensemble de mes travaux. En fait, ce n'est pas [...] "la dernière étape d'un processus graduel de généralisation", "une systématisation terminale", "un stade terminal". On peut certes le croire, mais en fait il s'agit d'autre chose. De même que *Le totémisme aujourd'hui* est une préface à *La pensée sauvage*, ainsi que je l'ai expliqué, de même *La pensée sauvage* est une préface à un livre plus important; mais comme, au moment où j'écrivais celui-là, je n'étais pas sûr que je commencerais jamais l'autre, j'ai préféré ne pas le dire pour ne pas risquer d'avoir à me désavouer. Dans ma pensée, il s'agit donc plutôt d'une sorte de pause, d'étape, d'un moment où je prends le temps de souffler et où je me permets de contempler le paysage environnant, mais précisément un paysage où je n'irai pas, où je ne peux pas, où je ne veux pas aller: ce paysage philosophique que j'aperçois dans le lointain, mais que je laisse dans le vague parce qu'il n'est pas sur mon itinéraire.»

³⁰ SAI:416.

d'Oedipe. Il aligne des «indices purement qualitatifs, topiques et non relationnels»³¹, qui sont de nature symbolique. Finalement, Lévi-Strauss, Ricoeur et Durand ne sont pas très éloignés, à cet égard, surtout quand Lévi-Strauss dit que «l'on pourrait définir le mythe comme ce mode du discours où la valeur de la formule *traduttore, traditore* tend pratiquement à zéro»³². C'est d'autant plus vrai, insiste Durand, quand on admet d'emblée que le discours mythique ne se réduit pas aux relations syntaxiques d'une langue mais qu'il est d'abord un construit d'éléments sémantiques qui préexistent au langage. Ce discours conserve donc une certaine indépendance par rapport au traducteur qui n'opère que sur le langage, ou niveau sémiologique³³. Si selon Lévi-Strauss, le mythe arrive à «décoller du fondement linguistique sur lequel il a commencé par rouler»³⁴, il a besoin d'être entraîné, comme chez Ricoeur et Durand, à une altitude plus élevée que celle du structuralisme formel énoncé par Lévi-Strauss. Rappelons cependant, que même à plus haute altitude, le mythe garde contact avec le sol; il ne peut «décoller du trajet anthropologique concret qui lui a donné naissance», le symbole ayant nécessairement une part de lui-même ancrée dans «une dominante vitale»³⁵. La structure porte toujours «un poids sémantique inaliénable».

³¹ SAI:416.

³² SAI:412.

³³ Cf. SAI:414.

³⁴ SAI:412.

³⁵ SAI:415.

Durand qui a écrit «tout un livre pour [...] revendiquer un droit d'intégration ou tout au moins d'antécédence de l'imaginaire et de ses modes archétypaux, symboliques et mythiques, sur le sens propre et ses syntaxes»³⁶ met donc en relief le sens figuré du mythe grâce à «l'analyse des isotopies symboliques et archétypaux qui seule peut donner l'ordonnance même et le sens du "mythème" en général»³⁷. C'est en cela que l'apport de Durand est complémentaire à la théorie de Lévi-Strauss. Son analyse des isotopies symboliques accorde toute son importance au phénomène de la redondance mythique, qui est là pour donner le «sens» du mythe, dans sa forme *feuilletonnée*, touffue (Durand), non pas seulement pour «manifester la structure du mythe» (Lévi-Strauss). Le mythe répète son thème, comme le fait la musique. Le discours ordinaire semble trop pauvre pour transmettre le contenu synchronique d'un mythe, celui des emboîtements symboliques ou des oppositions diaïrétiques, en somme celui du «Grand Temps».

«C'est parce qu'il est éternel recommencement d'une cosmogonie, et par là remède contre le temps et la mort, c'est parce qu'il contient en soi "un principe de défense et de conservation qu'il communique au rite", que le mythe recèle cette structure synchronique»³⁸.

Ce qui permet à Durand de parler ainsi du «sens» obtenu par redondance, «répétition, redoublement, triplification ou quadruplication», «ce sont les structures du Régime Nocturne avec le redoublement des symboles et la répétition des séquences à des fins

³⁶ SAI:414.

³⁷ SAI:417.

³⁸ SAI:417.

a-chroniques»³⁹, comme il les a présentées dans *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire*.

«Le mythe alors apparaît toujours comme un effort pour adapter le diachronisme du discours au synchronisme des emboîtements symboliques ou des oppositions diairétiques. Aussi tout mythe a fatalement comme structure de base - comme infrastructure - la structure synthétique qui tente d'organiser dans le temps du discours l'intemporalité des symboles.»⁴⁰

Cette structure synchronique appartient bien au régime nocturne de l'image⁴¹, mais il ne faut pas confondre la redoncance synchronique avec le phénomène du simple redoublement de la gulliverisation dans les structures mystiques. Il s'agit bien ici d'une répétition temporelle, les structures synthétiques étant celles qui visent à «organiser dans le temps du discours l'intemporalité des symboles»⁴².

1.5 Divergence entre Ricoeur et Durand à propos d'«historicité»

Ricoeur, qui militait aux côtés de Durand pour dénoncer la vacuité de la forme structurale chez Lévi-Strauss, passe cependant du côté des adversaires quand il s'agit de définir les rapports entre le sens et le temps mythique. Quand Ricoeur défend le fait que le sens colle au concret d'où l'interprète doit le tirer, il entend que le sens est dans l'histoire: un «événement» fondateur a donné le sens à l'homme, événement

³⁹ SAI:417.

⁴⁰ SAI:431.

⁴¹ SAI:417.

⁴² SAI:431.

préparé par l'histoire d'un peuple et événement dont les adeptes de cette tradition continuent de désenvelopper le sens. Mais faire d'un événement un «avènement», c'est déjà changer de registre, réplique Durand surpris de la nouvelle position qu'adopte Ricoeur en 1963⁴³, c'est déjà interpréter symboliquement le fait. Ne dit-on pas dans la tradition judéo-chrétienne que le Royaume recherché n'est pas de ce monde! Faire l'archéologie de l'événement ne conduira pas à son eschatologie, soutient Durand, qui partageait la vision de la primauté de l'eschatologie jusqu'alors soutenue par Ricoeur.

Durand résume bien la distance respectueuse qu'il maintient envers les deux grands penseurs que sont Lévi-Strauss et Ricoeur.

«Ainsi, nous semble-t-il, nous pouvons donner raison à Lévi-Strauss lorsqu'il revendique l'universalité du "synchronisme" - et des classifications qu'il permet - contre le primat de l'histoire. [...] Le structuralisme est donc valable en tant que système d'orientation compréhensive qui délimite des types de structures. Mais P. Ricoeur a raison aussi lorsqu'il pense que l'analyse structurale est vaine sans le remplissement par le sens, "sans cette donation indirecte du sens, qui institue le champ sémantique, à partir duquel peuvent être discernées les homologues structurales". Nous lui donnons pleinement raison lorsque, dans la conclusion de son article, revenant implicitement à la définition de

⁴³ Jusqu'à la publication de cet article, Durand se disait en accord avec la conception que se faisait Ricoeur du symbole. Mais après 1963, Durand signale toujours son désaccord. «Depuis, nous nous devons d'ajouter que Ricoeur n'a guère été fidèle au programme qu'il traçait alors, et que, hélas, il a succombé, comme beaucoup d'autres, à l'inflation, banalisée par le chœur des "mass media", de l'archéologique et donné le primat (sic) à ce dernier sur l'eschatologique. Aussi nous ne pouvons plus suivre sur ce chemin banalisant, dès 1965 (cf. notre article: «Tâches de l'Esprit et Impératif de l'Être», *Eranos Jahrbuch*, XXXIV, 1965) et surtout à partir de 1968 (R. Bultmann, *Jésus, mythologie et démythologisation*, préface de P. Ricoeur, trad. franç., Seuil, 1968), le préfacier enthousiaste de Bultmann.» IS:113 (éditions 1972 et 1993).

l'eschatologique, il affirme en se réclamant de la symbolique patristique et médiévale [...] que "ce qui est *premier* (c'est nous qui soulignons), c'est la translation, le transfert du visible à l'invisible par le *truchement d'une image* empruntée aux réalités sensibles".

Mais nous ne suivons pas l'herméneute chrétien lorsqu'il privilégie l'histoire singulière d'une ethnie comme véhicule matériel, "porteur" des sémantismes, le porté - ou mieux l'"apporté" - primant pour nous le support - nous serions tentés d'écrire l'infrastructure! - historico-culturel.»⁴⁴

Quelques paragraphes plus loin, Durand avoue qu'il se sent gnostique vis-à-vis Lévi-Strauss et docétiste face à Ricoeur!

1.6 Une logique propre au mythe

Riche de non-dits et même d'indicible, le mythe ne peut s'apparenter à un discours ordinaire, normal, rationnel, logique, linéaire; il se présente plutôt sous l'absurde organisation d'un rêve. Il synthétise son message en essaims de symboles, selon une linéarité toute superficielle⁴⁵. C'est ce qui explique d'ailleurs la différence notoire, relevée par Lévi-Strauss, entre le mythe et son expression rituelle; le rite ne rend jamais la plénitude du mythe. «Faux discours, le mythe est un essaim sémantique ordonné par les structures cycliques»⁴⁶. Il prend tout au moins une apparence de logique, une «pré-logique» écrit Durand, et par ce fait il semble moins ambivalent que le symbole. La sémiologie et la syntaxe viennent se briser «sur les redondances du sémantisme, parce que résiste au discours l'immutabilité des archétypes et des

⁴⁴ AT:134.

⁴⁵ SAI:432.

⁴⁶ SAI:431.

symboles»⁴⁷. Ce qui fait affirmer à Durand, dans une expression dense: «le "sens figuré", c'est-à-dire le sémantisme est, gros du sens, des sens, propre, non l'inverse»⁴⁸. Et Durand le démontre avec la savante étude de S. Comhaire-Sylvain sur les contes haïtiens⁴⁹. Cette étude présente, à travers 250 leçons, les variations de thèmes mythiques (particulièrement les contes de *Maman d'eau* et *Domangage*) tels que racontés en Afrique, en Europe et en Amérique. Au lieu de consentir à la théorie diffusionniste⁵⁰ de l'auteur, Durand explique les similitudes (et les différences) par l'existence des structures anthropologiques de l'imaginaire, quel que soit le lieu d'invention de ces mythes par un imaginaire d'*homo sapiens sapiens*. Il démontre par exemple, qu'avec les mêmes éléments de la série *Domangage*, un monstre-époux et la fuite de sa conjointe, prennent un sens tout à fait inversé selon l'accent héroïque ou l'accent mystique qui regroupe ces éléments en essais d'images et de symboles. Dans un cas, il faut fuir pour que la morale et la vie soient sauvées; dans l'autre cas, fuir signifie la découverte (et le dévoilement) d'un caractère qu'il faut garder secret. Il ne s'agit pas là d'une différence au niveau de la forme, comme Lévi-Strauss le conclurait, argumente Durand.

⁴⁷ SAI:431.

⁴⁸ SAI:431.

⁴⁹ SAI:418-431.

⁵⁰ Selon *Le petit Larousse illustré* (1995), le **diffusionnisme** est la «théorie anthropologique selon laquelle les cultures dominantes se sont diffusées progressivement dans une région géographique au détriment des autres». Les similitudes entre les mythes s'expliqueraient donc pas des contacts directs quelconques entre groupes humains.

«La forme est restée la même, la signification a totalement changé parce que l'accent structural a changé. Et si l'on peut réduire mythes et complexes à quelques "types" simples, ces types ne sont pas des relations fonctionnelles mais des structures sémantiques et figuratives. Tant il est vrai qu'on ne peut séparer une quelconque forme de l'activité humaine de ses *structures intentionnelles* profondes.»⁵¹

S'il y a une «logique» à attribuer au mythe, c'est bien celle des affinités sémantiques dans les structures.

Mais Durand est loin de croire, comme Lévi-Strauss, «que la même logique est à l'oeuvre dans la pensée mythique et dans la pensée scientifique»⁵²; «il n'y a pas *équivalence* entre le concept de structure de l'imaginaire, donc du mythe, et les processus formels de la logique et des mathématiques, et spécialement avec la «quantité extensive» métrique ou non métrique»⁵³. Si l'homme a toujours aussi bien pensé, comme l'affirme Lévi-Strauss, il ne l'a cependant pas toujours fait de la même manière, de préciser Durand. Dans un mythe, dit-il, «Ce n'est pas la forme qui explique le fond et l'infrastructure, mais bien au contraire le dynamisme qualitatif de la structure qui fait comprendre la forme»⁵⁴. Les structures de l'imaginaire, insiste encore Durand, ne sont pas déduites selon un processus logique; elles sont induites pragmatiquement selon une patiente cueillette des données. Il n'est pas dit que la structure ne soit pas une forme; mais la structure dépasse «les choses que l'on peut

⁵¹ SAI:430-431.

⁵² Cité par Durand dans SAI:413.

⁵³ SAI:415.

⁵⁴ SAI:414.

mesurer ou même simplement résoudre en une équation formelle»⁵⁵, par la géométrie ou la syntaxe ou la rhétorique..., car elle comprend d'abord «des significations purement qualitatives». Il vaudrait mieux garder le mot «forme» pour la phonologie, suggère Durand, et attribuer «celui de structure à tout système qui est *aussi* instauratif»⁵⁶.

1.7 Synthèse du débat

En résumé, le point de vue de Durand sur le synchronisme et le diachronisme du mythe et sur sa portée symbolique peut être présenté ainsi⁵⁷. Il y a quatre lectures à faire d'un mythe. La lecture diachronique, basée sur la sémiologie et la syntaxe, nous présente un sens moralisateur (fable) ou une explication d'un phénomène (légende). La lecture synchronique attire notre attention sur les symboles qui importent pour la signification du mythe. Mais c'est la lecture isotopique des symboles qui dévoile l'orientation véritable de ceux-ci (qui sont polyvalents par nature). Enfin, une lecture géo-historique nous renseigne sur les incidences qui ont infléchi le discours et ont partiellement voilé ses origines archétypales. L'isotopisme d'un mythe ou d'un conte, véritable symptôme de l'imaginaire, demeure la notion clé du structuralisme durandien; il permet de procéder à un diagnostic fiable des essais d'images. Mais au-delà des sens diversifiés que prennent les mythes, «On sait bien que tout mythe est

⁵⁵ SAI:414.

⁵⁶ SAI:414.

⁵⁷ Ces explications sont données en SAI:432-433.

une recherche du temps perdu», écrit Lévi-Strauss dans *Anthropologie structurale*⁵⁸. Et encore plus, de dire Durand; le temps est euphémisé de sorte que la mort prend le sens d'un voyage vers un paradis: «tel apparaît bien le sens inducteur dernier de tous les grands mythes.»⁵⁹

Nous avons suivi ce difficile parcours de la pensée des trois grands maîtres, pour démontrer jusqu'à quel point le structuralisme figuratif peut être qualifié d'herméneutique instaurative. Dans la présente partie de notre étude, nous sommes à la recherche d'une pensée théorique globale qui puisse dépasser le monde de la contingence et de l'immédiateté pour raccrocher les valeurs à la quête fondamentale de sens. Or, l'oeuvre de Durand nous enseigne que «le symbole apparaît bien comme débouchant par toutes ses fonctions sur une épiphanie de l'Esprit et de la valeur, sur une hiérophanie»⁶⁰, ou encore sur une «théophanie» comme dit l'auteur quelques lignes plus loin. Il s'agira de voir dans un prochain chapitre comment la valeur trouve place dans ce monde symbolique à quadruple profondeur. Mais auparavant, il nous faut encore visiter ce monde «hiérophanique», ce monde des dieux, qui n'est pas de tout repos, puisque les dieux y sont le plus souvent «en guerre».

⁵⁸ Lévi-Strauss 1958:225.

⁵⁹ SAI:433.

⁶⁰ IS:128.

2. LA GUERRE DES DIEUX OU COINCIDENTIA OPPOSITORUM

Lorsque nous nous élevons vers les profondeurs de l'être humain, nous sommes portés à croire que nous allons y trouver l'harmonie, l'unité, le repos. Cette aspiration est à la fois vraie et illusoire. En effet, quand nous avons passé en revue l'ensemble des structures groupées en trois catégories principales, dans le chapitre précédent, nous avons vu que les deux catégories opposées, soient les structures héroïques (du régime diurne) et les structures mystiques (du régime nocturne), forment des mondes clos, qui tendent à éliminer la différence. Être ou ne pas être, dire oui ou non, être blanc ou noir, se sauver ou déchoir, voilà le genre d'exclusions que pratique le régime diurne; il faut choisir son camp et considérer l'autre camp comme un opposant, même comme un adversaire à combattre. Le régime nocturne, pour sa part, veut tellement la paix, le calme, la chaleur qu'il évite la confrontation jusqu'à nier que la différence puisse exister; tout est fusion, tout est dans tout, le petit et le grand sont pareils (la taille devient un aspect négligeable)... Donc il est possible d'imaginer un monde de perfection où toute préférence a disparu. Mais ce monde constitue en même temps une profonde illusion.

2.1 L'hétérogénéité, condition de santé mentale

L'aspiration à l'homogénéité structurale constitue également un danger pour l'être humain.

«La "maladie" de la personne, c'est à la fois l'affaiblissement symbolique et surtout le blocage de l'Imaginaire à une seule région eschatologique. [...] La

maladie mentale à tous ses degrés est mutilation des impératifs de l'être, aliénation au plérome (sic) des archétypes.»⁶¹

Le psychologue Yves Durand le démontre bien. Il a tracé un spectre des univers mythiques individuels qu'il a identifiés à l'aide de son test AT-9, c'est-à-dire l'Archétype-Test à 9 éléments⁶². Les neuf archétypes qu'il demande à ses clients de dessiner⁶³ permettent d'identifier, à partir d'un large échantillonnage, onze micro-univers symboliques (dont certains se divisent en sous-catégories), qui sont autant de visions divergentes face à la vie. Les univers symboliques montrent surtout que l'imagination compose avec le type opposé de régime symbolique, en faisant plus ou moins de compromis⁶⁴; dans certains cas, un régime demeure dominant et le personnage central de l'action ou bien combat ce qui représente le régime opposé ou

⁶¹ AT:139.

⁶² Durand, Y. *L'exploration de l'imaginaire. Introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, Paris, L'espace bleu [Bibliothèque de l'imaginaire], 1988.

⁶³ Ce sont une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, reptile ou mammifère), du feu.

⁶⁴ «Le test A.T.9. montre bien que les protocoles des sujets les plus normaux, c'est-à-dire les plus adaptables au milieu naturel, au travail, aux autres et les plus susceptibles d'individuation, sont soit les "synthétiques", soit les "intégrés" ou les "détendus", c'est-à-dire ceux qui, bien que polarisés par des pôles homogénéisants, maintiennent des amorces d'hétérogénéisation, soit en "intégrant" les congères-éléments du régime antagoniste, soit en "détendant" la tension affective monopolisante et en admettant le régime antagoniste au moins d'une façon "ludique" ou "accidentelle". Les cas pathologiques ou sub-pathologiques, au contraire, présentent un syndrome de base à trois caractères. Se manifeste d'abord l'exclusivité monopolisante d'un régime homogénéisant. Il est bien significatif que ce soient les deux pôles structuraux les plus homogénéisants qui orientent les états pathologiques graves, alors que le pôle synthétique, pluripolaire par définition, ne semble pas avoir de pathologie propre.» AT:62-63.

bien l'euphémise; dans d'autres cas, les deux régimes sont également acceptés, en synchronie ou en diachronie. Chaque personne tire son épingle du jeu tant bien que mal, pourrions-nous dire devant ces constatations sur lesquelles nous reviendrons dans la troisième partie de notre étude. Mais si, comme nous l'avons déterminé quelques lignes plus haut, «la maladie de la personne» vient en partie de la trop grande fixation dans l'un des régimes de l'imaginaire, on peut dire inversement que

«La santé mentale - qui se confond avec l'épanouissement plénier de l'Individuation d'un destin - des entités singulières ou sociales réside toujours, comme la psychanalyse l'a prouvé depuis longtemps pour la personnalité humaine, dans l'intégration de *toutes* les structures, dans l'intégration de tous les orientés de tous les climats de l'Imaginal».⁶⁵

2.2 Message récurrent du mythe: les dieux se font la guerre

L'expérience de l'ultime en nous n'est donc pas une expérience d'unité, d'indifférenciation, mais plutôt une expérience du multiple et de l'irréductible différence. Ce n'est pas la perfection de l'Un que l'être humain trouve dans son expérience de l'ultime, mais plutôt la plénitude du multiple. Voilà une autre caractéristique majeure de la pensée de Durand sur la condition humaine: ce qui comble le cœur de l'homme, c'est la réalisation de plusieurs buts ultimes plutôt que d'un seul. La conséquence qui vient à la suite de ce constat c'est qu'il faut apprendre à développer la cohérence de ces buts ultimes, quels que soient leurs irréductibles antagonismes. Or, c'est le propre des structures synthétiques (ou systémiques) de l'imaginaire de composer harmonieusement avec l'ensemble des éléments symboliques

⁶⁵ AT:144.

donnés. Ce sont d'ailleurs ces structures qui conviennent le mieux à la pleine expression des mythes, puisqu'elles tiennent compte du temps dans leur organisation des éléments symboliques.

«Le mythe, dissémination diachronique de séquences dramatiques et de symboles, système ultime, asymptotique d'intégration des antagonismes, le mythe est l'ultime discours et cet ultime discours exprime en dernier ressort "la Guerre des dieux".»⁶⁶

Avant Durand, des auteurs tels Nietzsche (la Guerre des dieux), Weber (le polythéisme des valeurs, que nous verrons dans le prochain chapitre), Jung (*mysterium coniunctionis*), Eliade (*coincidentia oppositorum*), Lévi-Strauss (discours dilemmatique du mythe), Dumézil (la tripartition sociale)... ont démontré que le discours sur les dieux reflétait le dilemme que l'homme ou le groupe social ressent en son sein. Ce dilemme prend l'allure d'une confrontation, d'une lutte, d'une guerre entre les dieux.

2.3 Un système d'oppositions plus qu'une véritable synthèse

Jusqu'à la publication des *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, on avait approché toute cette question sous des éclairages diversifiés, comme la littérature, la sociologie, l'ethno-linguistique, l'histoire des religions... Durand vient ajouter à cette panoplie d'études celle des «grandes images» élaborées par l'imaginaire, de tout temps et de tout lieu. Il parvient à une conclusion semblable à celle des auteurs cités plus haut: le débat des contradictions inscrit au coeur de l'homme est incontournable.

⁶⁶ FMVO:29.

Il écrit à la fin des années 70:

«lorsqu'il y a une vingtaine d'années je constatais que les "Structures anthropologiques de l'Imaginaire" se classaient en trois séries isomorphes *irréductibles*, j'affirmais à mon tour qu'il n'y a pas continuité homogène - contrairement à ce qu'affirme la doctrine freudienne de *la libido* - entre les trois régimes structuraux, tout simplement parce qu'il n'y a pas d'homologie entre les supports anatomo-physiologiques de ces régimes⁶⁷.»

La psychanalyse des successeurs de Freud, d'Adler à Jung⁶⁸, la physique avec Lupasco⁶⁹, les mathématiques avec Thom⁷⁰, la biologie avec Sheldrake⁷¹ démontraient d'ailleurs progressivement que la représentation que se fait l'homme du réel ne résulte pas en un modèle unitaire mais en un modèle à plusieurs visages. Chez Durand, cette logique non bivalente est particulièrement le propre du troisième type de structures de l'imaginaire, celles nommées d'abord «synthétiques» et, par la suite, selon les différents articles de Durand, «disséminatoires», ou «dramatiques», ou «diachroniques» ou encore «systémiques».

L'appellation n'est pas complètement stable justement parce qu'elle rejoint par l'une

⁶⁷ FMVO:28.

⁶⁸ FMVO:28.

⁶⁹ FMVO:29.

⁷⁰ *Cahiers de l'Imaginaire*, (1988) n° 1:11. Aussi, DURAND, G. «Orphée et Iris quatre-vingt», dans *Actes du Colloque de Cordoue*, 1979. Durand réfère également à THOM, R. *Paraboles et catastrophes*, Paris, Flammarion, 1983; à THOM, R. «Les racines biologiques du symbolisme», dans *La Galaxie de l'imaginaire. Dérive autour de l'oeuvre de G. Durand*, Paris, Berg, 1980; et à THOM, R., DUPORT, J.P. et LEJEUNE, CL. «Imaginaire et morphogénèse», dans *Circé*, 8-9:1979.

⁷¹ *Cahiers de l'Imaginaire*, (1988), n° 1:10. Durand réfère également à *A New Science of Life. The Hypothesis of Formative Causation*, Blend and Briggs, 1981.

ou l'autre dimension la pensée d'auteurs comme Derrida, Lévi-Strauss, Lupasco... Assez rapidement d'ailleurs après la sortie de son ouvrage sur les structures anthropologiques, Durand trouve sa première appellation inappropriée, car elle confond parfois ses lecteurs.

«Certes à l'époque, pour caractériser l'un de ces trois régimes structuraux, j'utilisais maladroitement le terme de «synthèse», qui pouvait suggérer que les "Structures Synthétiques" étaient l'aboutissement d'une dialectique totalisante comme celle de Hegel et encore de Ricoeur ou de J.-P. Richard. Or il ne s'agit nullement, il ne s'est jamais agi pour moi d'une résolution «synthétique» à la Hegel.»⁷²

Le type de «synthèse» dont parle Durand ne signifie absolument pas la disparition des deux premiers éléments (thèse et antithèse) au profit du troisième élément dans lequel ils se retrouvent en partie (synthèse). Quand les éléments opposés, antagonistes ou contradictoires, en provenance du régime diurne aussi bien que du régime nocturne, interagissent dans l'imaginaire, ils continuent d'exister et d'agir avec la même force que lorsqu'ils sont pris seul à seul. Ils sont greffés sur des forces bio-psychiques, rappelons-le, et ces forces naturelles à l'homme ne peuvent disparaître à volonté. Parler seulement de «complémentarité» entre les structures ne suffit pas. Il faut marquer nettement la différence des dynamismes en présence:

«"pôle héroïque" et "pôle mystique" ne sont pas l'un par rapport à l'autre comme des contraires qui se complètent, mais comme des sphères de représentation absolument différentes: l'épée n'est pas le contraire de la coupe, elle a un usage radicalement différent qui ouvre une tout autre sphère créatrice à l'imagination».⁷³

⁷² FMVO:28.

⁷³ AT:58.

Durand insiste sur la radicalité de la différence des pôles (sur la différence, comme il en sera question plus loin). Leur différence prend la couleur d'un antagonisme des pôles, tant elle est radicale. L'antagonisme est d'ailleurs une qualité essentielle à l'imaginaire. Pour Durand, il ne s'agit pas d'une qualité par défaut, mais d'une force pleine.

«Les antagonistes sont des "réalités", des entités et non des négativités, des manques de l'un par rapport à l'autre⁷⁴: Jupiter n'est pas le contraire de Quirinus, Mithra n'est pas le négatif de Varuna; ils sont les uns et les autres absolument symétriques «en dignité et en puissance.»⁷⁵

2.4 Diverses autres confirmations de la *coincidentia oppositorum*

Durand fait le rapprochement entre sa démonstration des antagonismes de l'imaginaire et la pensée de Max Weber sur la notion de paradoxe. En effet, dans son étude sur *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*⁷⁶, le célèbre sociologue allemand démontre comment la pratique de l'austérité puritaine et ses restrictions a paradoxalement favorisé l'éclosion de son contraire, le capitalisme moderne, avec «son double acte de foi matérialiste dans la production et la consommation»⁷⁷. Durand cite également la démonstration que fait Dumézil⁷⁸ de la décadence et de la

⁷⁴ Rappelons ici que pour Lévi-Strauss les différences ne sont que des «écarts» significatifs.

⁷⁵ AT:58.

⁷⁶ WEBER, M. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1965.

⁷⁷ FMVO:222.

⁷⁸ AT:61.

disparition de l'empire romain par dépolarisation (ou formalisation) des fonctions sacerdotales et productrices au profit de la seule fonction guerrière (le «césarisme»). Et quand Lévi-Strauss relève la disjonction socio-culturelle séparant certains rites de leurs mythes, il met en relief cette distanciation avec laquelle une société conjugue son monde du désir et ses pratiques⁷⁹. En psychanalyse freudienne, on avait déjà souligné le phénomène inconscient du «déplacement», par lequel les individus composent avec leurs contradictions. Jung, pour sa part, a placé la *coincidentia oppositorum*⁸⁰ au centre de ses explications de la psychologie individuelle. Pour lui, l'inconscient est pluriel et doit négocier ses agirs avec la Persona, l'ombre, *animus* et *anima* et le Soi⁸¹. D'autres auteurs encore, que cite Durand⁸², ont également souligné cette pluralité du moi, tels Bergson et Cassirer en philosophie, Janet en psychologie clinique, Bachelard en épistémologie...

⁷⁹ FMVO:222.

⁸⁰ Eliade nous apprend que Nicolas de Cuse (ou de Cues), au XV^e siècle, utilisait déjà cette expression. Eliade situe ensuite l'expression au centre de l'oeuvre de Jung: «les expressions *coindidentia oppositorum*, *complexio oppositorum*, réunion des opposés, *mysterium coniunctionis*, etc., sont fréquemment utilisés par Jung, pour désigner la totalité du Soi et le mystère de la double nature du Christ. Selon Jung, le processus de l'individuation consiste essentiellement en une sorte de *coincidentia oppositorum* - car le Soi comprend aussi bien la totalité de la conscience que les contenus de l'inconscient. On trouvera dans la *Psychologie der Ubertragung* et dans *Mysterium Coniunctionis* l'élaboration la plus complète de la théorie jungienne de la *coincidentia oppositorum* en tant que but ultime de l'activité psychique intégrale.» M. ELIADE «La *coincidentia oppositorum* et le mystère de la totalité»; dans *Eranos Jahrbuch 1958*, vol. XXVII:195-236.

⁸¹ AT:58, 59; FMVO:300-301.

⁸² FMVO:296.

De grandes traditions nous ont également habitués à débattre de la complexité de l'être humain. L'alchimie, par exemple, a témoigné de cette quête insatiable de perfection où le vil métal se transmuerait en or⁸³. De même, par un phénomène de résurgence, notre siècle a fortement mis l'accent sur l'antique croyance que l'homme se meut sous l'influence de planètes en tensions qui s'immiscent jusqu'au coeur de notre intimité⁸⁴. L'Illiade comme la Baghavad-Gîta nous racontent les disputes des dieux qui descendent souvent visiter les hommes pour combattre en eux ou avec eux⁸⁵. Même les monothéismes ont leurs saints héroïques et leurs anges qui participent au grand combat divin, avec leurs images de chute, d'exil, de rédemption...

2.5 Configuration unique du noeud d'antagonismes

Refuser le combat, ne pas le livrer indique un certain état pathologique de l'imaginaire.

«La maladie mentale, individuelle ou collective, est un déséquilibre monopolisant donc homogénéisant, dont la mort mentale, la démence ou la déculturation, est le terme ultime. Conscience individuelle comme société meurent l'une et l'autre par asthénie des tensions internes.»⁸⁶.

⁸³ FMVO:104; 110-111.

⁸⁴ L'antique astrologie «considérerait l'individuation comme une cohésion résultant de la combinaison de forces antagonistes: planètes en tension dans les «signes» (chute, exil, exaltation, règne), planètes dans les maisons, «aspects» des planètes entre elles (quadrature, opposition, sextile, etc.), etc.» (A.T.:60)

⁸⁵ FMVO:30.

⁸⁶ (AT:64). Gilbert Durand réfère souvent aux travaux de son homonyme Yves Durand («Structure de l'imaginaire et comportement», dans *Cahiers internationaux de symbolisme*, (1964), n° 4. Aussi *L'exploration de l'imaginaire*, 1988), de même qu'aux interventions de la doctoresse de Séchehaye (*La réalisation symbolique*, H. Huber, 1947), de Guillerey («La rêverie dirigée», dans *Schweiz, Arch. Neurol. Neurochir. Psychiat.*, 1943) et de Desoille (*Le rêve éveillé en psychothérapie*, Paris,

Cette lutte n'est donc pas seulement normale pour l'homme, elle est nécessaire à sa santé. Elle est une condition d'équilibre entre les pôles de l'imaginaire. «Bien loin de se résoudre en un banal "objet" se conjuguant sur le verbe *être* des grammairiens, l'"être humain" est un sujet, c'est-à-dire un noeud d'antagonismes, un centre de tensions qui le font vivre.»⁸⁷ Les deux pôles de l'imaginaire n'ont pas d'affinité naturelle l'un pour l'autre; de plus, ils ont même un mécanisme homogénéisant de protection interne qui leur fait exclure toute différence gênante. Alors, «ce n'est qu'une cohérence très forte qui peut les relier»⁸⁸ entre eux; une cohérence très forte et très mystérieuse, à la façon de «la force qui tient ensemble les particules positives du noyau atomique»⁸⁹. Les structures «synthétiques», du fait qu'elles sont hétérogénéisantes et qu'elles seules le sont parmi les trois types de structures, mettent en oeuvre une logique capable de composer avec la différence, une logique de la cohérence, ou «logique de l'hétérogénéité» comme l'appelle Durand⁹⁰. «Être» et «ne pas être» ne pouvant pas se superposer logiquement en même temps et sous le même rapport trouvent toutefois dans le discours mythique un terrain de conciliation

PUF, 1945). Voir aussi: AT:139; IS:120ss.

⁸⁷ AT:60.

⁸⁸ AT:58.

⁸⁹ AT:57. Il s'agit d'une remarque faite par le physicien Stéphane Lupasco qui soutient, comme Durand, que nous avons besoin d'une autre sorte de logique que la logique bivalente pour expliquer le monde dans toute sa complexité.

⁹⁰ AT:59.

diachronique⁹¹. La logique bivalente, avec son procédé d'exclusion de la différence, perd tous ses moyens face aux structures synthétiques; la logique bivalente agit dans la confrontation absolue, a-chronique, alors que les structures synthétiques résolvent les oppositions en disant par exemple: «tantôt être et tantôt être en sourdine».

Or, le mythe colle bien à la réalité des structures synthétiques; il est un drame dans lequel s'élabore du sens. Plutôt que de réduire au maximum les contradictions, le mythe, en distribuant diachroniquement dans le «temps» d'un récit les images de régimes opposés qui, en réalité, se vivent synchroniquement, structure les éléments symboliques de telle façon qu'un premier élément n'a de sens que par la présence de l'autre⁹². Le mythe apporte des réponses *de facto* aux dilemmes considérés, sans passer par des systèmes formels d'explication qui défigureraient son message. En tant que «méta-langage», le mythe compose bien avec le langage «présémiotique» où la gestuelle du rite, du culte, de la magie vient relayer la grammaire et le lexique⁹³. Ce métalangage peut s'exercer dans le conte ou la fable, ou dans l'oeuvre (littéraire, artistique, d'action) d'une vie. Mais s'il est investi d'une croyance (*pistis*)⁹⁴, le

⁹¹ FMVO:306.

⁹² FMVO:154.

⁹³ FMVO:27.

⁹⁴ FMVO:34, 35.

métalangage engendre le mythe au sens plénier⁹⁵. Ainsi,

«c'est lorsque je prends conscience de la disjonction de ses formes et de ses matériaux, de ce refus, de cette résistance de l'oeuvre à se plier à un système formel - donc «idéaliste» comme le sont les sciences dites de la matière - et totalitaire, lorsque je prends conscience de l'oeuvre comme *configuration unique* du disparate, qu'alors je comprends cette oeuvre, j'approche plus près et j'assimile sa poétique singulière. La compréhension, Weber l'a vu profondément, passe par le consentement au paradoxe. Ma compréhension devient, elle aussi, configuration différentielle par juxtaposition antagoniste des formes explicatives disparates et sans signification en elles-mêmes. La structure est alors cette forme qui prend un sens par le remplissage dialectique de l'Autre, par son application à un orient différent de son orient formel originel.»⁹⁶

2.6 Éloge de la «différance»

Il faut noter à ce propos qu'une telle explication dépasse les limites de la logique bivalente grâce à la mise en place d'autres formes d'explication qui rendent mieux compte des connaissances actuelles en plusieurs sciences. «Pourquoi voudrait-on que l'anthropologie restât bloquée à un mécanisme conceptuel dépassé dans les sciences de la nature?» demandait déjà Durand en 1967⁹⁷. Plus récemment, dans le premier

⁹⁵ «Certes il y a aussi un mécanisme interne au récit mythique qui fait que, comme le symbole se distend sémantiquement en synthèmes, le mythe se distend en simple parabole, en conte ou en fable, et finalement dans tout récit littéraire, ou bien encore s'incruste d'événements existentiels, historiques, et vient par là épuiser son sens prégnant dans les formes symboliques de l'esthétique, de la morale ou de l'histoire. Le mythe est fait de la prégnance des symboles qu'il met en récit: archétypes ou symboles profonds, ou bien simples synthèmes anecdotiques.» (FMVO:29)

⁹⁶ FMVO:153.

⁹⁷ DURAND, G. «Les structures polarisantes de la conscience psychique et de la culture. Approches pour une méthodologie des sciences de l'homme»; dans *Eranos-Jahrbuch 1967*, Vol. XXXVI:280. Ce texte a été repris dans *L'âme tigrée*.

numéro des *Cahiers de l'Imaginaire*, il nomme de nombreux auteurs appartenant à des champs scientifiques très divers et qui font état, en leurs domaines propres, de cette nouvelle logique⁹⁸. Grâce à la logique de la cohérence des antagonismes, largement admise par la communauté des chercheurs, Durand reconnaît pleinement l'inéluctable différence, observée dans la dynamique de l'imaginaire, comme étant constitutive de la nature humaine. Il se sert d'ailleurs d'un terme non consigné au dictionnaire pour rendre compte de ce phénomène: la «différance», c'est-à-dire cette obligation à différer.

«C'est bien dans la *différence* (ou la *différance*, si l'on veut) que s'investissent les procédures analytiques qui permettent de comprendre l'évolution, le changement, les récurrences de l'appareil symbolique, en un mot qui permettent d'entrevoir le déchiffrement d'un destin individuel ou collectif de

Le pluriel de psyché, Paris, Denoël/Gonthier, 1980, chapitre 2, sous le titre de «Polarité et Psyché individuelle et culturelle».

⁹⁸ «Je ne vais donc citer en vrac que quelques livres de physiciens connus, qui cernent justement ce problème des retrouvailles entre les prospectives de l'imaginaire et l'univers qu'étudie le physicien: Gerald Holton, le physicien de Harvard dont *l'Imagination scientifique* vient d'être traduite en français, David Bohm, le physicien de l'Université de Londres, dont on a en français une précieuse intervention *L'imagination et l'ordre impliqué*, Olivier Costa de Beauregard *La Physique moderne et les pouvoirs de l'esprit*, B. d'Espagnat *A la recherche du Réel*, James Jeans *Le mystérieux Univers*, le prix Nobel Ilya Prigogine *Physique, Temps et Devenir*, Fritjof Capra - le physicien de Berkeley - à qui l'on doit le *Tao de la Physique* après le *Véda* d'un physicien d'E. Schrodinger, Hermann Weyl, le mathématicien de Princeton, *La connaissance comme construction symbolique de l'homme* sans oublier l'un des modèles de ce rapprochement entre les deux univers de notre connaissance: le livre signé à la fois par W. Pauli et C.G. Jung *Explication de la nature et psyché*. Il faudrait bien entendu ajouter à ce cortège de physiciens les épistémologues comme S. Lupasco, Atlan, E. Morin, Marc Beigbeder ou Feyerabend, et des biologistes comme Rupert Sheldrake qui montrent bien que depuis les années 50 toute la science contemporaine est - elle aussi tout comme la théologie! - en clameur.» *Les Cahiers de l'Imaginaire*, (1988) n° 1:9.

l'homme.»⁹⁹

Quand il s'est posé les grandes questions de toujours «Qu'y a-t-il après la mort? D'où venons-nous?» etc., quand il a donné libre cours en lui au combat des dieux, l'être humain a construit des mythes.

«Tout mythe est condensé de «différences», de différences irréductibles par tout autre système de logos. Le mythe est le discours ultime où se constitue la tension antagoniste, fondamentale à tout discours, c'est-à-dire à tout «développement» du sens.»¹⁰⁰

C'est pourquoi Durand écrit que «cette différence, s'appelle pour l'anthropologue que je suis, les mythes»¹⁰¹, établissant du même coup une équivalence entre les deux termes. Cette façon de définir les mythes lui permet d'affirmer qu'ils demeurent toujours vivants et qu'ils ne valent pas seulement «en ce temps-là». Si Durand liait le sens livré par le mythe à une forme syntaxique ou sociale dans laquelle celui-ci a été créé (à la façon de Saussure et de Lévi-Strauss), cette jonction entre l'homme du passé et l'homme d'aujourd'hui ne pourrait avoir lieu¹⁰²; la lignée spirituelle de

⁹⁹ FMVO:27.

¹⁰⁰ FMVO:28.

¹⁰¹ FMVO:27.

¹⁰² Chez Lévi-Strauss, le mythe n'est pas une nourriture vivante, il n'a pas de portée religieuse pour l'homme d'aujourd'hui; tout au plus entretient-il l'intuition d'un vague mystère. Dans une entrevue avec Lévi-Strauss, Didier Éribon demande: «Vous n'avez jamais été inquiété par le sentiment religieux? -C.L.-S. : Si par religion vous entendez un rapport avec un Dieu personnel, jamais. - D.E. : Cette incroyance a-t-elle joué un rôle dans votre évolution intellectuelle? - C.L.-S. : Je n'en sais rien. Dans mon adolescence, j'étais très intolérant sur ce chapitre; aujourd'hui, après avoir étudié et enseigné l'histoire des religions - toutes sortes de religions - je suis devenu plus respectueux que quand j'avais dix-huit ou vingt ans. Et puis, même si je reste sourd aux réponses religieuses, je suis de plus en plus pénétré du sentiment que le cosmos, et la place de l'homme dans l'univers,

l'homo sapiens serait rompue. Pour Durand, comme pour Eliade qu'il cite souvent et pour Joseph Campbell¹⁰³ auquel il se réfère occasionnellement, le mythe demeure un enseignement vivant sur la condition humaine¹⁰⁴.

CONCLUSION

En soutenant sa thèse de la figurativité du structuralisme, Durand attribue pleine puissance au «sens» qui se trouve présent dans le langage mythique. Pour lui, les structures qui organisent ce langage ne reflètent pas uniquement des symbolisants contingents, comme les mots et les organisations sociales de groupes linguistiques qui

dépassent et dépasseront toujours notre compréhension. Il arrive que je m'entende mieux avec des croyants qu'avec des rationalistes à tous crins. Au moins les premiers ont le sens du mystère. Un mystère qu'à mes yeux, la pensée apparaît constitutionnellement impuissante à résoudre. Il faut se satisfaire du grignotage inlassable auquel la connaissance scientifique se livre sur ses bords. Mais je ne sais rien de plus stimulant, plus enrichissant pour l'esprit, que d'essayer de la suivre - en profane; tout en restant conscient que chaque progrès fait surgir de nouveaux problèmes, et que la tâche n'a pas de fin.» Lévi-Strauss, C. et Éribon, D., *De près et de loin*, Paris, Éditions O. Jacob, 1988:14.

¹⁰³ Par exemple, en FMVO:310, 311. Joseph Campbell affirme: «*dream is metaphoric of the structures in the psyche, and your dream will correspond to the level of psychological realization that you are operating on. The metaphysical, on the other hand, points past all conceptualizations, all things, to the ultimate depth. And when the two come together, when psyche and metaphysics meet, then you have a real myth. And when that happens the sociological and the cosmological aspects of your life have to be re-visioned in terms of these realizations*». *An open Life. Joseph Campbell in conversation with Michael Toms*, Burdett, NY, Larson Publications, 1988:22.

¹⁰⁴ C.f. FMVO:153-154.

les ont engendrés, mais elles constituent des arrangements de significations et de sens, sous forme d'un métalangage exprimant un contenu archétypal. Schèmes et archétypes, incapables d'exister sans un remplissage par des biens culturels, apparaissent comme des désirs «creux»¹⁰⁵ de la nature de l'*homo sapiens*. Ils lancent des appels; ils constituent une Parole qui fait signe au coeur de tout être humain. Chaque personne, lorsqu'elle poursuit son «individuation», répond à cet appel par un «*fiat*» acculturé, qui remplit ainsi de son bagage culturel particulier le «creux» du désir humain. C'est ainsi que,

«à la passion du Christ font écho celle (sic) de Dionysos, d'Osiris et de Tammuz, à la naissance et l'enfance du Christ correspondent l'enfance et la naissance de Bouddha. La Vierge Mère c'est Kouan-Yin, mais c'est aussi Maris, Maryam, Fatima ou la Chekinah... La récurrence est inépuisable. Aussi n'insisterons-nous pas ici sur ces homologues symboliques qui authentifient les épiphanies. Indiquons seulement que, loin d'être des généralisations stériles, des vues syncrétiques superficielles, elles sont chaque fois des reprises individuées du sens, d'un sens qui n'est plus refusé à aucun homme, fût-il primitif, ou barbare..., d'un sens qui n'appartient en propre à nulle culture privilégiée, à nulle race élue, mais qui est à la portée réflexive de la première "connaissance de soi" venue».¹⁰⁶

Mais parce qu'il ne s'agit pas d'un appétit unique basé sur une «forme» humaine idéale, mais plutôt d'autant d'appétits qu'il peut y avoir d'archétypes à combler, des archétypes irréductibles les uns par rapport aux autres, l'être humain est en proie à un combat intérieur des forces ultimes prêtes à insuffler leur énergie vitale au matériel

¹⁰⁵ Nous ne disons pas «vides», comme Lévi-Strauss. L'idée de «creux» représente chez Durand une sorte de moule qui ne peut être adéquatement comblé que par le matériel qui lui sied bien. Cf. *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1:36. Aussi, FMVO:26.

¹⁰⁶ AT:145.

culturel qui leur est offert sur l'autel du sacrifice. Le combat que mène les archétypes pour s'emparer des biens sacrifiés a été traduit dans des récits mythiques sous la forme d'une *Guerre des dieux*.

Pour Durand, être humain c'est supporter ce combat au coeur de soi-même, en s'efforçant d'assainir son imaginaire par la satisfaction synchronique de l'un et l'autre de ses pôles antagonistes et par la dissémination de leur présence récurrente dans la «durée» de sa vie. Autrement dit, il s'agit d'en arriver à établir en soi cette logique de cohérence dont témoignent les structures «synthétiques» de l'imaginaire.

Comment exprimer cette noble visée dans un langage qui soit plus proche du quotidien, et la raccorder au sujet de notre étude qui se veut somme toute pragmatique, soit la clarification des valeurs? Notre prochain chapitre présentera une réponse à cette préoccupation, en réinterprétant la conception anthropologique de Durand à partir de l'expression qu'il utilise lui-même depuis près d'une trentaine d'années, «le polythéisme des valeurs». Les valeurs seront interprétées dans leurs visées ultimes et prendront place à l'intérieur du trajet anthropologique que nous trace Durand. Elles apparaîtront comme des contenus essentiellement symboliques participant au grand jeu de l'imaginaire. Il nous restera à concrétiser davantage cette perspective dans le contexte de la dynamique d'ateliers de développement personnel; c'est ce à quoi nous nous appliquerons dans la troisième et dernière partie de notre étude.

CHAPITRE 7

LA NOTION DE «VALEUR» CHEZ G. DURAND

INTRODUCTION

L'Homme apparaît, dans les grandes traditions de sagesse, comme un théâtre de tensions antagonistes où les forces cosmiques viennent jouer leur drame. En étudiant les images qui ont exprimé cette conception de la condition humaine, Gilbert Durand a repéré des structures autour desquelles se groupent ces tensions. Certaines structures manifestent des forces d'homogénéisation qui rejettent tout ce qui n'entre pas dans leur champ d'attraction ou, au contraire, qui tentent d'assimiler toute différence jusqu'à la disparition de cette dernière. Une autre catégorie de structures constitue plutôt un terrain de compromis entre les forces antagonistes en présence, selon une logique d'hétérogénéité. Dans ce contexte imaginaire, l'homme a le droit d'être compliqué. Il a, par le fait même, le devoir de travailler à devenir cohérent dans ses différentes tensions. Sa vie devient le théâtre d'un jeu dramatique, où les différents figurants viennent s'exécuter en leur temps.

Jusqu'à présent, les notions de réflexes dominants, de schèmes, d'archétypes et de symboles, puis de mythes et de structures nous ont servi à établir ce cadre de l'imaginaire. De plus, nous avons précisé que les schèmes et les archétypes, intimement couplés, sont porteurs de la dynamique ultime des tensions de la condition humaine, et que les mythes sont la forme littéraire qui convient le mieux pour porter à la conscience ce drame des fins dernières. Pour leur part, les symboles sont des données culturelles concrètes qui se structurent autour de ce noyau dramatique. Dans

le chapitre précédent, nous avons utilisé une expression de Nietzsche qui ramasse bien les multiples aspects que nous venons d'évoquer; nous avons parlé de la *Guerre des dieux*. Cependant, présenté en ces termes, notre sujet ne rejoint pas tout à fait le langage contemporain, qui a largement coupé ses liens avec les interprétations théologiques de l'univers. Pour plusieurs, notre monde est devenu à lui-même sa propre explication¹, ou du moins il est fait d'abord ou exclusivement de matérialité et de facticité². Dans ce contexte, le terme «valeur» est venu coller à cette réalité que Weber qualifie de «désenchantée». Mais le merveilleux de cette histoire, c'est que les valeurs, suivant la conception d'un certain nombre d'autres penseurs³, servent à

¹ La philosophie de Kant pose l'idée d'un *sens* qui relève non d'une cohérence logique, mais d'une exigence pratique de la raison. Le sujet se soumet lui-même à la loi d'un sens qu'il se donne. Le sens existe dans la mesure où il est déterminé par celle-ci. [...] Les valeurs seraient ainsi les figures diversifiées de ce sens que le sujet postule et sanctionne à la fois.» Resweber, J.-P. *La philosophie des valeurs*, Paris, PUF, Que sais-je?, 1992:10. Il s'agit d'un point tournant dans l'histoire des valeurs.

² «Les théories utilitaristes, qui procèdent d'une vision empiriste et pragmatiste de la morale sont symptomatiques de la collusion existant entre le libéralisme économique et la philosophie des valeurs. ...Si [Bentham] érige le plaisir et la douleur en valeurs déterminantes, il soumet, néanmoins, celles-ci à la règle de l'utilité. Il se peut, en effet, que l'homme qui recherche *a priori* le maximum de plaisirs ne parvienne pour autant à satisfaire son désir. Il résulte de cette situation que plaisir et souffrance sont mesurés non seulement par la satisfaction qu'ils nous procurent, mais aussi par leur utilité, c'est-à-dire par la façon dont ils correspondent aux intérêts poursuivis. Voilà pourquoi l'"utile" se présente comme étant la voie royale menant à l'agréable, en un mot, comme étant le "référentiel" de toute évaluation.» Resweber 1992:78.

³ Resweber cite en exemple M. Scheler, E. Mounier, E. Dupréel, L. Lavelle, R. Le Senne... Resweber 1992:3.

réenchanter le monde; c'est l'orientation que prend Durand lui-même. En 1992⁴, nous avons d'ailleurs eu l'occasion de vérifier, auprès de lui personnellement, l'interprétation que nous nous apprêtions à donner au mot «valeur» à l'intérieur de son oeuvre. Notre intuition s'appuie, depuis lors, sur une meilleure compréhension de cette notion disséminée à travers ses écrits des trente dernières années. C'est ce qui fera l'objet du présent chapitre.

Nous allons d'abord procéder à quelques rassemblements de passages, assez limités en nombre, où Durand nous fournit des éléments de définition de la «valeur», afin de bien arrimer celle-ci au processus de symbolisation. Puis, nous examinerons de plus près la signification que donne Durand à l'expression de «polythéisme des valeurs», qu'il attribue à Weber. Et nous terminerons le chapitre et la seconde partie de notre étude en dégagant les différentes conséquences de cette notion durandienne de la valeur pour la suite de notre étude sur la clarification des valeurs.

⁴ Nous avons rencontré Gilbert Durand en France et lui avons posé quelques questions sur la signification du terme «valeur» par rapport à sa notion d'archétype et d'«ange». M. Durand nous a généreusement livré de très utiles commentaires sur ces points.

1. DÉFINITION DE LA «VALEUR» CHEZ DURAND

1.1 Un mot significatif

En parcourant l'oeuvre de Gilbert Durand, il est étonnant de constater le grand nombre d'utilisations du mot «valeur» et de ses dérivés. L'auteur ne s'en sert pourtant pas comme d'un terme passe-partout; «valeur» est presque toujours placé en rapport avec un aspect particulier de l'imaginaire: contenu, fonction, synonyme... Voici d'ailleurs une brève démonstration de la richesse que prend ce terme, tout au long des écrits de Durand.

Pour marquer une action:

- valoir
- valoriser («et sacraliser»)
- évaluer

Pour marquer des rôles et fonctions:

- évaluation
- jugement de valeur
- schème d'inversion des valeurs
- intégration prudente des valeurs bénéfiques
- inverser (inversion des-) les valeurs
- retournement des valeurs, renversement des valeurs
- subversion des valeurs, révolution des valeurs
- transmigration euphémique des valeurs dévorantes
- transmutation directe des valeurs
- valorisation des antithèses
- valorisation négative

Pour ses significations dérivées:

- équivalence
- ambivalence

Pour ses divers attributs

valeur culturelle	valeur décadente sociale
valeur épistémologique	valeur esthétique
valeur exclusive	valeur féminine
valeur hiérarchisée	valeur lumineuse
valeur morale	valeur nocturne
valeur nouvelle	valeur pédagogique
valeurs plurielles	valeur positive
valeur sémantique	valeur symbolique
valeur utopique	valeur de bonheur
valeur de croissance	valeur d'échange
valeur d'usage	valeur de l'intimité
valeur de repos	valeur de vie
valeur d'impérialisme technocratique	

Ces diverses expressions sur le concept de la valeur sont rarement accompagnées d'explications précises sur le sens donné à chaque nuance. Par contre, le contexte nous renseigne avec suffisamment de clarté dans tous les cas significatifs pour que nous puissions cerner la définition implicite de la valeur qui se dégage de l'oeuvre de Durand.

Durand ne présente aucune définition formelle de la valeur, contrairement à son habitude de définir les termes fondamentaux avec lesquels il élabore sa pensée, comme les notions de symbole, de mythe ou d'archétype, par exemple. Nous avons cependant relevé dans l'ensemble des écrits de Durand un certain nombre de passages plus explicites sur cette notion⁵, le chapitre 9 de *Figures mythiques et visages de l'oeuvre* étant le plus fécond. Ce chapitre s'intitule «Le XX^e siècle et le retour

⁵ C.f. FMVO:28-35;223-224, 242, 301-306, 313; SHT:206, 221, 230-232; AT:176, 182; FC:49, 124, 171; *Religiologiques* (1990), n° 1:30.

d'Hermès»; ce dieu grec est la «divinité de la problématique de l'altérité»⁶, donc de l'hétérogénéité, de la différence, de la pluralité. Il convient donc particulièrement bien au second thème de notre chapitre, soit le *polythéisme des valeurs*.

1.2 Méthode utilisée: la double lecture

Tous les passages que nous avons retenus soulèvent un problème semblable. La notion de valeur n'est jamais posée là pour elle-même, mais pour achever une démonstration partielle d'une thèse ou pour clore un chapitre ou un article qui a apparemment traité de toute autre chose. Les phrases sont très denses et renvoient à plusieurs autres notions déjà présentées dans le même chapitre ou article, ou encore à d'autres écrits. Le discours linéaire peut difficilement traiter les citations une à une, parce qu'elles ont cet effet du «salon des miroirs» dont parle Durand, à la suite de Soustelle, quand il est question de la polyvalence des symboles selon les relations qu'ils ont avec l'ensemble où ils se trouvent. Nous croyons que le traitement idéal serait celui de l'«hypertexte» des documents informatisés, puisqu'il permettrait de cliquer sur les mots clés inconnus ou incompris du lecteur pour tirer de chaque phrase toute la puissance d'évocation qu'elle contient.

Pour vaincre cette difficulté, nous allons donc utiliser un procédé de lecture qui ressemble à la technique d'analyse structurale. Nous allons étaler, en une série de

⁶ FMVO:280.

grilles, les passages significatifs, qui nous aident à dégager la notion la plus complète possible du terme valeur, telle que conçue par Durand, de telle sorte que leur lecture se fera sur deux plans: horizontal pour la continuité du texte, et vertical pour isoler les différentes notions et significations du même texte, puis de plusieurs textes complémentaires. La citation se lira de façon linéaire en suivant les numéros 1, 2, 3, 4, etc. les uns à la suite des autres. Mais ces numéros seront distribués, selon leur contenu, sur 4 colonnes verticales, identifiées à l'un ou l'autre thème suivant:

- **notion principale** étudiée (ici, la valeur et tout ce qui veut signifier la même chose),
- **explications** sur diverses notions à retenir,
- **fonctions** exercées par les éléments significatifs du texte et conséquences,
- **notions auxiliaires** qui importent par rapport à la compréhension de la notion principale étudiée.

En lisant verticalement une même colonne, on aura affaire à un même champ d'idées, par exemple toutes les appellations qui équivalent au terme «valeur»; dans une autre colonne, on aura un autre champ d'idées, c'est-à-dire toutes les fonctions normalement dévolues à la valeur. Et ainsi de suite.

Nous avons également regrouper les citations en quatre ensembles:

1. les liens directs avec la notion de valeur;
2. les liens indirects avec la notion de valeur;
3. les concepts périphériques d'Oeuvre, de biens et d'avoirs;

4. le concept de Nature humaine par rapport à la valeur.

Ces regroupements débutent avec une citation de base; puis, d'autres citations viennent expliciter les premières notions. Ce sont des ensembles arbitraires; plusieurs autres façons de regrouper ces citations seraient également possibles. Notre regroupement permet cependant de partir de la relation la plus évidente entre le terme valeur et une autre notion pour aller progressivement vers des relations qui ont besoin de plus d'explications.

Nous invitons le lecteur à parcourir une première fois toutes les grilles de lecture qui suivent avant de passer à l'interprétation que nous faisons ensuite, grille par grille. La saisie de l'ensemble aidera à la compréhension du particulier. La lecture linéaire (horizontale) donne la clé logique des phrases. La seconde lecture par colonnes, que l'on peut qualifier de synchronique, conduit au sens plénier des mots en faisant s'enrichir les citations les unes par les autres. C'est par cette seconde lecture que nous commençons chaque étude qui suit, pour nous laisser ensuite guider par les contenus logiques des phrases.

Les grilles ont pour titres

1. les liens directs avec la notion de valeur
2. les liens indirects avec la notion de valeur
3. les concepts périphériques d'Oeuvre, de biens et d'avoirs
4. le concept de la Nature humaine par rapport à la valeur.

Tableau 21 : grille de lecture # 1 sur les liens directs avec la notion de valeur

NOTION PRINCIPALE : VALEUR	EXPLICATIONS	FONCTIONS	NOTIONS AUXILIAIRES
<p>1- «...la Valeur "la plus haute et la plus forte", Dieu, le Dieu des monothéistes, enfants d'Abraham se pluralise et se diversifie</p>		<p>2- pour se manifester à l'homme.» FMVO:302</p>	
<p>COMPLÉMENTS</p>			
<p>«Le Soi est la totalisation, l'harmonie suprême [...], il n'est certes pas Dieu, mais [...] il en est l'"ombre", le creux.» FMVO:301</p>			
	<p>1- Le polythéisme «n'a jamais été absent de la pensée profonde des religions constitutives de la psyché occidentale - judaïsme puis christianisme - en témoignent et la mystique kabbalistique provençale ou espagnole et l'hagiographie catholique. Les grandes âmes juives et chrétiennes de l'Occident ont toujours vécu et pensé en termes de complexité théologique. Toutes ont vu que Dieu un, l'Unique, était un inaccessible mystère et que</p>	<p>2- la tâche du juste comme du saint était de monnayer ce Mysterium Magnum.» AT:182</p>	

1.3 Les commentaires sur les grilles de lecture

En parcourant à la verticale la colonne de la notion principale, soit la valeur, nous constatons la multiplicité des concepts qui enrichissent cette notion chez Durand. Dans un premier temps, la valeur est directement associée au Dieu unique, monothéiste. Mais dans le même passage, on indique déjà les nuances à faire pour nommer ou approcher ce Dieu. C'est ainsi qu'apparaissent les concepts de Soi, d'harmonisation suprême, d'ombre et de creux divins. Puis viennent les mots qui indiquent l'idée de la pluralité divine, tels les biens suprêmes, les instances suprêmes, les dieux (avec leurs noms propres et leur panoplie de termes fonctionnels), les paradigmes derniers, les réalités archétypiques, le système ultime. Puis nous mentionnons une conception philosophique qui justifie l'association de la valeur au Grand Oeuvre, et par extension, aux oeuvres de l'homme. Enfin, nous terminons par le siège où se trouve la valeur, soit la Nature humaine et ses différentes façons de la nommer, comme le fonds primordial, l'universalité et la pérennité.

1.3.1 Commentaires sur la grille de lecture # 1

Dans la première grille de lecture, même s'il est question du **Dieu** de la tradition abrahamique, la citation peut s'appliquer à tout monothéisme. Alors, dès qu'on place Dieu au sommet d'une pyramide, il devient **la Valeur suprême**. La notion hindouiste de **Soi** est ici associée à cette vision des choses; c'est la réalité suprême par rapport à laquelle tout se hiérarchise.

Dans la tradition abrahamique cependant, l'être humain ne peut bénéficier de la vision directe de Dieu sans mourir. C'est pourquoi Dieu «se manifeste à lui» à travers **plusieurs autres formes**: une ombre, une nuée, un buisson ardent, des charbons ardents, une parole tonitruante, des événements et des «signes» miraculeux, etc.⁷ Une référence complémentaire nous permet d'ajouter que la psyché occidentale, nourrie au judaïsme et au christianisme, a toujours considéré que le «juste» et le «saint», inscrits au calendrier hagiographique par exemple, manifestent la présence de Dieu sur terre. Les **anges** dont il est question dans la seconde grille de lecture ont aussi la même fonction («dans les monothéismes qui se mitigent»).

La **Valeur**, en se pluralisant, devient donc accessible aux êtres humains. Il faut évidemment saisir ce que signifie chaque symbole qui renvoie ainsi à Dieu; mais dans chaque cas, il faut le noter aussi, entrer en contact avec le symbole, c'est toucher le **Dieu unique**, «la Valeur la plus haute et la plus forte», d'une façon presque directe, «sacramentelle» dirait-on dans le catholicisme.

⁷ Nous reviendrons plus loin sur la notion de «creux» de Dieu utilisée dans la citation principale que nous commentons. Elle implique des explications qui se présentent mieux dans un autre contexte.

Tableau 22 : grille de lecture # 2 sur les liens indirects avec la notion de valeur

NOTION PRINCIPALE : VALEUR	EXPLICATIONS	FONCTIONS	NOTIONS AUXILIAIRES
<p>5- des "biens" suprêmes et les dieux - ou les anges dans les monothéismes qui se mitigent -</p>	<p>2- est humilité réaliste devant la pluralité des "avoirs" et de leurs désirs</p>	<p>3- qui motivent les actes et les rêves de l'Homme. 4- Le mythe est organisateur 6- ne sont pas autre chose que la prégnance de ces biens 7- qui polarisent la condition 8- et constituent la nature du Sapiens.» FMVO:306</p>	<p>1- «l'acceptation mythologique</p>

COMPLÉMENTS

		<p>1- «Cette impuissance constitutive qui condamne la pensée à ne jamais pouvoir intuitionner objectivement une chose, mais à l'intégrer immédiatement dans un sens, Cassirer l'appelle la <i>prégnance symbolique</i>. 2- Mais cette impuissance n'est que l'envers d'un immense pouvoir: celui de la présence inéluctable du sens qui fait que, pour la conscience humaine, rien n'est jamais simplement <i>présenté</i> mais tout est <i>représenté</i>.» IS:64</p>	
--	--	--	--

Grille de lecture # 2 : suite

<p>1- «pour l'anthropologue, les dieux</p>	<p>2- ne signifient que les limites - "organes-obstacles", nécessités, "devoirs" ou <i>landmarks</i>, peu importe - de l'animal <i>homo sapiens</i>. Sortes de "types idéaux", de projections dernières aussi bien que biogénèses originelles qui délimitent l'<i>ethos</i> humain. Limites naturelles, mais aussi culturelles, dans le cas de notre espèce d'animal "social", le tout constituant le "bien" et le "mal" de l'espèce, qui ne peuvent être transgressées sans aliénation.</p>	<p>3- Les dieux pluriels sont le garant de ce système "hypercomplexe" et paradoxal, au sens weberien du terme, qu'est l'<i>homo sapiens</i>.» SHT:221</p>	
<p>4- les instances suprêmes de la valeur: les dieux.» AT:159-160</p>		<p>2- par sa structure qui met en ordre le dilemme, centre de hiérarchisation, modèle de "mise en valeurs" ... 3- C'est pour cela qu'il fait intervenir</p>	<p>1- «Le mythe... est,</p>

Grille de lecture # 2: suite

<p>2- Oedipe, Jocaste ou Diane, comme paradigmes derniers de situations dont ne peut rendre compte - tout comme chez Platon - aucune raison "dialectique".</p> <p>4- système ultime,</p> <p>8- la Guerre des dieux.» FMVO:29</p>	<p>1- «C'est le génie de Freud d'être allié chercher dans la vieille mythologie grecque</p> <p>6- le mythe est l'ultime discours et cet ultime discours</p>	<p>3- Le mythe, dissémination diachronique de séquences dramatiques et de symboles,</p> <p>5- asymptotique d'intégration des antagonismes,</p> <p>7- exprime en dernier ressort</p>	
<p>2- ces réalités archétypiques que sont ...les "dieux". » AT:176</p>	<p>1- «Le dernier livre de mon ami Hillman (...) est l'aboutissement d'un tel itinéraire qui "retourne" vers le mythe de Psyché, et le mythe en tant que discours hiérarchique vers</p>		

1.3.2 Commentaires sur la grille de lecture # 2

La seconde grille de lecture et ses compléments met en veilleuse la perspective du Dieu unique pour considérer les choses selon une mentalité polythéiste. Une seule fois, le lien est directement établi entre valeur et dieux, lorsque ceux-ci sont appelés «instances suprêmes» (au pluriel). Ailleurs, ces dieux portent des noms propres: Oedipe, Jocaste, Diane, et sont apparentés à l'appellation de «paradigmes derniers» et de «système ultime». Un nouvel angle prend forme; les symboles ne sont plus des intermédiaires du Dieu inaccessible, ils commencent à valoir en eux-mêmes. Ils sont des réalités concrètes qui **«sont» véritablement divines: paradigmes derniers de situations dont on ne peut rendre compte, système ultime, réalités archétypiques, limites naturelles ou culturelles, nécessités, devoirs, types idéaux et projections dernières, biogénèses originelles, biens suprêmes qui motivent les actes et les rêves, avoirs et désirs...**

La **Valeur** est maintenant **éclatée** en valeurs suprêmes ou ultimes. Il y a ici **plusieurs dieux**; une référence rappelle d'ailleurs leur guerre. Il y a donc **plusieurs valeurs dernières** qui peuvent être poursuivies, ou «désirées», puis possédées («biens», «avoirs»). C'est donc dire qu'on n'«est» pas une valeur; on «a» une valeur. Nous nous approprions les choses valorisées, par phénomène de «prégnance» symbolique d'abord, puis concrètement ensuite; la valeur est «imprégnée» dans des **biens concrets**, ceux de «notre» monde.

Tableau 23: grille de lecture # 3 sur les concepts périphériques d'Oeuvre, de biens et d'avoirs

NOTION PRINCIPALE : VALEUR	EXPLICATIONS	FONCTIONS	NOTIONS AUXILIAIRES
<p>1- Dans l'avènement de l'homme du XX^e siècle, «Le concept d'Oeuvre est le grand dénominateur commun.</p>	<p>2- Répudiant les querelles dualistes de siècles et de mythes passés entre Être et Non Être, entre Puissance et Acte, l'Oeuvre de l'homme appelle une philosophie où les "biens", c'est-à-dire "l'avoir", sont conviés avec des chances égales à l'éluçidation du phénomène humain.</p> <p>3- (...) loin de succomber au fol orgueil du monothéisme totalitaire des valeurs, tel que l'implique une réflexion prétentive sur l'Être, l'acceptation mythologique...» FMVO:306</p>		
COMPLÉMENTS			
<p>1- «C'est en termes de foi et d'oeuvres, de Dieu et de monde</p> <p>3- en termes de devenir naturel, avagile, et de récurrence surnaturelle</p>	<p>2- - l'histoire est mondanité tout comme l'espace - ou, au plus près du temps,</p> <p>4- que doit se poser le problème de la valeur et de son fondement,</p>	<p>2- qui est la clef de compréhension des oeuvres de l'art et de la poésie, comme de celles de la science et de la technique.» FMVO:305</p>	<p>1- «c'est la lecture du mythe</p>
<p>1- «C'est en termes de foi et d'oeuvres, de Dieu et de monde</p> <p>3- en termes de devenir naturel, avagile, et de récurrence surnaturelle</p>	<p>2- - l'histoire est mondanité tout comme l'espace - ou, au plus près du temps,</p> <p>4- que doit se poser le problème de la valeur et de son fondement,</p>	<p>5- auquel la seule solution donnée est celle de soumission du Fidèle et d'insoumission de l'Infidèle.» FC:169</p>	

1.3.3 Commentaires sur la grille de lecture # 3

Nous arrivons tout naturellement à la signification que prend la valeur dans la troisième grille de lecture. Ici, Durand dit que le fondement de la valeur doit se poser en termes de foi et d'oeuvres, de Dieu et de monde. C'est exactement ce que nous venons de faire. Notre première interprétation posait la Valeur comme égale à Dieu, alors que notre seconde interprétation mettait en lumière la valeur en tant qu'appartenant à notre monde. Il nous reste à souligner que le «monde» dont il est question dans cette grille-ci fait référence au concept de l'Oeuvre et des oeuvres.

Durand se réfère parfois à l'expression du «Grand Oeuvre» pour nous rappeler la recherche de la pierre philosophale des alchimistes ou la fin poursuivie par les autres traditions de sagesse. Quand il écrit Oeuvre avec un grand «O», il s'agit donc d'une référence à la quête de sens, à travers la destinée humaine. Dans la citation que nous utilisons ici, le mot «Oeuvre» prend une signification plus particulière, soit celle de la quête de sens d'un moment culturel précis, celui de l'homme du XX^e siècle. Durand vient de démontrer, dans le chapitre où se situe la citation en question, qu'à partir de la fin du siècle dernier jusqu'à aujourd'hui s'est progressivement mis en place un mythe de fond, celui du dieu Hermès. En effet, l'homme moderne, ayant dit «Non» à un bonheur qui s'accomplirait dans l'«autre» monde⁸, a misé sur ses propres

⁸ Dans le passage que nous étudions, Durand exprime cette idée autrement: l'homme a répudié «les querelles de siècles et de mythes passés entre Être et Non Être, entre Puissance et Acte».

réalisations pour se donner le bonheur. C'est d'ailleurs le siècle où chaque génération a accompli ce que la précédente pouvait à peine imaginer; la matière s'est transformée en or, pourrions-nous dire. Il s'agit là du Grand Oeuvre, version moderne. Mais l'alchimiste a toujours besoin de vivre sa propre transformation philosophale; «l'Oeuvre de l'homme appelle une philosophie où les "biens", c'est-à-dire l'"avoir" sont conviés avec des chances égales à l'élucidation du phénomène humain», écrit Durand. Prenant Baudelaire à témoin de sa thèse, il démontre que le poète a poursuivi sa propre réalisation dans la belle Oeuvre littéraire. Durand est très sensible au chef-d'oeuvre: «le chef-d'oeuvre littéraire est accès à la totalité du Monde imaginal, écrit-il. Toute grande littérature est d'imagination plénière plus que d'idées. [...] Un chef-d'oeuvre n'est pas un événement mais un avènement de l'humanité.»⁹ Dans un autre passage, il va encore plus loin: «pour l'oeuvre banale, l'imagination de l'auteur ira au-devant du Mythe culturel en place; [...] dans le cas du chef-d'oeuvre, le texte même de l'oeuvre devient langage sacré restaurateur et instaurateur de la réalité primordiale constitutive du mythe spécifique»¹⁰. Il va donc de soi pour Durand que les «oeuvres» (art, poésie, science et technique) constituent la voie d'accès au mythe fondateur d'un moment culturel.

La valeur, dans de telles perspectives, prend place **dans les oeuvres** que nous faisons

⁹ AT:144.

¹⁰ FMVO:169-170.

en fonction de la réalisation d'une **Oeuvre**, qui, dans les cas achevés, révèle et diffuse la **pensée mythique** qui la contient tout à la fois. La valeur nous fait **voir** la «**réurrence surnaturelle**» au coeur du «devenir aveugle» de notre quotidien.

Tableau 24 : grille de lecture # 4 sur le concept de la Nature humaine par rapport à la valeur

NOTION PRINCIPALE : VALEUR	EXPLICATIONS	FONCTIONS	NOTIONS AUXILIAIRES
<p>2- qu'il y a une "nature humaine" qui justement ne se réduit pas plus à une Nature autre, physique, biologique par exemple, qu'elle ne se résout en pulvérisations culturels indifféremment significatifs.» FMVO:114</p>	<p>1- «Placer tel phénomène humain délibérément dans la Nature, c'est comme l'ont vu les philosophes "dénaturer" la culture, les productions de l'homme. Mais, réciproquement, placer la signification dans l'homme, c'est faire de celle-ci un tissu de mystification qui débouche conséquemment sur un nihilisme sophistique. Alors le vrai est de dire après bien d'autres, que l'homme est à lui-même sa signification,</p>		

COMPLÉMENTS

	<p>1- «il y a une nature humaine certes, mais potentielle, n'existant qu'en creux et ne passant à l'acte que</p>	<p>2- par l'actualisation singulière d'une culture.» FMVO:26</p>	
--	--	--	--

La notion de « valeur » chez G. Durand

Grille de lecture # 4: suite

<p>1- «Ce fonds primordial,</p>	<p>2- c'est, pour l'individu, à la fois l'héritage culturel, l'héritage de mots, d'idées et d'images qu'il trouve linguistiquement et ethnologiquement déposés dans son berceau,</p> <p>3- et à la fois l'héritage de cette surculture (surculture, disons-nous puisque toute culture s'origine nécessairement aux structures - imitées - du comportement humain, des attitudes fondamentales de l'espèce zoologique <i>homo sapiens</i>), qu'est la nature de l'espèce humaine avec toutes ses potentialités d'espèce zoologique singulière.» FMVO:168</p>		
<p>2- l'universalité et la pérennité.</p> <p>4- d'images universalisables parce que lié - par-dela les langues et les écrits - aux gestes</p>	<p>5- (à la sensori-motricité élémentaire de l'enfant humain, à la grammaire des pulsions qui précède celle de l'Académie française, aux réflexes dominants qui sont des marques du genre <i>homo</i>, de l'espèce <i>sapiens</i>).» FMVO:99-100</p>	<p>1- «C'est précisément une force psychique, une source majeure du symbole dont on peut assurer la prégnance,</p> <p>3- (...) Tel est bien l'archétype: grand appel</p>	

Grille de lecture # 4: suite

				Les archétypes se spécifient culturellement, pour devenir symboles, «sous l'influence qualificatrice des incidences purement exogènes: climat, technologie, aire géographique, faune culturelle, etc. associations par contact, assonances et consonances phonétiques, etc.» FMVO:20
--	--	--	--	--

1.3.4 Commentaires sur la grille de lecture # 4

Dans la quatrième grille de lecture, deux expressions intermédiaires nous permettent de préciser la nature de la valeur: les valeurs équivalent aux dieux, qui équivalent à leur tour aux «réalités archétypiques». Les valeurs se trouvent donc identifiées aux archétypes, qui jouissent des qualités «divines» de l'universalité et de la pérennité. Liés aux gestes dominants par les schèmes, les archétypes font partie du «fonds primordial» où prennent place l'héritage culturel individuel et l'héritage de la surculture «de l'espèce zoologique *homo sapiens*». Ne pouvant se définir exclusivement ni par ni dans l'un ou l'autre héritage mais par la cohérence des deux, «l'homme est à lui-même sa signification», conclut Durand, suite à ce constat.

Par cette courte explication sur la condition humaine, la valeur est carrément envisagée du côté de ce monde-ci plutôt que du côté de l'au-delà. L'homme qui habite la terre tire alors son sens non d'une dimension incréée, Dieu unique ou pluriel, mais de ses extrêmes (ou suprêmes, ou ultimes) limites. S'il est une intervention attribuable à un Créateur par rapport aux valeurs, c'est celle d'avoir posé là **une Nature si bien faite** qu'elle trouve sa plénitude grâce aux nourritures terrestres qui lui conviennent. S'il est une présence «pérenne» et providentielle que ce Créateur assure à l'égard des valeurs, c'est celle qui prend la forme d'un «creux de Dieu» pétri dans la Nature humaine, la forme d'un **«grand appel» à construire des images archétypales** (potentiellement à la ressemblance du Créateur selon le principe d'homologie), qui deviennent des images symboliques «sous l'influence qualificatrice des incidentes

purement exogènes: climat, technologie, aire géographique, etc.» Par le mode d'un **processus de valorisation** (de dotation de sens) d'un monde qui, autrement, demeurerait chaotique, l'homme **rêve alors de biens** (élabore ses mythes) et se met à l'oeuvre **pour les «avoir»**, à travers le milieu culturel qui est le sien.

Ainsi donc, selon le déroulement de nos explications, d'étape en étape, la valeur s'est rapprochée de nous, pénétrant au plus intime de notre coeur pour, en définitive, nous mettre en présence d'un appel «auquel la seule solution donnée est celle de soumission du Fidèle et d'insoumission de l'Infidèle». Les dieux-valeurs ont ainsi dessiné «l'*éthos* humain», «limites naturelles ...constituant le bien et le mal de l'espèce, qui ne peuvent être transgressées sans aliénation»¹¹. Nous découvrons donc, au bout de cette réflexion, la portée éthique de la valeur, qui ne peut dissocier le sujet (la Nature) de son objet (la culture)¹² sous peine de se vider de sens.

¹¹ Durand écrit ailleurs: «le perfectionnement d'un être - individuel et peut-être collectif - ne peut se faire que par cette fidélité à une vocation, un appel ou une convocation - que nous avons appelé avec Goethe et Spengler "destin" (*Schicksal*) - par lequel l'être considéré répond en répétant, en re-prenant le sens en une incessante redondance que Lévi-Strauss de façon amusante - mais nullement injurieuse selon nous - compare au bricolage». (AT:130-131)

¹² Tout comme chez Dewey pour le sujet et son expérience. C'est, à notre avis, la perspective que n'ont pas intégrée les tenants de la Values Clarification dans leur «théorie»: le fait que toute action est traversée par une finalité, qui **relie l'agir à un système**. La finalité marque la dimension éthique du système et la valeur participe alors à cette dimension éthique par sa présence au milieu du système.

1.4 Proposition de définition

En rassemblant les diverses dimensions que Durand prête au concept de valeur, il est possible de formuler une définition de celle-ci. C'est à cet exercice que nous nous livrons dans le tableau 25. Nous avons réduit les nombreuses dimensions de la valeur à quatre données fondamentales dont chacune renvoie à plusieurs notions. Nous avons placé à gauche les données fondamentales et à droite, les explications plus explicites.

Tableau 25 : la définition de la valeur, d'après la conception de Durand

DONNÉES FONDAMENTALES	EXPLICATIONS
<p>Une valeur c'est... la relation de signifiante</p>	<p>Nous faisons référence à tout le processus de la symbolisation, tel que présenté par Durand: d'abord les degrés de l'image (signe, symbole, archétype), puis les structures de l'imaginaire, de même que la notion de mythe... La signifiante peut concerner les fins ultimes, intermédiaires ou immédiates. Elle peut concerner une vision monothéiste mais elle s'accommode mieux d'un Dieu pluriel. Elle peut également accepter une vision totalement anthropocentrique.</p>
<p>qui anime</p>	<p>Durand propose un système anthropologique où le schème, verbe pur, énergise toute l'activité imaginaire, à partir des réflexes dominants. Par ailleurs, l'archétype se comporte comme un « creux » convoquant l'être humain à le combler avec des matériaux culturels. Il faut également penser ici à toute la dynamique entourant la « Guerre des dieux ».</p>

une personne	La personne est considérée dans ses activités tant conscientes qu'inconscientes; nous incluons également les héritages culturel et «surculturel», de sorte que la dimension sociale de la personne n'est pas oubliée ¹³ . Cette personne peut être un individu ou un groupe.
à propos d'un objet.	L'objet peut être un «bien» matériel (animé ou inanimé); il peut également être un mot, une expression ou une image. Il est un donné culturel. La présence du symbolisant est nécessaire; elle ancre l'activité imaginaire dans la réalité et donne ainsi la primauté à l'usage par rapport à l'échange ¹⁴ . Nous pensons ici à la «philosophie des «avoirs».

Par cette définition, les perspectives qui caractérisent la théorie de Durand, du moins dans l'extension que nous avons besoin de couvrir, se trouvent présentes. Comparée

¹³ Il convient de noter que pour Durand «l'arrangement et la sériation existentiels des images obsédantes» d'un individu, c'est-à-dire le déroulement de sa vie, sa biographie en somme, n'est pas qualifiée de «mythe personnel», mais de «complexe personnel». Ce qui qualifie la vie d'une personne, l'obsession qui sert à identifier sa vie bien à elle, «pour être intégrant(e), moteur d'intégration et d'organisation de l'ensemble de l'oeuvre d'un auteur, doit s'ancrer dans un fond anthropologique plus profond que l'aventure personnelle enregistrée dans les strates de l'inconscient biographique» (FMVO:168). Durand préfère réserver au mythe «ce qui implique vraiment la numinosité dernière, surculture par rapport à une culture donnée, surnature humaine par rapport à la Nature en général». (FMVO:169)

¹⁴ L'objet qui a du sens est valorisé parce qu'on en use avant de représenter une valeur échangeable, par le commerce ou la communication. Il peut paraître «insensé» de payer à prix fort pour se procurer un objet complètement inutile?

à une douzaine d'autres définitions que nous avons déjà étudiées ailleurs¹⁵ et qui ont été trouvées dans la littérature nord-américaine de la communication interculturelle et de la pédagogie, la formulation que nous proposons ici met davantage en relief la fonction symbolique de la valeur comme instigatrice de l'agir humain. Plusieurs définitions ont pour mot-clé des termes faisant penser à une opération ou à un contenu intellectuels comme «conception», «croyance», «choix», «étalon»; ou bien à un mouvement (affectif ou non), comme «désir», «tendance», «processus». Nous en avons trouvées qui comportent cependant une idée de «relations», comme «construit» (Tisdale,), «structure» (Feather, 1975), «patron» (Prosser, 1978:74) ou «posture» (Hall, 1973:)¹⁶. Ces mots-clés, plus proches de notre idée de «relation de signifiante» que les autres, n'appartiennent cependant pas aux définitions les plus souvent citées. Par ailleurs, lorsque nous considérons les mêmes douze définitions sous l'angle de leur rapport à une fin ultime quelconque, seuls trois auteurs en font mention: Rokeach (1973:159), Sitaram et Haapanen (1979:146) et Hall (1973:55). Finalement, seule la formulation de Hall rencontre les deux critères que nous avons

¹⁵ Laprée, R. *Les valeurs et la communication interculturelle: vers un nouveau défi pour les formateurs*. Hull (Québec), Agence canadienne de développement international (ACDI), 1995. Aussi, deux communications inédites: Laprée, R. «Le concept religio-logique de la "valeur": un avenir en communication interculturelle», Montréal, Congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), mai 1994; et Laprée, R. «Les valeurs en communication interculturelle: un défi pour les formateurs», Ottawa, Congrès de la Society for Intercultural Education, Research and Training (SIETAR) International, juin 1994.

¹⁶ Nous donnons les références complètes des auteurs cités ici dans la bibliographie.

mentionnés. Ajoutons la définition de Rokeach qui utilise un mot («croyance») qui se rapproche des perspectives dont nous traitons dans notre étude. Voici ces deux définitions, d'abord celle de Rokeach, puis celle de Hall:

«to say that a person "has a value" is to say that he has an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally and socially preferable to alternative modes of conduct or end-states of existence»¹⁷;

«a value is a stance that the self takes to the total environment as expressed through its behavior, ideas, body, and feelings, and imagination».¹⁸

La définition de Rokeach souligne le caractère stable de la valeur («*enduring*»); elle met en relief la dimension que nous avons reconnue comme essentielle dans la notion de mythe, soit la croyance («*belief*»), et distingue également deux niveaux de présence de cette croyance, soient «*a specific mode of conduct*» et «*end-state of existence*». Ce sont tous des éléments qui nous placent en terrain connu, par rapport à la théorie de l'imaginaire chez Durand. Par ailleurs, l'opération essentielle de la valeur, selon Rokeach, consiste à faire un choix («*is personally and socially preferable to...*»); tous les éléments précédents sont mis au service de cette finalité, de sorte que l'imaginaire ne se trouve pas la force organisatrice de l'ensemble mais l'instrument de l'habileté à choisir. Nous voyons donc, dans cette finalité, une «réduction» de la fonction imaginaire au profit de la fonction opérationnelle.

¹⁷ Rokeach, M. *The Nature of Human Values*, 1973:159.

¹⁸ Hall, *Values Clarification as Learning Process: A sourcebook*, 1973:55.

D'autre part, Hall est l'auteur dont nous avons parlé en première partie de notre étude; c'est lui qui a proposé une amélioration au processus de la *Values Clarification* en faveur d'un «accroissement du bien-être spirituel». La définition qu'il nous soumet, comme un concept en train d'être défini (en quelques pages, Hall présente trois définitions de l'idée de valeur¹⁹), inclut le travail de l'imagination, comme une entité autonome, à côté du corps, des sentiments et des idées d'une personne. Toutefois, le travail de l'imagination, chez le théologien Hall, est présenté comme la création de matériel pour résoudre les difficultés pratiques; l'imagination n'a pas pour fonction de placer l'homme dans le «temps primordial» («en ce temps-là»). Elle a une utilité essentiellement pragmatique. Dans ce contexte, l'ensemble de la définition devient une pratique morale, conçue dans une perspective psychologique. Nous pourrions dire, en paraphrasant Lévi-Strauss, c'est un langage qui ne réussit pas à décoller de la piste sur laquelle il a commencé à rouler. L'«élan» du schème, transmis par l'archétype à tout le bagage culturel de la personne ne passe pas. Seule est soulignée la démarche de l'homme vers son environnement global.

Nous avons voulu éviter cette restriction de la faculté imaginaire en insérant dans notre définition de la valeur d'abord le mot «relation» que nous concevons comme un

¹⁹ À propos de la définition que nous avons retenue ici, l'auteur dit: «*The above definition, of course, relates very much to the Jungian and Piagetian view of man, where the self is the central dynamic force in the human being that expresses itself through the totality of the personality.*» Hall, op. cit., page 55. Il a présenté auparavant une définition qui correspond au choix des possibles, selon la philosophie de Sartre. La troisième définition est celle de la *Values Clarification*.

mouvement d'aller-retour entre la personne et l'objet, et ensuite l'idée d'une «signifiante qui anime», laissant entendre par là que l'être humain est également convoqué à répondre à un appel qui lui vient de quelque dimension plus grande que son individualité. C'est par cette vision de la valeur que nous serons guidé dans l'évaluation des processus de clarification des valeurs que nous avons observés en tant que participant à des ateliers, et dont nous ferons l'étude en troisième partie. Les améliorations que nous proposerons à l'égard de la dynamique d'ateliers de développement personnel seront également inspirées par cette définition. Cependant, avant de passer à ces réflexions, nous allons analyser une dernière notion, déjà effleurée dans les pages précédentes, une notion que Durand traite encore une fois de façon originale: le *polythéisme des valeurs*.

2. LE POLYTHÉISME DES VALEURS

Apparentée aux biens suprêmes et ultimes désirés par l'homme, apparentée aux dieux, en définitive, la valeur telle que définie par Durand s'insère dans le discours mythique. Elle appartient au monde du sacré où l'histoire, sous la prégnance d'une *pistis* (d'une croyance), prend figure de mythe. Celui-ci, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, sert à raconter la *Guerre des dieux*. Cette expression empruntée à Nietzsche est très souvent liée à une autre, soit la *coïncidentia oppositorum* (utilisée par Jung et Eliade, après Nicolas de Cues), et un peu moins souvent liée à la

Mysterium coniunctionis (Jung), quoique de signification semblable. Chez Durand, la *Guerre des Dieux* s'accompagne souvent de son double, le *polythéisme des valeurs*. C'est une expression que Durand attribue à Max Weber.

2.1 Une expression apparue vers 1970

L'expression *polythéisme des valeurs* n'apparaît pas dans *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* (1960), qui lui est antérieur; bien plus, aucun ouvrage de Weber n'est cité dans la volumineuse bibliographie de cet ouvrage fondamental. L'expression est également absente dans *L'Imagination symbolique* (1964). En fait, c'est dans un texte daté de 1973²⁰ que nous avons retracé la première utilisation de l'expression *polythéisme des valeurs*; par la suite, Durand a régulièrement repris cette formule pour appuyer ses conclusions sur le troisième type de structures, les structures «synthétiques». Cette apparition tardive n'a cependant qu'une portée secondaire pour la compréhension que nous tentons d'avoir de la notion de valeur dans l'oeuvre de Durand, puisque l'expression s'inscrit en continuité avec le matériel de réflexion élaboré jusque-là par l'auteur; bien plus, l'expression était en germe dès 1960, si l'on en juge par les liens qui existent déjà à ce moment entre les mots «valeurs», «dieux» et «polythéisme». En témoignent quelques passages dont nous

²⁰ «Similitude hermétique et science de l'homme», dans *Eranos*, (1973), n° 42:427-515. Le chapitre 2 de FMVO, datant de 1979, est basé pour l'essentiel sur un article d'*Eranos* 1970. Dans ce chapitre, on trouve une référence au polythéisme des valeurs de Weber; mais le texte original a été remanié de sorte que cette référence à la pensée de Weber n'apparaît que dans l'ouvrage de 1979.

allons faire une étude brève.

Dans l'un de ces passages, Durand rapporte une étude d'Alquié sur les surréalistes, et particulièrement sur l'écrivain français André Breton, dont on note les images les plus fréquentes. Durand rapproche alors le symbole de la femme, vue comme une valeur surréaliste, et la place occupée par Dieu dans ce même courant: «toute l'imagerie des eaux est réhabilitée par le poète, soumise à l'archétype suprême, au symbole de *la femme*. Car la femme "prend dans la table des valeurs surréalistes, la place de Dieu"»²¹. Mais l'auteur, nullement préoccupé par notre propos, ne poursuit pas le rapprochement entre valeur et Dieu, tous deux reliés à l'idée d'archétype suprême; ce qui intéresse Durand dans ce passage, c'est l'illustration du thème nocturne de l'intimité.

Dans le même ouvrage, nous nous rapprochons davantage de notre thème lorsque Durand mentionne «l'opposition traditionnelle des divinités monothéistes et des valeurs exclusives aux divinités et aux valeurs "plurielles". Lares et Pénates sont toujours au pluriel.»²² Il s'en fallait donc de peu pour qu'il utilise l'expression de *polythéisme des valeurs*. Durand poursuit en mettant en relief l'opposition entre les deux régimes de l'imagination: «toute société équilibrée, fût-elle originairement celle

²¹ SAI:267.

²² SAI:305.

des guerriers, doit préserver en elle une part nocturne». L'intention de l'auteur est centrée sur ces deux types de régimes, «absolument antinomiques»; tout en mettant en relief le fait de la pluralité des valeurs et la présence de l'antinomie, Durand coupe court encore une fois à ses explications sur les valeurs.

Quand il fait l'étude des structures synthétiques de l'imaginaire, toujours dans le même ouvrage, Durand souligne plusieurs fois la «notion de divinité plurielle»²³ et celles d'androgynat et d'hermaphrodisme qui sont d'autres façons de parler de la *coincidentia oppositorum*. Mais encore ici, aucune mention de Weber, ni de Nietzsche d'ailleurs.

Bref, il faut nous tourner vers des publications plus récentes pour repérer des passages explicites où Durand utilise l'expression *polythéisme des valeurs*. Nous disposons ainsi d'une douzaine de citations, réparties dans 6 articles ou chapitres de livres²⁴. Le bagage est réduit mais nous permet de situer ce qui caractérise chez Durand l'utilisation de l'expression weberienne.

2.2 Définition de l'expression

C'est à Max Weber que Durand attribue «la thèse la plus explicite de ce "polythéisme

²³ SAI:328-339.

²⁴ Dans FMVO:28, 29, 30-31, 35, 223-224, 242 et 313. Dans SHT:206, 230 et 232. Dans FC:49. Dans *Religiologiques*, (1990), n° 1:30.

des valeurs"»²⁵, une expression que Durand utilise prudemment pour ne pas causer de «scandale dans notre tradition mythique monothéiste occidentale²⁶». À l'intérieur d'une parenthèse, il nous présente sa définition du polythéisme des valeurs: «système axiologique de tout individu ou de toute société dans lequel les valeurs ne sont pas déductibles, ou comme disaient les scolastiques «convertibles» les unes des autres²⁷». Quelques mots attirent davantage l'attention. D'abord, Durand parle de «système», un terme qu'il privilégie notamment quand il présente la troisième catégorie des structures de l'imaginaire. Le système représente pour lui une dynamique de relations, la présence de forces en tension²⁸. Les éléments de ce système sont «non déductibles» ou «non réductibles», comme il le mentionne dans sa définition; cela indique qu'ils ne disparaissent pas dans une fusion synthétique à la Hegel, par exemple. Le terme «axiologie» nous place au niveau comportemental de l'homme et dans le contexte moral qui s'y rattache. L'activité comportementale en question concerne les individus aussi bien que les collectivités ou sociétés; c'est

²⁵ FMVO:28.

²⁶ FMVO:29.

²⁷ FMVO:35.

²⁸ «Or c'est une telle conception "systémique" - selon la terminologie inaugurée par Geoffroy Vickers, J.W. Forrester et L. von Bertalanffy - c'est-à-dire, pour résumer simplement une "organisation qui n'existe et ne s'identifie que par l'intégration de coordonnées contradictoires" à laquelle depuis Niels Bohr, depuis la "mécanique ondulatoire" et la physique quantique adhère la quasi totalité de la physique moderne, c'est une telle notion qui correspondait le mieux à ce "modèle" de l'Imaginaire anthropologique que j'avais empiriquement repéré puis construit.» *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1:32.

important de le noter, car beaucoup s'interrogent sur les possibilités de différencier fondamentalement le processus de valorisation chez les individus de celui qui peut être mis en marche dans les groupes. Pour Durand donc, les valeurs d'un individu et celles d'un groupe, que celui-ci soit aussi large que la société, relèvent du même processus.

2.3 Plusieurs antagonismes

Le préfixe «poly-» permet d'utiliser le mot «polythéisme» comme synonyme de «pluralisme»²⁹; il fait penser aux «entités séparées, irréductibles»³⁰ et à la «brisure de l'unidimensionnel»³¹. Ce préfixe est l'inverse de l'idée de «mono-théisme», identifié, d'une part, à l'unidimensionnalité opposée au pluralisme³² et, d'autre part, au fanatisme fermé et doctrinaire³³. Un monothéisme trop fanatique «conduit fatalement à la doctrine du Führerprinzip»³⁴, témoignant ainsi d'une pathologie sociale de l'imaginaire³⁵. Plus familier en Occident³⁶ que le polythéisme, le

²⁹ SHT:230.

³⁰ *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1:30.

³¹ FC:49.

³² SHT:230.

³³ FC:49.

³⁴ FC:49. «Mais il y a les petites âmes qui, elles, croyantes ou incroyantes, ont succombé à tous les fanatismes du monothéisme.» AT:182.

³⁵ AT:62.

³⁶ FMVO:29.

monothéisme existe difficilement à l'état pur, note Durand:

«j'ai montré ailleurs combien, même dans des monothéismes aussi stricts que l'Islam, le "polythéisme" des valeurs - d'ulies, certes, plus que latrines - était constitutif du discours religieux lui-même. Dès qu'il y a économie du salut, médiation, la "Guerre des dieux" apparaît dans la tradition abrahamique - la nôtre - elle se traduit en termes de nostalgie, de chute, de péché, de rébellion, d'exil, mais aussi en termes de rédemption»³⁷.

Le suffixe «-théisme» de notre expression rappelle la présence d'une croyance («*pistis*») à l'intérieur du concept général de la valeur³⁸. Ailleurs, Durand note que c'est la présence ou non de la *pistis* dans un récit qui permet de séparer la fable et la légende du mythe au sens plénier. «Le mythe est le conservatoire des valeurs fondamentales», affirme-t-il en citant Gurdorf³⁹. «-Théisme» renvoie évidemment aussi à la théogonie de plusieurs grandes religions anciennes et actuelles.

Le «polythéisme» (avec ses deux parties de mot intégrées) signifie d'abord que les dieux sont pluriels. Mais le rapprochement régulier que Durand fait avec la *Guerre des dieux* renvoie à un contenu encore plus large du mot. Les dieux vivent dans une

³⁷ FMVO:30-31. Le polythéisme «n'a jamais été absent de la pensée profonde des religions constitutives de la psyché occidentale - judaïsme puis christianisme - en témoignent et la mystique kabbalistique provençale ou espagnole et l'hagiographie catholique. Les grandes âmes juives et chrétiennes de l'Occident ont toujours vécu et pensé en termes de complexité théologique. Toutes ont vu que Dieu un, l'Unique, était un inaccessible mystère et que la tâche du juste comme du saint était de monnayer ce *Mysterium Magnum*.» AT:182.

³⁸ FMVO:35.

³⁹ SAI:460.

perpétuelle atmosphère d'«antagonisme», une sorte de «déterminisme paradoxal» qui défie une certaine logique familière⁴⁰. Ce «paradoxe» se trouve parfois présent dans la littérature sous forme d'oxymoron⁴¹. C'est un «paradoxe» avec lequel même la science est aux prises:

«Toute science (et *a fortiori* la Science de l'Homme) est irréductible antagonisme entre les catégories du général auquel elle tend (...) grâce à la formalisation mathématique, et d'autre part les catégories du singulier, ancrage positiviste dont elle ne peut se passer»⁴².

«Paradoxe» encore, de la conduite individuelle et sociale placée devant le choix éthique «entre la rigidité ou la transparence "utopiques" qui ne peuvent conduire l'individu ou la cité que vers les compensations paroxystiques, et le "polythéisme" des valeurs et leur mise en cohérence harmonieuse, c'est-à-dire significative»⁴³.

«Paradoxe» enfin au coeur même de l'homme dont les pulsions de la psyché sont irréductiblement polythéistes⁴⁴.

Ce «déterminisme paradoxal», découlant du polythéisme des valeurs et défiant la logique aristotélicienne à laquelle s'est habituée la pensée occidentale, pourrait

⁴⁰ FMVO:28, 35; SHT:206.

⁴¹ FMVO:224. Selon *Le petit Larousse illustré*, l'oxymore ou oxymoron est une «figure de style qui réunit deux mots en apparence contradictoires. (Ex.: un silence éloquent).»

⁴² S.H.Td.:207.

⁴³ SHT:232.

⁴⁴ FMVO:313.

paralyser l'activité de l'homme, l'aliéner même, s'il n'éveillait en lui d'autres ressources groupées dans les structures «synthétiques» de son imaginaire. Ainsi, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, le déterminisme paradoxal est-il «inducteur de logiques non bivalentes, comme celles étudiées de nos jours par la systémique ou par les théories du contradictoire (S. Lupasco, P. Faysse, etc.)⁴⁵». Les mythes en témoignent en présentant diachroniquement, en leur temps, dans le déroulement d'un récit ou drame, les éléments paradoxaux impossibles à organiser synchroniquement. Le mythe «est, par sa structure qui met en ordre le dilemme, centre de hiérarchisation, modèle de "mise en valeurs"⁴⁶ comme l'avait bien vu néo-platonisme et hermétisme. C'est pour cela qu'il fait intervenir les instances suprêmes de la valeur: les dieux.»⁴⁷

Bref, l'expression *polythéisme des valeurs* permet à Durand d'exprimer en une formule concise l'irréductible paradoxe des antagonismes de l'imaginaire, de même que le salutaire mécanisme de cohérence que l'homme met en oeuvre face à ce déterminisme.

2.4 Comparaison entre Durand et Weber à propos du *polythéisme des valeurs*

En empruntant à Weber son expression de *polythéisme des valeurs*, Durand s'écarte-t-

⁴⁵ FMVO:35; aussi FMVO:28.

⁴⁶ C'est nous qui soulignons.

⁴⁷ AT:159-160.

il de la pensée originale du sociologue allemand? La réponse à cette question a son utilité pour notre propos, en ce qu'elle nous permet de situer la pensée de Durand par rapport à un autre système, qui diffère du sien. Pour répondre donc, nous nous baserons sur les réflexions de Julien Freund⁴⁸, un commentateur fiable de Weber, et qui a d'ailleurs été autorisé à traduire les ouvrages en français.

Au nombre des concordances, il convient de souligner au départ que nous chercherions en vain une définition de la valeur, dans l'oeuvre de Weber⁴⁹; pas plus que chez Durand, il n'en a donné, comme si la valeur était pour lui une expérience première inutile à démontrer. Il faut également citer les concordances suivantes:

- . la présence d'une croyance dans la notion de valeur,
- . l'équivalence entre les mots «pluralisme» et «polythéisme»,
- . l'incapacité pour la science de se soustraire au jugement de valeur⁵⁰,
- . le déterminisme paradoxal de notre univers et son inévitable antagonisme,
- . la relation entre valeur et sens ultime de l'existence humaine
- . et l'idée que le monothéisme n'existe jamais à l'état pur.

⁴⁸ Freund, J., «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber»; dans *Dieu, Église, Société*. Sous la direction de Joseph Doré, Paris, Le Centurion, 1985. Du même auteur: «Le polythéisme de Weber»; dans *Sociétés*, Vol. 1, No 4: juin 1985. Cet article est également paru dans *Archives des Sciences sociales des Religions*, Vol. 61, No 1, 1986:51-61. Aussi FREUND, J., *Sociologie de Max Weber*, Paris, P.U.F., 1966:22-51.

⁴⁹ Freund, 1985:125

⁵⁰ Pour Durand: *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1:33.

Il y a de nombreux points sur lesquels Durand et Weber diffèrent légèrement.

Nommons les suivants:

- . Durand donne une définition (brève) du *polythéisme des valeurs* alors qu'il faut scruter l'ensemble de l'oeuvre de Weber pour bien en dégager la notion, cependant très présente⁵¹;
- . la valeur a un fondement totalement subjectif chez Weber⁵², alors que chez Durand, elle constitue un essaim de symboles qui, à leur plus haut niveau, ne sont autre chose qu'un archétype⁵³;
- . la dimension paradoxale des conséquences des valeurs tient une place plus cruciale dans la démonstration de Weber⁵⁴, alors que Durand ne s'y attarde pas;
- . pour Weber, les lois spécifiques d'une activité humaine sont totalement coupées entre elles⁵⁵ alors que chez Durand elles se groupent en deux grands

⁵¹ Freund, J. *Archives des Sciences sociales des Religions*, (1986), Vol. 61, n° 1:51.

⁵² Freund, J. *Archives des Sciences sociales des Religions*, (1986), Vol. 61, n° 1:56.

⁵³ Cf. la réponse que Durand apporte dans une discussion du Colloque de Washington (septembre 1984) à propos de la notion de valeur soutenue par Diane Cousineau, «Le paradoxe des valeurs»; dans *Imaginaire et réalité. L'esprit et la science 2*, Paris, Albin Michel, 1984:260-262.

⁵⁴ Freund, J. *Archives des Sciences sociales des Religions*, (1986), Vol. 61, n° 1:60.

⁵⁵ Freund, J. «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber», 1985:146.

-
- régimes de l'imaginaire⁵⁶;
 - le relativisme des valeurs est récusé par les deux auteurs, à cause du lien des valeurs avec les fins ultimes, chez Weber, et à cause de l'insertion obligée des symboles dans une tradition culturelle qui permette leur déchiffrement, pour Durand⁵⁷;
 - le monde est tout à fait irrationnel pour Weber⁵⁸, il est susceptible d'une lecture à partir d'une logique non bivalente pour Durand⁵⁹;
 - l'intellectualisation du monde est entretenue presque par mauvaise volonté des intellectuels, pour Weber⁶⁰, et par blocages conscient et inconscient, individuellement ou collectivement, des structures de l'imaginaire chez Durand⁶¹;
 - l'attitude pratique adoptée devant le paradoxe de la réalité consiste en un compromis dans l'action, pour Weber⁶², alors que chez Durand elle consiste

⁵⁶ *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1:32.

⁵⁷ FC:48; FMVO:13.

⁵⁸ Freund, J., «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber», 1985:146.

⁵⁹ FMVO:28.

⁶⁰ Freund, J. *Archives des Sciences sociales des Religions*, (1986), Vol. 61, n° 1:58.

⁶¹ SAI:455ss; AT:64.

⁶² Freund, J., «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber», 1985:135.

à assurer la présence active des deux régimes de l'imaginaire qui étalent dans la durée de nos vies (diachronicité) les éléments significatifs (mythèmes) qui ne peuvent être vécus simultanément sans contradiction (synchronicité)⁶³.

La liste est longue, mais elle n'est en aucune façon un indice de l'importance qualitative des différences. Dans tous les cas, la notion durandienne de *polythéisme des valeurs* demeure intacte pour l'essentiel. En effet, Durand et Weber proclament la responsabilité personnelle dans le déroulement des histoires, individuelles et collectives⁶⁴; tous deux concluent à une brisure dans le réel et à une lutte entre les parties ainsi éclatées⁶⁵; tous deux reconnaissent la faillite d'une certaine logique ou rationalité et proposent de la dépasser par une attitude qui se résout dans l'action⁶⁶. Il n'y a donc pas lieu jusqu'à présent de dissocier fondamentalement Durand de Weber.

Les différences les plus marquées entre les deux auteurs concernent d'abord l'interprétation de Weber à propos de l'évolution des religions, ensuite la possibilité que l'univers ait un sens (de «rationalité», selon Weber) et enfin l'ancrage durandien

⁶³ ASI:431.

⁶⁴ Freund, J., «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber», 1985:60. Durand, SHT:58; IS:122ss.

⁶⁵ Freund, J. «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber», 1985:130-135. Durand, FMVO:29.

⁶⁶ Freund, J. «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber», 1985:135. Aussi, Freund, J. *Archives des Sciences sociales des Religions*, (1986), Vol. 61, n° 1:60. Durand, FMVO:260; SHT:72-78.

de l'imaginaire dans le dynamisme de la psyché.

Weber croit que les religions ont subi une montée perfectionnante, à partir du stade primaire de l'animisme, en passant par le polythéisme pour parvenir à la forme la plus achevée, le monothéisme⁶⁷. La vision de Durand, pour qui l'histoire suit le mythe et non l'inverse, diffère de beaucoup⁶⁸. Pour lui, en accord avec Lévi-Strauss, l'homme a toujours aussi bien pensé, et l'appareil imaginaire de l'homme a toujours aussi bien imaginé ses relations avec son ou ses biens ultimes⁶⁹. Durand puise ses pièces à conviction dans le matériel le plus ancien des religions, des arts, de la philosophie, autant que dans celui des dernières décennies. Cependant, parce que Weber réinstaure le polythéisme comme réponse moderne à la condition humaine après l'échec du monothéisme à se proposer comme solution à l'irrationalité du monde, la pensée de nos deux auteurs reprend le même sillon.

Mais le polythéisme de Weber est «désenchanté», alors que celui de Durand ne l'est pas. Au dire de Freund, il n'est pas certain que Weber ait cru en un quelconque au-delà⁷⁰. L'oeuvre de Durand est au contraire une vibrante ouverture sur un mystère

⁶⁷ Freund, J. «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber», 1985:141-152.

⁶⁸ SHT:66-70.

⁶⁹ *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1:28.

⁷⁰ Freund, J., «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber», 1985:158.

«qui nous regarde»⁷¹, au-delà des limites de nos compréhensions. Ce qui désenchante le monde, pour Durand, c'est la fixation de l'esprit sur l'unique dimension mathématique de l'univers, dans l'oubli ou l'aveuglement voulu de sa perspective symbolique⁷². Mais ce désenchantement n'est pas universel; toute action que pose l'homme est, malgré lui, symbolique⁷³, de la même symbolique qui opérait aussi bien au début de l'*homo sapiens sapiens* qu'à l'heure actuelle⁷⁴. Weber, pour sa part, reconnaît bien que chez l'homme tout geste passe par une valeur, et que le monde n'acquiert de signification que par l'homme qui la lui donne⁷⁵. Mais l'acte de foi dont parle Weber en guise de fondement de la valeur n'est qu'une création subjective, une projection de l'homme sur l'univers⁷⁶, comme l'image sur un écran de cinéma; que l'on coupe le faisceau lumineux du projecteur et l'écran se vide. Pour Durand, au contraire, le monde est un Grand livre, donné en creux (et non en vide)⁷⁷ à l'homme pour qu'il en fasse une lecture symbolique en moulant cette forme creuse avec du matériel provenant de sa culture. Autrement dit, schèmes et archétypes émettent à

⁷¹ FMVO:12.

⁷² SAI:495.

⁷³ *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1:29.

⁷⁴ SAI:413-414.

⁷⁵ Freund, «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber», 1985:126.

⁷⁶ Freund, «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber», 1985:138.

⁷⁷ *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1:36.

l'homme les appels pluriels de l'Enchanteur, comme sur un écran intérieur, pour que l'homme réponde en utilisant son encodeur culturel de symboles. Selon les mythes dominants à travers les époques, cet équipement est plus ou moins fonctionnel, mais un dynamisme compensateur de régimes antagonistes de l'imaginaire tente perpétuellement de régulariser le mécanisme⁷⁸.

La divergence de pensée entre Durand et Weber sur l'enchantement du monde est plus fondamentale que celle portant sur le développement historique des religions. Cependant, comme pour Lévi-Strauss que Durand a su intégrer à son structuralisme figuratif sans rejeter les apports fort précieux de l'ethnologue de *La pensée sauvage*, Weber peut tout aussi bien contribuer à la démonstration de la thèse de Durand, même si des corrections et des enrichissements sont nécessaires⁷⁹.

2.5 Même point de vue par une voie différente

Au Colloque de Washington, où se sont réunis en 1984 des penseurs (dont Gilbert

⁷⁸ *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1:39.

⁷⁹ Par exemple, Weber percevait bien le fossé entre les lois toutes rationnelles propres à chaque type d'activités humaines et l'acte subjectif de foi que nécessite l'attribution de signification; mais il était impuissant à fournir une interprétation qui le satisfasse. Durand a démontré à ce sujet que, dès que la perception décolle de la simple et pure sensation, une image commence à se structurer pour orienter dans l'imaginaire, par représentation ou figuration, toute l'activité humaine. Conséquemment, les «lois internes» de l'art et celles de la science, par exemple, sont toutes deux assujetties à la présence de la même faculté imaginative. Plutôt que contradiction, il y a correction par enrichissement du premier auteur par le second.

Durand) de divers horizons scientifiques autant que géographiques⁸⁰, Diane Cousineau⁸¹ a soutenu une notion de la valeur basée sur les perspectives de Jung. Pour résumer en quelques mots son concept de valeur, disons qu'elle affirme que la valeur, à l'instar de la matière, par exemple, que l'on se représente maintenant comme étant moins une particule réelle qu'un complexe de relations, est elle aussi une réalité à double visage et pleine de relations. La valeur, toujours selon Cousineau, est une matrice imaginaire, liée à un archétype, qui prend réalité objective dans un modèle symbolique formé d'un matériel culturel particulier. Puisque le modèle symbolique ne réussit jamais à épuiser la richesse significative d'un archétype, puisque, également, il y a plusieurs archétypes qui constituent le fondement de la psyché, une valeur est toujours en lien avec d'autres qui, globalement, font sens en se complétant, en s'opposant et même en se contredisant. En nul endroit, Cousineau n'utilise l'expression weberienne du *polythéisme des valeurs*, quoiqu'elle traite largement d'une telle notion.

«La psyché humaine en effet est à la fois immergée dans le monde des images primordiales et projetée dans le monde des formes déterminées, enracinée dans

⁸⁰ Il s'agit du second colloque tenu sur le thème *L'Esprit et la Science* par CIPRES (Colloque International Pluridisciplinaire sur le Rôle de l'Esprit en Science). Alors que le premier colloque a été tenu à Fès, au Maroc, en 1983, le second colloque a été tenu à Washington, aux États-Unis, l'année suivante. Plusieurs pays y étaient représentés: Brésil, Canada, Espagne, États-Unis, France, Inde, Japon, Sri Lanka et Suisse. Les conférenciers venaient d'horizons scientifiques diversifiés: anthropologie, astronomie, biophysique, littérature, médecine, philosophie, philosophie orientale, physique, psychologie, religiologie, sociologie.

⁸¹ La liste des participants présente ainsi Diane Cousineau: psychologue, Docteur ès lettres, Université de Montréal, Canada.

l'imaginaire et déployée dans la réalité; elle participe intimement au chaos, sa matrice de création, et à l'ordre, qui est sa création. Et ce que l'on appelle la "conscience", n'est-ce pas précisément la faculté qui transforme cet état contradictoire inhérent à la psyché en une relation créatrice. [...] La conscience n'est donc pas un état mais un acte qui jaillit de la rencontre de ces deux états psychiques en perpétuelle interaction, et les valeurs, comme manifestations vivantes de cette conscience, participent à cette dynamique paradoxale.»⁸²

Mis à part peut-être une certaine tendance de Cousineau à trop relier l'archétype à une forme plutôt qu'à un élan⁸³, cette façon de présenter la valeur a semblé rendre avec justesse l'idée que Durand lui-même se fait de ce concept, si l'on en juge par le commentaire qu'il a fait suite à l'exposé de Diane Cousineau: Durand dit, par exemple:

«Chez Diane Cousineau, [...] à travers Jung, il s'agissait de savoir comment un archétype (et c'est un problème qui me tracasse depuis bientôt quarante ans), comment un archétype, qui est une sorte d'"élan" qui est à la base de la valeur (mais l'archétype, rappelons-le, est vide de signification)⁸⁴, comment un

⁸² Cousineau, D., «Le paradoxe des valeurs», dans J. E. Charron, *L'Esprit et la Science 2 - Imaginaire et Réalité - Colloque de Washington*, Paris, Albin Michel, 1985:248-249.

⁸³ D'ailleurs, dans la discussion qui a suivi l'exposé de Cousineau, Françoise Bonardel, professeure de Philosophie de la religion à l'Université de Paris I-Sorbonne, lui fait remarquer que l'archétype est «non seulement une forme mais une polarité, qui inciterait au dépassement des opposés». Cousineau, op. cit., page 258.

⁸⁴ Ici Durand simplifie sa pensée et prête à l'archétype une fonction équivalente au «schème», qu'il définit comme action pure, alors que l'archétype est pour lui une «image primordiale». Cette façon de parler met davantage en valeur le rôle des structures de l'imaginaire, qui construisent vraiment les significations en mettant les symboles en relation les uns avec les autres. L'archétype demeure en arrière plan, encore incapable d'être traduit en mots, en sons, en couleurs, en formes plastiques, mais il appelle les symboles à faire tout cela. «L'archétype, dit-il, qui est pulsion sans signification, ne peut prendre existence que s'il s'incarne dans quelque chose qui a une signification, dans ce que Diane Cousineau appelait le modèle symbolique. L'archétype qui, par nature, n'est pas substantifiable, ni même dénommable, ne peut être séparé de l'image archétypique, c'est-à-dire du symbole, du modèle symbolique». Cousineau 1985:261.

archétype doit-il s'incarner, s'actualiser dans des symboles, dans des images, au niveau de l'être humain ou de la société? Comment cette incarnation est-elle nécessaire pour donner existence à l'archétype lui-même?»⁸⁵

C'est alors qu'il affirme, plus clairement que dans tous ses textes écrits, que «La valeur est pulsion initiale, elle est archétype». Nous recevons ainsi confirmation de l'interprétation que nous avons faite de la notion durandienne de la valeur à travers la pensée mythique, d'une valeur qui «ne prend corps qu'à travers tout ce qui l'accompagne, c'est-à-dire les valeurs complémentaires, y compris les valeurs antagonistes, les anti-valeurs»⁸⁶.

À un niveau plus pratique, il est donc possible de concevoir les conflits de valeurs, ou la crise récurrente des valeurs, comme étant une crise des modèles symboliques mis en place par une génération ou une société donnée. Selon Cousineau, un modèle symbolique n'est qu'«un produit momentané de la conscience créatrice»⁸⁷. Durand parlerait ici de spécification des images archétypales «sous l'influence qualificatrice des incidentes purement exogènes: climat, technologie, aire géographique, faune, état naturel, etc., associations par contact, assonances et consonances phonétiques etc.»⁸⁸ Ce qui demeure libre de ces attaches culturelles et temporelles, de dire

⁸⁵ Cousineau 1985:261.

⁸⁶ Cousineau 1985:262.

⁸⁷ Cousineau 1985:249. Nous pensons aussi à l'étude de Weber sur *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*.

⁸⁸ FMVO:20.

Cousineau, c'est la force créatrice des modèles culturels. S'il est un absolu à chercher, c'est dans cette force créatrice qu'il faut le situer, poursuit-elle. Ici Durand pourrait rappeler que cette force est multiple dès son départ: réflexes dominants, schèmes et archétypes ne peuvent se résoudre à une seule force. Il vaudrait donc mieux parler d'un certain nombre d'absolus, comme nous l'avons dit plus haut en comparant les notions de valeurs et de dieux. Cousineau nuance d'ailleurs elle-même sa position:

«Les grandes valeurs, telles que l'amour, la justice, le respect de la vie, par exemple, apparaissent comme des données irréductibles de la psyché par lesquelles la vie manifeste son appel à la vie. En tant que telles, on pourrait les dire absolues»⁸⁹.

Étant elles-mêmes des aspirations fondamentales des individus, ces grandes valeurs sont stables. «Ce qui cherche à changer c'est la manière d'incarner tout cela concrètement.»⁹⁰ Bien que juste, cette explication ne va pas aussi loin que la théorie de l'imaginaire de Durand. Celui-ci démontre qu'il y a effectivement plusieurs manières d'incarner les valeurs, mais qu'elles sont tout de même limitées en nombre. L'imaginaire est en même temps prolifique au niveau des arrangements symboliques et restreint par rapport aux canevas sur lesquels sont représentées ses oeuvres.

⁸⁹ Cousineau 1985:248.

⁹⁰ Cousineau 1985:251.

CONCLUSION

Nous venons de voir que le terme valeur et ses dérivés qui se trouvent en grand nombre dans l'oeuvre de Durand correspondent à une notion précise. Les valeurs, chez Durand, n'ont pas entre autres propriétés celle de symboliser; les valeurs sont purement et uniquement des symboles, à tous les niveaux: de l'archétype au signe. Les valeurs sont donc susceptibles d'épouser tous les modèles archétypaux, donc de supporter les aspirations des fins dernières de l'Homme. Une éthique de l'individuation prend place, c'est-à-dire une éthique du remplissement des désirs humains les plus profonds, ultimes, par les biens disponibles dans une culture donnée (celle de l'individu). Cette éthique ne sera jamais celle de la béate quiétude de la possession de l'Être, de la perfection, puisque la Nature de l'*homo sapiens* que nous sommes ne peut accéder à cet état «qui n'est pas de ce monde»; la mythologie comme la psychologie des profondeurs enseignent que notre Nature est plutôt faite d'un éclatement polythéiste de l'Être, en ce monde, en plusieurs désirs primordiaux qui nous convoquent à la plénitude. Ces désirs qui posent leurs exigences dans le concret de nos vies (dans nos gestes) sont fondamentalement différents les uns des autres et irréductibles; ils s'arrachent les uns aux autres le butin de nos «oeuvres» quotidiennes pour assouvir leurs appétits, de sorte que notre vie ne prend de sens que par la vision d'une *Guerre des dieux*. Notre vie est d'autant plus saine, d'ailleurs, qu'elle gère ce combat selon une logique de la cohérence ou de l'hétérogénéité, qui ne dresse jamais de podium à ses belligérants parce qu'elle ne recherche ni ne proclame jamais de

vainqueurs.

Ainsi nos valeurs vécues dans le combat du quotidien se structurent de proche en proche grâce au matériau de nos gestes, des moins importants aux gestes magnanimes, composant et recomposant ainsi indéfiniment notre univers de sens.

CONCLUSION GÉNÉRALE DE LA DEUXIÈME PARTIE

Parvenus au terme de cette recherche sur la notion de valeur dans l'oeuvre de Durand, nous sommes replongés dans le vif de notre sujet d'étude, soit la façon d'«incarner» les valeurs, de les «actualiser dans des symboles, dans des images, au niveau de l'être humain ou de la société», tant sur l'axe horizontal que sur l'axe vertical. Nous ne saurions donc terminer cette seconde partie sans souligner la vive préoccupation de Durand à l'égard d'une éducation de l'imaginaire. Il trouve urgent que cette éducation soit faite auprès de

«l'homme du XX^e siècle vivant dans une société industrialisée. Elle lui est même recommandée comme l'antidote contre la marée étouffante des images passives que fournissent avec surabondance les techniques de notre temps.»¹

Depuis le début de son oeuvre, Durand tient un tel discours. Par exemple, dans la conclusion de son livre sur *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire*, il fait un plaidoyer en faveur d'une pédagogie de l'imaginaire découlant des orientations anthropologiques qu'il a fait connaître. Il souhaite que nous puissions rééquilibrer la conscience de l'homme de demain par «une éducation fantastique à l'échelle de tous les fantasmes de l'humanité»². Certaines explorations ont déjà été avantageusement réalisées: par exemple, les techniques de la réalisation symbolique (Séchehaye), du rêve éveillé (Desoille, Daudet) et des expériences socio-dramatiques (Moreno). Dans des écrits un peu plus tardifs, Durand joint toujours à ces exemples les recherches de

¹ FC:48.

² SAI:497.

son homonyme Y. Durand, qui a mis au point le test AT-9 pour définir les micro-univers de l'imaginaire. Pour sa part, Durand articule sa proposition autour d'un programme pédagogique, qui semble toujours résonner d'accents nouveaux dans les discussions récentes sur le système d'enseignement au Québec:

- a) réhabiliter l'étude de la rhétorique, parce que cette connaissance donne accès à toute la souplesse discursive de l'imaginaire;
- b) dégager les études littéraires et artistiques de leur seule dimension historisante et archéologique pour démontrer les cheminements de vie des auteurs;
- c) en plus d'enseigner la philosophie (ce qui est fait de façon trop logique à son goût), faire réfléchir sur la vocation de la subjectivité, c'est-à-dire sur l'expression et la communication des âmes;
- d) faire travailler sur les manifestations de l'imagination créatrice: archétypologie, mythologie, stylistique, rhétorique et beaux-arts.³

Ce qui importe globalement pour Durand, c'est que nous nous mettions régulièrement en présence des régimes symboliques et des courants mythiques. Jadis, les grands systèmes religieux servaient de conservatoires à ces images. L'homme moderne a plutôt à sa disposition les beaux-arts, si son bagage culturel l'y fait accéder, ou bien les multiples images provenant de la presse, des feuillets illustrés, du cinéma, et, nous devons ajouter pour actualiser cette liste, de la télévision, du vidéo et des réseaux de l'informatique. Mais parce que ces images nous arrivent en masses aussi énormes qu'envahissantes, Durand souhaite que nous soyons capables de nous soustraire «au mécanisme iconoclaste de notre civilisation» pendant quelques heures par jour. Ce «retrait spirituel», qu'il propose au tournant des années 80, sera fructueux

³ SAI:498.

à trois conditions qu'il énonce ainsi:

1. «consentement à la prégnance symbolique et refus d'une pédagogie totalitaire de type mécaniste»;
2. «consentement à l'insertion dans une tradition riche en images et refus des réductions de l'imaginaire à l'imagerie mentale si pléthorique dans notre «civilisation de l'image»;
3. «consentement enfin à l'effort de reconduction herméneutique et refus de l'idolâtrie de l'histoire».⁴

Autrement dit, Durand réaffirme ses options premières en faveur d'un processus anthropologique de notre présence au monde qui dépasse le niveau des apparences et de la formalisation et qui, s'inscrivant dans l'une ou l'autre riche tradition d'images primordiales, convainc l'homme qu'il possède la maîtrise de son propre destin. Il nous faut «lire dans le ciel, la nature ou les livres - qu'importe! -», jusqu'au «dévisagement»⁵ qui fait

«se lever à l'horizon de [notre] compréhension des "grandes images" immémoriales qui ne sont rien d'autre que celles que nous ressassent éternellement les récits et les figures mythiques»⁶.

L'«humanisme planétaire» que Durand entrevoit ici ne peut être assuré que par la seule science, à son avis; il passe également par «le consentement et la communion

⁴ FC:48.

⁵ Les oeuvres humaines sont de «vivants et émouvants visages» qui servent de miroirs à nos désirs et à nos craintes. FMVO:13.

⁶ FMVO:13.

archétypale des âmes.»⁷

Au Colloque de Washington dont nous avons parlé plus haut, lorsque Diane Cousineau discute avec les participants du renouvellement des modèles symboliques, permettant ainsi de garder intact l'élan créateur des archétypes, elle affirme, après avoir fait le lien entre cette tâche et la quête de la pierre philosophale,

«que cette réconciliation des opposés est par nature, mystérieuse et il semble qu'une véritable réconciliation ne peut se faire, à mon avis, que dans une expérience de type *initiatique*, qui se situe sur une autre dimension de la conscience. Il faut un changement radical de la conscience, que les mystiques ont appelé la mort intérieure, que les Orientaux appellent la *sûnyatâ*»⁸.

Cette conception de l'approche des valeurs à un niveau aussi profond (ou aussi élevé - antagonisme de même signification!) rejoint ce que Durand appelle la **psychagogie**. Pour lui, le dieu Hermès est la figure archétypale qui peut représenter la grande tendance culturelle du 20^e siècle⁹. Pour soutenir son propos, il étale le mythe gréco-latin en un tableau synchronique où les trente séquences diachroniques sont séparées en trois grands thèmes: la Puissance, le Médiateur et le Psychagogue. Le troisième qualificatif divin, le Psychagogue, signifie tout à la fois le guide, l'initiateur et le civilisateur. Le psychagogue est «l'initiateur type qui joint en un "parcours" un monde à un monde autre»¹⁰. Il dit aussi que l'initiation est «le passage d'une vie - et d'une

⁷ SAI:498.

⁸ Cousineau 1985:258.

⁹ SHT:148-150.

¹⁰ FMVO:280.

mort - à une vie autre, le procès du même à l'autre; sa devise est: "*perit ut vivat*"»¹¹. Selon le Dictionnaire encyclopédique Quillet, Platon utilise le mot «psychagogue» dans *Phèdre* pour démontrer que la rhétorique avait pour mission «de convaincre les âmes et de les diriger dans la meilleure voie». Poursuivant dans la tradition hellénique, mais inversant la fameuse devise socratique¹², Durand prescrit pour sa part: «Connais d'abord les dieux, connais ton univers cosmique et culturel (*Umwelt*) et tu te connaîtras toi-même»¹³. Par principe de similitude, dont il a fait largement usage pour constituer sa typologie de l'Imaginaire, Durand affirme que l'homme, dans ce qu'il a de primordial, et la culture dont il est imprégné se correspondent. Pour Durand, à la suite de Malraux d'ailleurs, lire Homère c'est aussi démystifier la toute dernière «nouvelle du jour»¹⁴. Le psychagogue doit donc éveiller et accompagner l'homme

¹¹ FMVO:280.

¹² «*Gnôthi seauton*»: connais-toi toi-même. C'était une inscription gravée au fronton du temple d'Apollon à Delphes. Socrate l'avait choisie pour devise.

¹³ SHT:216.

¹⁴ C.f. La conclusion dans SHT:234. «La maladie sociale n'est-elle pas cette idolâtrie grossière, renforcée par ce viol permanent des consciences que constituent *mass médias* et soi-disant «information», où l'homme mystifie ses aspirations fondamentalement spécifiques en les investissant dans les pompes et dans les oeuvres des César et des Grands Inquisiteurs? Non seulement c'est le langage du sport et du fait divers - comme l'a jadis plaisamment relevé Roland Barthes - qui se substitue au sens constitutif du mythe, mais avant tout c'est le vocabulaire de la politique. ...Gigantesque langage monothéiste, unidimensionnel qui tient lieu à chacun de «devoirs» et de responsabilités, et qui détruit le pluralisme - le polythéisme dirait Weber, Hillman ou David Miller - des objectifications et des limites, constitutif de la définition même de notre espèce hypercomplexe. La «monopolisation» de la pensée et du langage politiques est aussi pathologique que la monopolisation introvertie du délire.» SHT:229-230.

primordial¹⁵ en chaque individu par des contacts avec des biens culturels universels et particuliers, qui sont des valeurs.

En confrontant la *Values Clarification* à la pensée de Gilbert Durand sur le polythéisme des valeurs, selon le titre même de notre thèse, nous avons voulu nous joindre à ce travail psychagogique. En effet, l'expression de *polythéisme des valeurs* fait référence à toutes les notions qu'enseigne Durand: de la naissance des images en nous à leur irréductible combat initiatique. Les valeurs, dont la notion s'est développée à l'occasion de la coupure que l'homme opérait à l'égard de l'enchantement du monde, retrouvent ici leur portée ultime en étant réinstallées dans l'univers des dieux. Les structures qui nous livrent le secret des dieux sont redevenues figuratives, dépassant la simple articulation formelle d'un Lévi-Strauss. Même le temps est re-sacralisé, en s'insérant dans la forme du récit mythique, devenant ainsi ce temps immémorial qui dévoile (ou épiphanise) le cheminement eschatologique plus qu'historique (ou harchéologique) de l'*homo sapiens*. Il reste à affiner les instruments qui permettront à des guides de faire «approcher» cette dimension et la faire apprécier pleinement.

¹⁵ Durand fait le lien entre ce terme et le bouddhisme quand il écrit que cette religion «s'est greffée spontanément sur une prédication fondatrice non religieuse et strictement psychagogique et morale». FC:124.

TROISIÈME PARTIE

VERS UNE APPROCHE AMÉLIORÉE DE CLARIFICATION DE VALEURS

INTRODUCTION GÉNÉRALE DE LA TROISIÈME PARTIE

Jusqu'à présent, notre étude a consisté à mettre en place la problématique entourant l'affadissement de la pratique de la *Values Clarification* en tant que mode d'éducation aux valeurs et son remplacement progressif par d'autres processus transformant la proposition originale. Ces transformations ont donné lieu à diverses pratiques auxquelles les créateurs ont attribué de nouvelles appellations: *Values Realization*, *The Comprehensive Approach to Moral and Values Education*, *Christian Values Clarification*, Communication des valeurs, psychoreligiologie... Il est devenu évident que vers la fin des années 70, la *Values Clarification* ne satisfaisait plus entièrement les visées pédagogiques ou andragogiques qu'elles s'était définies au départ; pour oeuvrer au développement de personnalités capables de maîtriser leur destinée, les éducateurs avaient besoin d'un outil qui puisse dépasser le strict résultat d'un processus à sept critères, où la dimension «verticale» (ou éthique) était mise à l'écart par principe. Il s'en est suivi des pratiques qui ont fait, chacune à sa manière, l'intégration de cette dimension.

Dans la seconde partie de notre étude, nous avons fait appel à un auteur qui, dans une oeuvre étalée sur plus de quarante ans, justifie anthropologiquement cette lecture à la verticale des faits culturels, même les plus quotidiens. En effet, Gilbert Durand démontre par son structuralisme figuratif qu'il faut dépasser le structuralisme formel de Lévi-Strauss qui nie aux «oeuvres» culturelles leur capacité à combler le désir pluriel

du «fonds primordial» de l'*homo sapiens*. Chez Durand, la valeur est ce qui porte cette réponse de sens. Point n'est besoin de chercher à l'extérieur de la valeur une justification éthique, la valeur est réponse éthique à une Nature humaine qui est à elle-même sa propre signification. La valeur est également un lieu symbolique de convergence de composantes culturelles qui n'ont de sens que par leurs relations les unes aux autres; la valeur elle-même fait partie d'un réseau de réseaux dont le sens global ne se lit qu'à travers l'agencement de ces relations. Selon Durand, il faut penser l'univers, notion de valeur incluse, en terme de relations différentielles et de cohérence.

Dans cette optique, clarifier des valeurs, c'est nécessairement traiter de biens à contenu éthique. La *Values Clarification* apparaît donc comme un processus partiel qu'il faut savoir compléter par une démarche de symbolisation qui replace la valeur dans sa pleine extension. La troisième partie de notre étude va consister à situer la place théorique et pratique de ce complément au processus original de Raths, Harmin et Simon. Nous allons d'abord voir jusqu'à quel point la notion de Durand sur la «prégnance symbolique» s'accommode de la notion d'«expérience» de Dewey. Puis nous examinerons quelques principes qui découlent du fait que la valorisation suit la dynamique d'un processus de symbolisation. Nous chercherons ensuite comment ces principes peuvent prendre forme dans la réalité, en examinant d'une part un schéma individuel de valeurs, et d'autre part, deux ateliers utilisant des processus «améliorés» de la *Values Clarification*. nous terminerons, dans un dernier chapitre, par des

propositions concrètes qui, en dépassant la pratique de la *Values Clarification*, constitueront un cadre pratique global d'animation d'ateliers de clarification de valeurs, que nous appellerons «l'approche psychagogique».

CHAPITRE 8

AMÉLIORATION DE LA *VALUES CLARIFICATION*
SELON LES PERSPECTIVES DE DURAND

INTRODUCTION

Ce premier chapitre de la dernière partie de notre étude vise à joindre les notions fondamentales de Gilbert Durand sur la valeur à celles de la *Values Clarification*. Cette jonction doit s'opérer sur deux plans. D'abord, la fonction de l'imaginaire telle que définie par Durand questionne la pertinence du postulat de Dewey sur l'expérience en tant que premier matériel de réflexion sur les valeurs. Deux écoles de pensée se confrontent donc; notre choix consistera à situer la première dans les perspectives de la seconde.

Par la suite, nous allons porter attention aux incidences de la pensée de Durand sur le processus même de la *Values Clarification*. Celle-ci ne peut opérer avec la même efficacité à tous les niveaux de l'image; nous indiquerons celui qui lui convient le mieux. Puis nous examinerons les deux principales conséquences qu'entraînent sur le traitement des valeurs la dynamique des régimes de l'imaginaire: la structuration des contenus symboliques des valeurs en essais de significations et la confrontation perpétuelle de ces essais à l'intérieur de micro-univers mythiques.

Ces analyses fourniront les orientations qui, dans un prochain chapitre, nous aideront à poser un regard critique sur quelques contenus pratiques relatifs à la clarification des valeurs.

1. LA VALEUR: UNE IMAGE SYMBOLIQUE, NON UNE EXPÉRIENCE

1.1 Rappel de la position de la *Values Clarification*

Le premier rapprochement que nous allons faire entre la *Values Clarification* et la théorie anthropologique de Durand concerne le fondement de la valeur.

Nous avons vu dans la première partie de notre étude que le processus de la *Values Clarification* fonde sa définition de la valeur sur le respect intégral d'une opération intellectuelle analytique des sentiments, des choix et des actions impliqués dans des expériences particulières, en vue de déterminer en toute connaissance de cause le modèle de conduite à tenir dans une prochaine circonstance comparable. Une valeur est donc ce qui advient («*something that results*») quand les 7 critères du processus ont été appliqués correctement. Les fondateurs de l'approche ont toujours trouvé superflu de faire de longues démonstrations de ce concept; à leur avis, être trop précis risquait d'engendrer des disputes intellectuelles de peu d'utilité. Toutefois, des critiques ont noté la «superficialité» de cette attitude intellectuelle, tandis que d'autres ont fait valoir que d'un «*something*» aussi ambigu pouvaient émerger aussi bien des comportements des plus louables que des actions les plus viles pour la société¹. Selon ces critiques, la *Values Clarification* ne travaillerait donc pas à la santé morale de la collectivité.

¹ Nous rappelons au lecteur la controverse soulevée autour des «valeurs» de Hitler, dont il a été question dans la première partie de l'étude (chapitre 3, sections 1.2.2, 1.2.3 et 3.3.4).

Pressés de mieux s'expliquer, les fondateurs de la *Values Clarification* se sont réclamés de la philosophie de Dewey qui pose comme fondement des valeurs l'expérience individuelle. Sans expérience, la valeur ne peut commencer d'exister. Les expériences de notre vie s'empilent en nous et constituent une réserve de données. Cette réserve est variable, selon la quantité et la variété des expériences vécues. Par contre, la «pensée critique» («critical *thinking*»), par laquelle s'effectue la réflexion sur l'expérience, suit une méthode stable. La qualité d'une valeur est donc déterminée par cet élément stable: plus la méthode est correctement appliquée, meilleure est la qualité de la valeur qui en résulte. Par ailleurs, à méthode également bien appliquée, mais sur des bagages d'expériences différents d'une réalité apparemment semblable, correspondent des valeurs différentes. Prenons la famille, par exemple. Pour les fondateurs de la *Values Clarification*, les personnes vivant sur des continents différents n'auront pas la même valeur «famille», car leurs expériences ne seront pas les mêmes:

expériences X	+	réflexion correcte	=	valeur A
expériences Y	+	réflexion correcte	=	valeur B
expériences Z	+	réflexion correcte	=	valeur C.

En entendant le mot «famille», les trois personnes vont vibrer à «quelque chose» («*something*») de valorisé; mais ces «quelques choses» seront des valeurs A, B et C différentes. De plus, les valeurs sont en mouvement continu, puisque vivre c'est nécessairement accumuler des expériences et que celles-ci peuvent être constamment

soumises au processus de réévaluation pour ajuster les valeurs.

Les critiques adressées à la *Values Clarification* ne se sont pas attaquées aux fondements de cette philosophie pragmatiste² sur lesquels repose cette approche. Ils ont plutôt dénoncé les conséquences du relativisme et de l'amoralisme que de telles perspectives comportaient à l'égard des valeurs. La philosophie de Dewey soulève pourtant des questions quant à la pertinence de sa notion de perception. Qu'arrive-t-il aux expériences qui se déposent en nous? Deviennent-elles uniquement des influx électriques logés dans les cellules de notre mémoire³? Quand nous les ramenons à la conscience, se présentent-elles telles qu'elles ont été vécues? Les concepts tirés des expériences possèdent-ils quelque existence objective ou s'évanouissent-ils dès que le sujet «ne les pense plus»? Quelle est donc la solidité du terrain sur lequel la philosophie pragmatiste fait reposer les valeurs? Les fondateurs de la *Values*

² Ils auraient pu le faire, puisque cette perspective était discutable. Durand soulève justement cette discussion: «la Denkpsychologie, dans le prolongement du cartésianisme, se réclame résolument d'un dualisme. Mais paradoxalement elle s'inspire explicitement du dualisme de James - et de celui dont fait quelquefois preuve Bergson - qui sépare le "courant de conscience", c'est-à-dire la conscience seule valable, du polypier superficiel des images. [...] Toutefois, ce que Bradley décèle à peu près à la même époque que James, c'est le primat des éléments transitifs et statiques, tandis que Wundt distingue de la perception productrice d'images, l'aperception d'un "sens" intellectuel.» (SAI:22) Il y a donc matière à discussion autour de ce que représente l'expérience en nous. Nous précisons d'ailleurs un peu plus loin les quelques autres voies d'exploration de l'imagination, ayant eu cours au XX^e siècle.

³ Wunenburger, J.-J., *L'Imagination*, Paris, Presses universitaires de France, collection Que sais-je? # 649, 1991:10-15. Le professeur de philosophie J.-J. Wunenburger, de l'Université de Bourgogne, est directeur du Centre Gaston Bachelard de recherches sur l'imaginaire et la rationalité.

Clarification n'ont présenté aucune réponse à ces interrogations qui les auraient entraînés hors du champ de compétence qu'ils ont voulu occuper; leur seul souci, répétons-le, a été d'outiller les éducateurs qui accompagnent les jeunes dans la vie quotidienne: «c'est ce qui se vit qui importe» disait en substance Harmin dans une entrevue traitant des valeurs et de la morale. Quant à nous, nous proposerons une réponse globale à ce questionnement après avoir rappelé les fondements de la valeur selon la conception de Durand.

1.2 Rappel de la position de Durand

Le structuralisme figuratif de Durand attribue à la valeur une portée symbolique, en tant qu'image, primordiale ou culturelle, dont les variables reposent sur les significations accordées aux expériences vécues. En effet, selon Durand, nos expériences externes, en traversant nos sens jusqu'à notre mémoire, passent par le filtre de l'imaginaire (dont est doté l'*homo sapiens*⁴), qui, dès les premiers instants, loge ces expériences en paquets de relations (ou mieux, en paquets de significations),

⁴ Dans ses réflexions sur la culture, Durand fait surtout référence à l'*homo sapiens* et à l'*homo sapiens sapiens*. Il est cependant reconnu que le potentiel de l'imaginaire de l'être humain s'est manifesté antérieurement à ce stade de l'hominisation. «Au cours de l'évolution, l'imagination, en tant que pouvoir d'innovation, apparaît avec l'émergence, à côté du paléocortex, d'un cortex orbito-frontal à "circuits longs" (H. Laborit, *L'agressivité détournée*, UGE, "10 X 18", 1970), dont les premières productions symboliques, liées à la symbolisation de la mort par les rituels de la sépulture, ont marqué le début de l'hominisation; les faits et gestes de l'homme de Néanderthal nous indiquent, selon Ed. Morin, que "l'imaginaire fait irruption dans la perception du réel et que le mythe fait irruption dans la vision du monde. Désormais ils vont devenir à la fois les produits et les coproducteurs du destin humain" (*Le paradigme perdu: la nature humaine*, Seuil, 1973, p. 110).» Wunenburger, 1991:51.

formant des «images» re-présentant notre «conception» du monde. L'expérience vécue n'est jamais plus elle-même en nous. Une fois reçue, elle habite le théâtre des personnages qui, par filtration de signifiante, sont formés d'un petit nombre de sensations parmi des milliers d'autres parvenues jusqu'à nos sens à chaque instant; les sensations écartées sont emmagasinées dans une mémoire hors du champ de conscience⁵. Cette «valeur ajoutée» à l'expérience qu'est l'image en tant que première porteuse de signification est d'ailleurs posée comme un postulat dans la théorie de Durand sur l'imaginaire⁶.

Ce postulat se joint à la réflexologie de la façon suivante. En rassemblant un large matériel produit par l'imaginaire humain *semper et ubique et ab omnibus*, Durand a conclu que ce matériel suivait des trajets anthropologiques stables mais irréductibles qu'il pouvait relier à trois réflexes fondamentaux: l'avalage, la station debout et la rythmique sexuelle. Ces gestes primordiaux constituent les fondements lointains de

⁵ «*Le tri sensoriel* consiste à ne prendre des stimuli extérieurs qu'une toute petite partie. On estime à, environ, un pour mille les stimuli pris consciemment en charge lors d'une perception visuelle, à un pour cent, lors de l'audition. Tous les autres stimuli n'interviennent pas consciemment.

Le tri sensoriel va se faire suivant une série de paramètres, dont: la familiarité des stimuli reçus, leur probabilité d'apparition, leur efficacité comportementale, l'affectivité mise en résonance, le préalable affectif ou émotionnel.

[...] Toutes les stimulations sensorielles qui ne sont pas prises en charge par la conscience arrivent néanmoins au cerveau et peuvent influencer le comportement de l'observateur. Telles sont *les perceptions subliminales*». Dierkens, J. «Apparitions et théories psychologiques contemporaines»; dans *Problèmes d'histoire des religions*, «Apparitions et miracles», (1991), vol. 2. Cette revue est éditée par l'Institut d'étude des religions et de la laïcité, de l'Université libre de Bruxelles.

⁶ Cf. SAI:60.

notre organisation de sens. Nous sommes des complexes d'énergie bio-psychique qui déploient leur activité selon ces trois canaux fondamentaux. Nos expériences viennent se structurer à l'intérieur de ces trois courants énergétiques, formant des images archétypales, au niveau le plus universel, et des images symboliques, pures ou dégénérées en signes divers, à un niveau culturel plus particulier.

1.3 L'image est prioritaire

Ainsi, les expériences auxquelles se fient les supporteurs de la *Values Clarification* sont illusoire, en quelque sorte. Elles s'évanouissent en nous, elles éclatent pour se loger soit dans l'inconscient, soit dans des images, où elles perdent leur première identité au profit des nouvelles relations établies avec les autres composantes de ces images. Dans la perspective durandienne, quand les éducateurs de la *Values Clarification* appliquent le processus de la pensée critique, ils travaillent sur des images, des re-présentations d'expériences, et non sur des expériences pures.

Allons plus loin. L'image est sémantique, nous venons de le préciser. Mais l'image est aussi présémiotique, selon Durand. Elle porte une signification, avant même que l'on ait pu trouver des mots (signes culturels) pour la dire. Cette signification peut apparaître ou être communiquée par des sons (ex.: le tam-tam), par des gestes (ex.: une chorégraphie), par des formes imprimées à la matière (ex.: une sculpture), par des couleurs (ex.: une peinture abstraite), par l'utilité d'un objet (ex.: une lance)... Les fondateurs de la *Values Clarification* peuvent apaiser leur crainte des mots; pour

Durand, le sens et les significations préexistent aux mots! De plus, l'image participe à deux régimes imaginaires: l'un diurne et l'autre nocturne. On ne lui plaque donc pas des mots inconsidérément. Dans l'un et l'autre régime, les images ne se trouvent pas isolées; elles sont en relation avec plusieurs autres, en essaims d'images, comme dit Durand. Elles n'acquièrent leur sens plein qu'à l'intérieur de ces essaims structurés⁷. Même quand un régime domine nettement dans un essaim, l'autre régime est présent en mode mineur; sinon, l'imaginaire privé de la présence d'un antagoniste tombe malade. Si la présence des deux régimes est passablement balancée, l'essaim d'images appartient à la troisième catégorie de structures, ce qui représente un avantage pour la santé mentale, d'après les constatations du psychologue Yves Durand⁸. En somme, l'image représente mieux la vie concrète que ne le font les mots et les concepts, qui dé-finissent, mettent du fini, des cadres à cette réalité.

⁷ Dans «Image et structure dans le langage mythique», *Cahiers internationaux de symbolisme*, n^{os} 17-18, 1969:87-109, Jean Rudhardt écrit à propos de l'eau primordiale dont parlent certains mythes grecs qu'il s'agit d'une image qui reçoit «des significations radicalement différentes. Lorsque nous l'envisageons dans son isolement, nous n'avons pas le droit de commencer même à l'interpréter. Sa signification se définit à l'intérieur d'un système singulier dont, pour la déceler, nous devons considérer la totalité. De ce point de vue, l'image reçoit son sens de l'ensemble structuré à l'intérieur duquel elle remplit une fonction.» (p. 96) L'auteur rappelle aussi que l'image ne peut recevoir une infinité d'interprétation; ce sont les traditions qui leur accorde des significations spécifiques; «l'image s'offre à la pensée mythique comme un instrument commode, polyvalent, mais dont celle-ci ne peut cependant pas faire n'importe quel emploi. Elle l'utilise en l'intégrant dans le système qu'elle élabore et c'est à l'intérieur de celui-ci seulement que, son pouvoir de signifier s'actualisant, l'image reçoit un sens exact, en considération de la place qu'elle occupe dans la structure du système et de la fonction qu'elle y remplit.» (p. 97)

⁸ AT:62.

La *Values Clarification* et la théorie de l'imaginaire de Durand nous mettent en présence de deux interprétations de la perception de la réalité. Chez Dewey, il faut éviter de contaminer par l'imagination la démarche rationnelle de sens appliquée à une expérience. Chez Durand, il faut éviter que le sens figuré et plénier d'une expérience soit ramené au seul sens propre et limité de la démarche rationnelle. Après le phénomène de la perception sensorielle, l'activité humaine vient prendre le relais de l'expérience: conceptualisation d'idées abstraites ou d'hypothèses, pour Dewey, et production mentale de représentations sensibles, pour Durand.

Dewey accorde toute sa crédibilité à la méthode scientifique. Or, depuis quelques décennies nous assistons à la remise en question de la méthode expérimentale idéale, conçue en trois étapes: observation d'un fait d'expérience par les sens, conceptualisation d'hypothèses et vérification expérimentale empirique⁹. Dans le domaine de la science comme en celui de la poésie, Bachelard a démontré, avec plusieurs autres, que «les représentations conceptuelles [sont] précédées et surdéterminées par des valorisations affectives, des fantasmes sexuels ou des rêveries cosmiques»¹⁰. Les chercheurs sont donc précédés dans leurs travaux «objectifs» par des théories scientifiques modelées par de telles images ou par les schèmes inconscients de leur propre intelligence. Nous ne possédons pas d'explication qui fasse l'unanimité sur le rôle exact de l'imagination par rapport à la pensée. Les auteurs

⁹ Wunenburger 1991:100.

¹⁰ Wunenburger 1991:30.

proposent des réponses diverses, comme le rapporte Wunenburger.

«Le renouvellement des conceptions de l'imagination est imputable, ces dernières décennies, à un grand nombre de courants et de méthodes: ainsi la phénoménologie (E. Husserl, J.-P. Sartre, M. Merleau-Ponty...) a mis en évidence l'intentionnalité propre à la conscience de l'image; l'herméneutique (M. Heidegger, H. Gadamer, P. Ricoeur...) a confirmé l'existence d'un sens symbolique latent des images, lors de leur production comme de leur réception; l'étude comparative des corpus religieux et des mythologies a servi de support à la reconnaissance de structures de l'imaginaire, dont les éléments comme les relations attestent l'existence d'invariances et de correspondances (M. Eliade, C. Lévi-Strauss, G. Durand, H. Corbin...); historiens et sociologues ont valorisé la part instituante de l'imagination dans la production et le développement de l'histoire humaine (E. R. Dodds, G. Duby, E. Morin, C. Castoriadis...); les travaux de psychologie théorique et clinique ont décrit les processus de formation et d'évolution des images chez un sujet (J. Piaget, H. Laborit...), la participation de l'inconscient (S. Freud, J. Lacan), voire défini des protocoles thérapeutiques pour réactiver l'imagination (C.G. Jung, R. Desoille, J. Hillman, M. L. von Franz, P. Solié...). Le développement des sciences du langage a permis d'approfondir la connaissance des processus de génération des images littéraires (métaphores) ou de création des oeuvres (G. Bachelard, J.-P. Richard, Ch. Mauron, R. Barthes, J. Starobinski, G. Poulet...); quant à l'histoire de l'art, elle a suscité de nouveaux modèles d'éclairage des oeuvres en prenant en compte aussi bien les facteurs individuels que les contraintes formelles ou culturelles de création (A. Ehrenzweig, E. Faure, H. Focillon, P. Francastel, E. Gombrich, R. Huyghe, E. Panovski, etc.).»¹¹

De façon générale, nous pouvons dire que la pensée critique prônée par Dewey ne s'exerce pas directement sur l'expérience.

1.4 La *Values Clarification* conserve sa proximité avec l'expérience

La crainte des fondateurs de la *Values Clarification* de perdre contact avec la réalité est justifiée, dans une certaine mesure, car la conceptualisation est une opération d'abstraction intellectuelle, de création de l'esprit. Le concept se déracine de la réalité

¹¹ Wunenburger 1991:4.

pour n'en garder que la «forme», de sorte qu'il peut s'éloigner toujours plus de cette réalité par association libre et par déduction, jusqu'à ce qu'il ne reste plus qu'une vision totalement fantaisiste ou idyllique de l'objet de départ: la forme ronde d'un objet devient un cercle, puis une circonférence est finalement une formule mathématique, $(2 \pi r)$. Le symbole ne comporte pas un tel risque, selon l'approche de Durand. Le symbole puise toujours son symbolisant dans le monde concret et il ne peut s'en départir; c'est par exemple la rondeur¹² d'un objet, non l'idée de circonférence ou la formule mathématique, qui va le faire devenir un symbolisant, «donnant à penser» à un sens. Concevoir que toute opération intellectuelle passe par l'image assure donc à la connaissance qui en découle une proximité avec la réalité, car la voie de l'interprétation de l'image, l'interprétation symbolique, ne sacrifie jamais son ancrage au concret (grâce au symbolisant).

L'attachement inconditionnel des fondateurs de la *Values Clarification* à l'«expérience» ne perd pas au change; au lieu d'être de pâles abstractions fluides, représentées par des hypothèses (produites selon la méthodologie scientifique), les valeurs seront désormais conçues, dans notre étude, comme des symboles ancrés à la fois dans des circonstances culturelles variables à l'infini (du côté des symbolisants) et dans des systèmes primordiaux limités et stables de la nature humaine (du côté du signifié). Ainsi, le processus en sept critères de la *Values Clarification* n'est donc pas remis au musée de la pédagogie, puisqu'il peut continuer de s'appliquer à la dimension

¹² Une forme sensible.

«variable» de notre concept de valeur, autrement dit, aux données culturelles de l'expérience quotidienne. Et s'il est vrai que toute expérience n'est qu'indirectement présente à notre intelligence, les tenants de la *Values Clarification* manipulaient déjà des significations (et non de pures expériences) à leur insu, comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir; rien n'est donc changé dans l'efficacité du processus.

Cependant, quant à intervenir sur l'organisation de sens autour de la dimension archétypale, la méthode de clarification des valeurs de Rath, Harmin et Simon apparaît tout à fait démunie. Par exemple, quand Simon illustre l'utilisation de la méthode de clarification de valeurs dans un contexte d'enseignement religieux¹³, il soulève des questions exclusivement d'ordre comportemental et centrées sur l'individu; il n'aborde aucunement le sens religieux du récit illustré. Il respecte ainsi la coupure que la *Values Clarification* a toujours volontairement pratiquée à l'égard du domaine de la symbolique. C'est hors des cadres de cette méthode américaine d'éducation aux valeurs qu'il faut donc chercher comment approcher pédagogiquement cette autre dimension de la valeur qui relève de l'organisation symbolique. Notre prochain point sera d'ailleurs traité dans cette nouvelle perspective.

¹³ Voir section 3.4.4, du chapitre 3.

2. UN RELATIVISME ENTRE DES ABSOLUS

2.1 Rappel de la position de la *Values Clarification*

Si la notion d'expérience à la base de la théorie de la *Values Clarification* a fait l'objet de très peu de critiques, le relativisme et l'amoralisme qu'on attribuait à cette méthode ont par contre donné lieu à des critiques virulentes. Les fondateurs de la *Values Clarification* ont protesté de leur innocence, disant qu'ils n'ont jamais voulu que les jeunes n'adoptent pas de comportements moraux ou qu'ils tiennent tout pour égal dans la conduite humaine. Mais ils ont vigoureusement soutenu que le processus de la *Values Clarification* ne consiste jamais à dicter aux jeunes leurs valeurs. Le choix d'une valeur est libre; c'est un critère du processus. Si le climat d'une classe n'est pas propice à l'exercice de cette liberté, ils ont recommandé aux éducateurs de ne pas procéder à une activité de clarification de valeurs, leur est-il recommandé. L'éducateur doit faire preuve d'une attitude de neutralité, accueillant tous les points de vue de façon égale. De plus, si un éducateur estime devoir limiter un sujet de discussion, par exemple lorsque la communauté n'est pas prête à donner libre cours à ce sujet, il peut aviser son groupe des limites qu'il pose, sans émettre de jugement sur la situation. Il n'est pas interdit à l'éducateur de prendre part aux échanges; mais son point de vue doit être proposé au même titre que celui des autres participants, non pas imposé. Les fondateurs de la *Values Clarification* ont toujours admis que des règlements devaient régir la conduite d'un groupe, ne serait-ce que pour y établir la discipline. Au cours des années 80, ils ont même accepté que les éducateurs fassent la promotion de certaines

valeurs (les valeurs morales surtout). S'agit-il d'un volte-face? Non, mais de nuances. En effet, ils n'ont jamais soutenu que la promotion des valeurs puisse se faire à l'intérieur même de la pratique de la clarification des valeurs; ils ont conservé intacte la neutralité de leur processus. Cependant, ils ont accepté avec beaucoup plus d'ouverture qu'antérieurement que la promotion des valeurs ait lieu dans d'autres types d'activités d'éducation morale et aux valeurs.

Le principe du libre choix étant sauf, les artisans de la *Values Clarification* ont alors reconnu que leur approche éducative n'est pas dépourvue de toute valeur; elle n'est pas neutre. Rath et son équipe ont identifié les valeurs inhérentes à leur approche, comme le respect absolu de la pensée des autres, l'égalité des membres d'un groupe, le fait d'éviter de proposer leur approche aux jeunes fortement perturbés dans leurs émotions, etc. L'approche prend parti pour une démarche qui ne s'adresse pas au seul intellect; elle scrute également la dimension affective des valeurs auxquels tiennent les jeunes. Elle les incite aussi à passer à l'action. Certaines critiques ont toutefois nié à la *Values Clarification* le droit d'intervenir au niveau affectif et celui d'inciter à l'action, affirmant qu'il s'agit de domaines réservés, dans le premier cas aux thérapeutes, et dans le second à la vie privée ou familiale.

Les créateurs de la *Values Clarification* privilégient quelques valeurs sur d'autres, c'est-à-dire les valeurs internes au processus lui-même, celles qu'ils qualifient de «finales», selon la terminologie de Rokeach: sont «finales» les valeurs directement

liées au processus, et «instrumentales» les autres valeurs qui découlent ou accompagnent ce processus. La distinction ne pose cependant rien en absolu, parce que les valeurs absolues n'existent pas pour les fondateurs de la *Values Clarification*.

Les valeurs absolues sont une impossibilité, pensent-ils. Les valeurs reposent sur les expériences vécues et celles-ci sont toujours en renouvellement. Dewey ne disait-il pas que les valeurs sont susceptibles de se modifier autant que la forme des nuages! Qui posséderait une telle autorité qu'il puisse immobiliser les valeurs dans le temps et l'espace? Ou encore, qui pourrait imposer ses valeurs à toute une société donnée, et même à toute l'humanité? Pour les défenseurs de la *Values Clarification*, la réponse n'est pas du ressort de la pédagogie. Ils s'en mêlent si peu qu'ils n'osent pas délimiter des territoires particuliers pour définir l'éducation morale et l'éducation aux valeurs. Ils laissent donc à ceux qui sont concernés par ces questions le soin de reconnaître des limites et des absolus dans le champ de leur compétence.

2.2 Rappel de la position de Durand

Pourtant la réalité actuelle nous montre une convergence manifeste de l'herméneutique des savoirs, comme le note Durand à plusieurs reprises¹⁴. Il y a lieu de chercher la complémentarité des points de vue plutôt que leur nette exclusion. La théorie de Durand nous permet justement d'envisager, davantage que pour la *Values*

¹⁴ Par exemple, dans «Fondements et perspectives d'une philosophie de l'imaginaire», dans *Religiologiques*, (hiver 1990), n° 1. Aussi «Le Grand Changement ou l'après-Bachelard», dans *Les Cahiers de l'Imaginaire*, (1988), n° 1.

Clarification, une relativité moins radicale des valeurs, de même que des fondements plus universels à certaines d'entre elles.

En démontrant la primauté de l'image sur l'expérience, nous avons vu également que l'image n'acquiert de signification réelle que par les relations qu'elle a avec un ensemble plus large, un essaim d'images, lui-même partie prenante de structures et de régimes encore plus larges de l'imaginaire (des galaxies d'images). Voici donc une nouvelle façon de parler du «relativisme»: la signification des images est «relative» à leurs «bassins sémantiques» et à leurs «continents imaginaires». Une valeur spécifique, chez un individu, gravite dans cet énorme complexe, qui se trouve lui-même dans un jeu social où les galaxies établissent entre elles d'autres relations, jusqu'à la rencontre d'autres cultures, dans l'espace et dans le temps humains. Le relativisme n'est donc plus ce nivellement égalitaire des valeurs dont parlent les critiques de la *Values Clarification*; il devient plutôt une interdépendance dans un système de «relations».

Dans ce jeu presque infini, un symbole prend un grand nombre de significations, dont quelques-unes se contredisent: les différents contextes sont tellement nombreux que ces contradictions sont inévitables. Ce n'est qu'en déchiffrant le relativisme dont les symboles sont porteurs que nous pouvons leur attribuer une juste signification. La valeur, en tant que complexe symbolique, ne peut donc pas être intrinsèquement absolue, parce qu'elle nierait le dynamisme de l'imaginaire. En ce sens, les

perspectives de Durand et de la *Values Clarification* se rejoignent: il n'y a pas de valeurs «en-soi». Pour Durand, même les dieux, dont les noms tiennent lieu de valeurs ultimes dans les mythes, sont remplis de contradictions; ils luttent contre leurs propres faiblesses autant que contre leurs semblables. L'autorité suprême leur échappe, tant dans leur propre vie que dans les rapports avec leurs semblables.

2.3 Une mentalité ouverte

L'éducateur qui procède à une clarification des valeurs avec des participants veille à la meilleure application du processus de la pensée critique aux circonstances vécues; mais, dans la perspective que nous présentons, il devient en premier lieu le garant de l'incapacité d'une valeur à détenir une signification absolue. Il aidera donc à situer les valeurs dans le décor total de la vie de leur porteur. Si, pour des raisons utilitaires, l'exercice de clarification des valeurs ne permet pas de faire un tel examen général, le participant devrait bien voir que l'exercice de clarification des valeurs est incomplet. En psychoreligiologie, on enseigne, qu'il faut toujours laisser une case «ouverte»¹⁵ pour la partie de vérité encore inconnue qui concerne la valeur soumise à l'examen. Chaque valeur ainsi traitée fait donc de la place à l'altérité et brise toute velléité absolutiste. Nous croyons que cette pratique devrait faire partie d'une démarche d'éducation aux valeurs présentée selon les perspectives de Durand. Pour lui, il ne peut y avoir achèvement humain dans le narcissisme du Même, ou de l'Un: *perit ut*

¹⁵ Le centre montréalais où les psychoreligiologues sont formés se nomme d'ailleurs le Centre Option Ouverte.

vivat, rappelle-t-il¹⁶; nous pouvons également citer des exemples évangéliques, tels «celui qui perdra sa vie à cause de moi la gagnera», «l'homme Nouveau» de saint Paul (Ep. 2,25), etc.

L'univers de relations que nous présente Durand ne peut s'isoler d'une autre notion du dynamisme imaginaire. En effet, dans l'imaginaire, il y a des pôles d'attraction majeurs, les régimes diurnes et nocturnes, et des pôles mineurs (par rapport à l'ampleur des premiers), les structures. Mais ce qui permet aux pôles d'exercer leur force d'attraction, c'est l'énergie qu'ils reçoivent des schèmes et des archétypes. Les valeurs, nous l'avons vu en étudiant la pensée de Durand¹⁷, peuvent équivaloir aux dieux; elles sont suprêmes, ou primordiales, ou archétypales, et supposent le rassemblement d'un grand nombre d'autres symboles (c'est-à-dire les valeurs instrumentales), qui concourent tous à la tenue en place du système. Les valeurs finales se posent en absolus dans leur univers propre. Voilà une conception qui se démarque totalement de la vision de la *Values Clarification*.

2.4 Le fondement moral

Dans la perspective pragmatiste de Dewey, les valeurs sont des hypothèses sur la conduite à mettre en oeuvre, compte tenu des circonstances vécues. Une hypothèse, comme une valeur, n'a que le degré de vérité que l'expérience lui confère: elle s'ajuste

¹⁶ Cf. FMVO:243-306.

¹⁷ Voir au chapitre 7, la section 1.3.

à la réalité, parfaitement ou à un moindre degré. Pour déclarer une valeur absolue, il faudrait avoir l'assurance que cette valeur a épuisé toutes les expériences (passées, présentes et futures) de la réalité pour laquelle elle a été conçue; ce qui est une impossibilité physique. Ou bien alors on confie l'autorité suprême à un être qui vit dans un ordre autre que le monde physique, Dieu par exemple, ou bien on cherche à établir les consensus les plus larges possibles autour des valeurs pour leur conférer une qualité plus ou moins universelle, qui tient lieu d'absolu. Puisque l'éducation aux valeurs vise à ce que les individus vivent de façon satisfaisante pour eux-mêmes et constructive pour la société, les promoteurs de la *Values Clarification* ont reconnu à la collectivité l'autorité sur les valeurs d'un milieu: communauté proche ou société nationale.¹⁸ Gow (1980; 1981), pour sa part, souscrit à cette idée mais exige que la *Values Clarification* oeuvre également au développement moral.

«A moral community is not made up of people who talk *about* honesty, justice, benevolence; it is comprised of people who are committed to living them. They are open to each others' humanity, but they have dared to reach a little beyond this to risk commitment to each other and to the possibility of catching a moral vision.»¹⁹

De son côté, Naud (1985) propose que l'éducateur soit un «guide» qui fasse la promotion des valeurs chrétiennes avant d'entrer dans un processus de *Values*

¹⁸ C'est au groupe que Raths et al. (1966 et 1978), autant qu'Harmin (1994) et Kirschenbaum (1995), reconnaissent l'autorité «morale». Celle-ci peut également venir d'une communauté de foi; Simon (1973) démontre, par exemple, comment utiliser la *Values Clarification* dans les «catéchismes du dimanche».

¹⁹ Gow, K., «Moral values education and teacher training: fundamentals or techniques?», dans *L'école et les valeurs. Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation*, Agence d'ARC et UQTR, Montréal, 1981:319.

Clarification. Les fondements moraux des valeurs sont premiers, pour lui. Les plus récentes prises de position de Harmin et de Kirschenbaum se rapprochent de ce concept de «guide» pour l'éducation aux valeurs. Mais Harmin qui encourage la double éducation morale et aux valeurs conçoit toutefois l'une et l'autre séparément. En fait, jamais la *Values Clarification* n'a fait office d'autorité «morale». Parfois confiée à l'école ou à une quelconque structure scolaire régionale, l'autorité morale peut venir d'une élite sociale, selon Kirschenbaum qui montre de la sympathie pour la «déclaration d'Aspen»²⁰. En communication interculturelle, il est parfois proposé que la Charte des droits de l'Homme, telle que décrétée par l'ONU fasse office d'autorité morale mondiale. Gow, propose aussi de regarder vers des études historiques ou anthropologiques pour découvrir les enseignements les plus universels sur les valeurs. Naud et Van der Ven recourent à l'autorité de la Révélation chrétienne et à son interprétation par le Magistère de l'Église. Mais même en posant Dieu comme recours ultime, le problème reste entier: il y a le Dieu des Chrétiens, celui des Musulmans, celui des Juifs, ceux des Animistes, ceux des Hindous, etc. Tout se passe comme si chaque Dieu dicte à l'homme des comportements concrets différents de son Ultime Vis-à-vis. En somme, nous nous trouvons devant de multiples solutions.

Dans ce débat, Durand, pour sa part, tranche en faveur d'assises stables et universelles, qu'il trouve de ce côté-ci du voile nous cachant le Mystère de l'univers. S'accordant d'ailleurs avec des maîtres, comme Eliade, Jung et Corbin, sur l'existence

²⁰ Nous avons présenté cette déclaration au chapitre 3, section 3.3.3 .

de grandes images primordiales, Durand démontre, de plus, que c'est le couple schèmes-archétypes qui joue le rôle de valeurs ultimes, au-delà desquelles nous ne pouvons plus rien dire, penser ou espérer de notre monde. Les dieux/valeurs ne détiennent pas une autorité révélée d'un autre monde supra-humain. Ils n'assoient pas leur autorité sur une sorte de «mandat collectif», obtenu ou non par consensus. Ils ne dérivent pas d'une «nécessité» historique non plus. Prises globalement, les valeurs ultimes définissent ce qu'est la Nature humaine (du moins celle de l'*homo sapiens sapiens*). Ni complètement produit par sa culture, ni complètement déterminé par son animalité, «L'homme est à lui-même sa propre signification»²¹, de conclure Durand, lorsqu'il se pose la question du fondement moral. L'être humain possède en lui-même de quoi justifier une éthique universelle: il est le noeud des appels archétypaux qui demandent à être comblés par le produit des oeuvres humaines. Autrement dit, certaines actions de l'homme correspondent aux exigences de sa nature; ce sont ces actions qui sont morales et qui doivent être valorisées. Les valeurs sont des motivations morales à répondre aux appels profonds de la Nature humaine par l'appropriation des biens culturels disponibles; elles ne reçoivent pas leur qualité morale de l'extérieur d'elles-mêmes. L'«erreur» morale, l'immoralité de la conduite, c'est la greffe de biens culturels impropres à répondre à ces motivations, c'est l'attribution fautive de la qualité «valeur» à ces choix impropres à la convocation reçue. Le défi de l'éthique durandienne consiste à libérer individuellement cette convocation du «fonds primordial» en soi-même, à faire que chaque personne ressente

²¹ FMVO:114.

cet appel qui se lit à l'intérieur d'elle-même pour que celle-ci «cultive» ses «oeuvres» en conséquence: «connais d'abord les dieux, connais ton univers cosmique et culturel (*Umwelt*) et tu te connaîtras toi-même»²², écrit Durand. Voilà tout un programme de clarification de valeurs!

2.5 Incidences pratiques de la nouvelle perspective

Le processus de cette inversion de perspectives diffère grandement de celui de la *Values Clarification* consistant strictement à analyser en trois étapes les «oeuvres culturelles» individuelles. Bien qu'il soit toujours question de procéder à cette analyse, il faut considérer cette démarche comme seconde en importance. Une valeur ne peut être requestionnée ou mise en place, selon Durand, qu'en activant correctement la source d'énergie qui la maintiendra dans le système symbolique auquel elle sera liée. Cette source, c'est le couple schème-archétype de la valeur en question. Durand indique occasionnellement ce qui nourrit ces «images primordiales», par exemple lorsqu'il parle des «oeuvres». Les auteurs d'oeuvres peuvent aider ceux qui puisent à leur source en les branchant soit sur le mythe qui a cours dans le corps social du lecteur, si l'oeuvre est bien faite, sans plus, soit sur un mythe qui dépasse cette limite culturelle, si l'oeuvre est prophétique; en ce cas, il s'agit d'un «chef-d'oeuvre»²³.

Durand souligne aussi d'autres pistes pratiques pour activer le processus de

²² SHT:216.

²³ AT:144.

symbolisation, lorsqu'il fait référence aux techniques de psychothérapie par la rééducation symbolique ou le rêve éveillé, et aux techniques d'intervention sociale en dynamique de groupe. Il resterait encore à examiner de près comment éduquer efficacement l'imaginaire en tenant compte des étapes de développement de celui-ci, de la petite enfance à l'âge adulte.

2.6 Un outil de symbolisation

Puisque notre pratique personnelle se déroule davantage dans le contexte d'animation d'ateliers, nous soulignons une dynamique récemment mise en lumière au Québec et expérimentée auprès d'adultes. Jacques Grand'Maison mentionne qu'au cours de sa vaste recherche sur les «enjeux sociaux et religieux du Québec d'aujourd'hui» il s'est inspiré du concept de symbolisation de Paul Ricoeur; il a appliqué une méthode de «configuration, défiguration, reconfiguration des témoignages recueillis»²⁴ avec ses chercheurs-praticiens. Le fait est souligné, mais sans plus d'explications. Par ailleurs, dans le rapport-synthèse de cette enquête, la théologienne Solange Lefebvre²⁵, qui a largement participé aux travaux de recherche, propose ce que Grand'maison appelle «un modèle de resymbolisation». Ce modèle s'inspire d'un ouvrage de Sharon

²⁴ Grand'Maison, J., «Synergie de la recherche, de l'action et de la formation dans un cas-type»; dans *Le Point théologique*, (1993), n° 57:54.

²⁵ Lefebvre S., «Un modèle de resymbolisation»; dans Grand'Maison, J., Baroni, L. et Gauthier, J.-M. *Le défi des générations*, Montréal, Fides [Cahiers de pastorales 15], 1995:337-355.

Parks²⁶, qui passe brièvement en revue les théories du développement de la personne (Erikson, Piaget, Kegan, Gilligan, Fowler) afin de camper tout particulièrement l'idée de la croissance du «sens» (*meaning*) chez les jeunes adultes, puis celle de l'engagement dans la foi. Parks rejoint nos préoccupations lorsqu'elle écrit:

«If, therefore, we recognise that the quality of faith utterly depends upon the adequacy of the images it employs and how those images are held, then we will see the composing of faith is, in essence, an act of imagination conditioned, in part, by structural development.»²⁷

Sa notion de structure, inspirée de Piaget, se compare à celle de Lévi-Strauss²⁸. Elle a le défaut, pour la perspective durandienne, d'être formelle et malléable au gré des circonstances²⁹, alors que pour Durand les structures, limitées en nombre et organisatrices de sens, démontrent leur stabilité *semper et ubique et ab omnibus*. De

²⁶ Cette diplômée de l'Université de Harvard est éducatrice et théologienne. Parks, S., *The Critical Years. Young Adults and the Search for Meaning, Faith, and Commitment*, San Francisco, HarperSanFrancisco, 1991.

²⁷ Parks 1991:109.

²⁸ Nous pouvons le constater d'ailleurs dans les commentaires suivants de Sparks, qui insiste sur l'aspect formel de l'image: «*This awareness of image used as metaphor leads us to the important insight that every image that functions as a bearer of inner life is at once both "true" and "untrue". Since the image only gives form to the truth it attempts to convey, it can only represent that truth; it cannot fully reproduce or embody it. [...] All images, as well as the words, concepts, and rituals that derive from them, are merely forms we employ for the handling of reality.*» Parks, op. cit., page 123. C'est nous qui soulignons.

²⁹ Parks écrit, par exemple: «*By the term accomodation, [Piaget] describes those times when the present structures are not adequate to receive and make sense of the image and the structures must change - requiring accomodation*». Parks 1991:35. Ici la structure est présentée comme un «système» ponctuel; chez Durand, la structure possède un caractère de permanence qui lui est donnée par la constitution même de la faculté imaginaire.

plus, probablement trop influencée par le concept d'imagination de Coleridge³⁰, Parks n'intègre pas suffisamment en sa pensée pratique cette notion que le «Dieu» que nous composons dans notre quête de sens ne pourra être que *plurie*³¹. Néanmoins, Parks propose de suivre la méthode suivante de création de sens, formulée par le théologien James Loder³²: 1. prise de conscience d'une situation conflictuelle; 2. apaisement bénéfique qui permet à l'inconscient de faire son travail; 3. émergence d'une image unificatrice de sens; 4. remodelisation de la situation et la relâche simultanée d'énergie; 5. confrontation du nouveau modèle à la réalité, au su et au vu des autres.

³⁰ Selon Coleridge, «L'imagination diffuse "un principe d'unité qui mêle et fond pour ainsi dire les divers éléments les uns dans les autres, par la vertu de cette magique faculté de synthèse à laquelle nous avons exclusivement réservé le nom d'imagination" (*Biographia literaria*, II, 12)». Cité dans Wunenburger, op. cit., page 61. D'ailleurs, Parks confirme ce point de vue lorsqu'elle écrit, à propos du concept de Coleridge sur le rapport de l'imagination à la Raison: «*The power within Reason by which the contradictions of understanding are transcended and the oneness of reason is accomplished is the imagination - "the completing power"*». Parks 1991:115.

³¹ Parks se montre cependant très sensibilisée à cette dimension. «*Yet we also begin to recognise that, for many, contemporary life is characterized by "polytheism". Using the images of pattern and center that we have been employing here in conjunction with the thought of H. Richard Niebuhr, polytheism is the composing or creating of several patterns of meaning (perhaps often experienced as "arenas" of meaning), each with its own center, or "god".*» (Parks, 1991:17) Elle poursuit la présentation de la pensée de Niebuhr qui nomme encore deux autres théismes: «*henotheism centers in a god who is "one among many possible gods", radical monotheism is the composing of a pattern of meaning centered in the "One beyond all the many," by which Niebuhr means confidence in and loyalty to a center of power and value adequate to all the ongoing conditions of the experiences of persons and their community.*» (Parks, 1991:18-19) Pour sa part, Parks accepte cette troisième forme de théisme, tout en insistant sur le fait qu'elle comporte une double dimension: transcendante et immanente à la fois.

³² Loder, J., *The transforming moment*, San Francisco, Harper & Roe, 1981.

Nous trouvons dans le cheminement pratique proposé par Loder et Parks un processus qu'il convient d'agencer aux théories de l'imaginaire de Durand³³ et de la *Values Clarification*. Cette dernière semble convenir au besoin de clarification du conflit, qui constitue la matière de la première étape de la méthode; la *Values Clarification* peut également servir à concrétiser le «nouveau modèle» (étape 5) pour qu'il soit bien adapté aux circonstances dans lesquelles la personne aura à l'expérimenter. Quant aux étapes 2, 3 et 4, le jeu de l'imaginaire y est évident, avec l'envoi du problème aux profondeurs de l'inconscient, l'émergence d'une image qu'il faut savoir lire et les significations nouvelles que ce nouvel équilibre entraîne dans la vie concrète de la personne concernée (ici aussi, la *Values Clarification* pourrait tenir une place).

Pour concrétiser ce modèle, S. Lefebvre décrit et explique un atelier complet d'initiation au «faire sens», offert à des jeunes en groupe³⁴. Le récit symbolique est efficacement utilisé, dans cet atelier, et constitue le matériau de base pour faire surgir du sens, à partir du vécu des participants; plusieurs témoignages le confirment d'ailleurs. Dans l'interprétation que soumet Lefebvre du phénomène, il est dit que

«Pour arriver à s'inscrire dans l'échange social, l'être humain doit passer de l'imaginaire où il se trouve enfermé dans son image, à l'ordre symbolique (règle, échange, don) par la médiation des symboles.»³⁵

³³ Nous avons d'ailleurs eu l'agréable surprise de constater que Parks fait référence à Gaston Bachelard, le maître à penser de Durand.

³⁴ Lefebvre 1995:337-355.

³⁵ Lefebvre 1995:354.

Cette interprétation de l'imaginaire ne correspond pas à la description qu'en fait Durand. L'enfermement dont il est question ici n'est pas, pour lui, une condition normale de l'image mais une image avortée, comme en fait foi son étude sur Gide, par exemple, dans *Figures mythiques et visages de l'oeuvre*³⁶. L'image porte l'ordre symbolique, elle n'en est pas un préalable³⁷. Il semble y avoir un empressement de Lefebvre à glisser sur ce que Durand appelle la «valeur d'usage» pour arriver au plus tôt à la «valeur d'échange». C'est une critique que Durand fait à Lévi-Strauss d'ailleurs, sur lequel Lefebvre prend appui dans sa conclusion. Hormis cette divergence d'interprétation, nous croyons que l'exemple soumis par Lefebvre peut très bien permettre à la conception de Durand sur les valeurs de se concrétiser en une pratique d'animation de groupe.

3. TRAITEMENT DES CONFLITS DE VALEURS

Il y a un troisième point à propos duquel nous devons tenter de concrétiser la pensée de Durand relativement à une pratique de clarification de valeurs, c'est celui du conflit

³⁶ FMVO:275.

³⁷ Lefebvre dit également: «Lorsque l'image devient assez complexe pour servir de clé à un modèle unifié de relations entre les choses, les actes et les êtres, écrit Parks, elle devient un symbole». Lefebvre 1995:350. Le concept d'image qui semble justifier cette affirmation est celui d'une image mémorisée, mimétique.

des valeurs. Nous entendons par là le fait que des valeurs peuvent se confronter chez une même personne, **et aussi** le fait que des valeurs peuvent se confronter entre plusieurs personnes. C'est un point que n'ont pratiquement pas abordé les fondateurs de la *Values Clarification*; on le leur a d'ailleurs reproché, à juste titre, puisqu'il s'agit d'une situation courante.

3.1 Rappel de la position de la *Values Clarification*

La *Values Clarification* a pour intention de diminuer la confusion causée par la multitude des valeurs véhiculées par les médias et par le caractère pluraliste de nos sociétés. Plus précisément encore, elle veut développer chez les gens l'habitude de clarifier leurs choix en fonction d'une vie satisfaisante pour eux-mêmes et constructive pour la société. Mais cette méthode ne présente aucune démarche pour faire une clarification globale de ses valeurs. L'harmonie qui y est recherchée, individu par individu, s'établit entre les aspects cognitif, affectif et conatif (agir, comportement) d'une valeur. Lockwood (1975) appelle cette démarche une «*intrapersonnal clarification*»; à son avis, le procédé de la *Values Clarification* est efficace en ce domaine. Lockwood déplore cependant que cette approche ne propose aucun mécanisme d'«*interpersonnal clarification*» pour régler les conflits de valeurs entre les gens ou les groupes³⁸. Ajoutons aussi que rien n'est enseigné pour résoudre un

³⁸ C'est vrai en théorie. Dans la pratique de Sidney Simon toutefois, nous avons pu constater qu'il soulève les conflits personnels de valeurs et travaille la clarification de nombreux angles de la personne au cours de son atelier d'une semaine, de sorte que ce conflit reçoit plusieurs éclairages auxquels Simon fait confiance pour la suite. Dans le chapitre 9, nous exposerons cette variété d'activités.

conflit entre deux ou plusieurs valeurs à l'intérieur de soi.

Prenons le conflit suivant qui se pose souvent aux femmes qui sont à la fois mère et professionnelle: comment donner à son enfant toute la présence qu'exige une bonne éducation et poursuivre également une vie professionnelle satisfaisante? Avec le processus de la *Values Clarification*, nous allons prendre la valeur «présence maternelle» et en faire l'analyse en sept critères. Puis, nous allons prendre la seconde valeur «vie professionnelle», et faire de même. Pour considérer les diverses options (étape 2 de la *Values Clarification*) dans l'un et l'autre cas, il faudra se demander d'une part comment être une bonne mère sans être en présence de son enfant 24 heures par jour, et d'autre part, comment exercer une profession de façon satisfaisante sans y consacrer toutes ses énergies? Il ne s'agit plus de jouer avec des options qui, de toute façon, mettent en oeuvre la même valeur; dans un tel cas, nous sommes tentés de dire que la fin justifie tout bon moyen. Ici, les options mettent plutôt en oeuvre des «attachements» équivalents et qui ont légitimement et autant le droit d'être respectés. Un autre «ordre» de jugement doit être appelé à résoudre ce conflit, croyons-nous. Nous ne sommes plus dans une démarche de logique bivalente ou d'exclusion (noir ou blanc) ou d'homogénéité, pour faire usage de la terminologie durandienne, mais dans une logique de cohérence (noir et blanc) et d'hétérogénéité.

3.2 Rappel de la position de Durand

Rappelons brièvement comment s'articule cette logique dans le dynamisme de

l'imaginaire. Nous avons vu précédemment que les symboles se groupent en essaims selon deux régimes de l'imaginaire, et trois séries de structures. De plus, à l'intérieur de ces essaims ou galaxies, certaines images dites primordiales exercent un pouvoir d'attraction plus grand que d'autres, jouant le rôle de systèmes solaires *intragalactiques*; ce sont les archétypes. Dans un tel arrangement, le nombre de conflits est potentiellement élevé: entre les régimes diurne et nocturne, entre les schèmes des trois dominantes réflexes, entre les douze structures de symboles, entre les différents symboles eux-mêmes ou entre différentes significations d'un même symbole³⁹... N'y a-t-il pas moyen de pacifier les dieux qui se font la guerre en nous?

- De les pacifier, non pas, car ils ont des caractères irréductibles, nous dit Durand; mais d'apprendre à «vivre avec», peut-être. En leur demandant de décliner leur identité...

³⁹ Jean Rudhardt écrit, à propos de l'étude du langage mythique: «dans le même récit, dans l'énoncé d'un même épisode ou d'un même acte, c'est souvent dans la même phrase qu'un seul nom suggère plusieurs images disparates, apparemment incompatibles entre elles. ... Qu'est-ce à dire si ce n'est que celles-ci n'en constituent pas le signifié ultime? elles sont un signifié provisoire, un signifié-signifiant qui, à son tour, oriente l'esprit à la recherche d'un signifié énigmatique, au-delà de la représentation, et dont la permanence du nom atteste l'unité, malgré la pluralité des images qui servent à le viser.» Rudhart, J., «Image et structure dans le langage mythique» : dans *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1969, 17-18:92. Rudhardt démontre dans son article que la pensée conceptuelle, parfois conçue à tort, selon l'auteur, comme un progrès de l'esprit par rapport à la pensée mythique, n'arrive pas à épuiser le sens d'un mythe. «Il est impossible de définir le signifié ultime du mythe en termes conceptuels. Le mythe est pourtant explicite sur un point: il concerne les dieux... Le sens visé à travers le mythe unit le divin, le monde et l'homme.» (p. 105) Rudhardt nous invite alors à ne pas tomber dans une illusion: «celle de saisir le sens par l'étude d'une syntaxe» (p. 108).

3.3 Dépistage des micro-univers symboliques

Il faut alors poser des questions. Les valeurs qui se confrontent font-elles partie d'une même structure symbolique (exemple, celle du redoublement)? Ou plutôt d'une même catégorie de structures (exemple, deux structures de la catégorie «intimiste»)? Ou encore, de régimes différents (exemple, une structure «intimiste» et une structure «héroïque»)? Les réponses ne viendront pas facilement; il faudra que des exercices adéquats permettent de donner libre cours à l'expression de ces arrangements de valeurs, un peu comme l'exemple du classement des valeurs que nous présenterons au prochain chapitre. Il faudra aussi que l'éducateur qui induit ce processus sache lire les significations exprimées par ces arrangements. Il y a sûrement dans le tableau 26 des pistes de recherches à poursuivre ultérieurement; nous y indiquons quelques conclusions pratiques qu'un éducateur formé à la théorie durandienne pourrait tirer d'une lecture des contradictions notées chez les valeurs d'une personne.

Durand a démontré avec son expression du «polythéisme des valeurs» que les régimes de l'imaginaire répondant à des réflexes biopsychiques différents ne peuvent être ramenés à l'unité. Ils sont radicalement différents comme le jour et la nuit; ils doivent tous deux exister pour donner un sens à l'autre. Dans un imaginaire malade, un ensemble de symboles prend tellement toute la place que son opposé est sacrifié. Mais avant que ne se produise cette situation extrême, qui correspond à des pathologies, l'opposition peut s'accommoder de plusieurs types de partage de l'espace

Tableau 26 : conclusions possibles à tirer de la place occupée par des valeurs contradictoires dans un système imaginaire

SITUATION CONSTATÉE	CONCLUSIONS PROBABLES
Les valeurs font partie d'une même structure d'images.	Il n'y a pas de contradiction; il faut seulement percer les apparences.
Les valeurs appartiennent à des structures différentes, mais dans une même catégorie de structures (intimiste ou héroïque ou systémique).	a) Ou bien elles se distinguent par leurs significations, mais celles-ci ont de grandes chances d'être complémentaires; b) ou bien, dans le régime diurne, les significations s'opposent directement l'une à l'autre parce que la logique binaire exige que chaque terme soit en présence de son inverse - haut vs bas - comme le négatif d'un film produit la photo.
Les valeurs appartiennent à des régimes différents.	Alors nous sommes devant une opposition irréductible.

imaginaire. Yves Durand⁴⁰ l'a bien démontré dans ses applications de la pensée de Gilbert Durand au domaine de la psychologie. Il a mesuré, à l'aide de son Archétype-Test à 9 éléments symboliques (AT-9), seize micro-univers symboliques (plus un ensemble de structuration défectueuse), que nous présentons dans le tableau 27.

⁴⁰ Durand, Y., *L'exploration de l'imaginaire. Introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, Paris, L'espace bleu [Bibliothèque de l'imaginaire], 1988. Nous avons déjà résumé ces travaux dans la section 2.1 du chapitre 6. Ajoutons, pour bien comprendre le tableau 27, que les univers symboliques héroïques et mystiques ont tendance à pénétrer plus ou moins fortement dans le fort de leur opposant, ce qui forme certains degrés des micro-univers: impurs, détendus ou héroïques. Parfois les 9 éléments ont un chacun un rôle véritable dans l'organisation de l'univers («intégré»), parfois cette organisation rend insignifiant certains éléments (indésirables; «sur-héroïques», ou «sur-mystiques»). Par ailleurs, les univers synthétiques collent au faits quotidiens («existentiels») ou, au contraire, cherchent à faire comprendre symboliquement l'existence humaine («symboliques»).

Tableau 27 : les micro-univers symboliques selon Yves Durand

MICRO-UNIVERS HÉROÏQUES	MICRO-UNIVERS MYSTIQUES	MICRO-UNIVERS SYNTHÉTIQUES
<ul style="list-style-type: none"> . intégré, . impur, . sur-héroïque, . détendu . et forme négative 	<ul style="list-style-type: none"> . intégré, . impur . sur-mystique, . ludique . et forme négative 	<ul style="list-style-type: none"> . existentiels .. diachronique ou .. synchronique . et forme négative . univers symbolique .. diachronique ou .. synchronique . et forme négative

Comme nous l'avons vu dans les explications de la pensée de G. Durand sur les structures, Y. Durand constate que les univers héroïques et mystiques tendent chacun à former des univers symboliques fermés sur eux-mêmes («homogénéisants») où un premier ensemble de symboles domine nettement son contraire; la tendance est monothéiste. Dans les univers symboliques synthétiques, où l'aspect «polythéiste» des valeurs prend le dessus sur l'aspect «monothéiste», des accommodements existent où les deux systèmes symboliques se font une place passablement équilibrée: ou bien chaque système occupe synchroniquement une moitié de l'espace, ou bien les systèmes se laissent tour à tour une place prépondérante au cours du déroulement d'un récit (diachronie).

Pour transposer, mais imparfaitement, ces considérations en termes de conflits de valeurs, revenons à l'exemple que nous avons utilisé précédemment. La mère qui vit dans un univers héroïque très accentué pourra choisir de placer son enfant en pension

«chez quelqu'un de bien», pour le reprendre avec elle chaque fois que son travail lui en donne le temps. À l'opposé, la mère qui vit dans un univers mystique très accentué n'acceptera jamais d'«abandonner» son enfant quelques heures par jour pour jouir de conditions de vie plus décentes. Des compromis de micro-univers synthétiques pourront porter une autre mère (proche de l'univers héroïque) à confier son enfant à une garderie de quartier pendant ses heures de travail, puis une autre mère encore (proche de l'univers mystique) à développer une forme de travail à la maison compatible avec la garde de son enfant. Chacune de ces solutions est susceptible de donner satisfaction à la personne qui la met en oeuvre, puisque ces solutions s'intègrent respectivement au regard que chaque mère porte sur la vie. Chacune peut avoir négocié une trêve avec ses dieux. Mais si des dieux se font écraser par l'une ou l'autre solution, il y a un risque imminent que ceux-ci revendiquent le plein exercice de leur puissance lors d'événements perturbateurs. La sagesse des récits mythiques favorise nettement les résolutions de conflits de type «synthétique». Les études de Y. Durand démontrent également, comme nous l'avons déjà vu au chapitre 6, section 2.1, que «le pôle synthétique, pluripolaire par définition, ne semble pas avoir de pathologie propre», de sorte que

«[les] sujets les plus normaux, c'est-à-dire les plus adaptables au milieu naturel, au travail, aux autres et les plus susceptibles d'individuation, sont soit les "synthétiques", soit les "intégrés" ou les "détendus", c'est-à-dire ceux qui, bien que polarisés par des pôles homogénéisants, maintiennent des amorces d'hétérogénéisation, soit en "intégrant" les congères-éléments du régime antagoniste, soit en "détendant" la tension affective monopolisante et en admettant le régime antagoniste au moins d'une façon "ludique" ou

"accidentelle"». ⁴¹

Il y a cohérence entre les deux sortes d'études, l'une culturelle avec Gilbert Durand, l'autre psychologique avec Yves Durand. Une méthode de clarification des valeurs qui s'inspire du structuralisme figuratif de Durand devra donc chercher à développer chez les participants cette sagesse du *mythe* qui consiste à intégrer leurs valeurs contradictoires dans la diachronie de leur vie. C'est dans l'action que le problème se résorbera, dans la mise en «oeuvre» des valeurs en cause; l'action compose nécessairement avec le temps. De plus, puisque ce qui est observé pour la personne individuelle vaut également au niveau du corps social⁴², un processus semblable de résolution de conflits de valeurs pourra s'appliquer tant à un groupe restreint qu'à un moyen ou grand groupe, voire à une communauté et à une société entière.

4. ORIENTATIONS FONDAMENTALES DU NOUVEAU PROCESSUS

À mesure que nous examinons les principes que nous venons d'énoncer pour améliorer la pratique de la *Values Clarification* par les perspectives du Durand sur

⁴¹ AT:62.

⁴² Faisant référence à la démonstration de Dumézil à propos de la disparition de l'empire romain, Durand rappelle que cette «chute» a été causée par la monopolisation d'un régime de l'imaginaire sur l'autre. Il conclut alors que «les sociétés comme les cultures ont un besoin vital d'une *tension polaire* qui les constitue». (AT:62.)

l'imaginaire, nous avons indiqué des lignes de fonds à respecter, des habiletés à acquérir de la part des intervenants et des moyens qui peuvent concrétiser cette pratique. Nous allons maintenant rassembler tout ce matériel pour définir des orientations de base de ce qui constitue l'approche psychagogique en voie d'élaboration dans notre étude.

Nous partons de la constatation que la valeur est un complexe symbolique et qu'elle a donc par nature un double ancrage: dans les données culturelles (que nous appelons souvent «les oeuvres») et dans le couple énergisant des schèmes-archétypes donnant à l'être humain sa spécificité. Chaque ancrage de la valeur fait appel à des techniques particulières de clarification.

L'ancrage culturel (les oeuvres ou l'activité humaine au quotidien) peut être bien servi par le processus de la *Values Clarification* et ses diverses techniques, telles que présentées dans la première partie de notre étude.

L'ancrage archétypal, avec ses perspectives universelles et sa fonction organisatrice de sens ultime, trouve dans la méthode Loder-Parks (proposée également par Grand'Maison-Lefebvre) un bon outil de départ (voir le tableau 28). Cette méthode présente le double avantage de pouvoir s'associer en partie au processus de la *Values Clarification* et de travailler avec la notion d'image, y compris avec sa dimension inconsciente. Cette notion est d'ailleurs reformulée davantage en termes de démarche

symbolique par Grand'Maison-Lefebvre.

Tableau 28 : la méthode de resymbolisation selon Loder-Parks

1	La prise de conscience d'une situation conflictuelle
2	L'apaisement bénéfique qui permet à l'inconscient de faire son travail
3	L'émergence d'une image unificatrice de sens
4	La remodelisation de la situation et la relâche simultanée d'énergie
5	La confrontation du nouveau modèle à la réalité, au su et au vu des autres

Ce qui fait défaut à la méthode Loder-Parks, selon la perspective du structuralisme figuratif que nous avons adoptée, c'est toute l'articulation de l'organisation de sens. Telle que présentée par Parks, l'image «resymbolisée» émerge de la boîte à surprise que constitue l'inconscient, transportant avec elle le règlement des conflits qui ont servi de déclencheur à la démarche de sens. On remarque ici la touche de Coleridge qui attribue à l'imagination le pouvoir de fondre les différences⁴³. Lefebvre note que l'émergence de cette resymbolisation peut avoir été préparée par différentes circonstances: apaisement volontaire, démarche thérapeutique, conseil d'un ami... Mais, pour elle et pour l'auteure qui lui sert de référence, «la resymbolisation est une

⁴³ Voici par exemple comment Parks conçoit la fonction de la symbolique dans la religion: «*Thus, we may now be prepared to recognize that religion, at its best, is a distillation of images (symbols) powerful enough to shape into one that chaos of existence - powerful enough to name a community's conviction of the character of ultimate reality.*» Parks 1991:125. C'est nous qui soulignons.

activité de la "foi", du "croire"»⁴⁴. Pour nous, c'est une activité que l'on peut directement influencer en travaillant sur l'acte de symbolisation.

C'est pourquoi nous avons conçu la démarche supplémentaire qui suit.

La première tâche consiste à identifier les images en distinguant les trois niveaux de symbolisation qu'elles peuvent adopter. Nous les présentons ici sous forme de tableau (voir tableau 29).

En second lieu, nous devons repérer les ensembles auxquels appartiennent ces images (voir tableau 30). Ces ensembles sont fondés sur un double agencement de l'imaginaire, le diurne et le nocturne, qui n'apparaissent d'ailleurs qu'à travers des structures plus définies. Nous avons rattaché à cette organisation des images la notion du relativisme des valeurs. Deux conséquences pratiques découlent également de cette perspective; d'abord l'éducateur doit toujours tenter de situer une valeur dans un modèle plus large, et si possible dans l'ensemble des structures de l'imaginaire du participant; ensuite, puisqu'il s'agit d'une tâche toujours à mieux réaliser, nous suggérons, à l'instar de la psychoreligiologie, la pratique de «la case ouverte», qui attend la part de vérité qui nous échappe encore.

⁴⁴ Lefebvre 1995:352.

Tableau 29 : repérage des niveaux d'images

NIVEAU IMAGINAIRE	FAÇON DE LE RECONNAÎTRE
Signes	Un signe est remplaçable; il est souvent arbitraire, d'ailleurs.
Symboles proprement dits	Un symbole est davantage ancré dans une expérience éducative et culturelle qui remonte à nos toutes premières prises de conscience du monde. Il peut trouver son équivalent en d'autres symboles, mais il comporte toujours un lien intime avec notre identité personnelle; ce qu'il y a de plus précieux pour un être humain se vit à travers ses symboles. Pour changer de symboles, il faut que cette personne ait le sentiment de préserver le plus précieux d'elle-même.
Archétypes	Ce sont des images primordiales, d'une telle importance qu'elles portent les désirs profonds de l'espèce humaine.

Ces structures témoignent du sens que nous donnons à notre vie, ou, en d'autres termes, de la configuration qu'ont prises nos contradictions dans l'«oeuvre» de notre vie. Durand nous formule bien l'enchevêtrement que cette situation représente.

Tableau 30 : repérage des structures de l'imaginaire

RÉGIMES (2)	STRUCTURES (3 CATÉGORIES)
Diurne	catégorie héroïque . 4 structures et 5 micro-univers
Nocturne	catégorie mystique . 4 structures et 5 micro-univers ----- catégorie systémique . 4 structures et 6 micro-univers

«Ce n'est pas un système d'emboîtement de classes ou de relations univoques que propose une oeuvre humaine: c'est lorsque je prends conscience de la disjonction de ses formes et de ses matériaux, de ce refus, de cette résistance de l'oeuvre à se plier à un système formel - donc "idéaliste" comme le sont les sciences dites de la matière - et totalitaire, lorsque je prends conscience de l'oeuvre comme *configuration unique* du disparate, qu'alors je comprends cette oeuvre, j'approche plus près et j'assimile sa poésie singulière.»⁴⁵

Quelques principes concernant le potentiel contradictoire des images, présentés au tableau 31, pourront alors guider l'éducateur qui fera de la clarification de valeurs.

Tableau 31 : guide d'interprétation des contradictions de valeurs

CONSTATATION	CONSÉQUENCES POUR L'INTERPRÉTATION
Si une même valeur, utilisée deux fois, reçoit des significations différentes	dans le cas où elle se loge dans deux régimes différents, il y a probablement deux significations réellement différentes, étant donné la différence majeure de contexte.
Si deux valeurs apparemment contradictoires sont dans un même régime, ou encore dans une même catégorie de structures	<p>a) étant donné leur polyvalence, la contradiction peut n'exister qu'en apparence, la signification étant semblable (v.g. feu et eau = purification);</p> <p>b) leurs significations peut réellement différer . ou bien elles sont complémentaires à l'intérieur de leur essaim (v.g. le feu chauffe l'eau), . ou bien elles s'opposent réellement l'une à l'autre, du fait qu'elles appartiennent à la logique binaire du régime diurne (v.g. haut vs bas; eau vs feu).</p>

⁴⁵ FMVO:153-154.

Si deux valeurs apparemment contradictoires sont dans des régimes différents	elles sont fort probablement irréductiblement opposées et tendent à établir un équilibre par leur opposition (v.g. l'eau peut effectivement éteindre le feu); <ul style="list-style-type: none"> . cet équilibre est réussi selon les accommodements des micro-univers systémiques (sagesse mythique) . cet équilibre n'est que «potentiel» dans les micro-univers héroïques et mystiques, où le symbole dominateur formalise son opposant.
--	---

Dans une perspective d'éducation, nous prenons le parti de favoriser le développement d'un imaginaire qui s'organise selon des structures systémiques. Celles-ci témoignent en effet d'une présence équilibrée des deux régimes de l'imaginaire, alors qu'une monopolisation trop accentuée d'un régime sur l'autre entraîne toujours des états morbides. Le tableau 32 définit quelques tâches éducatives à ce sujet. Comme conséquence pratique, nous avons également noté l'importance de passer à l'action, pour que la diachronie fasse son oeuvre; dans une perspective d'éducation, cette étape sera encouragée et soutenue.

Tableau 32 : tâches d'équilibration des micro-univers mythiques

PÔLE IMAGINAIRE	TÂCHES ÉDUCATIVES
chez la personne vivant selon l'un des micro-univers héroïques	favoriser l'éveil et la croissance de la symbolisation mystique
chez la personne vivant selon l'un des micro-univers mystiques	favoriser l'éveil et la croissance de la symbolisation héroïque

Au niveau des techniques précises à mettre en oeuvre afin de stimuler directement le processus de symbolisation, nous avons mentionné:

1. le contact avec des «oeuvres» de l'imaginaire, particulièrement les grandes oeuvres qui ont pour effet de rejoindre plus directement le niveau archétypal; nous logeons dans cet espace la pratique de récit symbolique, dont Lefebvre nous présente un exemple;
2. différentes techniques de psychothérapie, comme la rééducation symbolique et le rêve éveillé;
3. des méthodes d'intervention psycho-sociale (dynamique de groupe);
4. l'éducation générale de l'imaginaire, tant chez les enfants que chez les adultes.

Les tableaux qui précèdent et les explications qui les accompagnent constituent les premières orientations qui nous permettront de nous approcher d'une organisation pratique d'ateliers destinés à accompagner les participants dans une clarification de valeurs intégrée à une démarche de sens.

Dans le prolongement de la pensée de Durand, nous avons affirmé que la vie de quelqu'un, c'est une oeuvre; ce peut être même un «Grand oeuvre». Or,

«La première maxime de cette hypothèse consiste à affirmer non pas que "le style c'est l'homme" mais plutôt que "l'homme c'est l'oeuvre", avec son style et son message. D'où l'affirmation du primat absolu de l'oeuvre dans sa singularité créatrice, sur toutes les mises en formes, sur tous les systèmes réducteurs d'explication.»⁴⁶

⁴⁶ FMVO:121.

Ces propos, s'ils étaient entendus par les fondateurs de la *Values Clarification*, seraient très bien accueillis, croyons-nous, puisque Raths et ses collaborateurs ont cherché à éviter de perdre de vue la réalité concrète au profit des concepts sous-jacents à leur approche. Visant comme eux à faire une «oeuvre» utile, nous cherchons à établir les conditions les meilleures qui aident efficacement les gens à vivre satisfaits de l'orientation qu'ils donnent à leur vie, face à eux-mêmes et dans leurs rapports avec les autres.

CONCLUSION

L'étude en trois points que nous venons de terminer pose un regard critique inédit sur la pratique de la *Values Clarification* à la lumière des perspectives que nous indique Gilbert Durand dans son oeuvre. De plus, nous avons édifié des fondements théoriques là où d'autres ne faisaient que dénoncer des faiblesses sinon carrément détruire la *Values Clarification*.

Avec la théorie de Durand, nous avons comblé une lacune majeure de la *Values Clarification*, soit l'absence d'un contenu à la définition d'une valeur. La *Values Clarification* nous présente un contenu pauvre en guise de définition de la valeur, un quelconque «*something*» qui résulte d'un processus en trois étapes. Les critiques lui ont reproché à juste titre la perspective limitée de cette proposition. Pour Durand, au

contraire, la valeur possède toute la richesse du symbole et de sa dynamique imaginaire; la valeur peut exister à trois niveaux de profondeur différents et elle travaille par réseautage de significations. Ces notions primaires nous ont permis d'étayer le contenu du présent chapitre.

Nous y avons comparé les notions d'expérience et d'image pour montrer comment celle-ci constitue un meilleur fondement pour un processus de clarification de valeurs, surtout si celui-ci intègre également une démarche de sens. Nous avons ensuite donné à l'expression «relativisme des valeurs» une perspective différente de l'usage qu'en a généralement fait la critique; en effet, dans le structuralisme figuratif, toute image ne prend une signification que par le système de relations auquel elle appartient. Mais nous avons affirmé du même souffle qu'il y a de grands ensembles d'images qui constituent des absolus, ou des valeurs ultimes, reposant sur les grands appels d'oeuvres que lance le fonds primordial de la Nature humaine. Nous avons donc conclu que la clarification des valeurs ne peut se séparer d'une démarche éthique, la valeur étant «éthique» proprement dit. Enfin, à cause de la pluralité des valeurs ultimes et de leur appartenance à des régimes opposés de l'imaginaire, nous avons conclu que les valeurs ne se clarifient que dans une dynamique conflictuelle où la meilleure solution, celle qui nous est indiquée par la sagesse mythologique, réside dans une résolution systémique des antagonismes.

«La "Sagesse" qui définit l'espèce ce n'est ni cette caricature qu'est la "raison" classique, ni non plus tout le cortège des déraisons. La "Sagesse" c'est la maîtrise et l'acceptation limpide - et non la suppression au nom d'un *logos* ou d'une *ubris* totalitaires ! - des irréductibles contradictions, des paradoxes et des

dilemmes de notre nature "hypercomplexe". Quand donc une pédagogie sclérosée cessera-t-elle d'enseigner qu'il n'y a qu'une Raison - celle de la physique classique ! - alors que le Nouvel Esprit Scientifique nous a déjà montré le pluralisme d'un rationalisme ouvert? Ce n'est pas la démence qu'il faut opposer à un savoir rationnel, mais une raison autre, *Ratio Hermetica*.»⁴⁷

L'ouverture conditionnelle dont nous faisons preuve envers la *Values Clarification* rejoint, par certains aspects, les positions prises à son égard par Naud (1985), par Van der Ven (1986) et par Kirschenbaum (1995), sans oublier la pratique élaborée par Berlinguette. Les différences entre leurs positions et la nôtre consiste 1. à soutenir devant Kirschenbaum un système de pensée cohérent sur la valeur plutôt que de proposer un amalgame de méthodes ayant fait leurs preuves en éducation, 2. à demeurer les deux pieds sur le sol familier de l'être humain plutôt que de puiser, avec Naud et Van der Ven, dans une Révélation divine les certitudes dernières des valeurs et 3. à articuler, à l'intérieur d'une théorie davantage définie que chez Berlinguette, le sens religiologique de la valeur.

Dans le prochain chapitre, nous allons passer en revue un système individuel de valeurs afin de dégager, de façon plus concrète, la notion des trois niveaux de la valeur. Puis, par le compte-rendu de deux ateliers d'animation en clarification de valeurs, nous exposerons puis poserons un regard critique sur les techniques et activités d'animation utilisées par deux animateurs chevronnés, l'un aux États-Unis et l'autre au Québec. Dans un chapitre subséquent, le dernier chapitre de notre étude,

⁴⁷ SHT:231.

nous compléterons les éléments qui n'auront pas encore été mentionnés afin de clore notre réflexion par une proposition-cadre destinée à la planification d'ateliers de clarification de valeurs prenant en considération une démarche de sens. Par besoin de distinction et de spécification, nous baptiserons cette proposition-cadre, «l'approche psychagogique des valeurs».

CHAPITRE 9

ANALYSE CRITIQUE DE TROIS EXPÉRIENCES

INTRODUCTION

Le processus de la *Values Clarification* n'a plus à démontrer sa capacité à composer avec du matériel concret; son histoire est là pour le prouver. Par contre, la théorie de Durand sur l'imaginaire nous entraîne dans des interprétations subtiles et abstraites qui peuvent semer chez le lecteur un doute sur son utilité pratique, du moins par rapport à l'animation de groupe. Depuis que nous avons associé les perspectives de Durand à une définition spécifique de la valeur et à la dynamique particulière du *polythéisme des valeurs*, cette théorie a pourtant commencé à se concrétiser, si bien qu'elle nous a permis de poser un regard critique sur la *Values Clarification*. De plus, nous sommes arrivés à définir les paramètres d'une pratique de clarification de valeurs qui permet de faire en même temps une démarche de sens.

Le pas supplémentaire que nous allons franchir dans les pages qui suivent va consister, en premier lieu, à démontrer, à partir d'un classement authentique des valeurs d'une personne, que le groupement de valeurs se présente effectivement par niveau (de significations), comme il en est pour le symbole. Cet étagement nous démontrera en même temps la limite de l'efficacité de la *Values Clarification*. Ensuite, l'examen de la dynamique et des techniques et des activités de deux ateliers de clarification de valeurs, l'un vécu aux États-Unis, et l'autre au Québec, va permettre d'identifier des procédures concrètes qui visent à dépasser le processus original de la *Values Clarification* pour intégrer une démarche plus large de sens. En appliquant à ces

dynamiques très différentes, réalisées par des animateurs chevronnés de groupe de développement personnel, nous allons également mettre en relief ce qui reste incomplet dans l'articulation de la dimension symbolique. Nous garderons pour un prochain et dernier chapitre les propositions qui, en toute hypothèse pour des recherches ultérieures, pourront combler le fossé.

1. UN CLASSEMENT AUTHENTIQUE DE VALEURS

La première démonstration provient d'une étude sur les valeurs de l'auteur de la présente thèse, afin de pouvoir vérifier la capacité d'ancrage dans le concret des notions déjà présentées jusqu'à présent sur les niveaux de symbolisme des valeurs.

1.1 Les consignes de l'expérience

Dans un premier temps, il s'est agi tout simplement de dresser, dans la solitude d'un bureau de travail, la liste la plus complète possible de nos valeurs. Aucune autre consigne ne venait encadrer cette première opération. Dans un second temps, nous avons établi des liens entre les valeurs qui se rapportaient les unes aux autres. Par exemple, une valeur peut être ceci: «habiter un appartement confortable». Une autre valeur peut consister à investir dans «du beau mobilier». Si ces deux valeurs se vivaient comme liée l'une à l'autre, elles étaient jointes ainsi:

appartement confortable ---> beau mobilier.

Ainsi, dans l'exemple donné ici, nous signifions qu'il est plus important d'habiter un appartement confortable que de se procurer un beau mobilier. Un lien inverse pourrait tout aussi bien exister pour quelqu'un d'autre, pour qui c'est le beau mobilier qui fait le confort d'un appartement, quel qu'il soit. La chaîne pouvait se prolonger autant que nécessaire:

$$A \text{ ---} > B \text{ ---} > C \text{ ---} > D \dots$$

1.2 Les résultats globaux

Ces deux premiers exercices nous ont mené aux constatations suivantes (voir tableau 33):

A. Cinq grandes valeurs dominent l'ensemble du tableau, attirant à elles un nombre variable d'autres valeurs. Ces cinq valeurs dominantes sont inscrites au-dessus des colonnes; l'ordre dans lequel nous les nommons n'a aucune importance; ces valeurs nous importent toutes également.

- a) bonheur intérieur / croissance personnelle
- b) la connaissance (le savoir)
- c) le travail / la production créatrice
- d) la justice sociale
- e) la chaleur humaine.

B. Les «valeurs d'importance mineure et interchangeable», que nous avons placées, dans le tableau, en troisième colonne, sont toujours celles qui se trouvaient placées en bout de ligne d'une suite «A...B...C...?».

C. Le nombre des «valeurs premières» (première colonne dans le tableau) varie pour chaque valeur dominante.

D. Dans la plupart des cas, les valeurs vécues au quotidien se rattachent aux valeurs dominantes par deux paliers intermédiaires (première ou deuxième colonne dans le tableau). Pour les autres cas, assez nombreux tout de même, il y a toujours un palier intermédiaire (colonne 1 ou colonne 2), mais ce palier intermédiaire n'est pas toujours le plus rapproché de la valeur dominante.

Tableau 33 : classement authentique des valeurs d'une personne

Système «bonheur intérieur» - croissance personnelle		
Valeurs premières	Valeurs d'importance intermédiaire	Valeurs d'importance mineure et interchangeable
. appartenance à une tradition religieuse: christianisme	. - . recherche doctorale pour concilier savoir - savoir être - savoir faire	. maintenir une pratique dominicale et fêtes adaptée à ma disponibilité . faire des lectures plus attentives et régulières concernant cette tradition

<p>. sentiment d'équilibre intérieur</p>	<p>. occasion de recueillement</p> <p>. contact avec la nature</p> <p>. toujours savoir plus et mieux</p> <p>. musique et arts (en sous-développement: à développer)</p>	<p>. m'aménager des périodes de silence</p> <p>. préserver l'intimité à la maison</p> <p>. participer à des ateliers de développement personnel</p> <p>. écouter de la musique méditative</p> <p>faire des excursions en plein air</p> <p>. jardiner à chaque été (écologiquement le plus possible)</p> <p>. terminer mon doctorat et faire d'autres formations</p> <p>. assouvir ma curiosité intellectuelle sur le sens des choses (lectures diverses, documentaires, conférences...)</p>
<p>. responsabilité de ma santé</p>	<p>. pratique de saines habitudes de vie</p> <p>. prévention</p>	<p>. me nourrir sainement (alimentation surveillée, boisson modérée, aucun tabac ou drogue)</p> <p>. pratiquer des activités physiques (insuffisance, mais conditionnement journalier)</p> <p>. me ménager des loisirs distrayants occasionnels (rire, danse, cinéma, fêtes...)</p> <p>. visiter régulièrement le médecin, le dentiste, l'optométriste</p> <p>. surveiller ma consommation de médicaments</p>

Système «connaître (le savoir)»		
Valeurs premières	Valeurs d'importance intermédiaire	Valeurs d'importance mineure et interchangeables
	<ul style="list-style-type: none"> . recherche et écriture . études . curiosité sur l'être humain . curiosité sur l'univers 	<ul style="list-style-type: none"> . décrocher des contrats . écrire par plaisir . me perfectionner professionnellement . développement des sujets par intérêt personnel . m'inscrire comme membre à certaines organisations . cultiver ma spécialisation interculturelle . faire des voyages qui rapportent culturellement . apprendre d'autres langues . lire sur anthropologie, histoire, sociologie, économie, politique, conditions sociales, intervention communautaire... . lire sur le sens universel (* voir «vie intérieure»)

Système «travail - la production créatrice»		
Valeurs premières	Valeurs d'importance intermédiaire	Valeurs d'importance mineure et interchangeables
<ul style="list-style-type: none"> . sentiment d'utilité sociale 	<ul style="list-style-type: none"> . - 	<ul style="list-style-type: none"> . postuler sélectivement à des emplois . rechercher les responsabilités . ne pas hâter la retraite

<ul style="list-style-type: none"> . besoin de créativité 	<ul style="list-style-type: none"> . - . bonne ambiance de travail 	<ul style="list-style-type: none"> . postuler sélectivement à des emplois . prendre des initiatives . exécuter moi-même certains travaux domestiques (réparations, améliorations...) . vivre solidairement en équipe . être apprécié, reconnu
<ul style="list-style-type: none"> . sécurité matérielle et financière 	<ul style="list-style-type: none"> . salaire suffisant, sans ambition de richesse . dans l'inévitable, confiance apaisante en la Providence 	<ul style="list-style-type: none"> . éviter les installations et outils défectueux ou risqués (éviter les troubles inutiles) . laisser occasionnellement la vie trancher

Système «chaleur humaine»		
Valeurs premières	Valeurs d'importance intermédiaire	Valeurs d'importance mineure et interchangeables
<ul style="list-style-type: none"> . liens de famille 	<ul style="list-style-type: none"> . présence responsable auprès de mes enfants . vie de parenté (famille large) . sentiment de solidarité 	<ul style="list-style-type: none"> . leur assurer une réussite morale et sociale (conditions de vie, études...) . les fréquenter régulièrement (auto, logement secondaire) . exercer une présence auprès de ma mère . fréquenter régulièrement (ma famille, famille de conjointe, ancienne belle-famille) . être disponible (malheurs, corvées...) (* sentiment présent aussi ailleurs)

<ul style="list-style-type: none">. appartenance socio-communautaire	<ul style="list-style-type: none">. conditions de bases saines et démocratiques . esprit de partage	<ul style="list-style-type: none">. suivre les événements et structures régionales. poser des gestes politiques. militer indirectement (présence à des assemblées pour causes justes, voter de façon informée...). militer directement: dénoncer par l'aide, le support, l'écriture de combat . maintenir un intérêt actif dans le développement international (lecture, présence à des rencontres, projets éducatifs ou d'intervention...) . offrir des ateliers de développement personnel
--	--	---

1.3 Quelques constatations

A. La première constatation que nous avons faite, c'est que les valeurs se sont étalées d'elles-mêmes en un système à paliers. La seule difficulté que pose un tel étalement réside dans certains cas où une «valeur d'importance mineure et interchangeable» n'a pas d'intermédiaire dans la seconde colonne; les comportements alors classés dans la troisième colonne ont tendance à prendre plus d'importance (tendance vers la seconde colonne) et à être plus stables. Notons aussi que dans un cas (valeur dominante «travail»), une valeur d'importance mineure se trouve raccrochée à deux valeurs premières.

B. La seconde constatation, c'est que les valeurs de la troisième colonne relèvent de choix qui sont souvent arbitraires. Les situations ou objets valorisés peuvent être

remplacés sans que cela ne pose de problèmes importants. Comme le note le titre de la colonne, elles sont interchangeables; il s'agit de voir ce qui conviendrait tout autant. Il y a une exception, pour les valeurs relevant de la vie amoureuse; ces valeurs demandent à être protégées au moins dans la même mesure que celles de la seconde colonne.

C. En ce qui concerne les valeurs de la seconde colonne, elles ne sont ni éphémères ni arbitraires. Par exemple, l'auteur de la grille de valeurs que nous étudions admet, au moins théoriquement, pouvoir s'accommoder de vivre dans une autre culture où la structure communautaire pourrait être patriarcale ou matriarcale; mais il s'agit là d'un changement important, dont l'éventualité est peu probable. De même, l'«esprit de partage», par exemple, que nous trouvons dans la valeur dominante «Justice sociale», ne peut pas être facilement abandonné pour son contraire, l'égoïsme ou l'égoïsme; ce changement supposerait une radicale conversion, assez peu probable chez quelqu'un dont une cinquantaine d'années d'éducation et d'orientation de vie ont démontré le comportement habituel inverse. Nous touchons donc ici à des fibres culturelles ou éducatives stables. Nous ne concevons pas que ces valeurs puissent changer au gré des circonstances. Certains changements exigeraient mûre réflexion; d'autres, des contextes culturels très différents.

D. Enfin, nous constatons que le troc des valeurs devient encore plus difficile lorsque

nous considérons les valeurs de la première colonne. Nous ne confierions pas la responsabilité de notre santé (1^{ère} colonne) à une autre personne, sauf en cas de traitement médical. De même nous accepterions de vivre momentanément sans espace de recueillement (3^e colonne), mais nous préserverions beaucoup plus jalousement ce qui favorise notre équilibre intérieur (1^{ère} colonne). Nous consentirions également à une retraite prématurée (3^e colonne), si nous avons l'assurance de pouvoir encore être utile socialement par une autre voie (1^{ère} colonne). D'ailleurs les exemples de décès prématurés peu de temps après la mise à la retraite nous portent à associer étroitement l'identification personnelle à son rôle professionnel (ici, il s'agirait d'une fusion des colonnes 1 et 3). Nous croyons qu'à ce niveau premier d'organisation des systèmes de valeurs nous touchons aux fibres profondes de la personne.

E. Il est encore moins pensable de supprimer les valeurs dominantes, même par substitution. Nous n'accepterions pas de libre compromis à propos de trois valeurs qui nous sont vitales; pour nous, la vie se conjugue avec l'«esprit de justice»; le bonheur habituel se trouve dans des relations harmonieuses avec les autres (évitement de l'hostilité permanente); et la mondanité et la futilité ne nous procurent pas de «bonheur intérieur». Nos raisons de vivre s'effriteraient; le sens de notre vie serait à réajuster fondamentalement. Nous aurions l'impression d'être une autre personne. Quant aux valeurs fondamentales du «travail» et de la satisfaction de «la connaissance», nous vivrions difficilement leur absence, et peut-être seulement dans

une situation obligée; mais nous savons qu'il y a moyen de trouver des compensations pour ces deux valeurs dominantes. Par exemple, toute situation vécue est une occasion de connaissance nouvelle. Somme toute, les valeurs dominantes autour desquelles gravitent toutes les autres valeurs sont des intouchables. Avec elles, nous sommes entrés de plain-pied dans le domaine des «dieux». Nous nous trouvons également en situation de polythéisme: cinq «dieux» habitent notre vie. Trois d'entre eux règnent en absolus dans leur domaine propre et deux autres «dieux» jouent d'astuce pour se maintenir aux commandes de leur territoire.

1.4 Première conclusion: le sens peut se trouver partout

L'intensité progressive de l'attachement aux valeurs dont nous venons de faire état démontre, à sa façon, que les valeurs illustrées se comportent de la même façon que le système symbolique des images, tel que présenté par Durand. Le caractère interchangeable des valeurs de la troisième colonne correspond au niveau du signe. Par contre, les valeurs de la seconde colonne présentent déjà toutes les caractéristiques du symbole; elles résistent au changement parce que leur signification est bien rendue par le signifiant correspondant. Quant aux valeurs de la première colonne, à la fois plus abstraites et plus englobantes, elles ne reçoivent leur lien avec le concret que par leur nécessaire solidarité avec toutes les autres valeurs (deuxième et troisième colonnes). Par exemple, le sentiment d'équilibre intérieur passe par des occasions de recueillement, des contacts avec la nature et la satisfaction générale de la curiosité intellectuelle; dans chaque cas, des circonstances précises permettent de

vivre ces valeurs au quotidien.

C'est encore plus vrai pour les valeurs dominantes, qui jouent le rôle d'attraction archétypale. Une valeur dominante se diffuse jusque dans les extrémités de ses ramifications, en franchissant des niveaux de qualité. Au bout du réseau, les applications concrètes sont très variées, mais le sens premier est toujours sauf. Voilà donc notre première conclusion sur cette analyse d'un classement authentique de valeurs: tant à son niveau le plus intense qu'au niveau le plus diffus, le sens conserve sa capacité d'être présent.

1.5 Deuxième conclusion: la *Values Clarification* n'est utile qu'aux niveaux éloignés de signifiante

Il y a une autre conclusion à laquelle nous conduit cette analyse. Elle concerne la capacité d'intervention du processus de la *Values Clarification* en rapport avec ces différents niveaux. Le processus de *Values Clarification*, rappelons-le, consiste à juger des éléments des expériences de notre vie en effectuant une démarche en trois étapes:

1. clarification de la dimension affective (sentiments et témoignage verbal),
2. clarification du choix (liberté réelle, choix multiples et connaissance de leurs conséquences) et
3. clarification des actions à poser (mise en action réelle et de façon répétée).

consentant à faire part de nos options parce que nous les apprécions et que nous nous attendons à poser des gestes conséquents, spontanément ou par devoir. Tout au plus exprimons-nous quelques réserves à trop nous afficher publiquement à propos de certaines valeurs de la troisième colonne, quand le milieu ne semble pas réceptif à de telles valeurs. Par exemple, il nous paraît mal à propos de mentionner un *per diem* qui équivalant parfois au salaire d'une semaine de travail d'un interlocuteur; c'est notre sens de la justice sociale qui est bousculé et nous craignons que l'autre personne ne se sentent dévalorisée dans le présent contexte social où l'*homo oeconomicus* est la philosophie de l'heure, à notre avis.

L'étape 2 du processus de *Values Clarification* (clarification du choix) ne peut s'appliquer à tout le tableau 33 de façon univoque. Nous n'acceptons pas de soumettre nos valeurs dominantes et nos valeurs de la première colonne à une simple opération logique. Il ne nous semble pas y avoir d'alternative acceptable, donc pas de choix possible. Une souplesse un peu plus grande s'applique aux valeurs de la seconde colonne, alors que la troisième colonne ne soulève pas de problème digne de mention.

Compte tenu des raisons de nos réticences, notre interprétation est la suivante:

a) quand les «œuvres» ou les «biens» auxquels s'appliquent les valeurs sont à la fois multiples et sans signifiante évidente en eux-mêmes, quand ils peuvent prendre, indifféremment et jusqu'à la contradiction, la couleur de l'environnement dans lequel ils sont valorisés, l'étape du «choix» de la *Values Clarification* suit librement son cours.

ils sont valorisés, l'étape du «choix» de la *Values Clarification* suit librement son cours.

b) Dès qu'une valeur rétrécit son champ d'extension des symbolisants, une prudente résistance à la troquer commence à s'installer. Changer devient dérangeant. Pensons par exemple à un couple pour qui amour rime avec toujours et qui, un jour, est confronté à la séparation et au divorce. La démarche envisagée déstabilise énormément de choses dans la vie de l'un et l'autre membre de ce couple et la désunion ne se réalise souvent qu'à travers une crise profonde.

c) Enfin, si la signification attribuée à une valeur est unique, elle ne peut s'inscrire dans la logique de l'échange; par exemple, une personne peut dire: «on se marie pour la vie, quoi qu'il arrive!»

Ce sont les valeurs stables d'une personne qui fondent le sens de sa vie. Elles lui donnent son identité. La seule issue d'échange, à ce niveau, c'est la «re-symbolisation», dont parlent Loder-Sparks et Grand'Maison-Lefebvre. La re-symbolisation situe l'échange au niveau d'un paradigme différent de celui de la *Values Clarification*; la logique de cohérence enseignée par le langage mythique prend alors la relève de la logique bivalente. Conformément à la pensée de Durand dans l'application d'une telle re-symbolisation, il faudra alors chercher à nourrir la personne avec de «célestes» grandes Oeuvres, pour faire vibrer l'*homo symbolicus* présent en elle et libérer l'énergie bio-psychique organisatrice de tout ce qu'elle imagine faire et être en ce monde.

2. ANALYSE DE DEUX ATELIERS CENTRÉS SUR LES VALEURS

Nous allons maintenant examiner la structure et le déroulement de deux ateliers de clarification de valeurs auxquels nous avons personnellement participé. Le premier est un atelier de *Values Realization*, dirigé par Sidney Simon et son épouse Suzanne; il a été tenu au *Mount Holyoke College*, Massachusetts (États-Unis), en juillet 1995; cet atelier, que l'on peut suivre dans le seul but de clarifier des valeurs en soi-même, sert aussi de première des trois étapes de formation d'animateurs de groupes de *Values Realization*. Le second atelier est offert par le Centre Option Ouverte. Il a pour titre «Expérience symbolique»; la technique utilisée est l'approche psychoreligiologique. L'atelier de juillet 1996 a été animé par le directeur du Centre Option Ouverte, Jean-Marie Berlinguette, à Cap Rouge (Québec). Les deux ateliers ont duré sensiblement le même nombre de jours, soit cinq jours pleins, y compris les soirées.

Cette double étude va nous permettre d'identifier des techniques et des activités d'animation qui nous paraissent concourir aux fins de symbolisation présentées dans le chapitre précédent. Nous mettrons également en lumière ce en quoi ces pratiques s'ajustent mal au cadre général d'atelier que nous proposons.

2.1 Atelier de *Values Realization*

Le groupe de *Values Realization* était formé d'une trentaine de participants. Les multiples activités de l'atelier de *Values Realization* ont toutes eu lieu dans une salle à peu près grande comme un local normal de classe; la décoration était presque totalement absente. Chaque session d'environ trois heures mettait en oeuvre toujours plus d'une activité. Ces activités ont donc duré très souvent moins d'une heure, du moment de la première explication à leur terminaison. La technique de Simon consistait à induire le maximum d'interactivité entre les participants. Des triades de support ont été constituées au hasard dès les premières heures pour que les participants puissent se donner du support mutuel s'il y avait des moments difficiles à passer. Les plénières ont été peu nombreuses et surtout consacrées aux explications thématiques et à la présentation d'outils de travail. Dans quelques cas seulement, elles ont servi à faire avancer un processus émotif. Les journées ont été très bien remplies; la variation d'activités permettait d'aborder le thème de l'atelier sous un grand nombre d'aspects. Personnellement, nous avons été incommodé, au début, par la rapidité avec laquelle les activités se succédaient; nous avons l'impression de tout traiter de façon superficielle. Nous avons peu à peu découvert que l'accumulation des démarches et leur diversité compensaient ce manque d'approfondissement ponctuel. C'est du moins l'interprétation que nous donnons aux résultats observés: les participants sont passés par des remises en question et des ajustements intérieurs comparables à ceux dont nous avons personnellement été témoin dans d'autres types d'ateliers de développement personnel. Cette appréciation est cependant tout à fait subjective et

ne prétend à aucune valeur scientifique; nous n'avons jamais vérifié auprès de quiconque la durée de ces effets chez ceux qui les ont vécus.

Nous avons regroupé les activités de l'atelier de *Values Realization* auquel nous avons participé en 4 catégories: 1. la vie de groupe; 2. les activités de réflexion personnelle; 3. les activités d'affirmation devant les autres; et 4. les activités d'apprentissage de comportements.

2.1.1 Formation d'une vie de groupe

Sidney et Suzanne Simon mettent d'abord en oeuvre des activités destinées à former rapidement un groupe avec la trentaine de participants venant de tous les horizons des États-Unis et même du Canada; la parole, les gestes et la circulation de messages valorisants sont mis à contribution. Ils organisent également un système de support mutuel entre les participants, afin que ceux-ci puissent toujours compter sur une ou deux personnes spécialement attentives à eux tout au long de l'atelier. Plusieurs règlements ou façons de faire sont mis en place pour assurer que le groupe demeure supportant tout au long de la semaine: confidentialité stricte, interdiction des sarcasmes et des jugements, échanges de type thérapeutique à éviter, écoute mutuelle la plus totale, liberté absolue de «passer son tour» dans toute activité, distribution de charges utiles au groupe...

2.1.2 Activités de réflexion personnelle

Les activités de réflexion personnelle varient beaucoup dans leur forme. À chaque jour, les participants écrivent une lettre; le destinataire varie selon le thème du moment et selon ce qui prend forme chez le participant en rapport avec le thème. Parfois, des questions sont posées, auxquelles les participants apportent des réponses personnelles par écrit. Il y a aussi des grilles à remplir, des séries de facteurs à mettre en ordre, des dessins à produire...

2.1.3 Activités d'affirmation devant les autres

Toutes ces réflexions font l'objet de partages volontaires. La plupart du temps, ces échanges ont lieu à deux ou trois. Chaque fois qu'il y a écriture d'une lettre, des volontaires sont invités à en faire la lecture devant tout le groupe. Il y a toujours plusieurs personnes qui le font, avec enthousiasme pour la plupart, avec une volonté admirable pour certaines qui mettent à jour des blessures secrètes. Deux autres activités d'affirmation publique sont également utilisées: la répétition de certaines phrases proclamées par l'animateur et que nous n'osons pas facilement extérioriser par nous-mêmes; et la participation à une soirée-spectacle où chacun doit se permettre de produire devant le groupe un mini-spectacle qu'il n'a jamais osé faire dans sa vie.

2.1.4 Activités d'apprentissage de comportements

Souvent jointes aux deux catégories précédentes, les activités d'apprentissage de comportements sont également nombreuses. Elles consistent à pratiquer brièvement

mais intensément des façons d'exprimer des phrases d'amour inconditionnel ou des critiques valorisantes; ce peut être aussi d'écrire un bref message valorisant à un autre participant, ou encore de devenir un bon allié dans des situations difficiles. Une catégorie particulière d'apprentissage, le *skin nourishment*, permet d'accepter le toucher des autres, par exemple par des techniques élémentaires de massage.

2.1.5 Plus que la *Values Clarification*

Toutes ces activités sont quelque peu familières à ceux qui ont de l'expérience ou des connaissances sur les ateliers de développement de la personne. Quelques-unes témoignent d'une évolution des techniques par rapport à la proposition initiale de la *Values Clarification*. Notons, à titre d'exemples, le support mutuel des participants, les pratiques sur l'amour inconditionnel, la répétition de phrases engageantes, quelques interventions modérées de style thérapeutique avec quelques participants... Comme l'explique Sidney Simon dans l'entrevue qu'il nous a accordée suite à cet atelier, ce sont des pratiques qui sont venues progressivement s'ajouter à l'approche de base de la *Values Clarification*, à mesure que les principaux formateurs s'initiaient aux techniques nouvelles de la psychologie humaniste.

D'autres activités ou façons de faire s'inscrivant dans un style plus symbolique d'intervention sont maintenant utilisées principalement sous l'influence de Suzanne Simon. Depuis qu'ils ont vécu en couple, les Simon ont introduit certaines bases spirituelles dans leur relation, ce qui s'est quelque peu transposé dans leur façon

d'animer les groupes. Par exemple, les Simon ont débuté toute période d'animation de trois heures par un moment de calme (5 à 10 min), nourri par une musique ou un chant; les participants étaient invités à fournir leur propre matériel de recueillement. Par ce genre de réchauffement, divers sentiments et diverses idées ont été introduites dans le groupe: ouverture à l'expérience nouvelle, à l'amour fraternel, abolition des murs autour de soi, rappel des êtres chers, croyance en Dieu... Les participants pouvaient chanter les chansons qu'ils connaissaient, des feuilles leur donnaient les paroles. Ce moment musical était régulièrement suivi d'une brève lecture qui prolongeait la méditation amorcée; par exemple, Sidney Simon a lu deux poèmes de sa composition. Bien que ce soit très secondaire dans l'ensemble de l'atelier, des éléments visuels ont également été utilisés: fleurs fraîchement coupées, dessins humoristique pour souhaiter le bonjour. Soulignons aussi l'activité autour du thème «*Bliss*», ce que nous pourrions traduire par «expérience bienheureuse», une expérience qui soulève l'âme. Il fallait repérer dans notre vie un exemple d'une telle expérience, puis cultiver le désir d'en vivre à nouveau (l'activité permettait d'identifier au moins une expérience à venir). Enfin, selon une perspective où le symbolisant est un ancrage dans le monde physique, nous croyons que les séances de *skin nourishment* peuvent être aussi classées parmi les activités symboliques, parce qu'elles rappellent la nécessité d'incarner nos valeurs dans la réalité quotidienne.

Les activités de type «symbolique» ont été distribuées tout au long de la semaine, de sorte que les participants prenaient contact avec eux-mêmes tantôt par mode

rationnel, tantôt par mode émotif, puis tantôt par un mode intuitif que nous pourrions qualifier de «spirituel», au sens large du terme. Évidemment, les éléments symboliques valaient surtout dans l'ordre culturel «américain» et ne faisaient vibrer quelqu'un d'une autre culture que par ses fibres déjà «américanisées»: par exemple, le «*I believe*» d'Elvis Presley a pu unifier le groupe dans le chant par-delà la diversité des âges et des origines culturelles. D'autres textes, défiant l'ancrage d'une culture spécifique, semblent s'adresser droit au coeur de toute expérience humaine. Nous pouvons donner, à titre d'exemple, la chanson au style quelque peu «western» *My Old Man*, où Steve Goodman chante l'amour inconditionnel du père, quelque fut l'héroïsme de sa vie:

«I miss my old man tonight and I wish he was here with me
With his corny jokes and his cheap cigars
He could look you in the eye and sell you a car
That's not an easy thing to do

But no one ever knew a more charming creature
On this earth than my old man»¹.

Durand explique bien que le symbole puise nécessairement ses attraits dans le bagage d'une culture donnée, mais aussi que le symbole peut nous témoigner de la présence d'une image très large de l'expérience humaine, sinon «primordiale». Shakespeare avait le don de mettre en oeuvre de telles images, mais il n'en détient pas le brevet exclusif! Durand mentionne à juste titre que la moindre manifestation culturelle peut nourrir la poésie de l'imaginaire et contribuer ainsi à mettre quelqu'un en marche sur

¹ Album de Steve Goodman: *Say it in private*.

son «trajet anthropologique». Nous croyons donc que la *Values Realization* apporte une contribution à ce cheminement, une contribution qui est un progrès par rapport au processus premier de la *Values Clarification*. Simon fait montre d'un souci à nourrir l'âme de ses participants. Comme nous l'avons noté, il s'agit surtout d'une âme «à l'américaine», puisque les Simon par exemple ne parlent que l'anglais et n'ont que peu d'expérience à l'extérieur du territoire des États-Unis. Mais ceux qui font usage de leur approche peuvent se charger de l'adapter à leur culture. Afin de faire un seul bilan des richesses et des limites des deux ateliers de clarification des valeurs auxquels nous avons participé, nous allons présenter tout de suite l'atelier de psychoreligiologie.

2.2 Atelier de psychoreligiologie

Le second atelier que nous prenons en exemple était intitulé «Expérience symbolique». Le fondateur de la psychoreligiologie, Jean-Marie Berlinguette, animait cet atelier; il était assisté par deux co-animateurs et par deux stagiaires en psychoreligiologie. Les quatre assistants n'ont jamais fait d'intervention directe dans la démarche des participants; leur rôle consistait plutôt à faire le point régulièrement avec l'animateur principal et à préparer matériellement les activités. Huit participants formaient le groupe. Le site où se déroulait l'atelier offrait des espaces dont l'équipe a su tirer partie: un local de la dimension d'une grande classe, une chapelle, et, à l'extérieur, des espaces verts avec boisé.

La dynamique de l'atelier de psychoreligiologie est très différente de celle de la *Values*

Realization. L'interaction entre les participants était réduite au maximum, durant les heures d'atelier; ce qui fait qu'il n'y a pas eu d'activités particulièrement consacrées à structurer les échanges entre les participants. Dans cet atelier, tout se déroule comme si chacun était seul avec l'animateur; quand le participant n'est pas individuellement en processus de croissance personnelle avec l'animateur, il est en attente. Il ne s'agit toutefois pas d'une attente passive, puisque Jean-Marie Berlinguette a une façon spéciale de conduire un échange particulier; par reformulation et rétroaction, il élargit souvent les propos d'un participant en train de cheminer pour que son expérience interpelle les autres participants. Par exemple, si quelqu'un éprouve une sensation physique, comme une douleur à l'épaule, l'animateur va faire en sorte que le participant demeure en présence de cette douleur jusqu'à ce qu'elle commence à livrer son message. Tout autre participant qui observe la démarche apprend ainsi à appliquer à lui-même ce qu'il constate chez l'autre, et le pratique souvent sur le champ.

À cause de l'objectif de l'atelier («Expérience symbolique»), toutes les activités (modelage, dessin, écriture, recherche d'indices dans l'obscurité de la nuit, etc.) portent une intention directe de symbolisme. L'animateur a d'ailleurs clairement situé son propos dès le début de la rencontre; il a livré périodiquement des explications supplémentaires tout au long de la semaine. Nous allons donc présenter les activités en suivant les axes symboliques développés durant l'atelier. Nous parlerons d'espace sacré, de création et de développement de symboles par les participants et de mises

en scène symboliques.

2.2.1 L'espace sacré

L'espace sacré a été institué dès le début de l'atelier. Une large nappe blanche a été soigneusement déployée devant les participants, qui, assis par terre, formaient un cercle. Les participants ont toujours occupé la même place durant tout l'atelier, se créant ainsi un espace personnel en relation avec l'espace sacré. À mesure que les activités se déroulaient, différents signes liés à ces activités occupaient l'espace sacré: un large bol d'eau pure transparent, un bouquet de fleurs sauvages fraîchement cueillies, un fruit frais, un lampion allumé au centre de l'eau, des épées croisées, un bâton de pèlerin, une coupe dorée, un livre de la parole sacrée, un livre de méditation initiatique; puis progressivement, tout le matériel que chaque participant décidait de déposer à son tour dans l'espace sacré qu'il faisait sien. Nul ne s'est permis de traverser cet espace inconsidérément; il n'a été foulé qu'avec respect et seulement par nécessité.

2.2.2 Créativité de type symbolique

Les participants ont été plusieurs fois invités à créer leur propre matériel symbolique. Chaque étape de création ou de participation à un autre genre d'activité est toujours suivie d'une longue période où les participants livrent leurs impressions du moment et entrent en processus d'émergence de sens sous la conduite de Jean-Marie Berlinguette.

A. La première activité a consisté à modeler de la glaise. Avec la moitié du matériel reçu, il fallait créer un objet ou une forme symbolisant son propre parcours dans la vie. Avec le matériel restant, il fallait sculpter, les yeux bandés, une forme animale désignée par l'animateur, la même forme pour tous. Soulignons qu'aucun modelage symbolique représentant le parcours de vie ne se ressemblait; la signification que leur attribuaient les participants différait encore plus.

B. Au cours de la seconde activité, les participants ont dessiné les neuf éléments du test AT-9²: une épée, un monstre, de l'eau, quelque chose de cyclique, un personnage, du feu, un animal, un refuge, une chute. Aucun dessin ne se ressemblait et les histoires qui ont été racontées à partir de ces dessins étaient aussi diverses que la biographie de chacun. Deux activités différentes destinées à tirer de son propre dessin le maximum de significations ont été mises en oeuvre. Ce dessin de même que les deux figurines modelées sont alors devenus les éléments de base pour toute la suite de la démarche.

Tous les autres éléments matériels sont également venus prendre place en fonction du dessin et des figurines. Le travail de l'animateur favorisait l'intégration de ceux-ci à la vie de chacun; par contre, les participants ont eu l'initiative de composer des

² Le test AT-9, d'Y. Durand, était utilisé depuis quelque temps dans les ateliers de psychoreligiologie sur la symbolique. Sans connaître avec exactitude l'origine de ce test, les animateurs de cet atelier l'utilisent selon leurs besoins. Il n'a donc pas servi à déterminer les micro-univers de l'imaginaire, mais plutôt à mettre symboliquement en scène des éléments biographiques individuels.

arrangements avec les éléments qui venaient progressivement s'ajouter à l'ensemble de base. Peu à peu chaque arrangement individuel a commencé à parler à son auteur de sa propre vie, de ses difficultés, de ses aspirations, etc. comme un grand livre. Le tout se passait à la façon d'une réflexion sur la signification d'un rêve qui nous a marqué, avec les imprécisions et les lumières qu'il comporte. Nous devons souligner la grande habileté de Jean-Marie Berlinguette à accompagner l'émergence de sens de chaque complexe symbolique; dans la dernière phase de cette émergence, l'animateur posait la question: «que comptes-tu faire avec cela?» Au bout de la semaine, il était évident que tous les participants avaient jeté un regard renouvelé sur leur vie et que cinq d'entre eux avaient plongé plus fortement que les autres, mais toujours en douceur, au sein de leurs émotions. Nous pouvons dire qu'une parole inattendue est montée en nous, à partir d'un élément du dessin, pour nous appeler à ajuster l'une de nos perspectives de vie. Les quelques participants qu'il nous a été donné de revoir quelques mois plus tard nous ont affirmé ne pas avoir vécu de transformation marquante; certains disaient cependant sentir que des lignes de fond faisaient un travail souterrain en eux. La même remarque s'applique à nous, quant au «message» intérieur reçu à cette occasion.

2.2.3 Mises en scène symboliques

Le troisième ensemble d'éléments de l'atelier peut être identifié par les mises en scène symboliques. Elles ont été variées. Nous ne voulons pas dévoiler ici leurs détails, par respect pour les auteurs qui ont droit de préserver les effets spéciaux de leur atelier.

Le mystère est d'ailleurs partie prenante de la notion même de symbole. Malgré cette réserve, nous pouvons dire

- A. que la chapelle de la résidence des religieux où logeaient les participants a servi à créer une ambiance de lieu sacré,
- B. avec éclairage à la chandelle, pour la proclamation des récits mythiques des dessins de l'AT-9;
- C. le personnage d'un pèlerin, interpellant chacun afin qu'il livre ce qu'il a de sacré en lui-même, complétait le jeu scénique.
- D. À une autre occasion, la chapelle a également servi de lieu d'invitation à s'engager dans une quête nocturne d'identité.
- E. Cette quête, qui a effectivement eu lieu la nuit,
- F. se déroulait sous la direction d'un autre personnage, sorti cette fois de la légende arthurienne.
- G. Chaque participant partait seul dans la nuit à la recherche d'éléments susceptibles de le révéler à lui-même et ne revenait qu'après leur découverte et avoir démontré qu'il en avait tiré une leçon.

2.2.4 Autres activités à intention symbolique

Trois autres éléments, qui n'entrent pas dans les catégories précédentes, ont également fait partie du jeu symbolique: la lecture d'un récit s'apparentant à une légende, le visionnement du vidéo *Une histoire sans fin* qui porte sur une quête de la délivrance des forces du mal, et l'organisation libre d'un temps symbolique de

«désordre».

2.2.5 Un symbolisme à fonction biographique

Comme nous l'avons dit plus haut, tous les éléments de l'atelier de psychoreligiologie étaient intentionnellement symboliques. Tous les moments où le groupe était réuni recréaient cette dynamique. La variété des symboles était grande: arts plastiques (sculpture, dessin fantastique), jeux scéniques, lieu sacré, espace sacré, objets symboliques traditionnels (épée, coupe, ...), récits fantastiques, rêves, nuit (pluvieuse par surcroît)... La démarche d'animation était maintenue au niveau de l'interprétation symbolique du vécu de chacun; de plus, dans ses introductions théoriques sur le déroulement de l'atelier, l'animateur exposait une conception de la symbolique qui s'ajuste bien avec les perspectives que nous adoptons dans la présente étude. Dans des conversations tenues au cours des moments libres de l'atelier, et lors d'une rencontre ultérieure avec l'animateur, nous avons été témoin du souci de celui-ci à atteindre ce qu'il appelle le niveau «ontologique» de la démarche; nous traduirions cette perspective en disant que c'est le niveau où le symbole (et non pas seulement des techniques de psychologie et de développement personnel) opère lui-même la clarification de la vie de la personne et son unification . À notre avis, il s'agit d'une conception très proche de la re-symbolisation dont il est question chez Sparks et Loder. Nous n'avons pas cueilli d'indices qui nous permettent d'affirmer qu'il y a eu «révélation» (selon l'expression de Sparks) pour quelque participant; il y a certes eu des «guérisons» par l'image (toujours définies selon Sparks) formée par l'ensemble

dessin-figurines. Mais si nous nous basons sur ce qu'exprimaient les participants, ceux-ci greffaient constamment des interprétations biographiques à leurs représentations symboliques, de sorte que le passage au niveau proprement mythique dont parle Durand, au-delà du «complexe personnel», et qui constitue l'ouverture à l'«autre» (celui-ci étant possiblement l'«homme nouveau» de soi-même), ce passage n'a pas semblé se produire. Nous l'affirmons toutefois sous toute réserve; en effet, nous n'avons pas eu de contact subséquent avec les deux participants qui ont apparemment cheminé beaucoup plus en profondeur que les autres.

2.2.6 Quelques éléments réducteurs de symbolisme

Deux facteurs peuvent avoir donné du lest à cet atelier. D'une part, les participants ont longuement été placés de façon statique devant leur dessin et leurs figurines. Si quelques mises en scènes avaient été créées avec leur participation, le groupe aurait pu alors contribuer à la démarche de chacun et libérer sa créativité dans l'espace qu'il occupait. Autrement dit, le groupe lui-même aurait pu être un corps symbolique où se serait vécue une dynamique; comme ce fut momentanément le cas, par exemple, lors de la récitation des mythes personnels. De plus, l'appropriation de certains symboles était difficile à faire. Par exemple, il n'est certes pas facile pour des Québécois de la fin du XX^e siècle de se sentir concernés par des emblèmes empruntés à la légende arthurienne. Sans un conditionnement approprié, la mise en scène reste au niveau du signe; les participants ne peuvent y lire des significations qui les concernent. Aucun élément symbolique tiré de la culture à laquelle appartiennent les participants n'a été

utilisé pour faire vibrer leurs cordes culturelles les plus immédiatement sensibles (par exemple, l'utilisation d'une chanson populaire). Par contre, le dessin a été efficace, probablement à cause de sa lente et profonde appropriation. De plus, plusieurs participants ont beaucoup travaillé avec leurs figurines; c'était un symbole qu'ils maîtrisaient bien. Enfin, des nourritures plus solides, comme le texte qui fut lu en fin d'atelier, auraient pu se trouver en plus grande abondance, quand l'atmosphère s'y prêtait bien.

L'atelier psychoreligiologique propose une démarche de clarification des valeurs dont nous souhaitons retenir plusieurs éléments. Il lui manque cependant la présence d'éléments culturels contemporains signifiants, comme les ballades musicales de l'atelier de la *Values Realization*. De plus, il faudrait étudier s'il est nécessaire d'introduire des techniques précises qui permettent de traduire en comportements quotidiens ce qui est approché de façon symbolique chez le participant; Sparks demeure imprécise là-dessus et accorde beaucoup de pouvoir au seul phénomène organisateur de l'imagination, celle-ci devant ultérieurement subir l'épreuve de la réalité vécue dans la communauté.

2.3 Forces et limites des deux ateliers

Il est certain que les animateurs des ateliers de *Values Realization* et de psychoreligiologie se sont souciés d'intégrer des exercices de niveau symbolique dans

leur démarche de clarification de valeurs. La *Values Clarification*, dans sa forme première, semble définitivement dépassée; clarifier ses valeurs est devenu une opération plus complexe que la stricte mise en oeuvre d'une méthode de pensée critique pour adopter des comportements conformes à ses propres sentiments et librement choisis. Les ateliers de *Values Realization* et de psychoreligiologie confirment ce que tous les principaux auteurs de la *Values Clarification* ont soutenu depuis le tournant des années 80, soit la nécessité de faire appel à une dynamique qui permette aux participants de plonger plus en profondeur à l'intérieur d'eux-mêmes ou bien de mesurer leurs valeurs à la lumière des dimensions socio-religieuses et morales dont leur vie est empreinte.

Dans le tableau 34, nous récapitulons ce qu'ont été dans l'un et l'autre atelier les apports nouveaux qui nous semblent contribuer à créer une atmosphère propice à une démarche symbolique de clarification des valeurs. Nous indiquons également les limites que semblent encore comporter ces nouveaux apports.

Relativement à une démarche de type symbolique, les forces que met en parallèle le tableau 30 sont liées à des préoccupations de techniques de base en animation, dans le cas de la *Values Realization*, alors que la psychoreligiologie se tient proche d'un concept explicite de symbolisation. Les animateurs de ces deux ateliers utilisent des styles très différents d'animation de groupe; il ne serait pas équitable de les comparer l'un à l'autre. Nous considérons plutôt qu'il peut y avoir enrichissement d'une

Tableau 34 : forces et faiblesses de deux ateliers de clarification des valeurs quant à une démarche de type symbolique

	VALUES REALIZATION	PSYCHORELIGIOLOGIE
F O R C E S	<ul style="list-style-type: none"> . début des animations par réflexion méditative <ul style="list-style-type: none"> par musiques par textes . unification du groupe par le chant . éléments visuels significatifs (v.g. fleurs) . activités sur le «Bliss» . le <i>skin nourishment</i> . le support mutuel des participants . les pratiques sur l'amour inconditionnel . la répétition de phrases engageantes . quelques interventions de style davantage thérapeutique avec quelques participants... 	<ul style="list-style-type: none"> . grande variété des activités à caractère symboliques <ul style="list-style-type: none"> arts plastiques dessin fantastique jeux scéniques lieu sacré espace sacré objets symboliques traditionnels (épée, coupe, ...) récits fantastiques rêves nuit . La démarche d'animation était maintenue au niveau de l'interprétation symbolique du vécu de chacun. . l'animateur expliquait brièvement les différents concepts de la symbolique.
L I M I T E S	<ul style="list-style-type: none"> . il s'agit surtout d'apports culturels nettement «américanisés»; aucun indice ne permet de montrer le souci des animateurs pour l'élargissement des sources culturelles; . les éléments favorables à l'expérience symbolique ne sont pas pensés en fonction d'un plan centré sur ce genre d'expérience. 	<ul style="list-style-type: none"> . rien n'indique qu'il y a eu une sorte d'expérience «ontologique»; . les participants ont trop longuement vécu de façon statique devant leur dessin et leurs figurines; . les participants n'ont pas suffisamment eu l'occasion de s'approprier les symboles. . aucun symbolisant tiré de la base culturelle des participants n'a été planifié (ex.: ballades musicales populaires) . il y a eu absence de techniques précises d'atterrissage dans la réalité quotidienne.

approche par l'autre, à l'intérieur d'un atelier qui cherche à varier les styles d'animation afin d'augmenter les chances de rejoindre toutes les formes de personnalité.

Quant aux limites des mêmes approches de clarification de valeurs, leur nombre est inégal entre les deux colonnes mais ne reflète en rien la préférence que nous pouvons accorder à une approche par rapport à l'autre. En fait, la première limite de la *Values Realization* notée au tableau 30 est globale; elle tient toutefois davantage à la personnalité des animateurs de l'atelier que de la méthode elle-même. Mais en *Values Realization*, les animateurs ne poursuivent pas consciemment un plan de développement centré sur la symbolique; ils travaillent en fonction des circonstances vécues et à vivre par les participants. L'orientation de fond de cet atelier ne coïncide donc qu'indirectement avec les intentions que nous poursuivons dans notre étude, soit le fait de traiter des valeurs de telle façon que les participants mettent celles-ci en lien avec le sens qu'ils donnent à leur vie. C'est une visée que porte l'atelier de psychoreligiologie; c'est pourquoi nous avons pu rassembler davantage de matériel dans la section intitulée «limites» de cette approche. Nos remarques concernent surtout la façon de rendre efficacement signifiant les symbolisants mis en oeuvre. Quant à la remarque concernant les techniques qui permettent de traduire concrètement dans sa propre vie les changements opérés au cours d'un atelier, nous savons que les animateurs de psychoreligiologie possèdent de tels outils; le fait qu'ils n'ont pas été utilisés dans l'atelier «Expérience symbolique» ne relève pas d'une incapacité de la méthode à le faire. Globalement, l'atelier de psychoreligiologie poursuit une dynamique tout à fait compatible avec la formule que nous avons voulu mettre en lumière.

CONCLUSION

Les réflexions que nous avons faites dans le présent chapitre nous ont permis de justifier à nouveau l'existence de la *Values Clarification* tout en lui assignant une place précise dans le cadre de nouvelles pratiques. Par l'examen d'un classement des valeurs réelles d'une personne, nous en avons d'abord déduit que la *Values Clarification* pouvait exercer pleinement sa fonction de clarification au niveau des valeurs vécues au quotidien; par ailleurs elle s'avère moins efficace, quand nous examinons ce qui sous-tend ce premier niveau. Dès que les valeurs portent des significations symboliques qui s'appuient sur des données culturelles difficilement interchangeables, le processus de Raths, Harmin et Simon ne rend plus service, car l'opération de clarification franchit un paradigme de signifiante. Il faut alors recourir à de nouveaux instruments de travail, comme la technique de re-symbolisation.

Cette re-symbolisation peut sûrement être articulée de plusieurs façons. Nous avons brièvement examiné deux de ces méthodes en action. Dans le premier cas, la *Values Clarification* demeure très présente au niveau du cadre général de l'atelier et dans les instruments qui supportent la dynamique des activités. Les éléments qui lui ont été ajoutés contribuent à activer la signification symbolique insérée dans le niveau concret de la vie des participants; ils ne portent sûrement pas les participants à dépasser leur sphère biographique, pour entrer dans une vision «mythique» de leur vie. Il n'y a certes pas de restriction à ce que cela se produise, mais le rythme donné à la

succession des activités ne nous semble pas favorable à l'expression de l'«imaginal»³ pendant l'atelier lui-même. Dans le cas de la psychoreligiologie, nous constatons un phénomène presque inverse; les techniques de la *Values Clarification* s'estompent au profit d'un effort directement centré sur la symbolique. Les participants font la relecture de leur vie au niveau pré-sémiotique de l'image; les manifestations quotidiennes ne viennent se greffer à l'image (plurielle, dans ses composantes) qu'en seconde phase de la démarche. Toutefois, le niveau «imaginal» n'arrive pas à exercer sa présence, selon les éléments que nous avons observés, les participants cherchant trop à interpréter leur expérience immédiate dans l'archéologie de leur histoire personnelle. Cet accrochage au matériel concret pourrait être dû au peu d'investissement des techniques d'animation à rendre les symbolisants immédiatement signifiants pour les participants; autrement dit, la démarche symbolique ne devient pas cet «autre» dans lequel chacun peut perdre sa vie pour mieux la gagner. Nous avons souligné au passage que deux moyens auraient pu favoriser la pleine entrée des participants dans la dimension symbolique: l'utilisation du groupe comme lieu symbolique interactif et l'apport plus régulier de «nourritures symboliques» qui manifestent, par leur qualité élevée, le niveau archétypal de l'image et de la vie.

Dans le prochain chapitre, nous allons rassembler les indications techniques qui vont soutenir la démarche symbolique que nous avons progressivement définie au long de

³ À la suite de Corbin, Durand utilise ce terme pour parler de la capacité de notre imaginaire à construire un lieu d'échange avec la dimension ultime en nous.

notre étude, afin que le cadre d'animation favorise systématiquement et le mieux possible chez chaque participant le contact avec la dimension «imaginale».

CHAPITRE 10

UNE APPROCHE PSYCHAGOGIQUE DES VALEURS

INTRODUCTION

Tout au long des neuf chapitres qui précèdent, nous avons recueilli un riche bagage théorique et pratique sur la notion de valeur et sur les façons de faire la clarification des valeurs. La *Values Clarification*, de même que les critiques qu'on lui a adressées et les améliorations qui ont suivi cette phase critique, nous a légué un processus d'animation sur lequel sont venues se greffer des variantes. Celles-ci soulignaient le besoin d'ouverture du processus d'origine à la dimension morale de la vie et, pour quelques auteurs, à la dimension religieuse qui va de pair avec la clarification des valeurs. Cette visée correspond bien au propos de notre étude, mais il nous manque toujours un cadre théorique qui permette de mettre les différentes propositions à leur place dans un système élargi de clarification de valeurs. Nous avons trouvé ce cadre de référence en étudiant la notion de «polythéisme des valeurs» de Gilbert Durand. Nous avons alors défini la valeur comme un donné symbolique qui, selon l'approche durandienne de l'imaginaire, entraîne deux conséquences, soient l'identification de la densité significative de l'image valorisée et le repérage de la dynamique contradictoire de l'imaginaire. Celui qui veut faire profession de servir les autres par la clarification de leur symbolique personnelle ressemble à ce porte-parole des dieux qu'est Hermès, le Psychagogue qui initie l'être humain à un monde étranger. C'est à ce cadre de référence de l'imaginaire que nous avons jaugé trois expériences pratiques différentes, l'une individuelle et deux autres collectives. Au cours de cette opération, nous avons également exposé brièvement un autre processus d'animation, celui de la

re-symbolisation, qui permet d'aborder un aspect de la clarification des valeurs sur lequel la *Values Clarification* ne peut efficacement agir. Nous voilà maintenant prêt à tirer parti de l'ensemble de notre cueillette et à proposer le cadre général d'une «approche psychagogique» qui prolonge la vision de Durand dans le domaine de l'animation d'ateliers de clarification de valeurs.

Après avoir situé la notion de la «psychagogie» telle que nous l'entendons, nous allons dresser le bilan des processus que nous avons rencontrés tout au long de notre étude. Nous ajouterons ensuite les conseils que nous avons jugé bon de formuler à mesure que nous avons parcouru ce trajet. Et nous dresserons une grille globale destinée à guider les animateurs voulant développer des ateliers de clarification de valeurs selon l'approche psychagogique que nous a inspirée Durand.

1. CE QUE NOUS ENTENDONS PAR «APPROCHE PSYCHAGOGIQUE»

Nous l'avons vu dans la conclusion de la deuxième partie de notre étude, Durand manifeste le souci que sa pensée se concrétise dans la vie de l'homme d'aujourd'hui. Il n'a jamais longuement élaboré sur cette idée, mais il donne quelques indications à l'occasion. Par exemple, il souhaite que les gens s'arrêtent régulièrement, quotidiennement même¹, pour laisser se déverser le trop plein d'images que la vie moderne apporte à profusion et pour donner l'opportunité aux images retenues de

¹ FC:48.

développer en eux leurs significations. Ailleurs, il souhaite que les programmes d'enseignement intègrent une bonne formation de l'imaginaire² pour compenser le vide symbolique de notre civilisation de l'«image». En combinant les deux perspectives, soient l'intention pédagogique et le besoin de récollection fréquente, nous proposons que les animateurs qui veulent offrir des ateliers de clarification de valeurs où la valeur est conçue dans sa dimension symbolique, puissent s'identifier à une pratique qui porte un nom spécial, rappelant les perspectives de Durand sur l'imaginaire. Nous proposons donc l'expression «approche psychagogique» pour cette méthode particulière.

L'étymologie du mot psychagogue, *ψυχή* et *ἀγωγός*, signifie «qui conduit les âmes». Selon Platon, la rhétorique la plus noble est une psychagogie; fondée sur la connaissance de l'âme, cette rhétorique aide à la diriger dans la meilleure voie. Le titre de Psychagogue est l'une des trois grandes qualités attribuées au dieu Hermès Trismégiste; selon Durand³, c'est le dieu guide, initiateur et civilisateur. Il «joint en un "parcours" un monde à un monde autre»⁴. C'est lui qui, à sa façon, invite l'homme

² SAI:497-498.

³ SHT:148.

⁴ FMVO:280. Dans «Jung, la psyché et la cité», Durand écrit que «*Geist Mercurius*, Hermès [...] fut la divinité tutélaire de Carl Gustav Jung comme de Thomas Mann. Le "Conducteur d'âmes" dont le doublet terrestre, et la commémoration culturelle, est cet Ulysse dans lequel Françoise Bonardel reconnaît très perspicacement encore et encore (sic) le guide des étapes de la transmutation du *Kairos* contemporain», dans *Les Cahiers de l'Herne - Carl Gustav Jung*, (1984), n° 46:461. F. Bonardel est cette professeur de Philosophie de la religion dont nous avons rapporté

à perdre sa vie pour la gagner, à devenir «autre» par l'effet d'un passage, d'une mort à soi-même. Durand cite également le bouddhisme comme étant un autre exemple de voie «psychagogique»⁵. Nous croyons qu'un animateur qui pratique une approche «initiatique» visant à clarifier «l'ultime» chez les participants exerce une fonction sacrale. Toutefois, réservons au dieu Hermès le qualificatif de «psychagogue», qu'il est le seul à pouvoir détenir en plénitude et disons que l'animateur peut plutôt faire figure de «spécialiste» de l'approche psychagogique; il n'en détient pas la plénitude, mais il y participe dans la mesure de ses habiletés. L'approche psychagogique sera donc pour nous une technique d'animation se situant à l'intérieur d'une vision religiologique de la destinée humaine, mais avec cette particularité qu'elle mettra en opération la pensée de Durand sur les structures anthropologiques de l'imaginaire.

De quoi est faite cette nouvelle approche de clarification de valeurs? Elle est constituée de techniques opérant à deux niveaux différents; d'abord les techniques de la *Values Clarification* qui oeuvrent efficacement «à l'horizontale», comme disent les créateurs de cette approche, c'est-à-dire au niveau des applications quotidiennes des valeurs; et nous allons constituer un cadre élargi de symbolisation/re-symbolisation qui nous permettra de travailler «à la verticale», selon les perspectives de Durand.

l'intervention, dans chapitre 7, section 2.5, n.b.p. 83, lors du Colloque de Fès sur *L'Esprit et la Science* (1983).

⁵ FC:124.

2. UN PROCESSUS DE CLARIFICATION DES VALEURS «AU QUOTIDIEN»

Dans la première partie de notre étude, nous avons montré que la *Values Clarification* a élaboré toute une approche pédagogique pour aider d'autres personnes à tirer au clair leurs sentiments, les choix qu'ils ont à faire et les comportements à adopter en conséquence de ces choix. La pratique du processus à sept critères a fait évoluer la proposition initiale soit pour mieux l'ajuster à la dynamique des groupes ou des clientèles, soit pour mieux tenir compte de conceptions qu'avaient adoptées les créateurs de la *Values Clarification*.

2.1 Huit façons de concevoir la *Values Clarification*

Dans le tableau 35, nous avons réuni huit propositions qui rappellent différents aménagements qu'a subis la *Values Clarification* jusqu'à aujourd'hui et nous indiquons pour chacun ce qui constitue son apport original.

2.1.1 Façon de Louis Raths

Il y a d'abord le processus d'origine qui sépare en trois étapes les sept critères fonctionnels d'une valeur. Les dimensions cognitive, affective et comportementale sont tour à tour abordées; nous avons respecté l'ordre de la proposition de 1966, mais l'ordre de leur présentation importe peu, comme le diront plus tard les mêmes auteurs, puisque le processus peut être amorcé par n'importe quelle étape. Nous avons personnellement expérimenté cette méthode, surtout avec des groupes d'adultes

Tableau 35 : tableau comparatif de la *Values Clarification* et de ses aménagements

<i>Values Clarification</i>	Brian Hall	Merrill Harmin	Howard Kirschenbaum	<i>Values Realization</i>	Van der Ven	(Gow) Naud	Psychoreligiologie
<p>CHOISIR</p> <p>1. Choisir librement</p> <p>2. Choisir parmi plusieurs options</p> <p>3. Choisir après avoir considéré toutes les conséquences possibles</p> <p>ESTIMER</p> <p>4. Estimer, apprécier ce qui est choisi</p> <p>5. Communiquer ses choix ou les affirmer devant les autres</p> <p>AGIR</p> <p>6. Agir en cohérence avec ses choix</p> <p>7. Répéter cet agir avec persistance</p>	<p>1. choisir parmi des options dont on est bien au fait</p> <p>2. considérer les conséquences des options en question</p> <p>3. démontrer la valeur par des comportements récents</p> <p>4. faire preuve de constance de tels comportements dans des expériences variées</p> <p>5. être heureux et satisfait de son choix</p> <p>6. affirmer cette valeur en public</p> <p>7. accroître (et non diminuer) le développement de son bien-être affectif et spirituel par cette valeur</p>	<p>1. S'ouvrir l'esprit à plusieurs options</p> <p>2. en considérant les conséquences de chaque option.</p> <p>3. Vérifier ce que l'on ressent à l'intérieur de soi face à ces options.</p> <p>4. Choisir, c'est-à-dire prendre la décision de passer à l'action.</p> <p>5. Agir selon son choix</p> <p>6. et de façon répétée de sorte qu'il devienne une habitude.</p> <p>7. Parler en faveur du choix que l'on a fait.</p>	<p>1. Les sentiments</p> <p>1.1 Être à l'écoute de son expérience intérieure</p> <p>1.1.1 prendre conscience de cette expérience</p> <p>1.1.2 accepter qu'elle soit telle</p> <p>2. La réflexion</p> <p>2.1 Pratiquer une méthode de réflexion, par exemple l'utilisation des 7 dimensions suivantes</p> <p>2.1.1 la mémoire</p> <p>2.1.2 la capacité de traduire</p> <p>2.1.3 la capacité de faire des applications</p> <p>2.1.4 la capacité d'interpréter</p> <p>2.1.5 l'analyse</p> <p>2.1.6 la synthèse</p> <p>2.1.7 l'évaluation</p> <p>2.2 Exercer la pensée critique</p> <p>2.2.1 distinction entre faits et opinions</p> <p>2.2.2 élaboration d'arguments probants</p> <p>2.2.3 repérage de stéréotypes, de propagande, etc.</p> <p>2.3 Appliquer la logique</p> <p>2.4 Pouvoir utiliser la pensée créative</p> <p>2.5 Utiliser les habiletés fondamentales telles</p> <p>2.5.1 la parole</p> <p>2.5.2 les mathématiques</p> <p>2.5.3 des modes de recherche</p> <p>3. La communication - verbale et non verbale</p> <p>3.1 Émettre des messages clairs</p> <p>3.2 Écouter avec empathie</p> <p>3.3 Faire verbaliser</p> <p>3.4 Demander des questions de clarification</p> <p>3.5 Faire de la rétroaction et en recevoir</p> <p>3.6 Résoudre des conflits</p> <p>suite --></p>	<p>1. La connaissance de soi</p> <p>2. L'estime de soi</p> <p>3. L'habileté à se fixer des buts</p> <p>4. Les habiletés à penser</p> <p>5. Les habiletés à prendre des décisions</p> <p>6. Les habiletés à communiquer</p> <p>7. Les habiletés sociales</p> <p>8. Les connaissances académiques et civiques</p> <p>9. Les connaissances spirituelles</p> <p>---></p> <p>4. Choisir</p> <p>4.1 Formuler et tenir compte d'options</p> <p>4.2 Réfléchir consciencieusement aux conséquences, favorables et défavorables</p> <p>4.3 Poser des choix stratégiques</p> <p>4.3.1 définition de buts et d'objectifs</p> <p>4.3.2 cueillette de données</p> <p>4.3.3 résolution de problèmes</p> <p>4.3.4 planification</p> <p>4.4 Choisir librement</p> <p>5. Agir</p> <p>5.1 Agir de façon répétée</p> <p>5.2 Agir de façon cohérente selon un modèle (<i>spartans</i>)</p> <p>5.3 Agir avec habileté et compétence</p>	<p>Le processus de communication doit dépasser le stade égocentrique pour devenir sociocentrique (proche et large)</p>	<p>Restriction sur la pertinence de certaines activités et de certains thèmes</p> <p>Il y a des valeurs universelles et/ou des valeurs absolues</p> <p>Celles-ci doivent être traitées avant toute autre catégorie</p>	<p>Les étapes dans l'ordre suivant:</p> <p>ESTIMER</p> <p>CHOISIR</p> <p>AGIR</p> <p>Fonction de la valeur: donatrice de significations</p>

Processus d'origine; traite les aspects du jugement rationnel, de l'affectivité et du comportement	Le critère de liberté est remplacé par une attention au bien-être «spirituel»	Une attention particulière est portée à l'expérience intérieure et à l'acte volontaire de choisir	Le processus original est là, mais chaque dimension est explicitée selon tous les exercices pédagogiques	Les trois dernières habiletés sont nouvelles et tiennent compte de l'environnement humain et de la dimension spirituelle	Le processus de communication est élargi pour avoir une portée sociale et de tradition (spirituelle)	Les dimensions de l'universel et de l'absolu viennent en premier dans la démarche	La démarche affective est première. La valeur crée du sens dans nos vies; elle est interprétée dans un contexte religio-logique
--	---	---	--	--	--	---	---

désireux de modifier des comportements et nous savons par expérience qu'elle permet une analyse systématique d'un problème personnel de valeurs et prépare bien à prendre des décisions pratiques par rapport à ces comportements⁶. C'est la raison qui nous a incité à préserver cette méthode de clarification des valeurs en tant que processus efficace de développement de la personne.

2.1.2 Façon de Brian Hall

Le théologien Brian Hall acceptait le processus de base de Rath, Harmin et Simon, mais il a substitué au critère du «libre choix» un autre critère qui répond mieux à ses préoccupations d'éducateur engagé au niveau religieux; il indique clairement que la valeur doit contribuer au développement du bien-être spirituel de la personne. Hall ne propose cependant pas de techniques particulières pour articuler cette dimension.

⁶ Entre 1986 et 1988, nous avons tenu quelques ateliers sur la valeur SANTÉ avec des fumeurs désireux de cesser de fumer. Nous n'avons pas mesuré scientifiquement les résultats de notre action. Cependant, les résultats immédiatement observables se comparaient à ceux des meilleures méthodes offertes à ce moment pour arrêter de fumer. Mais ce que nos ateliers avaient de particulier, c'était que la décision de cesser de fumer devenait un élément à gérer parmi une remise en question beaucoup plus large des valeurs des participants. Les autres méthodes insistaient beaucoup sur les résultats behavioristes. Il en était ainsi, du moins, avant que certaines méthodes chimiques viennent mécaniser le processus comportemental.

2.1.3 Façon de Merrill Harmin

Merrill Harmin, l'un des fondateurs de la *Values Clarification* a reformulé à sa façon le processus original. Il reste fidèle aux sept critères de départ, mais la nouvelle formulation met davantage en lumière l'importance de la résonance intérieure d'une valeur; et le fait de poser un libre choix devient un acte de volonté plus marqué en fonction de l'adoption d'un comportement conséquent: «choisir, c'est-à-dire prendre la décision de passer à l'action». Rappelons que Harmin oeuvre maintenant dans le domaine de la programmation scolaire, plus particulièrement en fonction de l'enseignement moral; c'est dans ce contexte qu'il a soumis cette reformulation.

2.1.4 Façon d'Howard Kirschenbaum

Assez tôt après s'être joint à l'équipe fondatrice, Howard Kirschenbaum exprimait un certain malaise à travailler dans le cadre des sept critères originaux. Il a donc développé son propre modèle d'intervention, qui intègre tous les critères de départ mais dans un processus en cinq étapes, avec de nombreuses divisions dans chacune. Cette présentation colle d'ailleurs davantage à la façon d'explicitier l'acte éducatif dans le monde de l'enseignement, d'où venait surtout la clientèle des ateliers de formation à la *Values Clarification*. Le processus de Kirschenbaum constitue un exercice des plus complets pour s'assurer qu'une valeur a été tournée et retournée en tout sens pour se l'appropriier d'une façon totale.

2.1.5 Façon de Sidney Simon

Les quatre premières colonnes du tableau 31 reflètent les adaptations qui ont pris forme avant la période de transformation majeure de la *Values Clarification*, c'est-à-dire après 1980⁷. À partir de cette date, le processus de Raths et de ses collaborateurs de la première heure s'est davantage ouvert pour faire place à la dimension morale ou spirituelle ou religieuse qu'on avait très fortement réclamée dans les milieux éducatifs et dans les mouvements religieux. Nous avons donc placé en premier lieu de cette seconde série la *Values Realization*, identifiée à Sidney Simon. La présentation en neuf points de cette approche porte cependant moins sur un processus précis que sur des habiletés à développer. Les six premières habiletés renvoient à des catégories larges qui font penser au processus de Kirschenbaum. En plus, Simon intègre premièrement la dimension sociale de la personne, c'est-à-dire le comportement envers les proches et le respect des us et coutumes du milieu; et deuxièmement, la dimension civique, distincte de la première en ce qu'elle vise la compréhension des structures de la société et la capacité d'y être fonctionnel. Enfin, Simon accepte aussi de travailler avec une dimension dite transcendante; elle concerne le domaine du non rationnel, de l'intuition et de la foi.

2.1.6 Façon de Johannes Van der Ven

Johannes Van der Ven, pour sa part, s'appuyant sur les perspectives d'Habermas et

⁷ La formulation d'Harmin est postérieure, mais son cheminement professionnel indique qu'il avait déjà modifié sa conception de l'approche avant 1980.

de Piaget, propose une ouverture du processus de communication pour que l'éducateur s'assure que les étudiants se décentrent d'eux-mêmes et prennent en considération la présence des autres, avec leurs besoins et leurs intérêts propres. Il y va par étapes, du «je» au «tu», et du «je-tu» au «il». Puis, il franchit un autre pas en brisant le sociocentrisme du groupe afin que le «nous» s'ouvre au «vous», puis à d'autres personnes moins connues, «ils». Et pour élargir la «communication des valeurs» à toute l'expérience humaine, y incluant les traditions religieuses diverses, Van der Ven mentionne également que «nous», «vous» et «ils» peuvent représenter des sociétés entières.

2.1.7 Façon de Kathleen Gow et d'André Naud

Également préoccupés par la transmission d'une expérience universelle, Gow et Naud cherchent des fondements sociaux ou anthropologiques, ou encore religieux (chrétiens) aux valeurs. Pour Gow, la voie du consensus social semble être acceptable, si les sciences humaines ne sont pas encore capables de fournir une explication suffisamment universelle aux valeurs; elle explique par exemple comment établir un consensus dans une communauté scolaire autour de valeurs à promouvoir dans une école. Pour Naud, il est indispensable de poser des absolus, ou encore mieux l'Absolu Jésus-Christ, dont il faut reconnaître, dans la foi, les valeurs à imiter. Une fois cette première démarche religieuse complétée ou du moins bien amorcée, le guide-éducateur peut procéder selon la démarche de la *Values Clarification*, sans autre modification.

2.1.8 Façon de Jean-Marie Berlinguette

Enfin, la dernière adaptation que nous avons placée au tableau est la psychoreligiologie. Jean-Marie Berlinguette insiste pour que soient inversés les deux premiers termes du processus original de la *Values Clarification*, parce qu'à son avis la dimension affective, avec ses profondeurs inconscientes, est le premier enjeu d'une valeur. Il définit celle-ci comme un dynamisme de significations et fait largement appel aux interprétations diverses de la religiologie pour expliquer le lien entre valeurs et sens de la vie.

Selon le tableau panoramique (tableau 31) que nous venons d'explicitier, trois idées majeures viennent s'ajouter à la formulation première de la *Values Clarification*. Premièrement, les valeurs comportent une finalité; celles-ci entretiennent désormais une relation avec l'ordre moral, ou transcendant, ou ultime, ou religieux. Deuxièmement, on insiste davantage sur la qualité de l'exploration de son propre monde intérieur. Enfin, la personne est considérée dans ses rapports avec les autres. Le processus déborde la seule démarche psychologique, et par les idées nouvellement apparues, il constitue une sorte de preuve empirique que la *Values Clarification* peut être opérationnelle dans un cadre conceptuel plus large que celui où elle s'était développée au départ.

2.2 Les instruments pédagogiques et les attitudes de l'éducateur

2.2.1 Les instruments

Avec le processus (amélioré) de la *Values Clarification* viennent les instruments pédagogiques qui nous permettent d'appliquer correctement cette approche. Rappelons de quoi est constituée la boîte à outils que nous avons déjà présentés en détail dans la première partie de notre étude.

A. La méthode de la pensée critique, qui permet de scruter les expériences de notre quotidien. Kirschenbaum a particulièrement explicité les multiples étapes et nuances de cette méthode.

B. Les huit indicateurs d'une valeur: les buts, les aspirations, les attitudes, les intérêts, les sentiments, les croyances et convictions, les activités et les problèmes et obstacles. Rappelons que les indicateurs signalent qu'une valeur est en jeu, mais il n'est pas certain que ce soit une valeur vraiment intégrée selon les sept critères du processus original; pour le savoir, il faut passer à travers les sept critères du processus.

C. Les questions de clarification. L'habileté première que doit acquérir un animateur pour faire de la *Values Clarification*, c'est la manière de poser des questions neutres; l'approche propose une grille d'une trentaine de questions types qui permettent aux participants de s'exprimer sans être censurés par celui qui l'écoute. Cette façon de questionner laisse également aux participants leur entière responsabilité dans le déroulement concret de leur vie.

D. Les stratégies d'animation. Quant aux stratégies, elles constituent des cadres à

partir desquels on crée des activités qui déclenchent le processus de clarification de valeurs. Les stratégies ont parfois été questionnées quant à leur pertinence vis-à-vis l'âge des élèves, mais non quant à leur bien fondé.

E. Les activités proprement dites. Les activités découlant de ces stratégies ont subi de vertes critiques, notamment par Gow, quand elles étaient carrément inappropriées; mais ces activités maladroites ont presque exclusivement été proposées par des éducateurs qui faisaient part de leurs expériences pédagogiques dans les différentes publications des milieux scolaires. Un choix prudent s'impose donc.

Il est donc toujours pertinent de tirer parti de ces instruments pour clarifier les valeurs des participants; d'ailleurs, nous avons vu Sidney Simon se servir de l'un ou l'autre instrument de façon efficace dans son atelier de *Values Realization*, en 1995.

Toutefois, la notion d'indicateurs de valeur appelle quelques commentaires afin de la rendre compatible avec la théorie de Durand.

A. Dans la perspective où la valeur est un donné symbolique situé à l'intérieur d'un système de relations qui justifient la place de chaque valeur, nous croyons que les indicateurs se déploient un peu comme une toile d'araignée et non de façon linéaire ou encore au cas par cas. Plus précisément, certains indicateurs se logent à différents endroits du système de Durand.

B. L'indicateur «buts» comporte une idée de cheminement qui convient bien aux structures systémiques.

C. Les «aspirations», les «intérêts» et les «sentiments» correspondent à diverses dimensions du désir et manifestent l'«élan» vital donné par les schèmes et les archétypes.

D. La croyance est nommée *pistis*, chez Durand. Elle transforme le simple récit en mythe. Elle est donc un indicateur privilégié et essentiel de la valeur. N'avons-nous pas dit, lors de la définition de la valeur, que les valeurs «ultimes», ou primordiales, portent les noms des dieux. Les dieux sont les témoins de nos croyances.

Nos remarques n'ont pas pour objectif de rejeter la notion d'indicateurs de valeur; le fait que les indicateurs fassent «signe» est utile. Mais dans la perspective durandienne, les indicateurs jouent des rôles plus diversifiés que ne le laisse entendre la *Values Clarification*.

2.2.2 Attitudes recommandées aux intervenants

Nous pouvons encore ajouter que les diverses attitudes recommandées aux éducateurs dans l'exercice du processus de clarification des valeurs nous semblent très justes face au processus que nous proposons. Il s'agit, d'une part, des quatre attitudes de base consistant à favoriser un choix réel, à participer, dans le cadre de certaines conditions, à accepter équitablement toutes les réponses et à varier les formes d'expression. D'autre part, Harmin recommande cinq façons de faire à l'éducateur qui aborde l'éducation aux valeurs morales: énoncer les règles morales, annoncer ses positions personnelles, bien faire comprendre, parler avec franchise et s'efforcer de

pratiquer soi-même la morale à laquelle on adhère.

2.3 Correspondance entre les deux théories

Nous pouvons encore noter les correspondances suivantes entre la *Values Clarification* et ses adaptations et le système durandien de l'imaginaire.

A. Dans les deux cas, on souhaite rejoindre l'ensemble de l'expérience humaine: sentiments, raison et action.

B. L'expérience intérieure, de même que l'attention portée à la dimension spirituelle, a progressé jusqu'à trouver une place pleinement justifiée dans certains processus dérivés de la *Values Clarification*. Pour Durand, l'expérience intérieure fait l'objet d'un régime particulier de l'imaginaire, le régime nocturne avec ses structures de l'«avalage».

C. À l'opposé, le régime diurne est toujours bien servi par les méthodes qui tranchent, séparent, distinguent, nomment correctement, éclairent, comme dans la méthode de la pensée scientifique utilisée par la *Values Clarification*.

D. Les structures systémiques, quant à elles, disséminent dans le temps les actions impossibles à poser simultanément et trouvent dans cette façon de faire une voie de résolution des conflits. La *Values Clarification* accorde aussi beaucoup d'importance à la mise en action des choix qui sont faits.

E. La préoccupation de Van der Ven de provoquer une véritable ouverture de communication avec l'«autre» dans une démarche de clarification de valeurs correspond chez Durand à la nécessité fondamentale de la présence réelle et agissante

d'un «autre» pour que l'imaginaire puisse déployer intégralement son processus. Cet «autre» est pluriel et il est tellement différent qu'il est antagoniste.

F. Cet autre pluriel, dans sa réalité ultime, prend la forme de l'universalité (*semper et ubique et ab omnibus*) de la Nature humaine et se comporte comme un ensemble d'absolus, les archétypes ou attributs divins, au-delà desquels on ne peut plus rien dire. Ces explications de Durand correspondent aux explications que recherchent Gow et Naud, à propos des faits qui peuvent s'imposer à tous les hommes, donc universels. De plus, il y a un certain rapprochement à faire entre l'idée de Naud de proposer l'imitation de Jésus, l'Homme-Dieu réalisant parfaitement l'homme, et l'appel à la plénitude dont parle Durand à propos du «creux» des archétypes et des schèmes.

G. Enfin, même avec la préséance accordée par Berlinguette à la dimension affective du processus de clarification des valeurs nous pouvons trouver une correspondance du système de Durand. En effet, celui-ci a mentionné à quelques reprises que s'il recommençait la présentation du tableau figurant en annexe de son ouvrage *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, il présenterait en première colonne les structures nocturnes mystiques, parce qu'elles sont liées au premier réflexe dominant du petit d'homme. Ces structures se rapportent davantage à la vie affective et inconsciente. De plus, évidemment, la notion psychoreligieuse de la valeur comme lieu de significations se situe dans la ligne de pensée de Durand.

Il y a donc moyen d'établir plusieurs correspondances entre les perspectives de Durand et celles de la *Values Clarification* et de ses adaptations. C'est pourquoi nous

répétons que la méthode pédagogique américaine demeure un instrument de travail des plus précieux pour nous. Cependant, ce processus doit contribuer au bon «niveau de l'image», comme nous l'avons démontré dans le chapitre précédent avec le classement authentique des valeurs d'une personne.

2.4 Le bon niveau d'application de la *Values Clarification*

En effet, nous avons vu dans le chapitre précédent que la *Values Clarification* peut opérer sans problème dans tous les cas où les valeurs sont interchangeable. Il s'agit de trouver le meilleur choix à faire dans les circonstances. Quand nous résistons à considérer différentes options parce que l'option que nous détenons ne nous semble pas échangeable, la *Values Clarification* éprouve sa limite. Ce peut être une limite relative, en ce sens que notre culture n'offre pas d'alternative à notre option (par exemple, l'organisation de certaines sociétés ne donne pas le choix de faire participer ou non tous les membres de la famille à l'économie domestique, les jeunes compris). Il peut aussi arriver qu'une personne refuse d'envisager d'autres choix qui font cependant partie de la culture environnante (par exemple, des adolescents sexuellement actifs sous le toit parental). Dans l'un et l'autre cas, la résistance vient du fait que les personnes trouvent du sens selon tel modèle symbolique et non selon les autres choix. Dans le premier cas, il suffirait d'une meilleure connaissance d'une autre option pour que la personne poursuive le processus de la *Values Clarification*. Dans le second cas cependant, la personne fait preuve de fermeture d'esprit et cette fermeture ne pourra être vaincue que par un processus de re-symbolisation qui

viendrait donner du sens à une nouvelle option.

Il arrive aussi que la *Values Clarification* touche à sa limite. Un certain niveau de fixation du modèle symbolique de la valeur est alors atteint⁸. Ce pourrait être le cas d'une valeur que l'on retrouve dans plusieurs cultures, même si ce n'est pas dans toutes les cultures, comme le modèle de la famille nucléaire. C'est une valeur largement admise et vécue; son modèle est stable, sans être universel. Probablement qu'un grand nombre d'autres facteurs culturels sont également impliqués dans une telle valeur, de sorte qu'un changement d'objet de la valeur (par exemple la famille communale) correspond presque à un changement complet de personnalité. Une personne nous semble parfaitement légitimée de tenir alors à son modèle culturel et de considérer cette valeur intouchable. La *Values Clarification* n'a alors rien à faire. Par contre, l'examen de l'univers symbolique peut être interpellé.

Si la *Values Clarification* n'est pas utile pour des valeurs largement admises et symbolisant un large pan de l'identité d'une personne, elle est encore moins utile lorsqu'il s'agit de valeurs ultimes, qui n'ont pas d'équivalents, par définition. En somme la *Values Clarification* est à l'aise au niveau le plus diffus de l'image

⁸ Un objet concret représentant une certaine valeur, par exemple une auto, peut être choisi de façon quelque peu arbitraire. Mais cet objet peut représenter plus. Tel type d'auto peut témoigner de notre souci d'économie financière, de l'écologie ou encore de notre statut social ou professionnel. Ces valeurs complémentaires qui s'organisent autour de tel produit valorisé sont beaucoup plus stables et liées à notre identité personnelle. Elles sont vraiment de type symbolique.

archétypale, au niveau du signe culturel, pourrait-on dire; elle rend de moins bons services quand nous parvenons au niveau des symboles culturels, qui structurent vraiment les personnalités individuelles et collectives. L'utilité de la théorie de Durand consiste donc ici à supporter la lecture du niveau des images auxquelles nous avons affaire, afin d'assigner à la *Values Clarification* le bon cadre de travail. Hors de ce cadre commence le domaine d'un processus de symbolisation proprement dit où il faut absolument compter sur une théorie de l'imaginaire. La seconde partie de notre proposition consistera à concrétiser la théorie de Durand sur la symbolisation en un processus psychagogique. Nous allons donc procéder au repérage des structures symboliques des valeurs concernées, au repérage de leurs contradictions, s'il y a lieu, à l'articulation de la démarche à partir de la méthode Loder-Parks à la lumière des expériences de Simon et Berlinguette et, finalement, nous développerons une grille globale de planification d'ateliers de l'«approche psychagogique».

3. TECHNIQUES RELATIVES À LA SYMBOLISATION

L'image feuilletée dont parle Durand a d'abord fait l'objet de la première partie de l'approche que nous sommes à mettre au point. Il s'agit d'une conception qu'il a très bien présentée particulièrement dans son ouvrage *L'imagination symbolique*⁹. L'autre

⁹ Le chapitre IV s'intitule justement *Les niveaux du sens et la convergence des herméneutiques*. Le feuilleté de la réalité est bien représenté dans la phrase suivante: «le sens propre (qui conduit au concept et au signe adéquat) n'est qu'un cas particulier du sens figuré, c'est-à-dire n'est qu'un symbole restreint» (page 88).

versant de notre approche fait davantage référence aux structures figuratives de l'imaginaire, qui ont été présentées par Durand dans son ouvrage fondateur de 1960, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*.

3.1 Repérage des polarités et des structures

Puisque nous avons défini la valeur, dans le prolongement de la théorie de Durand, comme *une relation de signifiante qu'une personne pose entre elle-même et un objet lui servant de symbolisant (mot ou expression, image, objet matériel)*, bref comme un symbole, la valeur suit tout le jeu de l'imaginaire. Rappelons que l'imaginaire est constitué d'un ensemble de 12 structures bien identifiées par le principe d'homologie des grandes images que Durand a recensées au cours de son enquête en anthropologie de la culture. Ces structures rassemblent des symboles qui concourent à exprimer un même modèle (celui de la structure concernée) et qui, à cause précisément de cette agglomération, livrent à travers cette dernière la signification dont ils sont porteurs. Les structures se polarisent de façon inégale en deux régimes, diurne (4) et nocturne (8), celui-ci se divisant en deux catégories distinctes de 4 structures chacune. Les deux régimes purs s'opposent à la façon des pôles de l'électricité statique et constituent deux univers qui ont tendance à s'autosuffire dans leur monde clos et exclusif. Le second ensemble nocturne de structures s'ouvre à la polarité contraire pour donner lieu à un compromis original dont témoigne avec justesse le récit épique du mythe. La valeur, en tant que symbole, loge donc dans une structure qui elle-même se trouve dans une catégorie de structures (héroïques,

mystiques et systémiques) appartenant à un régime pur (diurne ou nocturne) ou mixte (nocturne-diurne). La valeur, du moins au niveau du symbole, sinon au niveau du signe, ne livre vraiment son identité que lorsque nous saisissons son lien avec une signification ultime.

Par ailleurs, un autre type de groupement a été également reconnu comme valable par Gilbert Durand, c'est celui des micro-univers mythiques mis en lumière par son homonyme Yves Durand. Par ce trajet basé sur une expérimentation psychothérapeutique, nous pouvons retracer les trois catégories de structures (héroïques, mystiques et systémiques) grâce à une série de 16 micro-univers symboliques. Ce qui nous apparaît important finalement, dans ces deux voies d'exploration, c'est leur concordance autour des trois catégories de l'imaginaire, disons trois «univers» imaginaires, ceux-ci tenant la même fonction dans l'ordre culturel et dans l'ordre psychologique. C'est dans l'un ou l'autre de ces univers qu'une valeur reçoit sa couleur énergétique (voir le tableau 27): par exemple héroïque intégrée, ou impure, ou détendue, ou sur-héroïque...

L'animateur pratiquera l'«approche psychagogique», dans sa seconde facette, en se posant des questions comme celles que nous présentons dans le tableau 36, à partir des mots-clés des schèmes verbaux identifiés par Gilbert Durand.

Tableau 36 : questionnaire-guide pour déceler la présence des univers de l'imaginaire à partir des schèmes verbaux identifiés par G. Durand

Schèmes verbaux	Questions à se poser
<p>Pour les structures héroïques, schèmes verbaux: «distinguer», «séparer vs mêler», «monter vs chuter»</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Y a-t-il eu expressions d'une volonté de maîtriser la situation? . A-t-on fait suffisamment de distinctions, de nuances? . A-t-on démontré une volonté de s'élever vers le bien, ou de faire régresser le mal? . Des personnages exemplaires en ce sens ont-ils été nommés? . A-t-on démontré une volonté d'entraîner d'autres personnes dans son sillage?
<p>Pour les structures mystiques, schèmes verbaux: «confondre», «descendre», «posséder», «pénétrer»</p>	<ul style="list-style-type: none"> . A-t-on livré toutes les facettes de ce que cette valeur cause à l'intérieur de soi? . Se sent-on assez de force à l'intérieur de soi vis-à-vis la valeur considérée? . Y a-t-il des composantes s'apparentant à la possession d'un trésor? . A-t-on manifesté une volonté d'intérioriser cette valeur? . A-t-on évoqué des personnages ayant fortement intériorisé cette valeur? . Y a-t-il une certaine volonté de fusion qui s'exprime?
<p>Pour les structures synthétiques - ou disséminatoires, schèmes verbaux: «relier», «mûrir et progresser», «revenir et recenser»</p>	<ul style="list-style-type: none"> . A-t-on sérieusement pris en considération ce que d'autres avant nous ont fait ou dit, à l'égard de cette valeur? . Y a-t-il prise de conscience de la lenteur du processus d'acquisition de cette valeur? . A-t-on envisagé les bienfaits de cette valeur à travers les années à venir? . A-t-on considéré des expériences qui ont déjà servi d'initiation à cette valeur? . Connaît-on des personnages fortement imprégnés de cette valeur et qui ont exercé une influence importante dans le monde?

Ces questions, données à titre indicatif, auront besoin d'être ajustées par une pratique

soucieuse de raffiner les outils que nous mettons en place. Elles tentent du moins de déceler la présence de différentes structures de l'imaginaire afin d'apprécier dans quelle direction va le cheminement individuel ou collectif du symbole considéré. Ce cheminement peut expliquer des durcissements de position. En effet, quand une valeur est ancrée dans un univers diurne ou nocturne purs, il se produit un phénomène d'homogénéisation qui tend à ne pas laisser de place à la différence. Toutes les relations à l'intérieur desquelles la valeur considérée se loge ont tendance à se rigidifier. Avec Gilbert Durand, nous avons vu que les sociétés qui ont institué des régimes politiques monopolisants ont couru à leur perte; l'imaginaire collectif réclame toujours ses droits de vivre aussi selon l'autre «pôle». Et avec Yves Durand, nous avons appris que la maladie mentale guette ceux dont l'imaginaire se tient dans les micro-univers extrêmes de l'un ou l'autre pôle. L'anthropologue culturel, pour sa part, trouve dans le mythe une logique de cohérence, empreinte de la sagesse ancestrale, mais toujours disponible à l'homme d'aujourd'hui; et le psychothérapeute constate que les imaginaires polarisés peuvent comporter des signes de difficultés en santé mentale, alors que l'imaginaire mixte des structures systémiques ne démontre pas de difficultés connues. Le mieux est donc de dire que l'intervention véritablement psychagogique, au sens étymologique du terme, devrait avoir pour but de faire émerger l'univers systémique de l'imaginaire.

3.2 Stimulation des univers symboliques

L'animateur, comme le pédagogue, sera donc intéressé à offrir la possibilité que

l'imaginaire de ses participants soit ramené vers la position mixte de la différence dont nous avons parlé en seconde partie de notre étude. Comme nous le rapportons alors dans le tableau 32, l'animateur favorisera l'éveil et la croissance de la symbolisation mystique chez une personne dont la tendance est fortement axée sur le pôle diurne; par contre, il favorisera l'éveil et la croissance de la symbolisation héroïque chez la personne fortement axée sur le pôle nocturne mystique. Dans le tableau 37, nous présentons quelques activités qui pourraient stimuler ces éveils, et inférer un mouvement vers la mixité de l'imaginaire et son nécessaire antagonisme. Nous ajoutons aux deux premiers éveils une stimulation directe des structures héroïques. Les exemples choisis sont inspirés des diverses fonctions des structures de chaque catégorie et tiennent également compte des explications fournies par Durand pour justifier chacune de ces structures.

Tableau 37 : activités d'éveil des univers de l'imaginaire

Structures	Exercices à mettre en oeuvre
Pour stimuler les structures héroïques	<ul style="list-style-type: none"> . action de groupe, exemple: aller dépolluer un espace spécifique . trouver et raconter l'histoire d'un personnage épique à imiter . écouter une musique inspirant la victoire sur un élément . expérimenter les ténèbres . «commander» un groupe dans une activité . etc.

Pour stimuler les structures mystiques	<ul style="list-style-type: none"> . trouver et raconter l'histoire d'un personnage reconnu pour sa profondeur et à imiter . faire silence et laisser venir les images et les idées . faire un exercice de psychosynthèse . faire un tableau non figuratif multicolore . mimer la descente dans sa propre caverne . etc.
Pour stimuler les structures synthétiques	<ul style="list-style-type: none"> . prendre la place de ses parents et dire à un coéquipier ce qu'ils diraient sur cette valeur . se mettre dans la peau d'un nomade du désert qui réfléchit, devant un ciel étoilé, sur la place de cette valeur dans l'histoire du monde . faire un plan pour vivre selon cette valeur dans un monde idéal . inventer la vie d'un personnage qui a la réputation d'être un sage spécialement à propos de cette valeur . visionner un vidéo comme «L'histoire sans fin», ou mieux «Le soleil même la nuit» (des frères Taviani) . etc.

3.3 Reconnaissance des conflits de valeurs

En renforçant la polarité faible ou, au contraire, en diminuant l'impérialisme de la polarité forte, nous favorisons l'existence de conflits entre les symboles. Nietzsche nommait ces antagonismes «la Guerre des dieux» et Weber parlait du «polythéisme des valeurs» et des paradoxes que ce phénomène engendre. Durand utilise parfois le terme oxymoron pour mettre en lumière cet état de choc inévitable de l'imaginaire. Dans les tableaux 26 et 31 du chapitre 8, nous avons indiqué des façons de lire les contradictions qui apparaissent à l'intérieur de l'ensemble des valeurs d'une personne; par exemple, quelqu'un peut à la fois militer syndicalement pour obtenir un revenu toujours meilleur et rêver de vivre en marge de la société selon un style de vie

champêtre et rustique. Nous avons indiqué que des conflits peuvent exister entre deux valeurs, ou qu'une même valeur peut être rattachée à deux ensembles différents. Plusieurs interprétations sont alors possibles, la plus juste étant celle qui explique le mieux les relations de la valeur avec son ensemble. Si nous ne tenons compte que des trois «univers» de l'imaginaire (et non de chacune des 12 structures ou chacun des 16 micro-univers), nous pouvons dire de façon simplifiée que deux valeurs antagonistes peuvent vraiment coexister du fait qu'elles appartiennent à des régimes différents. Par ailleurs, il se peut que des valeurs antagonistes se trouvent en présence l'une de l'autre par phénomène d'exclusion, selon la logique bivalente du régime diurne: par exemple, valoriser hautement l'initiative du «*self-made man/woman*» et valoriser également l'abolition de toute assistance sociale comme étant un encouragement au fainéantisme. Objectivement, le deuxième choix peut difficilement se justifier socialement; mais replacé dans son contexte, il trouve un sens subjectif: une valeur ne tolérerait pas l'existence de son contraire. Parfois aussi, deux valeurs n'ont que l'apparence de la contradiction mais elles ont besoin l'une de l'autre, comme l'ombre de la lumière; ces deux valeurs peuvent très bien se trouver dans le même univers imaginaire, comme le parent qui sait être à la fois ferme et doux dans l'éducation de ses enfants. Il n'est pas impossible également qu'une même valeur se loge dans deux ensembles symboliques différents. Théoriquement, il n'y a pas de problèmes puisque les valeurs reçoivent leur vraie signification qu'en référence à leur ensemble et que, par ailleurs, pris en lui-même, le symbole est polyvalent. Dans ce cas, il n'y a de ressemblance que par l'enveloppe de la valeur, non par sa signification.

Toutes ces distinctions permettent de relativiser les conflits de valeurs et de dédramatiser la déchirure que la personne portant ces valeurs peut ressentir. De plus, si cette dédramatisation permet de lire avec plus de clarté, de mieux clarifier ces valeurs, la personne peut éprouver de l'apaisement, à la manière que décrit Parks dans son modèle de re-symbolisation.

3.4 Concrétisation de la méthode Loder-Parks

Rappelons les cinq étapes du modèle Loder-Parks:

1. La prise de conscience d'une situation conflictuelle
2. L'apaisement bénéfique qui permet à l'inconscient de faire son travail
3. L'émergence d'une image unificatrice de sens
4. La remodelisation de la situation et la relâche simultanée d'énergie
5. La confrontation du nouveau modèle à la réalité, au su et au vu des autres

Cette méthode que nous trouvons utile pour les grandes lignes de sa démarche ne nous livre cependant pas de procédés qui permettent de travailler de façon pratique avec les participants d'un atelier. Néanmoins, dans le chapitre 8, nous avons établi que les étapes 1 et 5 de ce modèle pouvaient être mises en oeuvre par le processus de la *Values Clarification*, ce qui confère à la méthode Loder-Parks un ancrage plus pratique. Quant aux étapes 2, 3 et 4, les différentes façons de traiter l'image que nous venons d'exposer suffisent, à notre avis, à stimuler les processus imaginaires que Parks semble trop considérer comme venant d'une génération spontanée.

3.4.1 Apports des ateliers de Simon et de Berlinguette

En ajoutant à cela tous les outils suivants dont nous avons parlé dans la présentation des deux ateliers de clarification de valeurs, l'un de Simon et l'autre de Berlinguette, nous sommes en mesure d'outiller la méthode Loder-Parks d'une façon qui nous paraît acceptable:

- . information des participants sur différents concepts de la symbolique
- . création d'un cadre (ou mise en scène) qui maintient la démarche d'animation au niveau de l'interprétation symbolique du vécu de chacun
- . variation d'activités à caractère symbolique telles
 - arts plastiques / dessin fantastique
 - jeux scéniques
 - lieu sacré / espace sacré
 - objets symboliques traditionnels (épée, coupe, ...)
 - récits fantastiques
 - rêves
 - effets spéciaux, comme marche dans la nuit
- . début des animations par des réflexions / méditations
 - à l'aide de musiques
 - à l'aide de textes
- . unification du groupe par le chant
- . support mutuel des participants
- . rappel d'expériences bienheureuses («*Bliss*»)

- . exercices corporels (*skin nourishment*)
- . apprentissages immédiats de certains comportements à intégrer
- . le renforcement de la volonté d'agir par la répétition de phrases engageantes...

3.4.2 Rejoindre la dynamique «eschatologique»

Cette liste est évidemment incomplète. Nous avons déjà souligné quelques lacunes dans les deux ateliers que nous avons pris en exemple. Pour réaliser les perspectives que nous soutenons, il faut encore utiliser, pour l'un ou l'autre atelier, des outils appropriés comme des symbolisants d'aujourd'hui (une chanson populaire, par exemple), un contenu culturel moins exclusivement ethnocentrique, des activités d'appropriation des symboles utilisés pour déclencher des processus de clarification de valeurs, la participation active du groupe comme lieu symbolique, et un apport plus fréquent de textes inspirants pour alimenter la démarche d'intériorisation... Ces suggestions concernent soit la dynamique de groupe comme telle, soit la stimulation de la faculté imaginaire. Mais dans les deux cas, il n'y a qu'une seule visée: rapprocher au maximum l'expérience symbolique du niveau archétypal, celui qui constitue le sommet de la valeur, son point ultime. Une «approche psychagogique» ne doit pas demeurer au niveau de l'«archéologique», selon le terme de Durand en référence soit au bagage biographique des individus ou soit au bagage historique des cultures. L'«approche psychagogique» doit viser le niveau «eschatologique», Ricoeur dirait «kérygmatisque» également. Voici en quels termes Durand pose cette exigence:

«Les dieux, les dieux immortels, se vengent d'être introversés, donc ignorés en tant que limites «objectives». ... Toute la thérapeutique hillmanienne à l'inverse -

et déjà peut-être l'individuation jungienne - consiste à restaurer le panthéon pluriel de la psyché. Ce n'est pas le pénis, le vagin - denté ou non ! - qu'il faut tirer des refoulements inconscients du rêve, de la névrose ou du délire! Mais bien l'*épistrophè* vindicative de Dionysos, de Priape, d'Aphrodite, de Junon ou de Diane. La soif des dieux exige cette "objectivation" mythologique sous peine d'aliénation mentale. L'individuation est le point d'arrivée laborieuse de cette incertaine Odyssée.»¹⁰

Dans cette perspective, l'aspiration au bonheur ne peut être assouvie si le niveau eschatologique, ou, en d'autres termes, si les limites objectives que sont les dieux ne sont pas visées et rendues proches.

3.5 Proposition globale d'une «approche psychagogique»

Nous croyons qu'un atelier complet doit travailler les deux axes de l'imaginaire: le vertical, en rejoignant les niveaux tant des signes que des symboles et des archétypes; et l'horizontal, en mettant en lumière le jeu des diverses structures héroïques, mystiques et systémiques. Un atelier de clarification des valeurs tel que nous le concevons pour une approche psychagogique, c'est une dramaturgie guidée par l'animateur et jouée par les participants qui se promènent de haut en bas et de bas en haut et de long en large à l'intérieur d'eux-mêmes et entre eux, avec le scénario de leur vie en main. Pour mettre en oeuvre ce cadre idéal d'animation, nous avons créé la «grille de planification d'un atelier de clarification des valeurs selon l'approche psychagogique», présentée au tableau 38. L'animateur doit prendre un soin particulier de ce qui relève spécifiquement de la démarche psychagogique, soit de trouver le matériel le plus approprié qui fait entendre le langage symbolique, le «langage des

¹⁰ SHT:229.

dieux» finalement, aux hommes auprès de qui l'animateur se fait momentanément l'aide-messager. Les «Oeuvres» qui servent à cette fonction doivent être rendues accessibles par une préparation adéquate des participants à décrypter les symbolisants, à partir des signes et des symboles qui leur sont familiers. Par exemple, la considération d'images familières peut mener à la saisie d'images plus symboliques, qui elles-mêmes font entrer dans la compréhension d'images à haute signification, comme celle d'un chef-d'oeuvre de la peinture ou une icône. Pour les images sonores, par exemple, une chanson populaire peut faire vibrer les participants, comme cela se produisait dans l'atelier de *Values Realization*, et les conduire à l'audition de pièces musicales plus complexes, qui «élèveraient leur âme» vers des zones intérieures primordiales.

3.5.1 Activités d'éveil de l'imaginaire

Nous situons toute activité susceptible d'éveiller la personne à l'une ou l'autre de ses dimensions de l'imaginaire à l'intérieur de notre grille de planification d'«atelier psychagogique». Ces activités sont placées à la verticale, dans le tableau.

A. Nous pensons d'abord au message **non verbal** de l'image; elle vaut mille mots, dit-on. L'image est présémiotique, elle signifie avant la lettre. Elle se tient proche de l'expérience sensible, dont elle est d'ailleurs la première interprète. La saisie non verbale est globale et directe. À ce titre, elle peut être favorisée et exprimée de plusieurs façons, faciles à mettre en oeuvre dans des ateliers:

geste,
danse,
rythme,
musique,
odeur,
goût,
couleur,
dessin,
sculpture,
manipulation d'outil...

B. L'image livre également son message par le langage **verbal**. L'intuition est un mode de compréhension individuelle; elle peut se barricader avec satisfaction dans le monde intérieur. Il faut qu'elle brise le mur d'incompréhension dressé par elle vis-à-vis des autres par un mode de communication quelconque. Le mot, le discours, lorsqu'on en fait un usage correct, est le moyen qui «définit» le mieux le message d'une image; encore faut-il distinguer entre le discours poétique qui reste ouvert aux possibles et le discours proprement rationnel, qui restreint la compréhension à son cadre d'analyse. C'est pourquoi, dans un atelier qui cherche à atteindre l'expérience globale de sens (sens «pluriel», comme nous l'avons déjà vu), il ne faut pas négliger l'utilisation efficace du langage verbal, dans toute sa richesse:

parole dite,

ton juste,
parole lue,
parole écrite par soi-même
style littéraire,
représentation théâtrale
combinaison des moyens audio-visuels...

C. Enfin, le participant à un atelier peut être sollicité de deux façons:

soit comme spectateur,
soit comme créateur de l'expression du message.

Les deux modes de participation peuvent être aussi enrichissants, surtout quand le dosage est bien réparti selon les contenus et les besoins de mouvement des gens. Le corps n'est pas un élément passif; son mode d'apprentissage compte pour beaucoup dans l'appropriation du sens. Le corps est la mesure de l'incarnation de celui-ci dans la vie du participant. Le plan de l'atelier doit donc anticiper le juste dosage de l'activité des participants.

3.5.2 Les données horizontales du tableau

Nous avons placé, de gauche à droite sur le tableau, ce qui concerne la dynamique symbolique et le degré d'implication des participants. En choisissant ses activités, l'animateur pourra identifier le niveau d'image (archétype, symbole, signe) que telle activité dessert et quel univers symbolique (héroïque, mystique, systémique) est mis

en cause; il variera également le type de participation de ses activités pour éviter une trop grande passivité ou, au contraire, le manque de moment d'intégration de certaines expériences.

De plus, en alternant les activités à contenus structuraux différents, les participants ayant des micro-univers imaginaires différents seront davantage interpellés par l'une ou l'autre activité, mais pas également par toutes. Par ailleurs, ils auront l'opportunité d'entrer dans une structure différente de la leur pour en assimiler les bienfaits et peut-être pour se rapprocher des structures systémiques qui sont davantage porteuses de la sage maîtrise «des irréductibles contradictions, des paradoxes et des dilemmes de notre nature "hypercomplexe"»¹¹.

Enfin, notre grille rappelle à l'animateur de l'atelier de clarification des valeurs que les participants doivent créer leur univers symbolique, si possible collectivement¹². Décor, objets, mises en scène, comme on le pratique bien dans l'atelier de psychoreligiologie, ne sont là que pour réussir cette «expérience symbolique». La cohésion des groupes de *Values Realization*, par exemple, et le degré d'autonomie

¹¹ SHT:231.

¹² Déjà en 1960 Durand faisait référence aux travaux de Moreno sur la sociométrie. Depuis la dynamique des groupes a été largement étudiée et transposée en techniques d'animation: les fondements psychosociologiques avec Lewin, les aspects psychanalytiques des groupes restreints avec Anzieu et Morin, le groupe optimal avec Saint-Arnaud, la bio-énergie avec Reich, la psychosynthèse avec Assagioli, le gestaltisme avec Köhler, Wertheimer et Koffka. Ce sont à ces sources que s'inspirent les activités tant de la *Values Realization* que de la psychoreligiologie.

qu'y ont les participants, alimentent notre confiance à cet égard.

3.5.3 Conseils pratiques d'utilisation du tableau

Pour être fonctionnelle, la grille de planification que nous avons dressée doit être reproduite en grand format qui permet d'inscrire dans les cases ce qui est prévu comme activité, à moins qu'un système de référence soit utilisé. L'expérience nous a appris que la présence devant soi d'un tel tableau livre de façon immédiate des informations fondamentales qui concernent à la fois l'atmosphère susceptible de régner dans l'atelier et le degré d'articulation du concept intégral mis en place par la dynamique prévue.

Des ateliers psychagogiques de clarification des valeurs peuvent être centrés sur une seule valeur ou sur des thèmes plus larges englobant plusieurs valeurs ou encore ils peuvent concerner l'ensemble des valeurs qui donnent sens à une vie. C'est le temps disponible qui peut définir ce cadre, non la méthode. La méthode a pour principe qu'une image n'a jamais de sens dans l'absolu; elle nous laisse lire sa signification par les relations qu'elle entretient avec un ensemble symbolique, et cet ensemble participe à un complexe symbolique plus large encore, de sorte que la lecture du Grand Oeuvre d'une vie passe par celle des oeuvres contradictoires au quotidien.

3.5.4 Validation par la pratique

Le tableau de planification d'un atelier de clarification des valeurs selon l'approche

psychagogique demeure à l'état théorique, à la fin de nos travaux. Nous n'avions pas pour objectif général d'en faire l'expérience mais d'arriver à définir un tel cadre d'animation. Nous avons conçu ce cadre en tenant compte de notre expérience dans le domaine de l'animation et en appliquant une façon de travailler que nous pratiquons déjà, soit la mise en tableau des interventions d'un atelier.

Nous savons que de tels outils deviennent efficaces à mesure qu'ils sont corrigés et améliorés par la pratique. La *Values Clarification*, par exemple, n'est pas sortie d'un seul coup d'un ouvrage écrit par trois auteurs. Louis E. Rath avait longuement pratiqué sa technique de questionnement avant qu'elle ne soit inscrite comme un outil d'une nouvelle approche pédagogique. Ses collaborateurs Merrill Harmin et Sidney Simon avaient pratiqué plusieurs années en classe différents exercices avant qu'ils ne mettent en commun leurs connaissances avec Rath. Nous avons voulu nous situer dans le prolongement de leur travail, en proposant des correctifs et des améliorations à leur contribution. Une grande partie de notre nouvelle proposition doit être soumise à l'épreuve de la réalité. Nous espérons trouver toutes les opportunités et tous les collaborateurs qu'il faudra pour que cette tâche s'accomplisse à brève échéance.

CONCLUSION

Voilà donc rassemblés les divers éléments qui peuvent conduire les participants d'un atelier à une clarification de sens dans leur vie et à une remodelisation ou re-symbolisation de celui-ci, s'il est nécessaire. Nous concevons l'approche psychagogique que nous venons de présenter comme ce moment de pause, mentionné dans la méthode de Parks, qui suspend momentanément l'agitation quotidienne, pour qu'«une image ou une intuition unifiante [puisse] surgir comme un cadeau»¹³. Mais c'est une pause active.

L'animateur qui se spécialise dans la modélisation des univers symboliques doit détenir une bonne connaissance de la dynamique de la faculté imaginaire. Il doit également pouvoir transposer cette connaissance en outils concrets qui permettent d'installer dans le groupe une dynamique conduisant (*ἀγωγή*) les participants vers une expérience de sens la plus hautement symbolique possible. En tant que spécialiste d'une démarche psychagogique, il peut également corriger certaines tendances de l'imaginaire à ne laisser libre cours qu'à l'un ou l'autre régime au détriment d'un équilibre dont résulte un heureux état de plénitude.

La grille que nous présentons en clôture de ce travail fait appel à tout le potentiel

¹³ Lefebvre, S., «Un modèle de resymbolisation», dans J. Grand'Maison, L. Baroni et J.-M. Gauthier, *Le défi des générations*, Montréal, Fides [Cahiers de pastorale 15], 1995:350.

humain des participants, afin qu'ils lisent eux-mêmes le sens qu'ils donnent effectivement à leur vie, et qu'ils découvrent et organisent les correctifs à apporter, s'ils désirent du changement. L'animation que suppose un tel atelier, où gestes, paroles, idées, sons, etc. sont appelés à contribuer à l'«oeuvre», fait appel à la complémentarité des talents. Rarement un seul animateur sera habile dans tous ces domaines; on peut supposer que les ateliers offerts selon l'approche psychagogique proposée ici seront le fruit d'un travail d'équipe. Pour approcher les dieux d'une *ψυχή* plurielle, il est de mise d'y oeuvrer à plusieurs!

CONCLUSION GÉNÉRALE

En paraphrasant Malraux, Durand écrit que «La lecture d'Homère non seulement nous initie [...] à la compréhension de Mallarmé, mais encore à la lecture du plus banal, du plus mystifiant de nos journaux quotidiens»¹. Mettons donc à l'épreuve cette phrase, au moment où nous terminons la présente étude. Prenons le dernier magazine que le facteur vient de livrer; un titre: *À l'écoute du peuple céleste*. La phrase tombe bien, pour nous! Le résumé de l'article dit ceci:

«Des êtres égaux ou supérieurs vivant ailleurs dans le cosmos? L'astronome Jean Heidmann pense que c'est probable. Il cherche donc à capter les signaux qu'ils émettent. En écoutant la radio de lointaines galaxies.»²

Nous apprenons que le savant astronome de Paris, Jean Heidmann, fait partie d'un groupe de chercheurs en «sciences exactes» qui écoutent les signes d'intelligence pouvant parvenir du lointain espace. Des savants qui «imaginent» une réalité et qui veulent communiquer avec elle! C'est le thème de notre étude dont parle cet article, en fin de «conte» (sic).

Nous avons effectivement parlé d'êtres supérieurs et de leur cosmogonie, des signaux qu'ils émettent à travers des galaxies et des efforts que nous faisons pour capter leurs significations. Pour nous, ces êtres ont même des noms propres: Mars, Hermès, Dionysos... Leur nom commun générique, c'est l'«archétype»; leur puissance, les «schèmes»; leurs oeuvres, les «symboles» culturels. Peut-être finalement sommes-nous plus avancés en science de l'homme et de la religion qu'en sciences exactes, à

¹ SHT:234.

² Michel Arsenault, dans *L'actualité*, 1^{er} septembre 1997, p. 28.

moins que nous soyons maintenant rendus au même point dans les unes et les autres sciences! C'est le point de vue de Durand qui définit le moment de l'«Après-Bachelard» à peu près de cette façon.

Nous avons voulu tremper dans ce nouveau moment de l'humanité un produit qui a été élaboré «pendant Bachelard»³; le nom de ce produit est la *Values Clarification*. L'approche américaine de clarification des valeurs, initiée par Dewey vers les années 40, mise en forme par Raths dans les années 50, et officiellement présentée au grand public en 1966, coïncide avec le cheminement du structuralisme figuratif de Durand, inspiré par Bachelard au sortir de la Seconde guerre mondiale, élaboré dans les années 50 et publié en différentes oeuvres à partir de 1960. Le rapprochement de ces deux écoles, dont nous ne connaissions l'issue au départ que par intuition, était marqué par des différences radicales. La théorie américaine de Raths et ses collaborateurs n'est tournée que vers le quotidien concret et individuel; la théorie de l'imaginaire de Durand propose de saisir l'univers humain tout entier, de partout et de toujours. Mais nous avons progressivement découvert et fait la preuve que le quotidien n'a pas de sens s'il n'est pas traversé par un signifié qui le motive. Deux facteurs nous ont aidé dans l'élaboration de cette démonstration: d'une part, la résistance des utilisateurs de la *Values Clarification* eux-mêmes à ne pas céder à la recette facile, et d'autre part, l'opiniâtre option de Durand à conserver à l'image un lien proche du réel qui donne à

³ Le philosophe français Gaston Bachelard a vécu de 1884 à 1962. Il est le contemporain du philosophe américain John Dewey, qui a vécu de 1859 à 1952.

celle-ci son matériau initial. Si les valeurs concernent notre activité quotidienne autant que les décisions les plus cruciales d'une vie, c'est donc par ces mêmes valeurs que le sens prend forme dans cette même vie. Parce que les valeurs sont des porteuses de sens. D'abord proches des dieux qui fondent notre Nature humaine, les valeurs transportent la flamme divine de biens culturels larges (le matériau des archétypes) en biens culturels particuliers (le matériau des symboles) jusqu'aux biens culturels terminaux du quotidien (le matériau des signes), qui, par ce jeu de connexions, reste branché sur la source motivatrice divine.

Ouvrer au quotidien et maintenir les gens branchés à la source plurielle, telle est la tâche à laquelle nous avons convié la *Values Clarification*. Mais il a fallu sortir cette approche des griffes d'une notion de l'«expérience», fruit d'une psychologie de l'«avant-Bachelard», et qui est tributaire d'une logique bivalente de la réalité: d'une part des objets à examiner en toute «objectivité», d'autre part un sujet examinateur dont l'intelligence est brouillée par une active fantaisie. Avec Durand, nous avons établi qu'il ne peut y avoir pensée sur l'objet que par l'imagination, qui n'est pas que fantaisiste, mais aussi créatrice de sens; l'objet est toujours présent au figuré. Il nous a alors été facile d'affirmer que tout le matériel avec lequel oeuvre la *Values Clarification* comporte une dimension éthique, fait qui, depuis les années 80, s'est d'ailleurs imposé à la compréhension des créateurs de cette approche.

Envers Durand, nous sommes redevable de toute une dynamique de la fonction

symbolique de la valeur. La *Values Clarification* ne nous est d'aucune utilité en ce domaine. Nous savons, par l'étude des structures anthropologiques de l'imaginaire, que les valeurs ne s'assemblent pas en échelle ni en hiérarchie mais en constellation; de plus, il est vain de chercher leur signification en elles-mêmes, il faut plutôt la trouver dans le tissu de relations au sein desquelles elles se tiennent. Nous avons appris que les valeurs appartiennent à un système polythéiste, révélant l'homme à lui-même et portant ainsi le sens ultime de l'existence humaine. Enfin, le lieu céleste ne nous est plus apparu comme la possession tranquille d'une immobile perfection, la Valeur Absolue, mais comme la plénitude d'un théâtre où les figurants (les valeurs ultimes) ne passent à l'arrière-scène que dans l'impatience de reprendre leur rôle dans l'Oeuvre de leur hôte.

Devant l'absence de méthode pour transposer dans un travail d'animation cette conception durandienne de l'imaginaire, nous avons fabriqué progressivement des outils qui vont permettre de faire les premières expérimentations de ce que nous avons alors nommé l'«approche psychagogique». Elle est conçue comme une démarche initiatique permettant d'accéder à l'univers sacré de notre imaginaire. Cette approche assigne à la *Values Clarification* la responsabilité d'articuler au quotidien ce que l'accession symbolique favorisée par le déroulement de l'atelier aura permis de rapporter comme message divin. Puisque c'est par les oeuvres humaines, notamment les grandes oeuvres et les chefs-d'oeuvre, que nous accédons aux dieux, aux valeurs ultimes qui inspirent toutes les autres, tout le reste de la dynamique d'animation doit

travailler à développer des approches du lieu sacré. Dans la prise de contact avec ces oeuvres, nous avons suggéré une alternance tant de la participation créatrice que réceptrice des participants, l'activation des trois univers symboliques, l'utilisation des trois niveaux de l'image, la sollicitation des facultés verbales et non verbales... Il nous semble que par ces moyens les participants auront de nombreuses opportunités de cueillir ces «images cadeaux» venant des profondeurs de leur imaginaire pour éclairer le sens de leur vie.

Il va sans dire que l'«approche psychagogique» dont il est question dans cette étude doit elle-même faire l'objet d'une formation initiatique, pour développer la sensibilité non seulement aux techniques qui peuvent venir s'y greffer, mais surtout pour développer la sensibilité à l'atmosphère dans laquelle un tel atelier devra se dérouler, aux types d'images qui se présentent en cours d'activités et au repérage des micro-univers de l'imaginaire dont les participants sont porteurs.

Tout n'a pas été dit dans cette étude, et surtout tout n'a pas été fait. Nous avons mis un cadre théorique en place, mais il reste à l'éprouver. Il faudra donc que les outils proposés soient confrontés à la réalité des ateliers souhaités. Quand l'expérience aura rodé tant les outils que la dynamique de ces ateliers, il sera pertinent d'en mesurer scientifiquement l'efficacité par comparaison avec d'autres méthodes ou par des groupes de contrôle. L'identification du matériel culturel et du matériel qui transcende les limites culturelles est également un travail important à faire.

Des tâches plus théoriques nous sont aussi apparues au cours de notre étude.

1. Il serait intéressant de dresser un parallélisme entre la philosophie pragmatique de Dewey et l'importance qu'accorde Durand à rattacher sa classification des grandes images aux réflexes dominants.
2. Une somme importante de documentation (ne serait-ce que la banque de données ERIC) sur la pratique de la *Values Clarification* depuis les vingt dernières années n'a pas fait l'objet d'une synthèse intégrée; il serait intéressant de savoir qui utilise toujours cette méthode pédagogique, dans quel contexte et avec quels résultats.
3. Nous nous sommes également demandé comment la division du test de Milton Rokeach en valeurs finales et en valeurs instrumentales soutiendrait une analyse durandienne, notamment au sujet des valeurs classées comme finales; plus précisément, pourrions-nous les classer comme des images archétypales?
4. L'approche psychagogique que nous avons développée ne pourrait-elle pas servir à développer tout aussi bien des ateliers de sensibilisation interculturelle, soit pour favoriser l'esprit d'accueil aux immigrants, ou l'esprit d'acculturation des immigrants, soit pour préparer des professionnels à transiger avec des gens d'autres continents?
5. Quelles conclusions pourrait-on tirer de l'examen des techniques de résolution de conflits proposées sur le marché de la négociation à la lumière des perspectives durandiennes sur les antagonismes de l'imaginaire?
6. Il serait également intéressant de produire, à partir des orientations que nous avons données au chapitre 7, une étude comparative approfondie des perspectives de Gilbert Durand et de celles de Max Weber sur «le polythéisme des valeurs».

Une fréquentation suivie des oeuvres de Durand nous suggérera sûrement d'autres pistes de recherche. Dans le domaine de l'anthropologie culturelle par exemple, nous pourrions bénéficier de la mythodologie de Durand pour analyser les grandes phases historiques du Québec et du Canada. À une échelle plus humble, il serait également intéressant d'offrir dans les facultés de théologie un cours d'initiation à la pensée de Durand au sujet de la symbolique et de ses incidences dans la lecture du donné religieux.

La tâche est grande. Il faut se remettre à l'«oeuvre»!

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

1. SOURCES DOCUMENTAIRES RELATIVES À LA PREMIÈRE PARTIE

ABRAMOWITZ, M. et MACARI, C., «Values Clarification in Junior High School» : *Educational Leadership*, April 1972, 29, 7, pp. 621-626

ABRAMS, B. J., «Values Clarification for students with Emotional Disabilities» : *Teaching Exceptional Children*, Spring 1992, 24, 3, pp. 28-33

ALBERT, E. M. et KLUCKHOHN, C. (Eds), *A selected Bibliography on Value, Ethics, and Esthetics in the Behavioral Sciences and Philosophy*, Glencoe (Ill.), Free Press of Glencoe, 1959, 342 p.

ALLPORT, G. W., *Personality: a psychological interpretation*, New York, Holt, 1937, 588 p.

ALLPORT, G. W., VERNON, P. E. et LINDZEY, G., *A study of Values. A scale for measuring the dominant interests in personality*, Boston, Houghton-Mifflin, (1931) 1970, 28 p.

ANDERSON, T.G., *The effect of a values clarification process on students at northern montana college*, Montana State University, 1982, thèse de doctorat

ANGERS, P. et BOUCHARD, C., *L'activité éducative Une théorie - une pratique. Le jugement, les valeurs et l'action*, Montréal, Bellarmin, 1990, 233 p.

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC, *Les jeunes face à la crise*, Montréal, Comité des affaires sociales de l'Assemblée des évêques du Québec, 1982, 6 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), «Four Papers on Moral Education and Research» : *Report No 3* of AVER, Vancouver, University of British Columbia, December 1974, 91 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), «Interim Report of Study in Moral Education at Surrey, British Columbia» : *Report No 5*, of AVER, Vancouver, University of British Columbia, 1976, 93 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), «Evaluation of the AVER *Prejudice* Unit in a Senior Secondary School» : *Report No VII*, Vancouver, University of British Columbia, 1978, 46 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *The Elderly*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1978, 39 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *The Elderly - Teacher's Manual*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1978, 35 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *Prejudice*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1978, 43 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *Prejudice - Teacher's Manual*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1978, 31 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *War*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1979, 48 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *War - Teacher's Manual*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1979, 28 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *Population Problems*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1980, 51 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *Population Problems - Teacher's Manual*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1980, 28 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *Ecology*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1980, 34 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *Ecology - Teacher's Manual*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1980, 27 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), «Improving Practical Reasoning: Moral Education in Corrections, Phase One» : *Report*, Vancouver, University of British Columbia, March 1980, 60 p.

ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *Prisons*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1981, 52 p.

- ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *Prisons - Teacher's Manual*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education [Value Reasoning Series], 1981, 23 p.
- ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), «A Conception of Practical Reasoning» : *Progress Report*, Vancouver, University of British Columbia, December 1981, 48 p.
- ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), *First Steps in Practical Reasoning*, Vancouver, University of British Columbia, non daté (postérieur à 1982), 163 p.
- ASSOCIATION FOR VALUES EDUCATION AND RESEARCH (AVER), «Practical Reasoning: Individual and Social Decision-Making» : Faculty of Education, University of British Columbia, August 1983, 102 p.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION, *Comment dispenser l'éducation aux valeurs dans un système scolaire*, Toronto, ACÉ, 1978, 75 p.
- AYOTTE, R. et LAPOINTE, G., *Les systèmes de valeurs et l'engagement politique des jeunes de 12-24 ans en 1973*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1974, 45 p.
- BAER, R. A., «Teaching values in the schools» : *American Education*, 1982, 18, 9, pp. 11-17
- BALISTRERI, T. J., *A comparison of a group values clarification procedure and a group information counseling procedure on career maturity of college clients*, Mississippi State University, 1981, thèse de doctorat
- BALL, g., *Valeurs*, traduction de Jacques Lalanne, Montréal, Actualisation, 1985, 24 p.
- BARMAN, C. R., *The influence of values clarification techniques on achievement, attitudes and affective behavior in high school biology*, University Northern Colorado, 1974, thèse de doctorat
- BARNES, D., *Teaching Strategies for the Clarification of Values*, ERIC # ED025784, Jan. 30, 1968.
- BECK, C., «Moral Education: A Comprehensive Approach», dans les *Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation. L'école et les valeurs*, Montréal, Agence d'ARC, 1981, pp. 33-42

- BECK, C., «A philosophical View of Values and Value Education», dans Thomas C. Hennessy (Ed.), *Values and Moral Development*, New York, Paulist Press, 1976, pp. 13-36
- BECK, C., «The Reflective, Ultimate Life Goals' Approach to Values Education», dans John R. Meyer (Ed.), *Reflections on Values Education*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1976, 222 p.
- BENJAMIN, C., «Une question de fond: les valeurs» : *Éducation Canada*, Toronto, hiver 1981, pp. 40-45
- BENNETT, W. J., *Our Children and Our Country*, New York, A Touchstone Book, 1988, 237 p.
- BERLINGUETTE, J.-M., *Problématique éducationnelle et approche évaluative*, Montréal, Centre Option Ouverte, 1991 (non publié)
- BERLINGUETTE, J.-M., *La notion de valeurs en sciences sociales et en psychologie*, Montréal, Centre Option Ouverte [notes de cours], 1992, 26 p.
- BERLINGUETTE, J.-M. et SAVARD, D., *Genèse de l'intervention psychoreligieuse*, Montréal, Centre Option ouverte, 1981
- BERSON, M. B., «Valuing, helping, thinking, resolving» : *Childhood Education*, 1973, 49, 5, pp. 242-245
- BETOF, H. E., *The degree of implementation of values clarification by classroom teachers following an intensive thirty-six hour workshop*, Temple University, 1976, thèse de doctorat
- BISSONNIER, H., *Valeurs en éducation et rééducation*, Paris, Fleurus, 1983, 331 p.
- BLAIS, M., *L'anatomie d'une société saine: les valeurs sociales*, Montréal, Fides, 1983, 245 p.
- BLAIS, M., *L'échelle des valeurs humaines*, Beauchemin, Montréal, 1972, 216 p.
- BOYD D. et BOGDAN, D., «"Something" Clarified, Nothing of "Value": A Rhetorical Critique of Values Clarification» : *Educational Theory*, 1984, 34, 3, pp. 287-300
- BOYER, E. P., «Value-Clarification as an approach to moral development» : *Educational Horizons*, winter 1977-78, 56, 2, pp. 101-106
- BRETONNEAU, G., *L'exigence des valeurs chez Louis Lavelle*, Paris, Sedes, 1987

- BROUILLET, G., «Propositions de valeurs pour l'école québécoise» : *Commerce*, décembre 1980, pp. 34-50
- BROWNFIELD, R., «Those Old-Time Values», dans Simon, S. et Kirschenbaum, H. *Readings in Values Clarification*, Minneapolis, Winston Press, 1973, pp. 231-236
- BUNEL, J.-D., *Les 13-16 ans: enquête sur la jeunesse au Québec*, Granby, Gaudet, 1976, 339 p.
- BUTTS, R. F., PECKENPAUGH, D. H. et KIRSCHENBAUM, H., *The school's role as moral authority, Washington (Dc), Associates for Supervision and Curriculum Development, 1977, 69 p.*
- CALLAWAY, H. G., «Education and the unity of the person» : *The Journal of Value Inquiry*, June 1996, 30, pp. 43-50
- CALOREN, F., HARVEY, J., JULIEN, C., NAUD, A., RIOUX, B., ROCHER, G., RYAN, C. et THUR, L., *Le nouveau défi des valeurs. Essais*, Montréal, HMH, 1972, 172 p.
- CAMPBELL, M. M., «Guerre de religions ou oecuménisme culturel? Notes sur les rapports de la religiologie et de la théologie» : *Religiologiques*, 1994, 9, pp. 201-202
- CARBONE, P. F. (Ed.), *Value Theory and Education*, Malabar (Fl.), Kreiger, 1987, 265 p.
- CARON, A., *Le mythe et la théologie: étude concernant les recherches de théologiens catholiques sur le mythe et la démythisation*, Montréal, Université de Montréal, 1968, 343 f.
- CARON, A., «La clarification des valeurs et l'éducation morale», dans *Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation, L'école et les valeurs*, Trois-Rivières (Québec), Université du Québec à Trois-Rivières, 1981, pp. 101-105
- CARON, A., *L'éducation morale en milieu scolaire: analyse de situation et perspectives*, Montréal, Fides, 1987, 134 p.
- CARON, A. (dir.), *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Montréal, ARC, 1990, 225 p.
- CARON, J., «Valeurs et préférences professionnelles des étudiants du 4^{ème} secondaire» : *L'orientation professionnelle*, printemps 1977, 13, 1, pp. 50-70
- CASEMENT, W., «Values Clarification, Kohlberg, and Choosing» : *Counseling and Values*, April 1983, 27, 3, pp. 130-140

CEGEP DE TROIS-RIVIÈRES, *Rapport de la réunion du 29 février 1972 sur les valeurs religieuses des étudiants*, Trois-Rivières, CEGEP de Trois-Rivières, Commission Landry, mars 1972, 39 p.

CHAKIATH, T., *Value Clarification and Conscientization in Socio-economic development: the Role of the Church*, Rome, Pontificia Studiorum Universitas a S. Thomas Aq. in Urbe, 1972, 219 p.

CHAMBER'S ENCYCLOPAEDIA, Vol. 11, 1973 : «Pragmatism»

CHAMBER'S ENCYCLOPAEDIA, vol. 14, 1973 : «Value - Theory»

CLOYD, M. G., *A study of the effects of value clarification process of dogmatism, authoritarianism, and values of teacher education students*, University of Arkansas, 1982, thèse de doctorat

COBB, G. W., *The effects of values clarification training on the self concept and values of teachers*, North Eastern Louisiana University, 1977, thèse de doctorat

COCHRANE, D. et WILLIAMS, D., «The Stances of Provincial Ministries of Education towards Values/Moral Education in Public Schools» : *Canadian Journal of Education*, 1978, 3, 4, pp. 1-14

COCHRANE, D., «Moral Education - A prolegomenon» : *Theory into Practice*, October 1975, 14, pp. 236-246

COLUCI, J., *The measurement of values clarification in middle class adolescents*, Boston College, 1979, thèse de doctorat

COMITÉ PROVINCIAL DE L'ENQUÊTE DE L'UNESCO, *Les valeurs auxquelles les jeunes demeurent attachés: rapport d'une enquête réalisée en collaboration avec l'UNESCO*, Québec, Comité provincial de l'enquête de l'UNESCO, 1963, 222 p.

CONDON, J. et YOUSEF, F., *An introduction to Intercultural Communication*, New York, Bobbs-Merril Company Inc., 1975, 336 p.

CORMIER, R. A., LESSARD, C., VALOIS, R. et TOUPIN, L., *Les enseignants et les enseignantes du Québec. Une étude sociopédagogique. Vol. 4, Valeurs éducationnelles*, Québec, Ministère de l'éducation du Gouvernement du Québec, 1981

COVAULT, T. J., *The application of values clarification teaching strategies with fifth grade students to investigate their influence on students self-concept and related coping and interacting behaviors*, Ohio State University, 1973, thèse de doctorat

- COY, M., *The effects of teacher in service training in values clarification on attitudes of elementary school students toward themselves*, University of the Pacific, 1974, thèse de doctorat
- CROZIER, C., *Moral/values clarification: a comparison of different theoretical model*, Toronto, Ontario Ministry of Education, 1975, 141 p.
- CURWIN, R., *The effects of training in values upon 28 student teachers and Pre-service teachers of English*, University of Massachusetts, 1972, thèse de doctorat
- DEABLER, V. T., *The Construction and validation of the Value Orientation Scale (VOS): An Instrument to Measure Terminal Values*, Temple University, 1976, thèse de doctorat
- DEBRAY, R., *Transmettre*, Paris, Odile Jacob, 1997, 203 p.
- DELEDALLE, G., *John Dewey*, Paris, Presses universitaires de France, 1995, 128 p.
- DEPETRO, H., *Effects of utilizing values clarification strategies on the self esteem of secondary school students*, University of Northern Colorado, 1975, thèse de doctorat
- DEROME-FRÉCHETTE, L., «Une manière moderne de déterminer ses valeurs» : *L'Orientation professionnelle - Vocational guidance*, automne 1975, 11, 3, pp. 221-229
- DESAULNIERS, M. P., «Un débat sur les valeurs» : *Éducation Canada*, été 1982, 22, 2, pp. 34-39
- DESNAULNIERS, M.-P., *L'éducation sexuelle et les valeurs*, Trois-Rivières (Québec), Sciences de l'Éducation, UQTR, 1982, 20 p.
- DEWEY, J., «Christianity and Democracy», dans *Religious Thought at the University of Michigan*, Ann Arbor, Inland Press, 1893
- DEWEY, J., «The Problem of Values» : *Journal of Philosophy*, May 1913, X, pp. 268-269
- DEWEY, J., «Valuation and Experimental Knowledge» : *Philosophical Review*, July 1922, XXXI, pp. 325-351
- DEWEY, J., *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, New York, Holt, 1922, 330 p.

- DEWEY, J., «Values, Liking, and Thought» : *Journal of Philosophy*, Nov. 1923, XX, pp. 617-622.
- DEWEY, J., «The Meaning of Value» : *Journal of Philosophy*, Feb. 1925, XXII, pp. 126-133.
- DEWEY, J., «Value, Objective Reference and Criticism» : *Philosophical Review*, July 1925, XXXIV, pp. 313-332
- DEWEY, J., *A Common Faith*, Yale University Press, New Haven, 1938, 87 p.
- DEWEY, J., «The Determination of Ultimate Values or Aims Through Antecedent or *a priori* Speculation or Through Pragmatic or Empirical Inquiry», dans *Thirty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Bloomington (Ill.), Public School Publishing Co., 1938, pp. 471-485
- DEWEY, J., «Judgment Values» : *Daily Princetonian*, 22 nov. 1938
- DEWEY, J., *Theory of Valuation*, Chicago, University of Chicago Press, 1939, 67 p.
- DEWEY, J., «Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder», dans P. A. Schilpp (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, Chicago, Northwestern University - The Library of Living Philosophers, 1939, 1, pp. 517-608
- DEWEY, J., «The Basic Values and Loyalties of Democracy» : *American Teacher*, May 1941, XXV, pp. 8-9.
- DEWEY, J., «Valuation Judgments and Immediate Quality» : *Journal of Philosophy*, June 1943, XL, pp. 309-317
- DEWEY, J., «Some Questions About Value» : *Journal of Philosophy*, Aug. 1944, XLI, pp. 449-455
- DEWEY, J., *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Colin, 1975, 426 p.
- DEWEY, J., «The field of "value"», dans R. Lepley (ed.), *Value: A Cooperative Inquiry*, Columbia University Press, New York, 1949, pp. 64-77.
- DEWEY, J., *Moral principles in education*, New York, Greenwood Press, 1969, 60 p.
- DEWEY, J., *L'école et l'enfant*, introduction par Ed. Claparède, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1967, 174 p.

DÔLE, R., *Le cauchemar américain - Essai sur les vestiges du puritanisme dans la mentalité américaine actuelle*, Montréal, VLB éditeur, 1996, 139 p.

DUBUC, J.-G., *Nos valeurs en ébullition*, Leméac, Montréal, 1980, 139 p.

Duhaime, J.-L., «Notes de lectures» : *Prospectives*, décembre 1979, 15, 4, pp. 205-206

DUMONT, F. (dir.), *L'intégrité scientifique en zone grise: effet de la commercialisation de la science sur le système de valeurs des scientifiques*, Québec, Éditions Deslandes, 1997, 201 p.

DUNBAR, L. H., *The Utilization of Values Clarification in Multicultural Education as a Strategy to Reduce Prejudicial Attitudes of Eight Grade Students*, Northern Arizona University, May 1980, thèse de doctorat

EAMES, M. S., «Dewey's Theory of Valuation», dans J. A. Boydston (ed.), *Guide to the works of John Dewey*, Chicago, Southern Illinois University Press, 1970, pp. 183-199

EDWARDS, H. B., *The effects of selected values clarification experiences on the self acceptance of eight grade students*, Virginia Polytechnical Institute and State University, 1976, thèse de doctorat

ELKINS, D. P., *Clarifying Jewish values: a handbook of value clarification strategies for group leaders, educators, rabbis, teachers, center workers, and counselors*, Rochester (N. Y.), Growth Associates, 1977

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, 1984, «James, William»

ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, 1985, «Pragmatisme»

ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, 1985, «Valeurs (Philosophie)»

ERIKSON, E. H., «Identity and the life cycle» : *Psychological Issues*, 1959, 1, pp. 1-171

FEATHER, N. T., *Values in education and society*, New York, Free Press, 1975, 350 p.

FÉDÉRATION DES ASSOCIATIONS DE PARENTS DES CÉGEP DU QUÉBEC, *Les valeurs en éducation proposées par les parents d'étudiants du niveau collégial*, Sainte-Foy (Québec), Fédération des associations de parents des CÉGEP du Québec, 1980, 68 p.

FELTEAU, C., «Le prélude du 22 juin 1960», dans ouvrage collectif *Une certaine révolution tranquille*, Montréal, La Presse, 1975, 337 p.

FITZPATRICK, K., *An experimental study to investigate the effects of selected values clarification strategies on the self concept and reading achievement of seventh grade students in nonpublic schools of a large roman catholic diocese*, The Catholic University of America, 1975, thèse de doctorat

FOSTER, G., *The effectiveness of value clarifying methodology presented to sixth grade students*, University of Arkansas, 1975, thèse de doctorat

FRIESS, H. L., «Dewey's Philosophy of Religion», dans J. A. Boydston (ed.), *Guide to the works of John Dewey*, Chicago, Southern Illinois University Press, 1970, pp. 200-217

GAUTHIER, A. et al., *Prendre le tournant : guide du professeur*, Ottawa, Novalis, 1980, 203 p.

GEISINGER, R. W. *Interaction Analysis of Value-Clarification Behaviors*, ERIC # ED055030, Oct. 1970

GERBASI, K., *Drug education and evaluation: an application of social psychological commitment theory and an examination of the values clarification hypothesis*, University of Rochester, 1976, thèse de doctorat

GINGRAS AUDET, J.-M., recension de lecture sur «Morin, Lucien et Naud André, "L'esquive, l'école et les valeurs"» : *Revue des sciences de l'éducation*, hiver 1980, 6, 1, pp. 191-194

GINGRAS-AUDET, J.-M., «L'école et la transmission des valeurs» : *Prospectives*, février 1981, 17, 1, pp. 35-43

GINSBERG, E., *Occupational Choice - An Approach to a General Theory*, 1951

GLASER, B. et KIRSCHENBAUM, H., «Using Values Clarification in Counseling Settings» : *Personnel and Guidance Journal*, May 1980, 58, 9, pp. 69-75

GOODMAN, J. B., *Turning points: new developments, new directions in values clarification*, Saratoga Springs (N. Y.), Creative Resource Press, 1979, 2 vol.

GOVERNALI, J. J. et SECHRIST, W. C., «Clarifying Values in a Health Education Setting: An Experimental Analysis» : *Journal of School Health*, March 1980, 50, 3, pp. 151-154

GOW, K. M., *Yes Virginia, There Is Right and Wrong! Values Education Survival Kit*, Toronto, Wiley and Sons Canada Limited, 1980, 240 p.

GOW, K., «Moral Values Education and Teacher Training: Fundamentals or Techniques?», dans les *Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation. L'école et les valeurs*, Trois-Rivières (Québec), Université du Québec à Trois-Rivières, 1981, pp. 316-320

GRAND'MAISON, J. *Les tiers II. Le manichéisme et son dépassement*, Montréal, Fides, 1986, pp. 130-135

GRAHAM, M. D., *The process of teaching decision-making through values clarification and its effect on students' future choices as measured by changes in self concept*, St Louise University, 1976, thèse de doctorat

GRANDE ENCYCLOPÉDIE LAROUSSE (LA), 1976 : «Valeur»

GRAY, R. D., *The influence of values clarification strategies on student self concept and sociometric structure in selected elementary school classroom*, University of California, 1975, thèse de doctorat

GRECO, S., *Values clarification methodology: instrumentation, predictability and effectiveness*, State University of New York at Albany, 1977, thèse de doctorat

GRÉGOIRE, R., *Les valeurs dans le projet éducatif de l'école: instrument de réflexion et d'action*, Québec, Direction générale des réseaux du Ministère de l'Éducation du Québec, 1982, 79 p.

GRÉGOIRE, R., *La télévision et les valeurs dans le projet éducatif*, Québec, Ministère de l'Éducation - Conseil supérieur de l'éducation, 1978, 81 p.

GRIFFIN, R., «Worries About Values Clarification» : *Peabody Journal of Education*, 1976, 53, 3, p. 195

GUINDON, A., *Le développement moral*, Ottawa, Novalis, 1989, 189 p.

GULO, J. F., *Effects of videotaped valued clarification encounter upon tests of alternativism and divergent thinking*, University of Rochester, 1971, thèse de doctorat

GUZIAK, S. J., *The use of values clarification strategies with fifth grade students to investigate influence on self-concept and values*, Ohio State University, 1974, thèse de doctorat

HABERMAS, J., *Morale et communication*, Paris, éditions du Cerf, 1991, 212 p.

HALL, B., *Values clarification as learning process: A guidebook of learning strategies*, New York, Paulist Press, 1973, 253 p.

HALL, B., *Values clarification as learning process: A sourcebook of learning theory*, New York, Paulist Press, 1973, 306 p.

HALL, B., *Values clarification as learning process: Handbook for Christian educators*, New York, Paulist Press, 1973

HALL, B. *The development of consciousness: a confluent theory of values*, New York, Paulist Press, 1976, 268 p.

HALL, B. et SMITH, M., *Value Clarification as learning process: A handbook for religious educators*, New York, Paulist Press, 1973, 270 p.

HALL, B., SMITH, P. et CANTIN, E., *The Development of consciousness: a confluent theory of values*, New York, Paulist Press, 1976, 268 p.

HALL, B. et al., *Readings in Value Development*, Ramsay (N.J.), Paulist Press, 1982, 175 p.

HANDY, R., *Value Theory in Behavioral Science*, Springfield (Ill.), Thomas, 1969, 198 p.

HARMIN, M., *People Projects*, Menlo Park (Cal.), Assison-Wesley, 1973

HARMIN, M., *Making Sense of our Lives*, Niles (Ill.), Argus Communications, 1973

HARMIN, M., *What I have learned about values education*, Bloomington (Ind.), Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1977, 41 p.

HARMIN, M., «Values Clarity, High Morality: Let's go for Both» : *Educational Leadership*, May 1988, 45, 8, pp. 24-30

HARMIN, M., *How to plan a program for moral education*, Alexandria (Va), Association for Supervision and Curriculum Development, 1990, 45 p.

HARMIN, M., *Inspiring active learning: a handbook for teachers*, Alexandria (Virg.), Associates for Supervision and Curriculum Development, 1994, 198 p.

HARMIN, M. et GALLAGHER, W., «Designing Curriculum for Valuing and Moral Perspectives» : *Peabody Journal of Education*, 1994, 69, 4, pp. 81-90

HARMIN, M., KIRSCHENBAUM, H. et SIMON, S. B., «Teaching History with a Focus on Values» : *Social Education*, May 1969, pp. 568-570

HARMIN, M., KIRSCHENBAUM, H. et SIMON, S. B., «The Search for Values With a Focus on Math», dans *Teaching Mathematics in the Elementary School*, Washington, National Association of Elementary School Principals and National Council of Teachers of Mathematics, 1970, pp. 81- 89

HARMIN, M., KIRSCHENBAUM, H. et SIMON, S. B., «Teaching Science with a Focus on Values» : *The Science Teacher*, January 1970, pp. 16-20

HARMIN M. et SIMON, S. B., «How to Help Students Learn to Think... About Themselves» : *The High School Journal*, March 1972, pp. 256-264

HARMIN, M., KIRSCHENBAUM, H. et SIMON, S. Clarifying values through subject matter: Applications for the classroom, Minneapolis (Minnesota), Winston Press, 1973, 146 p.

HARMIN, M. et GREGORY, T., *Teaching is... Experiences and readings to help you become the kind of teacher you want to become*, Chicago, Science Research Associates, 1974, 264 p.

HARMIN, M. et SAVILLE, S., *A peaceable classroom: activities to calm and free student energies*, Minneapolis (Minn.), Winston Press, 1977, 137 p.

HARMIN, M. et GALLAGHER, W., «Designing Curriculum for Valuing and Moral Perspectives» : *Peabody Journal of Education*, 1994, 69, 4, pp. 80-90

HART, G. M., *Values Clarification for counselors, How Counselors, Social Workers, Psychologists, and Other Human Service Workers Can Use Available Techniques*, Springfield, Ch. C. Thomas, 1978, 91 p.

HELLER, S. Z., «Do values clarification programs help or hinder social and emotional growth?» : *Teacher*, 1979, 96, 6, pp. 18-26

HENNESSY, T. C., *Value/Moral Education: The Schools and the Teachers*, New York, Paulist Press, 1979, 243 p.

HENNESSY, T. C., «An interview with Lawrence Kohlberg», dans Thomas C. Hennessy, *Value/Moral Education: The Schools and the Teachers*, New York, Paulist Press, 1979, pp. 211-242

HOBSTETTER, L. E., *The effectiveness of values clarification experiences for seventh grade students*, Ohio State University, 1980, thèse de doctorat

HOFSTEDE, G., *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, London, McGraw-Hill Book, 1991, 279 p.

HOLMES, J. et SILVERMAN, E. L., *J'ai des choses à dire...Écoutez-moi! - Sondage auprès des adolescentes*, Ottawa, Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, 1992, 115 p.

HOWE, L. et HOWE, M. M., *Personalizing education: Values clarification and beyond*, New York, Hart, 1975, 575 p.

HUGGINS, K. B., «Alternatives in Values Clarification» : *National Elementary Principal*, 1974, 54, 2, pp. 76-79

INTERNATIONAL CONFERENCE ON THE UNITY OF THE SCIENCES (5th: 1976, San Francisco, Calif.), *Search for Absolute Values; Harmony Among the Sciences*, New York, International Cultural foundation, 1977, 1037 p.

INTERNATIONAL CONFERENCE ON THE UNITY OF THE SCIENCES (6th: 1977, San Francisco, Calif.), *The search for absolute Values in a Changing World*, New York, International Cultural foundation, 1977, 1277 p.

JACKSON, A. P., *The effects of selected values clarification activities on the self-concept and reading achievement of black rural fourth & fifth grade students*, Mississippi State University, 1982, thèse de doctorat

JACOB, R. S., *The effects of utilizing values clarification strategies on the achievement of junior high school students*, The Catholic University of America, 1988, thèse de doctorat

JAMES, W., *The Varieties of Religious Experiences: a study of Human Nature*, New York, The Modern Library, 1936, 526 p.

JAMES, W., *Pragmatism: a New Name for Some Old Way of Thinking*, Cambridge, Harvard University Press, 1978, 369 p.

JOHNSON, R. E., *The effect of utilising values clarification strategies on the achievement of junior high school students*, University of Northern Colorado, 1977, thèse de doctorat

KAZEPIDES, A. C., «The Teaching of values in Canadian education» : *Canadian Society for the Study of Education, Yearbook 1975*, 85 p.

KAZEPIDES, A. C., «The logic of Values Clarification» : *The Journal of Education Thought*, 1977, 11, 2, pp. 99-111

- KELLEY, F. W., *Selected values clarification strategies and elementary school pupils' self-concept, school sentiment and reading achievement*, Fordham University, 1976, thèse de doctorat
- KINSLER, K.T. et SINATRA, R., «Promoting Language Arts Through Values Clarification» : *Reading Teacher*, Nov. 1977, 31, 2, pp. 173-178
- KIRSCHENBAUM, H., «Beyond Values Clarification», dans Howard Kirschenbaum et Sidney B. Simon, *Readings in Values Clarification*, Minneapolis (Minnesota), Winston Press, 1973, pp. 92-110
- KIRSCHENBAUM, H., *Clarifying values clarification: some theoretical issues*, Upper Jay (N.Y.), National Humanistic Education Center, 1975
- KIRSCHENBAUM, H., «In Support of Values Clarification» : *Social Education*, May 1977, 41, 5, p. 398
- KIRSCHENBAUM, H., *Values Clarification: An Advanced Handbook for Trainers and Teachers*, La Jolla, University Associates Press, 1977
- KIRSCHENBAUM, H., *Advanced Value Clarification*, La Jolla (Calif.), University Associates, 1977, 187 p.
- KIRSCHENBAUM, H., *The Values Theorists' approach to Moral/Citizen Education*, Presentation by Howard Kirschenbaum at the Moral/Citizenship Education Conference, Philadelphia, Pennsylvania, June 4-6, 1976; critiques by Rodney F. Allen, Milton Meux, John R. Meyer; Philadelphia, Research for Better Schools, 1978
- KIRSCHENBAUM, H., *The Catalogue for Humanizing Education*, Upper Jay (N.Y.), National Humanistic Education Center, 1978
- KIRSCHENBAUM, H., *On becoming Carl Rogers*, New York, Delacorte Press, 1979, 444 p.
- KIRSCHENBAUM, H., «A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education» : *Phi Delta Kappan*, June 1992, 73, 10, pp. 771-776
- KIRSCHENBAUM, H., *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, Boston, Allyn and Bacon, 1995, 269 p.
- KIRSCHENBAUM, H. et SIMON, S. B., «Teaching English with a Focus on Values» : *English Journal*, 1969, pp. 1071-1076

KIRSCHENBAUM, H., NAPIER, R. et SIMON, S. B., *Wad-ja-get? The Grading Game in American Education*, New York, Hart Pub. Co., 1971, 315 p.

KIRSCHENBAUM, H., SIMON, S. B. et HOWE, L., *Values Clarification. A Handbook of Practical Strategies*, New York, Hart Publishing, 1972

KIRSCHENBAUM, H. et BELLANCA, J., *The College Guide for Experimenting High Schools*, Upper Jay (N. Y.), Adirondack Mountain Humanistic Education Center, 1973

KIRSCHENBAUM, H. et STENSRUD, R., *The Wedding Book: Alternative Ways to Celebrate Marriage*, Seabury Press, 1974

KIRSCHENBAUM, H. et SIMON, S. B., «Values and the Future Movement in Education», dans A. Toffler (Ed.), *Learning for Tomorrow: The Role of the Future in Education*, New York, Random House, 1974, pp. 257-271

KIRSCHENBAUM, H., HARMIN, M., HOWE, L. et SIMON, S. B., «In Defense of Values Clarification - Distressed by misunderstandings and criticism of values clarification, the movement's progenitors attempt to set the record straight» : *Phi Delta Kappan*, June 1977, pp. 743-746

KIRSCHENBAUM, H. et GLASER, B., *Developing Support Groups. Manual for facilitators and participants*, University Associates, 1978, 80 p.

KIRSCHENBAUM, H. et HENDERSON, V. L. (Eds), *Carl Rogers: dialogues: conversations with Martin Buber, Paul Tillich, B.F. Skinner, Gregory Bateson, Michael Polanyi, Rollo May, and others*, Boston: Houghton Mifflin, 1989, 255 p.

KIRSCHENBAUM, H. et HENDERSON, V. L. (Eds), *A Carl Rogers Readers*, Boston, Houghton Mifflin, 1989, 526 p.

KLUCKHOHN, C., «The Special Character of Integration in an Individual Culture» : *proceedings of Stillwater Conference: The Nature of Concepts: Their Inter-Relation and Role in Social Structure*, New-York, Foundation for Integrated Education, 1950, pp. 78-87

KLUCKHOHN, C., «Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification», dans E. Parsons & Shils E.A. (Eds), *Toward a general theory of action*, New York, Harper, 1951, pp. 388-434

KLUCKHOHN, C., «A Comparative Study of Values in Five Cultures» : *Peabody Museum, Harvard*, 1951, 41

- KLUCKHOHN, C., «Implicit and Explicit Values in the Social Sciences Related to Human Growth and Development» : *Merrill-Palmer Quarterly*, 1, pp. 131-140
- KLUCKHOHN, C., «An Anthropological Approach to the Study of Values» : *Bulletin of American Academy of Arts and Sciences*, 4, pp. 2-3
- KLUCKHOHN, C., «Universal Values and Anthropological Relativism», dans *Modern Education and Human Values*, Pittsburg, University of Pittsburg Press (Pitcairn-Crabbe Foundation Lecture Series 4), 1952, pp. 87-112
- KLUCKHOHN, C., «Toward a Comparison of Value-Emphases in Different Cultures», dans L. D. White (Ed.), *The State of the Social Sciences*, Chicago, University of Chicago Press, 1956, pp. 116-132
- KLUCKHOHN, C., «Cultures, Values, and Education» : *Bulletin of Resources Inst. Comp. Educ. and Culture* (English edition), Fukuoka (Japan), Kyushu University, 1957, 1, pp. 46-61
- KLUCKHOHN, C., «The Evolution of Contemporary American Values» : *Daedalus*, Spring 1958, pp. 78-109
- KLUCKHOHN, F. et STRODBECK, F.L., *Variations in value orientations*, Evanston, Row Peterson, 1961, 440 p.
- KLUCKHOHN, C., «Values and Value-Orientations in the Theory of Action», dans Parsons, T. & Shils, E. S., *Toward a General Theory of Action*, New York, Harper and Row, 1962
- KLUCKHOHN, C., CLINCHY, E. R., EMBREE, E. R., MEAD, M. et ABERNETHY, B. S., *Religion and our Racial Tensions*, College Park (Maryland), M^cGrath, 1969, 100 p.
- KLUCKHOHN, C. et MURRAY, H. A., *Personality in Nature, Society and Culture*, New York, Knopf, 1955, 701 p.
- KLUCKHOHN, F. R., «Dominant and Variant Value Orientations», dans Clyde Kluckhohn and Henry A. Murray (Eds), *Personality in Nature, Society and Culture*, New York, Knopf, 1955, 701 p.
- KNIKER, C.R., *You and values education*, Columbus (Ohio), Merrill Books, 1977, 215 p.

- KOHLBERG, L., «The relationship of moral education to the broader field of values education», dans J. Meyer, B. Burnham et J. Cholvat (Eds), *Values education: Theory, practice, problems and prospects*, Waterloo (Canada), Wilfrid Laurier University Press, 1975
- KOHLBERG, L., *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row, 1981, 430 p.
- KOHLBERG, L., *The Philosophy of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*, San Francisco, Harper & Row, 1984, 720 p.
- KOHLBERG, L., LEVINE, C. et HEWER, A., *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, New York, Karger, 1983, 170 p.
- KURTH, J. P., *Values clarification in high school students*, University of Missouri-Columbia, 1982, thèse de doctorat
- LACHANCE, H. B., «Lettre à Mm. Naud et Morin concernant l'Esquive, la mienne et celle de mes confrères» : *Prospectives*, oct. 1981, 17, 3, pp. 131-135
- LAFRANCE, Y., CORBO, C., LEROUX, G., TCHAO, J. H.-J. et VALCKE, L. *Démocratie, valeurs et savoir*, Cahiers de l'université du Québec, Québec, 1970, 141 p.
- LANE, G., *Si les marionnettes pouvaient choisir: recherches sur les droits, l'obligation morale et les valeurs*, Montréal, L'Hexagone, 1983, 211 p.
- LANG, M., *An investigation of the relationship of value clarification to underachievement and certain other behavioral characteristics of selected college students*, New York University, 1961, thèse de doctorat
- LAPRÉE, R., *Le concept religio-logique de la «valeur»: un avenir en communication interculturelle*, Montréal, Congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), mai 1994, 18 p.
- LAPRÉE, R., *Les valeurs en communication interculturelle*, Ottawa, Congrès de la Society for Intercultural Education, Training, and Research (SIETAR) International, juin 1994, 32 p.
- LAPRÉE, R., *Développement international et valeurs: nécessité d'une mentalité métacontextuelle*, Ottawa, Communication faite aux étudiants de la maîtrise en développement international de l'Université d'Ottawa le 5 octobre 1994, 27 p.

LAPRÉE, R., *Les valeurs et la communication interculturelle: vers un nouveau défi pour les formateurs*. Vol. 1 et 2, Hull (Québec), Agence canadienne de développement international, 1995, 184 p.

LAPRÉE, R., *Values in Intercultural Communication: A New Challenge for Trainers*. Vol. 1 and 2, Hull (Quebec), Canadian International Development Agency (CIDA), 1995, 175 p.

LAROUSSE DICTIONNAIRE ACTUEL DE L'ÉDUCATION, 1988, «valeur»

LATOUCHE, D. et al., «Valeurs et idéologies post-industrielles au Québec, ou : Est-ce dans leur tête que les Québécois sont beaux?», dans *Prospective socio-économique du Québec, première étape*. Tome 1, OPDQ, Québec, 1978, pp. 2-57

LAVELLE, L., *Traité des valeurs*, Paris, P.U.F., 1955, 555 p.

LAZURE, J., *L'association des jeunes*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1972, 205 p.

LE SENNE, R., *Obstacle et valeur*, Paris, Aubier, 1934, 314 p.

LEVINE, S., «Adolescents: Believing and Belonging,» : *Adolescent Psychiatry*, 1979, 7

LEWIN, K. et GROBLE, P., *Conduct, Knowledge and Acceptance of New Values*, 1945

LEWIS, C. S., *L'abolition de l'homme: réflexions sur l'éducation*, Paris, Criterion, 1986, 201 p.

LEWIS, H., *A question of values: Six ways we make the personal choices that shape our lives*, New York, Harper and Row, 1991, 282 p.

LIEBERMAN, P. et SIMON, S. B., «A School's Responsibility: Worthy Use of Leisure Time»: *The Clearing House*, 1965, 39, 8, pp. 502-505

LIKONA, L., «Four Strategies for Fostering Character Development in Children» : *Phi Delta Kappan*, February 1988, pp. 419-423

LIKONA, L., «Educating the Moral Child» : *Principal*, November 1988, pp. 6-10

LINGIS, M., *The effects of a group values clarification procedure on low-income adolescent girls*, Clark University, 1981, thèse de doctorat

LOCKWOOD, A. L., «A Critical View of Values Clarification» : *Teachers College Record*, 1975, 77, 1, pp. 35-50

LOCKWOOD, A. L., «The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-Age Subjects: A Critical Review of Recent Research» : *Review of Educational Research*, Summer 1978, 48, 3, pp. 325-364

LUCIER, P., «L'école et les valeurs» : *Prospectives*, février-avril 1978, pp. 27-33

LUCIER, P., «La crise des valeurs au Québec. Une problématique encore à établir» : *Relations*, mars 1976, 36, pp. 70-74

MARCOTTE, R., «En milieu collégial, l'éducation aux valeurs» : *Prospectives*, décembre 1978, 14, 4, pp. 178-183

MARTIN, Y., *Les valeurs chrétiennes à l'école*, Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1990

MARTIN, R. P., *The effects of values clarification on change in values properties as measured by Rokeach's value survey*, Mississippi State University, 1976, thèse de doctorat

MARX, R., «Les valeurs que je présente à mes étudiants» : *Relations*, janvier 1978, 38, 433, pp. 6-9

MASLOW, A., *Normality, Health and Values*, 1954

MASLOW, A., *New knowledge in Human Values*, New York, Harper, 1959, 268 p.

MASLOW, A., *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard, 1972, 270 p.

MASLOW, A., *Religions, values, and peak-experiences*, Markham (Ont.), Penguin Books, 1976, 123 p.

MASLOW, A., *The healthy personality: readings*, New York, D. Van Nostrand, 1977, 261 p.

M^cCORMICK, S. D., *The effects of the use of selected valuing strategies on the personal adjustment of sixth graders*, Memphis State University, 1975, thèse de doctorat

M^c EMIRY, R., «Values Clarification: An Aid to Adolescent Religious Education» : *Counseling and Values*, Oct. 1982, 27, 1, pp. 40-51

- MEDFORD, B. A., *Comparison of the Rokeach and values clarification methods of value change*, University of North Carolina at Greenslow, 1975, thèse de doctorat
- MERCURE, D. (dir.), *La culture en mouvement: nouvelles valeurs et organisations*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université Laval, 1992, 314 p.
- MEUNIER, J.-G., «La symbolique et la valeur», dans Collectif, *Le symbole, carrefour interdisciplinaire*, Montréal, Éditions Sainte-Anne, 1969, pp. 67-82
- MEYER, J. R. (Ed.), *Reflections on Values Education*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1976, 222 p.
- MEYER, J. R., «Where are we and where might we go in values education?», dans John R. Meyer (Ed.), *Reflections on Values Education*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1976, pp. 213-222
- MEYER, J., BURNHAM, B. et CHOLVAT, J., *Values Education: Theory, Practice, Problems and Prospects*, Waterloo (Canada), Wilfrid Laurier University Press, 1975, 167 p.
- MICHAUD, R.-A. (dir.), *Suggestions de journées pédagogiques sur les valeurs*, Montréal, Association des institutions d'enseignement secondaire, 1981, 248 p.
- MIGUELEZ, R., *Science, valeurs et rationalité*, Ottawa, Éditions de l'université d'Ottawa, 1984, 95 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans*, Québec, Secteur planification, Service de la recherche du Ministère de l'Éducation du Québec, 1980, 208 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme d'études. Enseignement moral primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, (1991) 1994, 186 p.
- MOORE, M. L., *Effects of values clarification on dogmatism, critical thinking and self actualization*, Arizona State University, 1976, thèse de doctorat
- MORIN, L. et NAUD, A., «L'école et les valeurs», dans les *Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation; Trois-Rivières, (6-10 juillet 1981)*, Trois-Rivières, UQTR, 1981
- MORRISON, K. et HAVENS, R., «Value-Clarification Group Counseling» : *Journal for Specialists in Group Work*, Fall 1979, 4, 4, pp. 206-209

MURRAY, E., «Clarity Is Not Enough», *Four Papers on Moral Education - Report no.3*; Association for Values Education and Research, Vancouver, Faculty of Education, University of British Columbia, 1974, p. 70

MUSGRAVE, G. L., *The relative effects of academic skills therapy and values clarification on selected personality variables*, Mississippi State University, 1977, thèse de doctorat

NAUD, A., *Les valeurs dans le projet scolaire: projet de recherche*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 1976, 46 p.

NAUD A. et MORIN, L., *L'esquive. L'école et les valeurs*, Québec, ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec, 1978, 167 p.

NAUD, A., «Les voix de l'Église dans les questions morales» : *Science et Esprit*, 1980, pp. 161-176

NAUD, A., *La recherche des valeurs chrétiennes. Jalons pour une éducation*, Montréal, Fides [Héritage et projet # 31], 1985, 325 p.

OBITZ, K., *An experimental investigation of the effects of values clarification procedures on fifth grade subjects*, Arizona University, 1974, thèse de doctorat

O'HARA, R. P. et TIEDEMAN, D.V., «Vocational self-concept in adolescence» : *Journal of counseling psychology*, 1959, 6, pp. 292-301

OLMSTEAD, R., «Holes in their socks: a critical analysis of the theory and practice of values clarification», dans J. J. Jelinek (Ed.), *The Training of Values: the Third Yearbook of the Arizona Association for Supervision and Curriculum Development*, Tempe (Ariz.), Arizona Association for Supervision and Curriculum Development, Tempe, 1975, pp. 171-185

OSMAN, J. C., *The feasibility of using selected value clarifying strategies in a health education course for future teacher*, Ohio State University, 1971, thèse de doctorat

PAQUETTE, C., *Analyse de ses valeurs personnelles. S'analyser pour mieux décider*, Montréal, Québec/Amérique, 1982, 214 p.

PAQUETTE, C., *L'effet caméléon: à la recherche d'une cohérence dans nos valeurs*, Montréal, Québec/Amérique, 1990, 279 p.

PAQUETTE, C., *Éducation aux valeurs et projet éducatif*. - 2 vol., Montréal, Québec/Amérique, 1991

PAQUETTE, C., *Des idées d'avenir pour un monde qui vaille*, Montréal, Québec/Amérique, 1991, 358 p.

PARK, J. C., *Preachers, Politics, and Public Education. A review of Right-Wing Pressures Against Public Schooling in America*, Whitewater, University of Wisconsin, 1980, p. 16

PARSONS, T., *The Place of Ultimate Values in Sociological Theory*, 1935

PATRICK, B. E. L., *An action research project on values clarification: its effectiveness on the terminal and instrumental values at the eighth grade*, George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, 1982, thèse de doctorat

PERRON, J., «Les valeurs en éducation: vers un portrait psycho-social de l'étudiant québécois» : *Conseiller canadien*, 1974, 8, pp. 23-24

PERRON, J., «Les valeurs, composante essentielle» : *Prospectives*, décembre 1981, 17, 4, pp. 205-208

PERRON J., *Valeurs et choix en éducation*, St-Hyacinthe (Québec), Edisem inc., 1981, 225 p.

PERRON, J., Conférence inaugurale, *Congrès de l'Association québécoise des professeurs de morale et de religion*, Montréal, octobre 1984, 33 p.

PHIPPS BOYER, E., «Value-clarification as an approach to moral development» : *Educational Horizons*, Winter 1977-78, 56, 2, p. 101

PICARD, R., «Notre crise des valeurs» : *Éducation et Société*, mars 1975, 6, 2, pp. 20-21

PLOURDE-TARDIF, L., *La Clarification des valeurs et la formation morale*, Rapport 1981-1983, Hull, Commission scolaire Outaouais-Hull, 1984, (document photocopié)

POUPART, D., *Étude exploratoire des valeurs d'éducation, de la satisfaction et des expériences vécues chez deux groupes d'étudiants en formation des maîtres*, Montréal, Université de Montréal, septembre 1973, thèse de doctorat

PRACEJUS, E. I. L., *The effect of value clarification on reading comprehension*, University of Pittsburg, 1974, thèse de doctorat

PRITCHARD, M. S., «Cognition and affect in moral development: a critique of Lawrence Kohlberg» : *Journal of Value Inquiry*, 1984, 18, pp. 35-49

PROSSER, M., *The cultural dialogue: an Introduction to Intercultural Communication*, Boston, - Cité dans F.-J. Eilers, *Communicating between Cultures*, Roma, Editrice Pontificia Università Gregoriana, 1987, 137 p.

PROULX, R., *Les valeurs et le sens de l'existence: guide pour une démarche éthique autonome*, Sainte-Foy (Québec), Éditions Le Griffon d'argile, 1994, 287 p.

QUINN, R., *Evaluation of a technique for clarifying environmental values with high school sophomore*, Texas A & M University, 1973, thèse de doctorat

RAINVILLE, M., *La théorie de Kohlberg: manuel pratique de formation*, Québec, Université du Québec, 1977, 123 p.

RANDUNS, L., *The development of an instrument to measure value clarification in the area of ecology*, University of Florida, 1973, thèse de doctorat

RATHS, L. E., «Appraising Changes in Values of College Students» : *Journal of Education Research*, 1942, 35, pp. 557-564

RATHS, L. E., *Thinking and Teaching*, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill Books, 1966

RATHS, L. E., HARMIN, M, et SIMON, S. S *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Columbus, Charles E. Merrill, 1966, 275 p.

RATHS, L. E., HARMIN, R. et SIMON, S. B., «Helping Children to Clarify Values» : *NEA Journal*, 1967, pp. 1-5

RATHS, L. E. et al., *Teaching for thinking: theory and application*, Columbus (Ohio), Charles E. Merril Books, 1967, 348 p.

RATHS L. E., HARMIN M. et SIMON S., *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Columbus, Charles E. Merrill Books, 1966; 2^{ème} édition, 1978, 353 p.

RATHS, L. E. et al., *Teaching for thinking: theory, strategies, and activities for the classroom*, New York, Teachers College, Columbia University, 1986, 229 p.

REVUE NOTRE-DAME (RND), «La crise des valeurs au Québec. Famille, école, travail, religion...» : *Revue Notre-Dame*, déc. 1975, 11

RIOUX, M., «Remarques sur les Valeurs et les Attitudes des Adolescents d'une Communauté Agricole du Québec» : *Contributions à l'Étude des Sciences de l'Homme*, Montréal, 1956, 3, pp. 133-143

- RIVERIN-SIMARD, D., *Le problème des valeurs chez les étudiants québécois*, Sainte-Foy (Québec), CÉGEP de Sainte-Foy, 1971, 118 p.
- ROCHAIS, G., «Valeur: un mot piégé» : *Prospectives*, décembre 1981, 17, 4, pp. 174-176
- ROCHER, G. *Les valeurs: définition et caractéristique. Introduction à la sociologie générale*. Tome 1, Montréal, HMH, 1968, pp. 55-62
- ROCHON, A., *L'éducation pour la santé: un guide F.A.C.I.L.E. pour réaliser un projet*, Montréal, Agence d'Arc, 1991, pp. 316-321; 351-353
- ROCHON, S., *Sans boussole et sans avenir: pour une redécouverte des valeurs par les jeunes*, Montréal, Leméac, 1997, 81 p.
- ROCK, W.J., *The mass confusion of values clarification: a retrospective look*, Nashville (Tenn.), Scythe Publication, 1997
- ROCK, W. J., *A historical and philosophical critique of values clarification*, University of Pennsylvania, 1985, thèse de doctorat
- ROGERS, C., «Toward a modern approach to values: the valuing process in the mature person» : *Journal of abnormal and social psychology*, 1964, 68, pp. 160-167
- ROGERS, J. F., *The effects of values clarification on school attitude, decision-making, counsel-seeking and peer adjustment for beginning secondary students*, The Catholic University of America, 1983, thèse de doctorat
- ROKEACH, M., *Value Survey*, Sunnyvale (California), Halgren Tests, 1967, 4 p.
- ROKEACH, M., *Beliefs, attitudes and values. A Theory of Organization and Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1969, 211 p.
- ROKEACH, M., *The Nature of Human Values*, New York, Free Press, 1973, 438 p.
- ROKEACH, M., «Toward a philosophy of value education», dans J. Meyer, B. Burnham et J. Cholat (Eds), *Values education: Theory, practice, problems, prospects*, Waterloo (Canada), Wilfrid Laurier University Press, Canada, 1975
- ROKEACH, M., «Values Education in Educational Settings», dans Milton Rokeach, *Understanding Human Values, Individual and Societal*, New York, The Free Press, 1979, 322 p.

ROY, C (dir.), *Éveils et engagements successifs: cahier de l'étudiant - valeurs humaines, programme d'éducation morale, 11^e année*, Ottawa, Novalis, 1977, 100 p.

ROY, C (dir.), *Éveils et engagements successifs: recueil de textes - valeurs humaines, programme d'éducation morale, 11^e année*, Ottawa, Novalis, 1977, 126 p.

ROY, C. (dir.), *Moi, toi, les autres: cahier de l'étudiant - valeurs humaines, programme d'éducation morale, 9^e année*, Ottawa, Novalis, 1977, 116 p.

ROY, C. (dir.), *Une conscience responsable... dans un monde vivant: valeurs humaines, programme d'éducation morale, 12^e année - cahier de l'étudiant*, Ottawa, Novalis, 1979, 102 p.

ROY, C (dir.), *Une conscience responsable... dans un monde vivant: valeurs humaines, programme d'éducation morale, 12^e année - guide du professeur*, Ottawa, Novalis, 1979, 216 p.

ROY, C (dir.), *Une conscience responsable... dans un monde vivant: valeurs humaines, programme d'éducation morale, 12^e année - recueil de textes*, Ottawa, Novalis, 1979, 64 p.

ROSENTHAL, S. B., *Speculative pragmatism*, Amherst (Mass.), University of Massachusetts Press, 1986, 209 p.

RUEBEL, M., *The effects of valuing process training on the self-concept of pregnant teen-age girls attending a special school for pregnant minors*, United State International University, 1975, thèse de doctorat

RUL-ANGENOT, P., «L'école, la culture et les valeurs» : *Éducation et Société*, octobre 1973, 4, 6, pp. 6-7 et 7, pp. 4-5

RYAN, K., «Formation morale: la scène américaine» : *Concilium*, 1977, 130, pp. 123-136

RYAN, K. et McLEAN, G., *Character Development in the Schools*, New York, Praeger, 1987

SALZANO, M., *The effects of values clarification programs on the self-image of capable continuation high school students*, United State International University, 1975, thèse de doctorat

SANDEL, M. J., «America's Search for a New Public Philosophy» : *The Atlantic Monthly*, March 1996, 227, 3, pp. 57-74

SATERLIE, M. E., «Developing a Community Consensus for Teaching Values» : *Educational Leadership*, May 1988, 45, 8, pp. 44-47

SATERLIE, M. E., «Developing a Community Consensus for Teaching Values» : *Educational Leadership*, May 1988, 45, 8, pp. 44-47

SCHWARTZ et BILSKY, «Toward a universal psychological structure of human values» : *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 53, pp. 550-562

SCHELER, M., *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs*, Paris, Gallimard, 1955, 640 p.

SCHELER, M., *L'homme du ressentiment*, Paris, Gallimard [idées], 1970, 190 p.

SCHIRALDI, F. R., *The effect of values clarification strategies on the self esteem of secondary school students*, Temple University, 1978, thèse de doctorat

SCHMEDINGHOFF, G., *A study of the effect of value clarification strategies and valued self-confrontation factors*, Washington State University, 1977, thèse de doctorat

SCHNEIDER, H. W. et RUCKER, D., «Dewey's Ethics», dans Jo Ann Boydston, *Guide to the works of John Dewey*, Chicago, Southern Illinois University Press, 1970, pp. 99-130

SCOUTS DU CANADA, *Enquête sur les valeurs des adolescents de 12 à 17 ans*, Québec, Les Scouts du Canada, district de Québec, 1972, 79 p.

SICHEL, B. A., «A Critical Study of Kohlberg's Theory of the Development of Moral Judgments», dans P. F. Carbone (Ed.), *Value Theory and Education*, Malabar (Fl.), Robert E. Krieger, 1987, p. 244-258

SILVER, M., *Values Education*, Washington, D.C., National Education Association, 1976, 112 p.

SIMMONS, J., *An avaluation of values clarification techniques with respect to ecological achievement and attitudes*, University of Maryland, 1974, thèse de doctorat

SIMON, S. B. *Value clarification: Methodology and tests of an hypothesis in an in-service program relating to behavioral changes in secondary school students*, New York University, 1958, thèse de doctorat

SIMON, S. B., «The Search for Values» : *Virginia Teachers Association Bulletin*, March 1965, 45, 6, p. 9

SIMON, S. B., «In Quest of Values» : *Pennsylvania School Journal*, February 1966, 114, 6, pp. 268-269

SIMON, S. B., «Analysing Advertising: An Approach to Critical Thinking» : *The National Elementary Principal*, September 1966, 46, 1, pp. 16-18

SIMON, S., «Wanted: New education professors for the slums» : *Teachers College Record*, 1966, 67, 4, pp. 271-275

SIMON, S., «Values and Teaching: a Humane Process» : *Educational Leadership*, March 1967, 24, 6, pp. 517-525

SIMON, S. B., «Your Values Are Showing», dans *How can we teach values*, Philadelphia (Penn.), United Church Board for Homeland Ministries, Division of Christian Education, 1970, pp. 6-19

SIMON, S. B., «Three Ways to Teach Church School», dans *How can we teach values*, Philadelphia (Penn.), United Church Board for Homeland Ministries, Division of Christian Education, 1970, pp. 20-23

SIMON, S. B., «Sensitizing modules - a cure for "senioritis"» : *Scholastic Teacher*, september 21, 1970, pp. 28-29, 42

SIMON, S. B., «Values-Clarification vs Indoctrination» : *Social Education*, Dec. 1971, 35, 8, pp. 902-905, 915

SIMON, S., «Values and Teaching» : *Religious Education*, March/April 1973, LXVIII, 2, pp. 183-194

SIMON, S., *I Am Loveable and Capable - A Modern Allegory on the Classical Put-Down*, Hadley (MA), à compte d'auteur, 1973, 31 p.

SIMON, S. B., *Meeting Yourself Halfway: Thirty-one Values Clarification Strategies for Daily Living*, Niles, (Ill.), Argus Communication, 1974

SIMON, S. B., «Should Schools Deal in Values Education? - Talking to Parents About Values Clarification» : *The W.E.S. Bulletin*, June 1974, 3, 10, pp. 1-2

SIMON, S., *Caring, feeling, touching*, à compte d'auteur, 1976, 101 p.

SIMON, S., *Negative criticism and what you can do about it*, à compte d'auteur, 1978, 122 p.

SIMON, S., «Values Clarification in Family Groups» : *Journal for Specialists in Group Work*, August 1980, pp. 140-147

SIMON, S. B., «Values Clarification in Family Groups» : *Journal for Specialists in Group Work*, August 1980, pp. 140-147

SIMON, S., *History of Values Clarification*, Hadley (Mass.), cassette sonore vendu par l'auteur, 1982

SIMON, S., *The Choosing Skills and the Planning Board Strategy*, Hadley (Mass.), cassette sonore vendue par l'auteur, non datée

SIMON, S. B., *Values Clarification in the Age of Advanced Technology*, unpublished paper used in the classes of Sidney B. Simon, University of Massachusetts, 1983, 14 p.

SIMON, S., *Getting unstuck*, New York, Warner Books, 1988, 296 p.

SIMON, S. B., *Negative Criticism; The Yequana Story*, Hadley (Mass.), Values Associates, cassette sonore, 1990

SIMON, S. et HARMIN, M., «To study Controversial Issues is not Enough» : *The Social Studies*, October 1964, LV, 5, pp. 163-166

SIMON, S. et LIEBERMAN, P., «Topical Issues: An approach to Clarifying Students Values» : *New York State Education*, February 1965, 52, 5, pp. 11-12

SIMON, S. B. et LIEBERMAN, P., «Values and Student Writing» : *Educational Leadership*, March 1965, 22, 6, pp. 414-421

SIMON, S. B. et HARMIN, M., «Working with Values in the Classroom» : *Scholastic Teacher*, September 23 1966, 13, 2, pp. 10-11, 14

SIMON, S. B. et HARMIN, M., «Values in the Classroom: An alternative to Moralizing», dans William C. Rogge et G. E. Stormer, *Inservice Training: for Teachers of the Gifted*, Champaign, Stipes Publishing, 1966, pp. 262-268

SIMON, S. B. et HARMIN, M., «Subject Matter with a Focus on Values» : *Educational Leadership*, October 1968, pp. 34-38

SIMON, S. B. et HARMIN, M., «Using the Humanities for Value Clarification» : *Impact, Journal of the NYSASCD*, Spring 1968, 3, 3, pp. 27-30

SIMON, S., NAPIER, R. et KIRSCHENBAUM, H., *Wad-Ja-Get? The Grading Game in American Education*, New York, Hart Publishing, 1971

SIMON, S. B. et SPARAGO, E., «Values: Clarification and Action» : *Momentum*, Dec. 1971, 2, 4, pp. 4-9

SIMON, S., HOWE, L. et KIRSCHENBAUM, H., *Values Clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*, New York, Hart, 1972, 397 p.

SIMON, S., KIRSCHENBAUM, H. et FUHRMONN, B., *An Introduction to Values Clarification*, New York, J.C. Penney Co., 1972

SIMON, S. et HARTWELL, M., «Values-Clarification: a heritage of wisdom» : *Curriculum Trends*, Croft Educational Services, 1973

SIMON, S. et MASSEY, S., «Value Clarification - A Strategy in the Search for Self» : *Educational Leadership*, May 1973, pp. 738-739

SIMON, S., DAITH, P. et HARTWELL, M., «Values Clarification: New Mission for Religious Education», dans Simon, S. et Kirschenbaum, H., *Readings in Values Clarification*, Winston Press, Minneapolis, 1973, pp. 241-246

SIMON, S. B. et O'ROURKE, R., «Getting To Know You» : *Educational Leadership*, May 1975, pp. 524-526

SIMON, S. et DE SHERBININ, P., «Values Clarification : It Can Start Gently and Grow Deep» : *Phi Delta Kappan*, June 1975, pp. 679-683

SIMON, S. B. et CLARK, J., *Beginning Values Clarification*, San Diego, Pennant Press, 1975

SIMON, S. et O'ROURKE, R., «Earth's the Right Place for Love» : *Teacher*, September 1976, pp. 63-64

SIMON, S. B. et GOODMAN, J., «A Study of Death Through the Celebration of Life» : *Learning*, March 1976, pp. 70-74

SIMON, S. B. et OLDS, S. W., *Helping your Child Learn Right from Wrong - A Guide to Values Clarification*, New York, M^cGraw-Hill, 1977, 223 p.

SIMON, S. B. et OLDS, W. S. *Aidez votre enfant à choisir*, traduction de *Helping your child learn right from wrong*, par Luc-Bernard Lalanne; Montréal, Actualisation, 1981, 269 p.

SIMON, S. et HAYES, W. H., «Jesus is a Humanistic Educator» : *Religious Education*, Spring 1984, 79, 2

SIMON, S. et M^cCARTY, H., *Weekends: great ideas for memorable adventures*, Deerfield Beach (Fl.), Health Communications, 1994, 168 p.

SIMON, S., HOWE, L. et KIRSCHENBAUM, H., *À la rencontre de soi-même. 80 expériences de développement des valeurs*. Traduction de H.Luc-Bernard Lalanne. Montréal, Actualisation, 1989, 400 p.

SIMON, S. et SIMON, S., *Forgiveness*, New York, Warner books, 1990, 225 p.

SKLARE, G. B., *The effects of the values clarification process upon the values, clarity of values and dogmatism of high school juniors and seniors*, Wayne State University, 1974, thèse de doctorat

SMITH, M., *A practical guide to Value Clarification*, La Jolla (CA), University Associates Publishers and Consultants, 1977, 322 p.

SPRINGSTED, E. O., «Moral education in a democratic society» : *Cross Currents: Religion and Intellectual Life*, Summer 1991, pp. 220-233

STANFORD, M. A., *An analysis of a values clarification intervention of a military setting*, Ohio State University, 1974, thèse de doctorat

STEWART, J. S., «Clarifying Values Clarification: A Critique» : *Phi Delta Kappan*, 1975, 56, 10, pp. 684-688

STEWART, J. S., «Clarifying Values Clarification: A Critique», in P. F. Carbone (Ed.), *Value Theory and Education*, Robert E. Krieger Publishing Co., Malabar, Florida, 1987, pp. 215-258

ST-JARRE, C., *Analyse des valeurs (Rokeach) des directeurs d'écoles du Québec*, Montréal, Université du Québec à Montréal, mémoire non publié, 1985, 197 p.

SUPER, D., *Work Values Inventory*, Boston, Houghton-Mifflin, 1970, 50 p.

SUPERKA, D., JOHNSON, P. L. et AHRENS, C., *Values Education. Approaches and Materials*, Boulder (col.), Eric Clearing House for Social Studies, 1975

THOMAS, W. L., *A comprehensive bibliography on the value concept*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1967 (ERIC Report No ED024064)

- TISDALE, J. R., *Psychological value, theory and research: 1930-1960*, Boston University, 1961, thèse de doctorat
- TOOHEY, J. V. et DEZELSKY, T. L., «A Values Clarification Project in Southern Mexico» : *Health Education*, May-June 1979, 13, 3, pp. 18-21
- UQAR, *Les valeurs. Session Ross 73*, Rimouski (Québec), Service de la pastorale de l'Université du Québec à Rimouski, 1973, 38 p.
- UQTR, *L'école et les valeurs. Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation*, Université du Québec à Trois-Rivières, 6-10 juillet 1981, Montréal, Agence d'ARC, 1981, 475 p.
- VACHER, L.-M., *L'empire du moderne: actualité de la philosophie américaine*, Montréal, Herbes rouges, 1990, 203 p.
- VAN DER VEN, J., *Kritische Godsdienstdidactiek*, Kampen, Kok, 1982, 700 p.
- VAN DER VEN, J., «La formation morale dans l'Église» : *Concilium* «Le déplacement des valeurs et des vertus», 1987, 211, pp. 145-155
- VANDERWERT, F. E., *The effects of values clarification training on the self concept of selected secondary students*, Ball State University, 1979, thèse de doctorat
- VOLKMOR, C. B., PASANELLA, A. L. et RATHS, L. E., *Values in the classroom*, Columbus (Ohio), Charles Merrill, 1977
- WAGSHAL, H., *Preparing for 21st Century. A humanist-futurist perspective*, Montréal, Gamma Institute Press, 1987
- WASSERMANN, S., JONAS, A. et ROTHSTEIN, A. M., *Teaching for Thinking: Theory, and Application*, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill, 1967
- WATKINS, D. D., *The effects of values clarification training on dogmatism and changes in value systems*, University of Missouri-Kansas City, 1977, thèse de doctorat
- WEBER, C. R., *A comparison of values clarification and lecture methods in teaching health at the college level*, University of Maryland, 1976, thèse de doctorat
- WERKMEISTER, W. H., *Historical Spectrum of Value Theories*, Vol. 1 (1970) et vol. 2 (1973), Lincoln (Nebraska), Johnsen

WERNER, W. et BUTT, R., «The value of questions and the question of values» : *McGill Journal of Education*, Spring 1982, XVII, 2, pp. 148-157

WEST, C., *The American Evasion of Philosophy. A Genealogy of Pragmatism*, Cornell West Madison (Wis.), University of Wisconsin Press, 1989, 279 p.

WESTERHOFF, J. H., «How Can We Teach Values?», dans Kirschenbaum, H. et Simon, S., *Readings in Values Clarification*, Minneapolis, Winston Press, 1973, pp. 225-230

WIDEMAN, R. L., «Comment dispenser l'éducation aux valeurs dans un système scolaire», dans Actes du congrès de L'Association canadienne d'éducation, 27 sept. 1978, Toronto, Association canadienne d'éducation, 1978, 75 p.

WILGOREN, R. A., *The relationship between the self concept of pre-service teachers and two methods of teaching value clarification*, University of Massachusetts, 1973, thèse de doctorat

WOODRUFF, A. D., *Personal Values and Religious Background*. 1945

YONG, SOO, LEE, *The effects of Values Clarification on Raths' Training model and Simon's*, Korea, Department of Education, Graduate School, Keimyung University, 1988

YOUNG, R. A., *Results of values clarification training on the self concept of black female class residence hall students at Mississippi State University*, Mississippi State University, 1977, thèse de doctorat

2. SOURCES DOCUMENTAIRES RELATIVES À LA DEUXIÈME PARTIE

AIGRISSE, G., «La notion de symbole dans la psychologie moderne» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1963, 3, 3-18

ALLEAU, R., *De la nature des symboles*, Paris, Flammarion, 1958, 121 p.

ALLEAU, R., *La science des symboles*, Paris, Payot, 1976, 292 p.

APOSTELLE, L., «Symbolisme et anthropologie philosophique: vers une herménautique cybernétique» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1964, 5, pp. 7-31

- BAIERLÉ, G., «Le mythe dans la psychologie de C. G. Jung» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1978, 35-36, pp. 151-162
- BACHELARD, G., *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1934, 179 p.
- BACHELARD, G., *Psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1938, 184 p.
- BACHELARD, G., *La philosophie du non: essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1940, 145 p.
- BACHELARD, G., *L'eau et les rêves: essai sur l'imagination de la matière*, Paris, Corti, 1942, 265 p.
- BACHELARD, G., *L'Air et les songes*, Paris, Corti, 1943, 306 p.
- BACHELARD, G., *La Formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1947, 256 p.
- BACHELARD, G., *La Terre et les rêveries de la volonté*, Paris, Corti, 1948, 407 p.
- BACHELARD, G., *Le Rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1949, 215 p.
- BACHELARD, G., *La poétique de l'Espace*, Paris, PUF, 1957, 214 p.
- BACHELARD, G., *La Poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1960, 183 p.
- BAUDELAIRE, C., *Les Fleurs du mal*, Paris, Livre de poche, 1982, 400 p.
- BAUDOIN, C., *Y a-t-il une science de l'âme?* Paris, Fayard, 1987, 127 p.
- BEIGBEDER, M., *Le contre-Monod*, Paris, Grasset, 1972, 350 p.
- BEIRNAERT, L., «La dimension mythique dans le sacramentalisme chrétien» : *Eranos Jahrbuch*, 1949, XVII, pp. 255-286
- BERTALANFFY, VON, L., *Théorie générale des systèmes*, Paris, Dunod, 1993, 308 p.
- BETCHEREV, W., *La psychologie objective*, Alcan, Paris, 1913
- BETCHEREV, W., *General principles of human reflexology*, London, 1933
- BETCHEREV, W. BERITOFF, I. S., OUFLAND, J. M., OUKHTOMSKY, A. et VINOGRADOV, M. *Novoié Reflexologii i Fisiologii Nervnoi Systemi* (2 vol.). Léningrad, 1925-1926

BOHM, D., «L'imagination et l'ordre impliqué», dans Collectif, *Science et conscience - Colloque de Cordoue*, Stock, 1980

BOHM, D., *La plénitude de l'univers*, Monaco, Édition du Rocher, 1987, 223 p.

BOHM, D., *La conscience et l'univers*, Paris, Le Rocher, 1991, 261 p.

BONARDEL, F., *Antonin Artaud, ou la fidélité à l'infini*, Paris, Balland, 1987, 428 p.

BONARDEL, F., «Éclipses du sens et éthique de la transformation symbolique» : *Cahiers internationaux de symbolisme*, 1994, 77-78-79, pp. 171-180

BULTMANN, R., *Jésus, mythologie et démythologisation*, préface de P. Ricoeur, Paris, Seuil, 1968, 249 p.

CAILLOIS, R., *L'homme et le sacré*, Paris, Gallimard [Idées 357], 1976, 246 p.

CAILLOIS, R., *Approches de l'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1974, 248 p.

CAMPBELL, J., *An open Life. Joseph Campbell in conversation with Michael Toms*, Burdett (NY), Larson Publications, 1988, 143 p.

CAPRA, F., *Le Tao de la Physique*, Paris, Tchou, 1979, 317 p.

CARELLI, M., *Cultures croisées. Histoires des échanges culturels entre la France et le Brésil, de la découverte aux temps modernes*, préface de Gilbert Durand, Paris, Nathan, 1993, 250 p.

CASSIRER, E., *Philosophie des formes symboliques*, Paris, Éditions de Minuit, 1972, 3 vol.

CASSIRER, E., *Langage et mythe: à propos des noms des dieux*, Paris, Éditions de minuit, 1973, 127 p.

CAZENAVE, M., *La Science et l'âme du monde*, Paris, Imago, 1983, 199 p.

CELLIER, L., «D'une rhétorique profonde: Baudelaire et l'oxymoron» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1965, 8, pp. 3-34

CHARRON, J. E. (dir.), *L'esprit et la science - Colloque de Fès*, Paris, Albin Michel, 1983, 471 p.

CHARRON, J. E. (dir.), *L'esprit et la science 2 - Imaginaire et réalité - Colloque de Washington*, Paris, Albin Michel, 1985, 294 p.

CHAUCHARD, P., «Cerveaux et Conscience», dans Jean E. Charron, *L'esprit et la science - Colloque de Fès*, Paris, Albin Michel, 1983, pp. 315-325

CHEVALIER, J., et CHERBRANT, A., *Dictionnaire des symboles: mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Paris, Laffont [Jupiter], 1982, 1060 p.

CHOMSKY, N., *L'analyse formelle des langues naturelles*, Paris, Mouton, 1968, 174 p.

CHOMSKY, N., *Structures syntaxiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1969, 140 p.

CHOMSKY, N., *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, 1969, 145 p.

CHOMSKY, N., *Théories du langage, théorie de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Seuil [Points 138], 1982, 533 p.

COMHAIRE-SYLVAIN, S., *Les Contes haïtiens* (2 vol.), Belgique, Meester-Wettern, 1937

CORBIN, H., *L'Imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn' Arabî*, Paris, Flammarion, 1958, 285 p.

CORBIN, H., «*Mundus imaginalis* ou L'imaginaire et l'imaginal»: *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1964, 6, pp. 3-26

CORBIN, H., *Le paradoxe du monothéisme*, Paris, l'Herne, 1981, 258 p.

COSTA DE BEAUREGARD, O., «Le troisième orage du XX^e siècle, le paradoxe E.P.R.», dans Collectif, *La Parapsychologie devant la science*, Paris, Berg Béliaste, 1976, 306 p.

COSTA DE BEAUREGARD, O., «La Physique moderne et les pouvoirs de l'esprit», dans *Entretien avec M. Cazenave et E. Noël*, Le Hameau, 1982

COUSINEAU, D., «Mythes et Raison: les polarités créatrices de l'esprit humain», dans Jean E. Charron, *L'esprit et la science - Colloque de Fès*, Paris, Albin Michel, 1983, pp. 431-438

- COUSINEAU, D., «Le paradoxe des valeurs», dans Jean E. Charron, *L'esprit et la science 2 - Imaginaire et réalité - Colloque de Washington*, Paris, Albin Michel, 1985, pp. 260-262
- DESOILLE, R., *Le rêve éveillé en psychothérapie*, Paris, PUF, 1945
- DESOILLE, R., *Marie-Clotilde, une psychothérapie par le rêve éveillé dirigé: un cas de névrose obsessionnelle, relations de séances et commentaires*, Paris, Payot, 1971, 256 p.
- DESOILLE, R., *Théorie et pratique du rêve éveillé dirigé*, Genève, Éditions du Mont-Blanc, 1976, 214 p.
- DESOILLE, R. et FABRE, N., *Entretiens sur le rêve éveillé dirigé en psychothérapie*, Paris, Payot, 1973, 286 p.
- D'ESPAGNAT, B., *Un atome de sagesse: propos d'un physicien sur le réel voilé*, Paris, Seuil, 1982
- D'ESPAGNAT, B., *Une certaine réalité: le monde quantique, la connaissance et la durée*, Paris, Gauthiers-Villars, 1985, 305 p.
- DESROSIERS, Y. (dir.), *Religion et culture au Québec, Figures contemporaines du Sacré*, Montréal, Fides, 1986, 422 p.
- DIEGUEZ, DE, M., *Science et nescience*, particulièrement chapitre VII «L'anthropologie transcendantale de Bultman et sa remythologisation de l'histoire», Paris, Gallimard, 1970, 548 p.
- DIERKENS, J., «La voie symbolique, seule approche rationnelle des principes créateurs de l'univers et de ses objets» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1980, 40-41,, pp. 19-36
- DUBOIS, J.-J., «Aspects systémiques de la pensée durandienne» : *Religiologiques*, 1990, 1, pp. 89-102
- DUMÉZIL, G., *L'Héritage indo-européen à Rome*, Paris, Gallimard, 1949, 254 p.
- DUPRÉEL, E. *Esquisse d'une philosophie des valeurs*, Paris, F. Alcan, 1939, 304 p.
- DURAND, G., «Psychanalyse de la neige» : *Mercure de France*, août 1953
- DURAND, G., «Lucien Leuwen, ou l'héroïsme à l'envers : *Stendhal Club*, avril 1959

DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, (1960) 11^{ème} éd. 1992, Paris, Dunod, 536 p.

DURAND, G., *Le décor mythique de la Chartreuse de Parme. Contribution à l'esthétique du romanesque*, Paris, Corti, 1961, 251 p.

DURAND, G., «Les trois niveaux de formation du symbolisme ou La convergence des herméneutiques» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1962, 1, 7-29

DURAND, G., «Les catégories de l'irrationnel, prélude à l'anthropologie» : *Esprit*, janvier 1962, 302, pp. 71-85

DURAND, G., «L'Occident iconoclaste» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1963, 2

DURAND, G., *L'imagination symbolique*, Paris, PUF, 1964, 133 p.

DURAND, G., «Dualismes et dramatisation: régime antithétique et structures dramatiques de l'imaginaire» : *Eranos-Jahrbuch*, 1964, XXXIII, pp. 245-284

DURAND, G., «Science objective et conscience symbolique dans l'oeuvre de Gaston Bachelard» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1964, 4, pp. 41-59

DURAND, G., «Tâches de l'Esprit et Impératif de l'Être. Pour un structuralisme gnostique et une herméneutique docétiste» : *Eranos Jahrbuch*, 1965, XXXIV, pp. 303-360

DURAND, G., «Les gnoses, structures et symboles archétypes» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1965, 8

DURAND, G., «Éléments et Structures» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1966, 11, pp. 79-95

DURAND, G., «La création artistique comme configuration dynamique des structures» : *Eranos Jahrbuch*, 1966, XXXV, pp. 57-98

DURAND, G., «Les structures polarisantes de la conscience psychique et de la culture. Approches pour une méthodologie des sciences de l'homme» : *Eranos-Jahrbuch*, 1967, XXXVI, pp. 269-300

DURAND, G., «Le statut du symbole et de l'imaginaire aujourd'hui» : *Lumière et Vie*, janvier-avril 1967, tome XVI, 81, pp. 41-74

- DURAND, G., «Structure et fonction récurrentes de la figure de Dieu ou la conversion herméneutique» : *Eranos Jahrbuch*, 1968, XXXVII, pp. 449-521
- DURAND, G., «L'exploration de l'imaginaire» : *Circé*, 1969, 1, pp. 15-46
- DURAND, G., *Les grands textes de la sociologie moderne*, Paris, Bordas, 1969, 322 p.
- DURAND, G., «Symbolisme et structuralisme figuratif» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1969, 17-18
- DURAND, G., «Linguistique et métalangages» : *Eranos Jahrbuch*, 1970, 39, pp. 341-396
- DURAND, G., «Similitude hermétique et science de l'homme» : *Eranos Jahrbuch*, 1973, 42, pp. 427-515
- DURAND, G., «L'éthique du pluralisme et le problème de la cohérence» : *Eranos Jahrbuch*, 1975, 44, pp. 267-343
- DURAND, G., «L'univers du symbole» : *Revue des Sciences religieuses*, 1975, XLIX, 1-2
- DURAND, G., «L'univers des symboles», dans P. Alleau, *La science des symboles*, Paris, Payot, 1976
- DURAND, G., «La cité et les divisions du royaume. Vers une sociologie des profondeurs» : *Eranos Jahrbuch*, 1976, 45, pp. 165-219
- DURAND, G., «Une autre cité» : *Les cahiers de l'Université Saint-Jean-de-Jérusalem*, 1976, 2
- DURAND, G., *On the disfiguration of the image of man in the west*, Cambridge, Golgonooza Press, 1977
- DURAND, G., «Orphée et Iris quatre-vingt» : *Actes du Colloque de Cordoue*, 1979
- DURAND, G., *Science de l'homme et tradition. Le nouvel esprit anthropologique*, Paris, Berg international, 1979, 236 p.
- DURAND, G., *Figures mythiques et visages de l'oeuvre. De la mythocritique à la mythanalyse*, Paris, Berg International, 1979, 327 p.

- DURAND, G., «Le regard de Psyché» : *Les cahiers de l'Université de Saint-Jean-de-Jérusalem*, 1979, 5
- DURAND, G., *L'âme tigrée. Les pluriels de psyché*, Paris, Denoël Gonthier, 1980, 213 p.
- DURAND, G., «La reconquête de l'Imaginal» : *Les cahiers de l'Herne*, Henry Corbin, 1980, 39, pp. 266-273
- DURAND, G., *Mito, simbolo e mitodologia*, Lisbonne, Ed. Presença, 1982
- DURAND, G., *Mito e sociedade. A mitanalise e a sociologia das profundezas*, Lisbonne, Ed. "A regra di jogo", 1983
- DURAND, G., *La foi du cordonnier*, Paris, Denoël, 1984, 227 p.
- DURAND, G., «Jung, la psyché et la cité» : *Les cahiers de l'Herne*, Carl Gustav Jung, 1984, 46, pp. 446-463
- DURAND, G., «La beauté comme présence paraclétique: essai sur les résurgences d'un bassin sémantique» : *Eranos Jahrbuch*, 1984, 53, pp. 127-173
- DURAND, G., «La création littéraire, les fondements de la création - Genèse du mythe, génie du lieu», dans *Encyclopaedia Universalis*, Supplément II, Les enjeux, 1985, pp. 119-126
- DURAND, G., «Le temps des retrouvailles: Imaginaire de la science et science de l'imaginaire», dans Jean. E. Charron, *L'esprit et la science 2 - Imaginaire et réalité - Colloque de Washington*, Paris, Albin Michel, 1985, pp. 123-147
- DURAND, G., «Archétype et mythe», dans A. Arkoun (dir.), *Mythes et croyances du monde entier*, tome V, Ed. Lidis-Brépols, 1985
- DURAND, G., «*Specula Aestheticae*. Facettes de la sensibilité et pluralité des reflets» : *Eranos Jahrbuch*, 1986, 55, pp. 265-302
- DURAND, G., «Images and imagination», dans M. Eliade (dir.), *The Encyclopedia of Religion*, New York, Macmillan, 1986
- DURAND, G., «La sortie du XX^e siècle», dans M. Beigbeder (dir.), *Pensées hors du rond*, Paris, Hachette [Liberté de l'esprit, 12], 1986

- DURAND, G., «Permanence du mythe et changements de l'histoire», dans *Le mythe et le mythique. Colloque de Cerisy*, Paris, Albin Michel [Les Cahiers de l'Hermétisme], 1987, pp. 17-28
- DURAND, G., *Mitolusismos de Lima de Freitas, postmodernisme et modernité de la tradition*, Lisbonne, Ed. Perspectivas e Realidades, 1987
- DURAND, G., «Le grand changement ou l'après-Bachelard» : *Les cahiers de l'Imaginaire*, 1988, 1, pp. 5-14
- DURAND, G., «Philosophie du leitmotiv. De l'*Aesthetica* au Drame lyrique» : *Eranos Jahrbuch*, 1988, 57, pp. 125-144
- DURAND, G., «L'homme religieux et ses symboles», dans J. Ries (dir.), *Traité d'anthropologie du sacré*, Ed. Jaca Book, 1988
- DURAND, G., *Beaux-arts et archétypes. La religion de l'art*, Paris, PUF, 1989, 287 p.
- DURAND, G., «Fondements et perspectives d'une philosophie de l'imaginaire» : *Religiologiques*, 1990, 1, pp. 27-44
- DURAND, G., «Roger Caillois et les approches de l'imaginaire. Éclipses et résurgences d'une gnose inactuelle» : *Cahiers de l'Imaginaire*, 1992, 8, pp. 9-19
- DURAND, G., *L'imaginaire, sciences et philosophie de l'image*, Paris, Hatier, 1994
- DURAND, G., «L'alogique du mythe» : *Cahiers internationaux de symbolisme*, 1994, 77-78-79, pp. 7-24
- DURAND, G., *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés*, Paris, Albin Michel, 1996, 244 p.
- DURAND, Y., «Le Test archétypal à 9 éléments (A.T. 9). Essai d'exploration expérimentale du comportement par les structures de l'Imaginaire» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1963, 4,
- DURAND, Y., «Structure de l'imaginaire et comportement» : *Cahiers internationaux de symbolisme*, 1964, 4, pp. 61-80
- DURAND, Y., «La formulation expérimentale de l'imaginaire et ses modèles» : *Circé*, 1969, 1, pp. 151-277
- DURAND, Y., «L'archétype du refuge, son étude expérimentale et clinique» : *Circé*, 1970, 2, pp. 175-277

- DURAND, Y., *Symbolisation et structures de l'Imaginaire*, Paris, PUF [Études philosophiques], 1971
- DURAND, Y., *L'imaginaire de l'alcoolisme*, Paris, Éditions universitaires, 1972, 173 p.
- DURAND, Y., «Introduction au mythodrame» : *Annales du Centre de Recherche sur l'Imaginaire*, Université de Savoie, Chambéry, 1976
- DURAND, Y., *L'exploration expérimentale de l'imaginaire*, Grenoble, Université des Sciences sociales, 1981, thèse d'État
- DURAND, Y., «Introduction à l'analyse actantielle des univers mythiques» : *Annales du C.R.A.P.S.*, Université de Savoie, Chambéry, 1984, 1
- DURAND, Y., «Images de l'angoisse et processus mortifères dans l'A.T.9» : *Annales du C.R.A.P.S.*, Université de Savoie, Chambéry, 1985, 2
- DURAND, Y., *L'exploration de l'imaginaire. Introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, Paris, l'Espace bleu [Bibliothèque de l'Imaginaire], 1988, 354 p.
- ELIADE, M., *Images et symboles*, Paris, Gallimard, 1952, 239 p.
- ELIADE, M., «La *coïncidentia oppositorum* et le mystère de la totalité» : *Eranos Jahrbuch*, 1958, XXVII, pp. 195-236
- ELIADE, M., *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard [Idées 32], 1963, 250 p.
- ELIADE, M., «Mythes de combat et de repos. Dyades et polarités» : *Eranos Jahrbuch*, 1967, XXXVI, pp. 59-111
- ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, 1985, «Image»
- ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, 1985, «Structuralisme»
- FERON, O., «Le rôle du signe chez Hegel et chez Cassirer» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1994, 77-78-79, pp. 91-110
- FEYERABEND, P. K., *Contre la méthode: esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Seuil, 1979, 350 p.
- FEYERABEND, P. K., *Tuer le temps: une autobiographie*, Paris, Seuil, 1996, 236 p.
- FEYNMANN, R., *La nature des lois physiques*, Verviers, Girard, 1971, 210 p.

FORRESTER, J.W., *Cities and Towns - Mathematical models*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 1969, 285 p.

FREUND, J., *Sociologie de Max Weber*, Paris, PUF, 1966, 256 p.

FREUND, J., «Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux chez Max Weber», dans Joseph Doré (dir.) *Dieu, Église, Société*, Paris, Le Centurion, 1985, pp. 124-163

FREUND, J., «Le polythéisme de Weber» : *Sociétés*, juin 1985, 1, 4

FREUND, J., «Le polythéisme de Weber» : *Archives des Sciences sociales des Religions*, 1986, 61, 1, pp. 51-61

GUILLEREY, «La rêverie dirigée» : *Schweiz, Arch. Neurol. Neurochir. Psychiat.*, 1943

HABERMAS, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987, 2 vol.

HEIDEGGER, M., *Introduction à la métaphysique*, Paris, Gallimard [Tel, n° 49], 1980, pp. 199-202

HOLTON, G., *L'Imagination scientifique*, Paris, Gallimard, 1981, 455 p.

ISHIKAWA, M., «la conscience, un des paramètres fondamentaux à la compréhension de l'homme et de la nature», dans Jean E. Charron, *L'esprit et la science - Colloque de Fès*, Paris, Albin Michel, 1983, pp. 181-190

IZUTSU, T., «L'ambivalence ontologique des "choses" dans la philosophie orientale», dans Jean E. Charron, *L'esprit et la science - Colloque de Fès*, Paris, Albin Michel, 1983, pp. 439-452

JAKOBSON, R. et LÉVI-STRAUSS, C., «"Les chants" de Chales Baudelaire» : *L'Homme*, janvier-février 1962, tome II, 1, pp. 5-21

JEANS, J., *The growth of physical science*, New York, Cambridge University Press, 1947, 364 p.

JOUBERT, S., *La raison polythéiste. Essai de sociologie quantique*, Préface de Gilbert Durand, Paris, L'Harmattan [Logiques sociales], 1991, 164 p.

JUNG, C. G., *L'âme et la vie*, Paris, Buchet-Chastel, 1963, 533 p.

JUNG, C. G., *L'homme et ses symboles*, Paris, Port-Royal, 1964, 320 p.

JUNG, C. G., *Réponse à Job*, Paris, Buchet-Chastel, 1964, 301 p.

JUNG, C. G., *La vie symbolique: psychologie et vie religieuse*, Paris, Albin Michel, 1989, 268 p.

KAPLAN,, M. A., «La place des valeurs dans un univers matériel», dans Jean E. Charron, *L'esprit et la science - Colloque de Fès*, Paris, Albin Michel, 1983, pp. 239-255

LACHARITÉ, N., *Un modèle informationnel de la représentation: contribution aux théories du symbolique*, Montréal, Université du Québec à Montréal, département de philosophie, 1987, 223 p.

LAPRÉE, R., *Approche du religieux selon Gilbert Durand*, conférence présentée aux étudiants du cycle supérieur, Faculté de théologie de l'Université de Montréal, 31 mai 1994, 17 p.

LAROCHELLE, G., *L'imaginaire technocratique*, Montréal, Boréal, 1990, 443 p.

LAVELLE, L., *Théorie et religion*, Paris, Aubier - Montaigne, 1960, 221 p.

LAVELLE, L. *Traité des valeurs*, 2 vol., Paris, P.U.F., 1991 (2^e éd.)

LEMIEUX, R., «De la nécessité de l'imaginaire» : *Religiologiques*, 1990, 1, pp. 55-68

LE SENNE, R., *Introduction à la philosophie*, Paris, PUF, 1947, 476 p.

LERÈDE, J., «L'Homme du double plan», dans Jean E. Charron, *L'esprit et la science - Colloque de Fès*, Paris, Albin Michel, 1983, pp. 273-286

LERÈDE, J., «À la recherche de la réalité perdue», dans Jean E. Charron, *L'esprit et la science 2 - Imaginaire et réalité - Colloque de Washington*, Paris, Albin Michel, 1985, pp. 183-216

LEROI-GOURHAN, A., *Évolution et Technique, I: L'Homme et la Matière*, Paris: Albin Michel, 1943

LEROI-GOURHAN, A., *Évolution et Technique, II: Milieu et Technique*, Paris: Albin Michel, 1945

LEROI-GOURHAN, A., *Les religions de la préhistoire: paléolithique*, Paris, PUF, 1964, 156 p.

LEROI-GOURHAN, A., *Dictionnaire de la préhistoire*, Paris, PUF, 1988, 1222 p.

LÉVI-STRAUSS, C., *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1955, 462 p.

- LÉVI-STRAUSS, C., *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958, 452 p.
- LÉVI-STRAUSS, C., *Les religions de la préhistoire: paléolithique*, Paris, PUF, 1964, 156 p.
- LÉVI-STRAUSS, C., *La préhistoire*, Paris, PUF, 1966, 366 p.
- LÉVI-STRAUSS, C., *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, Mouton, 1967, 591 p.
- LÉVI-STRAUSS, C., *Anthropologie structurale II*, Paris Plon, 1973, 450 p.
- LÉVI-STRAUSS, C. et ÉRIBON, D., *De près et de loin*, Paris, Éditions O. Jacob, 1988, 254 p.
- LEWIS, M., «Imaginaire, sacré et bande dessinée» : *Religiologiques*, 1990, 1, pp. 79-88
- LEWIS, M., «De la recherche du temps perdu à la conquête du présent: fondements des programmes d'enseignement moral et perspectives maffesoliennes» : *Religiologiques*, printemps 1991, 3, pp. 105-119
- LUPASCO, S., *Logique et contradiction*, Paris, PUF, 1947, 234 p.
- LUPASCO, S., *Le Principe de l'antagonisme et la logique de l'énergie*, Paris, Hermann, 1951
- LUPASCO, S., *L'Énergie et la Matière psychique: ses logiques normales et pathologiques*, Paris, Julliard, 1974, 323 p.
- MAFFESOLI, M. (dir.), *La galaxie de l'imaginaire. Dérive autour de l'oeuvre de G. Durand*, Paris, Berg, 1980, 260 p.
- MAFFESOLI, M., «Reliance et triplicité» : *Religiologiques*, Printemps 1991, 3, pp. 25-43
- MESLIN, M., «Brèves réflexions sur l'histoire de la recherche mythologique» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1978, 35-36, pp. 193-203
- MESLIN, M., «Mythe et sacré», dans *Initiation à la pratique de la théologie*, tome 1: Introduction, Paris, Éditions du Cerf, 1982, pp. 63-84
- MESURE, S. et RENAUT, A., *La guerre des dieux: essai sur la querelle des valeurs*, Paris, Grasset, 1996, 242 p.

- MINKOWSKI, E., «Métaphore et symbole» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1964, 5, pp. 47-55
- MONGIS, H., *Heidegger et la critique de la notion de valeur*, La Haye, Nijhoff, 1976
- MORIN, E., *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973, 246 p.
- MORIN, E., *La méthode. I - La Nature de la Nature*, Paris, Seuil, 1977, 313 p.
- MORIN, E., *La méthode. II - La Vie de la Vie*, Paris, Seuil, 1980, 482 p.
- MORIN, E., *Science avec conscience*, Paris, Fayard, 1982, 328 p.
- MORIN, E., *L'esprit du temps*, Paris, Grasset, 1983, 287 p.
- MOUNIER, E., *Le personnalisme*, Paris, PUF, 1971, 136 p.
- NIETZSCHE, F., *La volonté de puissance: essai d'une transmutation de toutes les valeurs*, Paris, Mercure de France, 1941, 2 vol.
- OTTO, W. F., *Dionisos: le mythe et le culte*, Paris, Mercure de France, 1969, 243 p.
- PAULI, W. et JUNG, C. G., *Explication de la nature et psyché*, Zurich, Walter Verlay, 1952
- PIAGET, J., *La Formation du symbole chez l'enfant*, Neuchatel-Paris, Delachaux et Nieslé, (1945) 1970
- PIAGET, J., *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Nieslé, (1945), 1967, 342 p.
- PIAGET, J., «Le structuralisme» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1969, 17-18, pp. 73-85
- PIAGET, J., *Le structuralisme*, Paris, PUF, 1983 (8^{ème} éd.), 127 p.
- PIAGET, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, (1932) 1985, 334 p.
- PICABIA, L., «Le structuralisme», dans *Les dictionnaires du savoir moderne - Le langage*, Paris, Centre d'école et de promotion de la lecture, 1973, pp. 490-509
- PIERRE, J., *Mircea Eliade, Le jour et la nuit, Entre la littérature et la science*, Ville Lasalle (Québec), HMH [Brèches], 1990, 373 p.

PIERRE, J., «Introduction» : *Religiologiques - Le statut de l'imaginaire dans l'oeuvre de Gilbert Durand*, 1990, 1, pp. 15-20

PIERRE, J., «Une épistémologie de l'imaginaire: approche sémiotique» : *Religiologiques*, 1990, 1, pp. 45-54

PIGANIOL, A., *Essai sur les origines de Rome*, Paris, Boccard, 1917

PRADES, J., «La religiologie, un projet contemporain» : *Religiologie* (Journal des étudiants religiologues de l'UQAM), 1978, 1, p. 3

PRIGOGINE, I., *La Nouvelle Alliance: métamorphose de la Science*, Paris, Gallimard, 1979, 320 p.

PRIGOGINE, I., *Temps à devenir: à propos de l'histoire du temps*, Montréal, Fides, 1994, 44 p.

PRIGOGINE, I., *La fin des certitudes: temps, chaos et lois de la nature*, Paris, Odile Jacob, 1996, 223 p.

PROSSER, C. L., *Comparative animal physiology*, Washington, American Physiological Society, 1958, 185 p.

REEVES, H., *L'heure de s'enivrer: l'univers a-t-il un sens?* Paris, Seuil, 1986, 279 p.

RENAUD, G., «Michel Maffesoli ou la passion de l'ordinaire» : *Religiologiques*, printemps 1991, 3, pp. 15-23

RESWEBER, J.-P., *La philosophie des valeurs*, Paris, PUF [Que sais-je?], 1992, 127 p.

RICOEUR, P., *Finitude et Culpabilité, II, La Symbolique du mal*, Paris, Aubier, 1960, 2 vol.

RICOEUR, P., *Le symbolisme du mal*, Paris, Aubier, 1960, 335 p.

RICOEUR, P., «Le conflit des herméneutiques: épistémologie des interprétations» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1962, 1, pp. 152-184

RICOEUR, P., «Structure et herméneutique» : *Esprit*, novembre 1963, 31, 322 : 596-652

RICOEUR, P., «Le symbolisme et l'explication structurale» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1964, 4, pp. 81-96

- RICOEUR, P., «Le problème du "double"-sens comme problème herméneutique et comme problème sémantique» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1966, 12, pp. 59-71
- RICOEUR, P., *La métaphore vive*, Paris, Seuil, 1975, 413 p.
- RICOEUR, P., «Poétique et symbolique», dans *Initiation à la pratique de la théologie, tome 1: Introduction*, Paris, Éditions du Cerf, 1982, pp. 37-61
- RICOEUR, P., *Temps et récit*, Paris Seuil, 1983, 3 vol.
- RICOEUR, P., «Ce qui me préoccupe depuis trente ans» : *Esprit*, août-septembre 1986, pp. 227-243
- RICOEUR, P., *Du texte à l'action*, Paris, Seuil, 1986, 409 p.
- RICOEUR, P., «Le scandale du mal» : *Esprit*, juillet-août 1988, 140-141, pp. 57-63
- RUDHART, J., «Image et structure dans le langage mythique» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1969, 17-18, pp. 87-109
- RUYER, R., *La gnose de Princeton*, Paris, Fayard, 1975
- SARTRE, J. P., *L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard, 1943, 722 p.
- SARTRE, J. P., *L'imagination*, Paris, PUF, 1969, 162 p.
- SARTRE, J. P., *L'imaginaire: psychologie phénoménologique de l'imagination*, Paris, Gallimard, 1986, 246 p.
- SCHRODINGER, E., *Ma conception du monde: le Vêda d'un physicien*, Paris, Mercure de France - Le Mail, 1982, 164 p.
- SECHEAYE, M., *La réalisation symbolique, nouvelle méthode de psychothérapie appliquée à un cas de schizophrénie*, Berne, H. Huber, 1947, 96 p.
- SECHEAYE, M., *Journal d'une schizophrène: autoobservation d'une schizophrène pendant le traitement psychothérapique*, Paris: Presses universitaires de France, 5^e édition 1973, 135 p.
- SEGAL, R. A., *Joseph Campbell. An Introduction*, New York, Penguin Books [Mentor], 1990, 288 p.

- SHELDRAKE, R., *A New Science of Life. The Hypothesis of Formative Causation*, Los Angeles, J. P. Tarcher, 1981, 229 p.
- SOUSTELLE, J., *La pensée cosmologique des anciens Mexicains*, Paris, Hachette, 1955, 318 p.
- STAROBINSKI, J., «Remarques sur l'histoire du concept d'imagination» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1966, 11, pp. 17-29
- THÉRIEN, M., «Le mythe de la courtisane dans "la comédie humaine" de Balzac», dans *Le mythe et le mythique. Colloque de Cerisy*, Paris, Albin Michel [Cahiers de l'Hermétisme], 1987, pp. 181-192
- THÉRIEN, M., «Imaginaire et enseignement du français au secondaire: pour une autre approche de la littérature» : *Religiologiques*, 1990, 1, pp. 69-77
- THOM, R., «De l'icône au symbole. Esquisse d'une théorie du symbolisme» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1973, 22-23, pp. 85-106
- THOM, R., «De quoi faut-il s'étonner?» : *Circé*, 1978, 8-9, pp. 7-90
- THOM, R., «Les racines biologiques du symbolisme», dans *La Galaxie de l'imaginaire. Dérive autour de l'oeuvre de G. Durand*, Paris, Berg, 1980, 260 p.
- THOM, R., *Paraboles et catastrophes: entretiens sur les mathématiques, la science et la philosophie*, Paris, Flammarion, 1983, 193 p.
- VERGOTE, A., «Les apories du symbolisme religieux» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1967, 14, pp. 69-79
- VICKERS, G., *Making Institutions Work*, London, Associates Business Programmes, 1973, 187 p.
- WEBER, M., *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964, 321 p.
- WEYL, H., «La connaissance comme construction symbolique de l'homme» : *Eranos Jahrbuch*, 1949
- WHO'S WHO IN FRANCE, 1990-1991, «Durand (Gilbert, Léon, Marie)»
- WITTE, H. A., «Herméneutique symbolique et réunification du réel» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1966, 12, pp. 85-98

WUNENBURGER, J.-J., «L'Idéal de symétrie et la logique de la dualité» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1976, 31-32, pp. 157-186

WUNENBURGER, J.-J., *L'utopie: ou la crise de l'imaginaire*, Paris, Delarge, 1979, 254 p.

WUNENBURGER, J.-J., «Les fondements de la "fantastique transcendante"», dans *Le mythe et le mythique. Colloque de Cerisy*, Paris, Albin Michel [Cahiers de l'Hermétisme], 1987, pp. 41-49

WUNENBURGER, J.-J., «L'imaginaire baroque. Approche morphologique à partir du structuralisme figuratif de G. Durand» : *Les cahiers de l'imaginaire*, 1989, 3, pp. 63-75

WUNENBURGER, J.-J., «Le Tiers-État symbolique» : *Les cahiers de l'Imaginaire*, 1990, 5-6, pp. 99-119

WUNENBURGER, J.-J., *L'imagination*, Paris, PUF [Que sais-je? 649], 1991, 126 p.

WUNENBURGER, J.-J. (dir.), *La rencontre des imaginaires entre Europe et Amériques*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1993, 268 p.

WUNENBURGER, J.-J., «Les ambiguïtés de la pensée sensible» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1994, 77-78-79, pp. 25-40

3. SOURCES DOCUMENTAIRES RELATIVES À LA TROISIÈME PARTIE

AIGRISSE, G., «Efficacité du symbole et psychothérapie» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1967, 14, pp. 3-24

BALLASTER, M., *The secret language of signs: an invitation to a spiritual reading of life*, Sherbrooke, Médiaspaul, 1997, 127 p.

BOULAD-AYOUB, J. (éd.), *Colloque du GRI sur l'efficacité du symbolique (1)*, 27 et 28 avril 1984, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département de philosophie, 1985, 254 p.

BOULAD-AYOUB, J., *L'activité symbolique dans la vie sociale*, Montréal, département de philosophie, Université du Québec à Montréal, 1991, 217 p.

BRODEUR, R., MESNY, J. et HARRINGTON, M. T. (sous la dir.), *La dynamique symbolique: l'apport d'une catéchèse pour ceux qui ne peuvent pas suivre*, Québec, Faculté de théologie de l'Université Laval, 1990, 305 p.

DESCHAMPS, P., *La formation de la pensée de Coleridge (1772-1834)*, Paris, Didier, 1964, 603 p.

FRÉTIGNY, R. et VIREL, A., «L'apport des techniques d'imagerie mentale à l'étude de l'imaginaire» : *Circé*, Cahiers du Centre de recherche sur l'imaginaire, 1969, 1, pp. 133-150

GRAND'MAISON, J., *Le drame spirituel des adolescents, Profils sociaux et religieux*, Montréal, Fides [Cahiers d'études pastorales 10], 1992, 244 p.

GRAND'MAISON, J., BARONI, L. et GAUTHIER, J.-M., *Le défi des générations - Enjeux sociaux et religieux du Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Fides [Cahiers d'études pastorales, 15], 1995, 496 p.

GROLEAU, P., *Introduction au biosymbolisme*, Montréal, Biodesign, 1996, 67 p.

KEROUAC, M., *Les métaphores - Contes thérapeutiques*, Sherbrooke (Québec), Éditions du III^e millénaire, 1989, 213 p.

LAPRÉE, R., *Le concept religio-logique de la «valeur»: une contribution qui a de l'avenir en communication interculturelle*, Montréal, Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, 18 mai 1994, 21 p.

LEFEBVRE, S., «Un modèle de resymbolisation», dans J. Grand'Maison, L. Baroni et J.-M. Gauthier, *Le défi des générations*, Montréal, Fides [Cahiers de pastorale 15], 1995:337-355

LERÈDE, J., *Les troupeaux de l'aurore: mythes, suggestion créatrice et éveil surconscient*, Boucherville, De Mortagne, 1980, 285 p.

LODER, J. E., *The Transforming Moment - Understanding Convictional Experiences*, Sans Francisco, Harper & Row, 1981, 229 p.

MÉNARD, G. (dir.), *Aspects du sacré, formes de l'imaginaire: travaux présentés dans le cadre des séminaires du FRISQ et du PIER, 1986-1987*, Montréal, Regroupement interuniversitaire pour l'étude de la religion: Forum de recherche sur l'imaginaire et la socialité québécoise, 1988, 152 p.

PARIS, G., *Le réveil des dieux: la découverte de soi et des autres à travers les mythes*, Boucherville, De Mortagne, 1981, 332 p.

PARKS, S., *The Critical Years - Young Adults and the Search for Meaning, Faith, and Commitment*, San Francisco, HarperSanFrancisco, 1991, 245 p.

SARRAZIN, C.-G., *Le symbolisme du corps humain*, Montréal, Sélect, 1981, 187 p.

SCHÜRMAN, R., «La différence symbolique» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1972, 21, pp. 51-77

SCHÜRMAN, R., «La praxis symbolique» : *Les cahiers internationaux de symbolisme*, 1975, 29-30, pp. 145-169

CURRICULUM VITÆ

Études

Raymond Laprée détient un baccalauréat ès arts de l'Université de Montréal (1962), une licence en théologie de l'Université de Montréal (1966), un permis d'enseignement spécialisé du Ministère de l'Éducation du Québec (1969) et un certificat en information scolaire et professionnelle de l'Université de Montréal (1973). Il a poursuivi d'autres études, notamment en psychoreligiologie (diplôme du Centre Option Ouverte, Montréal), en communication interculturelle, en langues (italien, espagnol), en administration et en animation.

Carrière professionnelle

Raymond Laprée a d'abord oeuvré en éducation; il a enseigné au niveau secondaire de 1967 à 1969, à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), en enseignement religieux et en information scolaire et professionnelle. Il a également été successivement animateur de niveau, directeur des services aux étudiants et conseiller pédagogique individuel au Collège de L'Assomption, de 1969 à 1976. Puis il a travaillé dans les communications sociales, comme organisateur communautaire au Centre local de services communautaires (CLSC) Lamater, en 1976-1977, comme agent d'information au Département de santé communautaire de Lanaudière, de 1977 à 1987, enfin comme responsable des communications au Centre hospitalier régional de Lanaudière (CHRDL), de 1987 à 1989. Comme consultant pour l'Agence canadienne de développement international (ACDI), Raymond Laprée a ensuite exercé la fonction de rédacteur en chef aux Éditions Jeunesse, jusqu'en 1995. Entre temps, il a débuté une carrière de professeur universitaire à l'Institut des communications sociales de l'Université Saint-Paul (Ottawa), où il enseigne la théorie et les techniques d'animation de groupe.

Productions

Pour le compte du Centre de formation interculturelle de l'Agence canadienne de développement international (ACDI), Raymond Laprée a produit la recherche suivante: *Les valeurs en communication interculturelle: vers un nouveau défi pour les formateurs*, Hull (Québec), Agence canadienne de développement international (ACDI), 1995, 2 vol. - La version anglaise est également disponible sous le titre *Values in Intercultural Communication: A New Challenge for Trainers*.

Il a également dirigé la rédaction de la série «Esquisses de pays», comprenant une vingtaine de publications des Éditions Jeunesse (ACDI) sur les aspects du développement de pays du tiers-monde (1990-1995).

Raymond Laprée est l'auteur de trois vidéos, avec documents pédagogiques écrits, sur la santé au travail, pour l'enseignement professionnel au Québec (1980).

Il a produit de nombreux autres documents écrits ou audiovisuels pour les besoins de ses engagements en éducation, en santé communautaire et en politique provinciale (comme attaché de presse de comté, d'un ministre). De plus, Raymond Laprée a été actif dans des causes concernant l'organisation des loisirs, la politique municipale, la création locale d'emplois, l'écologie, la sécurité civile, l'organisation de réseaux provinciaux en éducation et en santé communautaire...

Notes biographiques

Raymond Laprée est né à Montréal (quartier Sainte-Marie) le 15 mai 1941. Second enfant d'une famille ouvrière de trois, il a fait ses études primaires à l'école Sainte-Brigide et ses études classiques au Collège Mont-Saint-Louis. Il a également fréquenté le Séminaire de Montréal pendant les quatre années de ses études en théologie, sans avoir été ordonné aux ordres majeurs. Il a trois enfants et deux petits-enfants.