Claudine LELEUX

VALEURS ET NORMES, QUELLE UNIVERSALITÉ POUR QUELLE MORALE ?

Résumé : La morale, ses valeurs et ses normes, ne sont pas nécessairement entachées d'hétéronomie pour autant que l'universalité à laquelle elles réfèrent soit « pragmatique », au sens de Apel et Habermas. Dans ce cas, il est possible de penser une éducation spécifique au jugement de valeur et au jugement normatif et de proposer des dispositifs didactiques appropriés.

Mots-clefs : valeur, normes, universalité, morale, éthique, jugement de valeur, jugement normatif, Belgique, Habermas, Ferry J.-M.

LE CRÉPUSCULE DU DEVOIR

En 1992, paraissait un livre au titre évocateur pour notre propos, *Le Crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques* de Lipovetski qui tentait de cerner ce phénomène apparemment paradoxal de la fin des années quatre-vingt : le retour à l'éthique ou à la morale accompagné cependant d'une suspicion généralisée à l'égard du devoir. Celle-ci fait suite à la déconstruction nietzschéenne et heideggérienne de la normativité. Nietzsche ne dit-il pas que : « C'est un signe de progrès pour la morale, quand son domaine se réduit » (Nietzsche, 1887, 325).

Dans ce contexte, on peut se demander si le titre de ce colloque, « Les valeurs en éducation et en formation », n'est pas le signe d'un retour à la dimension éthique ou « civique » de l'éducation mais d'un retour « frileux » dans le sens où il voudrait revenir à l'éthique par le biais des valeurs tout en opinant à cette suspicion généralisée à l'endroit de l'éducation morale qui serait, quasi par définition, entachée de moralisme ou de civisme, bref, d'une dimension répressive et rétrograde.

Le but de cette communication est précisément de (1) montrer que valeurs et normes, si elles doivent être distinguées, se complètent, de même qu'éducation aux valeurs et éducation « morale » ; (2) montrer, à partir des travaux de Apel et Habermas, qu'une universalité des normes est pensable sans dogmatisme pour autant qu'on l'appréhende sous son angle « pragmatique ». La clarification des concepts étant opérée, il est alors possible (3) d'inférer les objectifs spécifiques d'une éducation aux valeurs et d'une éducation morale et (4) d'indiquer quelques pistes didactiques permettant d'atteindre ces objectifs.

Valeurs et jugement évaluatif

Nous entendons traditionnellement par valeur des notions comme liberté, égalité, solidarité, dignité, vie, santé, amour, amitié, gain, profit, droit, argent, bonheur, authenticité, honnêteté, courage… dont certaines sont considérées comme des *valeurs* par les uns et comme des *non-valeurs* par les autres. Elles font dans tous les cas l'objet de préférences personnelles, qui peuvent certes être partagées par d'autres individus mais sans toutefois recouper des communautés définies *a priori,* et d'un jugement spécifique, le jugement évaluatif. En effet, des énoncés du type « Je préfère la solidarité à la liberté », « Il est plus important, à mes yeux, d'avoir une bonne santé que de disposer de biens matériels », « Entre ma mère et la justice, je choisis ma mère » sont des énoncés qui, par leur forme même, expriment un jugement évaluatif et personnel, qui prétendent tout au plus à la sincérité ou à l'authenticité du sujet de l'énonciation. Il en va tout autrement, nous le verrons plus loin, des énoncés qui prennent la forme d'une proposition normative prétendant, quant à eux, à un test d'universalisation en vue d'un accord ou d'un consensus ayant force d'obligation.

Chacun d'entre nous peut assigner un contenu différent aux valeurs/non-valeurs ci-dessus. Celles-ci peuvent prendre en outre tant une coloration éthique, morale, religieuse, qu'une coloration politique, économique et juridique. Ainsi, la valeur de liberté individuelle peut, par exemple, se traduire sur le plan éthique par un désir d'authenticité, sur le plan politique par la liberté d'exprimer un suffrage et sur le plan économique par la volonté de voir le libre marché préservé.

Enfin, toutes les valeurs ou leur symétrique peuvent entrer en concurrence et faire l'objet d'un conflit de valeurs qui impose à l'individu de les hiérarchiser. Ainsi, par exemple, le choix de la *Liberté* peut s'exprimer chez l'un par le primat de la liberté individuelle sur la solidarité ; chez l'autre, par le primat de la liberté collective à l'information sur la liberté individuelle du journaliste de taire certaines informations. De même, l'amour et l'amitié peuvent l'emporter sur la sécurité des citoyens et réciproquement, dans le cas où l'on tairait par exemple un projet d'attentat dans lequel un amant, un ami ou un frère serait l'un des agents. En ce sens, et même si les valeurs peuvent être intersubjectivement partagées par des communautés d'individus ou même des civilisations, aucune valeur ne peut « prétendre par sa nature à une priorité absolue par rapport à d'autres valeurs » (Habermas, 1997, 277).

Normes et jugement normatif

Il en va tout autrement des normes dont la fonction est précisément de réunir sur elles un consensus permettant de réguler le vivre-ensemble dans le pluralisme des valeurs et de leur hiérarchisation. Si l'être humain possède certes un noyau subjectif, fruit de sa biographie et de ses expériences personnelles qui peut l'amener à préférer telle ou telle valeur dans la visée d'une « vie bonne » telle qu'il en projette la fin, il est aussi un être intersubjectif en ce qu'il a intériorisé, pour construire son identité des valeurs communes, des règles « techniques » de savoir-faire, des normes enfin (J.-M. Ferry, 1991, I), dont la force d'obligation varie en fonction du degré de généralisation de l'attente d'autrui. La valeur est l'expression d'une préférence per-

sonnelle en vue d'une fin digne d'efforts personnels, dit Habermas, alors que la norme, elle, prétend à une validité universelle — toujours provisoire et susceptible d'être invalidée (Habermas, 1997, 278).

Cette prétention à la validité ou à la justesse normatives découle pour Apel et Habermas des présuppositions pragmatiques universelles de l'argumentation en général. Dès le moment, en effet, où quiconque argumente, il prétend convaincre son ou ses interlocuteurs de la validité ou de la justesse de ce qu'il énonce, même lorsqu'il affirme, comme le sceptique nietzschéen ou deleuzien, qu'il n'y a pas de « vérité » possible en morale puisque, ce faisant, il se met en situation de contradiction performative, à savoir de prétendre pragmatiquement au contraire de ce qu'il énonce. De cette présupposition pragmatique, il est possible de déduire un principe d'universalisation « U » par lequel il s'agit d'éprouver la validité d'une norme (Habermas, 1992, 34).

Puisque chaque concerné est idéalement amené à participer à la discussion sur la validation des normes, il ne peut être question d'une morale hétéronome, imposée de l'extérieur. La validité d'une norme n'est pas donnée *a priori*. Un conflit sur sa justesse ou sa validité peut révéler qu'elle est devenue caduque et commander sa re-discussion. Il ne s'agit donc pas d'une vérité effective ou existante mais d'une « vérité » légitimée (Hunyadi, 1995, 8).

Normes pragmatiques, éthiques ou morales

De même que Kant distingue les impératifs hypothétiques (Kant, 1785, 84-94) de l'impératif catégorique, Habermas distingue trois niveaux auxquels s'applique la question *Que dois-je faire ?* La force illocutoire du verbe *devoir* ne prétend pas à la même force normative selon qu'il s'agit de l'habileté ou du savoir-faire, de la prudence aristotélicienne en vue du bonheur ou de l'« impératif » moral. Le public concerné par la norme diffère lui aussi selon qu'il s'agit du choix de moyens pour atteindre un but « technique », la « vie bonne » ou un choix qui me concerne parce qu'il concerne autrui en général (Hunyadi, 1995, 107-108). Habermas garde d'Aristote l'idée de bonheur et de bien (l'éthique) tout en conservant la prétention à l'universalité de l'impératif catégorique kantien (la morale). Ces deux niveaux viennent s'ajouter à l'usage de la raison pratique pour choisir les moyens « techniques » d'atteindre un but « pragmatique ». Dans les trois cas, la validation des normes ne peut être honorée que discursivement.

La discussion pragmatique

Lorsque le vélo que nous utilisons quotidiennement est cassé, « nous cherchons alors des raisons permettant une décision rationnelle entre différentes possibilités d'action, en fonction d'une tâche que nous devons résoudre si nous voulons atteindre un certain but » (Habermas, 1992, 96). Dans ce cas, soit nous tirons parti de l'expérience de l'humanité qui a peu à peu dégagé les règles « techniques » susceptibles d'atteindre un but : c'est la dimension historique (au sens du *patrimoine culturel*) et interculturelle de la moralité ou de la raison communicationnelle ; soit nous innovons, c'est-à-dire que de nouveaux moyens pour atteindre un but paraissent dignes d'intérêt et discutés quant à leur validité. Au niveau pragmatique, des préféren-

ces axiologiques (faibles) peuvent intervenir pour clarifier nos choix d'action en fonction des ressources disponibles.

La discussion éthico-existentielle

La discussion sur les normes éthiques porte sur la prétention à la validité d'une règle d'action selon le critère de la recherche du bonheur personnel et l'idée que je me fais d'une vie réussie. Le choix d'une profession, par exemple, n'est pas purement « pragmatique ». Y intervient ce que je suis, ce que je veux être, comment je conçois la « vie bonne ». Pour Habermas, la décision qui soutient mon choix est aussi axiologique mais touche cette fois à l'orientation d'une pratique de vie (Habermas, 1992, 99). Il s'agit cette fois pour l'acteur de clarifier ce que serait pour lui une vie réussie ou une vie ratée, processus d'« autocompréhension herméneutique » par lequel il est chargé de s'approprier sa propre histoire, les traditions et les contextes de vie qui ont déterminé son identité pour orienter correctement sa vie. L'individu a ainsi le devoir de choisir ce qui est bon pour lui s'il veut se réaliser authentiquement. Pour Habermas, les questions éthiques n'exigent nullement une rupture complète avec la perspective égocentrique, « elles se rapportent en effet au *telos* d'une vie à chaque fois mienne » (ibid.) contrairement aux questions morales du troisième niveau. Le fait de quotidiennement interroger nos proches sur ce qu'il convient de faire ou non (à propos du couple, de l'éducation des enfants, de la carrière…) atteste de ces prétentions à la validité des normes éthiques même si la décision celles-ci relèvent davantage de la force de conviction que de l'obligation.

La discussion pratico-morale

« Lorsque mes actions heurtent les intérêts d'autrui et conduisent à des conflits qui doivent être réglés de façon impartiale » (Habermas, 1992, 96), la question *Que dois-je faire ?* change encore une fois de sens et doit être envisagée sous l'angle du point de vue moral d'un assentiment universel qui le rend moralement obligatoire. Le point de vue moral, en effet, ne se conçoit pas en fonction d'un *telos* pragmatique ou subjectif mais commande une décentration selon laquelle ce qui doit valoir pour moi ne peut obliger l'autre que s'il y consent dans une discussion pratique et réciproquement ne peut m'obliger que si j'y consens : le « point de vue de l'impartialité fait exploser la subjectivité de la perspective » (ibid.). L'obligation morale, cette fois, n'est nullement transcendante ou opprimante puisqu'elle découle d'une discussion intersubjective à laquelle l'individu particulier participe (Leleux, 1997a, chap. 4).

Soulignons au passage que de nombreux normes et principes moraux réunissant sur leur validité (provisoire) un consensus sont devenus des lois ou des normes juridiques ayant force d'obligation légale. Cette « capitalisation » de la morale dans le droit nous permet de ne pas continuellement discuter ou rediscuter la validité des normes morales sans toutefois empêcher qu'une loi en vienne à être considérée comme injuste ou illégitime. Il peut arriver, en outre, qu'une discussion ne permette pas de valider une norme morale. Dans ce cas, dit Habermas, le droit supplée la morale en ce qu'il permet aux convictions éthiques de coexister pacifiquement.

ÉDUCATION AUX VALEURS, AUX NORMES ET AU JUGEMENT

Outre l'éducation aux trois grandes valeurs démocratiques, que sont l'autonomie — intellectuelle et affective —, la coopération sociale et la participation publique (Leleux, 1997b), qui vise à faire acquérir transversalement les trois compétences correspondantes, il me paraît essentiel d'assigner à une discipline particulière l'exercice du jugement de valeur et du jugement normatif.

Pour des raisons historiques, la Belgique a constitutionnellement maintenu dans tout le cursus scolaire obligatoire de 6 à 18 ans un cours de deux heures par semaine de religion (catholique, protestante, judaïque, islamique) ou de morale non confessionnelle. Ce qui ressortit donc à la sphère privée en France, à la famille, est institutionnellement pris en charge en Belgique par la puissance publique dans le respect du libre choix et du pluralisme des convictions. L'éducation aux valeurs et au jugement éthique, moral et juridique (politique) constituent ainsi les objectifs pédagogiques spécifiques de ces disciplines.

Pour les atteindre, différentes méthodes ont été expérimentées sur le terrain depuis une dizaine d'années dans le cadre du cours de morale :

• Clarification et hiérarchisation des valeurs et le jugement évaluatif

La méthode de clarification et de hiérarchisation des valeurs nous a été directement inspirée par Simon, Howe et Kirschenbaum (1972). Il s'agit d'un ensemble d'exercices desuels, par le biais de choix d'objets, de personnages, d'images ou d'œuvres d'art, d'issues à des situations de détresse… les élèves sont, dans un premier temps, invités à choisir fictivement un objet, un personnage, une image ou une œuvre d'art, une issue à des situations de détresse… pour ensuite, dans un deuxième temps, découvrir et formuler la ou les valeur(s) qui sous-tend (ent) leur choix. D'autres exercices, dans un troisième temps, exigent d'eux qu'ils classent ou hiérarchisent plusieurs de leurs valeurs selon un ordre de préférences personnelles à justifier devant leurs pairs. Dans tous les cas, que ce soit par paire ou en groupe-classe, l'élève prend la parole — s'il y consent — pour communiquer son choix, ses valeurs et les raisons de son attachement à celles-ci[1], tandis que les autres l'écoutent. Le jugement évaluatif, nous l'avons rappelé tout au début de cet exposé, s'il peut être partagé par d'autres que nous-même, n'a cependant aucune prétention à l'« objectivité ». Il n'est donc pas critiqué en classe mais énoncé dans le respect de chacun. Utiliser cette méthode vise essentiellement, outre à faire prendre conscience à l'élève des valeurs qui sous-tendent ses choix et de la hiérarchie de celles-ci, à éduquer à *l'écoute active* (lorsque l'élève livre aux autres ses choix et les raisons de celui-ci), à éduquer au *pluralisme des valeurs et des singularités* dans le respect de celles-ci et à éduquer à la *reconnaissance réciproque*.

L'éducation aux valeurs ne constitue cependant qu'un aspect de l'éducation morale si l'on veut éviter de verser dans une éducation de la pure expression personnelle. La méthode de clarification des valeurs utilisée seule aboutirait aux mêmes impasses que ses présupposés philosophiques — phénoménologiques et existentia-

[1] Pour la mise en œuvre de cette méthode en 4e, 5e et 6e secondaire voir respectivement (Leleux, 1988 a, b, c).

listes (Debry, 1976-1977, 286-292) —, à un individualisme dans lequel autrui devient une menace pour soi[2] et à une quête infinie de soi de laquelle la reconnaissance réciproque est exclue. Autrement dit, sans autres stratégies didactiques complémentaires, on aboutirait au mieux à ce que les élèves se choisissent sans que pour autant, d'une part, nous ayons quelque garantie quant à leur libre choix (le sujet est inscrit dans un monde vécu dont il peut emprunter les valeurs sans faire usage de sa liberté) ; et sans que pour autant, d'autre part, nous puissions dépasser le stade du choix pour le choix sans considération pour autrui, bref, du panthéon des valeurs, tant humanistes qu'antihumanistes, cautionnant le relativisme des valeurs selon lequel, comme l'affirmait Sartre, « ce que nous choisissons, c'est toujours le bien » (1970, 25).

• L'exercice du jugement normatif

Habermas a montré qu'un énoncé quelconque (P), par exemple « X paie ses impôts », change de sens et de prétention à l'universalité selon que la principale qui le précède est : « Il est vrai que », « Il faut que » ou « J'aime que ». Lorsque l'on vise didactiquement à exercer le jugement normatif, nous recourons à une série de dispositifs :

- La méthode des dilemmes moraux en s'inspirant de la théorie et des expériences de L. Kohlberg[3]

Celle-ci présente de nombreux avantages pour exercer le jugement normatif. Le premier consiste à placer le jeune en situation de choix par la dissonance cognitive. Le second est de présenter au jeune un problème sous une forme déontologique (Que *devrait* faire X ?) et le situe immédiatement dans la sphère normative. Enfin, il permet d'introduire d'emblée une différence entre le jugement « moral » et l'agir « moral », pariant sur base empirique (Rainville, 1978, 61) que l'exercice et le développement du jugement favorise le passage à l'acte conforme au jugement.

- L'acquisition pragmatique libre de la norme (Leleux, 1997b, 106

La mise en place de situations de vie dans laquelle la norme librement choisie apparaît comme une nécessité au bien vivre individuel et collectif peut favoriser, quant à elle, le développement d'un comportement « moral » décentré. Francine Amato, qui avait cours de morale le lundi de 8 à 10 heures avec des jeunes filles de section professionnelle, a eu l'idée de créer « les petits-déjeuners du lundi matin » pour lesquels chacune était chargée d'apporter l'un des ingrédients. L'absentéisme de l'une ou l'autre et l'absence conséquente du café, du filtre à café, des croissants, ou du beurre… n'a pas tardé à susciter une discussion sur l'importance de la norme. Mille autres mises en situation peuvent poursuivre le même objectif et valent mieux que les injonctions à développer une « morale » autonome.

---

[2] « Le pour-soi n'est pas seulement un être qui surgit comme néantisation de l'en-soi qu'il est et négation interne de l'en-soi qu'il n'est pas. (L'autre en surgissant confère au pour-soi un être-en-soi-au-milieu du monde comme chose parmi les choses. Cette pétrification de l'en-soi par le regard de l'autre est le sens profond du mythe de la Méduse » (Sartre, 1943, 481).

[3] Pour les présupposés philosophiques de la méthode, voir Claudine Leleux (1997b] et pour la mise en œuvre didactique (1997c, chapitre VI.1.5.2.).

- Le dispositif de discussion

Dans le but didactique de, d'une part, dépasser le point de vue individuel pour adopter le point de vue universel ou celui de tous les concernés et, d'autre part, développer chez nos élèves une argumentation « morale » et une compétence à s'engager discursivement dans l'espace public, on peut mettre en place un dispositif de discussion qui simule une situation idéale de parole pour valider (argumenter) une norme, tant au niveau éthique que moral. Une « situation idéale de parole » au sens de J. Habermas doit remplir quatre critères : la publicité de l'accès, l'égalité de participation, la sincérité des participants et des prises de position sans contrainte. Le critère de sincérité fait référence à la visée communicationnelle de l'entente sur l'« argument meilleur » et non à la discussion du café du commerce où le but serait d'avoir raison. Or, le contexte de la classe présente à cet égard au moins trois difficultés de par le caractère asymétrique et la fonction publique de la relation pédagogique (Leleux, 1997b, 33-42) qui devront rendre attentif le professeur qui met en place un tel dispositif (Leleux, 1997c, chapitre VI.1.5.2.). Le professeur distinguera soigneusement, en outre, le niveau de la discussion (pragmatique, éthique ou moral)[4].

- Donner du sens

La question du sens à donner à sa vie est large et peut être travaillée dans toutes les disciplines, à commencer par le sens des savoirs spécifiques qu'on y acquiert. Elle peut faire l'objet d'une éducation « morale » : choisir librement des valeurs et des normes revient en quelque sorte à expliciter et à réaliser le(s) sens que nous donnons à notre vie. Se pencher sur des récits de vie exemplaires ou procéder par narration d'expériences morales (Bouchard, 1997) peut inciter chacun à choisir et à construire sa propre vie et sa propre histoire.

- L'« éthique reconstructive » et la « réflexion autocoopérative » (J.-M. Ferry, 1996)

Du vécu et du récit des événements se forgent des jugements qui ne sont pas forcément interrogés (pré-jugés) mais qui peuvent avoir une force. Force qui ne peut être ébranlée qu'à être d'abord reconnue. L'expérience et la biographie de l'étudiant sont ainsi à prendre en compte dans la démarche pédagogique comme autant d'interprétations qui peuvent entrer en conflit. Le moment de la justification de l'interprétation est décisif pour que l'élève puisse réfléchir à son jugement et sortir de la situation du pré-jugé et devrait être l'occasion de mettre en branle cette « autoréflexion coopérative » qui porte sur les raisons d'un jugement. Le concept d'« éthique reconstructive » nous permet d'innover sur le plan didactique et de dépasser une difficulté pédagogique : éviter à la fois l'autocentration du récit narratif ou de la clarification des valeurs sans nous satisfaire pour autant du dispositif de discussion qui recourt à la seule argumentation et à « l'argument meilleur » habermassien. Le niveau argumentatif est le moyen de dépasser les conflits d'interprétations tandis que le niveau de la recherche coopérative de la validité d'un jugement passe par la discussion des éléments biographiques (ou historiques) nous amenant à poser tel ou tel

[4] Pour les applications didactiques, voir Claudine Leleux (1997c, 151-158].

amenant à poser tel ou tel jugement. Certains conflits d'interprétations ne pourront toutefois pas être dépassés, mais la reconnaissance de la différence engage alors à trouver les moyens d'une coexistence pacifique.

EN GUISE DE CONCLUSION

L'école a, jusqu'ici, principalement misé sur l'insertion professionnelle comme vecteur de socialisation. Cependant, il est de plus en plus probable que le travail salarié ne jouera plus le rôle central qu'il a joué dans le passé (Leleux, 1998). Le temps est peut-être venu de repenser les missions de l'école et de prendre en compte, parmi les finalités éducatives, l'exercice du jugement évaluatif et normatif et le développement de compétences communicationnelles — comme le respect de soi et des autres, la discussion et l'argumentation de propositions normatives — comme facteurs d'intégration sociale, jusqu'ici sous-estimés.

Claudine LELEUX

Abstract : The morality, its values and norms, are not necessarily tainted by heteronomy, as far as the universality to which they refer is « pragmatic » in the sense of Apel and Habermas. From this point on, it is possible to develop a specific education on value judgment and normative judgment, and to put forward appropriate didactical approaches.

Keywords : value, norm, universality, morality, ethics, value judgment, normative judgment, Belgium, Habermas, Ferry J.-M.

Bibliographie

Bouchard N. (1997) Doctorat inédit en éducation morale (Québec).

Debry M. (1976-1977) *Le courant humaniste, un défi au behaviorisme et à la psychanalyse. Études de leurs implications respectives en psychothérapie et en pédagogie*. Université de Mons, 1976-1977.

Ferry J.-M. (1991) *Les Puissances de l'expérience. Essai pour une identité contemporaine*. Paris : Cerf.

Ferry J.-M. (1995) *L'Allocation universelle. Pour un revenu de citoyenneté*. Paris : Cerf.

Ferry J.-M. (1996) *L'Éthique reconstructive*. Paris : Cerf.

Habermas J. (1992) *De l'Éthique de la discussion* (1991), trd. M. Hunyadi. Paris : Cerf.

Habermas J. (1997), *Droit et démocratie. Entre faits et normes* (1992), trd. R. Rochlitz et Ch. Bouchindhomme. Paris : Gallimard.

Hunyadi M. (1995) *La Vertu du conflit. Pour une morale de la médiation*. Paris : Cerf.

Kant E. (1785) *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trd. V. Delbos revue par A. Philonenko. Paris : Vrin, 1992.

Leleux Cl. (1988a) *Choisir une morale du risque*. Cedil.

Leleux Cl. (1988b) *S'affirmer dans la différence*. Cedil.

Leleux Cl. (1988c) *S'engager*. Cedil.

Leleux Cl. (1997a) *La Démocratie moderne : les grandes théories*. Paris : Cerf.

Leleux Cl. (1997b) *Repenser l'éducation « civique ». Autonomie, coopération, participation*. Paris : Cerf.

Leleux Cl. (1997c) *Qu'est-ce que je tiens pour vrai. Séquences didactiques de philosophie*. Bruxelles : Démopédie.

Leleux Cl. (1998) *Travail ou revenu ? Pour un droit inconditionnel au revenu ?* Paris : Cerf.

Lipovetski G. (1992) *Le Crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris : Gallimard.

Nietzsche F. (1887) *La Volonté de Puissance*, trd. H. Albert. Paris : Trident, 1989.

Rainville M. (1978) *Manuel de formation à l'approche de Kohlberg*. Université du Québec.

Sartre J.-P. (1943) *L'Être et le Néant*, Gallimard.

Sartre J.-P. (1970) *L'Existentialisme est un humanisme*. Paris : Nagel.

Simon S.B., Howe L.W. & Kirschenbaum H. (1972) *À la rencontre de soi-même. 80 expériences de clarification des valeurs*. Institut de Développement Humain, Québec.