

Enseigner ... apprendre

Les compétences morales : vague des années 90 ou dimension essentielle de la formation fondamentale ?*

Cécile Lambert

Coordonnatrice
Maîtrise en enseignement
en soins infirmiers
PERFORMA
Université de Sherbrooke

Être humain, c'est se comporter moralement. Être éduqué, c'est avoir, au minimum, le savoir, les habiletés et la conviction nécessaires pour pratiquer une vie morale¹.

H. Mehlinger

Pour bien des personnes, le terme « moral » est plutôt péjoratif et on lui préfère le mot « éthique ». Cela est vrai pour une génération qui considère que l'éducation reçue était empreinte d'une morale religieuse opprimante ; cela l'est également, pour une autre génération éduquée supposément dans un climat de liberté bien après que les discours religieux aient disparu du curriculum. En guise d'introduction, je souhaite donc préciser le sens des expressions « morale », « éthique » et « déontologie ». Comme le fait remarquer Pierre Gaudette dans *Cahiers de recherche éthique* 13, le vocabulaire en regard de ces expressions est flottant et l'étymologie est de peu de secours².

Les mots « éthique » et « morale » sont en effet dérivés respectivement du grec « ethos » et du latin « mores » qui réfèrent tous les deux aux mœurs, à la conduite de la vie, aux règles de comportement. Quant au mot déontologie, il ajoute une précision puisqu'il provient du grec « deon-deontos », ce qu'il faut faire, et « logos », discours, évoquant ainsi spontanément une définition usuelle de l'éthique ou de la morale comme discours de ce qu'il faut faire.

Mais, selon cet auteur, il n'en demeure pas moins qu'une revue des écrits fait ressortir des tendances dominantes. Ainsi, le *Dictionnaire de morale* nous apprend que, même si depuis Aristote le

terme « éthique » a un double sens, « on s'entend mieux lorsqu'on utilise le terme « éthique » pour désigner la science de la morale (philosophiæ moralis), et « morale » pour désigner l'objet de cette science : la vie et les comportements moraux ». Cette distinction m'amène donc à aborder le sujet sous l'appellation de compétences morales plutôt que de compétences éthiques, puisque, dans un contexte de formation fondamentale, c'est bien de la vie et du comportement concret en rapport avec la vie dont il est question.

Retour à la question

Il n'y a pas que l'industrie du vêtement qui se prête à la mode. De nos jours, ce serait plutôt le contraire, car même si les grands couturiers continuent de lancer leurs collections deux fois l'an, la liberté dans l'art de se vêtir n'a jamais été aussi grande. Je ne suis pas sûre qu'il soit possible d'en dire autant des courants idéologiques. De ce côté-là, nous sommes fréquemment en présence de vagues qui durent souvent une dizaine d'années, parfois plus, parfois moins, mais étant donné que les médias aiment bien les rétrospectives, il est plus facile de parler des années 60, 70, etc. Les vagues sont là pour témoigner d'une époque et la nôtre, semble-t-il, se préoccupe d'éthique.

Le dernier livre-événement paru au Québec s'intitule justement *L'éthique au quotidien*³. Nous étions habitués à ce que certains groupes professionnels aient des codes pour guider leur conduite vis-à-vis de leurs clients. Dans le

domaine de la santé, par exemple, les codes de déontologie des infirmières, des infirmiers et des médecins fixent les obligations de ceux-ci vis-à-vis de leurs patients. Présentement, c'est dans tous les domaines que l'on réclame des codes, aussi bien dans les affaires que dans l'environnement et les sports. Ce qui se cache derrière cet engouement pour ce qu'on nomme l'éthique va bien au delà des objectifs de cet article. Sans aucun doute, certains développements technologiques posent de nouveaux défis pour l'humanité. À titre d'exemple, mentionnons la sophistication des appareils de réanimation cardio-respiratoire qui ont entraîné l'acharnement thérapeutique qui, en contrepartie, a donné lieu à un nombre croissant de dilemmes opposant les principes qualité de vie et respect de la vie.

D'autres valeurs sont entrées en scène qui, comme l'auto-détermination de la personne, donnent effectivement l'impression qu'il y a un nouvel univers moral à réinventer. Toutefois, nombreuses sont les personnes qui se demandent si une partie importante du discours actuel sur l'éthique ne se rapproche pas plutôt de la notion de droit, en ce sens qu'il y a davantage recherche du consensuel que de l'autonomie du sujet moral. De ce nombre, plusieurs sont inquiets des résultats d'un débat de société sur la conduite humaine qui se fait à l'écart de valeurs fondamentales. À ce sujet, Jacques Dufresne, dans sa critique récente du volume déjà cité⁴, craint que ce discours sous le nom d'éthique soit une autre *coquille vide* qui ne se rattache d'aucune façon à une *métaphysique digne de ce nom*. D'aucuns

* Texte tiré de : *Développer ses compétences*, Actes du 10^e colloque de l'AQPC, 1990.

peuvent penser que l'indignation du critique et des personnes qui partagent son point de vue est justifiée, d'autres pas. Il n'en demeure pas moins que leurs propos nous obligent à nous demander quelle est la mesure et quel est le sens que nous devons accorder à la conduite humaine dans nos programmes de formation. Parmi les diverses possibilités qui nous sont offertes, je propose les suivantes :

□ *Considérer que la conduite humaine est une affaire personnelle et que le développement moral ne relève pas des objectifs de la formation collégiale ;*

□ *Considérer que la conduite humaine est un sujet pertinent pour la formation collégiale et adopter une position qui se rapproche du courant en vogue, c'est-à-dire se situer davantage au niveau de la règle et du devoir ;*

□ *Considérer que la conduite humaine est un sujet pertinent pour la formation collégiale, et avoir des objectifs de formation qui voient la personne comme un être agissant à partir de divers systèmes de pensée ;*

□ *Considérer que la conduite humaine et le développement moral de l'élève sont des aspects de la formation fondamentale au même titre que les habiletés intellectuelles, politiques, intra et interpersonnelles et que des objectifs d'apprentissage doivent être identifiés en regard de ces aspects.*

J'ai retenu la dernière de ces possibilités. Il va de soi que le choix de la première évacue tout discours sur le sujet des compétences. Dans la deuxième, droit, éthique et morale se confondent. Or, il me semble que l'obéissance aux règlements qu'établit une société à travers ses chartes, ses lois et ses codes ne requiert pas de compétences particulières, ni un développement moral très poussé ; la crainte des conséquences de l'infraction suffit. Il en va autrement pour la personne dont l'agir est soumis à des principes moraux et qui aura à justifier des choix intuitifs et arbitraires. La troisième possibilité correspond aux objectifs du cours de philosophie *Éthique et politique*. Ce savoir est d'une grande importance, mais la maîtrise que l'on en a ne témoigne

aucunement du développement moral qui l'accompagne.

Une formation globale pour une personne globale

La notion de compétences morales à l'intérieur d'un programme de formation collégiale s'inscrit dans une perspective holiste de l'éducation, ce qui nous amène à prendre en considération les deux points suivants : le premier concerne l'élève, le second sa formation. L'élève est un être global qui a un corps, des émotions et un intellect. Il est aussi un être agissant, dont les conduites vis-à-vis de lui-même et d'autrui sont influencées par les valeurs morales de son milieu ; le degré d'autonomie atteint en regard de ces valeurs donne la mesure de son développement moral. D'autres personnes ajouteraient que l'élève a aussi une vie intérieure et que la dimension spirituelle de la personne se développe au même titre que les aspects physiques, affectifs, intellectuels et moraux ; mais de ce côté-là, il n'y a pas beaucoup de modes ou de vagues.

L'exploration du savoir et, dans une certaine mesure, la transmission du savoir exigent une approche réductionniste qui sépare les différents aspects de la personne. Toutefois, s'il est question de formation et de relation pédagogique, il nous faut alors être en interaction avec la personne dans sa totalité, car très peu de gens se vivent en pièces détachées. Ceux qui le font vivent cette expérience avec beaucoup d'angoisse et notre société considère qu'ils ont des problèmes de santé mentale. Ainsi, si la personne est un tout intégré, il nous faut une approche qui en tienne compte.

S'il est question de formation et de relation pédagogique, il nous faut alors être en interaction avec la personne dans sa totalité

Le développement de compétences diverses dans un contexte de formation fondamentale correspond à ce type de formation. Mais la formation fondamentale n'est pas un amalgame de cours où l'on se distribue les savoirs et les compétences. La formation fondamentale s'intéresse au développement global de l'élève ; elle exige des apprentissages qui se situent dans une continuité et qui font partie de la trame horizontale d'un programme de formation. Le développement de compétences, soit morales, soit intellectuelles ou autres, s'acquiert de façon progressive et à travers une variété de contextes. Ce n'est pas à 9 h 35, un certain mardi matin de février, qu'en réponse à un certain contenu je développe des compétences dites morales. Par contre, il se peut que ce même mardi matin, ma professeure de chimie qui parle de certains hydrocarbures, dont les BPC, aborde également la question de la responsabilité sociale. Elle ne s'en tient pas à ses opinions, mais semble davantage intéressée à ce que j'identifie les valeurs qui sous-tendent les miennes et, en plus, elle nous incite à examiner différentes solutions, même celles qui ne correspondent pas à nos principes. Pour l'élève qui aura vécu des expériences comme celle-là dans des contextes variés, il est plus que probable que, au terme de sa formation, le concept de responsabilité sociale aura acquis le sens nécessaire pour guider ses conduites vis-à-vis d'autrui.

Des compétences particulières pour des personnes particulières

James Rest, psychologue à Harvard qui a d'abord étudié avec Kohlberg, a mis au point une grille pour l'enseignement des compétences morales qui comporte quatre dimensions⁵ :

- *la sensibilité morale,*
- *le jugement moral,*
- *l'intention morale*
- *la conduite morale.*

De son côté, William Perry a étudié le développement moral et intellectuel des étudiants dans les collèges américains⁶. Ses recherches l'ont amené à proposer une grille qui nous permet de situer le cheminement particulier des élèves et à élaborer des stratégies d'apprentissage qui correspondent au niveau de développement atteint. Quatre grandes

étapes résumant l'évolution de l'élève : *le dualisme, la multiplicité, le relativisme et l'engagement à la recherche du relativisme*. Dans un contexte de formation fondamentale, ces deux grilles me semblent complémentaires. La première nous permet de cerner la nature des compétences morales à l'intérieur d'un programme de formation ; la seconde nous amène à être attentifs au sens que donnent nos élèves à la notion de compétences morales. Nous examinerons donc l'une et l'autre de ces grilles, mais auparavant il me semble nécessaire de bien situer le but d'une formation qui s'intéresse à l'acquisition de compétences morales.

Faire des choix

Derrière l'acquisition de ces compétences se trouve, bien sûr, la notion de l'agir humain sous l'angle du bien et du mal. Ce qui est moins sûr est la façon de déterminer ce qui relève de celui-ci ou de celui-là. Il est toujours possible, nous dit Lucien Morin, de réussir son ordre moral, « La difficulté surgit quand c'est l'ordre entre les individus qui fait défaut⁷ ». L'acquisition de compétences morales vise justement l'acquisition d'une démarche qui permet de faire face aux dilemmes qui résultent des confrontations entre des personnes dont les libertés s'affrontent. Un dilemme est autre chose qu'un problème et requiert une approche différente. Un dilemme fait référence à une alternative contenant deux propositions contraires ou contradictoires et entre lesquelles on est mis en demeure de choisir, tandis qu'un problème consiste en une difficulté à résoudre.

Plusieurs personnes ont encore en mémoire une époque où lorsque venait le temps de choisir, il allait presque de soi de s'en remettre à une autorité particulière. Cela est moins sûr maintenant. Il arrive que ce soit l'autorité qui se tourne vers l'individu. À titre d'exemple, nous pouvons constater que de plus en plus de médecins se tournent maintenant vers la famille quand vient le moment de décider de mettre fin à des traitements qualifiés de mesures extraordinaires. On peut prévoir que le nombre de situations où nous allons être appelés à choisir entre des principes moraux d'égale importance va aller en augmentant. Les

habiletés qui vont nous permettre de faire des choix qui respectent la dignité de la personne relèvent de la compétence morale. La grille que nous propose Rest me semble un cadre de référence utile pour l'enseignement de ces habiletés.

Les habiletés qui vont nous permettre de faire des choix qui respectent la dignité de la personne relèvent de la compétence morale

Quatre étapes (Rest)

La **sensibilité morale** constitue une première étape dans ce cheminement. Pour diverses raisons, l'idée que certains rapports avec autrui relèvent de l'ordre moral est loin d'être évidente pour des élèves de cégep. Leur demander quelle est leur position morale face à l'accumulation des BPC ou des pneus usagés entraînera probablement des réactions émotives très expressives, mais sans doute les élèves auront-ils de la difficulté à nommer la valeur morale qui explique leur point de vue. Ils auront aussi une certaine difficulté à comprendre que l'élimination des déchets nocifs comporte un dilemme moral pour la société. Comme premier objectif, nous chercherons donc à sensibiliser l'élève au fait que, derrière l'émotion ressentie, des principes d'ordre moral sont en cause et que l'opposition de ces principes présente un dilemme. Le développement de la sensibilité morale se traduit par une approche toute simple qui consiste à mettre en place le réflexe du « *au nom de quoi ?* ». Ainsi, chaque fois qu'il y a une situation qui présente un dilemme moral, l'élève est amené à identifier et à clarifier les valeurs morales qui s'opposent et qui sous-tendent le dilemme. Par exemple, dans le contexte d'un conflit de travail, il sera

possible d'examiner cette situation à partir d'une opposition entre les concepts de liberté et de justice. Il importe d'ajouter que le développement de la sensibilité morale exige que l'on établisse les distinctions qui s'imposent entre la psychologie, la sociologie, le droit et la morale.

Le **jugement moral** consiste à intégrer « différentes considérations liées à une situation donnée pour déterminer ce qui, idéalement, devrait être fait⁸. » Mais avant de déterminer ce qui idéalement devrait être fait, il importe que le choix de la conduite soit précédé d'un moment où toutes les possibilités sont évaluées. Encore une fois, de jeunes élèves qui s'identifieraient à une femme dont l'ex-conjoint s'oppose à l'avortement peuvent difficilement imaginer une solution qui n'est pas en rapport avec le principe de l'auto-détermination. Mais pour développer cet aspect du jugement moral, il faut en arriver à voir les diverses possibilités d'action, en tenant compte de la liberté de chacune des personnes en cause ainsi que de la société. C'est donc à partir d'une écoute empathique de la situation que l'on choisit la meilleure action possible.

Mais l'action choisie à partir d'un point de vue idéal n'est pas nécessairement la plus appropriée. S'il est un point que l'élève doit saisir, c'est bien que les choix que l'on fait sont contextuels. Rien n'est jamais décidé pour toujours. Il faut donc développer les habiletés nécessaires pour évaluer ce qui motive son choix ou son **intention morale**. Un choix moral est un choix éclairé. Il importe donc que les conséquences des gestes posés soient connues. Le choix d'une conduite particulière suppose que les conséquences reliées à ses gestes sont également acceptées. Se reportant à Kant, Lucien Morin écrit : « Le moral est le fait de chaque personne singulière, qui s'impose de respecter les lois impératives de l'agir moral et qui s'assume en assumant ses actes⁹. »

Le passage à l'action constitue la **conduite morale**. Il s'agit alors de donner vie au choix auquel on est arrivé de façon délibérée en se basant sur des principes d'ordre moral. Des attitudes d'engagement et de conviction sous-tendent cet aspect des compétences morales.

L'acquisition de compétences morales dans un contexte de formation fondamentale consiste donc en grande partie à intégrer une démarche de raisonnement dont le but n'est pas de trouver *la* solution, mais plutôt de choisir des conduites en vue d'un agir responsable. Ici il importe de préciser que le mot *raisonnement* ne se limite pas aux seuls aspects de la logique. La considération des faits et des valeurs personnelles, sociales et culturelles se fait à la lumière des habiletés intellectuelles et des valeurs d'un idéal qui donnent au sujet la compréhension nécessaire lui permettant de dégager le sens de la situation avant de prendre une décision responsable et d'accomplir une action appropriée.

Les niveaux de développement des compétences morales (Perry)

À ce point, il est tout à fait approprié de se demander dans quelle mesure nos élèves sont capables d'acquérir des compétences qui exigent la conscience d'un moi idéal et la tolérance de l'ambiguïté, laquelle est propre aux dilemmes qui opposent des principes moraux. C'est possible, nous dit Perry, mais à la condition d'être attentif à la manière que prennent les élèves pour dégager du sens (« paying close attention to the student's way of making meaning¹⁰ »). Les travaux de recherche de Perry qui, entre autres, examinent les croyances des élèves en regard du savoir, de la vérité et de l'autorité, nous éclairent sur leurs façons de créer du sens. Au départ, Perry a inventorié neuf catégories de comportements qui tiennent compte des transitions entre quatre phases majeures. Je retiens l'adaptation de Joanne Kurfiss qui s'en tient aux phases principales¹¹.

La première phase est celle du **dualisme** ; l'élève croit qu'il est possible de trancher entre la vérité et l'erreur, le vrai et le faux, le bien et le mal. Les valeurs et les croyances ne sont pas choisies, elles sont données. Il n'y a pas lieu de s'interroger sur leurs origines. Il y a des questions qui n'ont pas à être posées.

À la phase de **multiplicité**, l'absolu a encore sa place, mais des failles s'installent ; l'élève réalise que, dans certains domaines, l'état du savoir n'est pas entièrement connu ; il réalise aussi que les personnes qui sont en position d'autorité

n'ont pas toutes les réponses. En réaction, il est fréquent de dire : à quoi bon ? Tout est affaire d'opinion et une opinion en vaut bien une autre.

À la phase suivante, celle du **relativisme**, l'élève prend conscience du fait que, de façon générale, le savoir est nuancé, mais que des moyens existent qui nous permettent l'exploration d'un savoir relativisé : examen des différentes perspectives, équilibre des perspectives, acceptation de la conclusion la plus raisonnable... Durant cette phase, il est difficile de se prononcer sur les systèmes de croyances, puisqu'il est toujours possible de présenter une argumentation en faveur de l'un ou l'autre des points de vue qui s'opposent.

Vient ensuite la réalisation de la nécessité de faire des choix. C'est la phase de l'**engagement à la recherche du relativisme**. L'élève rejette ou réaffirme des croyances antérieures, mais dans un cas comme dans l'autre, il le fait après avoir pris en considération les possibilités de façon consciente.

Les enquêtes longitudinales qui ont précédé la création du modèle de Perry démontrent que, durant leur première année d'université, les étudiants se situaient majoritairement à mi-chemin entre le dualisme et la multiplicité. Quatre ans plus tard, plusieurs avaient atteint le stade d'engagement au relativisme. Par contre, des groupes contrôles, dont les études se sont terminées après une douzième année, démontraient quatre ans plus tard des caractéristiques propres à la phase dualiste. Les travaux de Perry et de ses collaborateurs, ainsi que ceux de Chickering, qui a fait des études parallèles à celles de Perry, tendent à démontrer que l'évolution des étudiants est attribuable à la stimulation du milieu et à l'élaboration des stratégies qui établissent un équilibre entre le soutien de l'élève et les défis qui lui sont proposés pour accéder à la phase suivante¹². Mentkowski, Moeser et Strait du collège d'Alverno sont arrivés à des conclusions semblables. Ils considèrent que la grille de Perry permet aux enseignants d'être attentifs au développement de leurs élèves et qu'elle les amène aussi à considérer leur action pédagogique sous l'angle de la planification du changement¹³.

Applications pour la pédagogie collégiale

Le développement des compétences morales doit faire partie de notre discours pédagogique, au même titre que le développement des habiletés intellectuelles. Notre société a sans aucun doute besoin d'individus avec une tête bien faite, mais elle ne saurait se passer de ceux qui ont le sens de leur humanité.

Je doute fort qu'il se trouve des enseignants qui considèrent que leur discipline est tellement déconnectée de l'agir humain que toute considération morale doive être écartée de leur enseignement. Par contre, l'enseignant qui souhaite se cantonner à l'intérieur d'un contenu particulier et ne jamais dépasser les limites de ce contenu se heurtera peut-être à une démarche qui l'oblige à tenir compte du sens que ses élèves donnent à leur vie. Mais, pour l'élève, l'identification et la clarification de ses valeurs seront beaucoup plus significatives s'il doit les affronter dans un contenu réel plutôt que dans des activités simulées. L'intégration de telles activités d'apprentissage exige évidemment de la part de l'enseignant la capacité d'identifier les prolongements de sa discipline dans la conduite humaine, ce qui signifie que, en plus du contenu, il possède le sens de sa discipline.

À ces considérations disciplinaires s'ajoutent des considérations pédagogiques. Dans un premier temps, il me semble que les enseignants qui s'intéressent au développement des compétences morales doivent se voir comme des formateurs plutôt que comme des transmetteurs de connaissances. Vouloir participer au développement de l'élève, c'est aussi accepter de le recevoir là où il se trouve en regard de son développement. À leur entrée, les élèves des cégeps sont plus jeunes que ceux de Harvard ou d'Alverno. De plus, leur séjour dans nos établissements n'est pas de quatre ans, mais de deux à trois ans et, sauf pour quelques programmes isolés, l'approche-programme qui favorise la continuité des apprentissages est loin d'être une réalité. Toutefois, de plus en plus de personnes sont sensibles à une vision globale de l'élève ; il faut espérer des actions concertées pour mettre en place des stratégies favorisant l'acquisition de compétences morales.

Vouloir participer
au développement de
l'élève,
c'est aussi accepter
de le recevoir
là où il se trouve
en regard de
son développement

Parmi les considérations morales, il me semble nécessaire de refléter aux élèves l'importance accordée au fait moral. Son propre questionnement face à un dilemme d'ordre moral qui met en cause le bien-être de la population constitue un des meilleurs enseignements possibles. L'actualité regorge de situations qui, dans un premier élan, nous portent vers l'indignation et parfois le soulagement. Voir des dilemmes d'ordre moral en termes de victoires et de défaites fait ressortir la dimension politique de certaines questions, mais ce genre d'attitude ne favorise pas le développement des compétences morales. L'émotion ressentie est réelle, et elle nous renseigne sur la présence de certaines valeurs personnelles, mais elle doit être resituée à l'intérieur d'une démarche qui mène vers une décision responsable et une action appropriée.

Je termine en revenant à cette *coquille vide* dont il a été question au tout début. Des compétences morales qui s'appuieraient entièrement sur l'acquisition d'une démarche seraient à mon avis à l'image d'une coquille vide. La montée du pluralisme a fait en sorte que bon nombre de personnes ne souhaitent pas imposer formellement leur système de valeurs. Il n'en demeure pas moins que l'acquisition de compétences morales doit tendre vers un engagement en regard d'un ensemble de principes moraux. Concrètement, ne pas chercher à se rattacher à des principes moraux correspondrait à rester dans une adolescence prolongée. ■

RÉFÉRENCES

1. MEHLINGER, H., « The Nature of Moral Education in the Temporary World », dans *Ethics and Social Responsibility in Science Education*, Fraser, M. et Kornhauser, A. ed. Oxford, Pergamon Press, 1986, p. 17.
2. GAUDETTE, Pierre, « Éthique, morale et déontologie : une question de mots ? », dans *L'éthique professionnelle*, Cahiers de Recherche Éthique 13, Montréal, Fides, 1989, p. 23-29.
3. HÉBERT, Martin (sous la direction de), *L'éthique au quotidien*, Montréal, Québec-Amérique, 1990.
4. DUFRESNE, Jacques, « Les huit commandements », dans *La Presse*, Samedi 12 mai 1990, Cahier B3.
5. REST, James, « A Psychologist Looks at the Teaching Ethics », dans *The Hastings Center*, 12, 1, 1982, p. 29-36.
6. PERRY, William, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.
7. MORIN, Lucien, dans *De l'éthique à la bioéthique : repères en soins infirmiers* (dir. D. Blondeau), Chicoutimi, Gaëtan Morin, 1986, p. 46.
8. BLONDEAU, Danielle, « La compétence morale, voie de l'autonomie professionnelle », dans *Nursing Québec*, 9, 3, 1989, p. 44-51.
9. MORIN, Lucien, *op. cit.*, p. 46.
10. PERRY, William, cité dans Ron Smith, « Teaching and Learning: The Making of Meaning », dans *Teaching and Learning*, Concordia University, 10, 3, 1984, p. 4.
11. KURFISS, Joanne, *Intellectual, Ethical and Psychosocial Development in College: Four Major Theories*, Ogden, Ut., Instructional Development, Weber State College, 1983, p. 16-23.
12. KURFISS, Joanne, *Designing Instruction to Stimulate Abstract Reasoning*, Provo, Utah, Utah Academy Division of Library Information and Instruction Science, 1980, p. 1-3.
13. MENTKOWSKI, M., MOESER, M. et STRAIT, M., *Using the Perry Scheme of Intellectual and Ethical Development as a College Outcomes Measure: A Process and Criteria for Judging Student Performance*, vol. 1, Milwaukee, Wisc., Alverno Productions, 1983, p. 7.

VOLUMES NON CITÉS

- EARLEY, M., MENTKOWSKI, M. et SCHAFER, J., *Valuing at Alverno: The Valuing Process in Liberal Education*, Milwaukee, Wisc., Alverno Productions, 1980.
- MARTIN, R., « A Clinical Model for Decision-making », dans *Journal of Medical Ethics*, 4, 1973, p. 200-206.