

Voies et impasses

4

**l'éducation
morale**

Voies et impasses

DOC - 01259



V
488
4

4

426644

E3S9

C65

V6

1974.80

V. 4

OCSE

**l'éducation
morale**

«Pouvez-vous me dire, Socrate, si la vertu s'acquiert par l'enseignement ou par la pratique; et si ce n'était ni par l'enseignement ni par la pratique, serait-ce par la nature ou par quelque autre voie?»

Dialogue de Platon

table des matières

	<i>pages</i>
Avant-propos	6
1. Une priorité et un défi	10
2. Le rôle de l'école en éducation morale	16
Première partie: L'apprentissage moral	21
3. Un apprentissage multiple	25
4. L'apprentissage du jugement moral	30
5. La découverte des exigences humaines fondamentales	35
6. L'apprentissage de la décision libre	42
7. La maturation des désirs	47
8. L'apprentissage de l'agir	52
Deuxième partie: La mise en oeuvre	57
9. Suivant quelle conception de l'homme?	61
10. La formation morale à travers l'enseignement religieux catholique	69
11. L'enseignement moral	75
12. Les rapports entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral	78
13. Les options à la fin du secondaire	84
14. La démarche et les méthodes	88
15. La contribution de toute l'école	93
Conclusion	96
Notes	101
Annexe 1 : Recherches récentes en éducation morale	105
Annexe 2 : Fondements du projet de programme expérimental de formation personnelle et sociale	123

avant-propos

En présentant ce document, le Comité catholique veut susciter une réflexion sur la contribution de l'école en matière d'éducation morale. Dans un champ qui est devenu particulièrement embrouillé, il tente de fixer des balises et de dégager les éléments essentiels. Il rappelle ce que signifie «être moral», ou plutôt comment on peut le devenir.

L'éducation morale s'accomplit de façon diffuse à travers toute la vie scolaire, mais elle prend aussi la forme concrète d'un **enseignement**. On connaît les modalités que le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation prévoit à cet effet. Dans l'école reconnue comme catholique, l'éducation morale s'effectue tout d'abord à l'intérieur du cours d'enseignement religieux catholique — la catéchèse — qui propose une formation inspirée et éclairée par l'Évangile. Pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux, est prévu un cours de formation morale de type humaniste (article 16 du règlement). Ajoutons enfin qu'aux trois derniers degrés du niveau secondaire, il est loisible d'offrir en option à tous les élèves un cours d'enseignement moral (article 12 du règlement).

On ne trouvera pas dans ce document de longs développements sur la formation morale catholique dispensée à l'intérieur du cours d'enseignement religieux de type catéchétique. La raison en est simple: cette formation morale conçue à la lumière de la Parole de Dieu se trouve déjà exposée et monnayée tout au long des programmes et des manuels officiellement approuvés pour l'enseignement catéchétique. Encore faut-il prendre acte de la présence de cette dimension morale à l'intérieur du cours d'enseignement religieux catholique et ne pas considérer qu'en matière de formation morale catholique l'école serait à pied d'oeuvre. Ce contenu moral de l'enseignement religieux catholique doit être mieux affirmé, mieux reconnu et, au besoin, mieux dégagé. Nous croyons que ce document, dans la mesure où il essaie de préciser les données de base de tout apprentissage moral, pourra servir à éclairer la formation morale déjà incluse dans l'enseignement religieux catholique.

C'est principalement sur l'enseignement moral spécifiquement prévu aux articles 12 et 16 dudit règlement que le Comité catholique désire attirer l'attention. Si l'on veut que cet enseignement moral s'implante d'une manière harmonieuse, il importe de bien saisir sa nature et ses orientations. Or, à ce sujet, persiste dans l'esprit de beaucoup d'éducateurs une bonne marge d'imprécision, sinon de confusion. La réflexion contenue dans ces pages veut notamment aider à clarifier le sens et la visée de l'enseignement moral dont il est question dans le règlement.

Ce document s'inscrit dans la série VOIES ET IMPASSES. On se rappellera que les trois premiers fascicules traitent 1) de l'éducation religieuse, 2) de l'enseignement religieux et 3) de la formation des maîtres. À leur suite et dans le même esprit, ce quatrième fascicule indique les perspectives majeures de l'enseignement moral et définit ses rapports avec l'enseignement religieux. On ne trouvera dans ces pages ni programme ni ébauche de programme, mais des

jalons susceptibles de guider ceux qui conçoivent les programmes, ceux qui auront à les présenter et à les appliquer, et d'une manière plus large tous les éducateurs.

À dessein, ce document adopte un style simple et évite les développements savants, tout en suggérant aux lecteurs désireux de pousser plus loin la réflexion plusieurs indications bibliographiques. Il voudrait en effet rejoindre l'ensemble des éducateurs. Car la question de l'éducation morale ne peut laisser personne indifférent. La croissance morale des jeunes constitue en effet un enjeu fondamental de l'activité éducative.

Le Comité catholique du
Conseil supérieur de l'éducation

*«La formation morale des individus qui composent
une société en développement aussi rapide que la
nôtre ne peut être laissée au hasard.»*

Robert Cliche

1. une priorité et un défi

1. L'éducation morale: une priorité. Voilà une affirmation étonnante qui refait surface. Reprise par plusieurs analystes et observateurs venant de tous les horizons, elle surgit comme un appel à la conscience individuelle et collective. Pareille affirmation ne peut manquer de réveiller chez certains la nostalgie de l'ordre ancien et le désir de revenir aux cadres moraux d'autrefois. À d'autres, elle fait grand peur, à ceux-là surtout qui n'en finissent plus de dénoncer le permis et le défendu des générations passées et de s'en libérer. Pour la plupart cependant, cette affirmation sonne juste: devant l'ampleur des débats moraux présents et le désarroi de bien des esprits, beaucoup en appellent à un sursaut, sinon à un redressement, de la conscience des individus et de la collectivité.

Le climat social

2. Plusieurs raisons expliquent cet intérêt nouveau pour l'éducation morale. En premier lieu, il convient de mentionner le climat d'effervescence qui existe au Québec depuis bientôt deux décennies. Après les secousses de la révolution tranquille qui ont bouleversé tous les milieux — la famille, l'école, le monde du travail, les affaires sociales, la culture —, notre société ne cesse de connaître des éruptions périodiques et des affrontements multiples. L'économie est haletante. Les leaderships sont contestés. Les écarts de valeurs s'élargissent. Les idéologies s'affrontent plus ouvertement. On parle de «nouvelle société», de «nouvel ordre des valeurs», de «contrat social à réviser», de «système à changer». À travers ces concepts au contenu fort variable, c'est d'abord la question des finalités politiques et sociales qui est posée, mais cette question a une portée morale évidente. Il faut compter avec les difficultés mais aussi avec les chances que présente cette situation.

L'évolution de l'école

3. La réforme scolaire des dernières années oblige aussi à reposer la question de l'éducation morale. Dans le passé, l'école constituait un canal important pour la formation morale des individus, en communication d'ailleurs étroite avec les familles et les paroisses. Elle cherchait à former des citoyens honnêtes, laborieux, dévoués à l'Église et à la patrie. On a fait et refait le procès de cette école, qui avait au moins le mérite suivant: elle concevait clairement son rôle et, par tous ses enseignements, elle avait — et désirait avoir — une portée morale. Quand l'école s'est mise à bouger et à se transformer, ce processus traditionnel d'apprentissage moral a été profondément bouleversé.

4. On prend mieux conscience aujourd'hui que l'éducation morale fait partie du phénomène plus vaste de la socialisation, c'est-à-dire de ce processus par lequel la personne apprend et intériorise les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à sa personnalité et s'adapte à son environnement.

La socialisation, comme on sait, s'accomplit par l'action conjuguée de multiples agents: la famille, l'école, l'Église, les mouvements, les médias, etc. Or, dans le contexte présent, ces divers agents sont loin d'émettre des messages identiques concernant ce qui est bon pour l'homme et pour la société. Les jeunes se retrouvent devant une cacophonie de messages discordants, sinon contradictoires, qui risquent d'assourdir leur sens moral. Face à ce nouveau contexte, l'école n'est pas encore parvenue à réajuster son tir. Certains, faisant l'éloge de la dissonance, lui suggèrent simplement de répercuter toutes les voix qui se font entendre.

5. Il y a certainement plus à faire. Il faut retrouver le courage de dire que l'école doit former l'homme et le citoyen, que la formation morale est une des fins de l'école. C'est une tâche exigeante mais une tâche indéniable. Les parents insistent: aujourd'hui comme hier, ils attendent de l'école qu'elle contribue à former de meilleurs citoyens, des personnes libres et responsables, capables de s'engager pour des valeurs reconnues qui construisent une personnalité, une communauté humaine, un pays.

Le pluralisme socio-religieux

6. En ce pays comme en bien d'autres, l'éducation morale a été traditionnellement reliée à la religion. Et aujourd'hui encore, dans l'esprit de beaucoup de gens, morale et religion continuent de faire tout un. C'est un point de vue tout à fait logique pour qui adhère à une foi religieuse, car toutes les religions inspirent et commandent des conduites morales. C'est ainsi que la religion chrétienne demande d'allier la foi et les oeuvres. C'est pourquoi d'ailleurs l'éducation religieuse chrétienne dispensée à l'école comporte nécessairement une dimension morale. Les parents de foi catholique s'y attendent et, comme nous le montrerons plus loin, cette attente doit être respectée.

7. Par ailleurs, on ne saurait imposer une morale religieuse à ceux qui ne partagent pas la foi sur laquelle elle se fonde. La population du Québec est aujourd'hui marquée par le pluralisme, la mobilité et la sécularisation. L'immigration a amené ici des groupes ethniques nombreux qui se réclament de traditions culturelles très diverses. Au sein même de la population catholique, il est évident que l'unanimité religieuse n'existe plus. Bien des adolescents ne partagent pas les convictions de leurs parents. Le contexte culturel et religieux est désormais éclaté: l'éducation morale se trouve devant un défi considérable.

8. L'école catholique doit tenir compte de ce contexte diversifié. En premier lieu, elle est appelée à offrir aux élèves qui suivent le cours d'enseignement religieux catholique une formation morale authentiquement chrétienne, c'est-à-dire une formation morale appuyée sur la sagesse humaine et l'Évangile, une formation qui éclaire vraiment l'existence des jeunes et les

mène à un agir responsable. Par ailleurs, elle a également le devoir de proposer aux élèves qui ne se réclament pas de la foi chrétienne une formation morale correspondante. Il s'agit d'une formation morale humaniste, qui se construit à partir de la raison et de la sagesse humaines, sans faire appel à une Révélation ou à une vision religieuse du monde. Ce n'est pas une formation morale au rabais, issue de vagues compromis ou de la recherche du plus bas dénominateur commun, ce qui ne satisferait personne. Sa visée consiste plutôt à définir un horizon humain qui permette le développement harmonieux des individus et de la société. En d'autres mots, cette formation morale veut mettre en relief les exigences qui découlent d'une commune appartenance à la condition humaine, sorte de fonds commun d'humanité qui se trouve cristallisé, en partie, dans la charte universelle des droits de l'homme. Notons que les deux approches convergent sur une même tâche qui incombe au croyant comme au non-croyant: celle de définir un sens à sa vie et à son action dans et sur le monde.

L'évolution dans l'Église

9. À l'intérieur de la communauté ecclésiale, la morale est en question. Le fait est évident, massif. Il provoque et interroge durement les croyants. Plusieurs ont l'impression que les certitudes essentielles ont été ébranlées, que la morale est partie à la dérive. Ils se demandent: «Existe-t-il encore une morale? Des choses qui hier encore étaient péchés ne le sont plus aujourd'hui. Qui sait si demain les derniers principes ne seront pas emportés? . . . » Il est vrai que les changements ont été brusques, qu'on y était mal préparé, qu'il faut du temps pour s'adapter aux exigences nouvelles. La situation est insécurisante non seulement pour les plus âgés, mais aussi pour les plus jeunes. Plusieurs cherchent péniblement le roc de Gibraltar auquel ils étaient habitués ou qu'ils appellent intérieurement.

10. Les réactions aux changements dans l'Église vont cependant du désarroi à l'espérance. Car si les changements ont pu éroder des valeurs authentiques, ils ont aussi emporté du bois mort. Ils ont fait émerger une puissante requête de justice et de vérité. Ils invitent à retourner aux sources évangéliques. Les chrétiens se voient désormais appelés à inventer des réponses neuves à partir de leur instinct de foi et de la mémoire des principes de toujours. Cet apprentissage n'est pas aisé, mais il est exaltant. «C'est trop rapidement que nous imaginons Dieu présent dans les rochers alors qu'il est également dans les rapides»¹. Les chrétiens ont plus à faire qu'à s'agripper; ils doivent aussi apprendre à nager. Mais comment vivre moralement au milieu des remous du monde actuel? Voilà la question qui se pose avec acuité à tout chrétien comme elle se pose à tout homme. Il n'y a pas de réponse toute faite. C'est pourquoi la recherche sur l'éducation morale intéresse au plus haut point les chrétiens eux-mêmes. Elle peut notamment éclairer et servir ceux qui, à l'intérieur de l'enseignement religieux catholique, cherchent à aider les jeunes à grandir moralement dans un monde ballotté en tous sens.

Les attentes morales des jeunes

11. Ce sont les jeunes qui expriment de la manière la plus aiguë le besoin et le défi de l'éducation morale. Enfants gavés par la société post-industrielle, ils en sont aussi les critiques les plus sévères. Cette société a mis à leur disposition tous les moyens matériels, mais eux ne se contentent pas de cette abondance de moyens. Voici qu'ils interrogent et contestent les fins poursuivies. Le travail, pourquoi? et le diplôme? et l'argent? et la politique? et le mariage? et le progrès? et la religion? Derrière ces questions et bien d'autres, on peut déceler une part d'insolence, mais il y a aussi, incontestablement, une part de recherche morale. À travers ces interrogations et ces contestations parfois échevelées, comme aussi à travers de nouveaux conformismes et une indifférence affichée, se traduit la confusion morale de bien des jeunes. Mais s'affirme aussi une forme de sensibilité morale inédite. Les jeunes démontrent une capacité singulière de s'étonner et de s'indigner devant tout ce qui leur paraît injuste, injustifié ou non authentique. Ils font également preuve d'une tolérance et d'une bienveillance peu communes envers autrui. Dans le travail d'éducation morale, on cherchera à dégager et à démêler ces valeurs naissantes et à les faire croître.

12. Il convient de noter la difficulté particulière qu'éprouvent les jeunes d'aujourd'hui envers les valeurs. La grande majorité d'entre eux n'ayant pas connu le besoin, tout leur paraît comme assuré: le logement, la nourriture, le vêtement, l'éducation, le loisir et même l'avenir, car «on peut vivre sans travailler». C'est un phénomène nouveau que cette jeunesse «de moins en moins contrainte par le réel»². Or, quand tout vient ainsi sans effort, il est bien difficile de réaliser que certaines choses ont de la valeur et «valent la peine». Dans une société de pénurie, on apprécie plus directement le prix des choses. Dans une société d'abondance, comment les jeunes peuvent-ils apprendre à valoriser et à évaluer? Ils se sentent souvent très seuls dans ce difficile travail qui consiste à s'approprier des valeurs et à les hiérarchiser. Bien sûr, en aucun temps cette tâche n'a été facile, mais elle paraît particulièrement ardue pour les adolescents d'aujourd'hui qui grandissent dans une société incertaine et fragmentée. Les valeurs sont dans le monde des hommes comme les champs magnétiques dans le monde cosmique: comment les jeunes arriveront-ils à se situer dans leurs courants souvent contradictoires?

13. La situation est la même lorsqu'il s'agit pour eux d'apprendre à choisir. On dit souvent que la société actuelle offre aux jeunes beaucoup de choix, par contraste avec le temps jadis où les choix étaient très limités. Il est vrai que les jeunes se voient placés devant beaucoup de propositions et de possibilités, mais les choix offerts paraissent souvent superficiels et portent fréquemment sur des bagatelles. Les jeunes le sentent bien quand ils disent, notamment au sujet des «options scolaires»: «On est embarqué dans un système qui nous oriente malgré nous.» En dehors des «perspectives-jeunesse» qui ont duré l'espace d'un été, quel projet la société a-t-elle à leur offrir? Comment apprendront-ils à faire des choix significatifs? C'est là un apprentissage indispensable pour la croissance morale. «J'ai tant de chemins, mais je n'ai pas de fin.»

Ce mot d'un jeune chanteur traduit bien le malaise moral de beaucoup de jeunes ainsi que leur désir d'inventer leur route, de faire des choix, de donner un sens à leur vie.

14. Les raisons que nous venons de mentionner montrent que l'éducation morale est une priorité, une tâche vitale pour les individus et la société. Mais elles laissent également entrevoir que l'éducation morale représente un défi immense, qui appelle une prise en charge collective. En effet, la formation morale ne se réduit pas à une question purement «individuelle», «familiale» ou «scolaire». Même si par la suite nous allons concentrer notre attention sur l'école, il faut le souligner avec force: l'éducation morale ne se conçoit pas en dehors du contexte social, économique et politique. C'est une question d'environnement: les hommes, comme les arbres, étouffent dans une atmosphère polluée. Les jeunes aussi bien que les adultes ont besoin d'un environnement social et politique plus articulé, mieux balisé au plan éthique. Cette question engage la responsabilité collective. Pour le présent et pour l'avenir. Car si les décisions d'aujourd'hui ont des effets à court terme facilement identifiables, elles entraînent aussi des conséquences à long terme largement imprévisibles. Ce qu'on salue sous le nom de progrès est parfois suivi d'invités inattendus et indésirables. Dans la lutte contre la pollution engendrée par une croissance économique aveugle, on commence à ressentir ces effets de seconde et de troisième générations. Quelle terre livrerons-nous à nos enfants? Quels seront nos invités inattendus?

«Par rapport aux apprentissages techniques, aux connaissances empiriques, la formation morale apparaît inexistante ou très pauvre dans la plupart des milieux scolaires.»

Jacques Grand'Maison

2. le rôle de l'école en éducation morale

15. Devant un enjeu aussi important que la formation morale, la tentation est grande de se tourner immédiatement vers l'école pour lui demander des comptes, lui rappeler sa tâche, ou encore décharger sur elle une nouvelle responsabilité. Comme si l'école était le principal et unique lieu d'éducation morale. Comme s'il était normal de toujours renvoyer sur l'école les défis collectifs. Comme si l'école était une sorte de prothèse pour familles et sociétés défailtantes. À partir d'une semblable problématique, on risque de mal concevoir et de mal définir le rôle propre de l'institution scolaire en matière d'éducation morale. Ce serait une erreur de faire porter sur l'école le poids d'une tâche peu ou mal assumée par d'autres instances, comme ce serait aussi une méprise de se sécuriser en misant indûment sur son apport ou sur sa suppléance. On ne peut abandonner à l'école seule le défi de l'éducation morale des jeunes. Ou alors se vérifierait le mot de Chesterton: «Nous ne savons plus ce qu'est le bien, mais nous voulons le donner à nos enfants.»

Un rôle limité

16. Affirmons clairement au départ que, dans le domaine moral, l'école joue un rôle limité. Rôle limité, parce que les élèves ne passent qu'un cinquième de leur temps à l'école. Rôle limité, parce que les familles exercent en ce domaine une influence première et irremplaçable, notamment au plan des expériences fondamentales sur lesquelles se construit la personnalité morale: expérience d'autonomie et de confiance, expérience d'aimer et d'être aimé, expérience de punition et de récompense, expérience de liberté et de responsabilité. Rôle limité aussi, parce que l'école peut bien s'efforcer d'apprendre aux jeunes à se servir de la radio et de la télévision, à réagir au flot incessant d'information, à développer une attitude critique face à toutes les leçons de l'école parallèle, mais il reste néanmoins qu'elle n'a pas de prise sur ces réseaux-là. Rôle limité enfin par tant de conditionnements et d'événements qui gênent, contrecarrent ou paralysent l'action éducative au sein même de l'école. Pensons, à titre d'exemple, à l'impact de l'anonymat scolaire ou encore des conflits de travail sur la formation morale des jeunes.

Un rôle implicite

17. L'école intervient d'abord dans le développement moral d'une manière implicite et diffuse. Qu'on le veuille ou non, l'école sera toujours un milieu qui promeut certaines valeurs, certaines attitudes, certains comportements, et qui en réprovoque d'autres. Nulle école n'est neutre au plan moral. Ni dans son projet, ni dans sa pratique pédagogique. Par sa structure même, elle

transmet des messages: il faut être propre; on peut réussir sans effort; ce sont les notes qui comptent; la littérature et l'histoire sont sans importance; avant tout le diplôme, et ainsi de suite.

18. Chaque éducateur émet aussi ses messages. Par exemple, celui qui déclare: «Je m'en tiens au stade de l'information et de la non-directivité» annonce une stratégie qui contient déjà plusieurs jugements de valeur et qui, dans la pratique, peut connaître bien des glissements. Tout le monde sait que le vécu scolaire et pédagogique vient souvent déjouer ou démentir les plus beaux énoncés de principe et de stratégie. Avouée ou masquée, reconnue ou ignorée, l'influence morale qui filtre à travers toute la vie scolaire est souvent plus déterminante que les propos explicites de formation morale.

Un rôle explicite

19. L'école a aussi un rôle explicite et spécifique à jouer en matière de formation morale des jeunes. De même qu'elle cherche activement à développer leurs habiletés intellectuelles et physiques, ainsi doit-elle se préoccuper de leur développement moral. Au sortir de l'école secondaire, il ne suffit pas que les jeunes détiennent un diplôme; ils doivent aussi être éveillés aux responsabilités qui leur incombent en tant que personne de même qu'aux tâches et possibilités qui s'offrent à notre peuple, à l'humanité. Les jeunes ne peuvent ignorer les droits et les devoirs, les menaces et les promesses qui concernent l'homme et la société. L'école a le devoir d'aiguiser leur conscience morale et de leur donner l'occasion et le goût de traiter des questions qui touchent leur devenir personnel et la promotion humaine collective.

20. La dimension morale fait vraiment partie du projet scolaire. Quand l'école québécoise cherche à définir ses finalités, elle annonce qu'elle se veut au service de toute la personne du jeune: de son corps, de son esprit, de sa sensibilité, de son caractère masculin et féminin, de sa volonté de réussir sa vie. Dans ce projet global, l'éducation morale se trouve incluse. Elle implique une volonté de répondre aux attentes et aux besoins ressentis par les enfants et les adolescents dans leur apprentissage moral. Comment distinguer le bien du mal? Où est le vrai, où est le faux? Ai-je le droit de faire ceci? Comment arriver à être heureux? Comment apprendre la condition humaine? Pourquoi ces interdits et ces règles? Comment évaluer les conséquences d'une action? Sur tous ces sujets, les jeunes ne s'attendent pas que l'école leur dicte quoi penser, quoi dire et quoi faire, mais ils seraient profondément déçus qu'elle ne se soucie pas de cet aspect vital de leur croissance personnelle et ne les aide pas à se fixer.

Les attentes du milieu

21. Ajoutons que les familles et la société comptent sur cet apport explicite de l'école en matière de formation morale. Certes, ces attentes appellent une interprétation: aux raisons les plus nobles se mêlent souvent des motifs fort ambigus. Certains ne souhaitent la formation morale que pour ramener les jeunes au sens de la stricte discipline, ou pour endiguer les abus de la drogue et du sexe, ou pour former des citoyens plus respectueux de la loi et de l'ordre. En dépit de ces visées à courte vue, l'école se doit de reconnaître une demande pressante venant de la population. Cette demande grandit même avec les années. Autant la société soulignait hier le besoin de former des diplômés compétents et aptes à s'intégrer au marché du travail, autant elle insiste aujourd'hui pour que la compétence s'allie au sens de la responsabilité et à la capacité de se situer dans le monde. Peut-être commence-t-on à réaliser que dans un univers complexe comme le nôtre les primitifs en matière d'éthique sont des êtres dangereux. Peut-être découvre-t-on également que les investissements humains sont tout aussi rentables que les investissements techniques.

Un effort de toute l'école

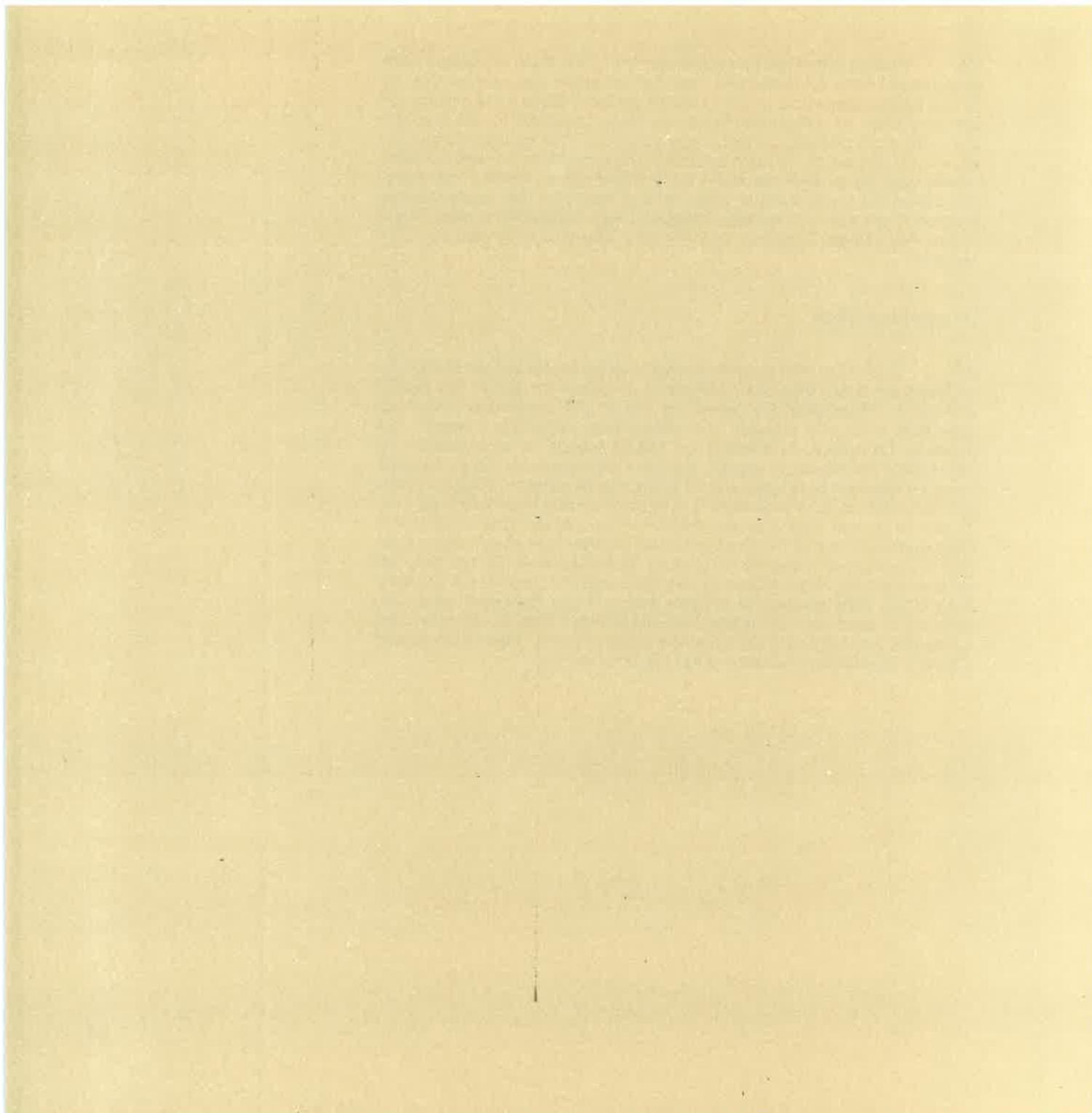
22. Pour remplir son rôle au plan de la formation morale, l'école doit mobiliser tous ses effectifs. L'éducation morale n'est pas un «sujet» ou une «matière» à confier à quelques spécialistes de formation humaine ou à un «service» quelconque. Elle ne se laisse pas enfermer non plus dans une ou deux périodes d'enseignement moral inscrit à l'horaire des étudiants. Elle constitue une dimension de tous les enseignements et de toutes les activités scolaires, y compris l'organisation et le déroulement de la vie pédagogique. Elle concerne donc directement l'ensemble des enseignants, les conseillers et animateurs, les élèves, le personnel de direction et des services. Bref, c'est sur toute la communauté scolaire que repose la responsabilité de la formation morale.

23. Les cloisonnements sont ici impossibles: en matière de formation morale, toute école est à aires ouvertes. Il y a d'abord le climat et l'ambiance de l'école qui exercent une influence morale insaisissable, mais décisive. Il en va de même des multiples rapports qui se nouent à l'intérieur de l'institution. Relations entre élèves et professeurs. Relations entre jeunes venant de milieux socio-économiques et culturels différents. Relations entre garçons et filles. Relations entre les plus jeunes et les moins jeunes. Relations entre les élèves du secteur général et ceux du secteur professionnel. Relations entre les élèves des voies allégée, régulière et enrichie, avec toutes les connotations valorisantes et dévalorisantes que ces appellations comportent. N'oublions pas non plus l'impact de la discipline préconisée dans l'école et celui des modes de promotion et de contrôle effectivement appliqués.

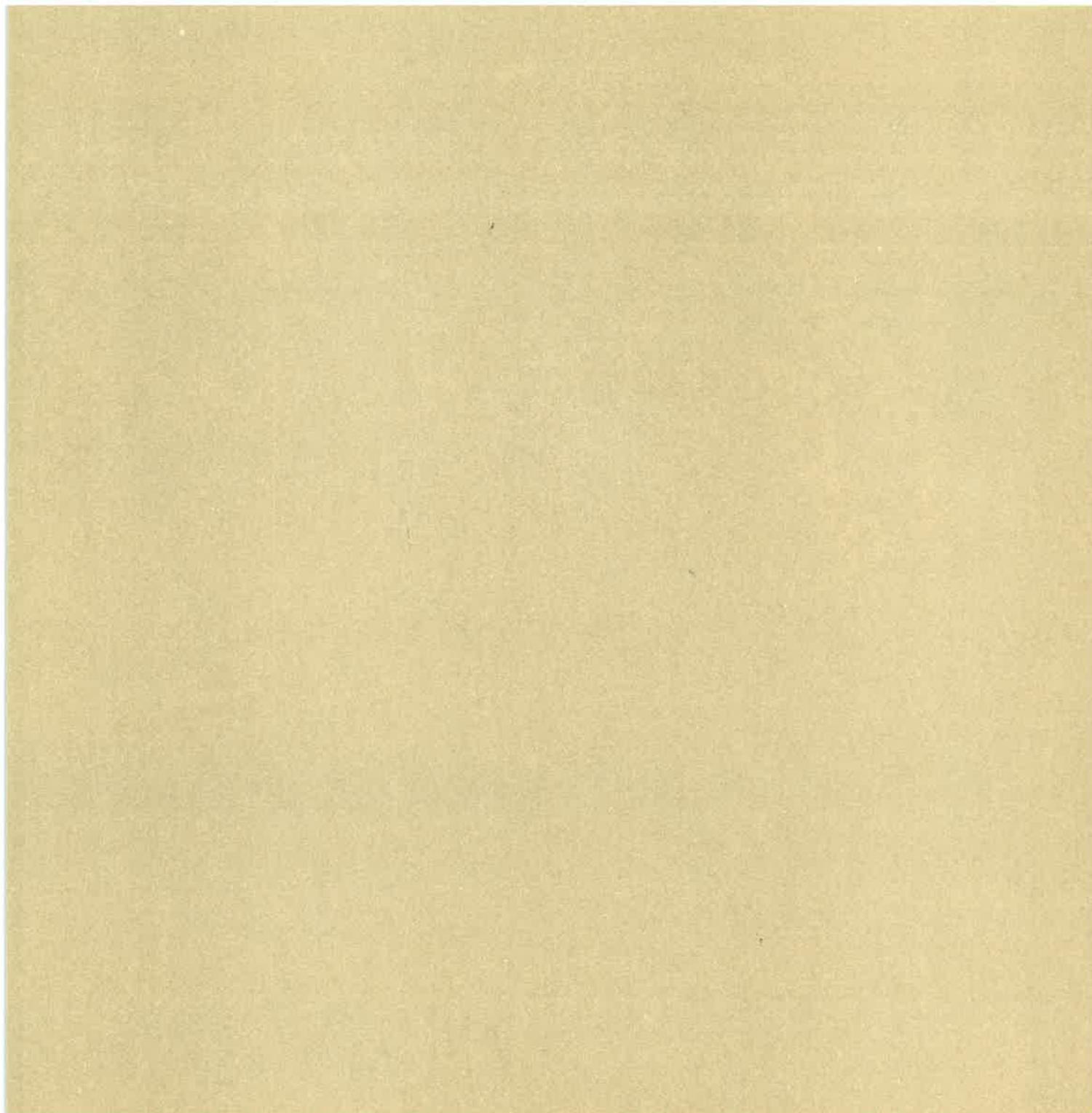
24. Portons l'interrogation encore plus loin. C'est toute la pratique pédagogique de l'école qui instille une mentalité, un esprit, des valeurs. Quel est le type de pédagogie sous-jacent à l'activité scolaire? S'agit-il d'une pédagogie concurrentielle qui transforme l'école en milieu compétitif et individualiste? Ou plutôt d'une pédagogie d'entraide et de participation où l'école cherche à devenir un creuset de vie communautaire? Ces questions ont une incidence morale capitale et elles interrogent toute l'organisation scolaire: catalogage des élèves par secteurs et par voies, mode d'évaluation des apprentissages, traitement accordé aux enfants inadaptés, etc. Incontestablement, l'école charrie des valeurs; il importe d'en prendre conscience et de chercher à les nommer.

Un effort spécifique

25. En plus des éléments mentionnés jusqu'ici, l'école dispose d'un moyen privilégié par lequel elle peut contribuer à la croissance morale des jeunes. Il s'agit de l'**enseignement moral**. De même qu'il existe des cours pour apprendre à lire et à compter, des ateliers pour apprendre à monter et à démonter un moteur, de même il y a lieu de prévoir un enseignement qui apprendrait aux jeunes à réfléchir sur leurs motivations et leurs conduites, sur leurs valeurs et leurs jugements de valeur, sur les débats moraux qui agitent l'opinion publique, sur le sens de la loi et des règles, de la faute et de la punition, du bien et du mal. Ces questions méritent d'être traitées dans le cadre d'un **enseignement** inscrit à l'horaire des élèves, car elles sont pour le moins aussi importantes que les tables de calcul et les analyses chimiques. Les chapitres suivants permettront de préciser les orientations et le contenu de cet enseignement moral. Retenons pour le moment ceci: qu'il soit dispensé à partir d'un programme spécifique de morale humaine ou qu'il s'insère dans le cours d'enseignement religieux, l'enseignement moral a comme visée d'aider l'enfant à penser sa trajectoire humaine et ses rapports sociaux.



**première
partie**



Puisqu'il s'agit d'éducation, il convient de concevoir la formation morale comme un **apprentissage**. Apprentissage **complexe**, que le jeune accomplit au fur et à mesure de sa croissance et de ses expériences. Apprentissage **multiple**, qui comporte fondamentalement cinq pistes majeures que nous considérerons successivement:

- l'apprentissage du jugement moral,
- la découverte des exigences humaines fondamentales,
- l'apprentissage de la décision libre,
- la maturation des désirs,
- l'apprentissage de l'agir.

Tout au long de cet apprentissage, l'enfant ou d'adolescent apprend à se prendre en charge, à clarifier ses motivations et ses raisons de vivre, à agir avec pertinence dans son milieu et à y vivre heureux.

*«Une valeur ne se comprend qu'à partir du chemin
qu'on a parcouru pour l'atteindre.»*

3. un apprentissage multiple

26. Que faut-il entendre au juste par «éducation morale»? Il faut tenter de tirer au clair le sens de cette expression (nous disons équivalentement «formation morale»), qui demeure trop souvent équivoque et ambiguë. Reconnaissons toutefois que l'entreprise n'est pas facile, parce que les deux termes qui composent cette expression ouvrent sur deux champs fort vastes: le champ de la formation ou de l'éducation et le champ de la morale. Ce sont deux champs aujourd'hui fort controversés et, à bien des égards, piégés. Chacun y projette ses connaissances et ses convictions mais aussi, de manière plus subtile, ses propres expériences et ses souvenirs.

27. Cela est particulièrement vrai pour la morale. On sait combien ce mot peut prendre de sens différents. Pour certains, il est automatiquement synonyme de barrières et d'interdictions; il leur rappelle une période où le moralisme était envahissant et il réveille en eux une douleur à un passé qui leur fait encore mal. Pour d'autres, le concept de morale garde un sens positif: il évoque l'idée de références sûres et indispensables dans la conduite de la vie. Pour d'autres encore, c'est un concept dépassé qu'ils ont remplacé par la seule règle du moi libéré et du «je fais ce que je veux». On pourrait continuer l'énumération, mais ce n'est pas ce qui importe. Le point à souligner est le suivant: si l'on veut parvenir à clarifier le statut et le contenu de la formation morale à l'école, un effort de lucidité et de sérénité s'impose. Tous les intéressés doivent consentir à un examen serein de la situation actuelle et des orientations suggérées. Une certaine distance se révèle donc indispensable, quelles que soient les positions tenues au départ. Sans cet effort lucide, sans cette distance critique, les propos sur la formation morale risquent de continuer à tourner en rond, confus et stériles. Le présent document cherche avant tout à induire un état d'esprit qui permette d'aborder de façon sereine et constructive le sujet de l'éducation morale à l'école.

Le point de départ: les expériences des jeunes

28. Ce qui doit être à la fois le point de départ et le point de centration de tous les efforts en éducation morale, c'est l'enfant et ses expériences quotidiennes. Celui-ci fait chaque jour des expériences qui peuvent être dites morales, au moins en ce sens qu'elles constituent des «occasions» pour la croissance morale. Chaque jour, l'enfant entre en relation avec ses parents, ses frères et soeurs, ses camarades, les gens du voisinage. Chaque jour, il doit faire face à maintes situations, réagir devant les événements, accepter ou refuser des invitations, subir les conséquences de ses choix. Chaque jour, il acquiert des informations, il est témoin de conduites diverses, il entre en contact avec des «supérieurs», que ce soit son directeur, son moniteur ou ses professeurs. Chaque jour, il se heurte à des interdits et à des règlements, comme il se fabrique aussi lui-même des lois dans ses jeux et dans ses rapports

avec autrui. Chaque jour, il décide, il agit, il juge ou se fait juger. Et il grandit . . . Sept ans, onze ans, quinze ans. À mesure que sa vision du monde s'élargit, son monde intérieur s'approfondit. Sa personnalité et sa liberté s'affirment. Il fait des rêves, il conteste, il forme des projets.

29. L'éducation morale va se construire à même ces expériences, à même ce terreau de l'enfance et de l'adolescence. Elle ne se déduit pas d'une morale en soi ou d'un traité tout fait. Elle s'appuie sur le vécu de l'enfant dont elle veut suivre et faciliter l'évolution jusqu'à l'âge de la maturité. Sans cette base, la formation morale tournerait à vide, elle serait un simple jeu de l'esprit. Les jeunes qui n'arriveraient pas à appréhender le réel de leur vie dans un cours de morale n'en retireraient rien et le déclareraient vite creux et ennuyeux. La morale est une réflexion de type pratique sur le vécu humain. La formation morale doit partir de l'étudiant et de ses options, de ses choix, de ses dilemmes moraux concrets.

30. Une fois identifié ce terrain familier, se pose la question du but à atteindre. Quel homme voulons-nous former? Quelles sont les caractéristiques d'une personne adulte sur le plan moral? Comment le jeune peut-il progresser vers la maturité morale? Par quel chemin? Suivant quelles étapes? Ces questions nous renvoient à la réflexion millénaire de l'humanité sur la morale, sur l'homme et sur son devenir. Elles nous renvoient plus particulièrement, puisqu'il est ici spécifiquement question de la croissance morale des jeunes, aux travaux et aux études portant spécialement sur l'éducation morale. Ces travaux et ces études se sont multipliés au cours des dernières années; on en trouvera un relevé commenté dans un document cité en annexe. Nous en dégageons ici deux constatations majeures.

Une réalité complexe

31. La première constatation est la suivante: la tâche d'éducation morale n'est pas simple. Elle comporte de multiples aspects qu'il faut s'efforcer de tenir ensemble. Une personnalité morale rassemble plusieurs traits, elle doit posséder plusieurs habiletés. En conséquence, s'occuper de la formation morale des jeunes, c'est s'intéresser à de multiples facettes de leur personne. La formation morale ne se réduira jamais ni à quelques slogans faciles ni à la dernière mode pédagogique. Il est important de le noter, car la tentation existe de vouloir simplifier dangereusement les choses et de se cantonner dans un seul aspect, dans une seule méthode. «Il suffit de leur apprendre à être autonome.» «Il faut leur donner de bons principes.» «La formation morale, c'est leur apprendre à se respecter et à respecter les autres.» Par-delà ces simplifications verbales et ces formules trop rapides pour être vraies, la formation morale se définit comme une tâche complexe, à dimensions multiples.

Cinq éléments essentiels

32. Deuxième constatation: même si les auteurs n'emploient pas nécessairement les mêmes catégories, même s'il existe des écoles de pensée bien distinctes, il reste que, dans l'ensemble des travaux sur la formation morale, cinq éléments essentiels reviennent constamment, sous un mode ou sous un autre. Cinq éléments qui paraissent constituer comme le noyau même de la formation morale. Ce sont:

- le jugement moral,
- les principes, les normes et les valeurs,
- la décision autonome,
- les pulsions et les désirs,
- l'agir lui-même.

Dès qu'on traite de formation morale, il est comme infailliblement question d'éducation du jugement moral, ou encore de la conscience. Il est également question des principes et des valeurs sur lesquels se fonde le jugement moral. Et aussi de l'éveil au sens de la décision libre et responsable. Et de la prise en charge par l'agent moral de ses pulsions et de ses désirs. Et de l'agir même, c'est-à-dire de l'action concrète et de la conduite droite, soutenue. Ces cinq points majeurs définissent pour ainsi dire le champ propre de la formation morale.

Cinq pistes d'apprentissage

33. Reprenant ces éléments en termes de visée éducative, nous pouvons dire que l'éducation morale suppose un apprentissage **multiple**, qui est à conduire dans plusieurs directions à la fois: dans la ligne du jugement moral à affiner, dans la ligne des normes et des principes à découvrir, dans la ligne des options et des décisions à prendre, dans la ligne des pulsions à intégrer, dans la ligne de l'action à accomplir. Le travail d'éducation morale va donc consister en ceci: inciter le jeune à s'engager dans ces cinq pistes d'apprentissage et l'aider à y progresser. C'est ainsi que celui-ci pourra peu à peu développer en lui les aptitudes essentielles qui forgent une personnalité morale:

- la capacité de porter un jugement moral;
- la capacité de faire référence à des normes, à des principes et à des valeurs, en les intériorisant;
- la capacité de prendre une décision libre et de se donner des buts dans la vie;
- la capacité d'assumer et d'orienter son affectivité;
- la capacité d'agir en conformité avec ses intentions et ses choix.

34. Faut-il chercher à établir une progression et une séquence entre ces divers éléments? Cela serait à vérifier; en tout cas nous ne voulons pas ici l'affirmer. Nous entendons simplement souligner que ces cinq éléments forment un tout et qu'ils entrent dans la dynamique essentielle de la formation morale. En d'autres mots, la maturation morale passe par ces cinq pistes; elle appelle le développement intégré de ces multiples capacités. On ne saurait donc délaissier l'une ou l'autre ni se centrer exclusivement sur l'une d'entre elles sans courir le risque de créer des distorsions majeures dans l'apprentissage de la conduite morale. Il convient de retenir ces cinq points comme autant de critères d'équilibre et d'évaluation dans la mise au point des programmes et dans la pratique pédagogique en éducation morale.

*«Devenir moral, c'est passer progressivement d'une
prédominance du surmoi à une primauté du moi.»*

Guy Durand

4. l'apprentissage du jugement moral

Des étapes à franchir

35. «Que de fois t'ai-je dit de ne pas faire cela!» Voilà une remarque qui revient souvent dans la bouche de parents et d'éducateurs déçus de constater que les enfants et les adolescents mettent souvent tant de temps à comprendre. En fait, ce n'est pas nécessairement que les jeunes ne veulent pas comprendre ou se montrent terriblement distraits. Il est des choses qu'ils ne peuvent pas comprendre **encore** et qu'ils ne peuvent pas faire **encore**, comme il est aussi des choses qu'ils ont déjà entendues et déjà faites mais qu'ils refusent désormais parce que, disent-ils, «ils sont devenus grands». Il existe en effet des étapes dans la croissance morale, des stades qu'on ne peut franchir que graduellement. La croissance physique ne s'accomplit pas autrement: avant de marcher, l'enfant commence par se traîner; avant de pouvoir parler distinctement, il balbutie. Inutile de chercher à brûler ces étapes; il faut savoir les respecter. Ainsi en est-il dans l'éducation morale. Il importe de connaître les stades d'évolution de l'enfant et de l'adolescent ainsi que les temps et les moments où ils deviennent vraiment capables de faire un pas nouveau dans leur apprentissage moral. Sans oublier par ailleurs que l'homme, jeune ou vieux, est faillible.

36. Parmi les auteurs qui ont étudié la question des étapes dans le développement moral, deux noms émergent: Jean Piaget et Lawrence Kohlberg. Qui entend s'occuper aujourd'hui d'éducation morale ne saurait ignorer les données principales qui ressortent des recherches de ces deux psychologues. Il vaut la peine d'indiquer ici, même si c'est d'une manière bien rapide et forcément approximative, les étapes majeures qu'ils ont identifiées dans le développement de la conscience morale.

De l'hétéronomie à l'autonomie

37. Jean Piaget, professeur de psychologie expérimentale à Genève, étudie depuis plus de 40 ans le développement du langage, de l'intelligence et aussi de la conscience morale chez l'enfant³. À partir des jeux familiers des enfants, il a notamment analysé comment ils en arrivent à percevoir les règles. Il a également exploré le développement du jugement moral face aux questions de vol, de mensonge, de maladresse, de justice. Il en a déduit l'existence de deux grandes phases dans l'évolution morale de l'enfant entre six et douze ans.

38. Tout jeune, l'enfant connaît d'abord une période où les règles et les lois sont pour lui des réalités extérieures, quasi sacrées, décrétées par l'autorité des adultes. Ainsi, par exemple, les lois ou règles touchant le respect de la

propriété, le vol et le mensonge ne sont pas perçues par l'enfant comme moyens servant à assurer le fonctionnement harmonieux de la famille ou de la société; elles sont reçues comme des ordres qu'il ne faut pas transgresser car ils proviennent d'adultes considérés comme des démiurges. Dans cette phase, la moralité des enfants a une origine toute extérieure, elle vient d'en dehors d'eux. C'est la phase de l'**hétéronomie**.

39. Progressivement, l'enfant passe à une autre phase. Graduellement, les règles et les lois lui apparaissent comme le fruit d'une décision et dignes de respect, non pas seulement parce qu'elles proviennent d'une autorité, mais surtout parce qu'elles constituent des contraintes indispensables et utiles à la vie en groupe. Peu à peu, il intériorise sa moralité; il apprend à puiser en lui les principes qui le gouvernent, à reprendre à son propre compte les lois et les règles imposées. Il accède à la phase d'**autonomie**.

40. Pour illustrer la manière dont les enfants font l'apprentissage des règles, Piaget analyse «les règles du jeu de billes», telles que perçues aux divers âges. Regardons-les jouer aux marbres. L'enfant de un an à deux ans ne fait que manipuler les billes en fonction de ses désirs et de ses capacités motrices; aucune règle ne gouverne ses gestes. Entre deux et six ans, l'enfant observe les jeux de ses aînés, il cherche à les imiter, il commence à percevoir qu'il a des règles à suivre. Mais il joue pour lui seul, il n'est pas un véritable partenaire. Il est encore très égo-centré. Même en groupe, chacun joue pour soi, oubliant ce que fait l'autre.

41. Entre sept et dix ans, l'enfant accède au stade de la «coopération naissante». Dorénavant il prend plaisir à jouer vraiment avec ses voisins, à l'emporter sur eux, d'où apparition du souci de contrôle mutuel et d'unification des règles. Il respecte scrupuleusement ces règles et exige que ses camarades en fassent autant. Pas question de les outrepasser: elles sont intangibles. Vers onze et douze ans, les jeunes commencent à s'inventer eux-mêmes des règles, à se faire des règlements. Qui a observé un groupe d'enfants de cet âge tenter d'organiser un match de baseball sait qu'ils peuvent passer plus de temps à former les équipes et à préciser les règles qu'à jouer vraiment. Les règles leur paraissent essentielles au bon fonctionnement de l'activité; il est obligatoire de les respecter si l'on veut être loyal, mais il est permis de les transformer à volonté à condition de rallier un consensus.

De l'extériorité à l'intériorité

42. Lawrence Kohlberg, psychologue américain de Harvard, poursuit des recherches qui prolongent et complètent les études de Piaget⁴. A partir d'un groupe d'observation constitué de 50 jeunes âgés de 10 à 28 ans qu'il rencontrait régulièrement tous les trois ans au cours des vingt dernières années, Kohlberg en est venu à préciser diverses étapes dans l'évolution du jugement moral.

43. La méthode de Kohlberg est relativement simple; citons, par exemple, l'un des dilemmes que propose Kohlberg. «En Europe, une femme se mourait d'un cancer d'une espèce rare. Les médecins estimèrent qu'il n'y avait qu'un seul médicament qui puisse la sauver; c'était une variété de radium découvert récemment par un pharmacien de la ville. La préparation du médicament était coûteuse, mais le pharmacien exigeait dix fois plus que le coût réel de fabrication. Il demandait deux mille dollars pour une petite dose qui lui coûtait deux cent dollars de fabrication. Heinz, l'époux de la femme malade, entreprit de recueillir l'argent nécessaire, mais il ne put rassembler que la moitié de la somme requise, soit mille dollars. Il expliqua au pharmacien que son épouse était mourante et demanda de lui faire un prix de faveur ou de lui permettre de payer plus tard. Le pharmacien lui répondit: «Non. J'ai découvert ce médicament et je vais en tirer de l'argent.» En désespoir de cause, Heinz alla voler le médicament dans le laboratoire du pharmacien.» Suivent alors toute une série de questions qui visent à déterminer le stade d'évolution morale: Heinz a-t-il bien fait? Lui était-il permis de voler ce médicament? Si Heinz est arrêté, doit-il être condamné? Pourquoi? Etc.

44. Par cette technique des dilemmes et des sous-questions, Kohlberg, comme Piaget d'ailleurs, ne cherche pas à évaluer l'agir lui-même. Il vise plutôt à cerner les raisons qui mènent à telle ou telle action. Pour juger de la maturité morale, il ne suffit pas en effet de regarder les gestes accomplis, il importe surtout de connaître les **motifs** qui poussent à agir dans tel ou tel sens. À n'observer que les conduites extérieures, on risque de ne rien percevoir de la démarche morale essentielle. Par exemple, un enfant et un adulte circulent dans un magasin et s'abstiennent de voler un objet convoité. Dans les deux cas, la conduite est la même. Correcte. Mais ce sont les raisons apportées pour justifier cette conduite qui indiquent le degré de maturité morale. Si l'enfant explique qu'il n'a pas volé «parce que sa mère le lui défend» et l'adulte «parce qu'il a peur de se faire prendre», on pressent que ces deux réponses ne se situent pas au même niveau de moralité. Ce sont les raisons apportées pour justifier un acte qui indiquent le degré de maturité morale.

45. En un très bref résumé, voici les six stades dans l'évolution du jugement moral que Kohlberg a identifiés. Il ne faut pas se laisser dérouter par le langage technique qu'il emploie; l'important est de percevoir l'itinéraire ou le progrès moral qu'il entend décrire. Pour Kohlberg, tout individu dans sa marche vers la maturité morale emprunte un chemin commun qui comporte trois grandes étapes: préconventionnelle, conventionnelle et post-conventionnelle, chacune se subdivisant en deux stades.

Stade 1: Moralité préconventionnelle, basée sur la peur des punitions, l'obéissance aveugle. J'agis bien par crainte des punitions.

Stade 2: Moralité préconventionnelle, orientée vers le relativisme instrumental. J'agis bien parce que cela me rapporte des gratifications.

Stade 3: Moralité conventionnelle, orientée vers l'accord avec les autres. J'agis bien pour plaire aux autres et gagner leur estime.

Stade 4: Moralité conventionnelle, orientée vers la loi et l'ordre. J'obéis à la loi parce que «la loi c'est la loi».

Stade 5: Moralité postconventionnelle, orientée vers le bien commun. J'observe la loi parce qu'elle veut s'assurer le mieux-être de la société et le respect des droits de l'homme.

Stade 6: Moralité postconventionnelle, orientée vers des principes éthiques. J'agis en accord avec des principes universels de justice et de respect des individus, acceptés comme des exigences intérieures.

Une des conclusions importantes de Kohlberg est qu'un enfant ne peut brûler les étapes: il ne peut comprendre que les motivations et les arguments d'un stade immédiatement supérieur au niveau où il est rendu. Citons un cas bien familier. Lorsqu'un enfant de 7 ans refuse de partager ses jouets ou ses crayons, il est bien vain de tenter de le convaincre en lui expliquant qu'il y a plus de plaisir à donner qu'à recevoir, maxime morale qui exige un haut degré de maturité. Mieux vaut alors lui proposer les motivations typiques des stades 2 ou 3: on partage pour faire plaisir ou pour que règne la bonne entente. Il en va ainsi de bien des principes moraux que l'enfant ne peut saisir que progressivement et suivant des étapes qu'on chercherait inutilement à lui faire sauter.

46. Les études de Piaget et de Kohlberg apportent un éclairage fort utile sur la question du jugement moral, qui constitue une part importante, mais non exclusive, de l'apprentissage moral. Elles balisent pour ainsi dire l'itinéraire moral que les jeunes ont à parcourir, même s'il est clair, comme l'indique Kohlberg, que tous les individus ne parviennent pas nécessairement aux stades 5 et 6. Elles procurent une base scientifique pour une approche rationnelle et sérieuse de la formation de la conscience morale. Elles permettent notamment de déterminer à quel stade d'évolution se trouve un enfant et quel est le prochain pas qu'il pourra raisonnablement franchir.

47. Si utiles qu'elles soient, les études de Piaget et de Kohlberg n'éclaircissent cependant qu'une partie du champ de la formation morale. Elles décrivent le développement de la conscience dans une perspective strictement psychologique et individuelle. Cette approche de psychologie génétique met en place des données de base, mais on ne saurait y voir le tout de la formation morale. Dans le travail d'éducation morale, il faut élargir les perspectives afin de tenir davantage compte notamment de l'influence des groupes, de la culture ambiante et des déterminismes sociaux dans le développement de la conscience morale. Il faut aussi se rappeler que l'affinement du jugement moral n'est qu'un des cinq aspects majeurs de l'apprentissage moral. Pour être adulte moralement, il ne suffit pas d'avoir un jugement affiné. Il faut notamment, comme nous allons le souligner immédiatement, se montrer capable d'appuyer ses jugements en les mesurant à des principes et à des valeurs, bref être capable d'en vérifier la rectitude ou la bonté.

«La crise des valeurs qui nous gagne depuis quelques années, qui proscriit ou range «à droite» des valeurs fondamentales comme la générosité, le civisme, le travail bien fait, la discipline intellectuelle, qui crée un climat de jungle dominé par la loi du chacun pour soi, ne constitue-t-elle pas un terrain fort propice à l'émergence de crises sociales plus ou moins incontrôlables?»

5. La découverte des exigences humaines fondamentales

48. Dans sa croissance morale, le jeune ne chemine pas seul. Il n'est pas solitaire dans sa recherche du bien moral. Il est solidaire d'une famille, d'un peuple, d'une histoire. L'apprentissage moral ne se restreint pas au huis clos de la conscience personnelle; il s'accomplit dans et par la relation avec un environnement, familial, social, culturel. Très tôt, l'enfant rencontre des prescriptions que lui dicent ses parents, et puis il découvre les règles et les valeurs que véhiculent la société et la culture. C'est une part essentielle du travail d'éducation morale que d'aider le jeune à ouvrir peu à peu sa conscience à ces appels ou rappels qui lui viennent de l'extérieur, comme des invitations à entrer dans l'univers des hommes et des choses à respecter. Une conscience naît ainsi dans le dialogue avec d'autres consciences, qui l'interpellent, l'orientent, lui suggèrent des choix et des valeurs, l'invitent au dépassement. Seule la conscience en dialogue, en volonté permanente d'ouverture, est une conscience vivante.

Les règles et les lois

49. L'apprentissage moral suppose que les jeunes apprennent à se situer de façon juste devant les lois, les interdits, les règles, les traditions et les principes inhérents à tout groupe, à toute société. À l'âge de la première enfance, les règles et les lois apparaissent comme sacrées; non en raison de leur contenu, mais en raison de l'autorité qui les profère. Il ne faut pas voler les pommes ou abîmer les arbres du parc «parce que maman l'a dit» ou «parce que le policier surveille». Peu à peu, l'enfant découvre que l'autorité de la loi vient d'abord de la valeur qu'elle entend protéger et promouvoir. Dès lors, les lois et les normes ne s'imposent plus comme des ordres arbitraires, mais comme des conditions indispensables à la coexistence de plusieurs libertés. Le vol n'est pas permis, parce qu'il mine les rapports entre les hommes; détériorer l'environnement, c'est porter atteinte à la terre, notre seule demeure humaine. Vues sous cet angle, les lois et les traditions, loins d'être des brimades ou des vieilleries inutiles, apparaissent comme le fruit d'une longue et patiente recherche d'humanité.

50. C'est une des tâches de la formation morale d'aider les jeunes à prendre conscience de ce cheminement moral qui a conduit l'humanité à formuler un certain ensemble de règles et de lois. Pour une large part, chaque génération vit de l'acquit des générations antérieures. Cela est d'ailleurs bien commode, car chacun ne peut recommencer le monde, ni réinventer la roue ou la fourchette chaque matin. Encore faut-il savoir reconnaître le prix de ces découvertes antérieures et leur utilité. Les lois et les principes sont ainsi des jalons précieux qui indiquent comment on peut vivre des valeurs. Ils balisent fort utilement la vie humaine. Dans l'ordre physique, les lois constituent non seule-

ment des repères sûrs, mais encore des tremplins pour le progrès scientifique. Avant que Newton ne découvre la loi de la gravitation universelle, les hommes pouvaient se plaindre de n'être pas aussi libres que l'oiseau. Ou encore ils pouvaient, en se collant des ailes dans le dos, jouer aux hommes volants et risquer de se casser la figure dans les champs. Une fois connue et reconnue la loi de la gravitation, l'homme peut aujourd'hui voler en Concorde et même aller sur la lune. Dans l'ordre humain et social, les règles et les lois peuvent aussi, à leur manière, amener ou marquer de véritables bonds de civilisation.

Les chartes des droits de l'homme

51. Dans le cours de leur éducation morale, il est indispensable que les jeunes entrent en contact direct avec les «lieux» où s'expriment le plus clairement la sagesse accumulée des hommes et de l'histoire. Nous pensons, par exemple, à la Charte universelle des droits de l'homme, adoptée par les Nations-Unies en 1948. Cette charte établit, pour notre temps, les conditions objectives essentielles à la dignité humaine et constitue la base du vouloir-vivre collectif entre les nations. À juste titre, elle demeure une référence à portée universelle sur ce qui fait et défait l'homme, sur ce qui unit ou divise les peuples. Il convient d'y ajouter d'autres documents qui la prolongent ou la complètent, comme par exemple la Déclaration canadienne des droits de l'homme et la Charte québécoise des droits et libertés de la personne⁵.

52. Suivant l'esprit de ces chartes, il convient d'envisager la vie humaine dans sa totalité, c'est-à-dire dans la complémentarité entre la personne et la société. Les droits personnels et les droits sociaux sont à la fois complémentaires et interdépendants. Sans chercher à être exhaustif, rappelons le contenu essentiel de ces droits universels.

Les droits personnels

Les personnes sont égales en dignité. Chacune a

- droit à la vie et à une existence décente;
- droit à la liberté personnelle, à la possibilité de diriger sa vie comme maître d'elle-même et de ses actes, responsable de ceux-ci devant la loi et devant sa conscience;
- droit à l'intégrité corporelle;
- droit à la propriété;
- droit de se marier et de fonder une famille, assurée elle-même des libertés qui lui sont propres;
- droit de poursuivre sa fin morale, suivant les dictées de sa conscience.

Les droits sociaux

Toute personne humaine a:

- droit à la libre expression et à la libre recherche;
- droit de participer activement à la vie politique;
- droit d'association, droit de se grouper en union professionnelle, en syndicats, en parti politique;
- droit à un pouvoir judiciaire indépendant;
- droit à la liberté religieuse;
- droit au travail et droit de choisir librement son travail;
- droit à un juste salaire;
- droit de recevoir par l'éducation communication de l'héritage de la culture humaine;
- droit à l'assistance de la communauté dans la misère et le chômage, dans la maladie et la vieillesse.

De même l'État a ses droits:

- droit de chaque État, grand ou petit, à la liberté et à un développement pacifique;
- droit des peuples à disposer d'eux-mêmes;
- droit de vivre affranchi de la misère ou de la terreur;
- droit de la foi jurée et de la sainteté des traités.

Recherche des exigences de promotion humaine

53. Cette liste de droits établit des jalons clairs pour l'itinéraire moral de tout homme. Il faudrait y ajouter la liste des devoirs correspondants, devoirs des individus et devoirs de la société. Même s'ils sont moins souvent rappelés et réclamés que les droits, ces devoirs universels sont tout aussi indispensables pour la vie en commun. Mentionnons seulement l'obligation de chacun à l'égard de la vérité, de la justice, de la paix; l'obligation des citoyens et des dirigeants envers le bien commun; l'exclusion de la violence dans une société régie par des lois dont le changement dépend de la majorité populaire; le respect de son histoire et de son environnement.

54. Les droits et les devoirs de l'homme sont soumis à une évolution historique constante. C'est dire qu'ils peuvent vaciller en certaines périodes, connaître même de véritables éclipses. On considère à tort que ces droits une

fois acquis sont assurés à jamais. Dans un document sur les droits de l'homme, l'Alliance réformée mondiale note: «On a dit avec raison que la seule chose qui soit universelle, actuellement, à propos des droits de l'homme, c'est leur violation»⁶. En effet, à l'échelle du monde, les violations brutales ou subtiles semblent plutôt en progression qu'en régression. Ce sont des biens de civilisation dont jeunes et adultes doivent apprendre à apprécier la valeur et aussi la précarité. Ce sont des droits à protéger.

55. Par suite du développement de l'humanité, la prise de conscience vis-à-vis les droits de l'homme peut aussi s'accroître et conduire à de nouvelles conquêtes. Tout au long de l'Histoire du reste, des droits nouveaux sont venus s'ajouter aux droits anciens, non sans difficulté et au prix d'une longue recherche. Ainsi le droit au juste salaire a dû conquérir sa place à même une limitation du droit de propriété. De même le droit d'association syndicale était encore nié au temps de la Révolution française, parce qu'on craignait le retour aux abus des vieilles corporations du Moyen-Âge. En toute période, des progrès peuvent être entrevus et méritent d'être recherchés. Dans la formation morale, on devrait se montrer attentif à explorer les espaces neufs que la société actuelle ouvre à la conscience, que les jeunes surtout découvrent en s'insérant dans le monde et à travers l'actualité. Il convient tout spécialement de les sensibiliser à ces défis collectifs qui sont aujourd'hui posés à la réflexion morale et qui concernent la survie de l'humanité. Citons, à titre d'exemples, ces trois frontières nouvelles ouvertes à l'effort moral de tous. 1) Les droits de l'homme et de la femme, en tant que personnes égales en dignité et interdépendantes. 2) Les droits et devoirs relatifs à l'environnement physique, à l'utilisation responsable de la terre et des ressources essentielles. 3) Le droit des générations à venir et nos obligations envers nos descendants. Ce sont des droits à développer et à conquérir.

La créativité morale

56. Devant les tâches inédites comme dans les devoirs plus quotidiens, l'agent moral doit faire preuve de créativité. L'éducation morale ne s'accomplira jamais uniquement par simple mode de répétition des acquis antérieurs. Elle exige une constante réinterprétation des droits et devoirs dans la nouveauté de l'Histoire, en fonction des besoins du présent, en fonction des âges de l'homme (enfance, adolescence, jeunesse, maturité), en fonction des possibles actuels. Elle n'est pas que mémorisation des lois et principes universels, elle est tout autant invention.

57. Éduquer moralement ne peut donc consister simplement à faire entrer les jeunes sous l'empire des lois et des droits établis. Ce serait une bien pauvre et bien décevante visée que de chercher à former de purs exécutants, serviteurs muets de la loi et de l'ordre, conformistes dociles, mais dépourvus de capacité critique et créative. Une certaine pratique éducative, légaliste et moralisante, a pourtant abondé en ce sens. Il ne suffit pas d'apprendre aux jeunes à suivre les ordres. Il ne suffit même pas de refaire avec eux le chemin qui conduit

à la juste compréhension des lois et de leur sens. Une autre étape, décisive, reste à franchir. Celle qui permet d'émerger peu à peu comme personne responsable, capable de collaborer à la naissance de nouvelles normes. Celle qui mène au seuil de la maturité morale.

58. Il est par conséquent capital que les jeunes deviennent capables non seulement de lire des indications, mais aussi d'inventer leur chemin moral. Car jamais on ne pourra leur donner une carte morale toute tracée d'avance. En ce temps de grande mouvance, chacun se retrouve vite hors des sentiers battus, obligé d'inventer sa route. Comme un touriste en pays inconnu, qui doit faire preuve d'imagination et du sens de l'orientation, tout en sachant se servir de la carte routière! La carte de l'Espagne n'est pas l'Espagne, mais elle se révèle fort utile au visiteur qui veut sauver du temps et des kilomètres!

59. L'idéal moral à proposer aux jeunes ne peut donc se limiter à perpétuer des modèles reçus; il doit les convier à faire surgir un ordre meilleur. Nous l'avons dit, les normes sont importantes en morale, mais elles ne sont pas la morale. C'est un signe de croissance d'apprécier leur valeur, c'en est également un de s'employer à les vérifier, à les perfectionner et, au besoin, à les dépasser. Avec un brin d'humour, un moraliste donnait cette règle au sujet des règles. Il faut d'abord leur faire confiance car elles sont porteuses de l'expérience morale collective. Mais il faut aussi s'en méfier, car les intuitions du passé ne peuvent rendre compte de toutes les exigences du présent.

60. La créativité morale dont nous venons de parler ne se confond évidemment pas avec le subjectivisme moral, qui se caractérise par une affirmation exacerbée de la liberté individuelle et le rejet de toute norme morale venant de l'extérieur. Nous avons insisté sur la nécessaire exploration des exigences humaines fondamentales, avec une conscience éveillée et créative. Cela est loin de la position de ceux qui prétendent inventer leur propre morale au gré de leurs humeurs et des circonstances, sorte de morale sans références, qui n'aurait plus que des préférences. Au plan des principes, pareille position mène à l'éclatement de toute morale. Au plan pratique, elle ne fait souvent que ramener, rhabillée à la moderne, la vieille morale libéraliste du chacun pour soi.

Le fondement des droits et devoirs de l'homme

61. Nous n'avons pas parlé du fondement des droits de l'homme. Sur quelle conception de l'homme se fondent-ils? De quelle philosophie dérivent-ils? Il n'entre pas dans le cadre de ce bref document d'aborder une si vaste question. Nous ne pouvons cependant l'ignorer. Elle est comme la partie immergée de l'iceberg. Nous traiterons explicitement dans un chapitre ultérieur de la conception de l'homme sous-jacente à la formation morale à dispenser aux jeunes. Qu'il suffise pour l'instant de souligner deux points. Tout d'abord, dans la formation morale catholique, il est évident que l'on s'inspirera de la

vision chrétienne de l'homme et de ses droits. Selon l'esprit de la morale catholique, les droits de l'homme découlent de la valeur intangible de toute personne. Ils se fondent sur la «nature» humaine, entendue non pas dans un sens statique, mais comme la clé ou la formule idéale du développement de soi. En dernière analyse, ces droits s'enracinent dans la foi biblique au Dieu créateur, qui est «à la source du mouvement, de la vie et de l'être»⁷.

62. Dans la formation morale de type humaniste, on considérera les droits de l'homme comme des convictions pratiques sur lesquelles les hommes de tous horizons peuvent se mettre d'accord. Bien sûr, chacun pourrait les expliquer ou les justifier à sa façon, suivant ses allégeances idéologiques, sa tradition philosophique, son arrière-plan culturel et son expérience. Mais, comme le notait Jacques Maritain, «il serait très futile de chercher une commune justification rationnelle de ces conclusions pratiques et de ces droits. Si nous le faisons, nous courrons le risque d'imposer un dogmatisme arbitraire ou d'être arrêtés net par d'irréconciliables différences». Les hommes peuvent faire l'accord sur ces droits, à condition qu'on ne leur demande pas pourquoi. C'est avec le «pourquoi» que la dispute commence. Maritain ajoutait cette remarque qui peut constituer un postulat de base pour la formation morale. Cet accord pratique des esprits «est peu sans doute», mais «c'est assez cependant pour entreprendre une grande oeuvre, et ce serait beaucoup de prendre conscience de cet ensemble de communes convictions pratiques»⁸.

«La nécessité de décider consciemment avec une information insuffisante est le trait majeur de la condition de l'homo sapiens.»

J. Fourastié

6. l'apprentissage de la décision libre

Les problèmes de choix

63. La société actuelle offre aux individus un large éventail de possibilités, mais elle leur impose également une très étroite spécialisation des rôles. Elle place ainsi les personnes devant de difficiles problèmes de choix. Ce sont probablement les jeunes qui subissent le plus cette pression de devoir faire des choix et qui en éprouvent le plus d'embarras. Très tôt, ils sont forcés de choisir entre de nombreux métiers et professions. Un récent guide de cours et de carrières dénombre 380 spécialités professionnelles offertes dans les écoles secondaires, collèges et universités, spécialités qui englobent plusieurs possibilités de carrières. Au seul niveau secondaire, le cours professionnel terminal comprend 16 spécialités ouvrant sur près de 150 métiers. Que choisir à 15 ou 17 ans? Comment prendre une décision éclairée et libre? Lorsqu'il est question de déterminer un métier ou une profession, les jeunes peuvent compter sur leurs parents et sur les conseillers en orientation, et encore! Mais qu'en est-il des autres choix décisifs qu'ils sont pressés de faire en tant d'autres domaines?

64. Devant eux s'étalent des modes de vie fort variés. Les études, l'actualité et les voyages leur découvrent également bien d'autres horizons. Ils se trouvent affrontés à d'importantes et radicales options. Quel style de vie faut-il adopter? Celui des parents et de la famille? Ou celui des bohèmes et des migrants? Quels amis convient-il de fréquenter? Jusqu'où peut-on aller dans les expériences inédites? Vaut-il la peine de travailler pour obtenir de bonnes notes, un diplôme? Faut-il continuer d'aller à l'école? Quelles valeurs méritent d'être poursuivies? Il est ardu pour un jeune de choisir dans un monde où la mobilité est si grande et les chemins si divers. Il est surtout difficile de forger son identité, de se choisir soi-même quand les points d'ancrage sont si peu apparents et les guides si peu sûrs. L'irrésolution de bien des adolescents, leur refus de penser à l'avenir et leurs évasions diverses s'expliquent en partie par cette incapacité de relever des défis pressants et vitaux.

Devenir capable de décision

65. L'éducation morale trouve ici une tâche précise: celle d'aider les jeunes dans leur apprentissage de la décision lucide et responsable. Pour vivre en ce monde, il est en effet capital que les jeunes deviennent supérieurement capables de décision libératrice et de choix autonome. Choisir, c'est renoncer, comme le veut le dicton; mais ce n'est là qu'une demi-vérité. Choisir, ce n'est pas seulement écarter diverses possibilités, c'est aussi couper dans le vif, faire une option et décider de la mener à bout. Décider, c'est cesser de tourner en rond pour s'engager résolument dans une voie dont on cherchera à explorer

les multiples possibilités. L'éducation morale permet de découvrir qu'il y a plus de plaisir à faire ce qu'on a librement choisi qu'à se laisser imposer tout par la force des choses ou par la force des traditions et des habitudes. La vie morale suppose un esprit de décision, le goût et le désir de choisir sa vie.

Par essais et erreurs

66. C'est en choisissant qu'on apprend à choisir, comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron. La formation morale exige par conséquent un espace de liberté suffisant pour que les jeunes puissent véritablement faire des choix et en assumer les suites, favorables ou défavorables. Évidemment, pareil apprentissage ne va pas sans risques. Une maman racontait: «Mes deux garçonnetts économisaient leur argent depuis un certain temps. Ils décidèrent d'aller s'acheter un fusil-jouet qu'ils ont payé \$10.00 et qui s'est démantelé dès les premiers coups. J'aurais souhaité qu'ils choisissent autre chose; j'aurais pu leur interdire un tel achat, mais ils doivent apprendre à choisir et à tirer profit de leurs expériences.» Reconnaissons qu'on ne peut conduire un apprentissage en évitant tout gaspillage. L'apprentissage s'accomplit en effet par essais et erreurs, à coup de succès et d'échecs. Les erreurs sont regrettables, mais comme on ne peut les éviter toutes, il faut savoir les insérer positivement dans une démarche globale d'apprentissage.

Au-delà du conformisme et du rejet

67. Dans cet apprentissage du choix autonome, on incitera les jeunes à dépasser les attitudes de conformisme, de rejet ou de révolte. Celui qui se conforme passivement aux idées et aux usages de son milieu et de son groupe, n'a pas encore accédé à la maturité morale. De même celui qui rejette trop violemment un héritage démontre qu'il n'en est pas encore libéré. Se vouloir l'envers de ses parents, de sa famille, de son milieu, n'est-ce pas encore se définir négativement en fonction d'eux? La révolte et le rejet peuvent amener un délestage nécessaire dans la vie de l'adolescent, en éloignant certaines influences et en ouvrant la brèche à une originalité qui se cherche. Elles marquent un temps de rupture nécessaire, qui devrait être aussi un temps de passage vers une prise en charge consciente de soi. La formation morale doit veiller à ce que cette transition ou ce passage s'effectue réellement et débouche sur une autonomie véritable. Car il est toujours possible que le jeune en reste au stade du refus et du rejet, surtout depuis que l'anti-conformisme est devenu une mode, voire même un mode de vie. Il faut inviter les adolescents à faire preuve de discernement. Ceux qui célèbrent trop vite leur «libération» personnelle ne prouvent souvent qu'une chose: ils sont devenus prisonniers de la dernière mode. La maturité morale se situe au-delà des conformismes anciens et nouveaux.

Le devoir de l'information

68. Un choix réel et judicieux présuppose une bonne information. Ce n'est pas choisir vraiment que de prendre la première hypothèse qui s'offre. C'est pourquoi, par exemple, dans la méthode dite de la clarification des valeurs («value clarification» de Sydney Simon), on insiste beaucoup pour que les jeunes apprennent à ouvrir l'éventail des possibilités et des moyens à leur portée. Le choix exige encore une bonne pondération des enjeux et des conséquences prévisibles. Cela oblige à prendre conseil, à solliciter des avis, à faire une recherche personnelle, à souhaiter une recherche en groupe. Ce devoir de s'informer se relie fondamentalement au devoir qui incombe à tout homme de chercher la vérité et de la chercher avec d'autres.

Un discernement malaisé

69. Il reste que le discernement et le choix sont des choses difficiles. Il faut le dire: les options ne se présentent jamais en noir et blanc. En matière morale, ce n'est presque jamais le oui ou le non, le tout ou le rien. Personne ne possède jamais toutes les informations. Nul ne maîtrise tous les facteurs. Et pourtant, il faut choisir. Il faut choisir, avec un certain coefficient d'incertitude, dans le clair-obscur fatal des choix humains. «Tout choix est un parti-pris et par-là même exclut d'autres biens possibles. On ne peut faire le bien sans produire en même temps quelque mal, sans qu'avec la meilleure intention du monde il n'y ait des bavures et des retombées. Toutes les valeurs reconnues, désirables, ne peuvent être sauvegardées à la fois: et nul ne peut se vanter d'avoir fait le meilleur choix moral possible»⁹. Voilà une constatation qui déçoit parfois les adolescents, désireux d'une limpidité parfaite: la morale se vit dans le risque et dans l'ambiguïté. À vouloir être trop prudent, on ne traverserait pas une rue.

Une option fondamentale à esquisser

70. Sous les multiples choix qu'effectue une personne, se profile peu à peu comme en filigrane une orientation de fond, sorte d'option vitale qui bientôt polarise et oriente ses décisions. Les moralistes parlent ici d'une «option fondamentale», c'est-à-dire d'une option qui mûrit peu à peu au tréfonds de l'être et façonne progressivement une physionomie morale. Cette option repose en dernière analyse sur un absolu qui s'installe au coeur d'une vie et donne un élan, une orientation globale à l'ensemble de l'existence. Cet absolu peut prendre des noms divers: la bonté, la justice, le pouvoir, le service, la réussite, l'amour, la jouissance, le dépassement. La qualité d'une vie morale dépend en grande partie de l'option fondamentale qui la sous-tend. Personne ne sera tenté de mettre sur le même pied l'homme assoiffé d'avancement personnel et l'homme épris de justice: leur option les départage. Cela éclate à l'heure de la vérité, au moment des choix décisifs. Qui oserait mettre sur le même pied Hitler, Einstein et Bonhoeffer? Tout n'est pas affaire de goût, d'opportunité et

de circonstances. Tous les choix ne sont pas également défendables. On perçoit ici l'importance, dans le travail d'éducation morale, de l'option fondamentale à la racine des choix.

71. L'attention à l'option fondamentale doit se manifester tout particulièrement à l'âge de l'adolescence où le jeune cherche précisément à prendre sa vie en main, à l'orienter. L'adolescent sent qu'il aura à opérer des choix fondateurs. L'éducation morale ne saurait donc se limiter aux questions de jugement moral et d'action droite; elle doit aider les jeunes à clarifier les valeurs qui commencent à émerger et à prédominer en eux, les aider aussi à dégager une option trop souvent implicite, innommée, peu ou pas assumée. Située dans une perspective d'apprentissage, l'éducation morale ne vise pas à présenter toutes les valeurs en les juxtaposant; elle veut plutôt permettre aux jeunes de faire germer les valeurs naissantes en eux et d'en déployer peu à peu la portée unificatrice dans l'ensemble de leur vie. Sur ce point, la méthode de la «clarification des valeurs», dont il sera question plus loin, pourra utilement servir à identifier les premières ébauches d'option, les premiers essais d'hierarchisation des valeurs. De même, la réflexion que la morale élabore sur la fin, le sens, le bonheur, pourra se révéler très éclairante. Répétons-le, on ne saurait trop insister sur l'importance, dans la croissance morale, de cet élan, de ce mouvement qui tient les jeunes évolutifs et dans lequel ils esquissent peu à peu le sens de leur vie. Car enfin, un jeune veut d'abord, et biologiquement, **grandir**.

«Votre raison et votre passion sont le gouvernail et les voiles de votre âme navigante. Si vos voiles ou votre gouvernail se brisent, vous ne pouvez qu'être ballotés et aller à la dérive, ou rester ancrés au milieu de la mer.»

7. la maturation des désirs

72. Il est certain que les désirs et les dynamismes de l'affectivité jouent un grand rôle dans la conduite morale. Ce n'est pas seulement avec son intelligence que l'homme perçoit le bien et fait ses choix. C'est aussi et peut-être surtout avec son coeur, avec toute son affectivité. Jung comparait la part de conscient et de rationnel chez l'homme à cet éclat de lumière qui apparaît à la surface d'une boule de billard, le reste, c'est-à-dire toute la boule, représentant alors l'inconscient et l'irrationnel, habité par les pulsions et les désirs. L'éducation morale se limiterait pour ainsi dire à la surface de l'homme si elle ne traitait que de jugement et de choix moral, délaissant la vie intérieure et souterraine de l'affectivité. En fait, une grande part de l'apprentissage moral consiste à accorder le conscient et l'inconscient, à trouver un équilibre fonctionnel, toujours instable et toujours à refaire, entre la raison et la passion, l'esprit et le coeur.

73. Il n'est pas facile de descendre dans les zones de l'affectivité. Les éducateurs redoutent de s'y engager et pour plusieurs raisons. Ils craignent d'aborder ce sujet de la vie des désirs parce que le fonctionnement et les mécanismes de l'affectivité sont moins connus et plus obscurs. Ils craignent de devoir parler de maîtrise et de renoncement à des jeunes qui semblent peu disposés à entendre pareils propos. Ils appréhendent souvent qu'un tel sujet ne réveille ou ne révèle en eux-mêmes des conflits latents, des expériences insatisfaites ou pénibles, des convictions assoupies ou chancelantes. Ces difficultés sont réelles et il faut s'y montrer attentif, mais elles ne sauraient justifier un enseignement moral qui en resterait à l'aspect cognitif et informatif et laisserait dans l'ombre le domaine de l'affectivité et de l'instinct.

La fonction des désirs

74. La psychologie contemporaine met fortement en lumière le rôle des désirs dans la croissance de la personne. Le désir est une force vitale, inscrite à la fois dans le biologique et le psychique, qui crée une tension au coeur de l'être et appelle une satisfaction. Songeons au désir de posséder, au désir d'aimer et d'être reconnu, au désir de comprendre, au désir de produire, au désir de grandir, au désir d'agresser, au désir de sécurité, au désir sexuel. Ce sont les ressorts fondamentaux de l'existence. En eux-mêmes étrangers à la raison, les désirs peuvent cependant être canalisés de manière à rendre une existence vraiment féconde.

75. «Le désir est l'élément moteur qui va entrer dans la constitution d'une moralité vivante. Il est donc essentiel que tout effort éducatif se garde bien d'exténuer les désirs; au cas invraisemblable où l'on y parviendrait il n'y aurait plus de moralité possible, car il n'y aurait plus de vitalité. Lorsqu'une entreprise met en exploitation un puits de pétrole, elle construit tout un réseau de canalisations et de bassins de façon que le pétrole jaillissant ne se perde pas dans le sable; mais il faut que le pétrole jaillisse, autrement tout l'ensemble demeure

sans utilité et sans vie. Il nous semble donc essentiel de ne pas faire tomber l'interdit sur le désir lui-même, mais sur ce qu'il entreprend; il faut l'instruire, non le détruire.»¹⁰

Le sens de l'effort

76. Cette canalisation des désirs exige incontestablement un effort. Mais les éducateurs et les jeunes doivent saisir que cet effort ne vise pas à étouffer le désir, mais à lui donner la chance de s'exprimer et de se déployer d'une manière satisfaisante. L'effort et le renoncement sont fondamentalement au service du désir. Ils veulent garantir son déploiement harmonieux et gratifiant, et éviter qu'il ne s'épuise dans des déferlements anarchiques. Le renoncement est «la métamorphose que le désir doit consentir pour survivre, se développer et venir au contact du réel d'une façon plus satisfaisante»¹¹.

Le rôle des interdits

77. La maturation ou l'instruction des désirs passe par le chemin des interdits, correctement présentés et compris. L'enfant a envie de toucher le poêle et sa mère s'interpose: «Ne touche pas; ça brûle.» J'ai envie de prendre un objet et il est dit «Tu ne voleras pas.» Je désire une personne et je butte contre l'interdit «Tu ne convoiteras pas la femme d'un autre.» Aucune société, aucun groupe humain ne peut survivre sans que les désirs des uns se mesurent aux désirs des autres et cela s'effectue par la médiation des interdits.

78. Dans son livre **Jusqu'où iront-ils?**, Jean Le Du a bien décrit le rôle de l'interdit, qu'il définit ainsi: «c'est ce qui est dit entre le désir et la réalité». Il explique qu'on pourrait imaginer un monde sans interdits, une morale où rien se serait dit entre le désir et la réalité. «C'est d'ailleurs la tonalité utopique qui se dégage de certains tracts de lycée, prônant la liberté sexuelle totale et l'absolu de la jouissance. On suppose en ce cas, que le désir s'instruit en rencontrant la réalité elle-même. On laisse le petit enfant toucher à tout, conduire sans entrave sa découverte du monde. Il lui arrive de se brûler ou d'introduire ses doigts dans les trous d'une prise de courant. Le heurt avec la réalité lui apprend bien mieux qu'un long discours à ne pas rééditer de tels comportements.»¹² Le désir s'instruirait alors sans interdit.

79. Ce qu'il y a de vrai dans cette idée, note Le Du, c'est que la réalité initie bien autrement et de façon plus éloquente que l'interdit. Une fois qu'il s'y est brûlé les doigts, l'enfant sait pour la vie qu'il ne faut pas toucher un poêle chaud. Mais aucune société ne peut ignorer le coût de pareille initiation par le contact direct avec la réalité. Cette initiation risque d'être très coûteuse et brutale. Le désir de posséder ne s'instruirait que par des catastrophes financières; le désir sexuel, par le viol ou l'épuisement physique, et le désir d'agresser, par le meurtre. On comprend que l'éducation cherche à éviter, dans la mesure

du possible, ces chocs dangereux et parfois irréparables. On comprend que la mère intercale entre le désir de son enfant et l'objet brûlant un interdit: «Ne touche pas.» Et que la société intercale entre le désir d'agresser et les autres hommes un interdit: «Tu ne tueras pas.» L'éducation, c'est un raccourci.

80. L'interdit représente (rend présente) la réalité à laquelle le désir autrement se heurterait. Désormais, ce n'est plus contre cette réalité que le désir vient buter mais contre l'interdit qui est censé la représenter. Il est donc instruit, non plus par un heurt ruineux, désastreux, mais par une parole, que l'on peut considérer comme une réalité sociale symbolique. Le bénéfice procuré par l'opération est clair: on économise au désir une initiation qui risquerait de le tuer; et on économise à la réalité matérielle, sociale, culturelle, une agression qui la désagrègerait à la longue. L'interdit, c'est donc la parole qui se tient entre le désir et le réel pour que l'un et l'autre ne soient pas détruits.

81. Dans l'éducation morale, il importe d'aider les jeunes à rechercher une saine articulation entre leurs désirs et les interdits rencontrés. Le conflit entre désirs et interdits ne doit mener ni au refoulement des désirs ni à la négation des interdits, mais à un ajustement entre désirs et interdits qui servent vraiment les jeunes et les aident à progresser. Cet ajustement, mobile et toujours à revoir, implique une juste compréhension des interdits et aussi une vérification constante des valeurs qu'ils veulent affirmer, par des formulations souvent négatives («tu ne tueras point», «tu ne voleras point»). Il exige également qu'on laisse aux jeunes suffisamment d'espace pour déployer leur élan et leurs désirs, suffisamment de liberté pour faire leurs expériences, avec les risques inévitables que cela comporte.

La gérance de soi

82. Dans la formation traditionnelle, on déployait, au sujet de l'éducation de la volonté, des pulsions et des désirs, tout l'arsenal des «vertus». Il y avait la vertu de **prudence**, qui régissait l'intelligence dans ses recherches et dans ses choix. Et puis les vertus morales, dont c'était précisément le rôle de guider la sensibilité. Vertu de **force** devant les situations ardues et les luttes à mener; vertu de **tempérance** devant les attraits et les plaisirs; vertu de **justice** gouvernant l'ensemble des rapports humains. Aujourd'hui, ce mot vertu, qui a servi de concept clé pour la réflexion morale, a pu se charger de toutes sortes de scories et il a été confronté de façon critique par les sciences humaines qui ont manifesté la complexité de l'articulation des désirs aux profondeurs de l'homme. Si le mot est devenu piégé, la tâche morale qu'il tentait d'exprimer existe toujours. Car la réalité des pulsions demeure.

83. La formation morale aura toujours à développer des **aptitudes** et des **capacités** qui canalisent la volonté et facilitent une expression comblante des désirs. Elle veut donner le goût des valeurs, le penchant ou l'inclination qui fait désirer et rechercher la mise en oeuvre des exigences du développement

de soi et de la promotion humaine. Son objectif est que le jeune arrive à posséder, à orienter ses talents et ses impulsions, à prendre en main le gouvernement de sa vie, la gérance de soi et de son environnement. Cela requiert des habiletés et de la maîtrise.

*«La nature humaine, ce n'est pas un tableau à contem-
pler, c'est une oeuvre à faire.»*

Maurice Bellet

51

8. l'apprentissage de l'agir

84. La formation morale ne se résumera jamais à des jeux rationnels et à la répétition de nobles principes au sujet du bien et du bon. La vérité du jugement moral se vérifie dans la vérité du geste accompli, dans la vérité d'un agir cohérent et conséquent avec les principes. Ce n'est pas la peine d'insister: chacun sait qu'il est possible de professer de beaux principes tout en menant une vie immorale. Si elle veut éviter pareille dichotomie, la formation morale doit aider les jeunes à développer la capacité d'agir en conformité avec leurs choix. Du reste, l'éducation morale est avant tout une éducation à l'action.

Une démarche active

85. Cela signifie que, dans son déroulement, la formation morale fera une large place à des expériences, à des activités, à des projets où les jeunes puissent véritablement éprouver et expérimenter leur savoir-faire moral. Une démarche foncièrement active s'impose. Non seulement doit-elle miser constamment sur l'expérience antécédente des jeunes; elle doit encore chercher à créer des situations propices à des apprentissages nouveaux, à des expériences qui enrichissent et élargissent le vécu des jeunes. La formation morale se déroulera sous la forme de recherches, d'exposés, d'analyses d'information, de discussions en groupe. Mais elle prendra également la forme de l'atelier de travail, du laboratoire où les jeunes pourront réellement exercer les habiletés qui caractérisent un agent moral. D'une certaine manière, elle devrait prendre l'allure d'un entraînement, d'un programme de formation dans lequel chacun, suivant ses possibilités, apprend à joindre le voir, le juger et l'agir.

Une formation dans et par l'action

86. Il ne suffit pas de prévoir une pédagogie active et de bons points d'accrochage. Il importe surtout de réaliser qu'en matière d'éducation morale l'action est éminemment formatrice. Pour devenir un bon sauteur à la perche, il faut longuement pratiquer ce sport; on devient honnête en multipliant les gestes de droiture. La plongée dans des engagements concrets, dans des projets-action à leur mesure — que ce soit à l'intérieur de la classe, de l'école ou en dehors du cadre scolaire — permet aux jeunes de développer des habitudes dans un contexte où se révèlent les vrais enjeux de toute action morale. Au coeur de l'action, bien plus que dans des cours ou dans des exercices fictifs, chacun découvre de l'intérieur les appels et les défis de la conduite morale: la complexité et les risques du moindre engagement, la présence inévitable de heurts et de conflits de valeurs, la nécessité de préciser les fins et les moyens, les hésitations devant les obstacles, les conditions de la communication et de la solidarité, l'attitude à prendre en cas de réussite ou d'échec.

87. C'est aussi dans l'action qu'on découvre le mieux le besoin de se donner un équipement qui permette de faire face aux situations. L'expérience de l'action révélera aux jeunes la nécessité d'acquérir certaines aptitudes indispensables dans la pratique morale. Mentionnons, par exemple, l'aptitude à organiser une action concertée et suivie; l'aptitude à s'informer et à tirer profit des ressources autour de soi; l'aptitude à déceler les tentations d'évasion ou de fuite; l'aptitude à surmonter les obstacles; l'aptitude à dépasser une erreur, un conflit, un échec; l'aptitude à communiquer et à faire preuve de créativité. On le voit à ces quelques exemples, la formation morale ne vise pas à donner aux jeunes un bagage de notions et de principes dans lequel ils iraient puiser le reste de leur vie des solutions toutes faites à leurs problèmes moraux. Elle cherche plutôt à les entraîner et à les équiper de telle sorte qu'au milieu des situations imprévisibles de la vie ils puissent s'orienter eux-mêmes, c'est-à-dire agir et réagir comme des agents moraux responsables et inventifs.

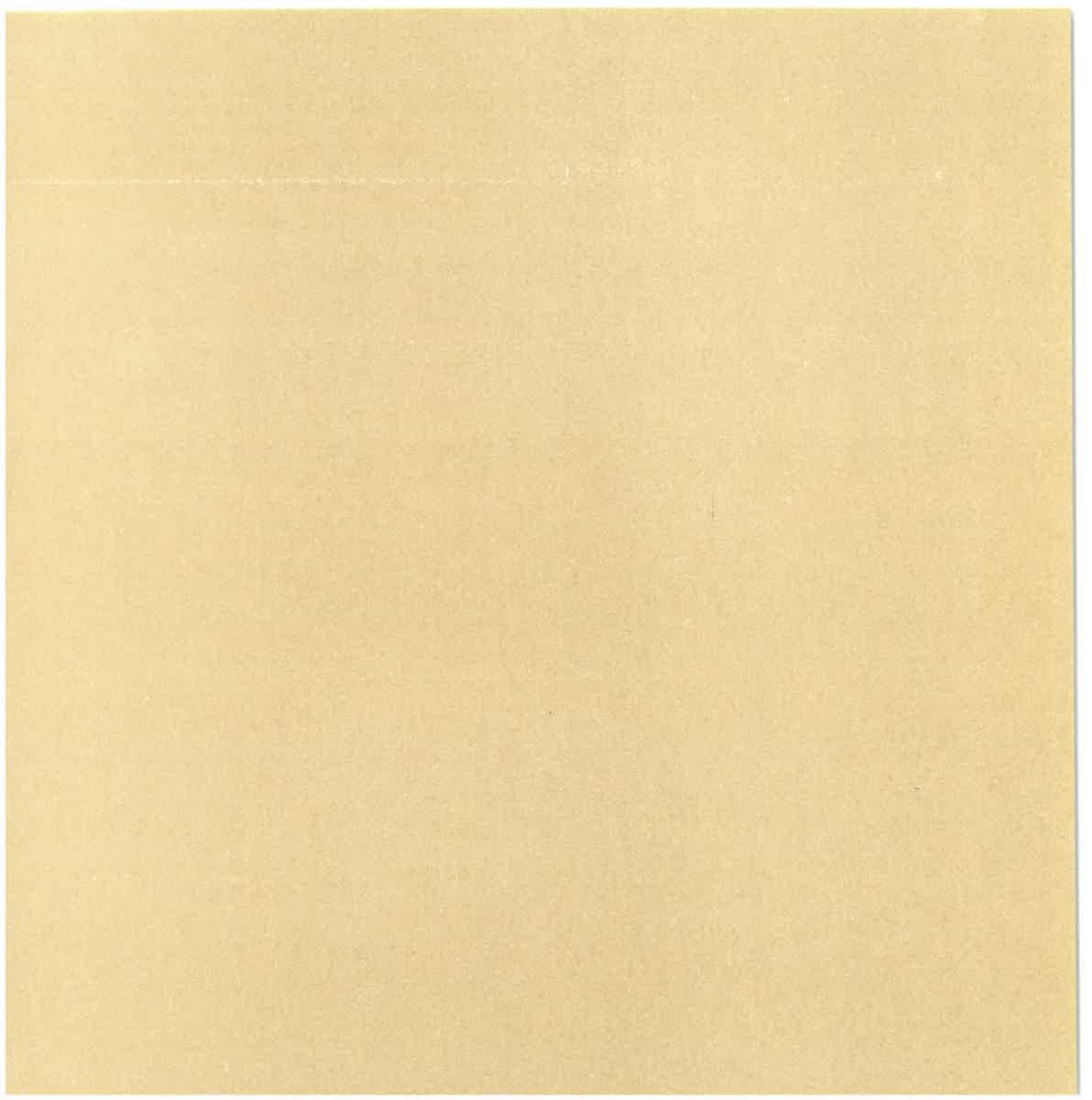
Savoir évaluer ses conduites

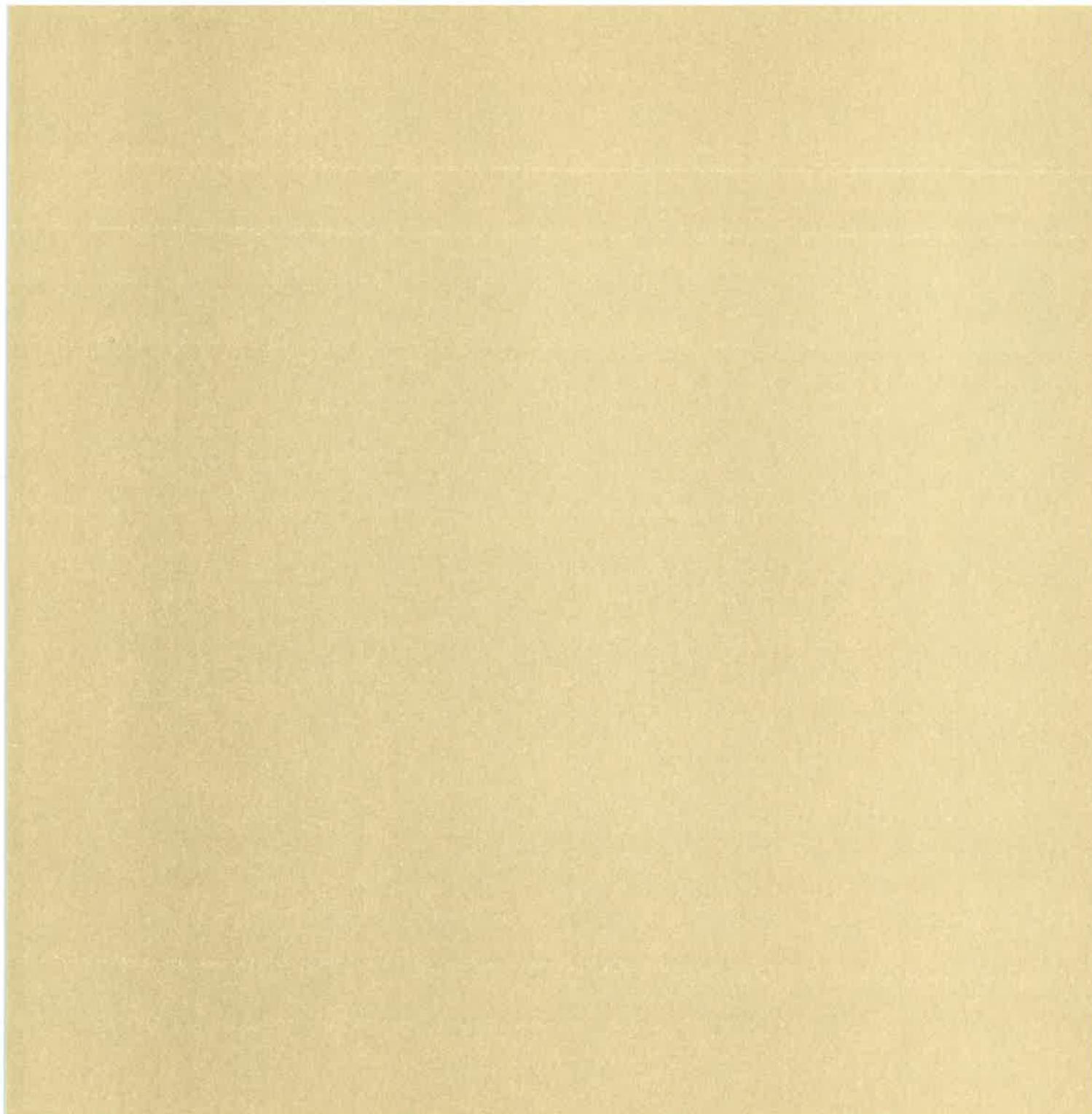
88. La pratique de la vie morale requiert par-dessus tout la capacité de revenir sur ses conduites et d'en faire l'évaluation. L'éducation morale doit habiliter les jeunes à examiner et à évaluer leurs conduites d'une façon lucide. Évaluer sa conduite, c'est porter sur elle un jugement de valeur; établir les liens entre tel geste précis et l'orientation profonde qu'on entend imprimer à sa vie; assumer les conséquences de ses actes; savoir tirer les conséquences pour un agir meilleur. On sait que le jeune est très marqué par le regard ou le jugement que portent sur lui ses parents, ses éducateurs et ses camarades. Cependant, peu à peu, il doit devenir capable de porter un regard personnel sur lui-même; capable de faire la lecture de sa propre vie et non plus seulement de répéter ou de nier ce que disent ses proches. Certes, il doit savoir tirer parti de leurs conseils, avis et critiques, mais le dernier mot lui appartient et il ne peut échapper à la responsabilité de formuler pour lui-même une interprétation de sa vie, libre des influences extérieures, qu'elles soient contraignantes ou complices.

Le sens de l'échec

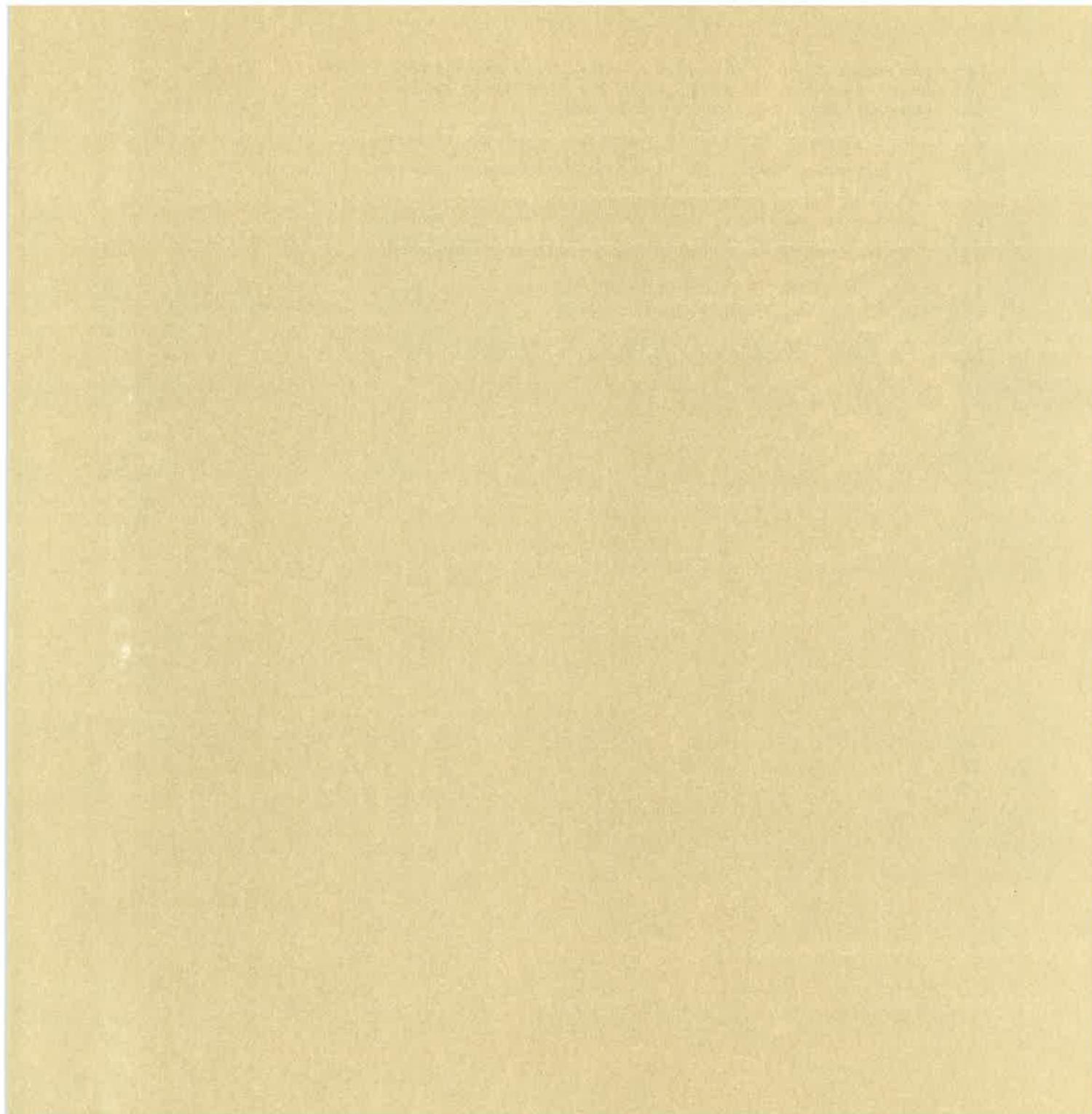
89. C'est un aspect important de l'éveil à la responsabilité, surtout chez un jeune, que d'assumer ses erreurs et ses échecs; c'est une forme nécessaire de l'éducation et de l'acceptation de soi. Il en va de même pour l'acceptation des fautes collectives dont on est solidaire dans la société. Il est important également que les autres et la société acceptent de pardonner au coupable et lui permettent de se reprendre. Cela est particulièrement évident dans le cas de la réhabilitation des détenus, mais demeure également vrai dans la vie de toute personne. La capacité de se reprendre et de se renouveler constitue une caractéristique fondamentale de la personne humaine. Dans le contexte de la foi chrétienne, l'échec peut aussi prendre le nom de péché, et le pardon devient miséricorde et relèvement.

90. L'éducation morale doit fournir aux jeunes les moyens de faire cette évaluation et de parvenir ainsi à une meilleure lucidité sur eux-mêmes. Cela vaut plus particulièrement pour les adolescents qui, dans leur recherche d'identité, connaissent souvent des périodes de grande confusion. Les diverses méthodes d'éducation morale, dont nous parlerons plus loin, ont déjà mis au point un ensemble de techniques et d'exercices susceptibles d'aider positivement les jeunes dans cet apprentissage d'un jugement sain et éclairé sur eux-mêmes, sur leurs comportements et sur leur orientation fondamentale.





deuxième
partie



Après avoir esquissé les cinq composantes majeures de l'apprentissage moral, nous verrons maintenant de quelle manière cet apprentissage peut se concrétiser dans l'école. Nous traiterons successivement:

- de la conception de l'homme sous-jacente à cet apprentissage;
- de la formation morale à travers le cours d'enseignement religieux catholique;
- de l'enseignement moral spécifiquement prévu dans le règlement;
- des rapports entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral;
- des options possibles en Secondaire III, IV et V;
- de la démarche et des méthodes à préconiser;
- de l'apport de toute l'école à l'éducation morale des jeunes.

9. suivant quelle conception de l'homme

91. Une première question doit être éclaircie. Évoquée dès le départ, soulevée à nouveau lorsqu'il fut question des exigences humaines fondamentales, cette question est la suivante: quelle conception de l'homme va sous-tendre l'éducation morale? La réponse à cette question importe énormément. Au fond, les cinq éléments mentionnés jusqu'ici constituent pour ainsi dire un clavier sur lequel on peut jouer des musiques bien différentes. Tout dépend de la tonalité et de la clé spécifique. Tout dépend, en l'occurrence, de l'idée que l'on se fait de l'homme et du modèle qu'on entend proposer ouvertement ou qui inspire secrètement l'éducateur. Quelle tonalité convient-il de donner à la formation morale? Quelle en sera l'inspiration? Les spécialistes en morale diraient: quel sera son fondement méta-éthique?

De nombreux modèles

92. Chacun sait qu'il existe bien des théories au sujet de l'homme. Les «modèles» sont nombreux. Il y eut autrefois le modèle de l'homme classique, inspiré de la pensée grecque. Le modèle de l'honnête homme, au temps de la Renaissance. Le modèle de l'homme raisonnable, au temps de Voltaire et de la Révolution française. Il y a aujourd'hui le modèle de l'humanisme scientifique et technologique. Le modèle marxiste. Le modèle existentialiste, proposé par des penseurs comme Sartre et Camus. Le modèle théologique qui voit en tout homme l'image de Dieu. Le modèle écologique, qui situe l'homme dans l'ensemble des processus chimiques et physiques de l'univers. Le modèle behavioriste, suivant lequel l'homme peut être «conditionné» comme tout animal. Le modèle freudien, qui perçoit l'homme aux prises avec ses pulsions biologiques et ses passions. Le modèle ethnologique, qui souligne la continuité entre les conduites de l'animal et celles de l'homme (Morris, Ardrey, Lorenz). Le modèle de la contre-culture avec les hippies et les nomades. Le modèle hédoniste, qui affirme la seule certitude du confort du plaisir par la surconsommation.

93. Cette simple énumération, qui n'a rien d'exhaustif, montre la grande diversité des modèles, dont certains sont complémentaires, d'autres nettement exclusifs ou opposés. Elle révèle aussi que la conception de l'homme évolue avec l'histoire et le développement de la science. Elle fait également pressentir que tout modèle, quel qu'il soit, court le risque de devenir unilatéral ou unidimensionnel. L'équilibre n'est pas facile à trouver entre la liberté de l'homme et ses déterminismes, entre son animalité et sa spiritualité, entre l'individuel et le collectif.

Un choix à faire

94. Dans le cadre de ce document, il n'est pas possible de décrire ces divers modèles, encore moins de les discuter ou de les comparer¹³. Notre intention est évidemment plus modeste, et aussi plus pratique. Devant cette multiplicité de modèles, la formation morale doit opérer un choix. Opèrera-t-elle pour l'un ou l'autre de ces modèles? Et si oui, d'après quels critères? Faut-il au contraire les présenter tous en laissant les jeunes choisir celui ou ceux qui leur conviennent? C'est ce qu'il nous faut préciser.

95. Dans le cas de la formation morale catholique, il est évident que la conception de l'homme doit découler et s'inspirer de la foi biblique et de l'expérience chrétienne séculaire. Mais une fois faite cette affirmation, la question n'est pas pour autant résolue. Car la conception de l'homme véhiculée au sein de la communauté chrétienne est elle-même sujette à évolution. On peut prendre à témoin les changements intervenus dans la morale catholique au cours des dernières décennies. Ceux-ci furent certes occasionnés par un retour aux sources évangéliques et par l'esprit de renouveau imprimé par le Concile Vatican II. Mais ils furent également provoqués par l'émergence sinon d'une conception nouvelle, du moins d'une vision renouvelée de l'homme et de ses rapports avec le monde. Cette vision s'inspire notamment d'un sentiment d'étroite solidarité des chrétiens avec l'ensemble de la famille humaine, dont ils partagent les soucis et les espoirs, les défaites et les victoires¹⁴.

96. L'expression «vision chrétienne de l'homme et de l'univers» renvoie toujours à un ensemble d'intuitions et de convictions bien réelles issues de la Révélation biblique, mais elle ne correspond plus à ce tableau achevé et définitif que l'on a peint parfois. On sait que parmi les chrétiens se manifestent des tendances et des attitudes diverses, dérivant de conceptions du monde ou d'anthologies différentes. Dès lors, la conception chrétienne de l'homme et de l'univers n'a plus pour tous exactement le même sens. Il n'est donc pas inutile de chercher à élucider, même à l'intérieur de la formation morale catholique, la conception de l'homme qui y est sous-jacente.

97. Dans le cas de la formation morale de type humaniste, nous avons indiqué que les droits et devoirs fondamentaux de l'homme peuvent constituer une bonne base de départ. Et nous ajoutons que, dans l'enceinte des Nations Unies, on s'était soigneusement abstenu de chercher à dégager les fondements de ces droits, car alors tout accord eût été impossible. Doit-on conclure que dans une classe, avec des jeunes qui sont en train de construire leur vie morale, il faille procéder exactement de la même manière? Nous ne le croyons pas. Premièrement, il n'est pas possible que la formation morale soit neutre. Autant le reconnaître d'entrée de jeu et ne pas prétendre à une fausse objectivité. De plus, il n'est pas souhaitable que la formation morale ne soit qu'un résidu de conclusions pratiques sans inspiration et sans fondement. Elle n'a pas à être d'inspiration catholique, mais elle doit avoir une inspiration. Elle doit se fonder sur un **credo humain**, sur une certaine **foi en l'homme**. Autrement, elle risque

de demeurer vaguement éclectique ou terriblement évasive. Elle doit également dispenser autre chose qu'une morale kaléidoscopique, faite de miroirs réfléchissant toutes les couleurs et toutes les opinions. Parents et élèves désirent une formation morale qui ait de la consistance.

La foi en l'homme

98. Nous proposons de concevoir et de déployer la formation morale à l'école sur le modèle de l'homme responsable. Pour camper ce modèle, nous esquisserons quatre **traits fonciers** qui caractérisent l'homme moderne et la conscience qu'il a de lui-même. Ces traits sont comme des constantes qu'on peut relever à travers les divers modèles et images évoqués précédemment. En fait, ils en découlent, mais ils transcendent les écoles de pensée et les lignes idéologiques. Sans prétendre dresser un tableau exhaustif, on peut voir dans les quatre énoncés qui suivent comme un fonds commun de foi en l'homme¹⁵.

a) *Un être-en-devenir*

99. L'homme est un **être-en-devenir**. Cela signifie qu'il évolue et se développe, en s'insérant dans une histoire, personnelle et collective. Plus encore, cette expression signifie qu'il se construit par ses propres efforts, qu'il peut se prolonger par des instruments mis au point grâce à sa science et à sa technologie, qu'il se change lui-même par l'idée qu'il se fait de lui. Il n'est pas tout fait. En cela il est homme. Le minéral peut se définir une fois pour toutes dans une formule chimique immuable. Ainsi de l'animal, dont on peut prédire et monter les réflexes. L'homme, lui, naît démuné et il a à se faire. Certes, au départ, lui est donnée une plate-forme de lui-même; mais à partir de cette base, il construit sa personnalité et cherche à se dépasser. Il est un être en projet. Sa vraie nature est devant lui. Il est un être ouvert, ouvert à l'indiscernable, ouvert à la transcendance.

100. Ce premier trait conduit à affirmer comme un mystère en l'homme. Il dépasse l'univers des choses; il n'est pas réductible à une parcelle de la nature, à «une poignée de poussière cosmique». Cette conception «ouverte» vient à l'encontre d'autres conceptions qu'on pourrait dire «fermées». Elle écarte, par exemple, une vision purement déterministe de l'homme. Et aussi une conception statique de la nature humaine, perçue comme une réalité toute fixée et donnée d'avance. Pour autant, elle ne fait pas de la vie humaine un flux chaotique et informe. Elle admet un ordre, une direction possible, une structure au sein de ce dynamisme vital. Elle se distingue donc du relativisme absolu et du subjectivisme radical.

b) *Un être-dans-le-monde*

101. L'homme contemporain se perçoit encore comme un **être-dans-le-monde**. Dans le langage phénoménologique, cette expression signifie que l'homme ne peut exister comme être personnel que dans sa relation avec le monde. Il a en effet une existence corporelle. Son corps n'est pas extérieur à lui; il n'est pas une partie de lui. L'homme se sent un tout indivisible. Dans son être corporel s'opère une osmose très large entre lui et l'univers. Tout au long de sa vie, l'homme ne cesse de tisser des liens avec le monde. C'est pourquoi la mort se révèle tellement déchirante. L'homme assimile le monde. Il fait pour ainsi dire corps avec lui.

102. Cette prise de conscience de l'homme moderne comme être-dans-le-monde contraste aujourd'hui encore assez fortement avec les conceptions idéalistes et spiritualistes qui, depuis Platon, ont si profondément marqué la pensée occidentale. En mettant en relief le côté intellectuel et spiritualiste de l'homme, ces conceptions ont souvent minimisé sa condition charnelle et ses rapports avec le monde et avec le temps. L'homme contemporain n'est plus porté et il se refuse même à entrer dans ces vues dichotomiques qui divisent trop nettement l'âme et le corps, le naturel et le surnaturel, ce monde et l'au-delà. Ce n'est pas qu'il veuille évacuer ce que Fourastié appelle le «surréal», désignant par là les valeurs morales, les «lois» de la nature, la transcendance; mais il entend saisir ce «surréal» au cœur du réel, comme plus réel que le réel, comme le vrai de vrai¹⁶. Cette vision nouvelle a le mérite d'être plus accordée à l'expérience vécue, mais elle comporte aussi des risques. Si dans sa réaction contre les vues trop platoniques, elle devait suivre le mouvement du balancier, elle pourrait aboutir, à l'extrême opposé, à la négation de toute transcendance et à l'immersion totale de l'homme dans le monde. Tel semble bien être l'écueil où conduit le courant hédoniste qui affirme la seule règle de la jouissance maximum et de la valeur du seul aujourd'hui.

c) *Un être-avec-les-autres*

103. L'homme est essentiellement un **être de relations**. Il a besoin des autres pour vivre et survivre, mais aussi pour se réaliser lui-même. C'est en faisant le détour par l'autre que chacun se découvre lui-même. Pour se reconnaître comme un «je» personnel, chacun a besoin de dire et de s'entendre dire «tu» et «nous». L'homme est fait-par-les-autres et fait-pour-les-autres. Sa sexualité en est un signe, inscrit dans sa chair. Dans le monde actuel, qui s'est rétréci et qui est devenu un «village», cette perception de l'interrelation et de l'interdépendance des hommes est devenue capitale.

104. Cette découverte ou plutôt cette redécouverte de la solidarité humaine vient à la suite d'une longue période pendant laquelle a prévalu une mentalité fortement individualiste dans la vie économique, dans la vie sociale, dans l'éducation et dans la formation morale et religieuse. Aujourd'hui, il n'est plus

acceptable de penser la vie humaine en termes de simple réussite personnelle, ni non plus d'affirmer les droits personnels sans aucune limitation. On cherche plutôt à équilibrer et à tenir ensemble l'épanouissement personnel et la promotion collective, les vertus individuelles et les vertus sociales, les libertés personnelles et les droits collectifs. Cependant, en s'éloignant de la pensée libérale individualiste, il faut se garder de retomber dans de nouvelles simplifications étouffantes. Par exemple, le collectivisme radical se révèle aussi meurtrier que le libéralisme anarchique. Consentir à être-avec-les-autres, c'est accepter la double responsabilité de respecter la dignité de la personne et de travailler à l'avènement de structures sociales plus justes. C'est vouloir le plein développement de la personne dans le cadre d'une société humanisée.

d) *Un être créateur et libre*

105. L'homme contemporain se définit enfin comme un **agent créateur et libre**. Par ses actions, il se fait et il se révèle à lui-même et aux autres. Il possède en lui le besoin de créer et de produire. Si bien que la passivité et l'oisiveté, littéralement, le démolissent. «La meilleure façon de tuer un homme, chante Leclerc, c'est de le payer à ne rien faire.» Certes, toute action humaine est ambiguë: par elle, l'homme peut se construire ou se détruire, embellir ou abîmer la demeure humaine. Mais à travers ces gestes ambigus, l'homme exerce sa liberté, qui demeure sa caractéristique essentielle.

106. Ce quatrième trait souligne le caractère pratique et concret de l'existence humaine et des choix humains. En d'autres temps, l'homme a pu accorder la première place à la pensée abstraite et Descartes a pu poser comme premier principe le «je pense donc je suis». L'homme actuel dirait plutôt: j'agis donc je suis. Il se définit à partir de ce qu'il accomplit, mais surtout de ce qui l'accomplit comme homme. Ici encore, ne durcissons pas le trait jusqu'à provoquer des distorsions ou des dichotomies fâcheuses. Par exemple, il est évident que l'homme sort défiguré quand on le réduit à sa fonction de producteur. De même, à trop vouloir distinguer entre théorie et praxis, pensée et action, on risque de fausser les perspectives sur l'homme et sur son action, qui est toujours porteuse d'une intention.

107. Il est clair que ces quatre traits ne nous donnent pas un portrait exhaustif de l'homme, mais ils fournissent un schéma de départ, à partir duquel on peut développer la formation morale. Ils rassemblent **un noyau de convictions sur l'homme** autour duquel il devrait être possible d'établir un consensus. Ils nous permettent à tout le moins de proposer le modèle de l'homme responsable et de lui donner un contenu signifiant.

Devenir responsable

108. La visée fondamentale de l'effort d'éducation morale devrait être, à nos yeux, la suivante: aider les jeunes à émerger comme personnes responsables. Devenir responsable, c'est devenir capable de répondre. Tel est en effet le sens premier du mot responsabilité, qui vient du latin *respondere* (répondre) et *abilitas* (habileté). Le qualificatif anglais *response-able* est demeuré encore plus près du sens originel. Mais de quoi faut-il répondre et envers qui?

109. Devenir responsable, c'est devenir capable d'une prise en charge progressive de soi-même, capable aussi d'une réponse personnelle aux multiples appels qui résonnent à la conscience.

- C'est **répondre de soi-même**. Cela veut dire assumer le gouvernement de sa vie, formuler un projet de vie et chercher à le réaliser dans la fidélité, par-delà les fluctuations et les changements. C'est s'engager, pour le présent et l'avenir, devant soi, devant les autres, et, pour le croyant, devant l'Autre.
- C'est **répondre de ses actes et de leur sens**. C'est-à-dire accepter de les signer et d'en être tenu responsable, sans déni et sans esquivé, quelles qu'en soient les conséquences. Une personne responsable ne répond pas seulement de ses actions passées, elle répond aussi du sens qu'elle veut donner à ses conduites à venir.
- C'est **répondre aux autres et avec les autres**. Devenir responsable celui qui cherche à se situer valablement dans le réseau complexe de relations qui le relie à sa famille, à son milieu, à son peuple, à son passé, à son environnement physique, à l'univers spirituel. La responsabilité suppose la capacité de percevoir les appels et les attentes des autres, d'accepter les tâches et les devoirs qui découlent de la vie en société, d'apporter une contribution à la promotion collective. Devenir responsable, c'est donc à la fois «répondre de», c'est-à-dire se porter garant de soi et du monde, et «répondre à», c'est-à-dire apporter une réponse aux personnes et aux situations qui interpellent tout homme.

Les motifs de cette option

110. Trois motifs principaux justifient cette option en faveur d'une formation morale centrée sur l'apprentissage de la responsabilité. Premièrement, la responsabilité constitue une caractéristique essentielle à la maturité humaine. Quelle que soit la théorie du développement à laquelle on se réfère, la capacité de répondre de soi et aux autres d'une manière autonome et solidaire apparaît d'emblée comme une caractéristique majeure d'une personnalité adulte. L'éducation morale qui entend favoriser la croissance du jeune vers la maturité, trouve donc ici un pôle de référence sûr.

111. Dans notre société pluraliste et ouverte, l'exercice du sens de la responsabilité s'avère de plus en plus nécessaire. «Plus on joue la carte d'une société ouverte, d'une exploration de tous les possibles, plus les exigences de lucidité et de responsabilité grandissent, plus la liberté devient difficile et passionnante, plus les possibilités d'erreurs s'accroissent, plus la conscience critique et les instruments d'évaluation doivent s'affiner»¹⁷. La promotion d'un modèle comme celui de la responsabilité constitue une option opportune dans une société qui, à mesure qu'elle évolue, recompose constamment ses règles du jeu. Ici, la règle du jeu à instaurer, c'est que la responsabilité augmente avec la liberté. Autrement, on risque d'échanger simplement la dictature des interdits et des tabous pour celle, plus subtile, des libertés sauvages et des pulsions immédiates.

112. Le modèle de l'homme responsable trouve enfin une correspondance, voire même un enracinement, dans la tradition judéo-chrétienne. Celle-ci, comme nous le verrons au chapitre suivant, met de l'avant une conception morale fondée sur l'appel de Dieu et la réponse de l'homme, suivant le schème fondamental de la responsabilité. On peut donc croire qu'une éducation morale humaine, qui cherche à développer chez les jeunes le sens de la responsabilité personnelle et sociale, peut déployer sa visée spécifique sans porter atteinte à la conception que se font les catholiques de l'attitude morale. On peut affirmer davantage: morale humaine et morale chrétienne parcourent en commun un long chemin dans la recherche des exigences de la responsabilité. À telle enseigne qu'entre une morale humaine axée sur la responsabilité et la morale chrétienne, les consonances ne sont pas à rechercher de l'extérieur mais à développer de l'intérieur, telles des harmoniques d'un même accord.

«Le Christ, dans la révélation même du mystère du Père et de son amour, manifeste pleinement l'homme à lui-même.»

10. la formation morale à travers l'enseignement religieux catholique

113. Dans l'école reconnue comme catholique, la formation morale est dispensée d'abord et avant tout dans le cadre du cours d'enseignement religieux catholique. Cet enseignement comporte en effet, comme une dimension essentielle et nécessaire, une part d'éducation morale. Cela ne date pas d'hier. On se rappellera que le catéchisme d'autrefois commençait par des leçons sur les articles de la foi (le credo) et développait ensuite la morale chrétienne à partir des commandements. L'enseignement catéchétique actuel ne sépare plus ainsi le dogme et la morale, mais il vise toujours à assurer une formation morale globale selon l'esprit de l'Évangile.

114. Ce point peut paraître une évidence, mais il n'est pas superflu de le souligner. En effet, dès qu'il est question du cours de formation morale prévu comme formule de remplacement pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux, certains semblent soudainement oublier que l'enseignement religieux catholique s'occupe aussi et s'occupe déjà de formation morale. Ce qui a pour effet d'embrouiller beaucoup l'application concrète de la clause d'exemption prévue aux articles 14 et 15 du Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (1974). Par exemple, des parents demanderont de retirer leur enfant du cours d'enseignement religieux afin qu'il reçoive une éducation morale... comme si l'enseignement religieux ne s'en préoccupait pas du tout! Ou encore, d'autres suggéreront de mettre au point un programme de «morale catholique» pour contrebalancer le programme de morale dite humaine... comme si l'enseignement religieux catéchétique était vide au plan de la formation morale ou proposait une morale qui ne serait pas catholique! Pour dissiper pareille confusion, répétons que l'enseignement religieux catholique comporte nécessairement des objectifs d'éducation morale. Il s'agit d'une éducation morale inspirée de l'Évangile et de l'enseignement de l'Église, mais d'une éducation morale bien réelle, pour les jeunes d'ici. C'est même, en ce qui concerne l'école catholique, la première voie, la voie commune d'éducation morale.

Une foi qui devient agissante

115. Il importe de bien saisir l'originalité de la formation morale catholique. Elle est avant tout une foi devenue agissante. Bien sûr, le chrétien n'échappe pas à la condition humaine et il doit faire face aux mêmes devoirs et aux mêmes tâches que tous les hommes. En ce sens, il est devenu presque banal de dire que le chrétien n'a pas de morale propre, c'est-à-dire que l'Évangile ne lui prescrit pas un nouveau code de préceptes qui viendrait s'ajouter aux codes humains. Saint Thomas d'Aquin faisait observer que la Loi nouvelle «prise dans la doctrine du Christ et des apôtres, n'ajoute qu'un très petit nombre de préceptes

à la loi naturelle». Et il citait ce mot de saint Augustin: «Dieu, dans sa miséricorde, a voulu que la nouvelle religion qu'il nous a donnée fut une religion de liberté, puisqu'il l'a réduite à un très petit nombre de pratiques extérieures»¹⁸.

116. Le christianisme n'est pas un humanisme plus raffiné, une morale plus parfaite que d'autres. Il est d'abord et avant tout foi et adhésion à une Personne: Jésus, mort et ressuscité. Il est marche à sa suite, selon le sens plénier de cette expression. «Lorsque Jésus appelle quelqu'un à le suivre, à venir à sa suite, son appel ne se situe pas d'abord au niveau de la morale, de l'éthique, mais à celui de la foi, c'est-à-dire de la rencontre personnelle, de l'adhésion à sa Personne»¹⁹.

117. Par ailleurs, il est certain que la foi en Jésus inaugure un changement, une «conversion», qui peut bouleverser toute la vie, comme le démontre l'expérience des premiers disciples. Elle retentit (ou devrait retentir) dans toutes les zones de la vie humaine. Ce retentissement pourtant bien réel ne se décrit pas aisément en quelques mots. La foi donne un «sens nouveau» à la vie humaine. Elle est comme une «lumière» éclairant de l'intérieur les expériences et les situations. Elle est comme un «instinct» permettant d'avancer même dans des chemins obscurs. Elle est comme une «rumeur», comme un «écho» révélant des profondeurs insoupçonnées au coeur du réel. Elle agit comme un «dynamisme» qui éveille et engage. Elle invite à un «second regard» sur les choses, sur la société, sur la vie, sur l'homme, sur Dieu. Second regard aussi sur la morale, sur toute morale. Car si l'Évangile n'est pas de soi une morale, il est incontestable qu'il propose une perspective bien spécifique à partir de laquelle le croyant revoit et réinterprète toute moralité humaine. En ce temps de morale plurielle, il est bon de noter ce dernier point. Au cours des âges, les chrétiens ont souvent été amenés à soumettre à un traitement chrétien bien des conceptions de l'homme et bien des conceptions de la morale. Une même tâche de discernement chrétien s'impose aux croyants d'aujourd'hui face à la diversité des options morales.

118. Pour approfondir ces perspectives évangéliques sur la morale, il existe de nombreux ouvrages traitant de l'éthique et de son inspiration chrétienne²⁰. Notons que ces perspectives se trouvent déjà exposées et développées dans les guides du maître accompagnant les programmes d'enseignement religieux plus particulièrement axés, à certains degrés, sur la morale²¹. C'est donc à cette première source qu'il convient de retourner. Dans le cadre de la réflexion qui est la nôtre, nous nous limiterons à préciser l'apport propre de l'Évangile en ce qui touche la conception de l'homme, telle qu'ébauchée au chapitre précédent. Comment le chrétien, éclairé par l'Évangile, réinterprète-t-il cette vision que l'homme contemporain a de lui-même? Quelle relecture peut-il en faire, guidé par sa foi?

Vision chrétienne sur l'homme

119. La foi biblique confirme, éclaire et élargit l'intuition qu'a l'homme d'**être-en-devenir**. Elle révèle au croyant à quel incessant et indiscible dépassement il est appelé. La foi biblique affirme que l'Histoire a un sens et que la vie humaine est plus qu'«un épisode absurde entre deux oublis» (Nagel). L'homme et le cosmos sont en cheminement vers une «terre nouvelle». Chef de file de l'humanité, Jésus ressuscité est le premier des vivants, le premier à atteindre la vraie stature d'homme (Col. 1,18). Le chrétien définit la nature de l'homme par en avant, à partir de son espérance. «Nous sommes enfants de Dieu, dit saint Paul, mais notre vraie nature n'est pas encore révélée» (Col. 3,2).

120. Le chrétien se perçoit aussi comme un **être-dans-le-monde**, mais cette expression revêt une densité toute particulière. Sa foi en la création lui redit que l'homme est né de la terre et du souffle de Dieu. Placé dans le jardin de l'univers, il en est le gérant, pour son propre bien-être et celui des générations à venir. Le croyant sait que Dieu a aimé le monde au point de s'y faire chair. Cette foi en l'incarnation fonde son estime radicale des réalités terrestres, son sens de la dignité de toute personne humaine, son respect pour le corps voué à la résurrection, la valeur de son travail et de sa créativité dans un monde appelé à participer à «la gloire des enfants de Dieu» (Rom. 8,19). Elle le situe d'emblée au-delà des visions dichotomiques entre le corps et l'esprit, le matériel et le spirituel, l'humain et le divin. Parce qu'il croit en l'incarnation, le chrétien est en effet porté à concevoir la réalité divine comme étant non pas au-dessus ou en-dehors de la création, mais mystérieusement présente au coeur même du réel. C'est ainsi, par exemple, que le psychologue C. Jung, dans ses nombreux écrits sur la religion, soutient que le divin habite les profondeurs de l'inconscient²².

121. Pour le chrétien, l'**être-avec-les-autres** plonge ses racines jusque dans la bienveillance d'un Dieu qui est Père de tous les hommes. Ainsi tous les humains sont-ils frères. Et chacun, se sentant aimé personnellement par Dieu, peut aimer en retour et se montrer inventif pour le bien des autres. «Aimez-vous comme je vous ai aimés. Ce que vous aurez fait au plus petit d'entre les miens, c'est à moi que vous l'aurez fait.» Étrange et quasi incompréhensible identification! Ce commandement de l'amour insuffle un esprit nouveau à tous les rapports humains. La morale chrétienne ne pourra jamais se rétrécir à une perspective étroitement individualiste. L'Évangile commande une vision de l'homme en solidarité, en communion. Si bien que l'amour, vertu par excellence du chrétien, englobe tout, dans une recherche de justice et de paix au plan personnel, social et cosmique²³.

122. Enfin, à la lumière de la foi chrétienne, l'homme apparaît éminemment comme un **être libre et responsable**. La foi est en effet un appel, une invitation. Il revient à chaque homme d'inventer sa réponse dans l'amour. Ce dialogue entre Dieu et l'homme, cet appel et cette réponse constituent une affirmation étonnante de la liberté de l'homme et du respect que Dieu témoigne envers

cette liberté. C'est avec un peuple libéré de l'esclavage d'Égypte que Yahvé conclut jadis l'alliance du Sinaï. C'est à la liberté que Jésus s'adressait lorsqu'il disait à ses disciples «Venez à ma suite» ou au jeune homme riche «Si tu veux être parfait...». Par ailleurs, la foi biblique souligne également que l'homme n'est ni la mesure de tout ni auteur du bien et du mal. Il est redevable devant sa conscience et devant Dieu, comptable de ses activités, responsable. La vraie liberté, selon l'Évangile, est celle de l'intendant fidèle et créateur, celle du fils, prodigue ou fidèle, qui se sait dans la confiance du Père²⁴. La liberté et la responsabilité du chrétien se résolvent ainsi dans l'amour, qui détermine formellement l'agir chrétien. Et l'Esprit d'amour suscite la responsabilité dans un extraordinaire sentiment de liberté. Peut-on être à la fois plus responsable (à en être lié!) et plus libre que lorsqu'on aime?

123. Cette exploration montre tout d'abord que la foi chrétienne engendre d'une certaine manière un «homme nouveau». C'est d'ailleurs cette expression qu'emploie saint Paul pour traduire la «nouveau» que la foi au Christ ressuscité provoque dans la vie du croyant. Elle montre aussi autre chose: l'homme nouveau, au sens biblique, a des affinités et certaines ressemblances avec le nouvel homme qui paraît émerger à travers les images et les recherches séculières de notre temps. Sans verser dans un faux concordisme, il convient de noter à la fois les contrastes évidents et les liens possibles. Cela nous entraîne à faire les trois considérations suivantes touchant la formation morale catholique.

Les traits distinctifs

124. Dans l'enseignement religieux catholique, on doit **souligner l'enracinement proprement évangélique** de la vie morale, avec les traits caractéristiques qui en découlent. Déjà, à ce sujet, les programmes catéchétiques ont marqué un changement et un progrès importants par rapport à un autre type de formation morale trop exclusivement inspirée de la philosophie morale et de la conception aristotélicienne de l'homme. Encore faut-il s'assurer que cette inspiration évangélique ne reste pas consignée dans les manuels et passe véritablement dans les cours eux-mêmes. Il arrive que cette inspiration se perde dans les sables d'interminables discussions de groupe.

125. Il convient de mettre en pleine valeur le lien dynamique entre l'apprentissage moral et la foi chrétienne. Celle-ci ne se réduit pas à une réserve de vérités et de principes qu'il s'agirait d'appliquer de manière quasi mécanique aux diverses situations de la vie. Elle donne d'abord et avant tout une vision qui permet de pénétrer au plus secret des choses. Par ses symboles et par ses rites, elle met le croyant en contact avec les profondeurs ultimes de son existence. Selon l'expression courante, elle donne un sens à la vie, en éclairant de l'intérieur toutes les réalités. C'est pourquoi elle peut inspirer et dynamiser tous les aspects de l'apprentissage moral. Elle aiguise et promeut la conscience. Elle éveille à toutes les exigences humaines, au moindre besoin du plus petit d'entre les frères. Elle aime et polarise les choix et les désirs. En donnant

la certitude qu'un Amour soutient le monde, elle rend l'homme capable de vivre dans la confiance, d'aimer et de travailler à rendre le monde plus humain. Sans cet agir, tout le reste peut être hypocrisie: «Celui qui dit aimer Dieu et n'aime pas son frère est un menteur» (I, Jn 4,10). L'enseignement religieux catholique doit manifester et déployer cet apport spécifique que la foi procure à tout l'effort moral.

Les traits communs

126. Il importe également de souligner les traits communs entre la recherche morale du chrétien et celle des autres hommes. Un peu à la manière de l'Église de Vatican II cherchant à lire «les joies et les espoirs, les angoisses et les tristesses» de l'humanité, l'enseignement religieux catholique devrait aider les jeunes à **découvrir les tâches communes** qui incombent à tout homme, du seul fait qu'il est homme. Par exemple, ce n'est pas en répétant à temps et à contretemps le commandement «aimez-vous les uns les autres» que l'on apprendra aux jeunes à découvrir les véritables enjeux de la justice et la manière juste de réaliser de justes objectifs. Il faut pour cela plus que des citations scripturaires saupoudrées ici et là. Il faut un patient effort de lecture du vécu réel et des exigences, une recherche véritable des devoirs communs, une confrontation véritable à la Parole de Dieu lue et relue ensemble. Tel est au fond le cheminement que propose l'enseignement catéchétique à travers sa démarche dite «interprétative» ou «anthropologique». À condition que cette démarche ne soit pas tronquée et ne s'interrompe pas à mi-chemin.

Mise en relief des objectifs de formation morale

127. Soulignons enfin, d'une manière plus générale, que l'enseignement religieux catholique doit s'efforcer de **mieux dégager ses objectifs de formation morale**. Ceux-ci sont déjà là essentiellement, mais d'une manière qui reste peut-être trop diffuse et implicite. Dans les programmes et les instruments catéchétiques dont les orientations sont plus spécifiquement morales — ceux de Élémentaire III et VI, Secondaire III, IV et V — l'inspiration est manifestement très riche et le contenu très dense. Mais, à partir de la pratique, on peut se demander si les méthodes et les stratégies d'apprentissage sont vraiment au point. À l'aide des recherches qui se poursuivent et des nombreuses méthodes qui se développent, il devrait être possible de mieux cerner et de mieux appuyer l'effort d'éducation morale qui s'accomplit à l'intérieur du cours d'enseignement religieux catholique.

«Nous devons donner aux jeunes accès à toutes les valeurs de ce peuple: valeurs culturelles, valeurs nationales, valeurs morales et religieuses.»

Jacques-Yvan Morin,
ministre de l'Éducation
(Québec)

11. l'enseignement moral

128. Dans l'école reconnue comme catholique, l'éducation morale peut être assurée par une autre voie que l'enseignement religieux. Il s'agit de l'**enseignement moral**, qui est spécifiquement prévu dans le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation. Dans le secteur public, comme l'école catholique est en même temps et indissociablement une école publique et commune, elle doit accueillir tous les enfants du territoire qu'elle dessert sans égard à leurs convictions religieuses. En raison de ce statut d'école commune, l'école catholique devra, lorsque le besoin existe, offrir un enseignement moral distinct du cours d'enseignement religieux catholique, comme le stipule le règlement. C'est dire que toute école catholique doit pouvoir compter sur un programme cohérent d'enseignement moral et être vraiment en mesure de l'offrir.

Les destinataires

129. Au niveau **élémentaire**, ce programme d'enseignement moral s'adresse aux élèves qui ont obtenu une dispense de l'enseignement religieux. Ainsi le prévoit l'article 16 du Règlement du Comité catholique qui fait un devoir à l'école catholique de donner à ces élèves exemptés de l'enseignement religieux «un programme d'enseignement ou de recherches personnelles dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance du phénomène religieux». Dans sa rédaction, cet article se veut délibérément large et ouvert à diverses possibilités, car dans la pratique les situations sont fort variables.

130. Dans la plupart des écoles élémentaires, les cas d'exemption sont très peu nombreux, parfois rarissimes; par contre, en certains milieux, le nombre d'élèves exemptés peut atteindre 10%, 20%, voire 30% et même plus. En ces derniers endroits, il devient possible de constituer des groupes-classe relativement homogènes à qui on peut dispenser un enseignement moral formel. Dans les autres, les quelques élèves exemptés seront regroupés autour d'un éducateur qui organisera avec eux un plan d'activités ou de recherches à partir du programme officiel. Il est donc important que le programme prévoie des formules et des aménagements suffisamment souples pour rendre possible une formation morale de qualité, même et peut-être surtout lorsque le nombre d'élèves est très faible.

131. En **Secondaire I et II**, l'enseignement moral continue d'être offert uniquement aux élèves exemptés de l'enseignement religieux, comme à l'élémentaire. Cependant à compter de Secondaire III, conformément à l'article 12 du règlement, l'école a la possibilité de présenter aux jeunes un choix entre l'enseignement religieux catholique, toujours offert, et l'enseignement moral. (En Secondaire IV et V, on peut même ajouter un troisième cours optionnel: l'enseignement religieux de type culturel). Si l'institution décide d'offrir ce choix, l'enseignement moral se donne alors sur une base de

complémentarité avec l'enseignement religieux, et non plus comme un simple substitut pour élèves exemptés. Dans le chapitre suivant, nous développerons le sens et les implications de cette option en enseignement moral à la fin du cours secondaire.

Les objectifs généraux

132. De ce que nous avons établi précédemment, il découle que le programme d'enseignement moral devrait viser à l'éveil du sens de la responsabilité. Cette visée reste évidemment à être monnayée concrètement en de multiples objectifs pédagogiques, à la fois proches de l'expérience des jeunes et adaptés aux étapes de leur développement moral. Soulignons que tout au long de l'apprentissage il importe d'élargir les connaissances et les informations, tout en veillant à l'acquisition des habiletés et des attitudes majeures qui caractérisent un sujet moral responsable. Nous songeons tout particulièrement aux cinq habiletés suivantes, reliées aux catégories d'apprentissage évoquées plus haut:

- **savoir faire un raisonnement moral:** c'est-à-dire devenir capable d'évaluer le pour et le contre d'une situation, capable de cueillir l'information et de la traiter, capable de tenir compte de plus en plus de facteurs;
- **savoir se donner des critères de jugement:** c'est-à-dire devenir capable de formuler un jugement de valeur à partir des exigences concrètes d'une situation et des codes, lois, principes et valeurs qui sont en jeu;
- **savoir décider et se décider:** c'est-à-dire devenir capable de faire preuve de décision et de résolution en temps opportun, capable aussi de porter les conséquences de ses choix;
- **savoir orienter ses désirs et ses pulsions:** c'est-à-dire devenir capable de les exprimer à bon escient et de les canaliser dans la ligne de ses intentions;
- **savoir passer à l'action:** c'est-à-dire se montrer logique et conséquent avec ses principes, être capable de déterminer les objectifs, les moyens et les stratégies d'une action, capable aussi de mener un projet à son terme et de l'évaluer.

Le contenu du programme

133. Nous avons déjà mentionné que le programme de formation morale est à construire en lien étroit avec les expériences et les diverses étapes de croissance des jeunes. Ceci ne signifie pas toutefois que le programme restera sans contenu, laissant aux maîtres le soin d'improviser au gré des circonstances et de l'actualité. C'est bien connu, les jeunes sont les premiers à déplorer les cours «où l'on parle de n'importe quoi», sans ordonnance et sans profit. Le cours d'ensei-

gnement moral doit avoir un contenu et il doit proposer un cheminement, une progression. Cela est exigeant, mais cela est possible. À simple titre d'illustration, nous citerons ici quelques suggestions pratiques présentées par C. Beck dans un petit ouvrage intitulé **Moral Education in The Schools** ²⁵.

134. C. Beck, spécialiste en éducation, est associé au projet «Moral Education» que l'Ontario Institute for Studies in Education pilote depuis 1970. Il propose notamment une série de minicours de formation morale, qu'il suggère d'introduire à travers les autres cours ou activités déjà prévus à l'horaire, d'une manière occasionnelle mais suffisamment fréquente pour que leur impact soit perceptible. Il a dressé des séries complètes de thèmes pour les diverses catégories d'âge. Ainsi, auprès des enfants entre 5 et 9 ans, il propose de mettre l'accent sur les **valeurs personnelles et sociales**: «aider les autres», «soi-même et les autres», «la valeur des règles pour soi et pour les autres», «les exceptions aux règles», «l'importance de prévoir», «les relations entre parents et enfants», «le besoin d'apprendre», «à quoi servent les conseils», «savoir se décider», «la place du travail et de l'effort», etc.

135. Avec les enfants de 10-11 ans, Beck propose de mettre en évidence la dimension **sociale** et communautaire des valeurs et de la conduite morale. Avec les jeunes de 12-13 ans, il suggère de concentrer l'attention sur l'aspect **personnel** des valeurs: «les buts que l'on poursuit dans la vie», «le choix des orientations», «la nécessité de se maîtriser», «les émotions et les besoins affectifs», «la sexualité», etc. Avec les adolescents de 14-15 ans, Beck commence l'examen de questions concrètes qui se posent à l'humanité d'aujourd'hui. Citons: «la liberté et l'égalité dans le monde», «la guerre et le désarmement», «la pollution», «les libertés démocratiques», «la sécurité sociale», etc. Pour discuter valablement de ces questions, rappelle Beck, les adolescents plus âgés sentiront progressivement le besoin de revenir à des considérations plus générales sur les valeurs et la conduite morale, comme par exemple: «qu'est-ce que la moralité?», «les étapes dans le développement moral», «les besoins humains et l'idéal moral», «la place des croyances et des normes dans la décision morale», «la place de la conscience et des sentiments dans l'agir moral».

136. Nous avons cité ce projet «Moral Education» de l'Ontario en raison de son importance et du sérieux de sa démarche. Inspiré par les études de Kohlberg, ce projet donne lieu à une expérimentation suivie, en lien avec le ministère d'Éducation de la province. Il existe évidemment d'autres recherches, notamment celle du Farmington Trust, en Angleterre, et aussi d'autres programmes utilisés aux États-Unis ou dans certains pays européens ²⁶. L'examen de ces recherches et documents donne la conviction qu'il est possible de construire un programme d'enseignement moral de qualité, bien adapté aux divers âges et aux possibilités d'apprentissage des jeunes. Pour le Québec, ce travail vient de commencer; il est à poursuivre sur la base d'expérimentations à mener ici, mais en sachant également tirer parti de ce qui est déjà accompli en ce domaine.

12. les rapports entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral

137. La question des rapports entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral se pose concrètement à partir de leur mode d'insertion dans la maquette académique. Ces deux enseignements ont pour ainsi dire partie liée, en raison des articles du Règlement du Comité catholique concernant l'exemption, d'une part, et les options à la fin du secondaire, d'autre part. Dès lors, comment convient-il de présenter ces cours aux élèves ou à leurs parents: comme des cours convergents ou concurrents? complémentaires ou rivaux? compatibles ou incompatibles? Il peut paraître étonnant d'utiliser ces termes dichotomiques pour parler des rapports entre ces deux cours, mais il faut bien constater que, dans l'esprit de beaucoup de gens, ces rapports demeurent passablement confus, quand ils ne sont pas entourés de méfiance et de rivalité.

138. Dans un effort pour dissiper les malentendus qui grèvent encore trop souvent ces deux enseignements, **Voies et Impasses** donne la règle suivante: il ne faut ni les confondre ni les opposer²⁷. Cette règle mérite d'être rappelée et répétée. Si l'enseignement religieux donne encore lieu à des interprétations incomplètes, incorrectes ou injustes, il reste que ses orientations et ses objectifs sont mieux connus, en tout cas plus aisément entrevus. Tel n'est pas le cas de l'enseignement moral, qui figure comme un nouveau venu, largement inconnu. À la suite des chapitres précédents, nous osons croire que son sens et son bien-fondé sont devenus plus clairs et qu'il est désormais possible de mieux cerner les rapports entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux.

Ne pas les confondre

139. Il est capital de bien saisir les **orientations spécifiques** à chacun de ces enseignements. Nous les rappellerons en reprenant les formules utilisées dans le Règlement du Comité catholique et dans les notes explicatives qui l'accompagnent. Ce sont des formules concises, mais précises. **L'enseignement religieux catholique**, proposé à tous les degrés de l'élémentaire et du secondaire, a pour objectif «une présentation explicite du mystère chrétien sous ses diverses dimensions: doctrinale, historique, morale, liturgique, expérientielle et sociale». Remarquons la mention de la dimension morale, à la fois sous l'angle expérientiel et social; cette dimension est en effet intrinsèque à l'enseignement religieux catholique. Il ne saurait donc être question de concevoir cet enseignement coupé de ses implications ou retombées morales, individuelles et collectives, pas plus d'ailleurs qu'on ne saurait envisager un enseignement de morale catholique vidé de son contenu doctrinal. Il ne fait aucun doute que la morale catholique, y compris ce qu'on

appelait jusqu'à tout récemment «la doctrine sociale de l'Église», doit normalement se retrouver à l'intérieur du programme d'enseignement religieux catholique (et non sous le titre de l'enseignement moral prévu dans le règlement).

140. Il existe une deuxième forme d'enseignement religieux: l'**enseignement religieux de type culturel**, qui peut être proposé aux élèves de Secondaire IV et V. Ce type d'enseignement religieux «a comme objectif principal d'élargir la culture religieuse des étudiants en les initiant aux diverses formes d'expression religieuse à travers la vie des hommes et les grandes religions». Dans son déroulement, cet enseignement ne peut éviter de relever, parmi les formes d'expression religieuse, les normes et conduites morales propres aux diverses religions. Ce faisant, il peut apporter un éclairage fort intéressant sur le rôle et la permanence des règles, codes, interdits, sanctions, traditions et institutions dans l'expérience morale et religieuse de l'humanité. Toutefois, à la différence de l'enseignement religieux catholique, cet enseignement de type culturel ne comporte pas de visée morale directe.

141. L'**enseignement moral** se distingue évidemment des deux formes d'enseignement religieux précitées. La note explicative indique qu'il a comme objectif général «le développement de la conscience». C'est dire qu'il vise l'éveil de la conscience morale des valeurs, l'éducation d'une personnalité à la fois libre et responsable. L'enseignement moral, précise la note, est «axé sur la découverte des responsabilités personnelles et sociales». En ces deux expressions se trouve esquissé le caractère spécifique de l'enseignement moral. Et tout ce qui a été dit jusqu'ici sur l'éducation morale ne faisait qu'en déployer le sens. Pour qui s'arrête à réfléchir un tant soit peu sur les objectifs et la démarche de l'enseignement moral, il devient clair que cet enseignement n'est pas à confondre avec l'enseignement religieux.

Ne pas les opposer

142. Il importe de ne pas opposer ces enseignements comme s'ils poursuivaient des objectifs irréconciliables. S'il est indispensable de reconnaître leur caractère distinct et original, il serait par ailleurs regrettable de chercher à ériger des barrières infranchissables entre les deux ou, pis encore, à les dresser l'un contre l'autre. Loin de s'opposer et de s'exclure, l'enseignement moral et l'enseignement religieux doivent plutôt se compléter et s'appuyer l'un l'autre dans un commun effort pour aider les jeunes à donner un sens à leur vie. La morale humaine ne s'oppose pas à la morale évangélique. Pas plus que la morale chrétienne ne vient contredire la morale dite naturelle, comme nous l'avons montré.

Des rapports de complémentarité

143. La règle «ne pas confondre ne pas opposer» définit par la négative les rapports entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux. Il faut maintenant chercher à les définir **positivement**. Trois mots paraissent devoir caractériser les relations entre ces enseignements: autonomie, ouverture, compatibilité. Il faut affirmer leur autonomie, tout en soulignant leur ouverture réciproque et la compatibilité de leurs objectifs.

a) *Autonomie*

144. Deux affirmations s'imposent concernant l'autonomie de l'un et l'autre enseignement. Il faut admettre, au départ, qu'une éducation morale est possible en dehors des perspectives ou des croyances religieuses. C'est ainsi, par exemple, que l'obligation de ne pas tuer et celle de tenir ses promesses s'imposent à tout homme, croyant ou non. De même, il est évident que bien des gens peuvent s'engager activement pour les droits de l'homme et pour la justice sans pour autant puiser nécessairement leurs motivations dans une foi religieuse. Dans l'examen de cette question, il faut éviter de mettre en cause l'honnêteté ou l'intégrité de l'autre parti. «Il est inacceptable, par exemple, note John Macquarrie, qu'un croyant soutienne que l'on ne peut avoir une morale si l'on n'a pas une religion, comme si celui qui ne croit pas ne pouvait pas prendre vraiment au sérieux sa responsabilité morale. Il est également inadmissible que celui qui se dit non croyant soutienne que la conduite morale des chrétiens n'est finalement motivée que par le désir d'une récompense ou la crainte des châtements.»²⁸.

145. La deuxième affirmation est la suivante: il y a place pour un enseignement moral autonome, sans référence religieuse. Cet enseignement s'avère nécessaire si l'on veut tenir compte positivement du pluralisme grandissant des milieux. L'école catholique, dans la situation d'école commune, veut offrir à tous les jeunes qu'elle accueille une bonne formation morale. À la très grande majorité de ses élèves qui se réclament de la foi catholique, elle offre un enseignement religieux catholique dont elle cherche à assurer la qualité. Un certain nombre cependant, variable selon les régions, provient de foyers qui ne partagent pas la foi religieuse de la majorité ou qui, pour divers motifs, ne veulent pas que leurs enfants reçoivent une éducation religieuse à l'école. De plus, au niveau secondaire, entre en ligne de compte l'évolution personnelle des adolescents au plan des options morales et religieuses, lesquelles ne concordent pas nécessairement avec celles de leur famille. C'est pourquoi, suivant les besoins, l'école catholique doit être disposée à offrir une éducation morale humaine, sans référence à une confessionnalité. C'est une exigence qui découle du caractère démocratique de l'école confessionnelle et que vient souligner l'article 16 du Règlement du Comité catholique.

b) *Ouverture*

146. L'enseignement moral et l'enseignement religieux doivent se montrer ouverts et intéressés l'un envers l'autre. Loin de construire des barricades entre eux, ils ont à pratiquer des ouvertures sur leur champ réciproque. Loin de chercher à obtenir et à garder jalousement leur clientèle, ils ont à laisser libre le passage. À la manière de Bergson qui parlait de morale ouverte et de morale fermée, il convient d'appeler ici une morale ouverte et une religion ouverte. Concrètement, cela veut dire que l'enseignement moral ne saurait ignorer la somme considérable de réflexion morale accumulée par les diverses traditions religieuses sans se fermer arbitrairement à un apport enrichissant. Par exemple, en notre pays, passer sous silence la contribution de la religion chrétienne dans la recherche morale des individus, ce serait se refuser à une évidence; ce serait comme ignorer la neige en février. Conséquemment, il serait normal que le programme d'enseignement moral parle ouvertement de cet apport, en toute objectivité et sans détour.

147. Le même esprit d'ouverture doit se manifester dans l'enseignement religieux: celui-ci ne peut se dispenser d'être attentif à la recherche morale de toute l'humanité. Les jeunes qui reçoivent leur formation morale dans le cadre de l'enseignement religieux doivent pouvoir appuyer leur motivation et leur conduite non seulement sur l'Évangile, mais aussi sur leur sens d'appartenance à la communauté humaine. Les chrétiens ne sont pas seuls dans leur effort moral! Une formation morale chrétienne qui n'inculquerait pas cette conviction que l'Esprit de Dieu est déjà à l'oeuvre dans les recherches et tâtonnements séculaires de l'humanité serait banale²⁹. Ce serait comme oublier que Dieu fait briller son soleil sur tous les hommes et non seulement sur les croyants.

c) *Compatibilité*

148. La note explicative accompagnant le règlement contient la précision suivante: l'enseignement moral doit «être attentif aux valeurs spirituelles» et «compatible avec une conception chrétienne de la vie, de l'homme et de l'univers». Nous avons déjà exploré le sens que prennent ces expressions lorsqu'aux chapitres 9 et 10 nous avons développé les traits communs et les traits distinctifs de l'**homme nouveau** au sens biblique et du **nouvel homme** au sens de la pensée séculière. Nous avons alors dégagé une sorte de fonds commun de convictions sur l'homme qui assure une compatibilité réelle, dans le contenu même, entre l'enseignement moral et la formation morale catholique dispensée dans le cours d'enseignement religieux. En s'appuyant sur ces considérations, nous affirmons que l'enseignement moral doit reconnaître explicitement la dimension spirituelle et transcendante de l'homme, le mystère intérieur des personnes. «La moralité trouve ses fins au-delà d'elle-même» (Beck). C'est ainsi qu'une morale purement matérialiste, déterministe ou hédoniste serait inacceptable dans une école catholique parce que inattentive aux valeurs spirituelles et a fortiori incompatible avec la vision chrétienne.

149. La compatibilité avec la vision chrétienne est par ailleurs exigée pour les deux raisons suivantes. Premièrement, il est rare qu'un élève soit exempté de l'enseignement religieux depuis sa première année de classe jusqu'à la fin de ses études secondaires; dans la plupart des cas, l'élève passera du cours de religion à l'exemption, sans exclure qu'il puisse faire le chemin inverse, notamment dans les dernières années du secondaire lorsqu'il se voit offrir une option entre deux ou trois cours différents (on sait comme un adolescent peut changer en un an!). Les élèves seraient les premiers étonnés si les cours se dépréciaient l'un l'autre ou si les contenus se révélaient contradictoires. Deuxièmement, il faut observer que le cours d'enseignement moral, même s'il est dispensé à des élèves exemptés, reste soumis aux objectifs d'une école catholique à la fois confessionnelle et publique. La même exigence pèse sur tous les cours, sans pour autant les obliger à chambarder leur contenu ou à gauchir leur démarche. Il est question d'assurer une certaine convergence dans l'activité et de maintenir une direction avouée dans l'orientation de l'école³⁰.

150. Soulignons, en terminant, que nous avons considéré les rapports entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux uniquement à partir de la situation scolaire concrète et des données contenues dans le Règlement du Comité catholique. Nous tenons toutefois à indiquer que cette question s'inscrit sur un arrière-fond théorique fort complexe, celui des relations entre **la morale et la religion**. Ce n'était pas le lieu d'entrer ici dans ce difficile débat auquel **Voies et Impasses (no 2)** fait allusion en notant qu'il existe deux courants de pensée parmi les moralistes, philosophes et théologiens à ce sujet: les uns affirment une distinction très nette entre la morale et la religion, les autres insistent au contraire sur l'enracinement nécessaire de la morale dans la métaphysique ou dans une religion. Pour l'approfondissement de cette question, nous ne pouvons que renvoyer à des travaux spécialisés³¹. Ajoutons cependant cette dernière remarque. Pour les gens ordinaires, morale et religion font souvent tout un, et les distinctions entre les deux demeurent plutôt ténues à leurs yeux: il serait inconvenant de leur en tenir rigueur.

«Les hommes . . . Force-les de bâtir ensemble une tour
et tu les changeras en frères. Mais si tu veux qu'ils
se haïssent, jette-leur du grain.»

Saint-Exupéry

13. les options à la fin du secondaire

151. L'article 12 du Règlement du Comité catholique prévoit qu'un choix de cours peut être offert aux étudiants des trois derniers degrés du niveau secondaire. L'enseignement moral constitue l'une de ces options. C'est donc dire qu'il peut alors être présenté non plus comme un substitut au cours d'enseignement religieux pour les élèves exemptés, mais comme un cours complémentaire ouvert à tous les étudiants. De manière plus précise, en Secondaire III, l'école peut présenter un choix entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral. En Secondaire IV et V, le choix peut s'étendre à trois cours: l'enseignement religieux catholique, l'enseignement religieux de type culturel et l'enseignement moral.

152. Il n'est pas superflu de rappeler ici les motifs qui ont conduit le Comité catholique à introduire cet ensemble d'options dans les trois dernières années du cours secondaire. Le régime d'options vise fondamentalement les trois objectifs suivants:

- a) **Reconnaître la diversité des cheminements.** Dans une école polyvalente regroupant mille, deux mille ou trois mille élèves, il faut s'attendre à retrouver des cheminements spirituels fort variés. La formation morale et religieuse doit en tenir compte.
- b) **Respecter l'émergence de la liberté personnelle.** Les adolescents commencent à émerger comme personnes autonomes et, au plan moral et religieux, ils commencent à formuler des choix personnels, qui ne coïncident pas nécessairement avec leurs choix antérieurs ou avec les options de leur famille.
- c) **Proposer un choix de cours suffisamment large.** À l'expérience, il s'est révélé qu'il ne suffit pas de diversifier les programmes d'enseignement religieux pour rejoindre adéquatement les attentes des milieux et des groupes. L'inclusion d'un cours d'enseignement moral dans l'éventail des options a paru souhaitable.

153. Dans les écoles qui ont choisi d'offrir le régime d'options, on constate à l'expérience qu'il n'est pas nécessaire de recourir à l'exemption. L'éventail des cours offerts permet en effet à chacun de trouver son compte. Et les situations particulières et personnelles des élèves se trouvent ainsi plus facilement respectées. C'est là un avantage certain du régime d'options, qui demeure relativement moins complexe que le mécanisme de l'exemption.

154. Soulignons que le régime d'options n'a été voulu ni comme un compromis, ni comme un pis-aller, ni a fortiori comme une manoeuvre de récupération. Le cours d'enseignement moral n'est pas offert comme un «succédané» pour des étudiants qui ne veulent plus entendre parler de religion. Il est présenté

en raison de sa valeur propre et, en ce sens, il est susceptible d'intéresser le jeune qui entend faire une véritable démarche morale, quelle que soit par ailleurs son option religieuse (explicite, imprécise ou absente). Dans la réalité, il est à prévoir que ce cours rassemblera des jeunes venant de plusieurs horizons spirituels; il sera important d'y créer un climat de mutuel respect et de mutuel enrichissement.

155. Dans un monde de déplacements rapides et de communication instantanée, les chrétiens viennent de plus en plus en contact avec des personnes d'autres croyances ou sans allégeance religieuse explicite. Ils sont appelés à coopérer avec eux, éventuellement à confronter leurs points de vue. Il est bon et utile que les jeunes chrétiens puissent découvrir les principes moraux qui appartiennent à tous les hommes, sans égard au fait que les uns soient chrétiens et les autres musulmans, juifs ou agnostiques. Il est également bon et utile qu'ils découvrent que l'amour, la justice et l'intégrité existent aussi chez les incroyants et les croyants d'autres religions, sans pour autant recourir à l'idée annexionniste et quasi impertinente que ce sont «des chrétiens qui s'ignorent».

156. Dans un même esprit de respect et d'enrichissement mutuel, l'enseignement moral, suivant son approche spécifique, devrait permettre le dialogue entre l'élaboration d'une morale de type humaniste et celle qui développe une relation religieuse. Il devrait permettre le questionnement réciproque de la foi par l'humanisme et de l'humanisme par la foi sur cette question vitale pour notre temps: quelles sont les exigences de la promotion humaine? L'enseignement moral et l'enseignement religieux feraient fausse route s'ils cherchaient à cloisonner les esprits et les groupes; ils doivent se rencontrer dans ce souci commun d'aider les adolescents à articuler des réponses significatives aux questions essentielles de leur vie.

157. Dans la mise en oeuvre du régime d'options en Secondaire III-IV-V, une question a surgi: faut-il concevoir **deux programmes distincts**, l'un de «morale humaine» offert aux élèves exemptés et l'autre de «morale catholique» offert dans le cadre des options proposées à tous les élèves? Ainsi formulée et compte tenu de tout ce que nous avons établi précédemment, cette question révèle évidemment plus d'une ambiguïté. Elle nous oblige à rappeler, au risque même de les répéter, certaines données qui doivent permettre de dissiper toute confusion.

158. Premièrement, il faut prendre note que la morale catholique trouve déjà sa place à l'intérieur du cours d'enseignement religieux catholique. Il n'y a donc pas lieu de chercher à inventer un programme mitoyen de «morale catholique». Que serait d'ailleurs ce programme? En quoi pourrait-il être distinct de l'enseignement religieux catholique actuel? L'idée d'un tel programme laisse quasi sous-entendre que l'enseignement religieux catholique actuel ne remplirait pas son rôle en matière d'éducation morale. Si tel était le cas, ce n'est pas un nouveau programme de «morale catholique» qu'il faudrait créer, c'est le programme d'enseignement religieux catholique qu'il faudrait réviser.

159. Deuxièmement, on ne doit pas perdre de vue le caractère **spécifique** de l'enseignement moral. Ce que nous avons dit jusqu'ici concernant la nature et le contenu de cet enseignement, de même que les raisons indiquées plus haut pour montrer le bien-fondé de son inclusion dans les options à la fin du secondaire devraient permettre de clarifier une bonne part des ambiguïtés que recèle la question posée. La confusion est venue surtout d'une perception floue des rapports entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux catholique.

160. Notons également le facteur suivant, qui se révèle ici très important. L'article 12 du Règlement du Comité catholique ne fait pas une obligation à l'école catholique de proposer le régime d'options. Ce régime reste facultatif. Il est écrit: «l'institution **peut** offrir l'option . . .». En conséquence, il faut prévoir que l'enseignement moral sera offert tantôt comme cours optionnel (dans les écoles qui auront décidé de présenter les options), tantôt comme cours de remplacement pour les élèves exemptés (dans les écoles qui auront jugé inopportun ou impossible d'offrir les options). Cette flexibilité du règlement a été voulue dans le but de respecter les besoins et les possibilités variables d'une école à une autre. Cependant, les deux situations n'appellent pas par elles-mêmes des programmes distincts. Nous estimons qu'un même programme d'enseignement moral peut valablement servir dans les deux cas. Il reviendrait aux professeurs de faire les adaptations éventuellement nécessaires pour mieux tenir compte de leurs groupes d'élèves.

161. Ajoutons enfin une dernière remarque. La mise en oeuvre des trois options prévues dans le règlement exige un effort considérable de la part de l'équipe des professeurs chargés de l'enseignement religieux et moral. Elle demeure relativement complexe pour l'organisation scolaire. On ne saurait donc multiplier les programmes sans risquer d'accroître indûment la tâche des enseignants ou de compliquer déraisonnablement l'organisation scolaire.

«Le temps a érodé votre notion de liberté. Vous avez gardé le mot et fabriqué une autre notion: une petite liberté qui n'est qu'une caricature de la grande. Une liberté sans obligation et sans responsabilité.»

Soljénitsyne

14. la démarche et les méthodes

Une démarche d'apprentissage

162. La formation morale est un apprentissage, disions-nous. Elle appelle donc la démarche d'un authentique apprentissage. Ce concept est aujourd'hui largement utilisé par les pédagogues³². Lorsque l'on parle d'apprentissage, on pense à une croissance qui s'accomplit dans toute la personne, et pas seulement dans ses capacités intellectuelles, ou dans sa mémoire, ou dans ses habiletés manuelles. On pense aussi à une croissance qui s'accomplit dans un climat d'interrelations entre l'«apprenti», le maître et le groupe de travail, dans un environnement favorisant les expériences signifiantes et les découvertes, un milieu qui instruit et élève. Si cela est vrai pour les apprentissages plus concrets comme ceux de la langue, du calcul, du sport ou de la musique, ce l'est davantage pour l'apprentissage de la vie morale.

163. On admet généralement qu'une démarche d'apprentissage comporte trois temps. La phase de l'**exploration**: c'est le temps du voir, de l'observation, de la recherche, de l'enquête, de l'information. La phase de l'**intériorisation**: c'est le temps du juger, de l'interprétation, de la critique, de l'approfondissement. La phase de l'**expression**: c'est le temps de l'agir, de la gérance de soi, de l'engagement. «Quelle que soit la priorité temporelle des trois composantes de la triade, trois constatations doivent être faites: 1- on ne peut faire l'économie d'aucune des trois étapes; 2- le moment critique ou l'interprétation est un moment charnière entre l'exploration et l'expression; 3- l'apprentissage n'est complet qu'avec la gérance de soi, lorsque la créativité du s'éduquant s'exerce avec liberté et autonomie³³. Tels sont les phases d'apprentissage qu'il faut faire apparaître dans la pratique pédagogique en formation morale.

Ni un dressage

164. Le caractère bien spécifique de cette démarche apparaît nettement si on la compare à d'autres types de démarche parfois préconisés: le conditionnement, le modelling ou le laisser-faire. Dans le premier cas, on cherche à imposer aux jeunes d'une manière autoritaire les règles et les conduites qu'on veut les voir adopter. On met alors l'accent sur les principes clairs et immuables, sur le sens de la discipline et de l'obéissance; on affirme la valeur éducative des punitions et des récompenses. Toutefois, à trop vouloir insister sur le respect des règles et la réprobation des conduites jugées irrecevables, on risque d'oublier d'autres aspects majeurs de la formation morale, comme la nécessaire intériorisation des principes et la marge indispensable laissée à l'expérience et à la créativité. La formation morale risque alors de dégénérer en une forme de dressage. C'est ainsi que cette démarche autoritaire engendre plus souvent qu'autrement des robots ou des rebelles. Des robots peut-être bien montés, mais dont la mécanique bloque ou déraile rapidement au milieu des secousses de la vie. Des rebelles réfractaires aux vérités qu'on veut leur

inculquer, mais souvent incapables de dépasser le stade de la négation et de la révolte adolescente. Certes, l'apprentissage comporte une certaine part d'entraînement et d'habitude, mais il est autre chose qu'un dressage ou un endoctrinement.

Ni un modelling

165. La démarche d'apprentissage se distingue également d'une pédagogie exclusivement centrée sur le modèle ou l'exemple. La formation morale devient alors une sorte de **modelling**. «Fais comme moi . . . suis l'exemple de tes parents . . . regarde comment agit un tel . . .» Bien sûr, il faut affirmer que l'imitation peut être un processus positif et surtout que le phénomène d'identification joue un rôle important dans la croissance morale des jeunes, même si ces derniers montrent parfois beaucoup d'ingéniosité à prendre le contre-pied des modèles proposés. Nous l'avons dit cependant, l'éducation morale ne peut se contenter de former des copies en tout point conformes aux modèles établis; elle vise à préparer des agents moraux qui soient à la fois des héritiers et des inventeurs. L'imitation s'avère très efficace dans une société stable qui possède des modèles définis, mais elle se révèle insuffisante dans une société comme la nôtre qui, à défaut de modèles durables, ne propose souvent que des modes éphémères. Par exemple, dans cette parade indéfinie des vedettes de l'actualité, quel modèle mérite d'être suivi? Autrefois, les noms et les gestes de quelques témoins de grande stature s'inscrivaient dans la pierre et le bronze. Aujourd'hui, les vedettes sont comme des étoiles filantes à l'écran de la télévision; pour elles, on ne sculpte plus de statues, on imprime à profusion des posters aussi grands que fragiles.

Ni le laisser-faire

166. Il existe une troisième démarche que préconisent parfois ardemment ceux qui entendent tourner le dos à l'autoritarisme ancien et aux modèles passés. Pour que soit pleinement respectée l'autonomie de l'enfant et de l'adolescent ou parce qu'on valorise beaucoup leur apprentissage personnel, il faudrait les laisser libres de toute influence. «Les jeunes doivent décider par eux-mêmes», aime-t-on répéter. «La vie leur apprendra . . .» Cela conduit à toutes fins pratiques au laisser-faire, qui est parfois respect réel de la liberté, parfois indifférence, parfois démission pure et simple. De la morale qui avait réponse à tout, on passe ainsi à une morale qui n'a plus réponse à rien et n'ose plus poser une question. Les jeunes doivent partir, seuls et sans bagage, à la recherche des normes et des valeurs sur lesquelles ils pourront construire leur vie. Plus de route à indiquer: tout doit être laissé à l'invention et à la liberté. C'est comme si, en voirie, il fallait cesser de construire toute route sous prétexte de respecter l'environnement.

167. L'attitude du laisser-faire est peut-être la plus dommageable pour les jeunes. En réalité, elle est loin d'être aussi innocente qu'elle le prétend.

Elle veut s'abstenir de toute intervention et pourtant, insensiblement, elle laisse entendre, ou bien que les valeurs ont peu d'importance, ou bien que les adultes sont sans projet. Or, ces deux suppositions entraînent de graves répercussions pour la croissance des jeunes. Ceux-ci souffrent d'être laissés à eux-mêmes dans leur difficile recherche d'identité. Ils souffrent de n'être appelés souvent qu'à une convenable médiocrité. Ils souffrent de côtoyer des adultes qui n'ont rien à leur dire et aucun projet à leur proposer. L'attitude du laisser-faire, sous des apparences libérales et permissives, cache souvent une forme subtile d'irrespect: elle laisse entendre aux jeunes que, quoiqu'ils fassent, leurs actions et leur devenir n'intéressent personne d'autre qu'eux-mêmes.

168. Dépassant l'attitude du laisser-faire, si nous devons caractériser l'esprit qui devrait exister au sein d'un groupe d'apprentissage en formation morale, nous dirions ces trois mots: respect, empathie, modestie. Le **respect** tout d'abord, qui transfigure le regard sur soi-même et sur les autres en révélant que chacun est égal en dignité. L'**empathie** ensuite, qui fait entrer dans les sentiments et les besoins des autres en découvrant les similitudes et les solidarités entre les humains. La **modestie** enfin, qui interdit de se croire trop vite arrivé à maturité ou parvenu à l'âge adulte. Un brin d'esprit scientifique et de connaissance anthropologique préserve de cette illusion. Avec un brin d'humour, Fourastié note que «c'est tout au plus dans cent ou deux cent milliers d'années, peut-être dans un million d'années, que l'on pourra envisager l'avènement d'une humanité adulte»³⁴.

Les méthodes d'éducation morale

169. Les méthodes et les techniques d'éducation morale se multiplient et deviennent rapidement très populaires. Dans l'annexe qui porte sur les recherches récentes en formation morale, on trouvera une recension des méthodes les plus importantes. Qu'il suffise de mentionner ici la méthode Kohlberg, centrée sur le jugement moral; la méthode de Wilson, qui s'attache surtout à l'analyse de la démarche morale; la méthode dite de la «clarification des valeurs», qui veut aider l'individu à démêler les valeurs ou embryons de valeurs qu'il poursuit; la méthode du «decision-making» qui, comme son nom l'indique, se concentre sur le processus de prise d'une décision. Ces méthodes s'accompagnent généralement de tout un arsenal de techniques et d'instruments didactiques. Elles mettent avantageusement en relief l'un ou l'autre aspect de la formation morale; mais, sous des noms nouveaux, elles ne font souvent que reprendre de vieilles intuitions de formation morale.

170. Il faut savoir tirer profit de ces méthodes dans la pratique pédagogique. Tant mieux si elles peuvent contribuer à donner une formation morale moins imparfaite et plus active. Dans l'apprentissage de la langue seconde, on fait appel à la technique des laboratoires de langues; en médecine, on ne craint pas de recourir aux plus récentes méthodes de traitement. Lorsqu'il s'agit de la formation et de la santé morales, on n'a pas le droit de s'en tenir à l'improvisation.

171. Cependant, ces méthodes demeurent de simples outils servant à l'éducation morale; elles ne sont pas «la morale» en soi. Elles suggèrent des stratégies, elles ne proposent pas de contenu. Elles s'en tiennent à la question du «comment» de l'éducation morale et mènent seulement au seuil de la question plus fondamentale concernant le contenu même de l'éducation morale. Il faut donc se garder de transformer ces méthodes en objectifs. Il faut aussi, au besoin, savoir les dépasser. C'est le cas, par exemple, de certaines méthodes qui présupposent que tout choix est également acceptable et que chacun peut choisir n'importe quoi pourvu qu'il s'y prenne d'une manière techniquement correcte. Dans la pratique, il n'est pas possible de séparer étanchement méthode et contenu. Il n'est pas possible d'apprendre aux jeunes comment porter un jugement moral sans s'aventurer dans le contenu moral même et dans la construction d'une échelle de valeurs. On peut cependant utiliser les méthodes sans pour autant adhérer à tout le substratum théorique qui les sous-tend.

«Les jeunes nous regardent, ahuris. Et pourtant, ils voudraient nous aimer. Ils cherchent notre cohérence. La cohérence, c'est la logique des valeurs; tandis que la logique, ce n'est que la cohérence des idées.»

15. la contribution de toute l'école

172. Au départ de cette étude, nous indiquions que la formation morale ne peut être considérée comme un «sujet» ou une «matière» à confier à quelques spécialistes des sciences humaines. Les cloisonnements de ce genre, disions-nous, se révèlent impossibles, car en matière de formation morale toute école est à aires ouvertes. Il convient de revenir sur cette idée en terminant, sans par ailleurs infirmer ce que nous avons dit concernant l'à-propos et l'importance de l'enseignement moral. En vérité, la formation morale ne s'acquiert pas principalement, en tout cas pas exclusivement, au cours de morale ou de religion. Nul doute, par exemple, qu'une expérience de laboratoire ou un match de basketball puissent être tout aussi importants dans l'apprentissage de la responsabilité qu'une activité spécifiquement morale ou religieuse. Le laboratoire apporte une contribution unique: il apprend le sérieux d'une démarche, le sens de l'attention aux choses, à la nature des choses. De même en est-il du sport qui peut faire découvrir le sens de la discipline et de l'effort collectif, qui apprend à gagner et à perdre, à reconnaître un talent supérieur au sien, etc. Ainsi en est-il de toutes les activités qui peuvent contribuer, d'une manière ou d'une autre, à l'éducation morale. Celle-ci s'accomplit vraiment à travers tout le vécu scolaire.

173. Tous les enseignements se trouvent donc directement visés, de même que l'ensemble des professeurs, le personnel non-enseignant et la direction de l'école, tant il est vrai que s'insinue à travers toute la vie scolaire une influence morale certaine, quoique diffuse. Cette influence filtre à travers les cours et activités. Elle filtre à travers les relations qui se nouent entre les élèves, entre les étudiants et les enseignants, entre les enseignants et la direction. À travers l'organisation pédagogique elle-même et notamment la répartition en secteurs (général et professionnel) et en voies (allégée, régulière, enrichie). À travers la pédagogie qui prévaut, pédagogie concurrentielle et individualiste ou pédagogie participative et communautaire. Bref, qu'on le veuille ou non, l'école charrie des valeurs et des jugements de valeur: elle approuve certaines attitudes et en réprime d'autres. Il importe de reconnaître cette influence, pour ensuite l'évaluer et l'orienter.

Un lieu d'appartenance

174. Pour être formatrice, l'école doit devenir pour les jeunes un lieu d'appartenance. Un élève qui ne se sent pas membre actif et partie prenante de la communauté scolaire ne se sentira pas lié par ses buts, ni par ses règles, ni par sa discipline. Le sentiment d'appartenance naît toujours d'une expérience vécue où l'on se sent reconnu dans ses intérêts et dans ses capacités. Le jeune recherche cette expérience: à son école, il voudrait être connu et reconnu dans un groupe identifiable et suffisamment stable, pouvoir discuter de ses préoccupations avec un éducateur, se trouver engagé dans des travaux et des projets stimulants, recevoir l'aide nécessaire quand surgit une difficulté d'apprentissage ou un problème d'ordre personnel ou familial.

Un lieu d'apprentissage des responsabilités

175. Toute l'école, dans sa pédagogie et dans son fonctionnement, devrait favoriser l'apprentissage de la responsabilité. «J'ai l'impression d'être un objet: tout se décide en dehors de nous.» Quand un jeune décrit ainsi son milieu scolaire, il y a lieu de s'interroger sur la possibilité d'y voir surgir des sujets responsables. Les étudiants reprochent souvent à l'école de ne pas faire appel à leur participation et à leur initiative. Ils se sentent «programmés» et ils s'insurgent contre les règlements tâtilons. Ainsi, dans une école où l'on imposait au début de l'année un «code d'éthique» à la préparation duquel les étudiants n'avaient pas été associés, le code s'est malheureusement transformé en pomme de discorde qui a perturbé le milieu pendant des mois. À l'inverse, on réussissait ailleurs à appliquer un «règlement» sans créer de problèmes, parce que les élèves, les professeurs et les directeurs avaient été associés dans sa préparation.

La question de la discipline

176. Traitant de l'influence générale de l'école dans le domaine de l'éducation morale, on ne peut passer sous silence la question de la discipline. Indiscutée dans l'école d'hier, la discipline est un sujet infiniment discuté dans l'école d'aujourd'hui. Dans cet interminable débat entre les valeurs d'autorité et de liberté, la solution ne passe ni par le relâchement ni par le raidissement de la discipline. Celle-ci ne constitue pas une fin en soi, mais elle est un moyen indispensable à la vie communautaire et à la poursuite d'un projet impliquant de multiples libertés. Elle n'a de chance d'être acceptée et vécue que si elle est définie et perçue comme une exigence d'un projet à réaliser collectivement. Elle implique l'application par les élèves, les maîtres et le personnel de direction, d'un ensemble de règles et de contraintes utiles, à la définition desquelles ils ont participé. Il y a ici un apprentissage majeur pour les jeunes: s'habituer à comprendre et à respecter les règles et les contraintes qui naissent de la vie et des projets communs.

177. Il n'est pas rare d'entendre des gens prôner le retour à une discipline sévère dans les classes, comme s'il s'agissait là de la solution-miracle aux difficultés que connaît l'école. «Rétablissons la discipline et les jeunes retrouveront le sens de l'effort.» En réalité, le sens de l'effort naît d'abord du désir, non de la contrainte. Il surgit d'une motivation intérieure, d'une volonté de promotion et de collaboration. D'où vient que les jeunes, qui ont par ailleurs tant d'énergies et de désirs, soient souvent si peu motivés face à l'école? Serait-ce les objectifs proposés qui leur paraissent ne pas valoir la peine? Ou les adultes devant eux qui seraient peu convaincants? Dans notre société incertaine et permissive les jeunes sont souvent déçus de se trouver devant des adultes qui n'ont rien à affirmer. Devant l'incapacité croissante de beaucoup d'éducateurs et de parents à dire non quand ils le jugent nécessaire et à dire oui sans restriction à ce qui est valeur, les jeunes ne se sentent pas suffisamment interpellés et soutenus dans leur désir d'être et de grandir intérieurement.

La place des valeurs

178. Si elle veut promouvoir la croissance morale des jeunes, l'école se doit de reconnaître plus ouvertement la place indispensable des valeurs en éducation. Nos écoles sont pleines de vérités scientifiques, de vérités objectives, comme on dit communément. Mais la vérité scientifique n'est pas suffisante pour vivre. Pour vivre, il faut des raisons de vivre, des valeurs qui donnent un sens à la vie. Or les valeurs ne s'enseignent pas; elles doivent être posées par des hommes. Les jeunes ont besoin de vivre en contact avec des êtres qui savent ce que c'est que l'amitié, la solidarité; des êtres pour qui la fidélité compte; des êtres qui ne définissent pas la réussite par l'argent; bref, des êtres qui respectent l'intelligence et qui nomment leurs amours.

179. Sous prétexte de respecter la liberté et le pluralisme, l'école devient souvent inconsistante et relativiste en matière de valeurs, comme si tout était affaire d'opinion, comme si tous les choix se valaient. Dans une école incohérente au plan des valeurs, il est difficile pour les jeunes de se construire une cohérence personnelle. Ce ne sont pas seulement les individus qui doivent assumer leur rôle de définisseurs; c'est l'institution elle-même qui doit réviser sa «logique des valeurs», se donner une direction et devenir indicatrice. «Aucun vent ne souffle pour un navire qui n'a pas de destination» (Montaigne).

conclusion

«Aucune société, aussi bien équipée soit-elle du point de vue technique, ne saurait fonctionner sans assises morales, sans une conviction qui ne résulte pas de l'opportunité, des circonstances et des avantages attendus.»

Jan Patocka,
porte-parole de la Charte 77

La réflexion que nous avons conduite tout au long de ces pages ne se voulait pas un traité de morale mais un ensemble de notations théoriques et pratiques pour guider l'éducation morale à l'école. Elle aura rempli ses fins si elle sert d'incitation à approfondir ce qui se fait déjà et de stimulant pour tout ce qui reste à accomplir.

Certes, bien des questions ont été à peine esquissées. D'autres n'ont pas été soulevées. Mais dans ce vaste champ de l'éducation morale, on sent bien qu'il faut renoncer à «la funeste idée d'être complet» (Alain).

Cette réflexion est à poursuivre. À l'aide tout d'abord des expériences concrètes d'éducation morale menées auprès des jeunes et avec eux. C'est en effet dans l'action pédagogique, réfléchie et évaluée, que l'on pourra le mieux discerner les vraies questions et aussi peut-être les meilleurs éléments de réponse.

Cette réflexion est à poursuivre également à l'aide de la recherche éthique qui grandit en notre temps dans plusieurs secteurs de la vie sociale, mais principalement peut-être dans les domaines économique et écologique. Curieusement, ce sont les économistes et les écologistes qui sont devenus les porte-parole les plus graves et les plus efficaces du nécessaire respect de la nature, de l'utilisation raisonnable des ressources, d'une croissance organique, d'une conscience écologique, d'une morale du développement technique et humain. Par le biais de la nature et de l'environnement, nous sommes en train de redécouvrir qu'il existe aussi une écologie de l'homme. Écologie de ses désirs, de ses besoins, de ses agirs, de son cœur et de son esprit.

L'éducation morale naît du souci écologique de l'homme et de la société.

notes

- (1) Robinson, J.A.T., **Morale chrétienne aujourd'hui**, Paris, Ed. de l'Épi, p. 43.
- (2) Fourastié, J., **Le long chemin des hommes**, Paris, Laffont 1976, p. 97.
- (3). Voir notamment, parmi les nombreux ouvrages de J. Piaget, **Le jugement moral chez l'enfant**, Paris, Presses Universitaires de France, 1957; **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1963.
- (4) Kohlberg, L. «Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education» dans Beck, C., Crittenden, B.S., et Sullivan, E.V., **Moral Education: Interdisciplinary Approaches**, Toronto, University of Toronto Press, 1971, p. 86-88. Voir également J.-M. Samson: «L'éthique, l'éducation et le développement du jugement moral», dans **Cahiers de recherche éthique** no 2, 1976, Fides, pp. 16-20; Duska, R. et Whelan, M., **Moral Development, A Guide to Piaget and Kohlberg**, New York, Paulist Press, 1975.
- (5) **Déclaration universelle des droits de l'homme**, par l'Assemblée générale des Nations-Unies, 10 décembre 1948; **Déclaration des droits de l'enfant**, Nations-Unies, 1959; **Déclaration des droits de la nature**, Stockholm, 1973; **Déclaration canadienne des droits**, Ottawa, 1967; **Charte québécoise des droits et libertés de la personne**, Québec, 1976.
- (6) **Déclaration de l'Alliance réformée mondiale**, Londres 1976, dans **Credo**, mai 1976, p. 27.
- (7) Actes 17, 28.
- (8) Maritain, J., **L'homme et l'État**, Paris, Presses Universitaires de France, 1965, p. 69 et 71.
- (9) Fermet, A., «Éducation de la conscience dans la liberté responsable», dans **Temps et Parole** no 4, 1975.
- (10) Le Du, J., **Jusqu'où iront-ils?**, Paris, Chalet, 1974, p. 148-149.
- (11) **Ibid.**, p. 156.
- (12) **Ibid.**, p. 150.

(13) Voir Haring, B., **Une morale pour la personne**, Paris Mame, pp. 37-88; Fourastié, J., **Essais de morale prospective**, Paris, Denoël; Greeley, A., **The New Agenda**, New York, Doubleday 1973, pp. 175-200.

(14) Voir Milhaven, J.G., **Vers une nouvelle morale catholique**, Paris, Fayard; Oraison, M., **Pour une éducation morale dynamique**, Paris, Fayard Mame; Haring, B., **Une morale pour la personne**, Paris, Mame 1973. Voir Constitution pastorale **Gaudium et Spes** du Concile Vatican II.

(15) Nous nous inspirons ici largement de l'ouvrage de John Macquarrie, **Three Issues in Ethics**, New York, Harper and Row, 1970.

(16) Fourastié, J., **op. cit.**, p. 229.

(17) Oraison, M., **op. cit.**

(18) **Somme théologique** I-II, q. 57, art. 4.

(19) Office de catéchèse du Québec, **La force des rencontres; Faire la vérité**, Montréal, Fides 1971, p. 36.

(20) Voir Rahner, K., **Écrits théologiques**, tomes 3, 5, 6 et 7, Paris, Desclée de Brouwer, 1966 et 1967; Lacroix, J., dans **Morale humaine, morale chrétienne**, Semaine des intellectuels catholiques, Paris, Desclée, 1966, pp. 102-118; Simon, R., **Fonder la morale**, dialectique de la foi et de la raison pratique, Paris, Seuil, 1974; Aubert, J.-M., **Vivre en chrétiens** au XXe siècle, tome 1, Paris, Salvator, 1976.

(21) Voir notamment les introductions aux instruments suivants produits par l'Office de catéchèse du Québec: **Rassemblés dans l'amour**, Montréal, Fides, 1972; **Fais-moi vivre**, Montréal, Iris 1969; **Un sens au voyage**, trois fascicules: Existence corporelle, Activité humaine, Rupture, Fides 1976; **La force des rencontres**, Faire la vérité, Fides 1971.

(22) Voir J. Dourley, Carl Jung and Contemporary Theology, dans **The Ecumenist**, septembre 1974; et aussi C. Jung, **Collected Works**, volume 9, «Christ, a Symbol of Self», p. 40.

(23) Voir Lc 1,79p 12,51; Jn 14,27; Ep 2,14.

(24) Voir Mt 25,14-24; Gal 4,6; 5,13.

(25) Beck, C., **Moral Education in the Schools**, Profiles in practical education no 3, Ontario Institute for Studies in Education 1971; **The Reflective Approach in Values Education**, Ontario Government Bookstore, Toronto, 1976.

(26) Voir «Situation de l'éducation morale à l'étranger» (France, Belgique, Angleterre, États-Unis, Ontario) dans la farde de documents intitulée **Les fondements de la morale**, documents de travail, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Éducation, Québec, 23 p. Citons également le document sur la pensée et la méthode de J. Wilson, directeur du Department of Educational Studies de l'Université d'Oxford. Ce dossier comprend de multiples références bibliographiques. Pour suivre la situation au Québec en ce domaine, voir également la revue **Cahiers de recherche éthique**, Montréal, Fides.

(27) **Op. cit.** tome 2, p. 93.

(28) Macquarrie, J., **op. cit.**, p. 22.

(29) Voir Vatican II, **Déclaration sur la liberté religieuse**.

(30) Voir l'énoncé des principes de base sous-jacents au **Programme de formation personnelle et sociale** (expérimental), ministère de l'Éducation, Québec (publié dans **Informeq**, décembre 1976), cité en annexe 2.

(31) Voir Lacroix, J., **op. cit.**; Simon, R., **op. cit.**; Haring B., **Une morale pour la personne**, Paris, Mame, 1973, notamment chapitres 15 et 16; Gustafson, J.M., **Can Ethics Be Christian?**, University of Chicago Press, 1975; Outka, G., Reeder, J.P., **Religion and Morality**, New York Anchor Books, 1973; Fuchs, J., **Existe-t-il une «morale chrétienne?»**, Duculot, 1973.

(32) Voir au sujet de l'apprentissage les articles de la revue **Le Souffle**, janvier 1975. Voir également **Introduction à la pédagogie de Secondaire III**, document de l'éducateur, Office de catéchèse du Québec, Montréal, Fides, 1976, pp. 50-57.

(33) **Ibid.**, p. 51.

(34) **Op. cit.**, p. 96.

recherches récentes en éducation morale

**Ce tour d'horizon a été préparé à l'intention du Comité catholique.
Il intéressera les lecteurs désireux de mieux connaître l'état actuel
des travaux et recherches en matière d'éducation morale.**

Au cours des dix dernières années, de très nombreuses publications ont traité de l'éducation morale. On pourrait même se demander si, dans l'histoire de l'éducation morale en Occident, il y a eu une période aussi féconde en recherches que celle-là.

L'intérêt pour l'éducation morale se manifeste tant dans les milieux de langue française que dans ceux de langue anglaise, même si les accents sont différents. La littérature de langue anglaise abonde en oeuvres qui traitent de l'aspect théorique et pratique de cette question. Les ouvrages de langue française abordent plus largement les perspectives et les orientations que doit prendre cette éducation et insistent moins sur les méthodes. L'ampleur de cette recherche a de quoi étonner et intéresser vivement tous les éducateurs.

A. réflexion sur l'éducation morale

1. Éducation morale et philosophie de l'éducation

Certains ouvrages récents contiennent avant tout une réflexion sur l'éducation morale, sur ce qu'elle est et sur les méthodes originales qu'elle promeut. Cette réflexion se trouve d'abord dans les ouvrages consacrés à la philosophie de l'éducation. Elle y occupe ordinairement une place telle qu'on finit par affirmer que «l'éducation morale n'est au fond rien d'autre que l'éducation elle-même»¹. Les auteurs qui assimilent l'éducation morale à l'éducation ne manquent pas de s'en référer à Dewey, qui semble leur source commune². Il est alors évident que les prises de position de ces auteurs sur l'éducation se reflètent sur la conception qu'ils se font de l'éducation morale et de ses méthodes.

Pour sa part, Marc-André Bloch insiste pour affirmer qu'en éducation le centre de gravité est l'enfant et non, comme dans l'éducation traditionnelle, le maître, le manuel ou le programme. Deux systèmes alors s'opposent: un système pédagogique centré sur une **culture objective** faite des biens d'une civilisation que l'on rêve de transmettre à l'enfant et un système pédagogique centré sur une **culture subjective** caractérisée par l'accent mis sur l'enfant lui-même, sur ses possibilités, ses besoins, ses intérêts. L'option de l'école nouvelle met en veilleuse «l'enseignement» considéré comme une accumulation de savoirs étrangers à l'expérience vitale de l'enfant. L'école nouvelle compte remplacer la loi de la contrainte et de la soumission extérieure par la spontanéité des tendances dynamiques de l'enfant. Enfin, cette option espère combattre le postulat éthique principal sur lequel repose l'école traditionnelle: le devoir pour le devoir. Cette conception kantienne du devoir conduit à penser que l'élève doit accomplir son travail parce qu'il le faut, sans égard à sa sensibilité. Il n'aurait qu'à être docile et à obéir³.

Les tenants de l'éducation nouvelle proposent une éducation morale active opposée à un enseignement dogmatique de la morale. Un jugement négatif est porté sur la conception intellectualiste de l'éducation traditionnelle qui vise avant tout à l'acquisition des connaissances. L'enseignement moral doit venir après et non avant l'expérience vécue, tant dans le domaine de la formation personnelle que dans le domaine de l'éducation sociale. De plus, à une éducation morale autoritaire l'éducation nouvelle oppose une éthique de l'épanouissement des tendances dynamiques de l'enfant. On affirme que si l'éducation traditionnelle est dogmatique dans sa méthode, elle est autoritaire par son esprit. L'utilisation de la contrainte extérieure favoriserait «l'hétéronomie» en éducation morale, c'est-à-dire que les normes et les valeurs ne seraient ni découvertes ni vécues, mais imposées de l'extérieur. L'éducation nouvelle privilégie une morale d'autonomie. Elle propose aussi une morale de coopération, qui

s'oppose à une morale où le sens de l'entraide n'est pas développé, où les mobiles de l'action humaine risquent d'être égoïstes, particulièrement lorsque l'on cultive chez les élèves le désir de briller, de l'emporter sur les autres.

Les méthodes employées par l'éducation nouvelle seront en accord avec cette conception de l'éducation morale. Une pédagogie de l'immanence et du développement remplacera la pédagogie de l'hétéronomie et de la formation. Tout ce qui est dressage et sanction sera rejeté. La leçon de morale sera secondaire; l'instruction doit venir après l'éducation. L'utilisation du modèle, de l'exemple, de l'illustration devra faire la preuve qu'elle n'aboutit pas à l'aliénation de la personnalité des jeunes. Par contre, toute méthode qui par l'action du jeune développe les tendances dominantes de sa nature ou fait appel à sa coopération sera agréée et favorisée par l'éducation nouvelle.

Il est intéressant de voir se développer actuellement une philosophie de l'éducation qui réfléchit sur le conflit existant entre l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle. Dans ce contexte, la tâche de cette philosophie est de rechercher une synthèse possible entre les deux pôles de l'éducation: **l'enfant** et **la culture**. Cette philosophie ne peut éviter également d'étudier tout le problème des méthodes d'éducation morale.

Les résultats de cette réflexion révèlent un accord plus grand entre les deux écoles de pensée qu'on pourrait le croire. Ainsi en est-il du lien étroit entre l'éducation et l'éducation morale. «Est-il même nécessaire de parler encore d'éducation morale? Oui, si l'on entend par là non un secteur à part mais cet aspect de l'éducation qui en constitue, en réalité, le noyau»⁴. Bien plus, l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle ne s'opposent pas quand il s'agit de mettre l'insistance sur le développement des tendances dynamiques du jeune. La morale se réfère à des valeurs sans lesquelles on ne peut devenir homme et adulte. Pour sa part, Reboul croit que ces valeurs correspondent assez bien aux quatre vertus cardinales «à condition de ne pas leur donner un sens trop rigide. Être homme, c'est en effet être capable de discernement, de courage, de maîtrise de soi, de justice»⁵.

Quant aux méthodes, la réflexion philosophique indique bien que leur sens dépend de la manière dont on les utilise. Les deux écoles semblent bien d'accord sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'inculquer une morale mais bien plutôt de faire appel au jugement moral de l'enfant, à sa responsabilité. À partir de là, on s'entend pour laisser tomber «le dressage» comme méthode d'éducation morale. La «leçon de morale» est résolument reléguée au second plan. On n'est guère enthousiasmé par «la sanction» sans toutefois la rejeter complètement. À certaines conditions, on retient «le modèle» et «l'exemple» comme un bon moyen pédagogique en éducation morale. On favorise nettement «la coopération» selon l'école de Piaget. Il n'est pas sans intérêt de noter en terminant que lorsque le philosophe s'interroge sur l'efficacité ultime des méthodes d'éducation morale, il revient à la question classique: «La vertu

peut-elle s'enseigner?» pour affirmer que «la vertu ne s'enseigne pas, elle s'apprend». En conséquence, même armé de toutes les méthodes possibles, l'éducateur devra reconnaître les limites de son pouvoir en éducation.

2. Éducation morale et science morale

On peut aussi réfléchir sur l'éducation morale à partir de la **science morale**, c'est-à-dire à partir des travaux de spécialistes s'intéressant à l'agir moral de l'homme. La contribution de ces penseurs n'est pas nécessairement pédagogique. Ainsi en est-il du professeur d'éthique chrétienne de l'Université de Chicago, James Gustafson. Dans un article consacré à l'éducation morale⁶, il s'emploie d'abord à décrire sa conception de la vie morale pour faire ensuite quelques suggestions et poser quelques questions aux éducateurs intéressés à l'éducation morale. Pour lui, la vie morale actuelle exige qu'une place plus grande soit faite à l'autonomie de la personne; de plus, elle gagne à être conçue en termes d'**action** et de **réaction** quand il s'agit de l'acte moral, et en termes de **répondants** et d'**initiateurs** quand il s'agit des agents moraux. Ainsi s'éclaire le but poursuivi par l'éducation morale: **rendre les personnes capables de poser des actes responsables.**

Comment caractériser l'acte responsable? Plusieurs conditions sont requises, précise Gustafson. Une action est responsable quand on évalue les circonstances et les conséquences qui en découlent, quand on réfléchit sur les buts et les intentions poursuivis de même que sur les règles auxquelles on se réfère pour la poser, quand on est conscient des grandes options de sa vie et de ses convictions profondes, quand on tient compte des déterminismes inconscients du caractère, des dispositions et des émotions de sa personne de même que de sa capacité de faire des jugements rationnels et de sa capacité de décision et d'action. Cependant, comme c'est la personne qui est sujette à l'éducation et non l'acte même, certains aspects de la personne auxquels on vient de faire allusion sont particulièrement importants pour l'éducation morale. Les questions suivantes les mettent en relief. Les motifs inconscients se prêtent-ils à une éducation? Quelles sont les convictions morales qui valent la peine d'être enseignées? Sont-elles vraiment objet d'enseignement? Quelle sorte d'expériences peut influencer l'acquisition d'habitudes et d'attitudes? Quelle sorte d'expériences peut affiner les émotions et les sentiments? Quelle sorte d'expériences faut-il favoriser pour que les motivations et les intentions soient morales? Y a-t-il des méthodes qui favorisent la formation du jugement moral, l'aptitude à la décision et à l'action? Voilà bien une série de questions auxquelles le moraliste ne peut répondre seul. Il a besoin ici de l'aide des sciences de l'éducation.

Enfin, après avoir réfléchi sur l'acte moral, sur l'agent moral et leurs implications pour l'éducation morale, Gustafson pose le problème du lien entre la morale et la religion. Il affirme que la vie morale peut reposer sur la religion, mais que cela ne constitue pas une absolue nécessité. Tout en admettant que l'éducation

morale ne requiert pas nécessairement une éducation religieuse qui l'inspire, l'auteur soutient que l'éducation morale se trouve profondément modifiée par l'éducation religieuse lorsque celle-ci existe.

La science morale peut donc apporter sa contribution à l'éducation morale. Elle demeure cependant de l'ordre de la réflexion sur le contenu ou la matière morale, comme par exemple: l'acte responsable, la personne responsable, le lien vital avec les croyances, etc. On trouvera des orientations semblables dans le livre **Pour une éducation morale dynamique** de Marc Oraison⁷. Cet auteur insiste sur l'exigence pour l'homme d'aujourd'hui de discerner par lui-même ce qu'il doit faire et ce par une recherche incessante. L'éducation morale sera donc tout le contraire d'un renoncement à l'initiative et à la fuite des responsabilités. L'éducation morale favorisera plutôt la prise en charge par l'homme lui-même de son comportement. L'orientation de ce comportement sera en dépendance du bonheur que l'homme poursuit. Toute l'existence de l'homme est une recherche du bonheur. Quel bonheur? Quelle valeur? La valeur fondamentale ultime pour tout le comportement humain, c'est l'amour et non les fausses valeurs que sont l'argent, le progrès technique, le confort. Ce genre de morale met en relief l'importance des relations intersubjectives mais il n'en cache pas par ailleurs les difficultés. L'éducation morale dynamique comportera donc le développement de l'autonomie, de la responsabilité du jeune en même temps que le souci constant de se référer à la valeur centrale qu'est l'amour avec ses exigences fondamentales.

3. Une approche intégrée

L'oeuvre du professeur Richard Peters de l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres représente bien une troisième façon d'aborder la question⁸. Les orientations qu'il propose ont leurs sources à la fois dans la science morale et dans une réflexion sur les méthodes en éducation morale. Le thème de l'unité tant dans la vie morale que dans l'éducation morale est primordial dans son oeuvre. À l'aide de nombreux exemples, Peters montre qu'il arrive souvent que les philosophes privilégient une voie aux dépens de l'unité de la vie humaine. L'histoire de la philosophie morale peut en témoigner. Ainsi C. Hume fournit des considérations fort éclairantes sur le rôle des passions et des émotions dans la vie morale de l'homme. Le rôle de la raison n'est cependant pas suffisamment marqué dans son oeuvre. Au contraire, Kant et les néo-kantiens à la manière de Hare apportent beaucoup quand il s'agit de mettre en relief la nature des principes moraux et leur importance pour l'homme qui veut agir rationnellement. Cependant leur contribution au point de vue du rôle des émotions et de la vertu se révèle inadéquate. Peters plaide pour une **unité de la vie morale**. Il trouve important, pour toute cette question de l'éducation morale, de bien établir que l'usage de la raison est une affaire passionnante et que la vie émotionnelle peut être raisonnable.

Une autre prise de position de Peters sur la question morale proprement dite va commander l'appréciation qu'il fera des méthodes d'éducation morale, particulièrement celles de Piaget-Kohlberg. Il s'agit d'une distinction qu'il emprunte à Kant et dont il va se servir pour promouvoir cette fois l'unité en éducation morale. C'est la distinction entre la forme de l'expérience morale et son contenu. L'unité en éducation morale est menacée particulièrement par la division qui s'opère entre les tenants de l'instruction qui en appellent au behaviorisme de Skinner et les éducateurs centrés sur l'expérience et la découverte chez l'enfant qui en appellent à la psychologie analytique de Piaget. La distinction entre forme et contenu de l'expérience morale est bien connue de Kohlberg. Mais Peters remarque que celui-ci s'intéresse seulement au développement de l'aspect *forme* de l'expérience morale et non à celui de l'aspect *contenu*. Kohlberg admet bien qu'il y a un contenu dans les règles — être honnête, ponctuel — et que cela est appris par instruction et par imitation; mais là n'est pas son intérêt. La contribution de Kohlberg porte principalement sur la question de la forme de la moralité. Mais il se pourrait bien que l'apport des skinnériens insistant sur l'assimilation d'un contenu s'avère aussi fort utile, voire nécessaire, pour cet autre aspect de l'éducation morale, c'est-à-dire le contenu. Pour Peters, enseigner un contenu demeure nécessaire, parce que le jeune enfant ne peut accepter autre chose que des règles, et il en sera souvent de même pour un certain nombre d'adultes. Plus fondamentalement, il soutient que les plus beaux principes formels ne trouveront pas de champ d'application si on néglige l'aspect du contenu concret⁹.

B. méthode et méthodes en éducation morale

L'ambiguïté de l'expression «méthode pédagogique» apparaît clairement dès qu'on s'applique à découvrir si cette façon de s'exprimer désigne un ensemble de moyens utilisés à des fins éducatives ou encore si l'on veut signifier un esprit, une philosophie qui président à l'action. La méthode globale de lecture, la méthode opératoire en mathématiques et le système Orff en musique appartiennent à la première catégorie de méthodes. Au contraire, les centres d'intérêts, l'éducation fonctionnelle, le «self government» relèvent beaucoup plus d'une philosophie de l'éducation que d'une simple technique. Lorsqu'il est question d'éducation morale, où les aspects affectifs, cognitifs et psychomoteurs s'enchevêtrent sans cesse, il est bien difficile de faire la démarcation entre l'**outil** dont se sert l'éducateur et l'**esprit** qui l'anime.

Même si la démarcation entre philosophie de l'éducation et outil reste difficile à effectuer, il est clair qu'un premier genre d'ouvrages sur l'éducation morale se rapporte plus à une philosophie de l'éducation qu'à la présentation d'un instrument. Dans un deuxième genre d'ouvrages, la philosophie de l'éducation et la mise en oeuvre d'un outil paraissent intimement liées. C'est notamment le cas de L. Kohlberg et J. Wilson qui ont poussé leur réflexion jusqu'à produire des méthodes originales d'éducation morale.

1. La méthode Kohlberg

Pour ce qui concerne le développement de l'idéologie de l'éducation dans notre monde occidental, Kohlberg identifie trois grands courants¹⁰. Le **romantisme-maturation** constitue un premier courant qui se caractérise par le souci de se centrer sur l'enfant, sur sa liberté, sur ce qui est unique et personnel en lui. Ce qui vient de l'enfant est ce qui est le plus important pour son développement: «un pattern intérieur à déployer». L'éducateur devra donc avoir un très grand respect pour l'enfant; il sera le défenseur de son bonheur et de ses droits. Généralement, il s'emploiera à créer un environnement permissif et non conflictuel. Rousseau, Freud, Gesell, A.S. Neil appartiennent à ce courant.

Un deuxième courant porte l'étiquette de **transmission culturelle**. Il se caractérise par la préoccupation de transmettre à la génération présente un ensemble d'informations, de connaissances, d'habiletés, de règles sociales et morales de même que les valeurs héritées du passé. Les lois, l'ordre social et la discipline importent au plus haut point pour cette forme d'éducation. L'école académique traditionnelle se situe dans ce courant. L'éducateur a alors recours principalement à l'instruction directe et explicite des normes, à l'imitation de modèles de conduite adulte, à la récompense-punition. La

technologie éducationnelle scolaire axée sur la transmission d'habiletés et d'habitudes nécessaires pour s'ajuster à la société contemporaine est une autre facette de ce deuxième courant.

Il existe un troisième courant dans lequel Kohlberg s'inscrit lui-même à la suite de Dewey et auquel il donne le nom de **progressisme-développement**. Ce courant souligne l'importance du **développement** entendu dans le sens d'une progression à effectuer à travers un certain nombre de stades invariants et séquentiels. L'éducateur cherche à promouvoir le passage d'une étape à une autre.

Kohlberg en est ainsi venu à mettre au point une méthode de développement du jugement moral. Reprenant les travaux de Piaget sur le développement intellectuel de l'enfant en matière de moralité, il a vérifié la justesse des stades identifiés par Piaget et leur a apporté un nouveau raffinement théorique et technique. Pour Kohlberg, l'individu parvient à la maturité en empruntant un cheminement qui est commun à tous et qui comprend six stades¹¹.

Stade 1: Moralité préconventionnelle, basée sur la peur des punitions et le respect aveugle à l'obéissance.

Stade 2: Moralité préconventionnelle, orientée vers le relativisme instrumental. Bien agir signifie une augmentation de bien-fait et de commodité.

Stade 3: Moralité conventionnelle, orientée vers l'accord avec les autres. J'agis bien pour plaire aux autres.

Stade 4: Moralité conventionnelle, orientée vers la loi et l'ordre. À ce stade, c'est une bonne chose en soi que d'obéir et de suivre les lois.

Stade 5: Moralité postconventionnelle, orientée vers un contrat social. J'évalue mon action en relation avec le bien-être de la communauté et en termes de respect des droits d'autrui.

Stade 6: Moralité postconventionnelle, orientée vers un principe éthique universel. Ce qui est juste est défini par la décision de la conscience en accord avec des principes éthiques universels que l'individu reconnaît et vit comme des exigences intérieures.

Il est évident que les individus de même âge ne sont pas nécessairement rendus au même stade de développement; d'où la nécessité d'une pédagogie très individualisée. Il est également évident que, sans influence positive du milieu, certains individus ne parviendront jamais aux stades les plus évolués (5 ou 6).

La méthode de Kohlberg consiste essentiellement, dans un premier temps, à diagnostiquer le niveau de développement moral de l'enfant et dans un deuxième temps, à l'amener à progresser au moyen d'un ensemble d'anecdotes ou

de problèmes dits de conflits cognitifs. L'enfant est amené à réfléchir sur le cas d'un individu, d'un groupe, d'une famille, d'une compagnie, d'un gouvernement, qui sont aux prises avec une question aux dimensions éthiques considérables et qui doivent prendre une décision en faisant montre de jugement. Par la réflexion, par la discussion franche de ces situations-problèmes avec ses pairs et avec son professeur, l'enfant confronte sa solution, qui est souvent d'un stade évolutif inférieur, à des solutions plus évoluées. De cette confrontation peut surgir le progrès et le passage à un niveau supérieur de pensée.

Pour Kohlberg, la justice constitue le principe moral central qui inspire toute sa philosophie de l'éducation. Il fait d'ailleurs remarquer que la plupart des philosophes choisissent la bienfaisance ou la justice comme principe fondamental de la morale. À tous les stades, précise-t-il, la justice a un rôle à jouer. Cependant cette vertu n'existe pleinement que chez la personne parvenue au stade le plus élevé, le sixième. La justice se définit par l'égalité et la réciprocité dans les relations humaines, mais l'égalité demeure l'aspect fondamental. Elle peut se traduire par cet adage: respecte également le droit de tout homme sans faire exception de personne. La justice ainsi entendue n'est pas une règle concrète d'action mais un principe moral, c'est-à-dire une façon de choisir que l'on souhaite voir adoptée dans toutes les situations. À ce titre, par exemple, Kohlberg présente Martin Luther King comme un éducateur modèle pour notre temps. Le pasteur King a obéi aux lois, il a aussi contesté certaines lois; mais en tout il a agi selon la justice¹².

Autant Kohlberg favorise le développement cognitif axé sur la justice, autant il déconseille une éducation morale fondée sur les vertus morales. Il n'admet pas en particulier la distinction entre les vertus intellectuelles et les vertus morales. Il rejette explicitement cette conception aristotélicienne. Pour lui, l'éducation américaine, dans son ensemble, se situe dans le sillage de cette tradition. L'éducation morale se résume alors à des listes de vertus. Ces listes d'ailleurs varient avec les époques. Ainsi les premières enquêtes américaines des années trente montrent que les vertus d'honnêteté, de dévouement et de maîtrise de soi sont des vertus convenables pour l'époque. Des études plus récentes ajoutent à cette liste la responsabilité, la camaraderie et le courage. Kohlberg s'objecte à tous ces catalogues de vertus morales. Il considère ces vertus comme des êtres de raison. Elles ne sont pour lui que des appellations, des titres, des noms sans lien avec la réalité. Il s'agit là, estime-t-il, d'un langage commode que nous employons pour louer ou blâmer les autres dans leur conduite. D'ailleurs, si jamais de telles entités existaient, elles ne pourraient être enseignées ou nous ne saurions pas comment et qui pourrait les enseigner.

Le professeur Peters affirme que Kohlberg s'intéresse beaucoup plus à la «forme» de l'expérience morale qu'au «contenu» de cette expérience. Cette option de Kohlberg éclaire ses prises de position. La justice est un principe «formel» alors que les vertus morales se rapportent à un contenu précis. La distinction que fait Kohlberg entre «principes» et «règles» relève de la même option. Le «principe» tel qu'il l'entend appartient à l'ordre du «formel» alors que les «règles» sont reléguées du côté du «contenu»¹³.

2. La méthode Wilson

La méthode Wilson fournit un autre exemple de chevauchement entre une philosophie de l'éducation et un ensemble de moyens pratiques aptes à favoriser l'éducation morale¹⁴. Pour Wilson, la tâche de l'éducation morale comporte deux aspects majeurs. En premier lieu, la personne doit être éduquée de façon à pouvoir posséder des connaissances et des habiletés qu'elle utilisera pour prendre une décision morale rationnelle. Elle devra être capable:

- a) d'agir pour un **motif rationnel** et non par caprice;
- b) d'agir pour **le bien des autres** et non par égoïsme;
- c) d'agir à partir d'une **bonne connaissance des faits** pour y faire face et non avec inattention;
- d) d'agir **en tenant compte de ses propres sentiments et de ceux des autres** et non d'agir de façon insensible.

La personne devra enfin posséder une **motivation** qui la rende capable de mettre ses habiletés en pratique. Elle devra être capable d'agir avec l'énergie suffisante pour utiliser réellement les habiletés que l'on vient de mentionner.

En accord avec cet objectif de l'éducation morale, Wilson propose une méthodologie basée sur ce qu'il appelle les «composantes morales». Cette méthodologie a le mérite de la clarté, de la simplicité et de la cohérence. Elle évite de proposer des objectifs globaux et vagues tels «la maturité», «l'attitude adulte», etc. Elle a aussi cet autre avantage de mettre en relief les multiples aspects requis pour qu'une personne soit moralement éduquée. L'auteur emploie une terminologie originale qu'il emprunte à des racines grecques. Wilson expose ainsi les quatre composantes d'une éducation morale adéquate:

- PHIL: est une attitude qui peut se décrire par l'attention aux autres que l'on considère comme des égaux.
Cette attention peut être de l'ordre de la justice, du respect des droits des autres. PHIL (1)
Cette attention peut être de l'ordre de la bienveillance; on fait sien le bonheur de l'autre et on est heureux de le faire. PHIL (2)
- EMP: est la capacité de percevoir ses propres émotions et sentiments et ceux des autres.
Cette capacité porte sur les sentiments des autres. EMP (1)
Cette capacité porte sur ses propres sentiments. EMP (2)
- GIG: est une capacité personnelle de connaissance.
La connaissance peut porter sur les faits bruts d'une situation morale: connaissance des lois, des normes sociales, des conventions sociales, des besoins des différents groupes sociaux. GIG (1)
La connaissance peut être de l'ordre du savoir-faire. GIG (2)

KRAT: est la capacité pour une personne de s'engager, de se décider, de passer à l'action.

Dans un premier temps, cela demande d'être sensibilisé à la situation, d'employer consciencieusement les composantes précédentes et de s'engager de façon responsable dans une décision. KRAT (1)

Parvenu au stade d'une décision ferme sur ce qu'il doit faire, l'agent moral doit ensuite franchir le fossé qui existe entre la décision et l'action. KRAT (2)

L'ensemble de ces composantes explicite l'objectif de l'éducation morale et trace le portrait d'une personne moralement éduquée. Cette personne a le souci des autres. Elle est empathique. Elle possède une bonne connaissance de la situation. Elle est capable dans cette situation d'exercer ces qualités et de passer à l'action¹⁵.

Après avoir décrit le but de l'éducation morale et tracé le profil d'une personne moralement bien éduquée, à l'aide de ces composantes Wilson développe quatre méthodes d'éducation morale. La première méthode, la plus simple et la plus controversée, est appelée méthode de la «connaissance morale» (Moral Thinking). C'est une méthode par laquelle on enseigne explicitement et directement les diverses composantes de l'éducation morale. La deuxième méthode fournit des règles servant à discuter de façon rationnelle divers problèmes moraux. La troisième méthode favorise l'apprentissage de certaines attitudes face aux règles et aux contrats qui existent à l'école et dans tout groupe humain. Enfin la quatrième méthode décrit de façon pratique ce que l'école, comme organisation sociale, peut apporter à l'éducation morale des jeunes¹⁶.

La méthode Wilson se ressent des prises de position de l'auteur à propos de trois problèmes de fond. Premièrement, Wilson estime que la morale doit s'occuper préférentiellement de toute la question des relations interpersonnelles. Les décisions qui portent sur des problèmes personnels (fumer ou ne pas fumer) relèvent du domaine de la «prudence».

Deuxièmement, la méthode de Wilson se caractérise par la distinction entre les normes de premier ordre et celles de second ordre. Pour Wilson, l'objectif ultime de l'éducation morale est la mise en application des règles de second ordre, qui visent non pas un contenu (c'est le cas des normes de premier ordre) mais plutôt les processus qui garantissent la rationalité d'une action.

Notons, en troisième lieu, que le portrait de la personne moralement éduquée tel que suggéré par Wilson correspond aux valeurs du monde occidental chrétien. Il resterait à vérifier si pour l'auteur il s'agit là d'une question de principe ou simplement d'une question de fait.

C méthodes de psychologie utilisées en éducation morale

Nous plaçons sous ce titre diverses méthodes employées en psychologie et qui rayonnent sur l'ensemble de l'activité humaine, y compris l'agir moral. À la différence de celles dont nous avons parlé jusqu'ici, ces méthodes n'ont pas été conçues explicitement en vue de l'éducation morale. On les adapte pour les fins de l'éducation morale, mais la transposition ne se fait pas toujours sans difficulté. Elles risquent de demeurer toujours un peu étrangères aux visées globales de l'éducation morale.

1. Méthodes centrées sur l'interaction sociale

Dépouillées de tout contenu, ces méthodes ont pour but d'améliorer la capacité de l'enfant d'échanger avec autrui, de prendre conscience, via le groupe de référence, de son mode particulier de fonctionnement, d'améliorer le processus démocratique, bref d'apprendre à l'étudiant comment évoluer dans la société tout en s'améliorant lui-même. La psychiatrie américaine et la psychologie des relations interpersonnelles ont popularisé, depuis une vingtaine d'années, une variété de techniques utilisées en clinique ou, d'une manière plus générale, dans des situations de relation d'aide. Il s'agit:

- de la dynamique de groupe;
- de la «gestalt therapy»;
- de l'analyse transactionnelle;
- des groupes de rencontre;
- de la psychologie dite perceptuelle.

Il est parfois bien difficile d'établir de claires distinctions entre ces modes récents d'intervention. Leurs auteurs s'appuient sur des modèles théoriques souvent très voisins et peu différenciés. Ils proclament tous la nécessité de l'empathie, de l'acceptation inconditionnelle d'autrui, de ressentir plutôt que de raisonner le vécu. À propos de ce qu'ils appellent le vécu, ils attachent une importance primordiale à l'immédiateté de l'expérience «hic et nunc». La réflexion sur le passé et les projections dans l'avenir les intéressent beaucoup moins.

Il se trouve que ces méthodes tendent à se répandre de plus en plus dans des contextes non cliniques et non thérapeutiques, c'est-à-dire dans des milieux où le but premier n'est pas de venir en aide à quelqu'un dont la vie psychique est perturbée. À l'école ou encore à l'industrie, ces modes d'intervention, de plus en plus populaires, remplacent souvent de manière avantageuse les anciens cours magistraux ou les exposés arides. Appliqués à la formation

morale, ces modes d'intervention posent question. Il est permis de se demander si les résultats seront alors aussi intéressants. En tout cas, on peut craindre que leur utilisation inconsidérée n'amène l'exclusion de tout contenu structuré.

Le professeur Augustin Berset de l'Université de Tübingen et de l'Université de Chicago a utilisé certaines données de Karl Rogers pour présenter aux adultes et aux éducateurs une réflexion sur l'éducation morale des grands adolescents¹⁷. Pour lui, l'éducation morale, comme toute éducation, dépend en grande partie de la qualité des attitudes des adultes. L'adulte se connaît, s'accepte, s'engage en être responsable; il est maître de ses fonctions vitales et capable de s'insérer activement dans une société imparfaite sans s'y englober. Pour que l'adolescent devienne adulte, le dialogue joue un rôle primordial. L'éducateur pourra favoriser grandement le développement moral de l'adolescent par une attitude de dialogue. Le dialogue dans l'orientation morale est essentiellement une relation d'aide¹⁸. Les principes d'une relation inter-humaine sont applicables en particulier au dialogue pour favoriser l'orientation morale des grands adolescents. Le développement de celle-ci requiert de l'éducateur d'être une personne congruente et un être transparent, suppose chez lui une attitude de considération positive inconditionnelle et de compréhension empathique. Avec ces qualités, l'adulte pourra à l'intérieur du dialogue faire accéder le jeune au monde des valeurs, grâce à la technique de la **réplique éclairante**, «celle qui incite le jeune à réfléchir sur la qualité de sa pensée et de son action»¹⁹.

2. La clarification des valeurs

La clarification des valeurs est une méthode souvent prônée en éducation morale. De nouveau, nous sommes dans l'ordre d'un processus d'éducation. Les personnes sont alors amenées, à partir de leurs idées, sentiments et conduites, à identifier les choix déjà faits et leur influence actuelle dans leur vie.

Ce processus n'est pas sans avoir certaines similitudes avec le déroulement des étapes d'une décision à teneur morale. On peut en juger par les sept aspects d'une valeur tels que décrits dans le processus de clarification des valeurs par Raths et Simon²⁰. La valeur doit être a) choisie, b) choisie librement, c) choisie à partir d'options dont on a considéré attentivement les conséquences. Il faut encore que la personne d) soit heureuse de son choix, e) qu'elle puisse l'affirmer publiquement, f) qu'elle agisse en accord avec ce choix, g) d'une manière constante et répétée.

Le processus de la clarification des valeurs rend un service appréciable à l'éducation morale. Il aide à faire prendre conscience de la façon dont les réalités deviennent des valeurs, de la façon dont les personnes peuvent identifier les valeurs et l'importance relative qu'elles prennent dans leur vie. Aider quelqu'un à percevoir qui il est et où il en est, en favorisant un choix toujours

plus lucide, prépare effectivement à prendre de bonnes décisions morales. Par ailleurs, il faut bien percevoir que ce processus ne dépasse pas le niveau psychologique nécessaire à l'acte moral. Pour que ce processus devienne une méthode d'éducation morale, il faudra s'assurer que l'on ne demeure pas au niveau de la constatation mais que l'on accède à l'examen, à la confrontation de la nature et de la hiérarchie des valeurs en question.

3. Méthode du «décision-making»

De plus en plus de gens expérimentent la difficulté de prendre une décision sans posséder une information adéquate et un temps suffisant, sans pouvoir s'en rapporter à des principes clairs et bien définis. Les «experts» eux-mêmes n'ont que des opinions et des opinions souvent divergentes. Pour résoudre ces problèmes, diverses méthodes sont proposées pour fournir au «décideur» les instruments requis.

Dans ce genre, la méthode du «décision-making» est fort bien connue. On l'appelle aussi la méthode de l'incident critique. Cette méthode consiste à proposer, pour fins de réflexions et d'échanges, des situations de vie et des expériences vécues où se manifestent des conflits de valeurs. Cette méthode s'attache à faire découvrir pourquoi et comment une personne prend une décision. On rassemble les réflexions de chacun, on les compare et on en discute. Cette méthode ne vise donc pas à résoudre les problèmes de fond mais bien plutôt à faire apprendre comment faire face aux situations conflictuelles et comment en discuter les implications avec d'autres personnes.

Cette méthode comporte plusieurs avantages. Elle favorise l'écoute des autres; elle aide à sérier les problèmes et à faire poser de bonnes questions; elle ouvre à la discussion, stimule les suggestions; enfin elle peut conduire à des éléments de solution aux problèmes posés.

Aux États-Unis, cette méthode est pratiquée, depuis un certain temps, pour aborder des problèmes comme ceux du milieu de travail, du milieu d'études, du milieu familial, du milieu socio-politique²¹.

Au Québec, le récent congrès des éthicologues tenu à Rimouski s'est préoccupé largement de ce problème de la décision dans l'agir moral²². Cette recherche au niveau universitaire a conduit, entre autres, à vouloir emprunter aux sciences de l'administration des éléments de réponse à ce problème.

La méthode du «decision-making» se situe dans l'ordre de la stratégie de décisions. On a même constaté que les personnes s'entendent souvent sur les réponses à donner mais pas toujours pour les mêmes raisons. Cependant on ne s'oblige pas, avec l'usage de cette méthode, à se prononcer sur le contenu même du problème. Le plus souvent on pourra y aller de son opinion en tenant compte des arguments pour et contre alignés par les participants.

notes

- (1) Olivier Reboul, **La Philosophie de l'Éducation**, P.U.F., 1971, p.101.
- (2) **Ibid.**, p. 102.
- (3) Marc-André Bloch, **Philosophie de l'Éducation Nouvelle**, P.U.F., 1968.
- (4) Olivier Reboul, **La Philosophie de l'Éducation**, P.U.F., 1971, p. 104-105.
- (5) **Ibid.**, p. 104.
- (6) James M. Gustafson, «Education For Moral Responsibility» in **Moral Education**, Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 1970, pp. 11-27.
- (7) Marc Oraison, **Pour une éducation morale dynamique**, Mame-Fayard, 1971.
- (8) Richard S. Peters, **Reason and Compassion**, Routledge and Kegan Paul, London-Boston, 1973.
- (9) **Ibid.**, pp. 57-68. Pour toute cette partie sur «Réflexion sur l'éducation morale», on pourra consulter **Moral Education: Interdisciplinary Approaches** par Beck, Crittenden et Sullivan. Cet ouvrage est une publication de University of Toronto Press.
- (10) Lawrence Kohlberg, Mayer R., «Development as the Aim of Education», **Harvard Educational Review**, Vol. 42, no 4, nov. 1972, pp. 449-468.
- (11) Pour toute cette question des stades ainsi que pour une bibliographie sur Lawrence Kohlberg, on pourra consulter l'article de Jean-Marc Samson, «L'Éthique, l'Éducation et le Développement du jugement moral», dans **Cahiers de Recherche Éthique-2**, Fides 1976, pp. 5-55.
- (12) Lawrence Kohlberg, «Education for justice: A Modern Statement of the Platonic View», in **Moral Education**, Harvard University Press, Cambridge, Massachussets 1970, pp. 57-83.

- (13) Lawrence Kohlberg, «A Cognitive-Developmental Approach to Moral Education», **The Humanist**, Nov. Dec. 1972, p. 14.
- (14) John Wilson, Norman Williams, Barry Sugarman, **Introduction to Moral Education**, Penguin Books, A921, 1969.
- (15) John Wilson, **The Assessment of Morality**, NFER, Publishing Company, 1973, pp. 41-68.
- (16) John Wilson, **Practical Methods of Moral Education**, Crane, Russakand Company, New York, 1972.
- (17) Augustin Berset, **Pour une orientation morale non directive des grands adolescents**, Le Centurion, Paris 1974.
- (18) **ibid.**, p. 94.
- (19) **ibid.**, p. 115.
- (20) Louis E. Raths, Merrill Harmin et Sydney B. Simon, **Values and Teaching**, Columbus, Ohio, Merrill, 1966; Sydney B. Simon, Leland W. Howe, Howard Kirchenbaum, **Values Clarification**, Hart, New York 1972.
- (21) Malcom W. Eckel, **The Ethics of Decision Making**, Morehouse-Barlow Co., New York 1968.
- (22) Symposium sur l'Éthique (15-16 novembre 1974). Certains de ces articles ont été publiés soit dans les **Cahiers Éthologiques de l'UQUAR** soit dans les **Cahiers de Recherche Éthique** (Fides).

fondements du projet de programme expérimental de formation personnelle et sociale¹

Les principes et les options touchant la personne sont les suivants:

La personne est liberté et amour

La personne est faite pour aimer et elle a besoin d'aimer et d'être aimée. La personne est libre et a besoin de liberté. En dernière analyse, amour et liberté définissent la personne. Cependant, sa liberté et sa capacité d'amour doivent tenir compte de la liberté et de la capacité d'aimer des personnes et des communautés qui l'entourent.

La personne est unique

La personne est unique dans son histoire personnelle et dans le rythme de son développement. Elle se prête donc mal aux solutions uniformes, ce qui est à la fois un défi et une richesse pour la société dans laquelle elle évolue. La personne et la société doivent en arriver à des compromis pour que le développement individuel et collectif se fasse de façon harmonieuse.

La personne est multidimensionnelle

La personne est un être appelé à se réaliser dans ses dimensions physique, intellectuelle, affective, sociale, morale et religieuse.

La personne est dynamique

Les potentialités de la personne se réalisent progressivement. Le dynamisme interne de la personne fonde sa capacité de s'éduquer et de faire des synthèses originales et imprévisibles.

(1) Extrait de **Projet de programme expérimental de formation personnelle et sociale**, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Éducation, Québec, juin 1976, pp. 5-11.

La personne est un être historique

La personne s'inscrit dans une tradition, dans une culture, dans une histoire. Le développement de la personne est donc influencé par le milieu et influence à son tour ce milieu.

La personne est un être sociable

Limitée dans ses possibilités, la personne a besoin de la société familiale et civile pour se réaliser pleinement comme la société familiale et civile a besoin de la personne pour réaliser ses objectifs et se développer. Cependant la personne conserve toujours son identité et son autonomie ce qui fonde son droit à la dissidence avec les avantages et inconvénients que ce droit comporte.

La personne recherche l'absolu

La personne est en recherche d'identité; elle est amenée à s'interroger sur elle-même, sur les autres et sur l'univers; elle se questionne sur les fondements de ses obligations envers elle-même et envers la société. Les sciences, la technique, le travail et le loisir ne lui fournissent pas de réponse complète; elle recherche un jour un transcendant, un absolu. Dans la tradition occidentale et québécoise, cet absolu s'est plus particulièrement précisé dans la conception judéo-chrétienne de l'homme et de l'univers.

Principes touchant la société:

La société a des droits et des devoirs

La collectivité fonde la société et en conséquence, la société a des droits et des devoirs. Son existence même lui donne des pouvoirs. Ses droits, ses devoirs et les pouvoirs qui en découlent doivent être identifiés et reconnus.

La société est perfectible

La vie d'une société n'est pas que la somme des actions individuelles; la société a une vie et un dynamisme propres. À ce titre, la société est susceptible d'errer, de se juger et de s'améliorer.

La société a une histoire

Le partage des mêmes expériences permet l'émergence et l'évolution de la communauté. L'histoire de la communauté doit être reconnue et respectée parce qu'elle est une occasion de cohésion et d'explication.

La société est sujette à des changements

La société est sujette à des changements nombreux, rapides et profonds. Elle doit apprendre à prévoir et à préparer ces changements, en vue de s'adapter pour le bénéfice de la collectivité en tout respect des droits fondamentaux de la personne.

Principes touchant l'éducation.

La personne a besoin d'éducation

La personne, bien qu'elle soit autonome et douée d'un dynamisme interne, a besoin de la société pour se réaliser pleinement. L'éducation a précisément pour fin d'amener la personne à assurer son autonomie. L'école est encore perçue par la collectivité québécoise comme un instrument social privilégié pour cette fin.

L'éducation doit respecter la personne

Les caractéristiques de la personne en font l'agent principal de son éducation; à ce titre, la personne doit être respectée et ne saurait être violentée. À l'école, la personne de l'élève doit être abordée avec tact, le tact se définissant comme le contact de deux libertés: celle de l'élève et celle du maître.

L'éducation commence par la famille

L'éducation est un processus qui débute à la naissance et se poursuit toute la vie. Dans la mesure où l'école assume une responsabilité d'éducation, elle doit respecter la responsabilité propre de la famille et les caractéristiques du milieu familial de l'élève.

L'éducation doit tenir compte de la société

L'éducation, dans la mesure où elle est assumée par l'école, doit tenir compte des caractéristiques et des objectifs de la société dont l'école est un des instruments. L'école, tout en étant facteur d'évolution sociale, demeure le reflet d'un passé et d'une situation donnés.



Gouvernement du Québec
Conseil supérieur de l'éducation
Comité catholique

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



QCSE003089

7879-300

50-1005