

# Histoire d'une révolution dans la pédagogie du cours de morale

Cathy LEGROS (\*)

Une véritable «révolution copernicienne» s'est opérée il y a une douzaine d'années dans la pédagogie du cours de morale au secondaire, rupture radicale avec la conception traditionnelle de cet enseignement, qui a provoqué une recherche collective intégrant progressivement diverses méthodologies actives et expérientielles. Reprises par les professeurs dans leurs classes, elles ont profondément modifié leur pratique et globalement la physionomie du cours de morale. Reliées aux différents objectifs qui orientent le Programme de morale, articulées dans leurs complémentarités, harmonisées dans leurs convergences et intégrées dans une visée éducative commune, elles ont ainsi généré la création d'une pédagogie cohérente, structurée et tout à fait originale qui donne aujourd'hui son caractère et sa force au cours de morale du secondaire en Communauté française. Acquis novateurs trop souvent méconnus ou appréhendés superficiellement de l'extérieur.

Il me tient à coeur d'amener une compréhension plus fondamentale des grandes options qui fondent cette pédagogie que nous avons qualifiée d'«humaniste». J'expliciterais essentiellement les convictions originaires qui ont déterminé cet investissement dans de nouvelles pratiques d'éducation morale. Pour en faire percevoir la richesse et la diversité, j'en dresserai ensuite un inventaire très succinct. Dans les limites de cet article, je ne pourrai malheureusement ni détailler les découvertes successives qui ont jalonné douze années de recherche assidue, ininterrompue et foisonnante, ni en établir l'évolution et les moments-charnières, ni en restituer les enthousiasmes et les enchantements.

Il m'importe cependant au préalable de souligner combien ce changement d'orientation du cours résulte d'une dynamique interne et d'une synergie entre les apports de nombreux acteurs : des philosophes, des psycho-pédagogues, des chercheurs en sciences de l'éducation, des for-

mateurs en développement personnel dans le secteur socio-culturel, et surtout les enseignants expérimentateurs et innovateurs sur le terrain même de leurs classes qui ont ainsi rendu possible la maturation et l'adaptation concrète de cette nouvelle pédagogie. Il ne faudrait pas oublier le rôle névralgique joué par les inspecteurs de morale du secondaire qui d'emblée dès leur entrée en fonction (moi-même en 1985 et mon collègue Michel Bastien en 1988) ont lancé cette dynamique de recherche et de réflexion et ont suscité cette synergie entre théoriciens, chercheurs, praticiens et professeurs. Ils ont investigué les différents courants d'éducation morale actuels (québécois et anglo-saxons surtout) susceptibles d'enrichir le cours; ils ont trouvé les animateurs qualifiés pour transmettre les méthodologies découvertes; ils ont mis sur pied des cycles de formation, journées et stages pédagogiques, qui ont impliqué quasi tous les professeurs de la Communauté française, des professeurs de l'enseignement subventionné officiel grâce aux collaborations qu'ils ont organisées avec les directions respectives (Ville de Liège, Ville de Bruxelles, Ceria, Provincial du Hainaut, ...) et parfois les futurs enseignants dans les universités et écoles normales; ils ont créé en 1989 une revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale, *Entre-vues* (1) qui en est son numéro 36, des dossiers *Entre-vues* et une collection «*Outils pour le cours de morale*» éditée par le CEDIL (2). La formation continuée et les publications citées ont constitué des lieux privilégiés de rencontres vivantes, d'inventivité et d'interpellations réciproques, creuset et réceptacle alchimiques où s'est forgée cette spécificité psycho-pédagogique du cours de morale aujourd'hui.

On pourrait parler de l'émergence d'un nouveau paradigme ou modèle en éducation morale combinant des théories et des pratiques d'éducation morale venues d'horizons divers que, comme inspectrice, au coeur même de ces découvertes, en assurant la transmission, j'ai été plus directement amenée à formuler, théo-

## Libres propos



riser et argumenter dans une publication «*L'Arbre en éventail*»(3), en démontrant comment il s'accorde avec l'esprit, les principes généraux et les contenus du cours spécifiés par le Programme officiel de 1976. Les numéros trimestriels d'Entrevues publiés régulièrement depuis 1989 portent la trace fidèle des étapes marquantes de notre recherche qui y sont exposées et clarifiées largement sous l'angle théorique (fondements) et sous l'angle pratique (méthodes, dispositifs didactiques, exercices, leçons, ...). Le lecteur intéressé pourra s'y référer (1).

Mon propos, ici, sera de mettre en évidence la prise de conscience déterminante qui a bouleversé nos pratiques d'enseignement et amorcé dès 1985 tout cet itinéraire d'investigations et d'inventions.

### **1. Révolution copernicienne en morale. Abandon du modèle cartésien privilégiant le développement du jugement rationnel**

L'enseignement de la morale est traditionnellement basé sur le développement du jugement moral par l'exercice de l'argumentation rationnelle s'appuyant sur le recours aux savoirs constitués, (sciences humaines: psychologie, sociologie, histoire, ..., sciences exactes), à la fonction critique de la philosophie et à l'objectivité de l'information afin de déconstruire les préjugés et démystifier les passions spontanées. Cette façon d'enseigner met en oeuvre un présupposé cartésien : «*il suffit de bien juger pour bien faire*» et un pari socratique : «*nul ne fait le mal volontairement*», la connaissance du bien entraînant spontanément sa réalisation dans des choix et des actes conséquents.

Cette conviction pédagogique naïve est cruellement démentie par les faits. Je prendrai un exemple qui nous touche douloureusement, en rapport avec notre sentiment d'impuissance, comme éducateurs, face à la montée de l'extrême-droite et du racisme. Comment expliquer l'inertie de la majorité du peuple allemand qui pourtant «*savait ce qui se passait*» dans les camps de la mort? Comment

expliquer la cruauté des nazis responsables et témoins directs des souffrances des victimes, du «*mal radical*», l'extermination massive de 6 millions de juifs ? Comment expliquer que cette connaissance «*historique*» des crimes nazis n'empêche aujourd'hui ni d'autres génocides ni la recrudescence du racisme?

### **2. Les leçons d'Auschwitz**

Les analyses percutantes de Hannah Arendt sur l'univers concentrationnaire et la «*banalité du mal*», répercutées par Bruno Bettelheim dans «*Survivre*» et «*Le coeur conscient*» nous apportent des «*témoignages*» et des «*leçons*» déterminantes qui nous acculent à envisager autrement l'éducation morale.

Ces situations extrêmes, «*institutions minutieusement programmées d'un monde de mourants où plus rien n'avait de sens*»(3), «*docilité terrifiante qui menait tous les prisonniers du camp vers leur propre mort*»(4) comme des «*cadavres ambulants*» «*complètement conditionnés*», «*ayant renoncé à leur qualité de personne*», «*égalité monstrueuse sans humanité ni fraternité*», «*image de l'enfer*», où «*les schémas de comportements et les mobiles que l'on attribue à la psychologie humaine en général ont été abolis*»(5) et où «*les limites assignées à la condition humaine ont été franchies*» (6), nous démontrent par «*le refus éhonté de tout ce qui est humain*» quelles sont les conditions d'humanité essentielles à garantir, instaurer et préserver pour que les critères du bien et du mal qui fondent la morale puissent retrouver sens. «*Expérience fondamentale de notre époque et sa détresse fondamentale, ... ce n'est qu'à partir de ce fondement sur lequel reposera une connaissance nouvelle de l'homme que de nouvelles perspectives pourront prendre leur point de départ.*»(Hannah Arendt) (7)

1<sup>er</sup> témoignage. «*L'heure du choix, pour Eichmann, s'est présentée la première fois lorsqu'il a visité les camps d'extermination, et qu'il a été témoin direct du sort réservé aux juifs. Il a failli s'évanouir. Mais au lieu de tenir compte de sa réaction*

*émotionnelle, il se contraignit à aller jusqu'au bout de la tâche qui lui avait été confiée et qu'il considérait comme une obligation personnelle. Ce fut pour lui le point de non-retour. C'est alors qu'il renonça à réagir comme un être humain et qu'il accepta de n'être qu'un outil dans les mains de ses maîtres nazis. Telles sont, je crois, les moments où il faut prendre une décision capitale, quand on est en contact personnel, direct, et non abstraitement, avec le problème de l'être humain confronté à la société totalitaire.*» (B. Bettelheim - *Survivre*)(8)

1<sup>ère</sup> leçon. Eichmann n'est pas un monstre, «*une figure démoniaque*», mû par la volonté de faire le mal, mais un être borné, insignifiant, «*tâcheron besogneux de la solution finale, ... incarnation de l'absence de pensée*»(9), qui s'est rendu autiste, insensible et indifférent aux cruautés infligées aux juifs qu'il ne voulait de ce fait plus reconnaître comme des êtres humains, semblables à lui-même.

«*Lorsqu'un individu est atteint dans sa capacité de juger moralement, il est toujours atteint à la fois dans sa capacité sensible ou émotionnelle à s'ouvrir au lien humain*», à considérer l'autre comme soi-même, à le respecter dans son humanité. «*Ce pari pour l'homme, ou ce désir d'humanité, précède la réflexion rationnelle et la fonde. Celle-ci s'ancre dans une ouverture au monde qui est d'abord existentielle et dont la dimension affective ou émotionnelle est essentielle.*» «*L'homme est le seul qui puisse se donner la loi morale, loi rationnelle, mais il ne le peut que parce qu'il est un être de chair, parce qu'il éprouve dans sa chair, dans sa présence charnelle à l'autre, une exigence qui transcende la dimension sensible de cette relation. Les belles analyses de Lévinas sur le «visage de l'autre» l'ont bien montré.*» Nous reprenons ces considérations à un article d'Anne-Marie Roviello intitulé «*La genèse du jugement moral*» (10) qui constitue pour nous une prise de conscience importante confortant nos choix pédagogiques.

Conclusions. Méditer les situations extrêmes où, dans l'enfer d'Aus-

chwitz, la sensibilité morale a été tant chez les victimes que chez les bourreaux totalement atrophiée, nous permet de dégager ce qu'il s'agit avant tout travail intellectuel de développer : la sensibilité morale, cette ouverture au monde et au respect d'autrui - mais aussi au respect de l'humanité en soi, reconnaissance de cette altérité réciproque et irréductible qui est en même temps égalité totale, «hospitalité inconditionnelle», dira E. Lévinas. «Soi-même comme un autre», l'émergence de cette empathie affective devrait dès lors constituer l'objectif premier de toute éducation morale. Car «sans la sensibilité, sans un rapport sensible à soi et au monde -aux autres- il n'y aurait tout simplement pas de jugement possible, du moins pas de jugement du type de ceux qui nous concernent ici : les jugements sur le sens.» On peut dès lors comprendre pourquoi une connaissance abstraite des monstruosité nazies sans la conscience sensible de la souffrance subie par les victimes, sans l'écoute de la parole vivante des rescapés qui se souviennent pour nous, est impuissante à extirper l'indifférence et le racisme!

2<sup>e</sup> témoignage. «Une fois, alors qu'un groupe de prisonnier nus étaient alignés devant la chambre à gaz, l'officier S.S. apprit que l'une des femmes avait été danseuse. Il lui ordonna de danser pour lui. Elle le fit, s'approcha de lui, s'empara de son pistolet et le tua. Elle-même fut immédiatement abattue. Ne peut-on supposer qu'en dépit du cadre grotesque, en dansant elle était redevenue une personne. L'officier l'avait distinguée individuellement et lui avait demandé de lui donner un échantillon de ce qui avait été sa vocation. Elle n'était plus un numéro, une prisonnière sans nom, dépersonnalisée, mais la danseuse d'autrefois. Transformée, fût-ce temporairement, elle avait réagi comme elle l'eût fait autrefois et tué l'ennemi acharné à la détruire, en sachant qu'elle-même serait tuée.» ( B. Bettelheim - Le Coeur Conscient)(11).

2<sup>e</sup> leçon. «Il n'y a que moi pour être moi». Chacun est une personne au singulier, unique et irremplaçable. Pouvoir l'exprimer, exister dans son originalité propre, être reconnu dans

son individualité à nulle autre pareille, la petite danseuse de Bettelheim, image emblématique, nous en fait mesurer les enjeux. Car, à Auschwitz, avant la mort physique, c'est la désintégration de la personnalité, la destruction totale de l'individualité, la domination absolue de la nature humaine et «sa réduction à un être complètement conditionné» qui étaient programmées.

Susciter l'éclosion des potentialités individuelles, favoriser l'épanouissement de la personnalité et inciter à l'affirmation de soi doivent prendre place dans un cours de morale comme objectifs constitutifs de la dignité humaine!

3<sup>e</sup> témoignage. 347, avenue Louise. Dans les caves de la Gestapo. Octobre 1994. Des murs couverts de graffitis par dizaine, des noms propres surtout, des dates aussi, des adieux, des mots d'amour parfois, griffés avec les ongles ou grattés avec des moyens rudimentaires, oubliés dans l'obscurité d'un souterrain, découverts par André Dartevelde, journaliste à la RTBF, photographiés et publiés par le Centre de Recherche Historique de la Seconde Guerre Mondiale. Il est difficile de décrire l'émotion qui vous étreint à la découverte de ces noms faiblement éclairés par une lampe de poche dans ces caves humides, dira-t-il. «J'avais l'impression physique d'une présence, d'une intimité comme s'ils se cachaient derrière les mots ...»

3<sup>e</sup> leçon. Etrange rapprochement avec les inscriptions hiéroglyphiques dans les grottes de la préhistoire où s'origine notre humanité ... Il s'agissait pour ces résistants qui allaient être torturés et envoyés à Auschwitz de laisser une trace, un nom, une identité pour continuer à vivre au-delà de la mort dans la mémoire des hommes ... de se manifester encore en communiquant avec eux avant de disparaître anonymes dans les charniers des camps d'extermination.

Ce témoignage bouleversant dans sa simplicité en dit plus que tous les plaidoyers pédagogiques sur la nécessité d'édifier certaines structures et relations psychiques constitutives de notre humanité (être nommé, reconnu,

identifié, relié à une communauté...) impliquant d'abord un travail de développement personnel et de communication interpersonnelle avant tout autre travail axé plus directement sur le développement moral, le jugement éthique et le choix des valeurs.

### 3. Importance de l'affectivité dans l'éducation morale. Apports de la Psychologie humaniste et de la Clarification des valeurs

Sous un autre angle, la psychologie nous démontre suffisamment combien une personnalité, et en particulier celle de l'enfant plus fragile, peut s'épanouir sous l'effet de sollicitations positives, mais combien elle peut être fissurée, voire détruite par les coups de boutoir destructeurs et dévalorisants d'un environnement social ou familial hostile qui lui renvoie une image négative de lui-même.

La «Clarification des valeurs» est une méthode pédagogique de développement personnel anglo-saxonne, issue de la psychologie humaniste (C. Rogers), qui travaille en priorité les structures affectives de la personnalité. Construire d'abord le sentiment d'identité (self-concept), une intériorité heureuse, une image positive de soi, une sensorialité épanouie ainsi que la capacité de se relier aux autres et de communiquer dans la reconnaissance et le respect de la différence, tels sont les préalables à prendre en compte pour ne pas être habité par un manque à combler, une violence à exorciser, une volonté de puissance à assouvir qui compromettraient l'authenticité d'une évolution personnelle.

Cette méthode, se revendiquant d'un existentialisme et d'un humanisme athées, considérant que l'homme est totalement responsable de son existence - «il n'est rien d'autre que la somme de ses actes»(J-P. Sartre)-, a pour but d'aider chacun à se dégager de l'influence du milieu pour choisir ses propres valeurs et les assumer dans des attitudes, des comportements et des actes cohérents, ayant au préalable acquis une estime de soi dans laquelle puiser cette volonté de réalisation.

Cette méthode centrée sur «*les valeurs*» et «*l'engagement*» est ainsi venue providentiellement s'emboîter parfaitement avec la philosophie et les principes du cours de morale. procurant enfin aux professeurs des moyens pour les mettre en oeuvre dans des démarches d'apprentissage. A travers l'enjeu d'un choix autonome de valeurs, respectueux d'un pluralisme, c'est l'action morale qui y détermine le sens de l'existence. La psycho-pédagogie va travailler essentiellement sur les blocages et les résistances affectives (peurs, désirs, attachements,...), la résolution des contradictions intérieures, la gestion des conflits, les obstacles à l'action, le développement des qualités de courage et d'affirmation de soi nécessaires pour pouvoir être fidèle à ses choix et convictions dans des situations existentielles et concrètes difficiles.

Conséquence pédagogique : c'est dans la classe même devenue un atelier expérientiel que les élèves vont s'impliquer directement avec leur vécu, la narration de leur propre autobiographie ou anticiper des dilemmes, des cas de conscience, des situations problèmes qui appellent des choix et des décisions. Mis en jeu dans tous les aspects de leur personnalité, intellectuelle, émotionnelle, créative, imaginative, ils seront amenés, pour répondre, à mettre en scène le scénario personnel d'une morale pratique résultant d'une recherche d'harmonisation et de clarification entre leurs désirs affectifs, leurs choix rationnels et leurs motivations à l'action. Gestuelle existentielle, germe d'une maturité éthique, qu'ils pourront par la suite reporter dans la vie réelle.

Au-delà des exercices particuliers apportés par la méthode, l'irruption de la Clarification des valeurs dans notre pratique a bouleversé fondamentalement notre manière d'enseigner la morale limitée au seul développement du jugement moral. D'autres modalités de travail se sont mises en place signifiant un déplacement des points de percusion. Ce qui est visé désormais, ce n'est plus l'extériorité d'un jugement moral justifié rationnellement par l'enseignant en fonction d'un contenu référentiel

validé par un savoir (comme par exemple le recours aux sciences humaines pour démonter les représentations médiatiques) mais l'activité du sujet-apprenant impliqué existentiellement dans des situations-problèmes, exercer à prendre des décisions en tenant compte à la fois de son épanouissement affectif, de ses choix de valeurs et des implications de ses actes, capable d'assumer l'incertitude liée à l'absence de critères assurés et à l'acceptation d'un pluralisme des valeurs.

Cette formulation pourrait faire penser que l'enseignement de la morale, dans une société en crise et en perte de valeurs communes, se serait retranchée dans le culte narcissique d'un individualisme qui trouverait sa légitimité uniquement dans l'observation de critères formels (cohérence entre les actes et les valeurs invoquées) et de qualités existentielles (fidélité à soi-même, courage de s'affirmer, créativité dans la résolution de conflits, ...) au détriment d'engagements sociaux et politiques.

Cependant la Clarification des valeurs, telle du moins que nous l'avons adaptée, installe systématiquement des dispositifs de communication et d'interaction régis par l'écoute et le respect mutuel constitutifs d'une éthique de la discussion, qui engagent toujours dans une parole partagée. Cette parole partagée tisse un lien social et inscrit chacun dans un monde commun où s'expérimente une confrontation de valeurs dans un espace public démocratique que constitue la classe et se cherchent des consensus provisoires, négociés, argumentés, respectueux des droits de chacun, où le «*Dire*» devient un acte politique en soi. Ainsi, par l'introduction de cette dimension communicationnelle, la clarification des valeurs est d'emblée aussi éducation à la citoyenneté responsable.

#### **4. Enjeux de la Pédagogie humaniste**

L'enjeu de cette communication vivante est philosophiquement et psychologiquement plus déterminante encore. Car une parole adressée donne à ressentir une reconnaissance

réciroque de ce que chaque interlocuteur a d'unique et d'irremplaçable; elle fait advenir le sujet à lui-même parce qu'elle le constitue dans un rapport d'altérité : «*J'existe parce que tu m'as dit tu*»(Albert Jacquart). «*L'éthique se tient d'abord dans le face à face, dans le rapport à autrui d'une situation duale, les regards échangés, la parole avec l'autre au singulier*» (E. Lévinas)

Par cette inscription dans notre égalité et notre humanité commune qu'elle nous donne à vivre, cette pédagogie véhicule, dans sa pratique même et les attitudes qu'elle favorise, une philosophie humaniste basée sur la nomination personnelle et le respect mutuel, qui conditionne l'application du principe kantien constitutif de toute moralité : «*Agis toujours de telle sorte que tu traites toujours l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans celle d'autrui, non pas comme un simple moyen, mais toujours aussi comme une fin*».

C'est la raison pour laquelle il me tient à coeur, dans le monde d'aujourd'hui où les hommes sont souvent considérés comme des objets en fonction de leur rentabilité économique, où racisme, violence et exclusion se conjugent au quotidien, de développer ce sentiment de reliance, facteur de résistance citoyenne et de transformation morale, dans des lieux de paroles partagées que sont les classes, les journées pédagogiques, (les cafés philosophiques me semblent répondre aux mêmes aspirations), ... où se joue «*d'ouverture à l'Autre social*»(Elie Wiesel).

Quelles que soient les méthodologies autres que la Clarification des valeurs qui seront par la suite intégrées dans le cours de morale, ces enjeux fondamentaux d'humanité resteront présents comme leur fonds commun.

#### **5. Itinéraire de la recherche pédagogique**

A titre indicatif, pour que le lecteur prenne la mesure de l'immense champ d'investigation que nous avons ensuite exploré, pointons schématiquement les principaux jalons de notre recherche à partir du modèle de

«*L'Arbre en éventail*» (3) qui nous a permis de structurer et de coordonner les différentes méthodologies intégrées.

## L'Arbre en éventail

Ce modèle reprend les trois branches (12) de la Clarification des valeurs (S'attacher, Choisir, Agir) en élargissant leur champ d'application au-delà des objectifs, des démarches et des exercices particuliers définis par la méthode, et en renforçant l'affectivité comme tronc de l'éducation morale, posant ainsi le développement de l'identité, du lien social et de l'ouverture au monde comme condition préalable du choix moral et de l'engagement dans l'action.

### 1. Tronc et branche principale : l'éducation affective

Nous nous sommes d'abord tourné vers des pratiques susceptibles de contribuer à la construction affective de la personnalité inspirées soit des psychologies du développement personnel et de la communication interpersonnelle verbale et non-verbale, soit des diverses méthodes actives visant la créativité : Gordon, Prodas, PNL, analyse transactionnelle - systémique - institutionnelle, relaxation à partir de techniques de bien-être du yoga et de la sophrologie, approche sensorielle de la nature et des musées, approche positive de soi et des autres, autolouange, expression corporelle, drama, ateliers conte, ateliers d'écriture, ateliers théâtre, ...

### 2. Deuxième branche : le développement de l'engagement dans l'action

Nous avons aussi recherché des techniques pour renforcer l'engagement réfléchi dans l'action : techniques de résolution de conflits, pédagogies de la coopération, recherche-action pour développer le comportement d'aide, ... Plus systématiquement nous avons stimulé la technique du théâtre-forum (jeu de rôle qui consiste à mettre en scène une situation d'injustice en incitant les élèves à transformer le scénario négatif de départ).

### 3. Troisième branche : le développement moral cognitif du choix de valeur, du jugement et de l'argumentation

Notre attention d'abord concentrée sur les objectifs pour lesquels nous étions les plus démunis, l'affectivité et l'action, s'est ensuite focalisée sur le développement moral cognitif en utilisant systématiquement les démarches codifiées propres à la méthode de la Clarification : prise de conscience et choix argumenté rationnellement des valeurs qui sous-tendent nos attitudes, nos comportements et nos actes, que nous avons appliquées à divers domaines : environnement, santé, droits de l'homme, de l'enfant, citoyenneté, racisme, ...

Le travail à partir des dilemmes moraux sur le conflit cognitif, les stades de Kohlberg et l'éthique de la discussion chez Habermas constitue une étape importante de notre recherche. Il nous a procuré des outils pour échapper au relativisme auquel la Clarification des valeurs pouvait aboutir : - soit en incitant à reconnaître et hiérarchiser les jugements moraux des plus hétéronomes au stade pré-conventionnel, peur des punitions, recherche de l'intérêt personnel, en passant par les morales conventionnelles de la sollicitude et de l'accord avec les autres, puis du respect de la loi et de l'ordre social, aux morales post-conventionnelles les plus autonomes (contrat social, respect des valeurs universelles du bien, du beau et du vrai) - soit en se référant au critère formel d'«*universalisable*» (valable pour tous les hommes) pour trouver dans la discussion un consensus qui ne soit pas un compromis.

Actuellement, dans le cadre de la réforme du programme de morale qui introduit plus systématiquement de la philosophie au troisième degré, nous travaillons à intégrer une didactique de l'apprentissage du philosophe. Nous envisageons comment greffer sur les acquis de la pédagogie humaniste les trois objectifs-noyaux : problématiser, conceptualiser, argumenter, à travers les trois activités spécifiques que sont la lecture, l'écriture et la discussion philosophiques,

en utilisant des dispositifs d'apprentissage adaptés.

Loin donc d'avoir exclu un travail sur le développement du jugement moral, de la réflexion rationnelle et philosophique, nous l'avons approfondi, diversifié et intégré comme une phase importante qui permet de renforcer la distanciation pour pouvoir «*se désengager*» - temps de réflexion et d'évaluation- avant de «*s'engager*» dans l'action. Mais cette dimension cognitive ne vient en aucun cas suppléer l'objectif majeur de «*la formation morale qui se présente comme un entraînement à la prise de décision*»(13).

De plus, l'éducation morale telle que nous l'avons conçue ne vise pas seulement le choix personnel de ses propres valeurs et projets de vie. Elle implique dialogue, confrontation, et coopération en vue d'engagements collectifs argumentés selon des procédures démocratiques. Elle est d'emblée éducation à la citoyenneté responsable.

La recherche se continue aujourd'hui en ce sens avec ardeur, créativité et des participations multiples et plurielles!

(\* ) *Inspectrice du cours de morale pour l'enseignement secondaire et supérieur*

#### Notes

(1) *Entre-vues, revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale, CAL (Centre d'Action Laïque), Campus de la Plaine CP 236, avenue Arnaud Fraiteur, 1050 Bruxelles. Gestion des abonnements et des ventes - Diffusion : Editions Labor, Chaussée de Haecht, 156-158, 1030 Bruxelles. tél. : 02/ 240.05.70. Compte Entre-vues/Labor: 635-2188501-38. Administration et rédaction : Cathy Legros, 7A, av. de la Petite Espinette, 1180 Bruxelles tél.: 02/375.60.64. Tous les numéros Entre-vues de 1 à 36 et les dossiers sont encore disponibles.*

(2) Les ouvrages de cette collection sont disponibles à la FAML, Av. Stiénon, 151, 1090 Bruxelles. Tél.: 02/476.94.35.

(3) Cathy Legros, *l'Arbre en éventail, un modèle théorique pour structurer les exercices de la Clarification des valeurs*, Ed. Entre-vues.

(4) Hannah Arendt, *Auschwitz et Jérusalem*, Editions Deuxtemps Tierce, 1991, p. 215.

(5) ID, *ibid*, p. 214.

(6) ID, *ibid*, p. 213.

(7) ID, *ibid*, p. 213.

(7) ID, *ibid*, p. 154.

(8) Bruno Bettelheim, *Survivre*, Robert Laffont, 1979, p. 324.

(9) ID, *ibid*, p. 319.

(10) Anne-Marie Roviello, *La genèse du jugement moral*, dans *Entre-vues* n° 13, mars 1992, pp. 51-56.

(11) Bruno Bettelheim, *Le coeur conscient*, Robert Laffont, 1972, pp. 292, 293.

(12) *La méthode de la Clarification des valeurs*, extrait de *l'Arbre en éventail* dans *Eduquer*, Tribune laïque, octobre 1997, pp. 29, 30.

(13) *Morale, Programme de l'enseignement secondaire*, Ministère de l'Education Nationale, 1976, p. 5.

# entre-vues

Revue  
trimestrielle  
pour  
une  
pédagogie  
de  
la  
morale



Des articles de réflexion sur l'actualité.

Des analyses percutantes sur l'enseignement.

Des pédagogies novatrices et des projets d'école pour oser  
l'autonomie et la citoyenneté responsable.

Des leçons, des exercices et des textes pour le cours  
de morale du primaire au secondaire.

De la philosophie à l'école.

L'avenir du cours de morale.

*Pour tous renseignements :*

*Entre-vues a.s.b.l. - Campus de la Plaine ULB CP236 - Av. A. Fraitteur - 1050 Bruxelles.*