

Toiles @ penser

Cahiers d'éducation permanente de

La Pensée et les Hommes

***Autonomie affective et formation
du jugement moral.
Pédagogie***

Marthe VAN DE MEULEBROEKE

Dossier n° 2011 - 043 - 011

La Pensée et les Hommes

Émissions de philosophie et de morale laïque
pour la radio et la télévision – Publications

Fondateurs (1954)

Robert HAMAIDE, Georges VAN HOUT

Comité exécutif

Jacques CELS, Chemsî CHEREF-KHAN, Paul DANBLON, André DEJAEGERE,
Anne-Marie GERITZEN, Jacques Ch. LEMAIRE

Rubriques

Publications – Radio – Télévision

Publications – Abonnements

Christiane LOIR

(02) 650.35.90 – christiane.loir@ulb.ac.be

Secrétariat

Isabel MARTIN

(02) 640.15.20 – secretariat@lapenseeetleshommes.be

Adresse centrale

Avenue Victoria, 5 – 1000 Bruxelles
<http://www.lapenseeetleshommes.be>

La Pensée et les Hommes

Association reconnue d'éducation permanente par la Fédération Wallonie-Bruxelles

Connaissez-vous nos publications ?

Nous publions annuellement trois dossiers thématiques et un numéro « Varia ».

Dans sa nouvelle conception, notre revue paraît annuellement sous la forme de trois livres brochés qui comptent chacun environ cent pages et regroupent le point de vue d'une dizaine de spécialistes du sujet traité.

Chaque volume ambitionne de faire le point sur une question relative à la philosophie et à la morale de notre temps ou de traiter en profondeur un sujet qui intéresse les défenseurs des idéaux laïques.

Comment s'abonner à nos publications ?

En effectuant un versement au profit du compte :

000-0047663-36

de *La Pensée et les Hommes* Asbl

Le prix de l'abonnement annuel s'élève à 30 € (pour trois volumes thématiques et un numéro de « Francs-Parlers ») ou plus pour un abonnement de soutien. Si votre domicile implique un envoi par voie aérienne, majorerez s'il vous plaît votre versement de 5 €.

Pour en savoir plus, visitez notre site Internet

<http://lapenseeetleshommes.be>

Les numéros relatifs à l'abonnement pour l'année 2011 seront consacrés aux thèmes suivants (sous réserve) :

n° 81 – *Francs-Parlers n° 5*

n° 82-83 – *Les femmes et la franc-maçonnerie. Des Lumières à nos jours
(volume 1. Les XVIII^e et XIX^e siècles)*

n° 84 – *Une majorité musulmane à Bruxelles en 2030 :
comment nous préparer à « mieux vivre ensemble ? »*

Nos Toiles @ penser

disponibles sur demande et sur notre site <http://www.lapenseeetleshommes.be>

Projets d'action économique et sociale

- Aux grands mots les grands remèdes*, M. JUDKIEWICZ, 2010.
L'éthique de la sollicitude et la protection des personnes vulnérables, Ch. COUTEL, 2010.
La médecine et les responsabilités de l'homme, Dr. HUBINONT, 2009.
Plaidoyer pour une médecine « intégrative », Th. JANSSENS, 2009.
Un atelier d'improvisation pour les détenues de la prison de Berkendael, P. HOUYOUX, 2008.
Faut-il avoir peur des communautés immigrées ? A. MANÇO, 2008.
Quel avenir pour la recherche scientifique en Belgique ? J. C. BAUDET, 2008.
Article 27. Un réseau créatif, L. ADAM, 2007.
Les enfants dans les centres fermés pour illégaux, V. SILBERBERG, 2007.
Désirs éthiques et désirs critiques pour une politique culturelle de gauche, M. HELLAS, 2007.
D'un papillon à une étoile, J. CORNIL, 2007.
Complexité, identité, fraternité, citoyenneté : le quadrige de la reliance, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Brèches, J. CORNIL, 2007.
Comment vivre à Bruxelles malgré le coût des loyers, N. CASTELIJN, 2006.

La lutte contre les fausses croyances et les fausses sciences

- La grande intelligence, illusion ?*, P. J. MAINIL, 2010.
L'âme existe-t-elle ?, P. J. MAINIL, 2010.
Et Dieu dans tout cela, R. DEJAEGERE, 2010.
Les fausses sciences, J. PIRON, 2010.
Effets pervers de la morale chrétienne, B. MILHAUD, 2010.
Les erreurs de la science comme indices de sa valeur, J. C. BAUDET, 2010.
L'évolution et la notion de vie, O. PIRON, 2010.
Les théories physico-chimiques, M. FLORKIN et J. BRACHELET, 2010.
Les fausses sciences. Les pièges de la représentation, J. PIRON, 2010.
Les fausses sciences. L'« explication » unique et le savoir total, J. PIRON, 2010.
Science et foi. Problème périmé ou problème éternel ? P. ROBIN, 2009.
Science et foi. Les croyants devant la science, P. ROBIN, 2009.
Science et foi. La solution moderniste, P. ROBIN, 2009.
Foi contre science, Ph. MAASEN, 2009.
Les droits humains, ici et maintenant, P. GALAND et B. VAN DER MEERSCHEN, 2008.
Que penser de l'intégrisme féministe ? J. GABARD, 2008.
Deux voix de témoignages : Rwanda et Shoah, A. GOLDSCHLÄGER, 2008.
« Tyrannie de la majorité » selon Tocqueville et « Droits des minorités », Ch. COUTEL, 2008.
Égalité, discrimination, diversités : des constats aux actions, A. MANÇO, 2008.
Actualité des Protocoles, J. JAMIN, 2007.
Droits et recours de la victime de prétendus voyants, gourous, mages, guérisseurs et autres charlatans invoquant le paranormal, N. DE BECKER, 2006.
Les complots : sujet de la littérature populaire, A. GOLDSCHLÄGER et J. LEMAIRE, 2006.
Le cinéma, la télévision et les jeux vidéos illustrent la peur des conflits, A. GOLDSCHLÄGER et J. LEMAIRE, 2006.

La lutte contre les extrémismes politiques

- J'exècre les révisionnistes, fulminait Dominique*, P. J. MAINIL, 2010.
Deux voix de témoignages : Rwanda et Shoah, A. GOLDSCHLÄGER, 2010.
La franc-maçonnerie en terre d'islam, R. Y. DAJOUX, 2009.
L'homme qui ne portait pas de chaussettes ou Quel Einstein célébrons-nous ? P. MARAGE, 2008.
La sociologie est-elle une science ? Cl. JAVEAU, 2008.
Le rôle de l'expérience en philosophie, D. SERON, 2008.
Un modèle d'univers, J.-F. PONSAR, 2008.
Le truchement majeur, J. CELS, 2008.
Propos d'un libertaire sur l'éthique, P.-J. MAINIL, 2008.
Égalité, discrimination, diversités : des constats aux actions, A. MANÇO, 2008.

- Les limites de la liberté*, J. JAMIN, 2007.
Nature, culture et extrême droite, J. JAMIN, 2007.
Pour un personnelisme pluraliste, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Les religions meurtrières, E. BARNAVI et Ch. CHEREF-KHAN, 2007.
Réflexions sur la montée de l'islamisme, E. BARNAVI et Ch. CHEREF-KHAN, 2007.
Récits de Colombie, J. CORNIL, 2007.
Le totalitarisme, M. HELLAS, 2007
Les otages politiques, Fr. VANDEN DRIESCH, 2007.
Einstein et la politique, M. VOISIN, 2006.
Extrême droite et éducation permanente, M. MAESSCHALK, 2006.
Après quarante-cinq ans de présence musulmane en Belgique : « Sire, il n'y a pas d'islam belge »,
 Ch. CHEREF-KHAN, 2006.
Les tabous de l'immigration, J. CORNIL, 2006.

Avancées en faveur de l'éducation

- La dernière énigme de Léopold II*, G. TELLIER, 2010.
L'orientation sexuelle : biologie ou éducation, J. BALTHAZART, 2010.
Bye Bye l'unilinguisme, J. REYNAERS, 2010.
Quelques réflexions sur l'homme, V. DAUMER, 2010.
Nos têtes sont plus dures que les murs des prisons, L. BOVY, 2009.
Propos d'un libertaire sur les religions, P.-J. MAINIL, 2009.
Introduire le cours de philosophie dans le secondaire, V. DORTU, 2009.
Bonheur et humanisme, Fr. DE GREEF, 2009.
Éducation permanente et philosophie pour enfants, M. VOISIN, 2007.
L'alimentation intelligente, A. BURONZO, 2007.
Prison-sanction et prison-éducation, J.-Cl. DE POTTER, 2007.
Trente propositions pour une école de la réussite, A. DESTEXHE, 2006.
L'avenir de l'université, J.-Fr. BACHELET, 2006.
Ce que montre PISA 2003 : les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique, N. HIRTT, 2006.
Les francs-maçons à la naissance de l'enseignement universitaire des sciences, J. LEMAIRE, 2006.
L'immersion linguistique, R. BRIQUET, 2006.
Coexistence des langues et des cultures. Entre utopie et réalités, R. RENARD, 2006.

Ambitions de la laïcité

- La laïcité et les laïcités : deux versions, un idéal*, M. BOLLE DE BAL, 2010.
Conscience athée, N. RIXHON, 2010.
Jean Meslier, curé et athée : un paradoxe ?, N. RIXHON, 2010.
Réflexions d'un libre examinateur ou d'un homme qui, du moins, croit l'être, P. J. MAINIL, 2010.
Peut-il exister une spiritualité laïque ?, J. RIFFLET, 2010.
Âme : Esprit/Doute/Foi, E. DE BEUKELAER et B. DECHARNEUX, 2010.
Religion/Théologie : Dogme, E. DE BEUKELAER et B. DECHARNEUX, 2010.
Athéisme : Agnosticisme/Cléricalisme, E. DE BEUKELAER et B. DECHARNEUX, 2010.
Nsr Abou Zeid et Mondher Sfar, J. WILLEMART, 2009.
De la difficulté d'être athée aujourd'hui, A. PIRLOT, 2009.
Humanisme et laïcité : Condorcet, précurseur de la loi de 1905 ? Ch. COUTEL, 2009.
Propos d'un libertaire sur les religions, P.-J. MAINIL, 2009.
De la tolérance à la reconnaissance ? J. PELABAY, 2009.
Artes Moriendi : comment aborder la fin de vie ? St. NELISSEN, 2009.
La dépénalisation de l'euthanasie a été un combat laïque, R. LALLEMAND, 2009.
Questions sur la laïcité en Europe, Cl. VAILLANT, 2009.
Science et foi. Problème périmé ou problème éternel ? P. ROBIN, 2009.
Science et foi. Les croyants devant la science, P. ROBIN, 2009.
Science et foi. La solution moderniste, P. ROBIN, 2009.
Héritier des Lumières, Condorcet « traducteur » de Voltaire, Ch. COUTEL, 2008.
Les médecines parallèles, P. DEBUSSCHERE, 2008.
Six années d'euthanasie légale : bilan, M. ENGLERT, 2008.
Le conseiller laïque serait-il un semeur d'interrogations dès qu'il centre son action sur l'écoute de l'autre ? M. MAYER, 2008.
La franc-maçonnerie est-elle une secte ? C. BRYON-PORTET, 2008.

- La laïcité française et la loi sur le port de signes religieux dans les écoles publiques*,
A. DUMOULIN, 2008.
- Lettre ouverte sur la tolérance*, G. HOTTOIS, 2008.
- Tiberghien, précurseur d'un idéal oublié*, V. DORTU, 2008.
- Islamophobie et culpabilité*, A.-M. DELCAMBRE, 2008.
- Un catholique face à l'euthanasie*, J.-J. JAEKEN, 2008.
- Euthanasie : le débat parlementaire*, Ph. MONFILS, 2008.
- « Tyrannie de la majorité » selon Tocqueville et « Droits des minorités », Ch. COUTEL, 2008.
- Égalité, discrimination, diversités : des constats aux actions*, A. MANÇO, 2008.
- Divin et humain : religion et reliance*, M. BOLLE DE BAL, 2007.
- Bio-éthique et thanato-éthique*, M. BOLLE DE BAL, 2007.
- Vers une éthique de l'environnement*, J. CORNIL, 2007.
- La crémation : une éthique pour notre temps*, M. MAYER, 2006.
- La loi de dépénalisation de l'euthanasie : une démarche citoyenne*, J. HERREMANS, 2006.
- La laïcité dans la vie sociale*, Ph. GROUET, 2006.
- Cent ans parès une loi mémorable de séparation des Églises et de l'État. Favoriser dans les sociétés plurielles les dialogues interculturel et interreligieux*, R. RENARD, 2006.
- 2.500 ans de pensée libre : 1^{ère} partie*, A.-M. HANSENNE, 2006.
- 2.500 ans de pensée libre : 2^e partie*, A.-M. HANSENNE, 2006.
- La laïcisation de l'art*, Ch. LOIR, 2006.
- Laïcité et diversité culturelle*, R. RENARD, 2006.

Réflexions sur l'éducation permanente

- Éducation permanente et philosophie pour enfants*, M. VOISIN, 2007.
- Prison-sanction et prison-éducation*, J.-Cl. DE POTTER, 2007.
- Extrême droite et éducation permanente*, M. MAESSCHALK, 2006.
- La FORel*, A. SCHLEIPER, 2006.
- La culture, une généreuse éducation permanente*, J. CELS, 2006.
- Le rôle charnière du cardinal Bellarmin*, J.-J. DE GHEYNDT, 2006.
- Jonas et la liberté. Dimensions théologique, ontologique, éthique et politique*, M.-G. PINSART, 2006.
- La rhétorique, moyen de convaincre*, M. MEYER, 2006.
- Représenter le zéro : un problème philosophique*, J.-J. DE GHEYNDT, 2006.
- Écrire en Belgique sous le regard de Dieu. La littérature catholique belge dans l'entre-deux-guerres*,
C. VANDERPELEN-DIAGRE, 2006.
- Réalisations de la Communauté française de Belgique, en matière d'éducation à la citoyenneté*,
P. DUPONT, 2006.
- Rêveries d'un promeneur solitaire. Vagabondages imaginaires autour du nouveau siècle*,
J. CORNIL, 2006.

Comprendre aujourd'hui au travers des miroirs culturels

- Le petit monde d'outre-tombe*, A. CHABOT, 2010.
- L'existentialisme de Martin Heidegger*, G. AISEAU, 2010.
- Pôle Santé de l'ULB : histoire de lieux, de personnages, de découvertes*, S. LOURYAN, 2010.
- Les noms de famille*, J. GERMAIN, 2010.
- Bruxelles néoclassique : mutation d'un espace urbain (1775-1840)*, Ch. LOIR, 2010.
- L'existentialisme. Le rôle de la phénoménologie*, G. AISEAU, 2010.
- La liberté et l'histoire : la liberté et ses valeurs*, M.-J. LEFEBVE, 2010.
- La liberté et l'histoire : l'évasion du temps*, M.-J. LEFEBVE, 2010.
- Jean-Jacques Rousseau et la naissance de l'autobiographie*, R. TROUSSON, 2010.
- La Flandre aux Flamands*, P. STÉPHANY, 2010.
- Vision de la mort dans le judaïsme*, A. GOLDSCHLÄGER, 2010.
- Le Coran est-il authentique ?* J. WILLEMART, 2009.
- Le pain des oiseaux*, Y. NAMUR, 2009.
- La vision de la mort dans le judaïsme*, A. GOLDSCHLÄGER et J. LEMAIRE, 2009.
- La forme de la terre : des conceptions primitives à Aristote*, D. BOCKSTAEEL, 2009.
- L'architecture néoclassique à Bruxelles, reflet d'une société en mutation*, Ch. LOIR, 2009.
- Nietzsche, précurseur du nazisme ?* ANONYME, 1^{ère} partie, 2009.
- Nietzsche, précurseur du nazisme ?* ANONYME, 2^e partie, 2009.
- Nietzsche, précurseur du nazisme ?* ANONYME, 3^e partie, 2009.
- Kierkegaard, le père de l'existentialisme*, G. AISEAU, 1^{ère} partie, 2009.

- Kierkegaard, le père de l'existentialisme*, G. AISEAU, 2^e partie, 2009.
Kierkegaard et l'ascétisme, G. AISEAU, 2009.
Kierkegaard et l'incroyance, G. AISEAU, 2009.
La Belgique, un anachronisme d'avenir ? Ch. VAN DEN EYNDE, 2008.
La spiritualité, ANONYME, 2008.
L'Europe méditerranéenne, entre l'Occident et l'Orient, Ch. COUTEL, 2008.
L'évolution du freudisme, W. SZAFRAN, 2007.
La question rousse, V. ANDRÉ, 2007.
La valeur du temps dans un monde qui accélère, M. DE KEMMETER, 2007.
Le récit de vie, pierre d'angle de la sociologie existentielle, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Le Centre de culture européenne, M. IMBERECHTS, 2006.

Relais du monde associatif

- Les leçons de l'histoire et nous*, F. BRODSKY, 2010.
Mutilations génitales, J. CHEVALIER, 2010.
Présentation du réseau Financement Alternatif, A. BROUYAUX, 2008.
La Ligue de l'Enseignement, V. SILBERBERG, 2007.
Les enfants dans les centres fermés pour illégaux, V. SILBERBERG, 2007.
Mal au fesses pour le Congo, H. BOKHORST, 2007.
Ni putes ni soumises : un mouvement international pour libérer la parole et les initiatives,
F. SIDIBE, 2006.
Le GRIP et ses activités, 2006.
Infor-Drogues. 1971-2006, trente-cinq ans déjà !, Ph. BASTIN, 2006.
*Les conseillers moraux laïques en milieu hospitalier,
en maisons de repos et en maisons de repos et de soins*, N. BOLLU, 2006.
Les Maisons médicales et la Fédération des Maisons médicales et des Collectifs de soins de santé, 2006.

Interrogations et projets d'action sur quelques données sociologiques

- Multiculturalisme ou interculturalité : Tour de Babel ou cathédrale des Lumières ?*,
G. VERZIN, 2010.
Problèmes de la drogue, C. SOMERHAUSEN, 2009.
La liberté : un concept entre gris clair et gris foncé, F. ANDRÉ, 2008.
Est-il nécessaire d'établir une censure sur le Web ? M. BRODSKY, 2008.
Parents de toxicomanes..., A.-M. LEGRAND et D. CRACCO, 2008.
L'argent des fourmis : religions - migrations - développement, A. MANÇO, 2008.
Le jeu pathologique, une maladie de la modernité, S. MINET, 2007.
Déliance, reliance, alternance, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Fraternité et/ou amitié : deux « reliesances » à relier, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Pour un personnalisme pluraliste, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Des valeurs réinterrogées. Penser ou dépenser. Marchandisation des valeurs et valeur d'usage,
J. CORNIL, 2007.
Questions de sexualité, J.-L. GÉNARD, 2006.
Le travail : une valeur à réhabiliter, M. BOLLE DE BAL, 2006.
Violence, passions et guerres : cris des hommes, silence des dieux, M. BOLLE DE BAL, 2006.
Bribes réflexives sur la nouvelle divinité mercantile, J. CORNIL, 2006.
Conte le turbocapitalisme : taxe Tobin et enquête sur les sociétés de clearing, J. CORNIL, 2006.
Travers et valeurs de l'individualisme, J. CORNIL, 2006.

Construire l'Europe

- Le cheval de Troie. Sectes et lobbies religieux à l'assaut de l'Europe*, M. CONRADT, 2008.
Trois rêves évanouis, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Le Centre de culture européenne, M. IMBERECHTS, 2006.

Éduquer à la citoyenneté

- Les droits de l'homme et le droit international public*, F. RYZIGER, 2010.
L'argent dans le monde moderne selon Charles Péguy, Ch. COUTEL, 2009.
Quelques réflexions sur les origines de l'homme, V. DOUMEN, 2009.
La liberté : un concept entre gris clair et gris foncé, F. ANDRÉ, 2008.
L'origine de la liberté, A. VAN KERCKHOVEN, 2008.

- Valorisation des compétences et co-développement*, A. MANÇO, 2008.
- Quelle place pour l'expression des convictions religieuses à l'école ?* N. GEERTS, 2007.
- Faits de société*, M. BOLLE DE BAL, 2007.
- Les discriminations et la démocratie de l'identité*, A. MARTENS, 2007.
- Les otages politiques*, FR. VANDEN DRIESSCH, 2007.
- Brèches*, J. CORNIL, 2007.
- Chronique d'un cours de philo. Intermède*, H. VAN CAMP, 2006.
- Réalisations de la Communauté française de Belgique, en matière d'éducation à la citoyenneté*,
P. DUPONT, 2006.
- Quelques références du Conseil de l'Europe en matière de citoyenneté*, P. DUPONT, 2006.
- Évolution du statut de la femme. L'époque de la déesse-mère*, CLAV, 2006.
- Évolution du statut de la femme. La réconciliation des sexes*, CLAV, 2006.
- Évolution du statut de la femme. L'éveil de la conscience politique des femmes*, CLAV, 2006.

Autonomie affective et formation du jugement moral.

Pédagogie

Marthe VAN DE MEULEBROEKE

*Inculquer*¹ des principes rationnels et laïques ? *Inculquer* les principes du libre examen ? Ces formules, on les a souvent entendues. Traduisent-elles correctement l'objectif d'un cours de morale laïque ? Je pense que non. L'admettre, ce serait partir de l'idée que l'enfant est incapable d'un jugement personnel et que l'éducateur doit le conditionner, le modeler. Hypothèse qui me paraît en contradiction avec les principes de liberté que l'on veut défendre par ailleurs.

Je pars de l'hypothèse inverse, à savoir que l'enfant est capable de juger personnellement et rationnellement dans les domaines où il dispose d'une information suffisante. À une condition : celle de vivre dans un climat de sécurité physique et affective.

D'abord, je voudrais faire la critique de cette formule selon laquelle le cours de morale aurait pour objectif d'« inculquer » des principes quelconques. En regard, je proposerai ce que j'entends par une philosophie libre exaministe et laïque.

À partir de mon expérience de l'enseignement, je tenterai ensuite de dire comment on peut, me semble-t-il, aider les enfants et les jeunes à accroître leur autonomie affective et à former leur jugement en matière de morale.

Inculquer des principes ? Ou apprendre à réfléchir dans un monde en mouvement ?

Sciences et morale

¹ Inculquer vient du latin *inculcare*, « fouler, presser », de *calx*, « talon » !

Le cours de morale non confessionnelle n'a pas pour but de transmettre un système doctrinal quelconque. S'il le faisait, il relèverait, si j'ose dire, d'une sorte de *confession laïque*. Ce qui serait contradictoire dans les termes.

Qu'est-ce en effet qu'une confession ? Le mot est employé pour désigner l'ensemble des articles de foi auxquels doivent adhérer les membres d'une Église s'ils veulent lui appartenir.

Pour définir une communauté qui se dirait laïque, certains ont pu croire qu'il suffisait de remplacer ces articles de foi par des vérités scientifiquement démontrées. Celles-ci constituaient un savoir objectif fondé sur le libre examen et transmissible par le professeur à ses élèves.

Sur quelles vérités scientifiques fonder une morale ?

Au XIX^e siècle, on prit conscience que les mathématiques et les sciences de la nature ne pouvaient, à elles seules, éclairer l'action morale. Il était donc urgent de créer une science de la société. Aussi Auguste Comte inventa-t-il l'expression de *physique sociale*. Quand il découvrit que Quételet l'avait déjà utilisée pour désigner la statistique, le fondateur du positivisme créa le mot de *sociologie*.

Les milieux laïques, notamment l'ULB, s'intéressèrent vivement à cette nouvelle discipline qui promettait, par le biais d'une science des comportements sociaux, de fonder une morale libre examinate, c'est-à-dire scientifique et non dogmatique.

Passer de l'indicatif à l'impératif ?

Pouvait-on toutefois passer de l'indicatif à l'impératif, c'est-à-dire d'une science des mœurs à l'enseignement de la morale ? Comment remplacer le *Décatalogue* par un corps de principes qui garderait le caractère normatif d'un code religieux, mais qui aurait l'avantage d'être scientifiquement établi ?

Dans divers ouvrages et notamment son *Cours de morale positive* (1901-1902), Émile Durkheim avait tenté de répondre à cette question.

Comme on le sait, il avait observé que chaque société avait ses propres règles de fonctionnement, structurées de façon scientifique.

« L'ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une même société forme un système déterminé qui a sa vie propre ; on peut l'appeler la *conscience collective* ou commune. »²

² Dans *Division du travail social*, PUF, 1960.

Autonomie affective et formation du jugement moral. Pédagogie

Même dans une société différenciée, cette conscience collective structurerait la conscience des enfants et des adultes. Elle transcenderait donc les consciences individuelles et s'imposait à elles avec autorité. Objet de science, elle était en même temps normative.

Certes, elle variait, concédait Durkheim, mais plus lentement que les générations qui se succédaient à l'intérieur d'un groupe social. Il était donc possible d'en tirer des règles d'éducation apparemment permanentes.

Qu'il y ait une part de vérité dans la pensée de Durkheim me paraît incontestable. Surtout au niveau de l'analyse. Aujourd'hui encore, notre attachement même aux valeurs et aux libertés individuelles est en partie tributaire de la société qui nous englobe.

Cependant, la conscience collective ne peut servir de fondement à un enseignement de la morale.

D'abord pour une raison *éthique*. Il est en effet moralement scandaleux d'apprendre aux jeunes à se conformer à une morale collective quelle qu'elle soit, sans avoir à la juger personnellement. Le faire, ce serait consentir aux fascismes les plus abjects. Ou pis : en favoriser l'avènement.

L'analyse des réalités rend de toutes façons cette solution inactuelle.

Les réalités sociales d'abord évoluent beaucoup plus vite. Une même génération constate des changements tels qu'aucune illusion n'est plus possible quant à la permanence de la conscience collective.

La rencontre des cultures différentes ajoute encore à la relativité des impératifs collectifs.

Quant aux sciences elles-mêmes, elles progressent avec une accélération telle qu'il est impossible de prévoir avec certitude quel univers habiteront les hommes dans cinquante ans. Fourastié l'avait déjà montré dans son essai *Le grand espoir du XX^e siècle*. L'homme lui-même, que sera-t-il devenu ? Les nouvelles générations devront modifier plusieurs fois les idées qu'elles auront acquises sur le monde, sur la société, sur l'homme.

Dans cet univers mouvant, pas d'autre solution que d'accroître la force, la finesse et l'autonomie du jugement de chacun.

Autonomes, les hommes et les femmes pourront inventer un art de vivre qui tienne compte à la fois de leurs propres désirs, des désirs de l'autre et des réalités objectives. Autonomes, ils deviendront capables de faire des choix et d'en assumer les conséquences.

De l'hétéronomie à l'autonomie par le libre examen

Ce passage de l'hétéronomie à l'autonomie dans l'action relève-t-il du *libre examen* ? Je le pense. Mais pas dans son acception la plus étroite. Je veux dire que le libre examen n'exclut pas la réflexion philosophique sur la vie.

Dans son acception la plus étroite, le libre examen se pratique *à l'intérieur du laboratoire*. Il s'oppose à l'immixtion dans le processus de la recherche scientifique de quelque autorité que ce soit, qu'elle soit de nature religieuse, philosophique ou politique. Selon la formule célèbre de Poincaré, la pensée ne peut se soumettre qu'aux faits eux-mêmes.

En ce début de XXI^e siècle, je pense qu'il est urgent d'élargir cette notion. Ce qui fait l'originalité d'un libre examinateur aujourd'hui, ce n'est pas qu'il pratique les sciences librement, ni même qu'il tienne compte de leurs résultats dans l'action (comportement devenu plus courant), mais c'est qu'il transpose dans la conduite de sa vie certains principes de la recherche scientifique. Qu'est-ce à dire ?

La *méthode scientifique*, je simplifie, comporte plusieurs étapes. La première consiste à observer avec de plus en plus d'attention et de rigueur des phénomènes qui paraissent peut-être étonnants. Les questions que suscite l'observation font naître des hypothèses. Le chercheur choisit dans ces hypothèses celles qui lui semblent les plus intéressantes. Il met au point des expériences qui en confirment ou en infirment la valeur. Si aucune hypothèse ne se révèle vraie, il la corrige ou en invente d'autres. Et ainsi de suite... De ce va-et-vient entre l'hypothèse théorique et l'expérience décisive, il pourra tirer (ou inventer) une théorie plus large, d'ailleurs toujours susceptible d'une révision.

Vivre, dira-t-on, c'est différent : c'est désirer, aimer, lutter, créer... Mais si l'on veut *penser sa vie* et faire quelques progrès, vivre, c'est aussi observer ce qui se passe autour de nous, en nous, faire des *hypothèses* sur les êtres (nous compris), sur les choses et sur les relations qui se tissent entre les uns et les autres. En fonction de ces hypothèses, on s'*engage* dans une action.

Nous aurons ensuite à porter personnellement les conséquences des hypothèses en fonction desquelles nous nous sommes engagés. En effet, la valeur de ces hypothèses d'action ne sera testée qu'après coup, c'est-à-dire quand l'action aura été accomplie. En somme, dans la vie quotidienne, nous sommes à la fois l'observateur, le chercheur, l'expérimentateur et le matériel d'expérimentation. Nous ne pouvons rester au balcon. Nous ne sortirons jamais indemnes de nos expériences. Et même, faisant le point sur l'acte accompli, nous ne saurons pas toujours si nous en avons été les bénéficiaires ou les victimes. Et il nous faudra repartir enrichis, mais parfois blessés, vers de nouvelles situations qui demandent de nouveaux engagements.

Ce qui complique tout, c'est que nous ne sommes évidemment jamais seuls à faire ces observations, ces hypothèses, ces choix. Nous les faisons à plusieurs. Parfois les uns contre les autres. Parfois ensemble. En tout cas, l'*intersubjectivité* est constante et rend le tissu social infiniment complexe. Bref, nous nous engageons rarement seuls et le plus souvent les uns vis-à-vis des autres. Notre *responsabilité* est toujours *multiple*.

Bien sûr, encore une fois, beaucoup de nos choix sont dictés par les pulsions qui nous animent, par les conditionnements auxquels nous avons été soumis et par les situations objectives auxquelles nous sommes confrontés. « Nous sommes déterminés. Nous ne sommes pas Dieu le Père. Vogue la galère ! » disent certains.

Cependant, la *réflexion* peut intervenir et *suspendre l'automatisme* de nos réponses comportementales. Tout se complique de nouveau. De quoi tiendra compte notre réflexion ?

Du point de vue des *autres* sans doute. Ne fût-ce que pour rechercher l'accord sur les principes d'une action menée en commun. Toutefois en dernière analyse, nous resterons responsables de la décision que nous aurons prise. L'argument d'autorité ne constitue pas un alibi.

De nos *connaissances scientifiques*, chaque fois que la chose est possible. Mais ce savoir reste toujours partiel et inachevé. Or, comme nous l'avons déjà souligné, notre réponse comportementale à une situation donnée engage la totalité de notre personne et révèle, implicitement au moins, le point de vue que nous avons à cet instant sur le monde.

Bref, qu'ils soient inspirés par la science ou par notre expérience personnelle, pouvons-nous nous contenter d'une succession de points de vue sur le monde et sur nous-mêmes sans lien entre eux, sans aucune cohérence ? Cette démarche zigzagante aurait les charmes d'une ivresse permanente. Elle en aurait aussi les inconvénients : autodestruction et destruction de l'entourage. C'est ainsi que nous sommes amenés à élaborer une philosophie personnelle qui rende compte, non d'un acte isolé, mais d'une suite d'actes, d'un comportement éthique. Notre philosophie personnelle, ce serait en quelque sorte une théorie générale de nos actions.

Ouverte à la discussion, sujette à révision, gérée d'une façon autonome, sans référence à une autorité quelconque, telle serait selon moi une *philosophie libre exaministe*.

Bref, le libre examen au laboratoire se prolonge dans la vie par ce qu'on pourrait appeler la *liberté d'esprit*.

Libre examen et laïcité

Une question se pose alors. Tout le monde est-il capable de cette liberté d'esprit ?

Le libre examen au laboratoire est la liberté d'esprit pour l'« élite » ! Telle fut au XIX^e siècle l'optique de beaucoup de « progressistes ». Libres penseurs peut-être. Mais pas pour leur femme ou leurs filles. Ni pour leurs domestiques ou leurs ouvriers. La religion devait suppléer aux déficiences de l'esprit. C'est bien ce que déjà pensait Voltaire lorsqu'il interrompit une conversation sur l'athéisme de crainte que ses domestiques ne lui volent ses couverts.

Cette conception aristocratique du libre examen et de la liberté d'esprit cadrerait bien avec la *pratique politique* du XIX^e siècle. N'avaient le droit de vote que les censitaires et les capacitaires. Le « peuple » et les femmes étaient incapables, croyait-on, d'exercer ce droit avec intelligence.

C'est ici que je ferais intervenir le concept de *laïcité*. Relevant essentiellement de la philosophie politique, celui-ci désigne *stricto sensu* la séparation de l'Église et de l'État. Mais, par son étymologie (*laos*, le peuple), il implique une dynamique selon laquelle le peuple tout entier est souverain et a le droit de juger des institutions qu'il juge bonnes et du gouvernement de la cité. Le suffrage universel aurait dû logiquement en découler. S'il ne l'a pas fait, c'est que la bourgeoisie de l'époque a d'abord refusé de parier pour la capacité que les hommes et les femmes auraient de s'autogérer ou au moins d'indiquer à leurs représentants les lignes directrices selon lesquelles devait s'orienter la gestion de la société. Bref, elle n'a pas cru à la capacité de tous les hommes et de toutes les femmes d'appliquer le libre examen dans leur vie sociale et individuelle. La pratique du libre examen restait réservée à une élite. La philosophie du libre examen restait *aristocratique*.

L'esprit laïque consiste à formuler l'hypothèse inverse et à parier pour la capacité des hommes et des femmes d'appliquer le libre examen dans leur vie sociale et individuelle.

Cette dernière hypothèse de travail incline ceux qui la font à *créer* les conditions culturelles, sociales et économiques qui rendent cette capacité effective.

Bref, pour moi la laïcité, c'est un combat pour démocratiser de la façon la plus concrète possible la pratique du libre examen. Comme j'ai essayé de le définir.

La classe de morale

La formation du jugement sera donc l'objectif essentiel d'un cours de morale laïque. Le professeur aura pour tâche de créer des conditions et un climat tels que les jeunes s'exercent à résoudre eux-mêmes et ensemble les problèmes éthiques, sociaux, politiques qu'ils vont rencontrer dans des situations souvent nouvelles et partiellement imprévisibles.

Pour leur permettre de les affronter, il faut préalablement leur fournir des informations aussi précises et aussi larges que possible, mais les aider aussi à prendre conscience de leurs propres *désirs* et des *peurs* de ceux avec lesquels ils seront vraisemblablement appelés à vivre. Apprendre à inventer ensemble des solutions, c'est s'exercer à *communiquer* des peurs et des désirs confus pour qu'un *accord des esprits* devienne possible quant à un *modus vivendi*.

Les obstacles

Qu'est-ce qui nous empêche d'exprimer nos désirs et de rencontrer ceux des autres ?

Très souvent une éducation autoritaire – ou fondée sur le chantage affectif – dont Carl Rogers a démontré les mécanismes et les effets aliénants³. Loin de moi le projet de reprendre toutes les idées de Rogers sur la non-directivité. (Conséquent avec lui-même, il déconseillait d'ailleurs de le faire). Le professeur n'est pas un psychothérapeute. Ce qui me semble l'apport essentiel de Rogers à l'éducation morale, c'est le respect absolu des émotions et des sentiments de l'enfant ou de l'adolescent.

Pour justifier ce point de vue, il me paraît indispensable de rappeler dans les grandes lignes les *conceptions rogoriennes*.

Il part de plusieurs hypothèses de travail, dont celle-ci : chaque organisme humain (et, par là, il entend un organisme à la fois physiologique et psychique) est apte à s'automotiver, à développer ses potentialités et à contrôler ce développement. Il dispose donc des outils qui, l'âge venant, lui permettraient de s'autogérer. Selon ce postulat, dont Rogers croit pouvoir vérifier l'utilité sur le plan thérapeutique, l'enfant serait donc capable d'acquérir progressivement un comportement autonome.

Toutefois, vu sa faiblesse physique et sociale, l'enfant éprouve en même temps le besoin d'être *aimé inconditionnellement* par sa mère, par son père ou par toute autre personne faisant fonction de parent.

³ Carl ROGERS et G. Marian KINGET, *Psychothérapie et relations humaines*, Paris, Éditions Béatrice-Nauwelaerts, 1965.

Or, très souvent, cet éducateur privilégié ne se contente pas de désapprouver ou d'interdire un *acte* jugé dangereux. Il déclare retirer son amour à la *personne* de l'enfant. Il utilise donc la menace du retrait d'amour à des fins pédagogiques. L'enfant vit cet amour parental comme conditionnel ou sélectif. S'il commet tel acte interdit ou, pis, s'il éprouve une émotion ou un sentiment qualifiés de « vilains », il se sent en danger. Par exemple, à un enfant jaloux du cadet, on ne se contente pas d'interdire tout comportement dangereux et de lui expliquer pourquoi. Mais on lui dit :

« La jalousie est un vilain sentiment. Si tu es jaloux de ton petit frère, papa, maman ne t'aimeront plus du tout. »

Pour garder l'amour de ses parents, l'enfant masquera une partie de son vécu psychique. Pis encore : pour être sûr d'en être digne, il apprendra à se cacher à lui-même ses propres sentiments.

Il y aura désormais une *distorsion entre l'idée qu'il se fait de son moi et le champ de son expérience affective réellement vécue*.

Tout ce qui l'inciterait à voir plus clair en lui apparaîtra donc comme *menaçant*. Pour éviter l'*angoisse* qui résulte de cette menace permanente, l'adulte ainsi formé (déformé) mettra au point des *mécanismes de défense*. La *projection* sur autrui des pulsions qu'on ne veut pas discerner en soi-même en est un exemple bien connu.

Conduites d'évitement aussi : la *rigidité conceptuelle* et l'*étroitesse d'esprit*. En effet, défendue comme une forteresse, l'idée que l'individu s'est formée de son moi s'immobilise, se durcit et se ferme à tout événement significatif qui pourrait se produire dans sa vie affective. L'idée ou l'image du moi fait d'ailleurs partie d'un bagage conceptuel inculqué dès l'enfance et que l'adulte croit devoir garder jalousement de peur que l'édifice entier ne s'écroule, laissant apparaître dans sa nudité un vécu inadmissible.

Dans ce contexte, le *recours à l'argument d'autorité* s'impose. En effet, l'éducateur de la petite enfance a joué le rôle de ce que Rogers a appelé la *personne critère*. Au cas où celle-ci a gratifié l'enfant d'un amour conditionnel, le vide qu'elle laisse par sa disparition ou par sa relativisation devra se combler par un substitut infaillible (le chef d'un parti politique, le chef d'une Église ou un dieu même).

Beaucoup d'individus dogmatiques fonctionnent ainsi sans crise apparente.

Viennent la *crise*, le besoin de la surmonter et une demande d'aide psychologique, quelle doit être l'attitude du psychothérapeute ?

Le psychothérapeute

Ce n'est pas le lieu de se livrer à une analyse de la méthode expérimentée par Carl Rogers.

Disons en quelques mots que le psychothérapeute doit, pendant la cure, jouer le *rôle de la personne critère*. Mais le jouer correctement, c'est-à-dire en témoignant par la parole et par toute forme de communication non verbale qu'elle *accepte inconditionnellement* le vécu de son patient (Rogers l'appelle le « client »). Accepter inconditionnellement, ce n'est ni valoriser ni dévaloriser ce vécu. C'est l'accepter comme un *fait*. C'est, mieux encore, accepter la *personne* qui découvre peu à peu son vécu. C'est accepter aussi qu'elle ne l'accepte pas et qu'elle fait tout pour éviter de le voir en face. L'y contraindre, ce serait renforcer les murs de la forteresse ou provoquer un écroulement destructeur. Le thérapeute accompagne simplement la démarche de son client par des « réponses-reflets ». Celles-ci transmettent au « client » l'assurance qu'il a été compris et simultanément lui donnent à entendre ce qu'il vient de dire. Grâce à cette assurance et à cette prise de distance, il devient capable de reconnaître ce qu'il vient de communiquer, de le corriger et d'aller plus loin.

À la fin de la cure, il est devenu sa propre personne critère. L'idée symbolique qu'il se fait de son moi s'ouvre à l'expérience réellement vécue. Ses concepts ne sont plus rigidifiés par la peur. Il devient apte à gérer lui-même son vécu au mieux de ses potentialités. Il est capable de nouer des relations humaines positives et dépourvues de préjugés. J'ajouterai qu'il a enfin assez de maturité pour acquérir une philosophie personnelle ouverte.

Qu'en est-il du professeur de morale ?

Il n'est pas un psychothérapeute. Son rôle est évidemment différent. J'ajouterai que, dans l'espace et le temps limités d'une classe, il ne peut même pas se permettre le luxe d'être totalement non directif. Ce que je veux dire est, je crois, beaucoup plus réaliste.

J'ai expliqué plus haut pourquoi la formation du jugement constitue l'objectif fondamental du cours de morale.

Or, le jugement éthique ne porte pas seulement sur des matières objectives, formalisables et auxquelles un raisonnement purement logique apporterait des solutions indiscutables. Bien sûr, la formation scientifique est indispensable. Mais elle ne suffit pas. Il faut aussi apprendre à vivre ensemble au mieux des possibilités de chacun et au mieux des possibilités de l'équipe que peut former un groupe donné. Dans ce but, je le répète, il est souhaitable que chacun prenne conscience de ses propres désirs, des désirs de l'autre et des contradictions auxquelles l'affrontement de ces désirs peut donner lieu. L'intersubjectivité qui constitue cet échange de

points de vue peut ainsi déboucher sur des conceptions argumentées et sur une action humaniste plutôt que sur une philosophie de la violence et de la haine.

Nous avons vu que, selon Rogers, ce qui bloque cet échange, c'est essentiellement la peur du champ de l'expérience vécue par chacun. Et cela suite à une éducation de type autoritaire ou basée sur le chantage affectif.

Aussi, me semble-t-il, sur un point en tout cas, le professeur de morale se doit d'être absolument non directif : il doit manifester un respect inconditionnel du vécu des enfants ou des adolescents, même si ce vécu le choque personnellement. Les émotions, les sentiments, les tonalités affectives sont des faits qu'il faut accepter et reconnaître pour tels. Sans les juger ni positivement ni négativement. En encourager l'expression, même par des moyens non verbaux, c'est pousser à une sorte de surenchère. En réprimer l'expression, c'est figer des sentiments et des concepts qui, pour être cachés, n'en continueront pas moins leur travail souterrain.

Si les émotions sont à considérer comme des faits, les élèves qui les éprouvent doivent bénéficier de la part du professeur d'une *attitude empathique*. Il est utile que celui-ci comprenne leurs cadres de références et qu'il leur communique cette compréhension. Il créera ainsi un climat de confiance aussi serein que possible.

Là s'arrête pour moi la part de non-directivité que l'on peut attendre du professeur de morale.

Il est en effet évident que si le professeur accepte l'expression d'une émotion agressive, il ne peut *tolérer le passage à l'acte*. Il doit être clair pour tout le monde qu'il interdira tout comportement insultant ou agressif. (L'indignation même peut créer un choc salutaire). On n'a pas le temps en classe d'attendre tout de la maturation des esprits, maturation qui peut prendre des années.

Pour les mêmes raisons, le professeur ne peut attendre que l'enfant trouve par lui-même *des informations plus objectives* que celles dont il dispose. Bien sûr, on peut l'inciter à les chercher. Mais il faut au moins lui indiquer des sources valables si l'on ne veut pas qu'il se laisse convaincre par les sophismes d'un quelconque Faurisson.

Enfin, ne pas culpabiliser les affects qui surviennent dans le champ de l'expérience vécue n'exclut nullement un élargissement de celle-ci. On peut susciter de nouvelles expériences affectives par des lectures, par des moyens audiovisuels, par des échanges. Par là le professeur peut rendre *sensibles* certains aspects d'un problème ou certains points de vue ignorés de l'élève.

Évidemment, la responsabilité du professeur est très grande. D'autant plus grande qu'il inspire la confiance.

Autonomie affective et formation du jugement moral. Pédagogie

Il doit donc avoir lui-même une philosophie personnelle structurée, solide, mais vivante et ouverte. Quand la chose est possible, il est utile qu'il en dévoile la teneur et en accepte la discussion, la mise en question.

Il *existe* parmi ses élèves. Face à ses élèves. Il faut qu'il existe. Qu'il résiste et enseigne la « résistance ». Il n'est pas un miroir.

Mais il ne peut prétendre ni à la certitude ni à l'objectivité totale. Nous savons bien que tout jugement de valeur est subjectif et ne peut déboucher sur un accord des esprits que le jeu de l'intersubjectivité. À ce prix, l'élève aura peut-être conquis l'autonomie dans la pensée et l'action.

« L'éducateur devrait nous apprendre à nous passer de lui, s'effacer, effacer l'enseignement qu'il prodigue, n'être plus que le signe de l'avenir, le révélateur des chemins qui s'ouvrent. »⁴

⁴ Jacques SOJCHER, *Le professeur de philosophie*, Montpellier, Édition Fata Morgana, 1976, p. 24.

**Vous souhaitez être tenu(e) au courant
de nos publications
et de nos programmes d'émissions
télévisées et radiophoniques ?**

Rien de plus simple,
consultez notre site internet
<http://www.lapenseeetleshommes.be>

ou

renseignez-nous votre adresse de courriel
et nous vous enverrons mensuellement nos programmes détaillés



La Pensée et les Hommes ASBL

Avenue Victoria, 5 – 1000 Bruxelles
Tél. 02/640.15.20 – 02/650.35.90
secretariat@lapenseeetleshommes.be
christiane.loir@ulb.ac.be

Visitez notre site

www.lapenseeetleshommes.be

Association reconnue d'éducation permanente
par la Fédération Wallonie-Bruxelles

