

## **Le discernement moral, un champ pour développer le pouvoir de penser**

Jacques Legal, doctorant en philosophie pour enfants

Les nouvelles pratiques de la philosophie à l'école primaire et maternelle ouvrent de nouvelles voies de réflexion et d'action pour les élèves en premier lieu, pour les enseignants et les didacticiens en second lieu. Plusieurs courants sont présents sans pour autant être en concurrence. Les axes autour desquels ils se structurent, l'expérience démocratique, la constitution identitaire, le positionnement philosophique et la mise en oeuvre de l'esprit critique visent l'autonomie de l'enfant par le développement de la pensée référée à la philosophie.

L'école, lieu de socialisation, d'éducation et d'instruction, garde toujours dans ses missions la préparation des élèves à la vie sociale. Les programmes actuels se sont recentrés sur une logique d'instruction. Convaincus du rôle essentiel de la morale à l'école, tout en nous inscrivant dans le courant des nouvelles pratiques de la philosophie, nous allons étudier dans le cadre d'une recherche doctorale l'articulation entre la discussion à visée philosophique et le discernement moral dans une classe de CP-CE1.

### Repères conceptuels

Qu'est-ce que le discernement moral et qu'en est-il de la pertinence de le travailler avec des enfants de 6 à 8 ans dans le cadre de la discussion à visée philosophique ?

Le premier aspect de la question concerne la capacité à choisir, à trier, à hiérarchiser. Discerner oblige dans un premier temps à nommer, à définir ce qui est en jeu dans un champ d'action, ne serait-ce que pour accéder à la compréhension des faits, des événements, du contexte d'action et de réflexion. Nécessité il y a de prendre en compte les faits pour sortir de l'opinion et de la perception. Décrire oblige l'enfant et les interlocuteurs concernés par l'échange à prendre en compte, à identifier un contexte et de ce fait à ancrer une question, une réflexion concernant la morale dans une situation concrète. Les jeunes enfants formulent des jugements ou des avis d'ordre général (les autres sont méchants) mais ne se posent pas à priori de question d'ordre général (Qu'est-ce que la méchanceté ?). Généralement leurs constats, leurs questionnements et remises en cause sont souvent référés à leurs univers respectifs (Pourquoi je n'ai pas eu tout ce que j'ai demandé à Noël ?), tels que le monde de l'école, de la famille, ou une autre sphère qui leur est propre. Ce travail de description, d'élucidation favorise la mise à distance et de ce fait la généralisation, du moins la mise en confrontation avec des situations proches, similaires parfois, ou des situations qui permettent de poser le même type de problème. Discerner c'est donc identifier les faits, les éléments, les paramètres d'une situation donnée, et définir un questionnement qui peut être généralisable, rejoignant une catégorie de questions ou de problématiques.

Le second aspect se réfère au champ de la morale. Que peut-il être ? Ce qui est moral renvoie à la justesse des actions et des pensées. Mais cette justesse, comment la définir, comment l'identifier, la cerner ? À quoi va-t-on la référer ? Au nom de quoi va-t-on déclarer un acte, une attitude, une parole juste ? Le discernement moral consiste à porter un jugement portant sur le bien et le mal. Bien qu'inscrit dans le champ de la morale (théorie ou conduite de l'action humaine qui tente de façon normative de prescrire des règles de conduite), le discernement se réfère aussi à l'éthique, du fait qu'elle traite les principes auxquels un individu adhère de manière spontanée ou qu'il s'est lui-même forgés<sup>1</sup>. Les deux termes ne se distinguant pas par l'étymologie, on les distinguera en opposant la morale à l'éthique comme l'absolu (ou prétendu tel) et le relatif, comme l'universel (ou prétendu tel) et le particulier, enfin comme l'inconditionnel (l'impératif catégorique de Kant) et le conditionné (qui n'admet d'impératifs qu'hypothétiques). Comme le dit si bien Comte-Sponville, "la morale commande et l'éthique recommande"<sup>2</sup>. L'école, dans sa mission éducative, commande plus qu'elle ne recommande. Bien qu'une logique compréhensive soit à l'oeuvre, à l'école les élèves appliquent un règlement qui les précède et les oblige sous la houlette d'enseignants coercitifs. Aussi les élèves travaillant le discernement moral dans le cadre de la discussion à visée philosophique vivront-ils de manière confuse cette tension entre principes relevant de la morale ou de l'éthique.

C'est bien le rapport à soi et aux autres qui va être mis à l'oeuvre dans le travail de discernement. De toute manière, pour un jeune élève, un premier niveau de réponse risque d'engager l'arbitraire puisque du fait de son développement psycho affectif, on sait qu'il estime la justesse d'un acte par rapport à lui-même à ses intérêts personnels, dans un registre égocentrique, sans pour cela relever de l'égoïsme. Aussi le rapport à soi va-t-il être bousculé dans le cadre d'une discussion et d'une confrontation par son rapport au monde. Que disent les autres à propos d'une question qui n'était envisagée jusqu'alors que d'un point de vue personnel, égocentré ? Cet arrachement ou cette ouverture, pourrait être illustré par le mythe de la caverne où la question d'autrui, enfin prise en compte, ne permet plus de concevoir le monde tel qu'il pouvait être conçu jusqu'alors.

C'est ici que peut s'ouvrir alors le champ de la philosophie. Nous abordons un registre identitaire. Nous pourrions demeurer en psychologie si nous ne faisons pas intervenir ce qui relève de la volonté ou plus largement de la liberté, car vouloir est-ce vouloir vraiment ? Si la pensée d'autrui entre en interférence avec la pensée individuelle et qu'il s'ensuit un renouvellement, ou une radicalisation d'une conception, d'une évaluation conscientisée de ses actes ou pensées propres, cela renvoie à ce que l'on est malgré soi, mais aussi volontairement, et librement. Cela entraîne le postulat que tout enfant en âge de scolarisation obligatoire est un être à part entière, doué d'une pensée autonome qui lui assure d'investir lucidement ce qui relève de choix qu'il assume en tant que personne responsable.

Le jeune enfant peut-il dans un cadre éducatif donné (Projet éducatif), dans un cadre didactique de discussion à visée philosophique (Cf. J.C. Pettier) et discursif donné (Cf. Pierre Usclat), dans un cadre pédagogique donné (pédagogie institutionnelle), dans un cadre philosophique donné (Kant, Rousseau, Platon), ébaucher un système de référencement de valeurs ou tout au moins, comme le

firent les moralistes du 18ème, interroger par touches les moeurs, coutumes de leurs contemporains et pairs, par l'intermédiaire des élèves et adultes qui constituent leur communauté de recherche ? Nous essaierons de voir si cela est possible en émettant l'hypothèse que le discernement moral est un domaine fécond pour développer le pouvoir de penser.

## Le discernement moral dans une dimension réflexive donne le pouvoir de penser

Il est possible pour l'enfant de penser en différents lieux. La famille, le monde sociétal autorisent et suscitent la mise en oeuvre de la réflexion. Ici ou là les enfants repèrent des incohérences, des injustices ou des faits qui entraînent leur désapprobation. L'école reste un lieu éminemment fécond pour exercer le discernement moral. L'école, assurant sa mission d'instruction et d'éducation est un lieu de relations. Les élèves constamment confrontés aux autres dans les activités de travail, de jeu, sont alternativement et simultanément parfois en concurrence, "concurrence". S'y vivent des relations d'amitié, de soumission, d'admiration, de séduction, de confiance, d'entraide, d'opposition, de négation, de mépris, de destruction. L'école, société à part entière et non pas modèle réduit de ce que serait la société des adultes, est le lieu d'apprentissage du vivre ensemble, où les relations s'exercent entre enfants mais aussi dans une relation plus ou moins verticale ou collaborative entre enfants et adultes. C'est dans ce cadre que peuvent être interrogées les questions relatives au pouvoir, à l'autorité, à l'obéissance, au respect. L'école est aussi le lieu de relations entre adultes qui agissent sous le regard des élèves. Les parents, les enseignants, leurs divers collaborateurs, tous ceux qui gravitent dans ce monde, acteurs et penseurs d'une institution participent à la cohérence ou l'incohérence de cet univers particulier, porteur d'un idéal ou d'idéaux divers. C'est tout cet ensemble de relations qui fait la politique de l'école. Ou alors, peut-on prendre le point de vue inverse, c'est la politique de l'école qui fait ce tissu de relations dans lequel tout enfant est partie prenante, donc acteur et agi, observateur et penseur.

Les disciplines étudiées à l'école peuvent-elles rester à l'écart du discernement moral ? Toutes peuvent être le lieu de l'exercice de la pensée : le monde des mathématiques avec ses lois, axiomes et vérités, l'histoire qui notifie les conflits d'intérêts en une version orientée, le français et la littérature articulant réalité et fiction où se mettent en scène les passions, les tensions et questions du genre humain, les arts qui choisissent dans leur domaine de repousser les frontières entre le sensible et l'intelligible. Nous ne pouvons écarter l'instruction ou l'éducation civique qui fut le lieu des leçons de morale.

L'école du fait de son héritage et des travaux issus des sciences de l'éducation a su formaliser les apprentissages. Dans une dynamique de construction des savoirs et d'interrogation du sens, elle encourage la formalisation de la pensée par l'écriture et l'oral. Synthèses, résumés, reformulation, commentaires, dissertations, autant de formes écrites qui obligent puis autorisent la pensée. Les échanges oraux sous forme de discussions, de débats, d'exposés entrent dans cette logique. Les nouvelles pratiques qui se structurent, telles la discussion à visée littéraire et la discussion à visée philosophique sont aussi le lieu de l'observation, de la recherche, du questionnement, de l'exercice de la pensée initié ou non par le discernement moral.

## Le discernement moral dans une dimension performative donne le pouvoir de penser sa pensée

D'un point de vue méthodologique, la confrontation, la discussion à visée philosophique va obliger le locuteur ou le scripteur d'exercer un contrôle et de développer des connaissances spécifiques pour ce qui relève des codes de l'oral et de l'écrit. Nombreux sont les travaux de recherche en didactique du français qui ont mis en valeur le travail de structuration de la langue orale et écrite, stimulé par les pratiques diverses. Reformuler, trouver le lexique adéquat, questionner, autant d'opérations langagières nécessitant la maîtrise des codes de l'oral. L'écrit n'est pas en reste où se développent des performances de lecteur notamment en littérature de jeunesse (Cf. E. Chirouter). Pour assurer la plus grande clarté, les écrits doivent être structurés, répondre aux nécessités de cohérence et de cohésion. Sans rester dans le registre de la forme, il va bien falloir prendre en compte le fond, c'est-à-dire le contenu des propos. Tel ou tel mot dans tel ou tel contexte ne sera pas porteur de la même signification, ce qui amène les élèves à élargir leur bagage linguistique, et à utiliser des catégories telles que la polysémie, les antonymes, synonymes et autres. Penser sa pensée, et penser philosophiquement, c'est aussi prendre en compte les modalités de prise de parole (Cf. O. Brenifier). Suis-je en train de poser une question, de proposer un argument, un exemple, un contre exemple, une assertion ? Toutes les prises de parole doivent être identifiées par rapport à l'intention du locuteur.

Le contrôle porte aussi sur les processus en jeu dans l'acte de philosopher. Même s'ils ne contiennent pas en eux le philosopher, les trois processus que sont la problématisation, la conceptualisation, l'argumentation (Cf. M. Tozzi), sont constitutifs de la réflexion à visée philosophique. Le langage est constitué de catégories que l'on nomme notions, idées, concepts, qu'il va falloir s'approprier. L'argumentation, qui peut intégrer la réfutation ou l'élaboration d'un système de pensée, oblige à clarifier le lexique. De même la problématisation, exercice cognitivement exigeant, incite à fédérer et examiner des connaissances, des pans de savoir pour les mettre en perspective.

Le contrôle porte aussi sur le système de relations que l'on établit avec autrui, cristallisé dans le dispositif de gestion de la parole. Comment allons-nous réguler les échanges, les prises de parole, comment allons-nous régler la discussion ou le débat ? Il en découle une conception de l'autre, descriptible en droits et devoirs, où l'on verra à travers le statut accordé à la parole de l'autre, le respect qu'on lui assigne. Penser sa pensée renvoie nécessairement à la manière dont on pense autrui.

La méthodologie porte sur les processus de pensée, le système de communication, les codes. Cela ne constitue qu'un des axes qui révèlent la régulation des manières de pensée. Il faut y ajouter aussi ce qui relève de la révision, de la réorganisation de ce que l'on pense. Cette régulation peut s'opérer sur deux plans que nous nommerons externe et interne. Le premier registre concerne le monde des relations, de l'altérité. Les autres sont des occasions de rencontre, d'imprégnation, d'expérimentation et de résistance des points de vue, des conceptions. Cela concerne les sphères dans lesquelles l'enfant évolue telles que la famille, l'école, et les autres champs d'action formels ou

non. En ces lieux, confronté à des règles, des registres organisationnels, des structures nouvelles, il va éprouver ses repères, par des expériences diverses. L'ensemble et la diversité des relations qu'il expérimente notamment par le statut des personnes rencontrées (adultes, enfants) et la teneur des relations (rapport d'autorité, de camaraderie, de jeu) font que l'enfant se trouve confronté à divers principes, règles et priorités. Cette diversité, considérée comme enrichissement, élargissement de ses usages devrait entraîner interrogation, comparaison et parfois mise en évidence de contradictions.

Le second plan, interne, en interdépendance avec le premier, va porter sur les régulations intérieures. Cela passe par des processus ou des démarches qui sont de l'ordre de l'imprégnation, l'acceptation passive ou non, de la réfutation. Ces processus engagent une réflexion qui porte sur des objets que sont les règles, les principes, les valeurs qui guident les actes et les pensées. Aussi verra-t-on des enfants interroger les lois, les interdits, cela même qui constitue l'éthique et la morale.

### Le discernement moral dans une dimension créative donne le pouvoir de penser et d'inventer un monde "plus juste"

Il est possible de penser le monde, en le mettant en perspectives, en images. Le discernement moral peut être le vecteur de cette mise en perspectives. La pensée peut être le corollaire de l'imagination. Tout comme l'imaginaire est nécessaire au langage, penser c'est mettre en images, produire des images mentales. Images que l'on crée, images que l'on reproduit parfois, images que l'on fait siennes, images que l'on organise. Quelle peut être la dimension créative du discernement moral ?

La création peut passer par deux processus : le renouvellement et l'invention. Renouveler consiste parfois à trouver par soi-même ou avec l'aide d'une tierce personne ce que d'autres ont découvert auparavant. Faire vivre telle maxime, la trouver cohérente, porteuse de signification, et en faire un guide ou un principe d'action ou de pensée actualisé entre dans la logique de la re-création. Ce qui a été pensé par d'autres ne peut incessamment être inventé mais découvert à nouveau et intégré à un système de pensée. De ce fait le discernement moral qui reconnaît la sagesse de telle attitude, ou de telle manière d'agir, entre dans la logique du renouvellement. Sous une forme de réactualisation, des principes fondamentaux permettent d'ouvrir de nouvelles perspectives dans un contexte nouveau et inédit de mise en oeuvre. L'enfant qui intègre une nouvelle manière de concevoir les actes et les pensées change, et de ce fait entre dans un processus d'invention et de création à part entière. Ce processus d'invention se développe lui-même sur deux axes. Le premier concerne la vie propre, le rapport à soi qui relève de l'éthique et le second, le rapport à l'autre qui relève de la morale. Le discernement moral permet d'inventer sa vie comme auteur et comme acteur. Donner une orientation à sa vie, formuler et dessiner un avenir, se forger un idéal et formuler un projet de vie, tout cela entre dans une dynamique créative impulsée par le discernement moral. La dimension de l'acteur va être rendue visible par la mise en actes, la prise d'engagement et la responsabilité assumée. En cela le discernement moral oblige au positionnement individuel, à l'invention d'une ligne de conduite, d'un principe, d'une loi, assumés. La pensée singulière issue de ce positionnement sera le révélateur de l'originalité de l'être pensant et discernant. Penser sa propre vie ne peut se faire sans penser le rapport à l'autre. Créer une éthique originale ne peut se faire que dans l'altérité, la

prise en compte de l'autre. Aussi, si l'autre m'oblige en tant qu'être résistant à mes désirs et ma liberté, il peut être pensé autrement qu'une seule limite. De limitant il peut être pensé comme nécessaire et de ce fait ouvrir de nouvelles perspectives d'altérité et de relations plus fraternelles. Inventer le monde dans le cadre de la DVP visant le discernement moral, n'est-ce pas se penser autrement que sous l'emprise d'autrui, et penser autrui en suivant la ligne de conduite que l'on se donne ?

Question du positionnement de l'enseignant dans la DVP visant le discernement moral.

L'école a constamment eu le souci d'éduquer les élèves. Aussi la leçon de morale a-t-elle été instituée dans le but de faire comprendre aux élèves que telle ou telle attitude était préférable à telle autre en fonction de finalités qui n'étaient pas toujours avouables (soumission aux autorités institutionnelles). La pratique la plus courante voulait que le maître choisisse une maxime copiée au tableau et que celle-ci soit commentée dans un dialogue organisé par le maître pour arriver aux conclusions qui dans la majorité des cas, étaient proposées par le manuel de l'enseignant. Ces pratiques réflexives permettaient aux élèves de réfléchir sur telle ou telle attitude, conduite, afin de se comporter de manière plus droite, plus conforme à telle ou telle conception de l'homme ou à telles ou telles valeurs de la République et/ou de l'évangile. Toujours est-il que ces maximes pouvaient provoquer un questionnement qui de manière fortuite relevait de la philosophie. Non travaillées dans ce champ, l'enseignant ne cherchait pas à garder l'ouverture du questionnement, à provoquer le doute mais plutôt à tirer les conclusions attendues. Comment pouvaient se positionner les élèves quand les propos conclusifs et instituants du maître, se trouvaient en contradiction ou en décalage avec les modèles éducatifs familiaux ? Entre une acceptation soumise et un rejet systématique, on peut supposer qu'il existait des positions intermédiaires... Sans remettre en cause les intentions et les compétences des enseignants, il est possible de questionner la place et l'attention données à l'émergence d'un questionnement singulier. Dans une pratique plus contemporaine, ce que l'on a appelé le "vivre ensemble" donnait une plus grande place à l'analyse du quotidien d'une vie de classe et à l'apprentissage du débat réglé tel que le préconisaient les programmes 2002, qui visaient un apprentissage de la parole et de l'écoute au service de la démocratie. Les nouvelles pratiques de la DVP mises en oeuvre par Sylvain Connac enseignant en Z.E.P. (Zone d'Éducation Prioritaire) à Montpellier, issues du "quoi de neuf ?", dispositif cher à la pédagogie institutionnelle, entrent dans cette logique. Elles articulent une réflexion dans le registre philosophique, les préoccupations des élèves, leur diversité, leurs conceptions personnelles, la vie de la classe et de l'école. Au groupe d'élaborer questions et réponses sous l'autorité du maître.

La mise en oeuvre du discernement moral dans le cadre de la DVP en classe de CP interroge le positionnement du maître. Ressurgit ici la tension entre éthique et morale. Prenons un exemple qui révèle la part d'incertitude qui demeure dans cette pratique. Dans le domaine scolaire, la discussion à visée philosophique doit prendre en compte les exigences ministérielles, contraintes dont elle peut se passer dans un cadre associatif ou dans le contexte d'une médiathèque par exemple. Ces contraintes ne perturbent pas les visées de la DVP occasionnant le discernement moral. Les élèves vont, par les

activités de lecture, d'oral (débat littéraire), d'écriture, s'imprégner d'un récit, des projets des personnages, du sens de l'intrigue, de la portée symbolique de l'oeuvre qui portent la réflexion dans un registre philosophique. Il est du devoir de l'enseignant de ne point perdre de vue les exigences des programmes actualisés, car comme l'a bien démontré Edwige Chirouter, la littérature de jeunesse reste le terrain idéal pour articuler les apprentissages de base, les dimensions esthétique et réflexive. La phase de préparation reste essentielle, puisque dans une certaine clairvoyance, il est possible d'anticiper les questions qui vont amorcer la discussion ainsi que celles qui peuvent en charpenter le développement.

Lors de l'étude des albums de Mario Ramos<sup>3</sup>, Roméo et Juliette, Le petit soldat qui cherchait la guerre, avec une classe de CP-CE1, les diverses lectures ont permis de constater que les récits d'animaux sont une mise en scène des pensées et actes humains. Les enfants accordent malgré tout une part de réalité et de crédibilité à ces êtres de fiction. La frontière entre réalité et fiction reste cependant très poreuse, et leur légitimité tient au fait que ces animaux ou personnages pensent et agissent tout comme le font les élèves. Nous avons pour intention lors des deux premières DVP d'amener les élèves à différencier l'homme et l'animal, afin de constater que les premiers sont doués de parole, de raison et qu'ils peuvent avoir une certaine emprise sur leur destin et celui de leur communauté.

Diverses questions ont été anticipées telles que :

- "Qu'est-ce qui différencie les hommes et les animaux ?" ;
- "Est-ce que les hommes se battent comme les animaux ?" ;
- "Est-ce que les animaux se battent pour les mêmes raisons que les hommes ?" ;
- "Est-ce que les hommes peuvent régler leurs différends autrement que les animaux ?" ;
- "Est-ce que les hommes peuvent se réconcilier autrement ?".

Parmi ces questions, certaines sont dites de fait, car on peut y répondre par des apports documentaires, sans que cela interroge nécessairement les valeurs. L'expérience laisse apparaître qu'elles sont fondamentalement indispensables comme accroche et pour motiver les échanges. Les questions dites philosophiques, ou suscitant le discernement moral, sont plus rares. Elles peuvent ou non émerger, car indépendamment de la réflexion attendue et de la capacité de l'enseignant à poser les bonnes questions dans une quasi improvisation, l'espace réflexif à disposition des élèves sera investi ou non. Ainsi à partir des mêmes questions, on obtient des discussions dont la teneur n'est pas la même dans deux groupes. Aux questions : "Est-ce que les hommes se battent comme les animaux ?", "Est-ce que les hommes se battent pour les mêmes raisons ?", dans l'un des groupes un élève de CP a évoqué le fait qu'à la guerre "on est obligé de tuer parce que c'est la guerre", allant même jusqu'à prendre l'exemple suivant. En supposant que devant un camarade de classe qui serait son frère, bien qu'étant dans le camp ennemi, il serait obligé de le tuer parce que c'est la guerre. Il posait là, à travers cet exemple, le cas de conscience où un individu se demande si la mise à mort d'un frère doit l'emporter sur l'obéissance à une autorité institutionnelle. Un autre élève a pu dire que

c'est bien d'être le plus fort parce qu'on peut faire ce que l'on veut. Se pose pour l'enseignant le dilemme qui concerne sa réponse, son commentaire. Il faut éviter le piège de la condamnation d'emblée d'un point de vue, de la valorisation d'une attitude contraire à la morale du respect d'autrui, ou des valeurs de l'enseignant. Sortir de la dialectique du bien et du mal réductrice, amener les élèves à élargir leurs représentations, à s'extirper de leur point de vue propre et à mesurer les enjeux que ceux-ci peuvent avoir sur les autres. Faire surgir le questionnement et amener les élèves à penser leurs actes, leurs pensées, les amener à la conscience d'eux-mêmes, à la conscience de leur présence dans la collectivité des hommes, tout cela ne devrait pouvoir se faire sans avoir clarifié ce que philosopher (avec des enfants) veut dire et exige.

Le discernement moral articulé à la DVP est porteur d'enjeux divers qui s'associent aux missions fondamentales de l'école. Lui permettant de se distancier d'une dérive consumériste que d'aucuns déplorent, il devrait permettre de porter les finalités d'instruction et d'éducation qui sont les siennes, tout en autorisant chaque acteur de l'école à être un acteur social éclairé.

---

(1) Noëlla Braraquin : Dictionnaire de philosophie, Armand Colin, 2000, p.195.

(2) André Comte-Sponville : Dictionnaire philosophique, Puf, 2001.

(3) Mario Ramos : Le petit soldat qui cherchait la guerre, Pastel, 1998. Roméo et Juliette, Pastel, 2004.