

Toiles @ penser

Cahiers d'éducation permanente de

La Pensée et les Hommes

La morale de l'adolescence

Marthe VAN DE MEULEBROEKE

Dossier n° 2011 - 045 - 004

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. GROLLET, 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 « relies » 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.

La morale de l'adolescence

Marthe VAN DE MEULEBROEKE

1. Les valeurs de l'adolescent

La morale peut désigner l'ensemble des règles de conduite admises à une époque donnée par un groupe donné. Existe-t-il, ainsi définie, une morale propre aux adolescents ?

Imaginons une classe de lycéens un jour d'examen. Des élèves, parmi les meilleurs et les plus sympathiques, utilisant des ruses de sioux pour communiquer les bonnes réponses. Pris en flagrant délit de fraude en faveur d'un condisciple, ils ne manifestent aucun sentiment de honte. Soutenus par l'approbation de leur classe, ils ne se sentent pas déloyaux. Que s'est-il passé ? En réalité, s'ils sont déloyaux à l'égard de nos règles, ils ont, au contraire, été fidèles à une loi au moins tacite de leur groupe d'adolescents : les jeunes se doivent aide et protection *contre* l'autorité de l'adulte. De nombreuses investigations psychologiques l'ont prouvé : les adolescents constituent une classe sociale qui a ses normes propres. Il est donc licite, dans ce sens, de parler d'une morale des adolescents.

Ce qui nous intéresse, c'est le choix des valeurs opéré par l'adolescent. J'entends, non pas les valeurs reçues par l'éducation et officiellement admises, mais *les valeurs autour desquelles se polarise son affectivité et qui orienteront réellement son action*, même s'il n'en a pas une conscience très nette. Reprenons l'exemple de la *tricherie* scolaire et analysons les jugements portés sur tous les acteurs de ce petit drame psychologique.

Celui qui fraude pour son propre compte n'en tire généralement aucune gloire : il le fait pour se tirer d'une situation sur laquelle il se croit incapable d'agir autrement et ses camarades le jugent souvent avec indulgence. Celui qui laisse voir sa copie ou souffle à un concurrent désarmé s'attire l'estime générale. Pourquoi ? D'abord parce qu'il se doit d'aider son voisin dans l'embarras et que la générosité pour lui ne se raisonne pas, ne se calcule pas et l'emporte sur tout règlement. Lui dit-on qu'il rend un mauvais service à son condisciple ? Autant vouloir mouiller un canard : il reste imperméable à ce type de bienfaisance raisonneuse et froide. Quant au bon élève qui cache jalousement ses réponses, il paraît égoïste et peureux. Préoccupé

uniquement de l'estime des adultes, il n'appartient pas au monde de l'adolescent.

Abstrayons les valeurs réelles qui ont cristallisé cette conduite morale : la *générosité*, la *solidarité*, le *goût du risque*, le *désir de gloire* et le *désintéressement*. Des valeurs sacrifiées, passées sous silence, il y en a évidemment plusieurs : la sagesse, la raison, la prudence, le respect des règlements.

Si nous comparons ce choix de valeurs avec celui que l'adulte opère dans des circonstances analogues, nous sentons que l'adolescent n'accroche pas les valeurs comme l'adulte, que cette hiérarchisation différente polarise une autre affectivité et un autre comportement.

2. Les problèmes pratiques

Des problèmes pratiques résultent de ce qui précède.

Souvent, le rendement intellectuel des enfants de douze–treize ans semble diminué ; on voit les enfants de cet âge prendre des allures nouvelles, parler un argot scolaire, devenir plus difficiles à conduire et faire mine de manifester une sorte d'indépendance à l'égard des autorités. On se dispose, bien entendu, à faire plier l'enfant et à forcer sa paresse.

Envisageons d'abord l'évolution intellectuelle. Selon les uns, le développement des facultés mentales s'arrêterait vers douze ans. La puberté en provoquerait même une régression provisoire. Mais selon d'autres, ce développement serait continu jusqu'à l'âge adulte et chaque courbe de croissance présenterait de telles variations qu'il serait impossible de prévoir, sinon très vaguement, les possibilités ultérieures d'un élève.

L'enfant peut être, momentanément ou définitivement, moins apte que certains de ses condisciples à assimiler une matière nouvelle. Il se peut d'ailleurs – et c'est souvent le cas – que cette diminution d'aptitude soit liée à d'autres facteurs, physiologiques, psychologiques ou sociaux.

De toutes façons, l'utilisation de la contrainte et de la menace conduit souvent l'adolescent à une sorte de désespoir et d'insécurité, dont il ne faut pas sous-estimer la gravité et qui peuvent avoir des conséquences fâcheuses. En effet, l'élève qui ne réussit pas n'est guère apprécié de ses camarades. Le professeur le morigène, ses parents manifestent leur désappointement, leur inquiétude ou leur colère. Si l'enfant est de vitalité faible, il se repliera dans une attitude d'apathie ou d'indifférence apparente, ou encore, si la peur le domine, il trompera l'autorité par tous les moyens, s'attirant ainsi le mépris et s'habituant à la sournoiserie. Si sa vitalité est forte, il se révoltera et s'obstinera dans une attitude négative, cherchant à regagner l'estime des ses camarades par son audace, son indiscipline et son caractère de *forte tête*.

En cas d'arrêt dans les progrès, la seule attitude efficace de l'éducateur consisterait à chercher d'abord les causes qui donnent parfois au jeune le sentiment décourageant de son incapacité. Il faut ensuite fournir une aide positive à l'adolescent en lui donnant l'occasion de combler des lacunes, de rattraper un retard, d'acquérir une méthode.

Nous venons d'aborder de biais le deuxième sujet de désappointement des parents : les changements de caractère observés chez l'enfant de douze ans. À cet égard, l'éducateur, ici encore, au lieu d'imposer de l'extérieur un comportement souhaité, doit chercher à comprendre ce qui se passe. Bien des parents y sont disposés. Souvent ils penseront, avec raison, à l'influence de la puberté ; certains vont jusqu'à croire qu'une fois celle-ci passée toutes choses se stabiliseront automatiquement. Il y a, dans cette vue, une exagération ou plutôt une simplification manifeste.

3. La puberté

Et tout d'abord la puberté ne peut se dater d'une manière précise. C'est un phénomène complexe englobant plusieurs manifestations qui peuvent s'échelonner sur une période assez longue et très variable.

Ensuite, il existe ce qu'on a appelé par image une *puberté mentale* qui, moins visible, n'en est pas moins réelle et lourde de conséquences. Cette puberté comporte deux aspects : l'adaptation progressive de l'adolescent à la société des adultes et l'accession à l'autonomie.

Il y a quatre-vingts ans à peu près, certaine pédagogie envisageait l'enfant comme une cire sur laquelle il était possible et suffisant d'imprimer des idées correctes pour que sa moralité s'en trouvât améliorée et rationalisée. Puis, parallèlement à l'invasion de la biologie en psychologie, on a pu parler de la force des instincts héréditaires. Actuellement, on tend plutôt à penser que la connaissance de la psychologie de l'individu ne peut être abstraite de celle du milieu social ; de nombreuses études faites sur les enfants et les adolescents délinquants ont prouvé que *leurs difficultés* venaient de la faillite de leurs groupes à satisfaire certains de leurs *besoins* psychologiques fondamentaux.

4. Les besoins fondamentaux

On a dressé la liste de ceux-ci.

Le besoin le plus fondamental est celui d'*être accepté*, estimé, aimé par son groupe social. Sa manifestation procure un sentiment de sécurité, essentiel à la santé mentale. Sa frustration, au contraire, est suivie de la détresse que l'on retrouve à l'arrière-plan de bien des délinquances et des déséquilibres mentaux.

Complémentaire est le besoin de *donner* de l'affection, d'éprouver de l'admiration. Le tabou porté, dans certains milieux trop sévères, sur l'expression de la tendresse peut conduire à *une surestimation des valeurs de substitution comme la passion du pouvoir ou du plaisir*.

Le besoin de *connaître* de nouvelles choses, d'étendre son horizon intellectuel et son champ d'action est particulièrement fort chez l'adolescent.

Interdire à l'adolescent tous les risques que comportent des initiatives dans ce sens, c'est freiner ce développement, c'est l'inviter à se replier sur lui et à rêver ce qu'il ne peut tenter sur le plan réel.

Lié à tous les besoins précédents est celui *d'exercer une responsabilité*. L'adolescent à qui on demande de contribuer d'une manière quelconque au bonheur de sa famille, à la prospérité de son école ou au travail de sa classe trouve l'occasion de se dévouer et de recevoir de l'estime ou de l'affection en échange. Il satisfait en outre son désir de libre expérimentation et de connaissance. Bien des troubles de l'adolescence, bien des conflits entre l'adulte et l'enfant viennent de ce que l'un de ces besoins au moins n'a pas trouvé satisfaction.

5. La crise est-elle nécessaire ?

Un point pourtant suscite une réserve : certains espèrent éviter toute crise de l'adolescence par une éducation harmonieuse et rationnelle, dosant avec art la satisfaction des besoins de chaque individu, depuis l'enfance jusqu'à la maturité.

Croit-on cependant épuiser la question quand on aura dénombré et surtout comblé les *besoins fondamentaux* ? Pour vivre, l'homme n'a-t-il pas précisément besoin de ses désirs ? N'est-ce pas l'inadéquation entre le désir et la possession qui incite à l'invention, au mouvement, à la vie ?

Nous pensons quant à nous, que le petit enfant, pour qui l'autorité des parents et des maîtres est sentie comme absolue et sacrée, *ne peut accéder à l'autonomie de la maturité sans passer au moins par une mise en question de ces autorités*. De même que le bébé ne prend conscience de l'hétérogénéité de son moi et du monde extérieur que parce qu'il a dû s'opposer à un obstacle pour réaliser un des ses désirs, de même l'adolescent ne devient capable de réflexion sur soi et de jugement personnel que parce qu'un déchirement s'est produit entre le monde qui l'a nourri spirituellement et ses aspirations intimes.

Un psychologue français bien connu, Monsieur Debesse, insiste sur cet aspect de l'adolescence dans un ouvrage intitulé : *La crise d'originalité juvénile*.

Cette crise comporte un double mouvement, de *résistance au monde réel objectif et d'affirmation du moi subjectif*. Elle se manifestera d'abord sur un plan extérieur : ce sera l'âge de l'indiscipline collective, – ou de la bande –, et de l'excentricité recherchée pour elle-même.

Cette première révolte juvénile est un phénomène couramment observé. L'enfant devient nerveux, agité, insolent parfois. Quant à l'excentricité, elle choque tous les jours nos yeux d'adultes. Les garçons comme les filles refusent de porter certains vêtements qu'ils estiment ridicules, en désaccord avec l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes. Leur comportement social est singulier et différent en tous cas de la banale routine exigée. On adopte un langage et des goûts que l'on croit audacieux ou choquants. On joue un personnage, éventuellement plusieurs, si l'on n'a pas trouvé celui qui convient. Bref, selon l'acuité de la crise, *on cherche à se différencier soit des autres générations, soit, à l'intérieur même d'une génération, de ses contemporains*.

Cette volonté de distinction répond à une nécessité intime : il s'agit d'expérimenter, d'exprimer sur un plan social et objectif, ce qui n'existe encore qu'à l'état de subjectivité vague et confuse, à savoir : la nouvelle conscience collective d'une jeunesse ou les aspirations d'une personnalité naissante.

Certains jeunes, plus rares peut-être, accèdent vers l'âge de quinze-seize ans, à la véritable crise intérieure de l'originalité juvénile. À force de se heurter au monde, comme à un obstacle riche en énigmes, l'adolescent prend brusquement *conscience de sa conscience*. Renouvelant ainsi, au petit pied et à sa manière, l'expérience cartésienne, il découvre ce qu'il appellera son *moi*, l'étudie, le savoure, et enfin l'exalte dans ce qu'il a de plus singulier et d'unique.

Disposant désormais du pouvoir de réflexion, il devient capable d'intellectualiser sa révolte première et de se livrer à une critique raisonnée du monde réel. Les idées, la discipline, le mode de vie familiale sont les premiers à pâtir de cette critique ; la société réelle tout entière sera combattue au nom d'une société idéale répondant aux aspirations les plus nobles et fondée sur la justice. Les églises ou les organismes spirituels verront leur autorité, leur prestige mis en question. « L'éveil du sentiment religieux, note Debesse, loin de contrecarrer la révolte contre l'Église, risque de l'aggraver. C'est au nom de dieu que nombre de jeunes gens rompent avec leur confession. » Enfin, on médite sur l'amour et la haine, sur la vie et la mort, sur la signification de l'univers et de l'existence.

Telle est, brossée à très larges traits, *la crise d'originalité juvénile*.

6. Évolutions possibles de la crise

L'amplitude et la fréquence de ces phénomènes sont en rapport direct avec plusieurs facteurs.

Certains types de culture et de civilisation arrivent à limiter le nombre ou la violence des révoltes juvéniles. Ainsi le monde anglo-saxon ouvre au collégien une série de *clubs* où il peut immédiatement libérer et discipliner tout à la fois son besoin d'indépendance et d'affirmation personnelle dans un monde de jeunes.

Le milieu joue un rôle essentiel. Dans les petites classes moyennes, l'adolescent, associé très tôt à la vie familiale active, aura peu de raison de s'opposer à une autorité puisque, très vite, il devient économiquement indépendant. De plus, il jouira de fort peu de temps pour cultiver son originalité. Dans les classes libérales au contraire, il prolonge généralement ses études. Sa crise s'aiguë et se développera parce que, d'une part il jouit de loisirs, et que, d'autre part, il vit dans la dépendance économique de sa famille et retarde son intégration à la vie sociale de l'adulte.

Dans certains milieux conservateurs et tyranniquement traditionnels, de même que dans les classes les plus démunies où la vie est immédiatement utilitaire, de jeunes êtres peuvent être brisés dans leur élan et n'arriver jamais à se formuler à eux-mêmes. *Un hiatus subsistera toute leur vie entre leurs aspirations réelles, devenues subconscientes, et la personnalité d'emprunt qu'on leur a imposée.*

Si la crise de l'adolescence peut ainsi présenter bien des aspects, il n'en reste pas moins qu'*elle est essentielle au développement de l'adolescent, puisqu'elle conditionne l'accession de l'enfant à l'autonomie intellectuelle, sociale et morale de l'adulte.* C'est donc en rapport avec cette crise de croissance intellectuelle et affective qu'il faudra étudier la morale propre à l'adolescence.

7. Crise juvénile et morale

Cette crise d'autonomie peut conditionner le choix de certaines valeurs morales et, d'autre part, le développement d'éthiques personnelles différentes de celles des éducateurs. L'adolescent peut ressembler sans doute au jeune chien que l'obstacle irrite. Il cherche de toute son énergie à développer son moi librement. Il se dresse parfois contre toute autorité, l'Église ou la tradition. Sa morale paraîtra à plus d'un *immorale* ou du moins *amorable*.

En réalité, selon la pensée de Sylvain De Coster, *c'est précisément cette opposition aux valeurs objectives de l'adulte, qui permet à l'adolescent*

d'éprouver subjectivement, d'intérioriser, de faire vraiment siennes les valeurs nouvelles et complémentaires qu'il découvre à cette occasion.

Quelles sont ces valeurs ? Et est-il possible de déceler dans l'expérience qu'en font les jeunes une évolution parallèle à celle de la crise d'originalité ?

De douze à quinze ans, une polarisation s'opère autour du sentiment d'honneur. Dans le cas de la fraude scolaire, les élèves obéissent à un code précis de l'honneur : est déshonoré celui qui dénonce un camarade ; est honoré celui qui aide ses camarades au risque d'être puni. Plus tard, vers quinze-dix-huit ans, c'est plutôt le sentiment de justice qui devient prééminent.

On voit que ces valeurs, générosité, honneur, justice sont toutes des valeurs de conquête, favorisant ou exprimant l'expansion, le développement du moi.

Faut-il conclure que l'adolescent est égocentrique ? Certes non. Il est vrai qu'il s'oppose généralement à toute discipline extérieure qui se présente comme obstacle à son besoin d'expansion spirituelle. Mais, par contre, il éprouve *un besoin vital d'une cause à laquelle il puisse se consacrer, qui exalte et polarise l'activité dont il est capable*. Si aucune cause ne lui semble valable, il ambitionnera de se dévouer pour rien, pour la beauté du geste gratuit.

Si la pureté c'est l'indivision de l'être qui se donne librement et sans calcul, l'adolescence est essentiellement l'âge de la pureté. Bien qu'il se heurte sans cesse à la multiplicité des faits réels, le jeune est en effet libre encore de tout engagement.

À ce caractère entier de la morale juvénile, on lie très souvent *l'intolérance*. Et pourtant je me demande si, sous certains aspects, l'adolescent n'est pas plus tolérant que l'homme mûr. En effet, l'indulgence et la politesse dont l'adulte fait preuve à l'égard de son adversaire, cachent souvent un renoncement définitif au contact humain : les jeux sont faits, on ne croit plus à l'utilité du dialogue. Au contraire, si les jeunes attaquent leurs interlocuteurs avec violence, c'est qu'ils espèrent un échange ou une révélation. *La critique des valeurs reçues facilite d'ailleurs la compréhension des valeurs nouvelles*. C'est l'âge où la découverte d'un nouveau monde spirituel peut marquer une personnalité pour la vie.

Cette ouverture de l'esprit à des idées nouvelles, cette curiosité anxieuse à l'égard d'attitudes spirituelles différentes de celles que l'éducation avait apprises, est un des phénomènes accompagnant chez l'adolescent la constitution d'une éthique personnelle.

8. Les éducateurs

Après un examen, hélas trop rapide du choix des valeurs opéré par l'adolescent, et, par conséquent de l'attitude de l'adolescent à l'égard du monde de l'adulte, il n'est pas moins important d'examiner l'attitude de l'adulte, de l'éducateur, à l'égard de l'adolescent.

Certains éducateurs appliquent une méthode que j'appellerai *transcendante*. Ils imposent leur comportement, leur morale, leur vision du monde, sans se soucier de ce que sont en réalité les adolescents dont ils ont la charge.

Ils ne connaissent jamais le vrai monde intérieur de l'enfant, n'y remarquant que ce qu'ils ont éprouvé eux-mêmes. Cantonnés dans le sentiment aigu de leur moi et le besoin de l'imposer, ils éprouveront toute différence que manifesterà l'adolescent comme une offense, presque une trahison. Ils réagiront en conséquence comme s'ils étaient offensés ou trahis. De tels éducateurs, même et surtout s'ils ont de grandes qualités, suscitent la révolte, ou bien subjuguent les enfants, retardent leur développement affectif et risquent de provoquer des déséquilibres psychiques et des inadaptations sociales.

D'autres éducateurs suivent une méthode que j'appellerai *immanente*. Ils brûlent du désir de comprendre l'adolescent ; ils veulent se mettre à son niveau et gagner sa confiance. Ils essaient de participer à sa société sur un pied d'égalité. Ou mieux encore, ils organisent toute la vie familiale en fonction de l'enfant. Ils admirent et encouragent la moindre de ses excentricités à l'égal d'un trait de génie. Sortes de parasites spirituels, ils font dépendre leur vie de leur descendance et ne trouvent plus de signification à leurs activités qu'en leur fils ou leur fille. L'adolescent porte, dans ce cas aussi, un fardeau affectif qui l'épuise. D'abord, il se sent obligé de répondre aux espérances démesurées des parents ou des éducateurs. Ensuite, privé de tout appui extérieur consistant, il souffre d'un sentiment d'insécurité et d'instabilité morale qu'il cache sous un air suffisant et, parfois, insupportablement prétentieux. Enfin, sans aucune autorité morale qui le dépasse, qu'il doive et puisse respecter, sa vie psychologique s'appauvrit, se *banalise*, puisqu'il a acquis l'habitude de ramener tout à son niveau. *Le respect de ce que l'on ne comprend pas tout à fait, mais que l'on pressent comme spirituellement supérieur, est, je crois, la condition sine qua non de l'effort d'intelligence et de compréhension nécessaire au développement de la vie affective et intellectuelle.*

« Nous éduquons les jeunes enfants dans le sens de la liberté, de l'intelligence, de la responsabilité et de la coopération volontaire ; nous éduquons les enfants plus âgés dans le sens de l'acceptation passive de la tradition et dans celui de la domination ou de la subordination. Ce fait

est symptomatique de l'incertitude de la fin à poursuivre, qui règne dans les démocraties occidentales. La vieille tradition patriarcale coexiste dans notre esprit avec un besoin plus récent et absolument incompatible de liberté et de démocratie. Dans notre enthousiasme pour celui-ci, nous dressons nos jeunes enfants à être des individus libres, se gouvernant eux-mêmes ; puis, cela fait, nous prenons peur, et nous souvenant que notre société est toujours hiérarchisée qu'elle est toujours, dans une large mesure, autoritaire, nous consacrons toute notre énergie à leur apprendre, d'une part, à être des dirigeants, et, de l'autre, à être des subordonnés consentants. » (Ald. HUXLEY : *La fin et les moyens*)

Il existe un troisième type d'éducateurs que l'on pourrait appeler les *habiles*. Bien adaptés à leur société, ils souhaitent la maintenir à tout prix dans sa structure actuelle. Dès lors ils étudient l'adolescent, *non pour le connaître, mais pour le façonner*, pour l'adapter à son tout aux mêmes réalités sociales. Soucieux d'une vie sociale bien policée, ils évitent d'imposer du dehors une autorité apparente. Mais, en fait, qu'un adolescent ait été intelligemment dressé à respecter une discipline qui facilite la vie sociale n'implique pas nécessairement que l'éducation ait été réussie. Que l'esprit d'autorité ait été intériorisé, si j'ose m'exprimer ainsi, que l'adolescent soit devenu son propre geôlier, ne fait peut-être *qu'empirer le caractère oppressif d'une éducation conçue en vue de la vie sociale et non du développement de la vie individuelle. Le refoulement n'aura pas été nécessairement évité si la révolte l'est*. Au contraire, faire entrer quelqu'un dans un moule qu'on lui a préparé, c'est l'empêcher de se découvrir et de s'accepter, c'est préparer un hiatus entre l'être réel, à jamais non éclos, non reconnu, et l'image conforme imposée, hiatus où pourront s'installer bien des troubles mentaux.

Bref, il faudrait, semble-t-il, pratiquer une pédagogie à la fois *transcendante et immanente* : l'éducateur doit en même temps se mettre au niveau de l'enfant pour le comprendre, l'accepter et l'aimer tel qu'il est, et il doit rester au-dessus de lui pour favoriser son développement personnel et l'initier aux valeurs supérieures. L'autorité est indispensable, à condition qu'elle se fasse respectueuse des besoins de l'enfant, et surtout qu'elle ne serve jamais l'instinct de domination que tout être humain porte en soi.

Ainsi, par exemple, si le jeune, au cours de sa crise d'affirmation extérieure se montre excentrique, indiscipliné, insolent ou suffisant, beaucoup d'adultes se scandalisent. En réalité, ces éducateurs montrent par là qu'ils n'ont pas résolu leurs propres conflits et que cette apparente assurance des jeunes constitue pour eux une menace. Ils ont peur de la croissance de cet être nouveau... Prenons conscience de nos conflits pour

qu'ils ne nous influencent pas à notre insu. Puis oublions-les pour observer l'adolescent en toute liberté d'esprit. Nous verrons que neuf fois sur dix, son excentricité insolente et crâneuse est la manifestation compensatoire d'une faiblesse opposée. Il a peur du monde et de lui-même. Il veut s'affirmer vite et fort par crainte de perdre la partie. Cette faiblesse qu'il veut cacher, il faudrait pouvoir l'aider à la découvrir, à la reconnaître comme sienne et à y parer, tout en respectant sa volonté de secret.

Autre exemple : au moment où l'adolescent aborde le monde des idées abstraites, il serait fort peu intelligent de lui reprocher ses opinions sur la vie, l'amour, la mort, la religion, la société, en alléguant son ignorance et son inexpérience.

Ne lui disons pas que ses idées sont littéraires, utopiques, sans conséquence, puisque l'hypothèse préliminaire qu'il fait sur la vie déterminera dans une certaine mesure son expérience future. **Le monde subjectif des aspirations n'est pas moins réel que celui des relations sociales**, car après tout, on pourrait y déchiffrer dès aujourd'hui la société de demain.

9. L'autorité véritable

Que peut-on faire ? Imposer à l'adolescent notre expérience évidemment supérieure ? L'adolescence étant l'âge de la mise en question, de la révolution, il est trop tard pour façonner le caractère, pour imposer des idées. D'ailleurs, imposer une expérience est psychologiquement impossible : ce qu'il y a de proprement subjectif et de convaincant dans une expérience ne se transmet pas, ne peut que se reproduire, d'une manière analogue peut-être, mais jamais identique. Il y a de plus, derrière les idées, de problèmes affectifs propres à chaque individu et qui ne comportent qu'une solution individuelle. *Il faut que l'adolescent accède seul au plan de l'autonomie. Personne ne peut pratiquer pour lui cette sorte de seconde naissance à la vie sociale et à la vie de l'esprit.* En fait, l'adulte peut jouer le rôle d'un inspireur, il peut orienter l'évolution de la crise d'adolescence, il peut la retarder ou la refouler. Sa tâche devrait se borner très souvent à écouter le jeune homme ou la jeune fille, à le comprendre avec sympathie, à lui mettre en main la documentation qui peut élargir son horizon ou supprimer un faux problème, à ne lui interdire que ce qui peut faire du tort autres ou grever lourdement son avenir.

« L'esprit des enfants n'est pas un vase que nous ayons à remplir ; c'est un foyer qu'il faut réchauffer. » (Plutarque)

Concluons paradoxalement que rien ne remplacera l'autorité personnelle de l'éducateur. Mais comment définir cette autorité ? Elle n'est

pas l'autorité qui s'appuie sur son droit et sur la sanction. Si nous remontons au mot latin *auctoritas*, nous voyons qu'il désigne la création, l'invention, qu'il est de la même famille que le nom *auctor* qui désigne celui qui crée, l'auteur. Vue sous ce jour, quelle piètre autorité est celle de l'éducateur qui craint toujours de la perdre ! Avoir de l'autorité, c'est faire quelque chose et être quelqu'un. C'est être efficient dans sa profession et dans son milieu. C'est être porteur de valeurs et doué d'énergie pour comprendre et pour aimer. Mais, soulignons au passage que là où un adulte souffre de certaines déficiences, les autres ont à y parer en créant un climat de dévouement et d'amour. Rien n'est pis pour les enfants qu'une atmosphère de récrimination et d'amertume.

10. Et l'adulte ?

On voit donc que se pose avec acuité le problème de l'adulte. La plupart des traités pédagogiques présupposent que les éducateurs ont résolu tous leurs conflits et ont atteint une parfaite maturité affective. Qu'en est-il exactement ?

Selon Sainte-Beuve, on ne mûrit pas, mais on durcit par places et on pourrit à d'autres. On connaît cet air sûr de soi – avec discrétion – des gens bien adaptés à leur milieu social, cet air averti d'hommes et de femmes que rien n'étonne plus : ils savent, ils sont fournis, une fois pour toutes, en bagage intellectuel et moral. Formés aux conduites *calculées*, certains n'arrivent même plus à percevoir une conduite *inspirée* ou *généreuse*. Mis en présence d'un tel comportement, ils se demandent en vain quel peut être le calcul profond et machiavélique qui a pu le dicter et qui échappe à leur sagacité.

Les *rêveurs* constituent une seconde catégorie d'adultes ; ils s'insurgent avec violence contre la cristallisation et la compromission qui guettent tout homme astreint à gagner sa vie. Voulant à tout prix, avec désespoir presque, maintenir les valeurs découvertes dans l'enthousiasme juvénile, ils apparaîtront aux autres comme des *adolescents éternels*.

La morale de l'adolescence, maintenue dans l'âge adulte, se caractérise essentiellement par un refus de s'adapter à la société telle qu'elle est, et par une volonté de s'en distinguer dans une attitude d'opposition. Elle mettra l'accent sur l'un ou l'autre aspect de la crise d'originalité. Les uns, comme certains romantiques, cultiveront l'excentricité extérieure ou la réserve aristocratique et distante. Le « don quichottisme » fera des autres des redresseurs de torts, des défenseurs d'opprimés. D'autres encore ne cesseront de cultiver l'unicité de leur moi, soit en l'analysant, soit en l'éprouvant dans une sorte d'ascétisme perpétuel. Enfin, il y a ceux qui mettent leur point d'honneur à garder une morale ouverte à toute hypothèse. Refusant de s'enfermer dans des catégories toutes faites, ils cultivent, avec Gide, une

disponibilité intellectuelle et affective, à laquelle seul l'art peut donner une consistance. Enivrés du vin de leur intelligence, il arrive qu'ils se confinent dans la stérilité et l'absurdité.

Aussi certains forment-ils le projet d'éviter à la fois la sclérose des adultes, selon Sainte-Beuve, et l'inefficacité des adolescents éternels. Ils cherchent à se délivrer du sentiment devenu obsédant du moi et à l'oublier, non dans la routine, mais dans un engagement conscient. Mais cet oubli, hélas, se trouve souvent dans une régression aux mystiques collectives. Le sentiment de la liberté et de la responsabilité, devenu trop lourd, s'aliène joyeusement dans le cadre d'une discipline dogmatique. La solitude du moi se perd dans la chaleur de la communion grégaire.

Quelques-uns enfin s'acceptent eux-mêmes tels qu'ils sont, acceptent les autres tels qu'ils sont, posent des actes relatifs, particuliers et concrets, dans un monde dont le visage est sans cesse à recréer, à redécouvrir. La crise d'originalité juvénile leur a permis d'accéder à l'autonomie spirituelle, intellectuelle, affective et sociale. Ils ne perdent pas pour autant la connaissance du moi, ce principe de différenciation et d'individualisation ; ils oublient seulement d'en avoir une perpétuelle conscience, parce qu'ils s'en servent pour découvrir, pour aimer, pour créer. Enrichis d'une subjectivité consciente, nuancée et critique, ils retrouvent la pureté et la simplicité du regard enfantin, tout entier tourné vers l'objet de son désir, de sa volonté. Peut-être cette spontanéité retrouvée de l'enfant, cette libre créativité, cette unité profonde du cœur, du corps et de l'esprit constituent-elles la seule maturité possible et souhaitable...

Quel que soit le jugement que l'on porte sur la morale de l'adolescence, reconnaissons qu'elle nous initie à l'aventure de l'esprit portant avec lui sa propre lumière, voguant entre le monde des apparences sensibles et celui de l'affectivité profonde, et marchant à la conquête de ces deux nuits...

« Nous voulons, disait Apollinaire,

Nous voulons nous donner de vastes et d'étranges domaines

Où le mystère en fleur s'offre à qui veut le cueillir

Il y a là des feux nouveaux, des couleurs jamais vues

Mille phantasmes impondérables

Auxquels il faut donner de la réalité

La morale de l'adolescence

Nous voulons explorer la bonté, contrée énorme où tout se tait. »

**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

