

QUELQUES ÉLÉMENTS POUR LE DÉVELOPPEMENT : ÉTHIQUE, CONSTRUCTIVISME ET AMOUR

Marie-Claude Denys¹

INTRODUCTION

Ce texte compte quatre parties. La première explique les raisons qui m'ont poussée à choisir ce sujet. La deuxième s'attarde aux stades de raisonnement moral de Kohlberg et à l'utilité de cette grille pour le développement national et international. Troisièmement, j'explique ce qu'est le constructivisme dans ses grandes lignes, en quoi il peut servir le développement et en quoi il peut être lié à l'éthique. Enfin, la dernière partie tente de démontrer les raisons pour lesquelles on doit accorder une importance toute particulière à l'amour.

Ce qui m'a guidée pour la réalisation de ce travail est le désir de présenter les éléments que je juge les plus appropriés pour le développement, ceux qui me paraissent, du moins actuellement, primordiaux.

PREMIÈRE PARTIE

1. Pourquoi ce sujet?

Pour traiter du développement, l'éthique m'est apparu nécessaire. Premièrement, parce que l'éthique appelle chacun à la réflexion, devant la complexité et l'abondance de questionnements que soulèvent nos sociétés en perpétuel changement, devant la mondialisation, devant le multiculturalisme, devant les grandes injustices qui caractérisent encore notre planète, devant les menaces qui planent au-dessus de nos têtes, devant les progrès techniques toujours plus grands, mais aussi dans notre travail ainsi que dans nos relations, nos décisions et nos choix quotidiens. Le dialogue est devenu aujourd'hui primordial pour trouver des solutions, des nouvelles avenues, mais il ne va pas sans réflexions. Aussi, en tant qu'être humain agissant dans ce monde, j'ai également à réfléchir. En fait, au-delà de la grandeur de sa contribution, au-delà de

¹ L'auteure remercie Michel Umbriaco pour ses suggestions et commentaires ainsi que toute l'équipe pédagogique du cours de *Développement national et international et Formation à distance*. La révision linguistique de cet article a été assurée par madame Gisèle Tessier.

l'importance du travail de chacun, reste l'homme ou la femme face aux autres, face à soi-même, face au monde. Un homme ou une femme dont la portée des actes, quoique difficile à analyser avec précision, risque de toute façon d'avoir des conséquences considérables.

Plus particulièrement, le développement national et international m'est apparu être un domaine où le questionnement éthique a une place de choix. En effet, comment travailler avec des groupes ou des individus d'ici ou d'ailleurs sans s'arrêter pour examiner nos valeurs, les valeurs possiblement différentes avec lesquelles on sera confronté, les conséquences des actions que l'on entreprendra? Comment ne pas s'interroger sur sa philosophie et ses principes ainsi que sur ceux de l'établissement d'enseignement dont on fait partie? Que faire s'il y a contradiction? Etc.

Ensuite, je me suis attardée à la théorie de l'éducation qui semblait le mieux convenir au développement en relation avec l'éthique. Or, le constructivisme m'est apparu comme pouvant être porteur d'une vision nouvelle aux rapports entre humains.

Mais je sentais alors qu'il manquait une dimension pour compléter mon travail. En fait, il me restait à considérer l'essentiel : l'amour. En effet, je crois qu'il peut être risqué de s'engager sur la voie du développement s'il n'y a pas d'amour et un constant travail pour ouvrir un peu plus son cœur. Je conçois qu'une telle affirmation puisse surprendre, tant parce que ce n'est pas un thème bien courant dans les milieux universitaires que parce que j'ai joint le mot « travail » à ce dernier. Nous avons plutôt appris à penser l'amour comme une sorte d'élan naturel, ce qu'il est aussi. Mais là ne doit pas s'arrêter celui-ci. En fait, pour que cet élan du cœur devienne entièrement naturel, c'est-à-dire pour qu'il y ait mouvement spontané vers tous et toutes, il doit d'abord y avoir un travail sur soi. Par ailleurs, j'en suis aussi venue à la conclusion que même l'utilisation du constructivisme et d'une grille éthique peut s'avérer dangereuse sans amour...

Il ne me restait donc qu'une solution : approfondir un peu plus ce sujet et tenter de démontrer les liens que l'amour a avec le développement, l'éthique et le constructivisme.

DEUXIÈME PARTIE

1. Stades de raisonnement de Kohlberg

C'est à la suite des travaux de Jean Piaget sur le développement qualitatif des structures cognitives que Kohlberg a élaboré ses stades du raisonnement moral. Kohlberg a identifié 6 stades, répartis sur trois niveaux.

Niveau 1 : préconventionnel ou prémoral

Stade 1 : Orientation vers la punition/récompense et l'obéissance ou moralité hétéronome

L'individu se conforme aux règles des autorités et évite d'enfreindre ces règles pour éviter la punition. C'est la loi du plus fort.

Stade 2 : Orientation vers le marchandage ou moralité instrumentale

L'individu se conforme ou non aux règles par intérêt personnel bien qu'il comprenne alors que d'autres peuvent aussi avoir des intérêts personnels. C'est le stade du donnant-donnant, de la loi du talion.

Niveau 2 : conventionnel

Stade 3 : Maintien des bonnes relations et de l'approbation ou moralité normative interpersonnelle

L'individu se conforme à ce que ses proches attendent d'une bonne personne (bon frère, bon ami, etc.) pour garder avec eux de bonnes relations (comportements acceptables et respectables). La Règle d'Or (c'est-à-dire : fais aux autres ce que tu voudrais que les autres te fassent) prévaut.

Stade 4 : Moralité du maintien de l'ordre ou moralité de la conscience sociale

L'individu se préoccupe de l'ordre social et de son maintien par des lois, des règles, des sanctions, etc. La loi, c'est la loi. L'individu a un rôle social à jouer et des responsabilités et obligations inhérentes.

Niveau 3 : postconventionnel

Stade 5 : Moralité du contrat, des droits individuels et de la loi acceptée démocratiquement ou contrat social et droits individuels

L'individu a une conscience des droits de la personne et des valeurs non relatives, notamment la vie et la liberté, qu'il faut respecter. L'esprit de la loi domine sur la lettre. Il y a un sentiment d'obligation envers les engagements consentis librement par la personne.

Stade 6 : Moralité des principes éthiques universels

L'individu agit en conformité avec des principes éthiques intériorisés, choisis par lui. Il respecte les individus en tant que personnes humaines et reconnaît l'égalité des droits et des devoirs de la personne².

Comme les stades de développement de Piaget, il s'agit ici aussi de développement *qualitatif* des structures de jugement moral lorsqu'un individu passe d'un stade X au suivant. Pour Kohlberg, la séquence est d'ailleurs invariable : une personne ne peut, par exemple, avoir une structure de stade 3 si elle n'a d'abord eu une structure de stade 2 et de stade 1. De plus, l'appartenance à un stade ou à un autre ne renvoie pas au contenu des jugements moraux (bien/mal), mais à leurs structures

².Tiré de Rainville (1995), p. 176-178 et de Papalia et Olds (1989), p. 264.

(raisons, motivations pour juger du bien et du mal). Le contenu concerne plutôt les valeurs qui varient d'un individu à l'autre ou d'une culture à l'autre, alors que la structure serait universelle.

Pour Duska et Whelan (1975), cette théorie postule que :

1. Le développement nécessite une transformation fondamentale de la structure vers une structure plus adéquate.
2. Le développement requiert une interaction entre la structure, l'environnement et l'organisme. L'individu n'est donc pas passif.
3. Le développement mène à un meilleur équilibre dans l'interaction organisme-environnement.

Ce développement ou cette restructuration est un processus graduel qui peut s'arrêter (tous les individus n'atteignant pas les stades les plus élevés). Il peut y avoir alors seulement un développement quantitatif. Au sujet d'un changement de stade, Duska et Whelan mentionnent :

« The factors that influence moral development are the social environment, cognitive development, empathy and cognitive conflict³. »

Par ailleurs, une personne ne peut comprendre les motivations ou le raisonnement d'une autre personne si plus d'un stade les sépare. Par contre, il peut comprendre certains arguments du stade immédiatement supérieur au sien. Pour Rainville (1995), ceci :

« [...] permet de mieux expliquer la dynamique du développement humain. En effet, c'est parce que la personne se sent attirée vers les arguments du stade supérieur qu'elle voudra se les approprier en vue de continuer son propre cheminement. Cette notion de préférence donne un éclairage nouveau au besoin de changement observé chez les personnes. Il permet d'expliquer la nécessité et le désir des personnes d'évoluer. Dans sa croissance personnelle, l'individu se sent ainsi appelé et attiré vers le haut, c'est-à-dire vers le stade supérieur⁴. »

Pour que cette croissance ait lieu, selon Rainville, il doit y avoir richesse et stimulation de l'environnement, ce qui rejoint en partie les propos de Duska et Whelan.

2. Utilité de la grille de Kohlberg

Comme la différence de plus d'un stade entre deux personnes a pour conséquence l'incompréhension des raisonnements de l'autre, la connaissance de la grille de Kohlberg peut d'abord nous permettre d'expliquer cette incompréhension.

Mais, plus encore, puisque c'est le contenant ou la structure du jugement et non le contenu qui est, avec cet outil, analysé, nous pouvons nous centrer sur les contenants

³.Duska et Whelan (1975), p. 104.

⁴.Rainville (1995), p. 189.

(structures) semblables ou de même qualité. Rainville indique qu'une « éthique de tolérance » peut alors s'élaborer parce que l'accent sera mis sur les ressemblances de structure alors que le contenu de valeurs pourra être différent.

De plus en plus de personnes se penchent sur ce sujet, dont Hans Küng, du côté de l'œcuménisme. Il invite en effet croyants et incroyants à défendre la dignité humaine et les droits de la personne. Pour lui, il ne peut y avoir, dans la recherche de cette éthique, de réponse fixe tirée seulement d'un des livres saints. Les religions doivent au contraire trouver ce qui les unit, ce qu'elles ont en commun. C'est ainsi qu'avec des collègues d'autres traditions religieuses, au sein d'un fructueux dialogue inter-religions, ils ont pu proposer un projet d'éthique planétaire (Küng, 1991).

Pour le développement national et international, cette grille de Kohlberg devient particulièrement intéressante. Alors que les actions de développement impliquent la rencontre de valeurs différentes qui peuvent nous heurter surtout si nous nous attardons seulement aux contenus de celles-ci. Par contre, si nous employons la grille, nous serons à même de mieux situer les raisonnements sous-jacents. Pour Rainville :

« [...] même si autrui possède un contenu de valeurs différentes des nôtres, celles-ci ne sont pas nécessairement amORALES ou immORALES⁵. »

La grille de Kohlberg rend possible cette lecture. Elle peut nous aider à nous acheminer vers une éthique de tolérance et à favoriser la compréhension et le dialogue. Toutefois, cette grille, comme d'autres outils, peut servir à construire des cachots ou des ponts, selon la manière dont on en use.

La cause de ce double emploi possible vient du fait que ce qui est bien, peu importe le stade, se comprend assez facilement pour un grand nombre de personnes. Par exemple, dans notre société, qui n'a pas entendu parler des droits de la personne? Bien des individus, alors, pourraient lire la définition du stade 5 et le raisonnement qui y est lié et prétendre non seulement saisir ce type de raisonnement, mais encore, l'avoir intégré. Pourtant, il pourrait plutôt s'agir d'une espèce de gonflement orgueilleux qui lui ferait dire : « MOI, je crois que tous les hommes sont égaux et ont des droits fondamentaux, parce que MOI, je suis au stade 5 ». Bien sûr, s'il ne fait que *penser* ainsi, il ne ressentira peut-être pas l'obligation d'agir ou agira peu. Rainville remarque d'ailleurs que :

« La qualité du jugement moral supposera de plus en plus des actions précises et spécifiques. On conçoit, d'ailleurs, assez difficilement que des personnes de stades 5 et 6 qui formulent des jugements basés sur la dignité humaine et sur les principes de justice universelle, ne se sentent pas liées par l'obligation d'agir. »⁶

⁵.Rainville (1995), p. 191.

⁶.Rainville (1995), p. 185.

Mais cette personne pourrait néanmoins utiliser la grille de Kohlberg à mauvais escient. En plus de se leurrer elle-même, elle pourrait aussi penser : « Pauvre petits de stades inférieurs qui ne comprenez rien! » Or, en relation avec d'autres, en développement ou dans un autre domaine, cela ne peut avoir pour résultat que le mépris. Cette personne finirait bien par être « démasquée » par elle-même ou par d'autres. Mais entre-temps, combien d'individus sortiront diminués de leur rencontre avec elle?

Rainville, encore une fois, dit :

« L'individu de stade 0 (le bébé de 2 ans) est pleinement humain à son niveau même si « l'outil-à-la-Kohlberg » le classe au stade 0. L'individu est toujours plus que son propre stade⁷. »

Mais pour penser de cette façon, et surtout « l'incorporer » à soi, le ressentir, il faut, selon moi, avant tout une personne pleine de sollicitude (Gilligan, 1986) et d'amour. La grille des stades peut être un outil précieux pour le développement s'il est utilisé par une personne aimante.

TROISIÈME PARTIE

1. Le constructivisme

Pour intervenir en développement, national ou international, sur le plan éducatif, cela implique que l'on ait une théorie de l'éducation explicite ou implicite. À la Télé-université, les concepteurs des études avancées en formation à distance (FAD) ont choisi le constructivisme.

Cette théorie suppose que l'humain construit activement sa connaissance « dans chacune des situations où elle est utilisée ou expérimentée⁸ ». D'ailleurs, pour les constructivistes, la construction d'une connaissance implique la viabilité et non la vérité, la viabilité étant ce qui permet à une personne la survie ou l'atteinte d'un but visé. Une connaissance peut donc être douteuse ou fausse et non moins viable pour l'individu (jusqu'à ce qu'un échec l'amène une déconstruction et une reconstruction de celle-ci). La transmission pure et simple de connaissances supposément vraies du modèle behavioriste est donc ici contredite.

De plus, comme un savoir ne devient valable pour l'individu que s'il l'aide à résoudre des problèmes quant à ses buts ou ses projets, apprendre pour plus tard, « au cas où », devient impossible. Certains opposeront que des élèves,

⁷.*Ibid.*, p. 187.

⁸.Deschênes et coll. (1996), p. 15.

au contraire, apprennent à l'école sans que les connaissances soient utiles pour eux à ce moment. Mais Pépin (1994) indique que ces savoirs deviennent utiles en ce sens que ne pas les apprendre entraînerait des sanctions par les professeurs et/ou des problèmes relationnels avec eux. Le but de l'élève étant de ne pas éprouver ces difficultés, il apprend donc ce que le professeur montre. En fait, il apprend que, dans le contexte scolaire, il faut apprendre de ceux qui disent détenir le savoir pour être bien. On retrouve ici des arguments du type stade 3 de Kohlberg, ce qui est congruent avec l'âge moyen d'atteinte des stades au primaire et au secondaire. Pour Pépin :

« [...] les motivations à connaître sont beaucoup plus susceptibles d'être de l'ordre de l'adaptation personnelle, interpersonnelle et organisationnelle que de l'ordre de l'objet à connaître⁹ [...] »

Il est à noter que, bien que les constructions soient différentes d'un individu à un autre, il peut y avoir un certain consensus grâce à la communauté de celui-ci et « de l'ajustement perceptuel qui permet une certaine objectivité »¹⁰ à travers la négociation entre les personnes.

Par ailleurs, il va de soi, puisque les connaissances sont construites par chacun, que l'individu (ou l'apprenant) se retrouve au centre du processus. C'est pourquoi, du côté de l'éducation, les cours ou les activités d'apprentissage devraient lui permettre plus d'autonomie, cette dernière étant définie par Deschênes comme « la gestion d'un ou des aspects de son activité d'apprentissage¹¹ ». À mon avis, cela éviterait le problème décrit par Pépin où l'élève apprend pour être bien dans le contexte scolaire, dans la relation avec ses professeurs (ou tuteurs en formation à distance).

Enfin, les constructions des individus sont liées au contexte social et émotionnel de celles-ci. En conséquence, l'enseignement devrait en tenir compte afin que l'apprenant utilise les connaissances dans son milieu ou dans une situation qui se rapproche de sa réalité (ex. : étude de cas). Des activités qui permettent le transfert des apprentissages sont donc pertinentes, le transfert étant défini comme suit :

« [...] une activité cognitive qui demande à l'étudiant d'utiliser des connaissances (concepts, théories ou modèles), acquises dans une situation donnée et de façon théorique, pour expliquer ou comprendre une situation

⁹.Pépin (1994), p. 74.

¹⁰.Deschênes et coll. (1996), p. 15.

¹¹.Deschênes (1989), p. 15.

nouvelle ou différente, la plupart du temps reliée directement à la réalité de l'étudiant¹². »

2. Constructivisme et développement par la formation à distance

En développement national et international, cette approche constructiviste peut résoudre plusieurs problèmes.

Par exemple, Lourié (1993) constate l'échec de bien des programmes dans le tiers monde. Selon cet auteur, les programmes importés ne tiennent pas compte des réalités locales (les méthodes proposées sont autoritaires, les calendriers scolaires ne sont pas adaptés au milieu rural, etc.) Il propose, entre autres, que « l'apprenant retrouve son rôle central¹³ », qu'il y ait « respect de la diversité¹⁴ » et que l'individu puisse produire son propre savoir, ce qui remplacerait la mémorisation et la répétition. Et il se tourne vers la formation à distance pour réaliser ces objectifs.

La formation à distance, selon Lourié et bien d'autres, peut effectivement être une solution intéressante, mais dans la mesure où elle s'appuie sur des concepts inspirés du constructivisme. Bien sûr, grâce à la FAD, l'individu demeure bien souvent dans son milieu et ainsi, n'apprend pas dans un contexte différent comme c'est le cas sur campus, surtout si ce campus est à l'extérieur de son pays. Il peut donc « utiliser son environnement pour vérifier, confirmer, confronter ou ajuster les connaissances qu'il construit¹⁵ ». De plus, comme les interactions se situent également dans son milieu naturel, la négociation peut avoir lieu avec des parents, des amis ou des collègues et non plus seulement avec les pairs et les professeurs du milieu scolaire. En cela, la FAD respecte les préceptes du constructivisme.

Par contre, on l'a vu et constaté, la FAD peut aussi se fonder sur d'autres théories éducatives, dont le behaviorisme, encore très présent dans l'enseignement traditionnel. Or, ce que suggère Lourié se réalise, à mon avis, davantage par le constructivisme que par le behaviorisme.

Prenons un exemple. L'équipe pédagogique de Fadim (Formation à distance maintenant) a choisi de s'appuyer sur le constructivisme lorsqu'il lui a été demandé d'offrir ce cours dans de nombreux pays. Concrètement, voici comment ce choix se traduit.

¹².Michaud et coll. (1994), p. 12.

¹³.Lourié (1993), p. 93.

¹⁴.*Ibid.*, p. 94.

¹⁵.Deschênes et coll. (1996), p. 19.

Le cours n'a pas d'abord été adapté à chacun des contextes nationaux. C'est ce qui a permis à chacun de prendre en charge cette adaptation. L'apprenant se retrouvait ainsi au centre du processus.

De plus, dans ce cours, l'autonomie de l'apprenant était important. Deschênes (1989) en dit ceci :

« Trois aspects d'un cours peuvent permettre d'exercer l'autonomie. Ce sont le contenu, la structure et l'interaction. Le contenu renvoie à la matière du cours, au domaine des connaissances, la structure à la façon dont le cours se déroulera et l'interaction renvoie aux relations possibles entre l'apprenant et d'autres personnes¹⁶. »

Dans Fadim, l'autonomie était, entre autres, favorisée par les choix nécessaires de l'apprenant par rapport aux positions diverses présentées, aux travaux notés et activités de support. De plus, l'apprenant gérait aussi sa démarche grâce aux activités métacognitives présentées (qui permettent de planifier et d'évaluer la démarche d'apprentissage).

Par ailleurs, le transfert était aussi important. Ainsi, l'apprenant pouvait construire en tenant compte « de sa culture, de ses connaissances, de son expérience et de son milieu¹⁷ ».

Ce cas illustre bien l'application du constructivisme à la formation à distance. Mais il s'agit d'un choix pédagogique et éthique de l'équipe chargée du projet. Il aurait pu en être tout autrement si cette dernière avait été composée d'individus croyant en des théories différentes.

Personnellement, je crois que le constructivisme peut résoudre divers problèmes liés au développement parce qu'il apporte des points de vue théoriques et des possibilités d'adaptation et de transfert.

3. Constructivisme et éthique

Pépin (1994) note que dans le contexte scolaire traditionnel, où les professeurs « détenteurs du savoir » le transmettent aux élèves, ces mêmes élèves n'apprennent finalement pas ce que les autorités en la matière voudraient qu'ils aient appris. Et justement, à la question « qu'avons-nous appris? », Pépin répond :

« Probablement un rapport de soumission et d'impuissance à l'égard des savoirs établis; une incapacité au moins partielle à nous concevoir nous-mêmes comme producteurs légitimes de connaissances; et même une atrophie de notre

¹⁶.Deschênes (1989), p. 17.

¹⁷.Michaud et coll. (1994), p. 13.

capacité à évaluer et à critiquer de façon dialectique et productive les savoirs qui nous sont proposés¹⁸ ».

Or, à mes yeux, de telles conséquences ne peuvent survenir que s'il y a dépréciation des individus. Je ne veux pas mettre en cause les éducateurs et les théoriciens eux-mêmes, mais plutôt la croyance sous-jacente aux pratiques « traditionnelles », notamment behavioristes. En fait, cette croyance est empreinte de prétention : « Je sais ce que tu dois savoir et tu dois l'apprendre ». Que l'autre en face de nous ne sache pas tout ce qu'on sait, j'en conviens (et la réciproque est également vraie). Mais qu'on laisse entendre à quelqu'un que notre savoir est plus valable que le sien et qu'en conséquence, il doit l'apprendre et nous voilà dans une situation où l'on se pose comme supérieur à l'autre (par bonne volonté ou non). Je dis « l'on se pose » mais on ne le sera jamais; j'y reviendrai. Ce qu'il faut retenir, c'est que de là vient l'imposition du savoir, la soumission à ces savoirs qui peut s'ensuivre chez l'apprenant et même, j'en suis persuadée, un sentiment général d'infériorité de ceux-ci.

Lorsqu'on enseigne ainsi, on laisse entendre à l'apprenant que ce qu'il sait ne compte pas. Bruno Bettelheim a montré à quelles conclusions pouvait être amené un enfant lorsqu'on refuse ce qu'il sait, dans ce cas-ci par rapport à la lecture. Pour Bettelheim, la faute de lecture est l'expression d'un conflit, d'une préoccupation personnelle, de pressions inconscientes. La corriger sans accepter que l'erreur était importante, sinon nécessaire, pour lui, conduit ni à le soulager ni à lui faire délaissier le fait qu'il sait avoir raison. Mais :

« Ne pouvant plus continuer à dire « j'ai raison de lire comme je l'ai fait », le « j'ai raison » est transféré et transformé en ce sentiment : « J'ai raison de penser que la lecture est trop difficile pour moi ». L'enfant peut ainsi maintenir son attitude intérieure (j'ai raison) dont il a besoin pour sa sécurité et son respect de soi, surtout quand il doit accepter d'être corrigé par un supérieur¹⁹. »

Voilà où peut conduire l'imposition et Pépin en a montré toute l'ironie. On veut conduire l'apprenant d'un point A à un point B alors qu'il part du point F et arrive à R! Malheureusement, à travers son parcours, il risque de perdre la confiance nécessaire pour croire qu'il puisse aussi construire des connaissances.

Mais au fond, l'apprenant construit toujours même s'il l'ignore, même s'il n'a pas assez confiance pour y croire. Et s'il en vient à croire que les savoirs des autres sont supérieurs aux siens, il construit encore le monde fonctionnellement pour lui. J'en conclus qu'il n'y a pas, objectivement, de

¹⁸.Pépin (1994), p. 75.

¹⁹.Bettelheim (1981), p. 126.

rapports de supériorité et d'infériorité puisque nous sommes en présence de deux individus construisant également le monde de façon viable. Il peut donc y avoir imposition (ou mépris ou dévaluation ou avilissement), mais jamais vraiment supériorité d'un humain sur l'autre et c'est la plus grande force du constructivisme, à mes yeux, d'invalider cette croyance. Le constructivisme nous apprend qu'il peut y avoir évolution (déconstruction et reconstruction). Mais même si je passe d'une construction X à une construction Y, je demeure fondamentalement une personne qui construit le monde de façon viable (au risque de me répéter!), comme le voisin, le professeur, la personne à l'autre bout de la planète ou un jeune enfant. Je peux donc considérer que la vision des autres est inexacte, fautive, qu'elle ne correspond pas à ce que j'appelle la réalité, etc., mais cela ne remet pas en question la personne elle-même. Et c'est ici que le constructivisme s'allie aux grands principes éthiques d'égalité et de solidarité.

Partant de là, il y a un non-sens à vouloir éduquer en écartant la personne ou en la dévaluant (elle ou ses capacités). Il doit au contraire y avoir respect et obligation de traiter d'égal à égal. Comment pourrait-il en être autrement puisque c'est elle qui construit et que j'en fais autant?

Avec le constructivisme, nous ne pouvons plus obliger à croire en nos connaissances, mais donner gratuitement, c'est-à-dire donner en acceptant le fait que la personne puisse refuser ou utiliser autrement. Pour prendre un exemple (un peu simpliste, je l'avoue), si je *donne* une peinture à quelqu'un, je dois du même coup accepter qu'elle pourrait lui plaire si peu qu'elle ne l'accrochât jamais ou qu'elle la donne à quelqu'un d'autre si ça lui plaît. Je devrais même accepter qu'elle la trouve ridicule alors que, pourtant, elle « élève mon âme » et suscite en moi un sentiment de plénitude esthétique.

Dans un autre ordre d'idées plus personnel, à la fin de ma première année de baccalauréat en psychologie, j'ai compris que personne ne pouvait sauver quelqu'un. Que tout aidant, naturel ou diplômé, ne fait qu'ouvrir des portes, que l'autre décide ou non de franchir. À présent, je comprends qu'en éducation, on ne « sauve » pas non plus. On ouvre des portes que l'apprenant choisit ou non de franchir. Et qui plus est, s'il en franchit une, il n'arrivera pas nécessairement de l'autre côté comme on l'aurait voulu.

Il est essentiel de garder ceci en tête dans toute éducation. Forcer ne mène à rien, du moins, pas où nous le désirons. Mais ce n'est pas aussi facile qu'on pourrait le penser. J'ai une anecdote à ce sujet : quand ma fille est venue me demander de lui apprendre à écrire son prénom, je lui ai évidemment écrit au complet : MARILOU. Or, elle a décidé que la première syllabe lui suffisait. Mon premier réflexe avait été de lui dire que non seulement elle ne pouvait pas

prétendre écrire son prénom avec seulement les deux premières lettres, mais que surtout, je devais lui montrer la suite (« Je sais ce que tu dois savoir et tu dois l'apprendre! »). Mais elle a refusé et avec raison. Dans son monde de petite fille de trois ans et demi, « MA » pouvait très bien signifier Marilou. Six mois plus tard, elle est revenue me demander la suite pour signer une carte. Il avait fallu qu'elle subisse quelques échecs (les gens de son entourage lisaient « MA » quand elle leur montrait qu'elle savait écrire, alors qu'elle s'attendait à ce qu'ils lisent son prénom), pour revenir me voir. En écrivant ces lignes, j'ai repensé aux propos de Pépin :

« Le simple fait qu'elle permette de survivre ou d'atteindre un but visé signifie que la connaissance utilisée est viable, peu importe si, d'un autre point de vue, elle peut paraître erronée. [...] Par contre, le verdict de l'échec est impitoyable, ce qui fait dire à Glaserfeld que le « monde réel se manifeste lui-même uniquement là où nos constructions échouent²⁰. » (1988, p. 41)

Toutefois, comme pour la grille de Kohlberg, il peut y avoir plusieurs utilisations du constructivisme. On peut l'utiliser à la manière de l'équipe pédagogique de Fadim, en respectant assez la personne pour lui laisser entre les mains l'adaptation du contenu. Mais on peut s'en servir aussi pour regarder de haut toutes les personnes qui n'adhèrent pas à la théorie. Qu'on veuille leur en parler et même les convaincre, d'accord; rien de plus normal. Mais on ne doit pas le faire au détriment de ces personnes. Sinon, on tombe dans les pièges qu'on dénonce : imposer le constructivisme (« Je sais ce que tu dois savoir et tu dois l'apprendre! »), dévaluer les personnes qui ne l'acceptent pas en oubliant que ce peut être une construction viable pour eux de ne pas adopter le constructivisme ou jouer au jeu de l'inférieur/supérieur : « MOI, je suis constructiviste. Pauvres petits idiots d'autres théories qui ne comprenez rien! » Ce serait la différence entre comprendre le constructivisme et « l'intégrer ».

Il n'est cependant pas question de vouloir être surhumain. Seulement, il est possible d'éviter les pièges inhérents au constructivisme et à la grille de Kohlberg. Il n'est pas défendu de réfléchir sur des outils qui peuvent parfois avoir un bout tranchant. Dans ces conditions, qu'est-ce qui peut nous faciliter la tâche pour ne pas écorcher des individus, y compris nous-mêmes? L'amour...

QUATRIÈME PARTIE

1. Amour et haine

²⁰.Pépin (1994), p. 66.

Oui, l'amour détient la première place et le cours *Développement national et international* m'a aidée à porter un peu plus loin ma réflexion sur cette dimension. Et pour expliquer l'importance que j'accorde à l'amour, il me faut relater des faits précis. Je ne cacherai pas que cette partie du texte a provoqué son lot d'insécurité, tant à cause de la déstabilisation qu'à cause de la « nudité » qu'elle oblige. Néanmoins, j'ai ressenti la nécessité de mettre sur papier mes pensées à ce sujet, comme si mon travail aurait été non seulement incomplet, mais également faux si j'avais réprimé cet élan. Je conçois que ce que je propose comme processus de l'amour et de la haine peut être inexact puisque cela repose sur des observations et des lectures que j'ai interprétées. Ces processus ne sont pas non plus complets. Disons qu'il s'agit d'une base pour me permettre de mieux comprendre.

L'histoire a commencé il y a déjà bien longtemps. Mais comme je ne désire pas écrire un roman, je raconterai uniquement ce qui a redéclenché le mouvement. Dans le cours *Développement national et international*, il y a eu une étude de cas où on nous a dit que des concepteurs d'une université à distance devaient produire un cours destiné à des gens d'une autre culture et où un des thèmes était l'excision. Les autorités du pays « client » demandaient que les concepteurs incluent dans leur contenu les raisons hygiéniques pour lesquelles l'excision devrait se pratiquer en milieu médical (au lieu des pratiques villageoises traditionnelles), ce qui revient à cautionner cette pratique. Que faire? Doit-on accepter, afin que les femmes se retrouvent dans de meilleures conditions, quitte à faire savoir aux autres graduellement qu'on s'oppose à cela?

Pendant le séminaire, il s'écoule plus d'une heure pendant laquelle je me torture littéralement l'esprit. J'en arrive finalement à cette conclusion : je sais que d'un côté, je ne peux accéder à la requête des autorités; de l'autre, je sais qu'il y a l'intégrité et la sécurité de la personne. Le problème, c'est que je *sais* seulement. Cette prise de conscience ne m'amène absolument pas à dire aux autorités, toujours pendant le séminaire : « Non! Je refuse catégoriquement! ».

On nous explique ensuite que les concepteurs de l'université à distance ont refusé par principe : l'intégrité avant le contrat. Bien sûr! Cela me semble, sitôt dit, absolument évident. Mais je deviens alors beaucoup plus bouleversée. Comment se fait-il que je comprenne mais que je ne fasse pas? Qu'est-ce qui m'a empêchée de bouger, de passer à l'action?

Si je voulais m'empêtrer dans des justifications mensongères, je pourrais déclarer qu'étant une introvertie, j'ai gardé pour moi ce que je croyais, que le groupe m'a embarrassée, que si j'avais été réellement confrontée à la situation, j'aurais... Des contes du genre, nous en avons parfois besoin, mais nous ne

pouvons pas constamment nous y accrocher comme à une bouée de sauvetage. Sinon, comment apprendre à nager?

Alors me voilà seule à me questionner sur les motifs de mon immobilité. J'en viens à me dire que je n'ai pas bougé parce que j'avais *peur*; peur d'imposer mes idées à un autre peuple, soit d'avoir une attitude de conquérante. Or, je déteste les gens qui adoptent une attitude de conquérant. Pourquoi? Malgré maintes réflexions, je n'ai pas de réponse.

Je décide donc de prendre une autre avenue et me demande plutôt : mais qu'est-ce que l'amour et la haine? Il y a de nombreuses influences dans la réponse qui suit et je ne saurais toutes les retracer. Mais j'expliquerai plus loin comment quelques réflexions ont pu y contribuer. Remarquez qu'il est possible que je ne saisisse pas ce que ceux qui m'ont influencée ont vraiment voulu dire et qu'ils considéreraient que j'en suis même à mille lieues! Aussi je souligne que cette vision synthétique de l'amour et de la haine n'est que la mienne (et qu'elle exclut la simple attirance/répugnance).

Premièrement, la haine et l'amour ont quelques points en commun. Ils constituent les deux faces du regard posé sur l'autre. Toutes deux partent d'une reconnaissance suivie d'une peur plus ou moins grande. Enfin, toutes deux se généralisent, se communiquent et s'apprennent.

Plus précisément, quand je pose mon regard sur l'autre – point de départ de l'amour et de la haine – il y a toujours le risque de me voir comme étant limitée (ou humaine!). Je peux reconnaître en cet autre un défaut que j'ai : j'ai devant moi une personne jalouse, comme je le suis. Je peux reconnaître une « imperfection » quelconque : j'ai face à moi un toxicomane et sa dépendance me fait réaliser à quel point les humains – dont moi-même – peuvent être faibles. Ou encore, je peux reconnaître ce que je n'ai pas : je suis en présence d'une personne plus intelligente que moi et je constate une de mes limites. La peur s'installe parce qu'il s'agit alors d'une menace à ce que je croyais être. Il peut alors y avoir défense ou accueil.

Du côté de la défense, deux choix s'offrent à moi. Je peux refuser d'accepter d'être à ce point limitée. Ce serait trop traumatisant et je risquerais d'être désorganisée, voire disloquée. Le choc serait trop grand et je ne pourrais pas me restabiliser. Apparaît donc le déni : « Je ne suis pas comme ça! Non, je ne suis pas jalouse! Non, je ne suis pas faible! » Plutôt que de me remettre en question, je me ferme pour ne plus être touchée par ce qui me dérange. Le danger réside dans la suite, assez courante d'ailleurs : pour m'éloigner davantage, j'utilise l'orgueil (et plus la limite à laquelle je suis confrontée est grande, plus je l'utilise). Ici, non seulement je ne suis pas limitée comme cet autre, mais en plus, je suis au-dessus! Et cette situation débouche sur la haine.

Toujours du côté de la défense, l'autre choix est une « acceptation à condition » qui constitue toujours une défense et elle se produit surtout dans le cas où je n'ai pas le choix de reconnaître en l'autre ce que je n'ai pas. Encore une fois, accepter d'être limitée s'avérerait un choc trop grand. Apparaît le dédommagement, allié ou non à la dévaluation de l'autre : « D'accord, il est plus intelligent que moi, mais ses enfants sont des monstres. Ça lui sert à quoi? J'aime autant être moins intelligente, mais être capable d'élever mes enfants! » Dans ce cas-ci, je m'ouvre davantage à moi-même, mais toujours dans le but de ne pas être touchée par ce qui me dérange, ou du moins très peu touchée. De cette façon, l'acceptation totale est contrecarrée. Et pour m'éloigner davantage, apparaît la vanité : « Même avec cette limite, je suis meilleure que cet autre! ». Et de là, je peux me rendre au narcissisme.

Évidemment, il ne suffit pas d'une seule résistance pour que la personne devienne entièrement haineuse ou narcissique et il s'agit d'ailleurs de cas extrêmes. De plus, chacun de nous passons par ces phases, plus ou moins fréquemment, pour nous protéger.

Mais avec ces types de défense, il ne peut y avoir égalité entre humains parce qu'en réagissant ainsi, nous créons une hiérarchie dans laquelle nous nous situons en haut d'un grand nombre de personnes. Et il peut devenir très effrayant de redescendre parce que cette descente demande d'affronter ma peur et requiert de remettre en question le bien-fondé de ma hiérarchie. Et si je m'accroche, j'en paie le prix : utiliser une part croissante de mon énergie à cacher aux autres que je ne suis pas telle que je me montre, moins limitée que d'autres (voire pas limitée du tout ou devenue Dieu) et à me défendre de ce qu'entraîne le regard posé sur l'autre. Et plus j'effectue ce processus, plus je grimpe l'échelle, plus je tiens le haut du pavé. Bien sûr, plus je monte et moins j'autorise de personnes à être à mon niveau, jusqu'à ce que je devienne la seule parfaite. Malheureusement, la voie de la perfection n'est pas la perfection. Tout ce que je réussis en voulant être parfaite, c'est de l'être de moins en moins.

Par ailleurs, que je choisisse une défense ou une autre, elle m'oblige à m'éloigner des humains qui me renvoient mes limites car c'est trop fatigant d'être continuellement confrontée. Une façon de faire consiste à les lier à leurs actes. Je peux alors détester entièrement la personne et, avec ce subterfuge, m'en détourner définitivement (ou au contraire, la faire souffrir, *elle*, pour la partie que je ne supporte pas). Il n'y a plus devant moi une personne qui prend de la drogue, mais un toxicomane (et là, je peux en rajouter, ça aide : un menteur, un manipulateur, un lâche, etc.). Je peux aussi lier une personne avec une particularité : l'âge, la couleur, la langue parlée, etc.

Enfin, si l'orgueil mène à la haine, la vanité peut en faire autant. En effet, si je deviens narcissique, je vais peut-être devoir me débarrasser des autres pour éviter d'être ébranlée, soit en me retirant, soit en les détestant. Dans les deux cas, la haine est toujours un regard trouble; un regard que je trouble. Et partant de là, je peux aller jusqu'à la violence.

Au contraire, dans l'amour, il y a accueil de la peur première. Mais dans une première possibilité, il y a acceptation forcée. Ce peut être parce que je suis mise en présence d'une situation bouleversante où mes défenses n'ont pas fonctionné (ex. : quelqu'un me « jette au visage » une limite que je n'étais pas prête à voir) ou parce que je m'oblige à affronter mes limites au-delà de ma capacité. L'intention est peut-être fort louable, mais elle manque de prudence. J'accepte donc ma limite, mais elle me plonge dans un gouffre : « Je suis jalouse. C'est terrible! » Et loin de m'ouvrir à moi et aux autres, je me referme, comme une huître, sur moi-même. La honte survient et je peux me rendre à la haine de moi.

Les humains ne sont donc pas plus égaux que du côté des réactions de défense. La hiérarchie est toujours présente, je suis seulement située au dernier échelon. Bien sûr, j'ai la possibilité de me relever et de me diriger vers l'amour. Ce que j'ai traversé ne sera peut-être qu'une crise. Mais avant, il y a risque de suicide ou de folie et cela demeure un jeu dangereux que de ne pas se résigner à prendre son temps. On peut d'ailleurs y voir poindre l'orgueil : « Je vais me mettre au-dessus de tout le monde en aimant tout le monde. MOI, je vais être capable d'aimer! » C'est ici que surgit la différence entre comprendre et intégrer.

Dans l'accueil se trouve aussi l'acceptation totale. Je ne me coupe pas de ce qui est non désirable et je m'ouvre à cette dimension. L'humilité prend la place parce que je suis prête à me voir limitée sans pour autant me détester. Et l'accueil de ce qui, au départ, m'avait effrayée, peut me diriger vers ceci : « Je me suis vue aussi susceptible que toi et l'ayant accepté, j'ai appris à t'aimer parce que nous nous ressemblons ». Mais, plus loin, l'accueil fait dire : « Je me suis vue aussi susceptible que toi et, ayant dépassé ce qui me bloquait, je peux t'aimer pour ce que tu es. Je peux voir au-delà de cette limite. Ainsi, je ressens ce que nous partageons en tant qu'humains et non seulement le partage de ce défaut qui nous séparait. À présent, je sais que même si je suis en désaccord avec tes actes et tes paroles, je ne t'en aimerai pas moins ». À ce point, il n'y a plus de supériorité et d'infériorité; plus besoin de hiérarchie. La personne qui arrive à aimer l'autre et l'humanité de cette façon ne se sent probablement pas plus supérieure qu'une autre, parce que pour elle, malgré les défauts, les

limites, les actes différents, etc., il y a égalité entre les humains. Elle peut dire (et « vivre ») : « Les hommes sont tous frères ».

On comprendra que ce processus est graduel et que bien peu y parviennent totalement (mais on peut déjà avoir « un pied dedans »). L'amour n'est donc pas simplement un élan du cœur. Il est aussi un travail, parfois le travail d'une vie. Toutefois, lorsque quelqu'un progresse vers l'intégration de l'égalité, l'amour redevient un élan du cœur. Dans l'amour, le mouvement va vers l'autre, puis vers moi et retourne à l'autre. Dans la haine, il s'arrête sur moi. De plus, alors que la haine lie les personnes avec leurs actes et leurs particularités, l'amour délie; l'amour libère.

Ce que j'ignore, par contre, c'est pourquoi un individu choisit la défense ou l'accueil. Est-ce sa personnalité, ses capacités, son environnement? Je crois par contre que, tout comme la haine, l'amour se communique, s'apprend et se généralise. Et je pense également que l'amour implique une déstructuration et une restructuration de la personne, un peu comme on passe d'un stade de Kohlberg à un autre et comme on déconstruit et on reconstruit pour les constructivistes. Lorsqu'un individu sombre dans la folie, il y a sans doute eu déconstruction, mais sans reconstruction (ou sans reconstruction adéquate). Mais il s'agit d'intuitions...

AMOUR ET HAINE			
Ce que je crois être			
Regard vers l'autre			
Peur			
Défense		Accueil	
Non-acceptation	acceptation à condition ou pseudo-acceptation	acceptation forcée	acceptation totale
fermeture totale	ouverture sur soi	fermeture sur soi	ouverture totale
orgueil	vanité	honte	humilité
HAINE	AMOUR DE SOI (Narcissisme)	HAINE DE SOI	AMOUR
Inégalité	Inégalité	Inégalité	Égalité

2. Les influences

Maintenant, quelle est la participation d'auteurs que j'ai lus ou de gens que j'ai rencontrés? Je ne les nommerai pas tous et j'en ai probablement oublié de toute façon.

Il y a d'abord deux paroles : celle d'André Renaud et celle de Jeanpierre Masson. André Renaud, professeur du cours *Théories psychanalytiques* de l'école de psychologie de l'Université Laval, a déjà dit : « Les gens qui ont peur de la violence sont ceux qui n'ont pas accepté la leur ». Je n'ai jamais oublié. Même chose pour celle de M. Masson, en 1993. Je lui disais tout bonnement que je détestais les prétentieux. Et lui de répondre quelque chose du genre : « C'est probablement parce qu'ils te ressemblent! ». (Mon premier réflexe avait

alors été de me dire – pardon pour la grossièreté – : « Méchant canard! »). Mais cette phrase m’a harcelée pendant ces dernières années.

Quant aux lectures, il y a celle de Drewermann, celle de Dolto et celle de Gibran. Drewermann ne décrit pas la haine et l’amour, mais explique plutôt l’histoire du paradis terrestre. Bien que pour lui, tout vient du fait qu’on ait remplacé la confiance originelle par la peur, le processus qui mène de la peur à la haine est néanmoins présent dans ses propos. En fait, pour lui, vouloir être parfait, absolu, divin, entraîne la peur de se dévoiler comme humain. Cette peur entraîne l’angoisse, une angoisse si intolérable qu’on en devient méchant en se repliant sur soi. Pour lui, c’est la peur du regard de l’autre qui nous pousse à nous cacher. Je suis d’accord avec lui, bien que je croie que c’est d’abord la peur quand il y a regard *vers* l’autre qui nous pousse à nous cacher. Néanmoins, il décrit ce que je pense qui se passe quand un individu s’accroche à la place qu’il occupe dans sa hiérarchie et que, pour y demeurer, il cache aux autres une partie de ses limites ou la totalité de celles-ci :

« Il ne faut pas commettre une seule faute, ne plus se permettre une seule défaillance, rien qui puisse tomber sous la critique, rien auquel on puisse avoir à redire. Il faut retrouver l’état de boule fermée sur elle-même, sans plus éprouver le besoin d’un complément, d’un vis-à-vis, finalement sans besoin d’amour. La tragédie, c’est que, ce faisant, l’homme ne fait que perpétuer sa peur. Il impose fondamentalement la logique de l’angoisse et il sombre finalement dans un monde qui ne connaît plus la pitié, mais seulement le jugement, le masque, la dissimulation, le préjugé²¹. »

Ce que j’ai lu de Drewermann a donc alimenté ma réflexion.

En ce qui concerne Françoise Dolto, il s’agit d’une partie de son explication sur « la parabole du bon Samaritain ». Pour elle, le Samaritain a aidé l’homme blessé sur la route parce qu’il s’est reconnu en lui :

« Sur le bord de la route, en cet homme allongé et blessé, il se reconnaît. Il aurait pu être celui-là. Il le sera peut-être au prochain voyage²². »

Gérard Sévérin, qui interroge Dolto, lui fait remarquer que le Christ ne nous dit pas de « nous servir de l’autre pour nous aimer nous-mêmes! » Mais Dolto réplique que même si c’est Lui que nous trouvons dans l’autre, il n’y a pas d’interdiction d’identification. Et elle dit plus loin :

« Il faut savoir s’éprouver! Si nous sommes incapables de rendre service, soyons réalistes pour ne pas le faire, nous le ferions mal. Si nous devenons

²¹.Drewermann (1992), p. 44-45.

²².Dolto et Sévérin (1977), p. 148.

assez libres et assez forts, alors nous pourrons aider, sans nous détourner de notre chemin propre²³. »

Pour moi, afin de devenir assez libre et assez fort, ça passe aussi par l'amour. Peu à peu, en « travaillant » sur les parties de l'autre que je refuse de me reconnaître ou qui me renvoient à mes limites, je deviendrai plus libre et plus fort et de plus en plus aimant. J'aimerai toujours, à la manière du Samaritain, celui en qui je me reconnais. Ce fait ne changera pas. Ce qui change, graduellement, c'est le nombre de personnes en qui je me reconnais, avec qui je sais partager une part d'humanité.

Pour ce qui est de Gibran, *Le prophète* m'a intéressée en entier, mais quelques phrases m'ont particulièrement guidée sur ce long trajet de réflexions (qui ne sera jamais terminé). Les voici :

« Mais je vous le dis, de même que le saint et le juste ne peuvent s'élever au-dessus de ce qu'il y a de plus élevé en chacun de vous, ainsi le mauvais et le faible ne peuvent tomber au-dessous de ce qu'il y a également de plus bas en vous²⁴. »

Et plus loin :

« Alors seulement vous saurez que le juste et le déchu ne sont qu'un seul homme debout dans le crépuscule entre la nuit de son moi-pygmée et le jour de son moi-divin, et que la pierre angulaire du temple n'est pas supérieure à la pierre la plus basse de ses fondations²⁵. »

Ce que j'en comprends, c'est qu'il n'y a pas lieu de regarder les autres de haut par peur. Si j'en viens à évoluer, si j'en viens à prendre la responsabilité de me changer, à prendre la responsabilité d'être plus libre, cela ne fait pas de moi un être supérieur. Cela fait de moi un être plus proche des autres, plus humain; quelqu'un qui sent qu'il partage « quelque chose » avec les autres, à un point tel qu'il ne se sent plus différent, mais semblable. C'est d'ailleurs en me changeant – grâce au regard vers l'autre – que j'arrive à vraiment aimer.

Maintenant, si je reviens au cas de l'excision, je crois que j'ai refusé d'avoir une attitude que je qualifiais de conquérante parce que je déteste les conquérants parce que, quelque part en moi, je dois avoir cette partie non acceptée. N'ayant pas cette partie acceptée, cela m'empêche de m'ouvrir un peu plus à l'amour, de sentir un peu plus une communauté, une fraternité avec le reste des humains. Or, si je ne sens pas tout à fait cette fraternité, les principes fondamentaux peuvent être *compris* par moi, mais je n'agirai pas pour autant.

²³.*Ibid.*, p. 158.

²⁴.Gibran (1981), p. 46.

²⁵.*Ibid.*, p. 49.

Pour agir, il me faudra intégrer cette partie de moi (et probablement d'autres). Alors seulement, je pourrai revendiquer et bouger.

Mais pourquoi faut-il plus que de la compréhension? Parce que la compréhension seule peut mener à l'enflure de l'ego et il s'agit d'une autre facette du mécanisme de défense de « l'acceptation à condition ». Je pourrais dire : « D'accord, j'accepte sur-le-champ la partie de moi qui est conquérante et qui fait de moi un être humain (limité), mais, comme on peut le constater, je deviens ainsi quelqu'un de stade 5! » (dédommagement). Même les meilleurs outils peuvent avoir des bouts tranchants. Si je ne fais que les comprendre, je peux les utiliser pour me distancier des humains, pour sauvegarder ma hiérarchie. Je ne crierai pas sur tous les toits : « Je crois que les hommes ont les mêmes droits et on voit bien avec ma façon de penser plus évoluée que la moyenne que je suis quelqu'un d'exceptionnel »! Évidemment, je vais garder cette opinion pour moi. Mais on me démasquera tôt ou tard en voyant que je prône le droit à la vie et que dans une situation X, je ne fais rien. Je ne dis pas que tous ceux qui n'agissent pas se retrouvent dans cette catégorie. En comprenant, ils sont peut-être en direction du stade 5. Ils n'y sont seulement pas encore parvenus.

Une personne peut également se servir de la grille non plus à cause d'une « acceptation à condition », mais à cause d'une « non-acceptation » : « Je refuse d'accepter que je suis au stade 3 ou 4 comme l'autre en face de moi parce que cela m'obligerait à voir que je suis limitée ou en progression et de toute façon pas aussi « bon » que je le croyais. J'ai peur parce que cela m'obligerait à me regarder en face, à redescendre un peu plus de ce piédestal qui me place au-dessus des autres. Et j'ai tellement peur que je me persuade que ça ne fait pas partie de moi. Non! Moi, je suis un individu qui a atteint le stade 5. Je n'ai rien à voir avec le peuple, la masse, en-dessous de moi! »

Seul l'amour peut empêcher cela parce que l'amour suppose un travail sur soi qui ouvre à l'humilité. Et plus il y a d'humilité, moins la personne sent le besoin de se servir des outils qu'elle connaît pour s'élever, pour sauvegarder sa hiérarchie.

Les descriptions ci-dessus de personnes en mode « défense » peuvent sembler pathétiques. Elles ont pourtant un premier réflexe « normal », à cause de la peur, mais cela peut, par contre, si nous n'arrivons pas à nous regarder, dégénérer en une haine généralisée et c'est le chemin qui mène à une rupture complète.

3. Quelques exemples

Pour faire suite aux descriptions du chapitre précédent voici quelques exemples pour illustrer mon propos. Mon intention ici n'est pas d'expliquer la vision des auteurs Bullock et Lavallée sur leur sujet, mais simplement d'étayer ma thèse.

Adolf Hitler en est une illustration frappante. Jeune, Hitler a été confronté à son inaptitude en arts. En 1907, l'Académie des beaux-arts de Vienne le refuse. À la mi-septembre 1908, il propose de nouveau sa candidature, mais il n'est même pas admis à l'examen. Le directeur lui suggérera d'essayer à l'école d'architecture, mais il n'a pas obtenu son certificat de fin d'études, indispensable pour être admis. Or, il était persuadé depuis fort longtemps qu'il était un artiste génial et qu'il serait peintre, contre la volonté de son père d'ailleurs (*ce que je crois être*). Mais, selon Bullock :

« Il avait le tempérament de l'artiste sans en avoir ni le talent, ni la formation, ni l'énergie créatrice²⁶. »

Après ces refus, Hitler entreprit plusieurs métiers et vécut de façon précaire, au point de devoir coucher dans des refuges pour itinérants. C'est à l'époque de ces échecs qu'Hitler fut mis en contact avec des tracts antisémites et qu'il croisa des Juifs dans les rues de Vienne (*regard sur l'autre*). Les écrits qui circulaient accusaient les Juifs d'être responsables de tout ce qui n'allait pas dans la société. Mais *je* crois que, ce qui a dû particulièrement confronter Hitler, fut la façon de les décrire : des rats, des moins que rien, des minables (*peur*). En eux, il aurait pu se reconnaître parce qu'il devait se sentir ainsi, lui, l'artiste rejeté qui n'avait ni argent, ni nom, ni emploi stable, etc. Mais il a choisi de repousser cette limite (le talent artistique qu'il n'avait pas) et de se voir génial (*déni*). Voici un passage intéressant de Bullock :

« Aux yeux de Hitler, l'inégalité des individus et des races était une des lois de la Nature. Ce pauvre diable, souvent mort de faim, sans travail, sans famille ni foyer, s'accrochait obstinément à tout ce qui pouvait soutenir chez lui la conviction de sa propre supériorité. [...] Prêcher l'égalité, c'était menacer cette conviction, ce sentiment qui le tenait debout, cette certitude intime d'être autre chose que les ouvriers, les clochards, les Juifs et les Slaves dont il subissait le contact dans les rues²⁷. »

Cette période de la vie d'Hitler ne constitue évidemment pas la seule influence. Hitler était, auparavant, assez particulier et ses connaissances l'ont qualifié de querelleur, d'excentrique, d'exalté, etc. Mais il y a des moments

²⁶.Bullock (1952), p. 19.

²⁷.*Ibid.*, p. 29.

marquants dans une vie où l'on choisit de se défendre ou d'accueillir. Bullock dit encore :

« Les années d'échec avaient laissé en lui un fond de ressentiment, mais n'avaient pas réussi à affaiblir la certitude de sa propre supériorité²⁸. »

Je pense plutôt que ce sont ces années d'échec qui ont affermi son sentiment de supériorité parce qu'il avait eu peur de ses limites. D'ailleurs, il a suivi le même processus pour en arriver à détester les intellectuels à partir de ses échecs à l'école qui l'ont amené à ne pas recevoir son certificat. Bullock raconte :

« Cet échec le tourmenta très longtemps et son amertume s'exprime fréquemment dans ses sarcasmes à l'adresse des « messieurs instruits », nantis de diplômes et de doctorats²⁹. »

Pour le reste, l'histoire relate l'effroyable démesure de sa peur et de sa haine ainsi que celles de ceux qui l'entourèrent.

Je me suis interrogée longuement sur le cas d'Hitler. Je me demandais comment on pouvait en arriver là. Quand j'étais petite, dans mon milieu catholique, on disait qu'il était un Antéchrist. Le nommer ainsi réglait le problème : il n'y avait plus d'explications à donner, il n'était même plus humain. Mais l'imaginer avec un petit bonhomme cornu dans son dos ne m'a jamais satisfaite. En fait, aujourd'hui, je crois qu'Hitler était bel et bien un Antéchrist, pas parce qu'un certain Satan s'était emparé de son âme, mais parce qu'il était tout le contraire du Christ si on le voit comme symbolisant l'Amour. Hitler, par manque d'amour, a connu l'opposé de l'humilité. Il n'était plus seulement un chef, mais un Aryen, une personne de race supérieure et dans sa peur devenue haine, il a exterminé tous ceux qui représentaient (mais n'étaient évidemment pas) ce qu'il avait un jour pensé que lui-même était : un misérable, un moins qu'humain. Sa haine s'est peu à peu généralisée. Jamais il n'allait accepter d'être l'égal des autres. S'il devait être l'égal de « quelqu'un », ce serait de Dieu.

Loin de moi l'idée de l'excuser. Hitler est seulement le cas le plus extrême que je connaisse. Expliquer n'est pas innocenter ni accepter.

À beaucoup plus petite échelle, mais de façon non moins ignoble, Roch Thériault (le tristement célèbre Moïse) a aussi opté pour la haine, ce qui l'a tant éloigné de ses semblables, qu'il s'est déclaré le dernier prophète sur Terre. Dans son livre *L'alliance de la brebis*, Gabrielle Lavallée, une des rescapées de la secte, raconte comment son directeur spirituel (à un camp d'été des

²⁸.Bullock (1952), p. 35.

²⁹.*Ibid.*, p. 15.

Adventistes du Septième Jour où elle avait rencontré Roch) l'avait mise en garde :

« Je ne le connais pas cet homme [...]. Tout ce que je sais est que ce n'est pas l'humilité qui l'étouffe et, à mon avis, c'est dangereux³⁰. »

Et à la fin de son insoutenable biographie, Gabrielle Lavallée dira de celui qui fut son maître :

« [...] levant les yeux vers mon bourreau, je me rends compte pour la première fois après douze ans de ce qu'il est réellement : le Diable³¹! »

Selon moi, Thériault a choisi la route du narcissisme. Lui aussi, jeune, a été confronté. Il a été très malade, souvent hospitalisé et opéré maintes fois. Il a perdu beaucoup et il enviait (c'est lui qui l'a dit) les autres pour leur santé et leurs affaires qui fonctionnaient bien (*regard vers l'autre, peur*). Il ne nia pas ce constat, c'était du reste tellement évident. Mais il avait « autre chose » et il allait faire mieux (*acceptation à condition*), et même beaucoup mieux : sauver un petit groupe de personnes de l'Apocalypse. Et il plongea très vite dans le narcissisme. Le livre de Gabrielle Lavallée regorge d'exemples :

« – Ne le prenez pas mal, mais vous êtes tous à des degrés de cheminement spirituel nettement inférieur au mien; [...] Je suis le dernier prophète sur cette terre, et mon Maître me parle directement, tel qu'il le fit avec mon lointain ancêtre, Moïse³². »

« – (...) Admirez cette verge impériale. (...) On peut dire que vous avez là, devant vous, un phallus biblique³³ [...] »

« – En revenant, je me suis arrêté à Provo, toujours dans l'Utah, chez Jess Templeton. C'est un psychanalyste très connu. Je me suis entretenu avec lui durant deux jours. Sans fausse modestie, il m'a dit qu'il avait rarement rencontré quelqu'un ayant un niveau spirituel aussi élevé que le mien. Probablement le plus élevé sur cette terre, selon lui³⁴. »

Et, encore une fois, les défenses face à la peur menèrent cet homme à la haine et à un nombre élevé d'atrocités, bref à l'absence d'amour.

4. Pourquoi ces détours?

³⁰Lavallée (1993), p. 56.

³¹*Ibid.*, p. 397.

³²Lavallée (1993), p. 137.

³³*Ibid.*, p. 174.

³⁴*Ibid.*, p. 311.

À première vue, on pourrait dire que je me suis passablement écartée de la formation à distance et du développement! Mais j'ai crû essentiel de m'orienter vers le thème de l'amour parce que je le tiens pour capital en éducation et tout particulièrement en développement. L'amour est acceptation de soi par le regard sur l'autre et le retour d'un regard acceptant vers l'autre. Devient donc ainsi possible la réciprocité et c'est au sein de cette relation que l'humain évolue. Placide Gaboury a dit :

« La personne aimante seule change les autres, en les ramenant à eux-mêmes, en les aidant à mieux vivre leur aventure, en créant un climat où tous les êtres se sentent bien d'être pleinement eux-mêmes³⁵. »

L'amour et la haine sont des sujets sérieux et les exemples de haine que j'ai donnés montrent à quel point ils le sont, même si ces deux cas étaient excessifs et sans lien direct avec le développement. Il faut, à mon avis, s'y arrêter et tenter de les comprendre. Je n'ai pas la prétention d'en avoir percé le mystère et j'ai peut-être même tout confondu! Néanmoins, il n'est pas vain d'essayer. Si l'amour est si important, essayons de voir ce qui l'empêche et ce qui le favorise. La formation à distance, le constructivisme en formation à distance, l'éthique en développement, OUI. Mais surtout avec amour.

À la fin du cours *Développement national et international*, nous en sommes venus à la conclusion que pour le développement, il fallait de l'amour. Et nous nous sommes demandé où le placer dans nos grilles de réflexion. Je n'avais pas de réponse. Maintenant, j'en ai une : partout. L'amour est le commencement, la voie et la finalité...

³⁵.Gaboury (1984), p. 98.

CONCLUSION

Dans ce travail, je me suis attardée à l'éthique, au constructivisme et surtout à l'amour parce que je considère que ce sont les principaux éléments à considérer en développement. La grille de Kohlberg sert à s'attacher au contenant plus qu'au contenu des valeurs et mène à la tolérance. Le constructivisme, par sa théorie, suppose l'égalité et la réciprocité. Et l'amour fait progressivement disparaître les hiérarchies créées par la peur grâce à l'humilité et empêche du même coup de recourir à la grille de Kohlberg et au constructivisme pour s'élever.

Par ailleurs, ce travail « boucle la boucle » de mon diplôme. Avec lui, je reviens au point de départ, au début de mes études de deuxième cycle pour mettre des mots sur ce que j'ai ressenti les premières fois (un grand respect, presque suspect! Je me demandais ce qu'on testait : effet Pygmalion ou... ???) et que j'ai appris durant trois ans. Avec la philosophie de l'équipe des études avancées en formation à distance, la réciprocité devient possible parce qu'il y a amour; pas l'amour de M. X ou de Mme Y, mais des humains qu'ils sont. C'est pourquoi, je crois, l'apprenant a la possibilité de construire son savoir, l'apprenant peut gérer son apprentissage, l'apprenant peut avoir des outils pour apprendre à apprendre, les concepteurs ou professeurs peuvent apprendre de l'apprenant parce que c'est un collègue et non une « fourmi ». Je suis convaincue qu'au-delà du constructivisme, c'est l'amour qu'on trouve.

Il serait impensable de donner ces possibilités à l'apprenant s'il y avait peur ou défense face à la peur. Peur que l'élève dépasse le maître, peur de voir dans ce dépassement possible nos limites, peur de ne pas tout connaître. Et s'il y avait cette peur, il y aurait moins d'amour. Encore une fois, voici une parole de Placide Gaboury :

« Celui qui continue de dicter ses directives alors que l'élève peut déjà chercher par lui-même n'éduque plus, mais manipule. Il ne tolère pas que l'élève n'ait plus besoin de lui³⁶. »

Voilà ce que j'ai appris de mon diplôme. Les contenus m'intéressaient grandement, mais il y a toujours risque d'oubli. Le contenant, par contre, me suivra toute ma vie. Et même si je ne devais jamais travailler en formation à distance, il n'y aurait pas d'années perdues.

Et si tout ceci est faux et que mon imagination a simplement débordé, j'aurai au moins appris de *ma* construction de la réalité!

³⁶.Gaboury (1994), p. 145.

BIBLIOGRAPHIE

- Bettelheim, Bruno (1981). *La lecture et l'enfant*, Robert Laffont, 253 p.
- Bullock, Alan (1952). *Hitler ou les mécanismes de la tyrannie, 1. L'ascension*, Marabout Université, 404 p.
- Deschênes, A.-J. (1989). « Autonomie et enseignement à distance auprès des adultes », *La formation à distance maintenant*, thème III, Teluq, p. 13 à 29.
- Deschênes, A.-J., H. Bilodeau, L. Bourdages, M. Dionne, P. Gagné, C. Lebel et A. Rada-Donath (1996). « Constructivisme et formation à distance », *Distances*, Teluq, p. 9 à 25.
- Dolto, Françoise et Gérard Sévérin (1977). *L'Évangile au risque de la psychanalyse. Tome 1*, Éditions du Seuil, 175 p.
- Drewermann, Eugen (1992). *La parole qui guérit*, Cerf, 327 p.
- Duska, Ronald et Mariellen Whelan (1975). *Moral development. A guide to Piaget and Kohlberg*, Paulist Press, 128 p.
- Gaboury, Placide (1984). *Une religion sans murs*, Les Productions Minos ltée, 247 p.
- Gibran, Khalil (1981). *Le prophète*, Éditions Sélect, 108 p.
- Gilligan, Carol (1986). *Une si grande différence*, Flammarion.
- Küng, Hans (1991). *Projet d'éthique planétaire. La paix mondiale par la paix entre les religions*, Seuil, 247 p.
- Lavallée, Gabrielle (1993). *L'alliance de la brebis*, Les Éditions JCL inc., 438 p.
- Lourie, Sylvain (1993). *École et Tiers-Monde*, Dominos, Flammarion, 127 p.
- Michaud, Bernard, Céline Lebel et André-Jacques Deschênes (1994). « Faut-il une adaptation culturelle pour la diffusion internationale d'un cours à distance? », Teluq, 18 p.
- Pépin, Yvon (1994). « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, no 1, p. 63 à 85.