

Belgique : comment peut-on enseigner la morale ?

Michèle Coppens, professeur de morale non confessionnelle, rédactrice en chef de *Entre-Vues*, revue belge pour une pédagogie de la morale

De l'avis de certains élèves, il existe un lieu où " l'on peut apprendre à réfléchir sur les différentes questions de la vie, un lieu où l'on peut s'exprimer, revendiquer son opinion, un lieu où l'on apprend à tolérer les autres " ; mais ce lieu est aussi un lieu où " veut régner le chaos et l'ennui, où l'on demande de parler de ses expériences personnelles qui ne regardent personne¹ ".

Si ces opinions de quelques élèves ont le mérite de souligner certains aspects du cours de morale, plus de trente années de pratique professionnelle comme professeur de morale dans l'enseignement secondaire tant général que technique et professionnel à Bruxelles et en Hainaut ne me permettent pas d'adhérer à la représentation d'un cours type " auberge espagnole ".

Pour comprendre les raisons de la permanence d'un tel cours de morale en Belgique, il faut aborder divers aspects : politique, philosophique, pédagogique.

DES RAISONS POLITIQUES ET PHILOSOPHIQUES

L'État belge fondé en 1830 est un état bourgeois dans lequel s'affrontent deux grandes tendances politiques : les catholiques et les libéraux, qui s'opposent sur le rôle de la religion dans la vie politique. Ainsi l'article 17 de la Constitution instaurant " la liberté de l'enseignement " est le résultat d'un compromis entre partisans de la liberté d'enseignement et partisans de l'enseignement public (à cette époque l'enseignement public se confond avec l'enseignement libre confessionnel).

Petit à petit, la bourgeoisie libérale instaure un enseignement public dans lequel l'enseignement religieux est dispensé mais la possibilité est offerte d'en être exempté sur demande écrite des parents.

Après une " première guerre scolaire " suite à la loi Van Humbeek remisant l'enseignement de la religion hors programme et hors horaire scolaire et suite à la création d'un vaste réseau d'écoles officielles créées par les Communes, un enseignement moral dégagé des dogmes catholiques va se généraliser dans l'enseignement communal.

En 1924, on instaure dans l'enseignement moyen (collège) et normal (lycée) un " cours de morale pour les élèves dispensés de religion " et c'est à partir de 1947 que le ministre impose aux directions d'école de remettre aux parents un formulaire pour choisir " l'option morale ou religion "

Il faudra attendre 1954/58 et la " deuxième guerre scolaire " pour que la " loi Collard " étende à l'enseignement organisé par les Provinces et les Communes la conception d'un cours de morale non confessionnelle.

En 1959, la loi issue du " Pacte scolaire " met fin à la guerre scolaire. Cette loi précise, en son article 8, que l'horaire hebdomadaire comprend au moins deux heures de religion et deux heures de morale non confessionnelle.

L'article 9 de la même loi précise les modalités de désignation des professeurs de religion : les cours seront donnés par des ministres du culte ou par leurs délégués nommés par le Ministre de l'Instruction publique sur proposition des Chefs des Cultes. Quant aux maîtres et professeurs de morale, ils seront désignés par le Ministre ou par leur Pouvoir Organisateur (Commune).

C'est une loi de 1964 qui fixera strictement les titres requis pour enseigner ces différents cours de religion et de morale (cette loi connaîtra des évolutions par la suite).

La reconnaissance des autres cultes fera place à une conception plus diversifiée dans le choix des options soumises au chef de famille : les cours de religion protestante et de religion israélite seront reconnus en 1948, le cours de religion islamique est organisé à partir de 1975/76, le cours de religion orthodoxe est organisé à partir de 1997/98 au niveau de l'enseignement primaire et en 1999/2000 au niveau de l'enseignement secondaire.

On peut donc considérer que l'organisation actuelle des cours dits philosophiques des religions et de morale repose sur cette loi de 1959, véritable pacte politique, qui sera complétée au fur et à mesure par la reconnaissance des autres cultes.

Le concept majeur de cette loi de 1959 repose sur " le libre choix du chef de famille " attesté par le caractère officiel du document à remplir par les parents à chaque rentrée scolaire². Pour veiller à la non-discrimination des élèves en fonction de leur choix confessionnel, des circulaires précisent qu'une école ne peut pas créer des classes homogènes en fonction du choix d'un cours de religion ou de morale.

En outre, les chefs d'établissement - habilités à venir assister au cours afin de vérifier si les conditions légales pour l'organisation d'un cours sont respectées - ne peuvent porter aucun jugement sur le contenu et la méthodologie des cours de religions.

Aujourd'hui, les principes politiques qui ont été à la base du Pacte scolaire se retrouvent dans l'article 17 de la Constitution révisée et donc " l'obligation légale d'offrir le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle est devenue une obligation constitutionnelle " ³. Ceci coupe court au débat qui s'instaurait pour savoir s'il ne valait pas mieux rendre ces cours facultatifs par respect des convictions intimes des élèves se référant à des croyances religieuses non reconnues par la Constitution (Témoins de Jéhovah etc.). Donc ne pas suivre ces

cours est de nature à faire perdre à l'étudiant sa qualité d'élève régulier et à mettre en péril l'homologation de son certificat de fin d'études.

Un autre concept majeur est celui de " neutralité ". La Déclaration de neutralité (8/5/1963) prescrivait que " tout enseignant s'abstiendra de prendre parti dans les problèmes idéologiques et sociaux qui sont d'actualité et qui divisent l'opinion publique "4.

On y précise également la notion de " non-confessionnalité " du cours de morale : " ne pas faire appel à des motivations de caractère religieux, ne pas tendre à la défense d'une ultime conception philosophique déterminée.... Néanmoins, sur des points particuliers et lorsque les circonstances le commandent, le titulaire doit pouvoir exprimer avec mesure sa propre conviction morale et les fondements de celle-ci... tout en évitant la critique des positions exprimées dans l'autre cours ".

Ce texte a été actualisé dans le Décret du Gouvernement de la Communauté française du 31 mars 1994 en se référant à la Déclaration universelle des droits de l'homme dans les termes suivants : " la diversité des idées est acceptée et chacun est préparé à son rôle de citoyen dans une société pluraliste5 ".

L'école officielle est neutre au sens où elle est ouverte à tous, accueillante pour tous et respectueuse des valeurs qui s'inscrivent dans un cadre démocratique.

Le cours de morale non confessionnelle devient le " cours de morale inspiré par l'esprit du libre examen "6, concession faite au mouvement laïque pour lequel il importe d'indiquer clairement dans l'intitulé du cours que " ce cours n'est pas conditionné par un a priori doctrinal mais qu'il fait appel à l'esprit critique ".

Le " Décret sur les nouvelles missions de l'école " (1997) nous a imposé de repenser et de formuler les programmes en termes de " compétences à enseigner " et rencontre pleinement les objectifs essentiels du cours de morale puisqu'il poursuit les buts suivants : " promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne, amener tous les élèves à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie (...), 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, assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ".

Derniers développements : le 19 décembre 2002, un débat historique s'est ouvert au Parlement de la Communauté française dont il ressort que la majorité des parlementaires se sont déclarés favorables à " l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement "7. Ce débat n'est pas terminé, un colloque s'est tenu le 14 février 2004 au même Parlement sur le thème " Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de M. Lipman " et, à cette occasion, les différents organismes privés pratiquant la philosophie avec les enfants ont exposé leurs méthodes. Nous avons pu également entendre les exposés des approches de J. Lévine et de M. Tozzi.

Parmi les enjeux de ce débat, qui continue sur la scène politique, citons la considération selon laquelle l'école ne prépare pas suffisamment les jeunes à vivre le pluralisme, le manque de développement de l'esprit critique, l'intégration européenne (la Communauté francophone de Belgique serait la seule région en Europe à ne pas proposer un cours de philosophie proprement dit au niveau de l'enseignement secondaire), remplacer/ rendre facultatifs les cours de morale et de religions par un cours d'introduction à la philosophie et de religions comparées dans les deux dernières années du secondaire, introduire des ateliers de philosophie dans l'enseignement fondamental, à quoi il faut ajouter des enjeux liés à la liberté de choix des élèves (seules cinq religions sont reconnues), des enjeux budgétaires, des enjeux liés au déclin des idéologies (difficulté d'intéresser les élèves sur des matières proprement religieuses)....

PROGRAMMES ET METHODES

Voyons à présent comment ce cadre institutionnel fut traduit dans les programmes du cours de morale à la fois sur le plan des contenus et des méthodes.

Avant 1976, les programmes contiennent principalement de la philosophie envisagée sous l'angle historique ; ils sont empreints d'un certain moralisme hérité de la tradition chrétienne. C'est la leçon magistrale qui est préconisée avec la lecture des beaux textes dans lesquels la vertu de l'exemple et le précepte moral dominant. À partir des années 1960, le programme met en évidence l'importance de l'autonomie de l'enfant.

En 1976, un nouveau programme " installe l'humanisme au coeur de la pédagogie⁸ " : l'après Mai 68 permet aux sciences humaines de s'installer afin de donner une assise plus scientifique au cours. C'est l'époque où le professeur introduit l'analyse de la presse, de l'audiovisuel, invite des témoins de la société civile, organise des sorties extra muros. On a parfois critiqué cette période pour sa trop grande ouverture et sa trop grande diversité dans le choix des sujets traités.

À partir de 1985, coïncidant avec l'arrivée de deux nouveaux inspecteurs, M. Bastien et C. Legros, le cours de morale va connaître sa " révolution copernicienne⁹ ". Considérant que la spécificité d'une éducation morale ne se confond pas avec des cours de sciences humaines et qu'il ne suffit pas de bien raisonner pour bien agir, inspecteurs et enseignants vont s'ouvrir à l'importance de l'éducation affective, à la pédagogie des dilemmes moraux. Chaque leçon constitue une situation problème qui confronte l'élève à un conflit socio-affectif et/ou socio-cognitif, à un conflit de valeurs, proche de ses préoccupations, en vue de l'entraîner au jugement et à l'engagement. Le modèle de " l'arbre en éventail¹⁰ " développé par C. Legros reprend les trois branches de la " clarification des valeurs " : cognitive (choix de valeurs affirmé dans l'ordre du jugement rationnel), affective (attachement émotif révélant l'authenticité d'une adhésion personnelle), active (volonté de poser des actes cohérents conformes aux valeurs invoquées) : la volonté est d'articuler développement affectif et développement du jugement moral.

Ces trois directions principales ont encouragé les professeurs à utiliser différentes techniques comme la clarification des valeurs, le drama, le théâtre-forum, etc. C'est aussi l'époque des échanges avec le Québec car nous découvrons que cette partie du Canada organise un cours de morale destiné à tous les élèves et qui ressemble, à certains égards, à notre cours. Dans les méthodes, l'accent est mis sur l'apprentissage coopératif, faisant une place aux pédagogies actives et à l'approche différenciée des savoirs, des valeurs et des normes. La classe se fait atelier.

Une autre technique utilisée dès cette époque consiste à pratiquer le jeu de rôle permettant ainsi d'exprimer de manière plus diversifiée des situations problématiques et compliquées, et l'initiation à la pratique du théâtre forum¹¹ donnera lieu à plusieurs expériences sur le terrain.

Cette période fut très riche et très active à la fois sur le terrain de la classe et en dehors de la classe grâce aux formations et stages portant sur l'initiation et sur le perfectionnement à ces techniques. Cela donna lieu à un " feed back " (de la part des enseignants qui s'étaient formés) au sein d'Entrevues, revue trimestrielle de recherche, d'échange et de réflexion autour de la philosophie, l'éthique et l'éducation à la citoyenneté mise sur pied par les inspecteurs dès 1989, revue qui a permis de conserver la trace des formations, des pratiques en classe, créant ainsi une dynamique d'échanges entre praticiens, inspecteurs, formateurs et chercheurs.

Ces méthodes actives peuvent poser divers problèmes quand elles sont utilisées dans le cadre d'un enseignement traditionnel.

Elles exigent du professeur de morale " un rapport particulier avec les élèves¹² " : l'éducation à l'affectivité exige un engagement de la part de l'enseignant, une déontologie. Ni enseignant de matière scolaire, ni psychologue animateur, il doit s'impliquer tout en gardant la bonne distance : on ne note pas le ressenti ! Il est parfois difficile de faire comprendre aux jeunes élèves qu'on " travaille ", car ce qui leur est demandé est sensiblement différent de ce qu'ils ont l'habitude de faire aux autres cours. Ainsi le problème de l'évaluation se pose parfois pour certaines séquences de cours (faut-il évaluer, et que doit-on évaluer ?).

Un autre aspect à souligner est le danger de tomber dans le relativisme absolu des valeurs qui sous-entend que " tout ce que nous choisissons est toujours légitime ". C'est pourquoi nous avons travaillé à développer certains outils dans le but de réduire ce relativisme absolu, notamment le dispositif permettant de trouver des critères pour les normes par la discussion ainsi que la grille d'analyse de cohérence¹³, en distinguant valeurs idéales et valeurs effectives, en travaillant sur les qualités morales ou " vertus¹⁴ " tout en gardant " l'enracinement dans la sensibilité " par l'exercice d'une adhésion personnelle authentique.

En 1995, un nouveau programme introduit des notions de philosophie dans les deux dernières années du secondaire. Il est conçu sous forme de modules répondant aux grandes questions de la tradition philosophique. Suis-je seul au monde ? Dans quelle société je veux vivre ? Qu'est-ce que je tiens pour vrai ? Quel sens je donne à ma vie ? Il est à noter que ce sont ces mêmes questions quel

que soit le type d'enseignement général, technique ou professionnel : il est donc à adapter à chaque type de population scolaire.

Le Décret sur les nouvelles Missions de l'école (1997) nous a obligés à revoir le programme en termes de compétences à enseigner : compétences du philosophe largement inspirées par les travaux de M. Tozzi¹⁵ (conceptualiser, problématiser, argumenter ainsi que débattre philosophiquement), et par les travaux de M. Lipman notamment en ce qui concerne le travail en communauté de recherche. Les compétences du philosophe s'accompagnent de compétences citoyennes¹⁶ (aussi nommées compétences transversales) à développer dans le but de préparer les étudiants à se situer, à intervenir et à s'engager dans le débat public¹⁷ (cf pp. 10 et 11 du Programme de 1995).

Ceci marque le retour d'une préoccupation plus philosophique au sein du cours de morale, tendance qui cohabite avec les approches précédentes de l'éducation affective et de l'éducation morale : chaque professeur étant amené à articuler ces trois tendances au sein de ses préparations de leçons en fonction du type de public d'élèves auquel il enseigne et également en fonction de sa formation initiale (peu de professeurs de morale sont philosophes de formation).

C'est ainsi que je peux demander à un même groupe d'élèves de faire l'analyse d'un court texte philosophique en recherchant thèse, principaux arguments et synthèse opérée par l'auteur ; ou de manière plus technique, leur demander de trouver la problématique, les enjeux, la thèse, le type d'arguments (en faveur de la thèse, les objections, réponse à l'objection), le rôle des exemples, des images, le plan du texte ; d'en trouver les valeurs sous jacentes pour ensuite leur demander de se positionner individuellement par rapport à la thèse défendue (citons par exemple: les différentes thèses à propos de l'existence de Dieu), en justifier le choix : " Pourquoi cet argument a-t-il plus de poids à vos yeux/pourquoi cette valeur vous paraît-elle supérieure aux autres ? ".

De même, visionner un film qui présente une situation problématique permettra de dégager quel est le dilemme posé à qui, quelles sont les branches de l'alternative, quelles sont les " bonnes " raisons à invoquer en faveur de chacune des branches de l'alternative, quelles valeurs sont sous jacentes à chacune de ces " bonnes " raisons ; je peux également leur demander de trouver à quel niveau de l'échelle de Kohlberg¹⁸ ils peuvent rattacher chacune des bonnes raisons trouvées dans le cas analysé.

Tout comme je peux leur demander à quel type d'obligation/de devoir est confronté celui qui a le dilemme : s'agit-il d'une obligation à caractère essentiellement technique (peu de valeurs en jeu) ou bien s'agit-il d'une obligation qui concerne essentiellement un choix de vie bonne pour celui qui a le dilemme (valeurs en jeu : l'autonomie, l'authenticité) ou alors s'agit-il d'une obligation qui concerne principalement autrui (valeurs en jeu : la justice, la solidarité).

Je peux leur proposer de faire un choix plus personnel : à eux de choisir quelle " bonne " raison leur paraît la meilleure (en justifiant) étant donné leurs " sentiments " et leur échelle des valeurs personnelles (en justifiant pourquoi cette valeur est supérieure aux autres à ce moment¹⁹).

Ceci permet au moins une certaine cohérence entre jugement et affects. Il semble clair qu'il n'est plus question de donner un cours conçu comme un " catalogue des choses étiquetées bonnes et des choses moins bonnes à éviter ", la morale ne s'enseigne pas, elle s'exerce, elle s'éduque en amenant les élèves à prendre conscience des valeurs qu'ils véhiculent par leurs discours, à découvrir les valeurs qui leur apporteront l'autonomie et l'apprentissage d'un engagement par la mise à l'épreuve de leur attachement affectif à ses valeurs, par le choix raisonné et l'agir (ceci correspond aux trois étapes de la clarification des valeurs permettant de rendre une valeur complète ou effective). Certains considéreront sans doute qu'il s'agit là d'une morale des bons sentiments, peut-être, mais la pratique régulière de l'échange, de la discussion avec les pairs leur permet au moins de faire l'expérience de l'expression d'une parole singulière devant l'auditoire du groupe classe où tous les avis ont le même statut et le fait d'échanger des avis divergents permet la croissance du développement moral à certaines conditions²⁰.

Pour nous enseignants, la difficulté reste de pouvoir articuler correctement les exigences morales issues d'un point de vue d'impartialité avec les exigences affectives issues de la recherche d'une vie bonne pour soi, autrement dit comment articuler argumentation rationnelle et expression juste des sentiments moraux.

Il s'agit donc de s'interroger sur les conditions de passage du jugement rationnel à l'adhésion et à l'engagement. " Car le jugement éthique part d'autre chose que d'un savoir ; il est à la fois un désir, une autonomie qui fait d'une légalité extérieure sa propre loi parce que celle-ci répond à une passion qui est d'abord intérieure "²¹.

Dans " Une si grande différence²² ", C. Giligan a montré comment la notion de sollicitude comme idéal éthique se distinguait de l'approche classique de la justice défendue par L. Kohlberg et de l'approche impartialiste adoptée par Kant : si dans la perspective impartialiste on met l'accent sur les processus de pensée pour résoudre les problèmes moraux, dans la perspective de la sollicitude, on met l'accent sur l'action responsable et sensible par rapport aux autres dans le but de développer une plus grande solidarité humaine.

Il semble que la paradigme belge de l'enseignement de la morale s'inscrive davantage dans une perspective où l'on tente de réconcilier les sentiments et la raison : plutôt que de considérer les principes moraux fondés sur l'impartialité comme universels en soi, nous les considérerons comme universalisables par la réflexion et la discussion ; plutôt que de considérer les sentiments moraux (ce qui nous pousse à faire le bien) comme source naturelle et principale du jugement moral, nous aurons tendance à considérer que la raison (le jugement impartial) sert de guide aux sentiments moraux en leur permettant d'accéder à une perspective plus large et universalisante.

(1) M.Peyrat, Pourquoi un cours de morale non confessionnelle en Communauté française de Belgique? Mémoire pour l'obtention du titre de licencié en philosophie; Université Libre de Bruxelles, 2000/2001.

- (2) M.Bastien, Organisation des cours philosophiques en Belgique, 8/10/2001.
- (3) M.Bastien : op. citation
- (4) M.Bastien : op citation
- (5) " La pluralité des valeurs constitue l'humanisme contemporain " : Décret p.3
- (6) L'esprit du libre examen, càd la référence explicite aux choix fondamentaux de la laïcité (cf les programmes de morale de 1995)
- (7) Entre-vues a rendu compte de ce débat dans le n° 48/49, mars 2001.
- (8) M.Peyrat, op cit.
- (9) cf E.V n° 39/40, décembre 1998.
- (10) 0 L'arbre en éventail, C.Legros dossier pédagogique, Entre-vues, 1992.
- (11) Spécial Théâtre, Entre-Vues n° 19, septembre 1993.
- (12) M.Peyrat : op.cit, p53
- (13) Entre-Vues n°.57/58, juin 2003.
- (14) Le jeu des petites vertus, Ch. Piller, Entre-vues n°37-38, Juin 1998.
- (15) Entre-vues n°36, décembre 1997.
- (16) Entre-vues n°8, Apprendre et vivre la démocratie à l'école, décembre 1995.
- (17) M. Bastien, op.cit.
- (18) Entre-vues n°23, 39-40, 57-58, 60.
- (19) Cette façon de travailler alterne des périodes de travail en plénière, en sous-groupes et en individuel.
- (20) L. Kohlberg avait constaté que l'échange d'avis divergents sur les dilemmes (le conflit socio-cognitif de la discussion en groupes) permettait la croissance morale de certains enfants à condition de répéter régulièrement ce type de discussion.
- (21) M. Peyrat, op cit p.48.
- (22) C.Giligan, Une si grande différence, Flammarion, 1986 et Entre-vues n°23, 1994.