

Tensions entre enseignement de l'éthique et liberté de conscience des élèves

Claudine Leleux

L'auteure indique comment il est possible à l'enseignant-e de surmonter la tension entre l'enseignement de l'éthique et la liberté de conscience des élèves 1) en différenciant, d'une part, les faits, les normes et les valeurs et, d'autre part, la moralité et la légalité et, en leur sein, les normes éthiques et les autres ; 2) en adoptant une déontologie spécifique visant à développer l'autonomie du jugement et non à moraliser les élèves ; 3) en mettant en place des dispositifs pédagogiques en mesure de développer l'autonomie du jugement normatif, évaluatif et expressif.

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt auf, wie es einer Lehrperson möglich ist, die Spannung zwischen der zu unterrichtenden Ethik und der Gewissensfreiheit der Schüler/-innen mittels dreier Massnahmen zu überwinden. (1) Es wird zwischen Tatsachen, Normen und Werten auf der einen Seite sowie Moral und Legalität auf der anderen Seite unterschieden, wobei innerhalb von Moral und Legalität wiederum zwischen ethischen und anderen Normen differenziert wird. (2) Durch eine professionelle berufsethische Haltung wird die Urteilsautonomie der Schülerinnen und Schüler gefördert und nicht eine Moralisation beabsichtigt. (3) Pädagogische Massnahmen ermöglichen es, die Unabhängigkeit und Eigenständigkeit des normativen, evaluativen und ausdrucksstarken Urteilens bei den Schüler/-innen zu fördern.

Summary

The author shows how the teacher can overcome the tension between the teaching of ethics and the pupils' freedom of conscience 1) by differentiating, on the one hand, between facts, norms and values, and, on the other, between morality and legality, and within them, between ethical and other norms; 2) by adopting a specific deontology aimed at developing the pupil's autonomy of judgement and not at moralising them; 3) by setting up pedagogical devices capable of developing the autonomy of normative, evaluative and expressive judgement.

1 Principes

La question qui se pose à tout enseignant-e d'éthique est de savoir si il ou elle est là pour transmettre une éthique toute faite, découlant par exemple de principes religieux révélés, ou pour accompagner les jeunes dans la formation du jugement normatif en développant en même temps leur autonomie de jugement.

Pour notre part, en tant que formatrices d'enseignant-e-s à l'éthique et à la citoyenneté (Leleux & Rocourt, 2010), c'est la deuxième réponse qui convient. La réflexion qui suit a pour but de montrer que, dans ce cas, il est possible de former au jugement normatif des jeunes sans les moraliser et, du coup, de surmonter la tension possible entre l'enseignement de l'éthique et la liberté de conscience des élèves.

1.1 Enseigner l'éthique ?

Enseigner l'éthique présuppose que l'éthique soit un objet d'étude et de savoir. Si tel est le cas, alors l'enseignement de l'éthique exige, selon nous, comme tout enseignement, de remplir trois conditions :

- l'enseignant-e doit faire preuve d'un savoir-faire professionnel ;
- l'enseignant-e doit pouvoir s'appuyer sur une didactique spécifique ;
- l'enseignant-e doit respecter une déontologie propre à cette discipline.

Nous verrons, en particulier, que la *didactique spécifique* cible deux objectifs principaux (développer le jugement normatif et évaluatif des élèves) et que la *déontologie spécifique* consiste à fondamentalement respecter le pluralisme éthique et à éduquer sans moraliser, c'est-à-dire à éduquer à l'autonomie du jugement des élèves.

1.2 L'éthique fait-elle l'objet d'un savoir ?

La question fait elle-même question. Aristote déjà, quatre siècles avant notre ère, différenciait les savoirs (les « sciences ») en fonction de leur objet d'étude : les « sciences théorétiques » (*epistémé* ou science) s'occupent du *nécessaire*, ce qui ne peut être autrement qu'il n'est, tandis que les « sciences pratiques » (*sophia* ou savoir pratique, savoir-vivre) se penchent sur le *contingent*, ce qui peut être autrement qu'il n'est. Même si nous avons appris entre-temps que le nécessaire peut, lui aussi, être incertain ou comporter une validité provisoire¹, la différenciation qu'opère Aristote est toujours probante. Pour Aristote, on le sait, à la différence de Platon, le Bien n'est ni transcendant ni nécessaire. Il n'y a pas d'action bonne *en soi*. Le Bien n'est dès lors ni l'objet d'une science théorétique ni d'un art qui produit quelque chose qui n'existait pas jusque-là. Il est l'objet d'une *science pratique* qui requiert l'usage de la fonction opinative de l'âme rationnelle dont la vertu intellectuelle ou dianoétique est la *prudence* [phronésis]. Vertu qui permet à l'agent de discerner la règle droite, le juste milieu entre les contraires pour guider son jugement et son action.

Cette différenciation dans les savoirs sera approfondie tout au long de l'histoire de la pensée, et notamment chez Kant (1781/1944 ; 1788/1943 ; 1790/1989). C'est Habermas, aujourd'hui, qui nous donne à réfléchir cette question sous la forme des différents types de vérités (exactitude, justesse, authenticité), si nous voulons bien admettre qu'un savoir, pour être validé comme tel, doit être considéré comme une somme de vérités, provisoires du moins. Pour Habermas, en effet, il n'existe pas de savoir a priori mais uniquement des savoirs à posteriori et provisoires. Tout savoir résulte d'un accord sur une prétention à la validité des énoncés que nous exprimons sur le monde. Habermas distingue cependant, à la suite de Kant, trois types de savoirs et d'énoncés : les énoncés descriptifs et constatifs – dont la prétention à la validité doit être vérifiée dans une discussion effective de la « communauté des savants » – qui forment ensemble les sciences et les techniques ; les énoncés normatifs et prescriptifs – dont la prétention à la validité doit être honorée dans une discussion effective avec toutes les personnes concernées – et qui, ensemble, forment la Morale et le Droit ; enfin, les énoncés évaluatifs et expressifs – dont la prétention à la validité se limite à l'authenticité de celui qui y prétend et qui, à ce titre, n'est pas discutable.

En nous inspirant de Habermas (1972/1987 ; 1983/1986 ; 1991/1992 ; 1992/1997) et de Jean-Marc Ferry (1991), nous pourrions dresser le tableau suivant :

Tableau 1. Esquisse d'architecture du savoir

Intelligibilité			
Énoncés	Constatifs et descriptifs	Normatifs et prescriptifs	Évaluatifs et expressifs
Prétention à la validité	L'exactitude (le « vrai »)	La justesse normative (le « bien », le « juste », le « légitime »)	L'authenticité (le « bon », la « valeur »)
Rapport au monde	Physique	Intersubjectif	Subjectif
Sphère du savoir	Science & Technique	Droit & Morale	Esthétique
Catégorie	Faits (ce qui est)	Normes (ce qui doit être)	Valeurs (le bien-être)
Mode	Indicatif	Impératif	Subjonctif
Personne pronominale	Il	Tu	Je
Validité de l'énoncé	À l'issue d'une discussion « sérieuse » par la « communauté des savants »	À l'issue d'une discussion « sérieuse » avec le public des personnes concernées par la norme (selon qu'elle soit technique, éthique, morale ou juridique)	(Après mûre réflexion, clarification de l'accord avec soi-même, voire investigation de type thérapeutique)

¹ Contrairement à Aristote (1992, livre IV, chap. 1, § 13) qui pensait qu'« il est impossible de délibérer sur un fait accompli ; on ne délibère que sur l'avenir et sur le possible, parce que ce qui a été, c'est-à-dire le passé, ne peut pas n'avoir point été ».

Nous abordons cette architectonique complexe dans nos cours d'éthique et de citoyenneté avec l'exemple suivant (Leleux & Rocourt, 2010, p. 119-123) : l'énoncé « X paie ses impôts » change de sens, de registre et de prétention à la validité selon qu'il est précédé de « *Il est vrai que* » (dans ce cas l'énoncé prétend à l'*exactitude*) ; de « *Il est juste que* » (dans ce cas l'énoncé prétend à la *justesse normative*) ; « *J'aime que* », « *Je préfère que* » (dans ce cas l'énoncé prétend à l'*authenticité*).

Avant d'aller plus loin, nous pouvons donc déjà acter que :

- le savoir sur lequel porte l'éthique est un savoir constitué de *règles d'action validées* (énoncés normatifs et prescriptifs, normes). Cette validation est toujours provisoire et la norme peut toujours être problématisée et faire l'objet d'une nouvelle discussion.
- Si la *morale/l'éthique* est un *savoir*, alors elle peut à ce titre être enseignée.
- Enseigner l'éthique revient à développer le jugement normatif (qui porte sur *ce qui doit être* et non sur ce qui est).
- Puisqu'il n'y a de vérité qu'à posteriori, l'éthique ne peut faire l'objet d'*aucune moralisation*, d'*aucun argument d'autorité*.
- L'enseignement de l'éthique doit se donner pour objectif de *retrouver les raisons d'une norme* (ce que veut signifier d'ailleurs le terme d'*inter-dit* », ce qui a été dit entre les personnes pour s'entendre sur la règle). Et ces raisons ne sont pas non plus des arguments d'autorité mais des *arguments substantiels* qui s'ancrent par exemple dans les leçons de l'expérience de l'humanité.
- L'enseignement de l'éthique privilégiera donc l'*autonomie du choix de la règle*, c'est-à-dire l'*obéissance volontaire à une norme parce qu'elle se justifie* (auto/nomos) et fera une place significative à l'*argumentation* et à la *discussion* des normes d'action pour l'*accès au savoir vivre*.

Ce qui précède nécessite cependant pour l'enseignant-e de bien distinguer les faits, les normes et les valeurs.

1.3 Faits, normes et valeurs

- Les *faits* constituent l'objet d'étude des sciences. Ils s'apparentent à ce qu'Aristote nommait le nécessaire. Cependant, aujourd'hui, nous pensons avec Habermas (1972/1987, p. 282-283) que les faits sont eux-mêmes des prétentions à l'exactitude qui ont été honorées par la « discussion des savants ». Autrement dit, les faits sont le résultat d'une validation (il n'y a pas de fait existant). Les faits ne sont pas vrais ou faux, seuls le sont les énoncés à propos des faits, c'est-à-dire les énoncés descriptifs ou constatifs.
- Les normes constituent l'objet d'étude des sciences pratiques, la morale et le droit. Nous verrons plus loin que nous devons distinguer, pour l'enseignement de l'éthique, les normes juridiques (la légalité) et les normes de moralité. « Les normes se présentent », dit Habermas, « sous la forme d'une prétention à la validité à caractère binaire et sont soit valides soit non valides » (1991/1992, p. 278). Cependant, à la différence de Kant, le test de validité de la norme ne se fait pas chez Habermas *in foro interno* mais dans une discussion effective de toutes les personnes concernées par la norme et à l'issue de laquelle la norme sera considérée provisoirement comme juste ou non. Comme le dit Habermas (1983/1986, p. 88-89), « [a]u lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une maxime universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité. »
- Les valeurs (en tant que concepts) seraient, selon nous, les *signes* que nous utilisons pour rendre compte (en condensé ou en synthèse) des expériences au monde qui ont été *source de bien-être ou de plaisir*, voire de *mal-être ou de peine*. Et ces signes servent d'*indices pour choisir une norme d'action de manière à retrouver ce bien-être et éviter ce mal-être*.

En ce sens et à la différence de concepts formels, les valeurs ont une force normative *mais il ne faut surtout pas les confondre avec les normes* ni même avec les jugements de valeur qu'elles condensent. Par exemple : « liberté » condense tant la norme « Il faut se libérer de tous les jougs » que le jugement évaluatif « la liberté

est souhaitable, préférable » ou le jugement expressif « j'aime la liberté ; je déteste l'aliénation ».

Les valeurs ne sont pas hiérarchisables objectivement (il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises valeurs) et ne peuvent faire l'objet que d'une *hiérarchie axiologique toujours subjective* (Leleux, 2014a, chap. 4).

C'est en ce sens, selon nous, que Habermas (1991/1992, p. 278) souligne que :

« [...] le caractère attractif des valeurs a le sens relatif d'une appréciation de certains biens, usuelle ou adoptée dans le cadre de certaines cultures ou formes de vie ; autrement dit, les décisions importantes d'ordre axiologique ou les préférences d'ordre supérieur définissent ce qui, dans l'ensemble, est bon pour nous (ou pour moi) ».

1.4 Typologie des normes

Nous disions plus haut qu'il faut distinguer entre elles les normes, comme le faisait d'ailleurs Kant lorsqu'il distinguait les impératifs d'habileté et de prudence et ensuite l'impératif catégorique, tous des impératifs de moralité à distinguer des normes de légalité juridique.

Pourquoi les distinguer aujourd'hui ? Parce que le public concerné par la norme varie au moment de la validation de celle-ci et que leur force d'obligation n'est pas la même.

Les *normes de moralité* peuvent être classées en trois catégories : les normes techniques, éthiques et morales.² La relativité de l'obligation est indiquée par le sens relatif du verbe *devoir* dont la force illocutionnaire peut varier. Ainsi le devoir est-il faible pour les normes techniques parce qu'il n'en va, tout au plus, que d'*efficacité* (« pour te rendre à tel endroit, tu dois prendre tel bus ») ; en revanche, la force d'obligation est catégorique pour les *normes morales* qui obligent tout-e citoyen-ne du monde parce qu'il en va de *l'humanité de l'humain* (« Tu ne tueras point »). Enfin, le devoir est *fort pour certain-e-s* ou *nul pour d'autres* lorsqu'il s'agit de *normes éthiques*. En effet, il y va de la vie bonne, voire du salut, pour celles et ceux que les normes éthiques concernent, tandis qu'elles sont indifférentes aux autres (« Tu adoreras Dieu seul et tu l'aimeras plus que tout »). Pour comprendre cette dernière difficulté, il faut souligner que la norme éthique est une règle de conduite qui a pour fonction d'atteindre un *telos*, une fin subjective, et que la norme n'oblige que celles et ceux qui poursuivent cette fin-là. Les commandements religieux, par exemple, n'ont de force d'obligation que pour celles et ceux qui veulent gagner leur « paradis » et n'engagent pas les autres qui ont une autre conception de l'existence ou de la « vie bonne ». Les questions éthiques, dit Habermas (1991/1992, p. 99), n'exigent nullement une rupture complète avec la perspective égocentrique : « elles se rapportent en effet au *telos* d'une vie à chaque fois mienne ».

Notons qu'une même règle peut appartenir à deux ou trois catégories selon l'argumentation avancée pour la justifier (Leleux, 2014a, chap. 5).

Le degré d'obligation des normes apparaît aussi, notamment, lorsqu'elles sont coulées dans la forme du droit, par le degré de sanction pénale qui est attachée à leur transgression.

Le problème surgit quand il s'agit, pour vivre ensemble, de couler de telles normes techniques, éthiques et morales dans la forme du droit.³ On peut supposer que les normes techniques seront aisément validées par les citoyennes et citoyens (et considérées à ce titre comme légitimes) si l'impératif d'efficacité est atteint et neutre sur le plan de la moralité. Rouler à gauche ou à droite est insignifiant sur ce plan pour autant que tout le monde se range à l'une ou l'autre option.

Si les lois visent à préserver l'humanité du genre humain, il est raisonnable de penser qu'elles recevront l'aval ou le consentement de toutes et de tous, en démocratie du moins. Tout au plus peut-il sans doute y avoir controverse, comme avec le principe de précaution, sur le fait qu'il y ait danger pour l'espèce.

Où le bât blesse, c'est en matière de normes éthiques. Car, si la loi civile élève au rang de l'humanité du genre humain une fin ou un *telos* particulier, elle risque l'illégitimité, voire la partialité, rendant de surcroît injuste la sanction de l'infraction. Et si elle ne le fait pas, elle peut manquer pour certain-e-s à un devoir catégorique et rendre l'État

² J'utilise le terme de « norme » au sens de règle (du latin *norma* qui signifie « règle ») et je distingue ensuite les normes techniques, éthiques et morales dans le même sens que Kant (1790/1989, p. 22) différencie les impératifs hypothétiques (habileté et prudence) et catégorique.

³ Il faut alors distinguer, comme le font aussi Kant et Habermas, les normes de moralité et les normes juridiques, de légalité. Disons simplement ici pour faire vite que les normes juridiques peuvent elles aussi être déclinées dans les trois catégories (techniques, éthiques et morales).

laxiste. Ainsi s'expliquent les dures controverses sur les questions de l'avortement, de l'euthanasie, de l'homoparentalité, où l'éthos religieux diverge de l'éthos profane sur la conception naturelle, voire divine, ou culturelle de la vie.

La typologie des normes proposée ici ne vise pas seulement à la clarification sémantique pour que nous puissions nous comprendre entre chercheuses et chercheurs, elle a aussi une fonction politique. Si le législateur est tenu en démocratie de respecter le pluralisme éthique, il doit faire coexister pacifiquement des points de vue éthiques divergents et être capable, pour ce faire, de ne pas généraliser des convictions particulières. Cette typologie des normes a aussi une fonction déontologique pour les enseignant-e-s qui ont affaire, à des degrés divers, à l'éthique. Dans un État de droit, et donc à l'école publique, le pluralisme éthique doit être en principe respecté sauf si des obligations contradictoires se font jour. Dans ce cas, c'est la loi civile porteuse du consensus ou de la moralité publiques qui l'emportera. Comme dans le cas du médecin qui juge nécessaire de procéder à la transfusion sanguine d'un-e mineur-e et qui, sans l'autorisation des parents témoins de Jéhovah, demandera un jugement en référé.

Le rôle déontologique de l'enseignant-e, lui, est :

- de respecter les choix éthiques des jeunes tout en leur faisant comprendre que le droit à la liberté de pensée est exigible par chacune et chacun à égalité et donc qu'il ne s'agit jamais de vouloir élever une obligation particulière en norme catégorique ;
- de faire comprendre que la loi est parfois la garante de la coexistence pacifique de points de vue éthiques divergents ;
- que la désobéissance à la loi, même pour des raisons éthiques, fait encourir à celle ou celui qui commet l'infraction la sanction prévue par la loi.

Cette fonction déontologique suppose bien évidemment que l'enseignant-e soit capable d'éviter l'empire de sa subjectivité et de ne pas généraliser ses propres normes éthiques sans toutefois sombrer dans le relativisme moral. C'est seulement ainsi que l'enseignant-e d'éthique pourra surmonter une tension éventuelle entre son enseignement et la liberté de conscience des élèves.

2 Pratique

Pour mettre en pratique cette didactique de l'éthique et de la citoyenneté ainsi que leur déontologie propre, nous recourons à une série de dispositifs pédagogiques dont la finalité consiste toujours à former le jugement normatif et clarifier le jugement de valeur des élèves.

2.1 Clarifier, hiérarchiser et jugement de(s) valeurs

- Pour clarifier les valeurs des élèves de 4 à 7 ans, l'enseignant-e peut, par exemple, recourir aux images : leur demander de choisir l'image qui a leur préférence et de dire pourquoi. Pour les faire hiérarchiser, leur demander de coller trois images (dont on a préalablement reconstruit, avec l'aide de l'enseignant-e, la valeur) selon leur ordre de préférence. Pour faire découvrir la relativité des valeurs et de leurs échelles, organiser une promenade devant l'exposition des top 3 de la classe.⁴ Cette activité a en outre l'avantage de faire ressortir pour toute la classe qu'une échelle de valeurs 1 (par exemple : famille, amour, santé) n'est pas meilleure qu'une échelle de valeurs 2 (santé, amour, famille) et qu'il n'est donc pas possible de les discuter voire de les coter.
- L'élève peut aussi être amené-e à clarifier ses propres valeurs en opposition ou par comparaison avec les valeurs d'un-e auteur-e. L'album peut être un support pour ce faire, de même qu'un texte philosophique ou un article de journal. Par exemple, de manière à clarifier la morale dont les élèves sont les plus proches, j'ai conçu une leçon en plusieurs séquences pour des élèves de 16 ans (Leleux & Rocourt, 2010, p. 179-198). L'objectif est, dans un premier temps, de faire retrouver par les élèves les valeurs défendues ou rejetées, explicitement ou implicitement, dans les différents textes (un extrait de l'Épître de Paul aux Philippiens, des aphorismes de *Ainsi parlait Zarathoustra*, le chant de l'Internationale, une présentation de la morale laïque au sens belge) ; dans un

⁴ Pour la méthodologie précise, voir Leleux (2014a) et, pour le déroulement pédagogique, voir en particulier la leçon n° 5.

second temps, de faire élire trois valeurs par chaque élève qui doit les classer par ordre d'importance parmi toutes celles retrouvées dans un des textes.

- Autre exercice, en éducation à la citoyenneté, pour différencier valeurs et normes, préférences personnelles et objectivité juridique : on peut demander aux élèves de lire la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* et de sélectionner les cinq articles qui leur semblent les plus importants ou auxquels ils ou elles sont le plus attachés. Les élèves doivent ensuite dégager la valeur qui sous-tend ces cinq articles et les classer dans un top 5 de leurs valeurs. Cette activité fait alors apparaître la différence entre le point de vue axiologique subjectif et l'ordre logique qui prévaut dans tout texte juridique (le point de vue objectif du droit). Les participant-e-s, quel que soit leur âge, découvrent alors que leur préférence va à la liberté, à l'égalité, à la solidarité ou à la justice, à l'asile, à la liberté de culte, au procès équitable... que leur attachement aux droits peut être d'ordre biographique et relié au « connais-toi toi-même » dans un ordre qui n'est pas celui de la *Déclaration* qui servira de référence, lui, dans le cas d'un procès par exemple.

Les lectrices et lecteurs intéressé-e-s par ces protocoles pédagogiques sont invité-e-s à se référer aux nombreuses leçons, séquences et activités que nous avons eu l'occasion de proposer.⁵

2.2 Développer et exercer le jugement normatif

Développer le jugement normatif des jeunes consiste en substance à :

- a) les faire réfléchir à ce qu'il convient de faire pour atteindre un but ;
- b) leur apprendre à distinguer différents buts : un but simplement pratique (efficacité de l'action) ; un *telos*, une fin (c'est-à-dire le but d'une existence, le bonheur, la réussite d'une vie, le salut dans un au-delà de la vie terrestre...) ; une finalité humaine (humanité de l'être humain) ;
- c) leur faire hiérarchiser des normes d'action en fonction des différents objectifs, découvrir que certaines normes sont plus générales (incluant le point de vue subjectif) que d'autres (excluant d'autres points de vue subjectifs) ;
- d) leur faire comprendre que le vivre ensemble dans un État de droit suppose de pouvoir généraliser une norme pour toutes et tous à égalité ;
- e) leur faire reconstruire la nécessité d'une sanction attachée à la transgression d'une norme juridique ;
- f) les amener à distinguer le légal du légitime (une norme juridique n'est pas forcément juste) ;
- g) leur faire découvrir qu'un désaccord avec le législateur peut prendre la forme d'une désobéissance civile, sachant que celle-ci peut entraîner une sanction.

Plusieurs études et recherches montrent que le développement du jugement normatif s'opère lorsque les élèves sont mis-e-s en situation de discuter avec leurs pairs de problèmes moraux.⁶ La théorie du développement du jugement moral de Lawrence Kohlberg sert d'étalon de mesure de ce développement.⁷ C'est la raison pour laquelle les dispositifs pédagogiques que nous proposons de mettre en œuvre afin de développer un tel jugement recourent à *l'échange d'arguments moraux entre les pairs*.

Notons toutefois que les sujets de discussion, les normes discutées, peuvent diverger selon le type de cours : un cours de moralité publique, c'est-à-dire un cours d'éducation à la citoyenneté ou de morale laïque en France, ne prendra pas pour objet de réflexion les normes qui touchent à la morale personnelle, au salut ou aux convictions particulières. En revanche, celles-ci seront matière à discussion dans les cours de religion et de morale non confessionnelle, en Belgique par exemple. La discussion sera sans doute différente selon que l'on se réfère à une transcendance divine ou non. Dans un cours de morale non confessionnelle en tout cas, le parti pris sera de ne pas donner la priorité à un argument (d'autorité) d'ordre religieux. Par exemple, le devoir de charité ne ferait pas partie d'un

⁵ Pour le secondaire, voir surtout Leleux & Rocourt (2010) et, pour le primaire, voir surtout Leleux (2014a).

⁶ Voir, par exemple, Leleux (2009) et Leleux (2014b).

⁷ Par exemple : Jacques Lalanne (1990, p. 15-28) a montré qu'une argumentation, pour justifier le choix d'une issue au dilemme moral, peut évoluer d'un stade n vers une argumentation de stade $n + 1$; ce qu'a confirmé l'étude que j'ai menée : Leleux (2009).

tel cursus alors que le devoir de solidarité, sous la forme par exemple de la sécurité sociale, y serait questionné.

Plusieurs dispositifs pédagogiques peuvent être mis en place pour développer la décentration cognitive et l'échange des arguments moraux avec les pairs en ayant à l'esprit la typologie des normes que nous avons reconstruite plus haut.

2.3 Quelques exemples de dispositifs pédagogiques

Le premier des dispositifs pédagogiques auxquels recourir est celui que Kohlberg a lui-même utilisé pour établir sa théorie du développement du jugement moral, à savoir *le dilemme moral*. On peut prendre l'expression dans son sens usuel mais, sur le plan pédagogique, le dilemme moral obéit à quelques caractéristiques qui le différencie d'une simple alternative (par exemple : « faut-il faire ceci ou cela ? »). Le *dilemme moral* est plus contraignant parce qu'il décrit une situation dans laquelle le personnage principal du récit, que l'on va appeler « X » se trouve face à deux issues contradictoires sans que l'une ne soit a priori meilleure que l'autre. L'exemple fameux cité par Kohlberg étant le dilemme de Heinz⁸ qui doit choisir entre voler le pharmacien pour guérir sa femme ou la laisser mourir faute d'avoir les moyens de pouvoir acheter le médicament.

Sous cette réserve, bien des dilemmes peuvent constituer la base d'une discussion normative. Par exemple, le dilemme d'Aïsha :

Aïsha est marocaine et sort avec Patrick. Une de ses amies lui apprend que Patrick fait partie d'une bande de « skins » et l'emmène dans un bistrot où ils se réunissent. Aïsha assiste à une discussion dans un café entre Patrick et les « skins ». Il y est question de venger un des leurs, grièvement blessé, en organisant un attentat dans un établissement où se réunissent les amis et frères d'Aïsha. Celle-ci tente d'en empêcher Patrick, sans succès. De plus, ce dernier la menace de représailles si elle diffusait le secret. L'attentat projeté est imminent. Que doit faire Aïsha : prévenir la police ou être fidèle à son petit ami ?

Ce dilemme permet une réflexion approfondie sur le devoir de dénoncer ou non l'imminence d'un délit. Il n'y a pas de bonne issue a priori au dilemme dans la mesure où vont entrer en concurrence des arguments moraux différents, les uns relevant du devoir citoyen, les autres de l'amour ou d'une obligation conjugale. Les échanges devraient permettre de hiérarchiser ceux-ci mais la discussion devrait aussi faire apparaître que personne ne peut exiger de quelqu'un d'autre que lui- ou elle-même de se sacrifier pour son prochain et d'endurer des représailles. La « morale rationnelle scelle l'abolition du sacrifice », dit Habermas (1991/1992, p. 125).

L'intérêt de travailler avec des dilemmes en classe vise précisément non à transmettre une morale toute faite mais à faire réfléchir et échanger des justifications pour développer le jugement normatif.

C'est précisément pour développer un tel jugement qu'une discussion à visée philosophique (DVP), telle que nous la préconisons, doit se donner pour objectif pédagogique que les élèves discutent de problèmes moraux, échangent des justifications quant au choix de telle ou telle norme d'action et produisent en conclusion (provisoire) de la discussion une *sophia*, une sagesse, un savoir pratique, éventuellement sous la forme d'un conseil à un-e ami-e. L'accent étant mis, dans une telle pratique pédagogique, sur le « que dois-je faire ? » (normatif) plutôt que sur le « qu'est-ce que ? » (descriptif) ou sur le « que suis-je capable de faire ? » (psychologique).

Les lectrices et lecteurs intéressé-e-s pourront prendre connaissance d'une vingtaine de discussions à visée philosophique (DVP) à partir de contes africains écrits par Jan Lantier pour les élèves de 5 à 14 ans (avec leurs questions, les plans de discussion de l'enseignant-e et la production des sagesse des élèves) dans un ouvrage paru en 2010 (Leleux & Lantier, 2010).

- La régulation des émotions par la DVP est un programme de réflexion sur les émotions (paru dans Leleux, Rocourt & Lantier, 2014), qui vise lui aussi à développer le jugement normatif. L'objectif général de ce programme est de développer l'autonomie affective des élèves et, ce faisant, de contribuer à la civilisation démocratique au sens où, comme le dit le sociologue Norbert Elias, celle-ci est le résultat d'un long processus de maîtrise des affects (Elias, 1939/1989 ; 1939/1990). Processus durant lequel, selon lui, l'art militaire et le rapport de force physique ont progressivement cédé la place à l'art de la parole.

⁸ Pour ce dilemme et l'utilisation qu'en fait Lawrence Kohlberg, voir, par exemple, pour le secondaire : Leleux & Rocourt (2010) et, pour le primaire, Leleux & Rocourt (2015), chapitre 2 et, par exemple, la leçon 19.

Le dispositif pédagogique a été intégralement mis en place à l'école maternelle, en 2P (7-8 ans), 6P (11-12 ans) et partiellement en 1P (6-7 ans) et en 1S (12-13 ans). Il consiste, à partir d'*Histoires d'émotions* de Jan Lantier, d'identifier une émotion, d'en comprendre son utilité et ses inconvénients ainsi que de la réguler en conséquence par un jugement normatif. En maternelle, les élèves ont réfléchi à quatre émotions (la peur, la colère, la tristesse, la joie) ; en primaire et secondaire, ils ont identifié deux concepts (émotion et famille d'émotions) et réfléchi à quatre émotions de base supplémentaires (la surprise, le dégoût, la honte et l'émoi amoureux), à une émotion mixte (la jalousie) et à une émotion sociale autre que la honte (la fierté).

- Les enseignant·e·s qui n'ont pas en charge l'éducation morale ou citoyenne mais qui ont à gérer le vivre ensemble d'une classe et accomplir une des missions traditionnelles de l'école qui consiste à socialiser les jeunes, pourront développer le jugement normatif de leurs élèves par la réflexion à propos *des droits et des devoirs* de tout un chacun en classe, sachant que, en démocratie, *si tout droit est dû à chacune et chacun à égalité, chaque droit suppose un devoir afférent*. Raison pour laquelle cette réflexion en classe devrait être menée sous la forme d'un règlement ou d'une charte dans lesquelles les droits sont confrontés aux devoirs correspondants et ne se limitent pas, comme c'est souvent le cas, à une liste d'interdits ou de devoirs (Leleux, 2015).
- À la suite de la réflexion précédente concernant les droits et les devoirs, l'enseignant·e pourra recourir à un dispositif inspiré de la pédagogie Freinet : *le conseil de la classe* qui est l'organe de législation et de décision de la classe sur le vivre ensemble (Leleux & Rocourt, 2015).

Quel que soit le dispositif utilisé, l'important pour l'enseignant·e, spécialisé·e ou non en didactique de la morale et de la citoyenneté, consiste à développer un jugement normatif autonome de ses élèves. Ce que Lawrence Kohlberg appelle un jugement « postconventionnel », c'est-à-dire un jugement normatif qui se fonde librement sur des principes pour justifier le choix d'une règle d'action. En l'absence de cette autonomie du jugement comme objectif pédagogique, l'action de l'enseignant·e serait une entreprise de moralisation visant à faire de ses élèves de bonnes et bons exécutant·e·s, reniant du même coup l'idéal moral démocratique d'autonomie politique. Il est particulièrement nécessaire que les enseignant·e·s soient formé·e·s à éviter une telle dérive de moralisation, dérive qui donnerait raison à Condorcet, selon lequel on ne pourrait confier l'éducation à l'école.



À propos de l'auteure

Claudine Leleux, philosophe de formation, est spécialisée en didactique de la morale non confessionnelle et de l'éducation à la citoyenneté. Elle a en charge la formation continue dans ces disciplines à la Haute Ecole de Bruxelles. Elle est l'auteure de nombreux ouvrages sur le sujet. Elle dirige la collection « Apprentis philosophes » et « Apprentis citoyens » chez De Boeck. Site personnel : <http://users.skynet.be/clauidine.leleux>
clauidine.leleux@gmail.com

Références

- Aristote. (1992). *Éthique à Nicomaque* (J. Barthélemy Saint-Hilaire, trad., revu par A. Gomez-Muller). Paris : Le Livre de poche.
- Elias, N. (1989). *La civilisation des mœurs* (P. Kamnitzer, trad.). Paris : Presses Pocket. (Ouvrage original publié en 1939 sous le titre *Über den Prozess der Zivilisation*).
- Elias, N. (1990). *La dynamique de l'Occident*. Paris : Presses Pocket. (Ouvrage original publié en 1939 sous le titre *Wandlungen der Gesellschaft*).
- Ferry, J.-M. (1991). *Les Puissances de l'expérience. Essai sur l'identité contemporaine* (vol. 1 et 2). Paris : Cerf.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle* (Ch. Bouchindhomme, trad.). Paris : Cerf. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*).
- Habermas, J. (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais* (R. Rochlitz, trad.). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1972 sous le titre *Zur Logik der Sozialwissenschaften*).
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion* (M. Hunyadi, trad.). Paris : Cerf. (Ouvrage original publié en 1991 sous le titre *Erläuterungen zur Diskursethik*).
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes* (R. Rochlitz et Ch. Bouchindhomme, trad.). Paris : Gallimard. (Ouvrage original paru en 1992 sous le titre *Faktizität und Geltung*).
- Kant, I. (1943). *Critique de la raison pratique* (F. Picavet, trad.). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1788 sous le titre *Kritik der praktischen Vernunft*).
- Kant, I. (1944). *Critique de la raison pure* (A. Tremesaygues et B. Pacaud, trad., 3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1781 sous le titre *Kritik der reinen Vernunft*).
- Kant, I. (1989). *Critique de la faculté de juger* (A. Philonenko, trad.). Paris : Librairie Vrin. (Ouvrage original publié en 1790 sous le titre *Kritik der Urteilskraft*).
- Lalanne, J. (1990). Le développement moral cognitif chez Lawrence Kohlberg. *Entre-vues*, 7, 15-28.
- Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *La Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, 71-87.
- Leleux, C. (2014a). *Hiérarchiser les valeurs et les normes de 5 à 14 ans* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 2000).
- Leleux, C. (2014b). Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats. *La Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 186, 75-84.
- Leleux, C. (2015). *Relier les droits et les devoirs de 5 à 14 ans* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 2006).
- Leleux, C. & Lantier, J. (2010). *Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Leleux, C. & Rocourt, C. (2010). *Pour une didactique de l'éducation à l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*. Bruxelles : De Boeck.

Leleux, C. & Rocourt, C. (2015). *Former à la coopération et à la participation de 5 à 14 ans* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 2008).

Leleux, C., Rocourt, C. & Lantier, J. (2014). *Développer l'autonomie affective de 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.