

## Belgique : éducation à la philosophie

**Michel Bastien**, Inspecteur du cours de morale de l'enseignement de la Communauté française. Chargé d'enseignement aux Universités de Mons et de Bruxelles.

### LA LAÏCITÉ COMME CONCEPTION DE LA SOCIÉTÉ

Le cours de morale tel qu'il existe aujourd'hui repose sur un accord politique entre les partis traditionnellement au pouvoir en Belgique. Afin de mettre fin à différentes "guerres scolaires" opposant partisans de l'école publique et laïque et partisans d'une école inspirée par la religion dominante, la religion catholique, le législateur a promulgué la Loi du 29 mai 1959, dite "Loi du Pacte scolaire" 1.

L'article 8 de ce Pacte a déterminé le paysage institutionnel de l'école. Il stipule que dans les écoles publiques, primaires et secondaires, l'horaire hebdomadaire comprend deux heures de religion et deux heures de morale : "par enseignement de la religion, il faut entendre l'enseignement de la religion (catholique, protestante, israélite, islamique ou orthodoxe) et de la morale inspirée par cette religion. Par enseignement de la morale, il faut entendre l'enseignement de la morale non confessionnelle".

Que faut-il entendre par morale non confessionnelle ? Le Programme du cours de morale de l'enseignement secondaire de 1976 répond : "La finalité du cours de morale non confessionnelle est d'exercer les élèves et les étudiants, dont les parents ne se réclament d'aucune confession, à résoudre leurs problèmes moraux sans se référer à une puissance transcendante ni à un fondement absolu, par le moyen d'une méthode de réflexion basée sur le principe du libre examen" 2.

Cette finalité explique qu'au-delà de l'appellation officielle, les programmes parlent aujourd'hui de "morale laïque", et qu'ils n'évoquent plus des "parents qui ne se réclament d'aucune confession", mais de "parents qui se réclament d'une forme de pensée laïque" 3 ! C'est pourquoi le cours de morale s'inspire du principe du libre examen perçu à la fois comme méthode d'analyse, comme "entraînement à la prise de décision" 4, comme "style de vie" 5, voire comme valeur. D'où la référence systématique aux valeurs qui confère au cours sa dimension éthique. "L'attention des élèves et des étudiants sera constamment attirée sur leur responsabilité personnelle dans le maintien, l'affinement et la création de valeurs" 6. Par cette référence, le cours se définit comme "proposant aux élèves et aux étudiants une éthique de l'engagement et de la responsabilité" 7.

L'objectif est ambitieux : favoriser par une approche éducative l'élaboration personnelle d'une conception de la vie qui se fonde sur l'expérience humaine, à l'exclusion de toute référence confessionnelle, dogmatique ou surnaturelle, qui implique une adhésion au principe du libre examen ainsi qu'aux valeurs fondamentales de la citoyenneté démocratique.

## LA LAÏCITÉ COMME CONCEPTION DE L'ÉDUCATION MORALE

Depuis 1976, notre système éducatif est en pleine mutation. Le " Décret sur les nouvelles missions de l'école " (1997), outre le fait qu'il nous impose une nouvelle manière de concevoir les programmes d'enseignement, formulés en termes de " compétences ", rencontre les objectifs essentiels du cours de morale, qui de ce fait trouve une nouvelle légitimité dans notre système éducatif.

L'article 6 de ce Décret<sup>8</sup> stipule en effet que l'enseignement poursuit simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- 4) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

En tant qu'enseignants du cours de morale, nous nous retrouvons pleinement dans ces objectifs qui définissent la mission éducative de l'école. Ce décret nous a incités à actualiser notre Programme de 1976 afin de donner un souffle nouveau à l'éducation morale.

Une Commission Programme composée de professeurs de morale et présidée par le Professeur Jacques Sojcher (Université Libre de Bruxelles) a travaillé à sa rédaction pour l'enseignement secondaire.

La Commission a travaillé en privilégiant quatre axes essentiels : la réflexion philosophique ; les valeurs de la laïcité ; une approche pédagogique en termes d'aptitudes et d'attitudes ; une meilleure identification des contenus.

Une approche centrée sur la réflexion philosophique<sup>9</sup>

Il ne s'agit pas d'un programme où la philosophie serait une fin en soi et qui négligerait l'éducation morale dans sa spécificité. Le recours plus systématique à la conceptualisation, à la réflexion et au jugement a pour objectif de permettre à l'élève de développer une morale autonome et de chercher à la fonder par une interrogation, une discussion et un choix responsable des normes et de valeurs. La philosophie enrichit ainsi le cours de morale, car elle développe le courage de penser, la passion de comprendre et la volonté de s'engager. Accéder à une réflexion philosophique suppose une clarification de la pensée en vue d'une plus grande rigueur. Une telle clarification implique un

processus d'apprentissage qui repose sur la maîtrise progressive de quatre compétences transversales essentielles :

a) Il n'y a pas de réflexion philosophique sans problématisation. Problématiser, c'est interroger, questionner les fondements, formuler des problèmes ; c'est apprendre le doute, le soupçon, c'est passer d'une affirmation à un questionnement sur la légitimité de celle-ci ; c'est formuler une question dont l'énoncé laisse entrevoir de multiples pistes de recherche.

b) Il n'y a pas de réflexion philosophique, ni même de réflexion au sens strict, sans conceptualisation. " Pour pouvoir penser, nous avons besoin de concepts, c'est-à-dire de mots dont le sens est suffisamment élucidé pour que leur mise en relation fasse émerger ou construire le sens de notions (la politique, la religion, le bonheur) qui d'idées vagues, deviennent des concepts définis qui sont à la fois l'objet et les outils de la pensée<sup>10</sup> ".

L'essentiel est donc d'amener les élèves à la capacité de problématiser le concept, et donc à expliciter et à critiquer les présupposés de sa définition. L'énoncé de la problématisation sera d'autant plus pertinent qu'il débouchera sur plusieurs pistes de recherches et de réflexion.

c) Enfin, il n'y a pas de réflexion philosophique sans capacité d'argumentation. L'argumentation peut être problématisante (ou questionnante) lorsqu'elle cherche à interroger une affirmation ou une thèse, en soulevant des objections. Elle n'est vraiment philosophique que si elle implique une pertinence sur le fond (sa cohérence interne, compte tenu de la complexité du réel) et la référence aux valeurs qui permettent, en philosophie, de hiérarchiser les arguments et qui leur donnent force et vigueur<sup>11</sup>.

d) Le cours de morale est aussi l'apprentissage d'un engagement toujours plus autonome, toujours plus conscient, enrichi par l'expérience personnelle et le dialogue avec les pairs. L'engagement, c'est la participation active et dynamique de l'individu à la vie des groupes. Ce qui entraîne non seulement la volonté de prendre des responsabilités, mais encore de résister à la pression sociale qui aboutirait à l'aliénation de la personne. Une telle recherche permet aux élèves de manifester concrètement la valeur de l'opinion libre, élaborée à partir d'un examen objectif des questions et vécue de façon pleinement responsable. Le problème n'est donc pas dans l'incitation à l'action, mais dans le sens et les formes que prend celle-ci.

Tout en ayant sa tonalité spécifique, le cours de morale rejoint les objectifs de la formation générale, en visant à mettre chaque élève et chaque étudiant en situation de devenir un être authentique qui s'informe, cherche, se choisit, se structure, s'engage dans l'action et opte ainsi pour des solutions constructives au départ de contextes socio-économiques et culturels.

Une approche centrée sur les valeurs de la laïcité

Ces valeurs, il est vain et limitatif d'en établir la liste exhaustive. Outre la référence incontournable à la pratique du libre examen, citons pour mémoire et dans le désordre : le refus de l'exclusion, la

tolérance, l'émancipation de tous les êtres humains, la citoyenneté démocratique et responsable, le respect de la diversité, la solidarité et la fraternité...

Une approche pédagogique spécifique, exprimée en termes d'aptitudes et d'attitudes

C'est ici que la spécificité éthique du cours de morale apparaît le plus nettement. Il est évident que les professeurs de morale n'ont pas, au sein de l'école publique, le monopole des valeurs laïques. Cependant leur travail quotidien comporte une particularité qui différencie un cours de morale d'un cours d'histoire, de sociologie ou d'actualité. Il s'agit de restituer aux questions étudiées leur dimension éthique et d'en arriver à se poser la difficile question du "sens que je veux donner à ma vie"<sup>12</sup>. Ce questionnement à la limite de la philosophie et de l'éthique suppose l'acquisition progressive d'aptitudes et d'attitudes spécifiques que le programme du cours de morale contribue plus particulièrement à promouvoir :

- Une disponibilité à l'étonnement.

Il faut entendre par là la capacité de préserver la spontanéité du regard avant toute interprétation scientifique ou idéologique ; la volonté de chercher à comprendre le réel, de creuser les questions en profondeur et de tenter d'en dévoiler la complexité, de trouver sous l'aspect bien connu des choses, de soi et des autres, l'inconnu et l'impensé, de renvoyer toute construction intellectuelle à l'épreuve de la réalité elle-même.

- Une aptitude à la décentration.

Il s'agit : d'amener l'élève là où il ne serait pas allé seul, à quitter un lieu d'évidence ou d'immédiateté ; à comprendre qu'il existe d'autres visions du monde que la sienne ; par le doute et le questionnement, d'interroger les certitudes et les représentations ; à assurer un va et vient entre le niveau conceptuel et le vécu ; à faire la différence entre leurs pensées, leurs opinions, et celles de l'auteur, apprendre à situer un texte dans son contexte ; à ne pas confondre opinion et vérité, et à accéder à un pluralisme constructif par la compréhension, l'analyse et la confrontation de différentes approches et traditions philosophiques.

- Une ouverture à la réflexion.

Il s'agit : d'initier à une grammaire de la pensée, donner une structure et des outils conceptuels, doter les élèves de "mots pour le dire", inciter à la créativité afin qu'ils puissent communiquer leurs interrogations, leurs pensées, leurs émotions ; d'apprendre à argumenter, à se forger une conviction, à oser la défendre, et au besoin, en changer ; d'interroger les affirmations, les mettre en doute, s'engager dans une recherche permanente.

- Une approche critique et constructive des savoirs, des normes et des valeurs.

Il s'agit : de développer une réflexion critique sur les savoirs et sur l'enseignement ; de décloisonner les savoirs, les relier et leur donner sens ; de développer une morale autonome et chercher à la fonder par une interrogation, une discussion et un choix responsable des normes et des valeurs.

- Une interrogation sur le sens de la vie.

Il s'agit de rencontrer les interrogations existentielles des élèves ; d'introduire aux grandes questions métaphysiques.

On le voit, qu'il soit exprimé en termes de compétences terminales ou transversales, ce nouveau programme est ambitieux. C'est un programme de vie, de toute une vie qui est proposé non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants. Chacun, s'il joue le jeu, quel que soit son âge, sa formation, son statut (professeur ou élève) sera nécessairement en état de réflexion par rapport à lui-même, aux autres et au monde, en situation de remise en question permanente. Nous sommes ici en présence du principe d'éducation tout au long de la vie, qui constitue une occasion exceptionnelle de donner tout son sens à la pratique du libre examen.

Une meilleure identification des contenus

Un programme n'est ni un catalogue, ni un livre de recettes. C'est un référentiel qui suppose de la part de son utilisateur une lecture personnelle et responsable en vue d'une adaptation aux potentialités des élèves. Le programme formule à ce sujet des " Recommandations pédagogiques " très explicites. C'est en fonction d'une " approche progressive des élèves " et de " leurs identités personnelles, sociales et culturelles ", que " le professeur se situera clairement face à un programme qui constitue un idéal de formation personnelle et sociale. Il aura la responsabilité d'opérer des choix pertinents au niveau des objectifs particuliers, des contenus et de la didactique. Le professeur construira son enseignement au départ de situations d'apprentissage conçues à partir du " lieu " intellectuel, affectif et social où se trouvent ses élèves ".

## LA LAÏCITÉ COMME CONCEPTION DE LA PÉDAGOGIE

En tant que conception de la société et de l'éducation, la laïcité représente naturellement et logiquement une conception de l'éducation<sup>13</sup> que nous qualifions volontiers de " pédagogie humaniste ". Cette pédagogie vise à former des personnalités autonomes, coopératives et participatives<sup>14</sup>. L'éducation à la participation se distingue parfois peu d'une éducation à la coopération ou à l'autonomie tant les compétences qu'elles nécessitent toutes trois sont interdépendantes et complémentaires même s'il nous faut les distinguer au plan théorique.

- Des personnalités intellectuellement et moralement autonomes.

Nous sommes ici très loin de la leçon d'éducation civique, fondée sur l'instruction et l'imposition à l'élève, de l'extérieur, de savoirs, de valeurs et de normes. Il s'agit de construire des savoirs, de

s'approprier des valeurs et des normes. L'autonomie intellectuelle et morale suppose l'acquisition progressive des compétences logiques et intellectuelles telles que développées par le programme " Philosophie avec les enfants " du professeur Matthew Lipman<sup>15</sup> : questionner, conceptualiser, réfléchir, juger, évaluer, justifier, se respecter...

Outre ces compétences philosophiques dont nous avons déjà parlé, le cours de morale, axé sur les valeurs éthiques, propose aussi des démarches telles que la clarification des valeurs<sup>16</sup>, la pratique des dilemmes moraux<sup>17</sup>, le théâtre forum (inspiré du théâtre de l'opprimé)<sup>18</sup>.

- Des personnalités coopératives<sup>19</sup>.

Si l'autonomie présuppose la conception anthropologique d'un homme libre, la coopération présuppose celle d'un homme solidaire ou d'un individu social, toujours en interaction avec un autre dont il a besoin pour être. Nous sommes loin de l'esprit de compétition et de la relation pédagogique frontale. Dans ce souci de former des hommes solidaires, le cours de morale fait appel, en fonction des objectifs et des besoins à : l'apprentissage coopératif, qui requiert la mise en place de situation dans lesquelles la coopération s'expérimente, se vit et s'évalue<sup>20</sup> ; l'apprentissage au comportement d'aide favorisant l'empathie et l'anticipation de la prise d'initiative<sup>21</sup>, la pédagogie du projet qui favorise l'aptitude à la coopération par la réalisation d'un projet commun, fruit d'une décision collective.

- Des personnalités participatives<sup>22</sup>.

L'éducation à la citoyenneté démocratique et participative constitue une dimension essentielle de l'éducation en général et de l'éducation morale en particulier<sup>23</sup>. Cette éducation se traduit par l'adoption d'une pédagogie humaniste privilégiant une approche active, participative et différenciée des savoirs, des valeurs et des normes. La classe traditionnelle se fait atelier, laboratoire. Chaque leçon constitue une situation problème, un dilemme moral, un conflit de valeurs proches des pratiques sociales de référence des élèves.

Mais au-delà de l'aspect pédagogique, il y a la dimension institutionnelle, la formation à la participation active à la vie de l'école et de la communauté, à travers des pratiques comme la communauté de recherche<sup>24</sup>, l'éthique de la discussion<sup>25</sup>, la pratique du conseil de la classe<sup>26</sup>, l'émergence de la loi comme garantie du fonctionnement démocratique<sup>27</sup>, la formation d'élèves délégués au conseil de participation<sup>28</sup>.

Ces différentes approches se conjuguent pour converger vers une finalité essentielle, l'éducation aux droits de l'Homme et à la paix<sup>29</sup>, et l'éducation à une citoyenneté démocratique et participative<sup>30</sup>.

---

(1) Cf. l'article de Hervé Hasquin , " Les partis politiques en Belgique : les clivages confessionnels en voie de disparition " , in Histoire de la laïcité, La Renaissance du Livre, Bruxelles, 1978.

- (2) Programme du cours de morale, 1976, Principes généraux, p. 5.
- (3) Programme du cours de morale de l'enseignement primaire, 1981.
- (4) Programme du cours de morale, 1976, Principes généraux, p. 5.
- (5) Programme du cours de morale, 1976, Esprit et but du cours, p. 7.
- (6) Programme du cours de morale, 1976, Principes généraux, p. 6.
- (7) Programme du cours de morale, 1976, Principes généraux, p. 6.
- (8) Décret sur les nouvelles missions de l'école, titre : Des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 6.
- (9) Cf. La philosophie au programme, Véronique Dortu et Pierre Somville, Éditions Labor/Éditions Espace de Libertés, Bruxelles, 2001.
- (10) Michel Tozzi, Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, EVO/Chronique sociale, 1996, p. 71.
- (11) Ces trois compétences essentielles sont remarquablement analysées dans leur définition et leur mise en oeuvre méthodologique par Michel Tozzi, Penser par soi-même, ibid., p. 71.
- (12) Cette question " Quel sens je veux donner à ma vie ? " constitue l'ultime module du cours, à la fin de l'enseignement secondaire. Il faut évidemment la comprendre à la manière de Descartes, toute morale étant toujours en construction permanente.
- (13) Les approches spécifiques utilisées dans le cadre du cours de morale ont fait l'objet de nombreux articles dans la revue " Entre-Vues ". C/o CAL Brabant Wallon, Rue Provinciale 11 1301 Wavre, Belgique. On peut en trouver la trace sur le site Internet <http://www.cybermorale.org>
- (14) Cf. l'ouvrage de Claudine Leleux, L'école revue et corrigée, Éditions De Boeck & Belin, Bruxelles, 2001. Site web : <http://www.deboeck.be>
- (15) Matthew Lipman, À l'école de la pensée, traduction N. Decostre, Bruxelles, De Boeck Université, 1995.
- (16) Cf. le n° 34 de la revue " Entre-Vues ", Libres Propos. Valeurs et éducation morale ?, sous la direction de Cathy Legros, Bruxelles, 1993.
- (17) Cf. le n° spécial de la revue " Entre-Vues ", Les dilemmes moraux, sous la direction de Michel Bastien et Cathy Legros. Consulter également aux Éditions Entre-Vues, le dossier pédagogique L'arbre en éventail, Cathy Legros, Bruxelles, 1992.

(18) Cf. le n° 19 de la revue " Entre-Vues ", Spécial théâtre, sous la direction de Cathy Legros, Bruxelles, 1993.

(19) Cf. Coopération et participation, recueil d'articles sous la direction de Michel Bastien, Éditions Démopédie, 1998. Site web : <http://web.wanadoo.be/editions.demopédie>

(20) Cf. le n° 25 de la revue " Entre-Vues ", Apprendre à coopérer, sous la direction de Michel Bastien, Bruxelles, 1995

(21) Cf. le n° 22 de la revue " Entrevues ", Le comportement d'aide, sous la direction de Cathy Legros et Michel Bastien, Bruxelles, 1994.

(22) Cf. l'ouvrage Éducation démocratique. Éducation à la démocratie, sous la direction de Michel Bastien et d'Hervé Broquet, Éditions Vie Ouvrière, Bruxelles, 1999.

(23) Cf. le n° 27 de la revue " Entrevues ", De la coopération à la participation, sous la direction de Michel Bastien, Bruxelles, 1995.

(24) Il s'agit d'une méthodologie inspirée des travaux de Matthew Lipman. Op. Cit.

(25) Cf. le n° 18 de la revue " Entre-Vues ", Éthique de la discussion, sous la direction de Cathy Legros et Michel Bastien, Bruxelles, 1993.

(26) Danielle Jasmin, Le conseil de coopération, Éditions de la Chenelière, Montréal, Canada, 1995.

(27) Fernand Oury, Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?, PEMF, 2001. Voir aussi les travaux de Bernard Defrance sur son site <http://www.bernard-defrance.net/>

(28) Voir " Décret sur les Nouvelles missions de l'école ". op. cit. Consulter également le n° 28 de la revue "Entre-Vues", Apprendre et vivre la démocratie à l'école, sous la direction de Cathy Legros, Bruxelles, 1995.

(29) Cf. le dossier pédagogique Mon île : moi, ma planète et les hommes, Annie Demonty et Marc Gourlé, préface de Michel Bastien, Éditions du CEDIL, Collection " Outils pour le cours de morale ", Bruxelles, 1990.

(30) Cette approche s'insère, au plan de la Communauté française dans le cadre des objectifs généraux du " Décret sur les nouvelles missions de l'Ecole ", et au plan international dans le cadre des objectifs généraux du projet " Éducation à la citoyenneté démocratique " du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. Site web : <http://culture.coe.int/citizenship>