

Les sources du savoir-être comme finalité éducative Former à être, une injonction paradoxale ?

Christiane Gohier

Volume 18, numéro 2, printemps 2006

Vers de nouvelles pratiques citoyennes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/013294ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/013294ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0843-4468 (imprimé)

1703-9312 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gohier, C. (2006). Les sources du savoir-être comme finalité éducative : former à être, une injonction paradoxale ? *Nouvelles pratiques sociales*, 18(2), 172–185.
<https://doi.org/10.7202/013294ar>

Résumé de l'article

Le savoir-être est à ce point intégré dans le vocabulaire de l'intervention éducative ou sociale qu'on ne pense à questionner ni sa signification ni sa pertinence. Afin de clarifier l'une et l'autre, il est utile de retracer son apparition dans le discours éducatif québécois. Partant de là, les sources du concept, tant aux États-Unis qu'au Québec, sont établies, avec leur pendant européen. L'apparition du concept est ensuite brièvement située sur le plan sociohistorique ainsi que sur celui de l'histoire des idées. Finalement, la question du « former à être » est abordée en tant qu'injonction possiblement paradoxale.

NPS

PERSPECTIVES ÉTATOQUES

Les sources du savoir-être comme finalité éducative

Former à être, une injonction paradoxale?

Christiane GOHIER
Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal
gohier.christiane@uqam.ca

Le savoir-être est à ce point intégré dans le vocabulaire de l'intervention éducative ou sociale qu'on ne pense à questionner ni sa signification ni sa pertinence. Afin de clarifier l'une et l'autre, il est utile de retracer son apparition dans le discours éducatif québécois. Partant de là, les sources du concept, tant aux États-Unis qu'au Québec, sont établies, avec leur pendant européen. L'apparition du concept est ensuite brièvement située sur le plan sociohistorique ainsi que sur celui de l'histoire des idées. Finalement, la question du «former à être» est abordée en tant qu'injonction possiblement paradoxale.

Sources of “savoir-être” as an Educational Aim. Teaching to Be, a Paradoxical Injunction? “Savoir-être” is so much integrated in the vocabulary of the educational or social intervention that no one thinks of questioning either its significance or its relevance. In order to clarify this concept, it is useful to recall its appearance in the Québécois educational discourse. Hence the sources of the concept, both in the United States and in Quebec are identified, with their European counterpart. The appearance of the concept is then briefly situated on the socio-historical plan as well as on that of the history of ideas. Finally, the question of teaching to be is tackled as a possibly paradoxical injunction.

Le savoir-être est un concept, à tout le moins un vocable, à ce point intégré dans le discours éducatif qu'on ne pense à questionner ni sa pertinence ni sa signification dans le cadre de pratiques d'intervention éducative ou sociale qui s'en réclament. Que signifie savoir être au-delà d'une formule qui fait consensus parce qu'elle touche une autre dimension de la personne que le faire? Qu'y a-t-il au-delà du slogan trop vite évoqué? Comment peut-on former à être? Former à être n'est-il pas une injonction paradoxale, l'être désignant par définition ce qui appartient en propre à chaque individu, ce qui le caractérise, l'être étant?

Pour répondre à ces questions, il nous faut retourner aux sources du concept, au moment de son apparition dans le discours éducatif québécois ainsi qu'à l'usage qui en a été fait par la suite. On s'interrogera ensuite sur les origines ou les filiations théoriques du terme au-delà de la sphère québécoise. Ces incursions historiques nous permettront de jeter un éclairage sur la ou les significations du savoir-être ainsi que sur sa mise en œuvre dans une optique de formation, qu'il s'agisse de la formation des intervenants en éducation ou en travail social. Ces deux champs d'intervention ont ceci en commun que le rapport à l'autre y est primordial et qu'il passe par le rapport à soi dont le savoir-être fait partie intégrante.

L'APPARITION DU SAVOIR-ÊTRE DANS LE DISCOURS ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS

C'est au tout début des années 1980, dans les programmes de formation de l'école québécoise, que l'on peut retracer l'apparition du terme «savoir-être» comme tel. Nous y reviendrons. Mais le terme n'est pas apparu dans ces programmes sans assises théoriques. Il correspond à une vision de l'éducation qui avait été exprimée une décennie auparavant, particulièrement dans un avis du Conseil supérieur de l'éducation (1971) intitulé *L'activité éducative*.

Dans cet avis, et dans la foulée du rapport Parent, qui promouvait une réforme de l'éducation accordant une part plus active à l'étudiant que celle qui lui avait été accordée jusque-là dans la tradition de l'enseignement magistral, le Conseil recommande l'adoption d'une conception alors appelée «organique» de l'éducation s'opposant à une conception «mécaniste». La conception mécaniste se traduit par une vision de l'enseignement en tant que processus de transmission, ayant comme pendant une représentation de l'apprentissage comme processus de réception. Or, de l'avis du Conseil, cette façon de concevoir l'enseignement n'atteint pas «l'être profond de l'étudiant», c'est-à-dire ses attitudes.

L'étudiant n'est pas considéré comme véritablement doué d'un dynamisme de croissance, comme pourvu des ressources et des motivations qui sont capables de le conduire à apprendre et à comprendre par lui-même les disciplines qu'il étudie, c'est-à-dire par goût et par décision personnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1971: 36).

Le Conseil oppose à cette vision mécaniste de l'enseignement et de l'apprentissage une conception organique, c'est-à-dire centrée sur le dynamisme et les ressources intérieures de l'étudiant. L'apprentissage devient alors une expérience active et l'enseignement, un mode d'accompagnement et de facilitation de cet apprentissage. L'enseignant devient un guide, un facilitateur et l'étudiant un «s'éduquant». Cette vision de l'éducation repose sur une conception de la nature humaine et du dynamisme vital de la personnalité comme fondamentalement positifs, tendant vers la croissance et le développement de tout l'être. «L'étudiant possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix» (*Ibid.*: 37).

C'est dans les ressources de son intériorité, le terme recouvrant des capacités de compréhension, de libération et d'autonomie, que la personne trouve le principe de son changement et de son amélioration. Le progrès interne de l'élève et sa croissance intérieure sont plus importants que l'acquisition de connaissances.

Parmi les principes pédagogiques qui découlent de cette orientation éducative, on retrouve entre autres les éléments suivants: l'apprentissage individuel est le seul qui soit authentique et véritablement efficace, il n'est jamais forcé ni imposé de l'extérieur; l'étudiant ne retient que ce qu'il découvre lui-même et qui est significatif dans sa vie quotidienne; il doit recevoir un *feed-back* sur son travail et doit devenir capable de s'autoévaluer; il doit progresser à son propre rythme; l'éducateur doit être centré sur l'étudiant, il est un agent de facilitation.

Comme on le voit, c'est l'intériorité, l'être de la personne qui est ici visé, son développement, que l'on appellera par la suite intégral ou global, incluant les dimensions cognitives et affectives de la personnalité. Ajoutons que le Conseil

était présidé par Pierre Angers qui contribuera à la diffusion et à l'explicitation de cette conception éducative dans les années 1970 et 1980, comme nous le verrons plus loin.

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DES ANNÉES 1980

Cette conception sera intégrée dans la réforme des programmes d'études des années 1980, à tout le moins dans les finalités éducatives¹. C'est ce que l'on peut voir dans l'énoncé de politique et plan d'action émis par le ministère de l'Éducation du Québec en 1979 qui formulait les principes de base de la réforme. Dans ce document, on retrouve parmi les finalités de l'éducation scolaire les énoncés suivants :

- Développer la personne dans toutes ses dimensions : la personne est corps, intelligence, affectivité (1979 : 26).
- Assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance (1979 : 26).

Parmi les valeurs de l'éducation scolaire sont mentionnées à nouveau l'aptitude à aimer et à être aimé ainsi que l'aptitude à communiquer son expérience, sans négliger ou sous-estimer l'univers des émotions et des sentiments personnels.

On peut se demander comment ces principes ont été pris en compte dans les programmes de formation des années 1980, notamment au regard du savoir-être qui nous intéresse plus particulièrement ici. On en donnera seulement quelques exemples, pris dans différents ordres d'enseignement. Fait à noter, c'est dans ces programmes qu'est pour la première fois nommée la trilogie des savoirs qui a eu cours jusqu'à la nouvelle réforme des programmes d'études de 2001, axée sur le concept de compétences (Ministère de l'Éducation, 2001). Il s'agit du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

Dans le Programme d'éducation préscolaire de 1981, on retrouve comme but : contribuer «à ce que l'enfant s'approprie une façon d'être et d'agir qui lui permette de se développer en accord avec ce qu'il est» (1981 : 10), en fonction de son cadre de référence interne. On y affirme que «La connaissance est un ensemble de savoirs et de savoir-faire entraînant le savoir-être» (1981 : 14). Comment peut-on développer ce savoir-être ? Par exemple, dans «l'apprendre à se connaître», en faisant découvrir à l'enfant son corps, ses pensées, ses émotions ; en lui faisant identifier ses goûts, être conscient de ses sensations et de ses émotions, reconnaître ses besoins (en explorant, expérimentant...).

1. Car si les finalités sont de type humaniste, leur traduction en objectifs multiples s'apparente davantage à une conception behavioriste de l'apprentissage, atomisé et traduit en comportements. Ces considérations sont toutefois d'un autre ordre et débordent le cadre de notre propos.

Dans le programme de Formation personnelle et sociale du primaire de 1984, on retrouve entre autres finalités: contribuer à l'apprentissage du savoir, du savoir-faire et du savoir-être; former des personnalités autonomes, responsables et créatrices, capables de vivre des relations valorisantes avec la collectivité (1984: 7); viser le développement intégral de la personne: corps, intelligence, affectivité.

Le programme comporte cinq volets, soit l'éducation à la vie en société, aux relations interpersonnelles, à la sexualité, à la santé et à la consommation. L'enseignant propose des thèmes de travail en lien avec les différents volets du programme et les différents types de savoirs, dont le savoir-être. Par exemple, dans le volet relations interpersonnelles, il pourra traiter de la relation avec soi en utilisant le thème de la famille afin de sensibiliser l'enfant à la dimension sociale de sa personnalité.

On retrouve la même préoccupation pour le savoir-être dans le programme de Formation personnelle et sociale du secondaire de 1984. Le programme comporte les mêmes cinq volets qu'au primaire et le même traitement de ces domaines de vie par des thématiques diverses. Comme outil pédagogique, un cahier d'exercices est proposé aux étudiants avec le corrigé correspondant pour l'enseignant (Racine, 1988a, 1988b). Dans le corrigé de l'enseignant, on trouve d'abord un tableau de correspondance entre les objectifs du programme – objectifs généraux, terminaux et intermédiaires – les exercices proposés et les thèmes couverts. À titre d'exemple, dans le volet «éducation à la vie en société», un des objectifs généraux est décrit comme l'intégration de la dimension sociale de sa personnalité. L'objectif terminal à atteindre est de reconnaître l'importance de clarifier ses valeurs, objectif pouvant être atteint par l'intermédiaire de 14 sous-objectifs, dont dresser la liste des valeurs importantes pour l'étudiant. Dans cette section, un exercice porte sur le choix de valeurs par l'étudiant dans une liste suggérée (égalité, amour, sécurité...), au regard des cinq dimensions du programme. L'étudiant doit choisir quatre valeurs prioritaires par volet du programme, dire s'il a toujours partagé les valeurs choisies et comment on peut les mettre en application.

Les objectifs ainsi que les exercices suggérés font appel, dans la plupart des cas, à la réflexion et à l'autoréflexion de l'étudiant, à sa capacité à exprimer son opinion personnelle, à tenir compte de ce qu'il est dans un contexte de vie sociale, c'est-à-dire d'interaction avec les autres.

Comme dernier exemple, on citera le programme d'études du secondaire de 1982 en écologie. Là aussi, il est question du développement du savoir, savoir-faire, savoir-être, de s'adresser à l'intelligence, au cœur et à la volonté. L'élève doit acquérir des connaissances, développer des habiletés et des attitudes, entre autres des attitudes reliées à l'humanisme et à la démocratie, la confiance en soi, la curiosité et l'engagement. Comme objectifs reliés au savoir-être, on retrouve

par exemple «connaître la plante comme organisme qui joue un rôle reproducteur dans la nature», qui implique l'apprentissage d'un «savoir-être» respectueux envers les plantes. Ou encore «connaître des raisons expliquant la survie et la prolifération d'un organisme», ce qui suppose le développement d'un «savoir-être» sensible à la dimension d'harmonie dans l'environnement.

Comme on peut le voir, le savoir-être est une forme de savoir qui s'acquiert à travers l'étude de toutes les disciplines. Sa signification varie selon l'objet d'étude, allant de l'expression de soi – sentiments, opinions – dans le respect de l'autre, dans l'univers des relations sociales, au respect de la nature, dans celui des relations à l'environnement. Le savoir-être semble consister en un équilibre entre le savoir être soi et le savoir être sensible à l'autre.

Si on peut retracer l'historique de l'apparition et de l'utilisation du concept de savoir-être dans le discours éducatif québécois et son inscription dans les programmes d'études, on peut se questionner sur les sources théoriques qui l'ont influencé et nourri.

LES SOURCES DU SAVOIR-ÊTRE AUX ÉTATS-UNIS ET AU QUÉBEC

L'une des sources les plus patentes de l'émergence du savoir-être se trouve dans le courant psychologique humaniste existentiel américain, dont Abraham Maslow et Rollo May seront les chefs de file. C'est toutefois leur émule, Carl Rogers, qui aura la plus grande influence dans le monde éducatif puisqu'il transposera les préceptes fondant son approche thérapeutique à l'interaction éducative.

En 1951, Rogers et ses collaborateurs posent les fondements théoriques de la relation d'aide ou de la «*client-centered therapy*». On retrouve ces principes plus élaborés dans un ouvrage écrit par Rogers en 1961, *On Becoming a Person*, traduit en français par *Le développement de la personne* (1984). Dans cet ouvrage, Rogers soutient qu'il faut favoriser le développement «organismique» de la personne, ou le développement intégral de toutes ses facettes, corps, intellect et affectivité. L'intervenant qui entre en relation thérapeutique doit faire preuve des trois qualités essentielles que sont l'empathie, la considération positive inconditionnelle et la congruence.

L'empathie consiste en la capacité de l'aidant de comprendre l'autre du point de vue de cet autre. Il doit comprendre les réactions et les sentiments éprouvés par l'autre, comme s'il les percevait à partir du cadre de référence interne de l'autre, tels qu'ils apparaissent à l'autre. La considération positive inconditionnelle ou l'affectivité positive consiste en la capacité d'adopter des attitudes positives envers l'autre: chaleur, attention, affection, intérêt, respect. Il s'agit d'accepter l'autre sans porter de jugement de valeur. Enfin, la congruence

ou l'authenticité consiste, pour l'intervenant, à être en accord avec lui-même, avec les sentiments qu'il éprouve et la conscience qu'il en a. C'est dans le sillage du terme congruence qu'est né le savoir-être puisque la congruence désigne la nécessité d'être en accord avec soi-même, d'une adéquation de soi à soi.

Cette posture de l'intervenant dans le contexte thérapeutique sera transposée par Rogers à l'acte éducatif, notamment dans son livre *Freedom to Learn* écrit en 1969 et traduit sous l'intitulé *Liberté pour apprendre* (1984). L'acte pédagogique doit s'inspirer du modèle de la relation d'aide, qui est le modèle de toute relation interpersonnelle. Le professeur devient un facilitateur d'apprentissage qui doit posséder les trois qualités requises pour favoriser le développement de la personne: l'empathie, la congruence et la considération positive inconditionnelle.

L'étudiant devra apprendre à apprendre, c'est-à-dire à trouver lui-même la réponse aux questions qu'il se pose. Il apprend à explorer et à exploiter tous les outils et les instruments pouvant servir à résoudre les problèmes qui se posent à lui. Parmi les postulats qui sous-tendent la conception rogérienne de l'apprentissage et de sa facilitation, on retrouve les éléments suivants:

- Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre.
- Un apprentissage est jugé valable lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels.
- Un enseignement autodéterminé qui engage la personne tout entière – avec ses sentiments autant qu'avec son intelligence – est celui qui pénètre le plus profondément et qui est retenu le plus longtemps.
- Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience.

Voilà donc une conception de l'éducation non directive, centrée sur le développement de la personne, de l'être de la personne, plutôt que sur la transmission et l'acquisition de connaissances. Ce développement se fait par l'interaction avec l'autre, pair et environnement, et avec le soutien d'un enseignant devenu guide ou facilitateur d'apprentissage.

Comme on l'a vu en faisant référence au rapport du Conseil de l'éducation de 1969-1970, c'est Pierre Angers, qui présidait la commission, qui a été l'un des propagateurs de cette conception de l'éducation. Bien qu'il n'ait pas été le seul partisan de cette réforme dans la manière de concevoir les finalités et les modalités de l'interaction éducative, puisque d'autres, comme Claude Paquette et Charles Caouette, ont aussi été influents, entre autres dans l'établissement des écoles alternatives, Angers en a certainement été l'un des principaux artisans.

Il a en effet produit plusieurs ouvrages sur l'approche pédagogique de type humaniste, principalement dans les années 1970 et 1980. Plusieurs de ces ouvrages ont été écrits avec sa collaboratrice, Colette Bouchard. Dans *École et innovation* (1978), notamment, Angers rend compte de l'expérimentation dans une école élémentaire pilote de la commission scolaire de Trois-Rivières de cette pédagogie, au début des années 1970. Le projet porte le nom paradoxal d'ÉPEL, c'est-à-dire éducation permanente à l'élémentaire, pour indiquer que l'éveil des capacités de l'enfant au primaire a des chances de se transformer en processus permanent. Dans cet ouvrage, Angers réitère les principes formulés dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation en 1971 et fait référence notamment à Rogers. Outre le rapport du Conseil supérieur de l'éducation, il mentionne également celui de «l'Opération départ», paru la même année, qui ciblait l'éducation permanente et promouvait la même pensée éducative. Angers et Bouchard étaient membres de cette commission également, mise sur pied en 1968 par le ministère de l'Éducation, créé, comme on le sait en 1965 dans la foulée des recommandations du rapport Parent.

Dans les années 1980, Angers et Bouchard ont publié des ouvrages dans une série intitulée *L'activité éducative, une théorie, une pratique*. Dans *Le développement de la personne*, en 1986, au regard de «l'apprendre à être», ils prônent l'accomplissement de soi et l'authenticité. «La création de soi-même ne se réalise qu'en surmontant les contradictions internes de son être. Elle s'opère par le dépassement de soi qui est le fruit d'un effort constant librement consenti» (1986a: 36). Le dépassement de soi se fait par l'ouverture aux choses, aux valeurs, à autrui. L'authenticité est atteinte lorsque la connaissance de ce qui est vraiment bien et approprié à la situation conduit la personne à l'accomplissement de ce bien (1986a: 51).

Dans *L'appropriation de soi* (1986b), ils prônent la prise de conscience, par chacun, de son expérience personnelle de même que l'attention portée sur ses actes et sa démarche intellectuelle. Apprendre à être signifie donc apprendre à être authentique et cette authenticité se confond avec l'accomplissement du bien. La dimension existentielle est inféodée à une visée éthique.

APPRENDRE À ÊTRE: LE PENDANT EUROPÉEN

En 1996, le rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, désigné du nom de son président comme le rapport Delors, souligne l'importance du développement intégral ou global de la personne dans toutes ses dimensions – esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité (1996: 102). On y évoque quatre piliers de la connaissance:

- apprendre à connaître, c'est-à-dire acquérir les instruments de la compréhension;
- apprendre à faire, ou pouvoir agir sur son environnement;
- apprendre à vivre ensemble, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines;
- apprendre à être: capacité d'autonomie et de jugement, responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif; explorer tous les talents de chacun (1996: 91-92).

L'apprendre à être y a donc une place importante, tout en étant par ailleurs défini d'une manière très large, comme on peut le voir, englobant des qualités morales, des habiletés intellectuelles, des talents individuels, mais également le souci de la collectivité. C'est la préoccupation de la cohésion sociale qui prime ici autant que celle de la réalisation personnelle. C'est le «vivre-ensemble» qui deviendra le leitmotiv de la fin des années 1990 et de la réforme éducative des années 2000. Dans des sociétés où sont vécus l'éclatement et la fragmentation identitaires, on souhaite favoriser le développement d'une personne qui aura certes des caractéristiques personnelles et culturelles affirmées, mais ce, dans une société qui requiert, pour subsister, la cohésion sociale, c'est-à-dire le développement d'un esprit citoyen.

Le rapport Delors nous intéresse ici autant pour mettre au jour les différentes acceptions, et les acceptions plus actuelles, du savoir-être que pour cerner son évolution. Il est par ailleurs également fort intéressant du point de vue du tracé historique du concept, puisqu'il se réfère explicitement à un précédent rapport de l'UNESCO, paru en 1972 sous la présidence d'Edgar Faure, intitulé *Apprendre à être...*

Malgré son titre, le rapport Faure ne définit pas de façon précise et systématique le savoir-être ou l'apprendre à être. L'apprendre à être est plutôt thématiqué globalement, par l'énoncé d'une conception de l'éducation de type humaniste, humaniste scientifique, comme le propose la Commission, en mettant au centre des finalités éducatives «l'homme et son plein être», tout en soulignant l'apport de la science et de la technologie quand ils sont utilisés pour le bien-être de l'homme. La conception de l'éducation promue est très parente de celle de Rogers puisqu'on affirme que l'éducation doit contribuer au développement total de chaque individu ou à l'épanouissement intégral de ses potentialités, esprit, corps, sensibilité. Le développement part de la connaissance de soi pour s'ouvrir au rapport à autrui et l'acte d'enseigner cède le pas à l'acte d'apprendre. Le passage suivant résume bien l'esprit de l'ouvrage :

Le but de l'éducation est de permettre à l'homme d'être lui-même, de se «devenir». Par rapport à l'emploi et au progrès économique, le but de l'éducation devrait être non pas tant de préparer les jeunes et les adultes à un métier déterminé, pour la vie, que d'optimiser la mobilité professionnelle et susciter en permanence le désir d'apprendre et de former (Faure, 1972: XXXV).

LE SAVOIR-ÊTRE : CONTEXTE D'ÉMERGENCE

On peut s'interroger sur les raisons de l'émergence d'une préoccupation pour le savoir-être dans les années 1950 et 1960 aux États-Unis et dans les années 1970 au Québec et en Europe. Cette question mériterait une étude plus approfondie que nous ne pouvons faire dans le cadre de cette analyse. On peut cependant émettre, à titre exploratoire, quelques hypothèses.

La psychologie humaniste s'est développée aux États-Unis en s'opposant au courant alors dominant de la psychologie behavioriste. Watson en avait formulé les principes, en 1916, en stipulant que la psychologie ne devait s'attacher qu'à décrire les comportements observables pouvant par ailleurs être conditionnés. Il s'agissait, par là, de donner un statut scientifique à une discipline qui faisait partie jusque-là de la philosophie et n'avait pas de méthode propre, à tout le moins pas selon les critères de scientificité normatifs des sciences de la nature. Scientificité, objectivité, croyance au progrès scientifique et technique et à l'évolution de l'homme vers l'état positif cher à Auguste Comte, le xx^e siècle perpétue en cela la tradition héritée du siècle précédent.

C'est en opposition à cette tendance que naît ou plutôt renaît la conception humaniste de l'homme, conception rénovée ici par la psychologie.

Cette conception n'est pas nouvelle puisqu'elle désigne divers courants de pensée centrés sur l'homme, l'humanisme lettré de la Renaissance tout aussi bien que la philosophie d'un Rousseau qui considérait l'être humain comme naturellement bon, épanoui dans la nature et corrompu par la société. Si d'autres ont suivi sa trace au xviii^e siècle, comme Pestalozzi, on retrouve son influence en Europe jusqu'au tournant du xx^e siècle dans le courant des «écoles nouvelles», avec Montessori ou Freinet, par exemple, qui eux aussi promouvaient, à leur façon, la centration sur l'enfant et son plein développement par l'utilisation de méthodes actives.

La vision humaniste de l'homme et de l'éducation n'est donc pas nouvelle. C'est son traitement par la psychologie, particulièrement la psychologie américaine qui l'est, son passage par la psychologie et sa transposition en éducation.

Là encore, les ramifications et sources théoriques sont nombreuses puisque les chefs de file de la psychologie humaniste, particulièrement Rollo May, se réclameront d'une psychologie existentielle, s'inspirant à la fois de la phénoménologie et de l'existentialisme. L'apparition de la psychologie humaniste s'explique donc autant par ses filiations dans l'histoire des idées que par le contexte social de son émergence, pour faire contrepoids à une conception scientifique, atomisante et potentiellement techniciste de l'homme.

Ajoutons à cela l'apparition des technologies de la communication dont on ne sait pas si elles servent à libérer la personne ou à l'asservir. Faure traduit bien cette crainte qui justifie sa posture humaniste :

Il faut donc que celui-ci [l'individu] puisse résister au risque d'aliénation de sa personnalité qui est inclus dans les formes obsédantes de la propagande et de la publicité, dans le conformisme des comportements qui peuvent lui être imposés de l'extérieur, au détriment de ses besoins authentiques et de son identité intellectuelle et affective (Faure, 1972: XXVIII).

Cette crainte est celle de la déshumanisation du monde.

APPRENDRE À ÊTRE OU FORMER À ÊTRE, UNE INJONCTION PARADOXALE?

Le Québec des années 1960 s'inscrit dans cette mouvance, particulièrement sous l'influence de son voisin américain, mais également dans la logique de son propre développement sociohistorique, caractérisé, à cette période, par la modernisation de l'économie et l'affranchissement de l'autorité cléricale. Cette histoire a déjà été écrite. Le savoir-être en est une facette dans le développement psychologique et éducatif de la personne.

Entre promouvoir le savoir-être et savoir comment favoriser son développement, entre le pourquoi et le comment, il y a toutefois un espace de questionnement et d'interprétation ouvert par les différentes acceptions du terme. Comme on l'a vu, le savoir-être désigne la connaissance et l'expression de soi, le respect de l'autre, individu ou collectivité tout aussi bien que l'aspiration au Bien. Quelle que soit sa signification, toutefois, l'idée de former à être est en soi une injonction paradoxale, puisque le savoir-être désigne au point de départ l'émergence de l'être, de ses potentialités, virtuellement présentes et ne requérant qu'un environnement stimulant pour être déployées.

L'expression n'est peut-être cependant paradoxale que si on l'utilise dans le cadre d'une conception de l'enseignement directif dans lequel les comportements sont prescrits de manière stricte, par exemple, si on oblige l'élève à devenir quelqu'un de sensible à la musique alors qu'il a plutôt du talent pour les métiers manuels. L'esprit de la psychologie et de l'éducation humanistes s'attache à l'épanouissement de la personne dans un cadre non directif. Cela ne veut pas dire que ce développement ne doit pas être nourri par un environnement riche en stimulations ou qu'il a une fin prédéterminée. L'apprentissage se fait au contraire tout au long de la vie, selon une expression aujourd'hui répandue.

En éducation, même non directive, la ligne est cependant ténue entre le désir de favoriser le libre développement de la personne et la nécessité de prescrire le comportement souhaité ou souhaitable. Si la psychologie humaniste prône le libre développement de la personne dans un contexte étayant, c'est qu'elle croit au caractère positif de la nature de l'homme. Mais est-il sûr qu'il en soit ainsi? Comment ne pas prescrire un comportement respectueux envers l'autre, comme on le voit dans certaines acceptions du terme ou dans certains programmes de

formation, par exemple ? Jusqu'à l'apprentissage de la citoyenneté mise de l'avant par Delors ? Il s'agit peut-être donc moins d'exclure l'idée de finalité ou celle de valeurs socialement convenues (Gohier, 2002) de la pensée éducative que d'adopter une posture pédagogique qui suppose le respect de la personne et le développement maximal de ses potentialités.

Dans toute interaction sociale ou éducative, l'expression de soi trouve par ailleurs sa limite dans la rencontre avec l'autre. L'autre n'est pas toujours étayant ou empathique ou positif et les contraintes du contexte d'intervention viennent baliser, pour l'intervenant, la possibilité « d'être soi ». Le dévoilement de soi n'est pas toujours approprié dans des situations où l'écoute de l'autre est restreinte et l'attitude parfois ouvertement agressive. Il s'agit peut-être dès lors davantage, pour l'enseignant comme pour le travailleur social, d'établir un climat de confiance qui pourra amener l'autre à s'épanouir et de témoigner d'une certaine authenticité dans sa façon de se comporter que de pratiquer une mise à nu qui ressortit à l'intimité de la personne et ne convient qu'à certains contextes d'interaction. En d'autres termes, la congruence ou l'authenticité ne requiert pas le dévoilement total de soi dans tout contexte ou dans toute situation.

C'est ce qu'exprime Paradis (2002), lorsqu'elle rend compte d'une recherche faite sur l'enseignement du savoir-être et sa spécificité en travail social. Affirmant n'avoir trouvé qu'une référence sur l'enseignement du savoir-être, au collégial, elle constate, comme nous l'avons fait, que le terme, bien que largement utilisé, est peu et mal défini. En s'appuyant sur les travaux de Chesnais, elle adopte le concept de « savoir-être-avec ». Elle conclut en disant que « [...] le savoir-être en travail social, c'est quelque chose de fort simple : c'est savoir-être-avec, c'est-à-dire être présent, co-responsable et engagé » (p. 31). Quant aux stratégies de l'enseignement du savoir-être, elles ressortissent à la pédagogie humaniste, bien que l'auteure ne la désigne pas comme telle, et qui se traduit en termes d'attitudes comme écouter, échanger, faire des liens, partager le pouvoir, accompagner, en n'oubliant pas que le professeur est porteur de valeurs...

On ne doit par ailleurs pas confondre l'enseignement ou l'interaction humanistes avec le laisser-faire, ni avec l'autre ni avec soi. Le respect de l'autre commande que l'on prenne parfois des décisions qui témoignent d'une résistance à une volonté toute-puissante et le respect de soi que l'on évite les pièges du regard narcissique. Le respect de soi requiert au contraire un auto-examen constant et le souci d'échapper à un individualisme exacerbé dans une société qui cherche à recréer un espace et un esprit collectifs.

Savoir-être en situation d'intervention exige une adaptation au contexte. Somme toute, savoir être veut peut-être seulement dire être capable d'une certaine authenticité dans ce phénomène toujours renouvelé qu'est ce « pas de deux », cet espace toujours à recréer dans la rencontre avec l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- ANGERS, P., en collaboration avec Colette BOUCHARD (1978). *École et innovation*, Ottawa, Édition NHP.
- ANGERS, P. et C. BOUCHARD (1986a). *L'activité éducative. Le développement de la personne*, Montréal, Bellarmin.
- ANGERS, P., et C. BOUCHARD (1986b). *L'activité éducative. L'appropriation de soi*, Montréal, Bellarmin.
- BOUCHARD, C. et G. ARSENAULT (1993). «Quand l'enfant philosophe», dans R. PALLASCIO et D. LEBLANC, *Apprendre différemment*, Montréal, Agence d'Arc, 75-84.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1971). *Rapport annuel 1969-70. L'activité éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- DELORS, J. (sous la dir.) (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, UNESCO, Odile Jacob.
- FAURE, E. (sous la dir.) (1972). *Apprendre à être*. Œuvre collective de la commission internationale sur le développement de l'éducation de l'UNESCO, UNESCO, Fayard.
- GOHIER, C. (2002). «L'homme fragmenté: à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation», dans C. GOHIER (sous la dir.), *Enseigner et libérer: les finalités de l'éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1-19.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1984). *Programme d'études. Primaire. Formation personnelle et sociale*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982). *Programme d'études. Secondaire. Écologie*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *Programme d'éducation préscolaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1971). *L'opération-départ (Montréal). Rapport final, livre II, Un modèle d'Éducation permanente*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- PARADIS, M. (2002). *Enseignement du savoir-être*, Montréal, Université du Québec à Montréal, École de travail social.
- RACINE, D. (1988a). *Savoir-être 5, Formation personnelle et sociale, 5^e secondaire*, Saint-Laurent, Beauchemin.
- RACINE, D. (1988b). *Savoir-être 5, Formation personnelle et sociale, 5^e secondaire*, Guide d'utilisation pédagogique, Corrigé, Saint-Laurent, Beauchemin.
- ROGERS, C. (1984a). *Le développement de la personne* (traduction de *On Becoming a Person*, 1961), Paris, Dunod.

ROGERS, C. (1984b). *Liberté pour apprendre* (traduction de *Freedom to Learn*, 1969), Paris, Dunod.

ROGERS, C. et collab. (1951). *Client-Centered Therapy*, Boston, Houghton Mifflin.