

LA PENSEE ET LES HOMMES

LE COURS DE MORALE

ASPECTS PEDAGOGIQUES



EDITIONS DE L'UNIVERSITE DE BRUXELLES

Laïcité

La Pensée et les Hommes

Comité de direction :

Georges VAN HOUT, président
Hervé HASQUIN, secrétaire général
Oscar DE BOUVERE, trésorier

Comité de rédaction et de programmation :

Jacques CELS, Roger CHIF, Paul DANBLON, Georges GORIÉLY,
Guy HAARSCHER, Hervé HASQUIN, Gilbert HOTTOIS, Annie KESTELYN,
Pierre KUTZNER, Jean-Claude LAES, Jacques LEMAIRE, Georges LIÉNARD,
Nicole ROSEL, Robert STEENHOUT, Georges SYLIN,
Marthe VAN DE MEULEBROEKE, Georges VAN HOUT.

Responsable de rubrique

Publications : Jacques LEMAIRE
Radio *La Pensée et les Hommes* : Nicole ROSEL
Radio *Penser c'est vivre* : Liliane BECKER
Radio *Wir und die Zeit* : Annie KESTELYN
Télévision : Georges VAN HOUT, Hervé HASQUIN, Nicole ROSEL

Secrétariat permanent

Anne-Marie KOUATLY-GERITZEN

Adresse centrale

Avenue Adolphe Buyl 105 - 1050 Bruxelles - Tél. (0)2 642 35 04
Le courrier doit être envoyé à cette adresse avec mention de la rubrique visée.

Abonnement aux publications

Le montant de l'abonnement pour trois dossiers annuels est fixé, pur 1988, à 750 FB (à majorer de 200FB si la situation géographique du destinataire implique l'usage du courrier aérien).

Abonnement de soutien : 1.000 FB (ou plus)

Ccp: 000-0047663-36 - La Pensée et les Hommes 1050 Bruxelles
Les volumes de la série peuvent être acquis séparément aux Éditions de l'Université de Bruxelles (avenue Paul Héger 26 - 1050 Bruxelles).

L'abonnement permet une réduction importante du prix des trois volumes et constitue un soutien direct à **La Pensée et les Hommes**.

Centre d'Action laïque

Laïcité

LA PENSÉE
ET LES HOMMES

33^e année, n° 16

Le cours de morale
Aspects pédagogiques

Dossier édité par Jacques LEMAIRE

Éditions de l'Université de Bruxelles

1991

Avant-propos

Jacques LEMAIRE
Directeur des publications de *La Pensée et les Hommes*

Ce numéro 16, paraissant en février 1991, fait suite au fascicule étudiant les aspects théoriques du cours de morale, que nous avons publié en septembre 1990.

Dans cet ouvrage, nous tentons de répondre aux questions pédagogiques relatives à l'enseignement de la morale non confessionnelle et nous évoquons les événements qui, comme la fête de la jeunesse laïque, ont trait à la formation éthique dans la vie scolaire.

En particulier, nous consacrons une partie de notre dossier à établir une mise au point concernant la rumeur qui a couru ces derniers mois dans les écoles primaires et secondaires. Selon certains bruits, les sanctions docimologiques du cours de morale se voyaient supprimées, et cette disposition préluait à la mise en péril, dans un avenir proche, de l'instruction de la morale non confessionnelle elle-même. Ces nouvelles jugées alarmantes (dont la seconde, au moins, contrevient aux termes du *Pacte scolaire* de 1959) sont étudiées de façon approfondie par divers auteurs compétents (des inspecteurs, des professeurs, etc.) et les contributions des spécialistes regroupées par Marthe Van de Meulebroeke sous le titre général de *Rumeurs*.

Répetons-le : notre propos ne consiste pas ici à faire admettre une vision morale plutôt qu'une autre. Nous croyons au contraire à la multivalence des données éthiques, lesquelles doivent répondre à la diversité des états sociaux ainsi qu'à l'évolution des mœurs et des mentalités. C'est pourquoi nous avons également interrogé les responsables des autres cours de formation morale, inspirés par les systèmes religieux. Seul le représentant du cours de religion catholique a répondu à notre demande...

Notre but serait atteint si pouvait se dégager, suite à la réflexion à laquelle nous vous convions, une tentative de définition des *valeurs morales de la laïcité* pour notre société de la fin du xx^e siècle, qui transcendent tous les systèmes particuliers et toutes les tendances indépendantes des systèmes religieux.

La Pensée et les Hommes - 34^e année, n° 16

Car notre ambition et notre rôle résident bien dans la recherche des moyens de comprendre la notion d'humanisme, de conceptualiser les thèmes de *beau*, de *bon* et de *juste* et de considérer par quels moyens une authentique morale laïque peut être le mieux possible dispensée à nos écoliers et à nos élèves.

Bruxelles, le 9 décembre 1990.

« Professeur » de laïcité et de libre examen ?

Guy HAARSCHER
Professeur à l'ULB

Je ne veux pas parler ici de la laïcité et du libre examen dans l'enseignement universitaire en général, mais de mon expérience personnelle, qui, je l'espère, pourra apparaître comme suffisamment éclairante pour la question. Je prendrai pour référence la manière dont, selon moi, ces deux notions prennent sens dans un cours de philosophie morale, « offert » à des étudiants non-philosophes. Je ne crois pas aux introductions bien intentionnées concernant l'idéologie de la « maison » : souvent confuses et moralisantes, elles n'intéressent pas les étudiants¹. Il en va de même pour la philosophie en général : si on commence par une définition abstraite et si on poursuit en partant des présocratiques, on suscite chez les auditeurs un intérêt au mieux poli pour une galerie de portraits rapidement parcourue. Il faut d'abord, tout au contraire, leur faire éprouver ce que signifie le « besoin de philosophie » (Hegel)², c'est-à-dire la situation à partir de laquelle il apparaît nécessaire *pour eux* de commencer à en faire.

Chacun se trouve formé par l'opinion, la tradition, les gestes reçus, les codes hérités, et cela à des niveaux de profondeur qui échappent à la vigilance de la conscience. Je commence d'ordinaire par l'explication préliminaire de *La Nausée* de Sartre³, ce qui a pour avantage de plonger l'auditoire dans une histoire au sein de laquelle il se reconnaîtra immanquablement à un moment ou à un autre. Roquentin (Sartre) est un contemporain ; ce qui lui arrive est ce qui nous arrive à tous : il découvre la liberté. Mais chacun sait (le titre du livre l'atteste déjà) que cette découverte n'est pas, tout d'abord, vécue dans la joie comme une *libération*, mais dans l'angoisse comme une *condamnation*. La tradition qui portait Sartre-Roquentin était sécurisante :

¹ Il faut évidemment faire des exceptions, notamment pour la remarquable leçon d'accueil donnée par J. STENGERS le 11 octobre 1958 à l'ULB, « Le libre examen à l'Université de Bruxelles, autrefois et aujourd'hui », in *Revue de l'Université de Bruxelles*, Tome XI (1958-1959), pp. 246-282.

² HEGEL, *Différence des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie* (1801), *Werke II*, Frankfurt, Suhrkamp, 1970, p. 22.

³ J.P. SARTRE, *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, p. 515.

gestes à répéter pour devenir un homme véritable, pour façonner en soi les attributs essentiels de l'humanité. L'enfant ne se choisit pas, mais décide de copier servilement un système de valeurs qui, vécu de l'intérieur, apparaît comme un absolu ; du dehors, bien entendu, ces normes et modèles se dénonceraient pour ce qu'ils sont : des préjugés parmi d'autres, exprimant un certain mode de vie « bourgeois-protestant » à l'aube du xx^e siècle, etc. Mais l'enfant est « dedans » : il ne peut comparer, il n'est pas à même de prendre la distance nécessaire et identifie les limites de son petit monde à celles du monde en général, ou, autrement dit, les valeurs du milieu à l'essence de l'homme. Et puis, les années passant, il y réussit si bien qu'un beau jour, ou plus exactement petit à petit, par révélations progressives et partielles, il découvre avec « nausée » que ce monde qu'il a voulu rejoindre ne correspond à rien de désirable.

La force pédagogique de *La Nausée*, c'est que Roquentin, comme tout un chacun, se situe entre deux eaux : il reconnaît et ne reconnaît pas son échec, rejette son monde en ne le rejetant pas, bref s'angoisse face à la découverte de la liberté. Cette liberté ne lui est pas promise comme un avenir radieux, mais imposée comme un présent angoissant, nauséeux. Il y est condamné : au départ, nul ne voit cette liberté puisque règne l'illusion d'un ordre, d'un *cosmos* – fût-il celui des valeurs familiales – au sein duquel il n'y a qu'à s'intégrer. Puis, petit à petit, cette « essence » apparaît pour ce qu'elle est : le choix d'une génération ou d'un milieu, discutable comme tel (mais non discuté par l'enfant, bien évidemment), peut-être terne et sans intensité, sans ambition existentielle. Mais la découverte se fait trop tard, à un moment où les jeux sont faits à maints égards, où le confort et les gratifications du mode de vie mimé jouent un rôle sécurisant, et où pourtant la découverte de ce que ces gestes, répétés quotidiennement, ne tiennent qu'à un projet libre, angoisse fondamentalement le « héros » (tout un chacun). *Insoutenable légèreté de l'être*, dira Kundera : je peux changer de vie du jour au lendemain, le monde ne me porte pas, c'est moi – ma responsabilité – qui le porte sur mes épaules⁴. Et ce changement non seulement se fait à l'aveuglette (je ne connais rien d'autre que ces gestes de singe déjà vieux), mais suppose un travail du deuil : je ne remplacerai pas un cocon (fût-il gris et terne) par un autre, mais l'essence par la découverte de mon existence individuelle, « de trop pour l'éternité »⁵.

⁴ *Mid*, p. 639 (« ... l'homme, étant condamné à être libre, porte le poids du monde entier sur ses épaules... ») ; cf. p. 641 : « ... je porte le poids du monde à moi tout seul, sans que rien ni personne ne puisse l'alléger ».

⁵ Cf. J.-P. SARTRE, *La Nausée*, Paris, Gallimard, 1938 (Le Livre de Poche, p. 182). Dans *L'être et le néant*, Sartre dit la même chose de l'être-en-soi : « ... l'être-en-soi est de trop pour l'éternité ». (p. 34).

« Professeur » de laïcité et de libre examen ?

Raconter cela aux étudiants a, à mon sens, d'autres vertus qu'une introduction abstraite au libre examen et à la laïcité. Au premier regard, on me rétorquera qu'il s'agit de tout, dans *La Nausée*, sauf de ces deux notions cardinales de l'« esprit ULB ». Ce serait une grave erreur. L'expérience de Roquentin – les étudiants le savent, mieux : l'éprouvent – sera la leur s'ils ne s'ouvrent pas plus tôt à la philosophie. La sagesse traditionnelle (*sophia*) fait eau de toutes parts. Il faudra nous la forger nous-mêmes. Pour ce faire, cependant, nous devons faire montre d'un « amour » de cette sagesse (*philosophia*), d'une capacité de la rechercher.

Pourquoi s'accroche-t-on à des traditions que l'on veut à toute force référer à plus haut que soi, à un au-delà de l'homme, si ce n'est par recul instinctif devant le « tout est permis » de Karamazov ? La liberté suppose un apprentissage, sans quoi, tel l'enfant prodigue de l'*Évangile*, l'individu se recréera un esclavage, une nouvelle tradition, un nouvel oubli de soi (de sa liberté), une drogue. Jadis (mais ce « jadis » est, on le voit, toujours notre contemporain imminent), l'ordre de notre vie se trouvait garanti par une transcendance (« Dieu ou les dieux, les Anciens, la famille, le milieu, l'autorité de l'éternel hier » selon Max Weber). Si nous voulons maintenant vivre à la hauteur de notre liberté découverte, assumer cette condamnation comme une promesse, il nous faut créer nous-mêmes l'ordre. « Jadis », les orientations, les chemins de l'existence se trouvaient tracés dans un cosmos donné : il suffisait de les découvrir pour découvrir la voie du bien. Aujourd'hui, nous devons nous-mêmes définir des orientations, et comment le faire sinon en utilisant notre libre raison ? Comment éviter le dilemme d'un retour à la tradition par nostalgie d'ordre et d'un éclatement schizophrénique par perte de ce dernier et incapacité à y substituer l'ordre-de-la-liberté ? C'est cela, le *libre examen*, ou du moins la voie pédagogique royale pour rendre sensible à ses enjeux existentiels.

Chacun a éprouvé à un moment ou à un autre le vacillement des certitudes⁶. Aujourd'hui ces certitudes sont réputées « molles », mais elles n'en conservent pas moins une certaine solidité : ce sont à la fois des restrictions et des protections. La découverte de la liberté, chacun en conçoit le caractère inévitable. Et pour éviter le néoconservatisme (ordre extérieur hâtivement réinstauré) ou la dérive schizophrénique, la libre raison apparaît comme une nécessité – c'est en ce point qu'émerge le « besoin de philosophie ». Or qu'on y réfléchisse bien : la situation de Roquentin, la nôtre, apparaît comme spécifiquement moderne ; en effet, pour qu'un

⁶ « Wenn die Macht der Vereinigung aus dem Leben der Menschen verschwindet und die Gegensätze ihre lebendige Beziehung und Wechselwirkung verloren haben und Selbstständigkeit gewinnen, entsteht das Bedürfnis der Philosophie. » (HEGEL, *op cit.*, p. 22).

espace de liberté puisse angoisser l'individu, il est bien entendu nécessaire que cet espace ... existe. En d'autres termes, si les normes traditionnelles sont imposées et sanctionnées par un ordre politique despotique, le choix « nauséux » qui s'offre à Roquentin (et à l'étudiant) n'aura strictement aucun sens : l'exercice de la liberté sera radicalement interdit. C'est ainsi qu'une telle approche donne d'emblée une dimension *historique* à l'expérience de la liberté : sans espace protégé, l'individu sera violemment contraint de suivre les normes de vie dominantes. C'est d'ailleurs ce qu'a vécu Sartre lui-même : pendant les années trente (époque de *La Nausée*), il était apolitique, ne se souciait nullement par exemple de la guerre d'Espagne. Son problème était « existentiel » : réussir une vie-de-liberté ; il n'en voyait pas les conditions politiques : que le collectif fasse reculer la violence, de telle façon que l'individu puisse se choisir librement. Pas de philosophie existentielle sans philosophie politique – nous dirons : pas de *libre examen* sans *laïcité*. Qu'est-ce que cette dernière, sinon l'exigence d'un État-arbitre, protégeant la liberté individuelle sans prendre parti pour un groupe ou une confession particuliers ? La laïcité, en ce sens, apparaîtrait comme la condition de possibilité de l'exercice du libre examen.

Jusqu'à ce stade, les étudiants auraient tant bien que mal suivi. *La Nausée* leur aurait parlé d'eux-mêmes en leur présentant un choix qu'ils auraient toujours déjà entrevu, et la plupart du temps, faute d'instruments intellectuels, évité. Puis la réflexion sur la *fragilité* du monde sartrien (la troisième République se transformant en régime de Vichy, les libertés écrasées en 1940) aurait montré la nécessité d'une philosophie *politique*, sujet nécessairement plus abstrait pour eux. Pourquoi plus abstrait ? Parce qu'ils ont – du moins la plupart d'entre eux – toujours vécu entourés de coussins de protection (les droits de l'homme conquis pour eux par leurs « ancêtres » – c'est déjà loin – en 1945), et qu'ordinairement ils ne savent pas (ou alors en représentation, vu « ailleurs », à la télévision) ce que c'est que la violence du monde. Progrès incontestable, mais qui rend la philosophie politique moins *sensible* que la philosophie existentielle. Le problème de *La Nausée* est aujourd'hui toujours le leur ; c'est, plus exactement, d'autant plus le leur que leurs libertés se trouvent mieux protégées. Si les conditions de la *survie* sont garanties (laïcité de l'État, qui offre à chacun un espace de liberté considérable), la vraie question est celle – devenue « privée » – de la *bonne* vie. Et si les étudiants ont pu devenir attentifs à la nécessité de ne pas gâcher les possibilités de bonne vie que le libéralisme politique contemporain leur a ouvertes, ils le seront tout autant à l'exigence de ne pas *perdre* ces protections politiques une fois qu'on leur en aura montré la fragilité (la France de 1940, l'Allemagne de 1933, etc.).

Les mots « libre examen » et « laïcité » sont relativement « locaux » : le deuxième est intelligible en France, et se traduit plus ou moins en anglais par l'expression *secular humanism*. Le premier, qui a une histoire dans le protestantisme, puis au XIX^e siècle en Belgique⁷, ne passe pas aisément nos frontières : il faut alors parler de liberté de pensée, de rationalisme, etc. Mais les *concepts* sont universellement perçus, et c'est à partir de ce fonds commun qu'il est possible de susciter un intérêt « engagé » de la part des étudiants. Chacun sait que l'espace de liberté dont nous bénéficions est peu ou mal « occupé » ; qu'en tout cas, si la vigilance de la raison ne nous permet pas de définir des orientations, des bifurcations, des choix nouveaux, l'autorité en nous (qui peut s'identifier à la paresse, la lassitude, le conformisme mou) prévaudra. Or l'exemple sartrien indique bien la *dureté* de tels choix : c'est en « pensant contre soi-même »⁸ que l'on atteint à un « examen libre » des enjeux existentiels. La raison apparaît pour ainsi dire aux deux bouts : elle est nécessaire pour que nous occupions l'espace de liberté ouvert par l'État laïque ; elle l'est également pour que nous puissions sérieusement veiller à ce que ce dernier le reste. C'est pourquoi j'étudie ordinairement, dans la foulée, l'expérience célèbre de Milgram⁹, qui montre à quel point les gens « ordinaires » sont capables d'oublier les principes et de se soumettre aveuglément à une autorité supposée compétente.

Par ailleurs, il est essentiel d'insister sur les conséquences de l'ambiguïté caractérisant la découverte de la liberté : expérience positive (ouverture des possibles) et négative (condamnation à la responsabilité). Ces conséquences se marquent souvent par *un refus pur et simple de cette même liberté* ; il ne suffit pas de parler des sectes ou de la foi du charbonnier, ou des nouveaux intégrismes, ou du déjà vieux dogme marxiste, pour avoir fait le tour des démissions modernes : il faut encore savoir que c'est dans la vie quotidienne, par exemple celle de nos universités, que les conformismes et l'absence d'ambition intellectuelles se manifestent souvent ; et puis, il y a toujours la nostalgie d'un monde *non protégé*, d'une existence sur la brèche, sur le « front », bref l'aspiration romantique à l'intensité violente de l'existence. On ne dira pas, en effet, que la laïcité (soutenue par la vigilance politique libre-exaministe) et la recherche de la bonne vie (supposant l'exercice du libre examen en vue des orientations personnelles) constituent deux domaines connexes, mais séparés, sans action l'un sur l'autre. Une telle

⁷ Cf. J. STENGERS, *art. cit.*, pp. 246 sq.

⁸ J.-P. SARTRE, *Les mots*, Paris, Gallimard, 1963, p. 210.

⁹ Cf. S. MILGRAM, *Obedience to Authority*, New York, Harper and Row, 1974 (trad. franç. : *Soumission à l'autorité*, Paris, Calmann-Lévy, 1974).

position serait absurde, mais non pas seulement parce que c'est évidemment le *même* individu qui participe à la sphère publique et à la sphère privée : s'il s'assoupit dans l'une, il y a peu de chances qu'il se maintienne éveillé dans l'autre. Il y a plus grave ; certains parmi les grands penseurs de la modernité ont perçu une *contradiction* entre les deux domaines, celui de l'État des droits de l'homme (*laïcité*) et celui de la libre pensée appliquée à la vie individuelle (*libre examen* « privé »). Nietzsche, par exemple, soutient très clairement que les droits de l'homme sont contradictoires avec l'idée d'une vie créatrice de valeurs, d'orientations, bref véritablement libre : ces droits confèrent à tout individu, quelles que soient ses « performances », un ensemble de garanties, de protections minimales ; ils ne doivent plus être conquis ; dès lors, l'amollissement menace, et le « dernier homme », celui qui n'osera plus rien vouloir, se profile. Il faudrait, dans cette ligne de pensée, soumettre les individus au feu de la violence, à la guerre : seule cette expérience radicale les placerait aux limites d'eux-mêmes, là où le choix s'impose de façon vitale ; peut-être la majorité d'entre eux s'écrouleraient-ils, mais quelques-uns se seraient découverts à eux-mêmes, se seraient dépassés, « surmontés », auraient atteint à l'expérience du surhumain, alors que dans des conditions de paix, ils auraient sans doute, comme tout un chacun, vécu infiniment en deçà de leurs possibilités.

Il m'a toujours paru essentiel de développer cette problématique, cruciale pour l'articulation laïcité/libre examen. En effet, la thèse nietzschéenne revient à soutenir que la véritable accession au choix libre de soi-même, à la dureté permettant de prendre ses distances avec soi-même pour s'« examiner » sans complaisance et agir, présuppose une ouverture de l'individu à la violence vitale de ce qu'il nomme le *dionysiaque*. Il n'y a surtout pas de droits pour tous, de protections garanties et assurées : elles doivent chaque fois se reconquérir. Et ainsi, de dérive en dérive, voit-on se profiler le mythe de l'État fort (même si, comme chacun sait, Nietzsche n'était ni antisémite ni nationaliste, détestait l'Allemagne et les Allemands, etc.).

Or cet État fort, ou, ce qui revient au même, la critique radicale de l'État « faible », limité et protecteur, a été ici « engendré » à partir de l'exigence de « bonne vie » : c'est pour que l'individu puisse atteindre ses possibilités ultimes qu'on abat toute barrière protectrice. Le xx^e siècle nous a évidemment appris qu'une fois ces barrières abolies, ce n'est pas l'homme nietzschéen, « plante de serre rare », qui apparaît, mais la barbarie totalitaire. Première discussion essentielle, dès lors : aborder ce paradoxe d'une destruction de l'État protecteur en vue de la liberté véritable. Conception néo-romantique de l'individu, si l'on veut, qu'il apparaît

décisif de « déconstruire » pour mieux mettre à jour les paradoxes de la liberté moderne.

La question se formule encore autrement : l'État laïque implique-t-il nécessairement le « matérialisme », la tolérance molle, le repli narcissique sur soi ? À partir du moment où l'individu considère les protections comme des acquis, ne s'étiolé-t-il pas inéluctablement ? L'ouverture d'une sphère privée ne mène-t-elle pas à la domination en nous du privé, du « domestique » ? Dès lors, la *dialectique de la laïcité* s'énoncerait comme suit : l'État-arbitre engendrerait un désengagement de l'individu, non seulement par rapport au « remplissage » de l'espace privé, mais également quant à la défense de ce même État, qui, laissé à lui-même sans vigilance citoyenne, deviendrait rapidement autoritaire. Bref, le despotisme menacerait aux deux bouts de la chaîne : ou bien l'individu se ressaisirait au sens nietzschéen du terme, et l'État de droit devrait être aboli pour permettre l'accès au risque suprême salvateur ; ou bien l'individu se recroquevillerait sur lui-même et ne veillerait plus au maintien du caractère arbitral de l'État. Dans les deux cas « surhomme » ou « dernier homme » – tout serait perdu.

Bien entendu, de telles perspectives sont délibérément schématisées et provocantes : il me semble qu'elles « dramatisent » bien, du point de vue pédagogique, les enjeux du couple libre examen/laïcité. Il en va de même pour la question, aujourd'hui apparemment réglée, du marxisme. Ici, la question se formule différemment. L'État laïque ne fournirait que des libertés « formelles » : en libérant la société, il garantirait l'espace de la domination économique et de l'exploitation. Pour accéder à la liberté véritable et concrète, il serait nécessaire de se soumettre à la logique de l'histoire qui, comme le disait Marx, « progresse par ses mauvais côtés ». Et dès lors, il s'agirait d'une abolition de l'État laïque au profit d'une promesse jamais réalisée d'État véritablement solidaire, ou même de son « dépérissement » (Lénine). Or, ici comme ailleurs, la *question* posée possède une sorte de crédibilité de base qui la rend séduisante. L'État laïque s'identifie-t-il (comme on croit le voir aujourd'hui dans le devenir des ci-devants pays de l'Est) avec le capitalisme ? L'égalité formelle qu'il incarne masque-t-elle l'inégalité économique et sociale ? Là encore, des questions redoutables se posent, qui portent à la fois sur des thèmes classiques de philosophie politique et sur l'actualité la plus brûlante. La chute du marxisme signifie sans doute la fin d'un dévoilement extrême de la raison ou du libre examen : adhésion à l'idée d'une Raison historique qui permettrait au pouvoir de justifier n'importe quelle politique de répression au nom d'un avenir radieux se manifestant nécessairement par des voies rusées (les « mauvais côtés »). Mais la fin de cette illusion ne nous dispense pas de penser l'essence du politique, laquelle implique toujours une *part*

de raisonnement « dialectique » – d'« éthique de la responsabilité » au sens de Weber, – et ne s'identifie en tout cas pas à la morale.

Tels sont, brièvement schématisés, les thèmes d'une pédagogie introduisant au cœur des problèmes de l'État de droit et de la pensée libre. Il est, bien entendu, mille autres voies possibles : j'ai voulu indiquer la mienne, qui ne vaut donc que ce que vaut une expérience personnelle et située. L'existence précède l'essence.

L'enseignement de la morale à l'école primaire ses buts, ses méthodes

Francis CALANDE
Inspecteur de morale de l'enseignement primaire
de la *Communauté française*

Contenu

I. Apprendre à l'enfant à conquérir son milieu.

Ce que l'éducation morale proposait en 1961 :
apporter une réponse aux intérêts de l'enfant.

Ce que présente le programme de morale de 1981 :
une pédagogie par objectifs vécue au contact du quotidien dans un
état d'esprit ouvert aux autres et à la vie.

II. L'éducation morale développée par la prise en considération des
multiples facettes de la personnalité de l'enfant.

III. Des activités *pratiques* qui impliquent *action* et *participation* : moyens
de développer les aptitudes nécessaires à la formation de la personnalité de
l'enfant et à son intégration dans la société.

Références :

- au *vécu* de l'enfant (à 6-7 ans/8-9 ans/10-13 ans) ;
- à *l'actualité* : exploitation de :
 - . la dimension européenne au cours de morale
 - . l'éducation aux *Droits de l'Enfant* et aux *Droits de l'Homme*
 - . l'information.

IV. L'éducation morale vise l'épanouissement de l'être, son bonheur.

La société, milieu ambiant où vivent nos enfants, évolue, offre des
nouveauetés, présente une information, crée des besoins qui sont autant
d'attraits que de messages à discerner, de réalités à comprendre et à maîtriser.

« Cultiver un enfant, en faire un adulte capable de créer la société de demain, c'est lui apprendre et l'aider à conquérir son milieu. »¹

Cette « conquête » se construit progressivement et constitue les premiers pas vers une autonomie de la pensée et de l'action du jeune, autonomie qui est un des objectifs majeurs de l'éducation morale. Dans leur pratique pédagogique, les maîtres de morale vivent avec leurs élèves des expériences qui alimentent le dialogue et favorisent les échanges basés sur la réciprocité, la considération mutuelle et la coopération dans un climat de confiance et de tolérance. Il est important que ces activités s'insèrent dans la réalité que connaissent les jeunes ; elles sont alors des stimulants dont ils profiteront au maximum.

Le cours de morale dans l'enseignement primaire est officialisé comme cours spécifique depuis trente ans (loi du 29 mai 1959), en exécution du *Pacte scolaire*.

L'éducation morale proposée dans le programme de ce cours en 1961 était fonctionnelle et devait apporter une réponse aux intérêts de l'enfant. Ses buts s'inscrivaient dans trois chapitres : *Formation de la personnalité, Nous et les Autres et Au service de la communauté*.

Les méthodes préconisées étaient essentiellement pratiques. On peut y lire notamment :

« Dans la formation morale des enfants et des hommes, le levier le plus puissant reste la pratique constante de la loi morale. »²

Entreprise ardue pour le maître de l'époque qui, voulant rendre son enseignement *actif*, donc *vivant*, avait à rechercher les moyens éducatifs adaptés à cette méthode de travail.

À l'époque, l'usage judicieux de la bande magnétique, du disque, des diapositives, permirent aux maîtres d'éclairer différemment un problème à débattre avec leurs élèves, de les inciter à la découverte, de formuler avec eux des interrogations, d'élaborer des solutions.

Le programme de morale de 1981 présente une pédagogie renouvelée adaptée aux aspirations et aux besoins actuels avec des effets directs sur les méthodes employées : la pédagogie des objectifs.

¹ Arnould CLAUSSE, *La relativité éducationnelle*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1975, p. 238.

² *Programme d'éducation morale*, 1961, p. 9.

*L'enseignement de la morale à l'école primaire
ses buts, ses méthodes*

« La méthode la plus nouvelle devient un pur mécanisme et une structure sans valeur, sitôt qu'elle se fige. »³

Aujourd'hui, ces moyens, loin de se figer, ont évolué. Ainsi, l'usage adéquat des auxiliaires audiovisuels nouveaux – la cassette vidéo, par exemple – et de l'information peut éveiller habilement l'intérêt des enfants et affiner leur esprit critique.

C'est dans la classe de morale, « véritable atelier actif et démocratique »⁴ qu'au contact du quotidien, un état d'esprit ouvert aux autres et à la vie s'installera ; il sera propice à faire passer, dans les faits, les idéaux de liberté, de justice, de tolérance et d'humanisme laïque, base de notre enseignement.

Deux objectifs généraux s'inscrivent au programme actuel du cours de morale dans l'enseignement primaire :

« Vers une personnalité autonome »
et « Pour une société humaniste ».

L'enfant est considéré d'abord dans son individualité propre, tributaire de « phases psychologiques » révélatrices des différentes attitudes de son comportement.

La formation morale, développée par la prise en considération des multiples facettes de la personnalité de l'enfant, crée, chez ce dernier, des aptitudes propices à l'éveil de son autonomie.

Connaître l'enfant, tenir compte de ses sensibilités, de ses réflexions et découvertes, de l'évolution de sa pensée, instaure un climat d'écoute qui incite maître et élèves à dialoguer. La créativité de l'enfant peut alors s'épanouir.

Donner à l'enfant le droit de s'exprimer, l'entraîner au jugement et à la recherche avec un maximum d'objectivité, le rendre capable de discernement, c'est le préparer à vivre autonome, « libéré des obstacles et des contraintes que lui impose la réalité ou qu'il s'impose à lui-même »⁵.

Le pédagogue Albert Thierry disait :

« C'est de mes élèves que je voudrais tirer toute ma pédagogie. Leur désir, je l'épie. Leur volonté m'indique leurs besoins. Leur expérience fournit

³ Valdi Jose BASS AN, *Comment intéresser l'enfant d'école*, Paris, Presses Universitaires de France, 1976, p. 178.

⁴ *Programme de morale pour les 3 cycles de l'enseignement primaire*, 1981, p. 17.

⁵ Arnould CLAUSSE, *L'épopée laïque*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1982, p. 11.

mes exemples. Leur curiosité dirige ma méthode. Leur fatigue commande mes inventions.⁶ »

Cette pensée renforce le principe de la cohérence de l'individualisation dans l'acte d'enseignement ; la nécessité de cette cohérence, au cours de morale en particulier, est évidente.

Mais l'enfant naît, évolue et s'épanouit dans un contexte familial et social. Ce dernier influencera ses prises de conscience successives des réalités quotidiennes et déterminera ses opinions, ses remises en question éventuelles.

L'école est une communauté de vie qui incite à différents apprentissages.

C'est dans la pratique d'attitudes humanistes que se vit l'éducation morale et que, progressivement, l'enfant s'intègre au groupe, à la société.

Rendre témoignage aux autres, communiquer des idées, faire passer un message, pratiquer l'esprit d'équipe, manifester de l'affection, faire preuve de tolérance, s'intéresser aux progrès accomplis ou en voie d'accomplissement, percevoir, comprendre et accepter l'interdépendance des êtres sont autant d'étapes qui, vécues par l'enfant, deviendront petit à petit des « valeurs » capables de dynamiser l'action morale en attitudes positives.

Les *activités pratiques* offrent les moyens et permettent au jeune de développer les aptitudes nécessaires à la formation de sa personnalité et à son intégration dans la société.

« L'homme a besoin d'agir plutôt que de subir pour édifier et préserver sa dignité. Le jeune plus encore.

C'est dans l'action qu'il se forge un caractère, qu'il donne un sens à sa vie et trouve le bonheur. »⁷

C'est dans l'*action* et la *participation* que l'enfant explore, s'informe, analyse, s'organise et s'engage. C'est là un moyen pour « le maître de morale d'inciter sa classe à s'ouvrir sur le monde extérieur (communauté scolaire et communauté locale) et d'éviter ainsi de faire de sa classe un champ clos »⁸.

⁶ Albert THIERRY, *Semaine Pédagogique* 78, p. 75, ministère de l'Éducation nationale.

⁷ Jean DRUMEL et Marcel VOISIN, *L'enfant cette personne*, Bruxelles, Elsevier – et le Comité belge pour l'UNICEF, 1979, p. 134.

⁸ *Idem* (4).

*L'enseignement de la morale à l'école primaire
ses buts, ses méthodes*

Différentes activités réalisées avec succès et qui se sont déroulées dans les trois cycles de l'enseignement primaire et dans l'enseignement spécial⁹ témoignent de cet état d'esprit.

Il est très important que l'enfant puisse s'initier à la vie communautaire à la lumière d'interventions ou d'initiatives personnelles ou collectives (avec ses pairs). Les débats en classe sont alors les compléments nécessaires pour passer à l'action.

Dans cette optique, le maître de morale, qui se réfère au *vécu* des enfants et à l'*actualité*, encourage auprès d'eux une prise de conscience *concrète* d'une participation effective et responsable qui contribue à leur développement social.

L'objectif poursuivi sera opérationnel (c'est-à-dire débouchant sur un comportement de l'enfant) si le débat-entretien « maître-élèves » puise ses éléments dans la *vie* de l'enfant.

Il incombe à chaque maître de choisir les ressources qui répondent le mieux aux nécessités de son petit monde, les critères « âge » et « milieu » jouant un rôle primordial.

- . Filmer des scènes de vie de nos petits de six à sept ans, visionner ces films en leur compagnie et provoquer leur critique, c'est leur permettre de se voir vivre et tout naturellement leur faire constater leurs réussites ou leurs erreurs.
Il s'agit là d'un travail des plus éducatifs parce que, proche de l'enfant, il lui permet d'envisager les réactions de ses condisciples par rapport à lui-même. Cette relation doit être développée afin d'amener l'enfant à comprendre le point de vue des autres et à le respecter.
- . À huit ou neuf ans, l'enfant est capable d'une autocritique. L'audition d'enregistrements de courts débats réalisés en classe captera son attention : s'entendre raisonner, savoir écouter et accepter les commentaires de ses condisciples peut provoquer le désir de réviser son opinion ou d'en découvrir d'autres.
- . De dix à treize ans, l'enfant aborde la réalité sociale dans laquelle *il se sent impliqué*. Dans un langage simple, il commente et amorce son engagement. C'est ainsi que l'enfant prendra intérêt à certaines activités fonctionnelles telles que réunir une documentation, organiser un

⁹ *Éventail d'activités réalisées au cours de morale non confessionnelle dans l'enseignement primaire de l'État (enseignement ordinaire et enseignement spécial)*, ministère de l'Éducation nationale, Organisation des Études, 1987.

travail de recherches en équipes, reconnaître un problème – l’analyser et tenter d’en modifier les aspects négatifs –, préparer une rencontre, une enquête ou une visite.

Ces activités sont autant d’occasions où l’enfant concourt activement à sa formation morale. Ses observations personnelles, ses attitudes et ses relations favorisent son apprentissage social. De cette façon, son cheminement personnel s’équilibre et se développe en harmonie avec la vie.

L’*actualité* encadre nos jeunes. Dès lors, le maître se doit d’en être conscient et d’en faire un usage adapté aux sollicitations des enfants.

Constituer des dossiers rassemblant des articles de presse, commenter une émission de radio ou de télévision sont des exercices qui éveillent la curiosité des enfants et les informent des réalités quotidiennes, des événements qui agitent les peuples dans un monde où les distances et les frontières existent certes, mais ne constituent plus des entraves ni au dialogue ni à l’action.

Susciter chez les enfants l’intérêt pour les autres peuples et entraîner à la communication, c’est préparer une meilleure compréhension entre les hommes.

À cet égard, l’introduction de la dimension européenne au cours de morale se justifie et s’inscrit dans l’optique définie par le programme. Cette dernière n’est-elle pas d’étoffer, d’illustrer et d’enrichir les démarches favorables à une insertion sociale harmonieuse de l’enfant, tout en respectant son autonomie ?

Elle permet également, par les réflexions et recherches qu’elle suscite, de poser les jalons d’une attitude de paix, de tolérance et d’entente internationale.

Par l’ouverture objective et pratique au monde (correspondance et échanges scolaires), le maître de morale propose aux enfants, d’une manière vivante et spontanée, les moyens de préparer une qualité de vie heureuse et équilibrée où la communication est facteur de rapprochement.

Des expériences – activités pratiques récentes – ont montré que, dès le primaire, les enfants sont à même de percevoir, de comprendre et d’accepter leurs appartenances et identités européennes. Plusieurs journées

*L'enseignement de la morale à l'école primaire
ses buts, ses méthodes*

de formation continue ont fait connaître ces réalisations à de nombreux élèves et enseignants¹⁰.

L'actualité, exploitée judicieusement, est aussi un support pour insérer au cours de morale, de façon ponctuelle, mais certaine, l'éducation au respect des *Droits de l'Enfant* et des *Droits de l'Homme*.

L'enfant, considéré comme un être à part entière, médite sur des situations où il se retrouve, avec lesquelles il se familiarise ; il en arrive à *pratiquer* sans s'en apercevoir les notions de justice, d'égalité, de liberté et de responsabilité. Réceptif aux situations qui le concernent, il pourra ensuite extrapoler et établir la connexion entre ses aspirations personnelles et les besoins généraux, entre le respect de soi et celui des autres (et les devoirs que cela entraîne), entre « ses droits » et « les Droits de l'Homme ».

La pédagogie des *Droits de l'Homme* est alors conçue comme une voie d'intégration sociale élaborée dès le jeune âge de l'enfant.

Exploiter l'information, c'est aussi engager les jeunes à envisager avec prudence les messages imprimés ou visuels qui tendent à s'imposer à eux. L'analyse des données informatives doit viser à *aiguiser l'esprit critique*.

« L'esprit critique, cet outil indispensable de notre libération permanente, c'est-à-dire de notre domination sur la réalité et sur nous-mêmes, de notre adaptation sans cesse remise en cause.¹¹ »

Filter l'information, savoir la comparer, tenir compte d'un contexte, c'est favoriser dans l'apprentissage des jeunes une attitude de vigilance pour éviter l'erreur et le conditionnement.

Les jeunes doivent être avertis des déformations séduisantes que le texte, l'image ou le discours peuvent présenter afin de les maîtriser et d'agir en êtres lucides et responsables.

L'image, envahissante dans la vie de l'enfant, lui offre un langage concret, un message qui peut être utilisé à des moments différents du cours de morale pour le sensibiliser, l'informer, peut-être aussi pour le déterminer à prendre position.

L'image est éloquente et le message qu'elle transmet peut être violent, agressif, sexiste, mais aussi apaisant et tendre ou encore véhiculer des stéréotypes, des traditions ; ce qui importe c'est qu'elle constitue l'un des outils opportuns à utiliser lors de débats avec les jeunes et qu'elle suscite

¹⁰ *La Communauté européenne et le cours de morale*, Francis CALANDE, Michel LEMAIRE et Cécile VANDERPERRE, dans *Revue*, janvier 1989, pp. 15-24 (Direction générale de l'Organisation des Études).

¹¹ Arnould CLAUSSE, *L'épopée laïque*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1982, p. 420.

ainsi des interrogations auxquelles les élèves rechercheront des réponses cohérentes, lucides et objectives¹².

Avec le concours actif de l'enfant et en mettant en œuvre ses capacités spécifiques inscrites dans son contexte de vie, le maître de morale installe les assises nécessaires à l'*initiation*, la *participation* et l'*intégration* du jeune à la vie communautaire.

Au cours de morale se prépare, dans le terrain fertile de la jeunesse, un certain *art de vivre* où la sensibilité et la réflexion se complètent, où la *pratique* apprend au jeune à lutter contre les aspects négatifs de la vie sociale en combattant toutes les formes d'oppression, à affronter la réalité et à œuvrer pour le *progrès*.

« Le maître de morale (ou de philosophie) sème à tout vent sur des terrains bien différents.

Certaines graines ne germeront jamais sur tel terrain, mais donneront des fruits abondants sur un autre. Les unes poussent vite, d'autres ne s'épanouissent que fort tard. Un certain nombre resteront à jamais perdues. Et le rocher ne sera jamais terre arable...

L'important, c'est d'avoir été, en toute conscience, un semeur. »¹³

Puisse le maître de morale être ce « semeur » et, dans le quotidien mouvant et subtil de l'enfant, jeter ces passerelles reliant la classe à la vie et former, au contact de la réalité, des adultes capables d'espérer pour entreprendre, des adultes libres, responsables et conscients de l'interdépendance des êtres.

¹² *L'image, ses informations et les valeurs qu'elle provoque*, Robert DUMONCEAU, *Tribune laïque*, janvier-février 1989, pp. 12-18 (*Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente*).

¹³ Marcel VOISIN, *Vivre la laïcité*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1981, p. 69.

L'engagement laïque et les spécificités du cours de morale en Flandre

LUC DEVUYST
Inspecteur de morale non confessionnelle

Quoique le cours de morale non confessionnelle ait les mêmes origines et défend les mêmes conceptions philosophiques, il faut se rendre à l'évidence : le cours de morale laïque ne connaît pas la même évolution dans la partie néerlandophone que dans la partie francophone du pays.

Six facteurs marquants me semblent avoir joué un rôle important dans cette évolution :

1. la convention d'Anvers (1854) et la place qu'occupe le cours de religion dans l'enseignement officiel ;
2. la loi Van Humbeek et la Première guerre scolaire (1879-1884) ;
3. l'instauration d'un cours de morale dans l'enseignement secondaire et normal par J. Destrée (1924) ;
4. la loi du 29 mai 1959 concrétisant le *Pacte scolaire* ;
5. l'existence d'une organisation laïque militante en Flandre : l'*Humanistisch Verbond* (1951) ;
6. le statut du personnel enseignant (loi du 22 mars 1969).

1. La Convention d'Anvers (1854)

La Convention d'Anvers est le résultat de quatre années de négociations et de tractations entre les représentants de l'État et de l'archevêque de Malines. Cette convention stipule notamment : « L'instruction religieuse devient partie essentielle de l'enseignement ; elle concourt avec les autres branches pour les prix généraux. L'ecclésiastique chargé du cours de religion est responsable de l'éducation chrétienne des élèves et veille à ce qu'ils accomplissent leurs devoirs religieux. Les élèves sont tenus d'entendre la messe les dimanches et les jours fériés. Tout livre contraire à

l'instruction religieuse doit être écarté. Les livres destinés à la distribution des prix sont choisis dans le catalogue général fixé par le gouvernement, et, sous l'approbation du bureau administratif, par une commission dont l'ecclésiastique fait nécessairement partie. Le préfet des études et les professeurs profitent des occasions qui se présentent dans l'exercice de leurs fonctions pour inculquer aux élèves les principes de morale et l'amour des devoirs religieux. Ils évitent dans leur conduite, comme aussi dans leurs leçons, tout ce qui pourrait contrarier l'enseignement religieux. »

Afin de garantir la paix scolaire et d'avoir la possibilité d'ouvrir six athénées et cinquante écoles moyennes dans le pays, l'État met son enseignement pratiquement sous la tutelle de la religion catholique. À partir de ce moment, les positions se cristallisent : les catholiques veulent maintenir, si possible étendre, l'acquis ; les libéraux et les non-catholiques, d'autre part, préparent une réaction contre cette mainmise des catholiques sur l'enseignement officiel.

En fait, c'est précisément cette mainmise de la religion catholique sur l'enseignement officiel qui se trouve à la base du cours de morale. L'évolution des idées, la propagation et l'acceptation du pluralisme et de la tolérance ont fait que la religion a maintenu une certaine position dans l'enseignement officiel, mais que d'autre part la conception laïque de la vie a fait son entrée dans ce même enseignement. Cette prise de position ne s'est pas produite sans heurts.

2. La loi Van Humbeek : l'enseignement de la morale pour tous

Il faut attendre la victoire du parti libéral aux élections de 1878 pour qu'une réaction se dessine. Pour la première fois, le nouveau cabinet compte un ministre de l'Instruction publique. En 1879, le ministre de l'Instruction publique Van Humbeek fait voter, non sans difficulté, une nouvelle loi sur l'enseignement.

L'enseignement de la morale remplace le cours de religion. L'enseignement de la religion ne fait plus partie intégrante du programme de l'enseignement. Dans chaque école, un local est mis à la disposition du clergé pour qu'il puisse donner un enseignement religieux avant ou après les heures de classe. Ce sera le seul local où le clergé aura accès, les autres classes lui seront interdites. Il n'y aura donc plus de contrôle direct du clergé sur l'esprit général dans l'enseignement officiel. Le cours de morale devenu obligatoire sera donné par l'instituteur de classe. Le cours même est basé sur une morale générale universelle et aconfessionnelle. La réaction catholique est bien connue et aboutit à la première guerre scolaire.

L'engagement laïque et les spécificités du cours de morale en Flandres

En Flandre, où le pouvoir du clergé en ce temps est immense, cette première guerre scolaire a laissé des traces profondes. Les positions sont très marquées ; aujourd'hui encore on parle dans certaines familles des sévices subis par les grands-parents ou les parents parce qu'ils fréquentaient l'école « sans Dieu » ou parce qu'ils y enseignaient. La pression sociale et la mobilisation catholique font le reste : la défaite du parti libéral inaugure une période de trente ans de pouvoir absolu du parti catholique. Si, dans les villes du Sud, il y a un contre-pouvoir libéral, dans les villes et villages en Flandre, la pression catholique est omniprésente et pratiquement sans contrepoids.

La réaction catholique par rapport à l'enseignement officiel sera modérée. Bien entendu le cours de religion catholique redeviendra de nouveau obligatoire, mais, comme par le passé, les pères de famille peuvent demander que leurs enfants soient dispensés du cours. Les élèves dispensés de suivre le cours de religion sont tenus à être présent dans l'établissement pendant la durée du cours.

Ils pourront consacrer ce temps à l'étude ou à la lecture, sous la surveillance d'un membre du personnel enseignant.

En plus, le ministre Schollaert fait connaître par circulaire ministérielle l'avis qu'il n'est plus question d'unité d'esprit et de philosophie dans l'enseignement officiel. Si un élève est dispensé de suivre le cours de religion, il est interdit aux professeurs de faire des observations basées sur la religion lors de l'enseignement général. Le professeur ne peut attaquer les principes religieux, mais son enseignement ne peut plus être pénétré par des principes confessionnels.

3. Jules Destrée : l'instauration d'un cours de morale dans l'enseignement secondaire et normal (1924)

La Première guerre mondiale en l'union sacrée affaiblissent les contradictions politiques et philosophiques. Le nouveau mode d'élection du Parlement en 1919 redessine la composition du Parlement, le parti catholique et le parti socialiste comptent à peu près le même nombre de représentants : 73 contre 70. Le temps des majorités absolues est révolu, il faut composer.

Ce changement dans la réalité politique va avoir des conséquences pour la politique de l'enseignement en général et pour la position du cours de religion en particulier.

Dès 1921, J. Destrée avertit les chefs des établissements par circulaire de quelques modifications qu'il veut apporter à la *circulaire Schollaert* concernant la dispense du cours de religion.

En 1924, J. Destrée prend la décision d'instaurer le cours de morale dans l'enseignement moyen et normal. Qu'il s'agisse d'un cours spécial et délicat, c'est ce que prouvent les dispositions prises par circulaire ministérielle du 20 septembre 1924 : « Dans les athénées, cet enseignement est l'objet d'une surveillance particulièrement attentive de la part des chefs d'établissement : il est confié aux directeurs de classe dans les humanités anciennes et aux professeurs chargés de l'enseignement littéraire dans les humanités modernes.

Dans les écoles moyennes, les chefs d'établissement dirigent l'enseignement de la morale ; ils donnent eux-mêmes cet enseignement dans une ou plusieurs classes supérieures et le confient, dans les autres classes, aux membres du personnel chargés des matières littéraires. Le cours de morale ne donne pas lieu à une rémunération spéciale ; les leçons entrent en ligne de compte pour le maximum d'heures exigibles. »

Le but poursuivi par le cours de morale est explicité dans les programmes de cours :

- dans l'enseignement moyen, il s'agit de : « *de opvoedende kracht der inrichtingen voor middelbaar onderwijs te versterken door het occasioneel onderwijs in de zedenleer aan te vullen* » (20 septembre 1925)
- dans l'enseignement normal formant des institutrices fröbeliennes, le cours de morale et d'éducation civique ont pour but de cultiver les bonnes habitudes (28 juillet 1926)
- dans l'enseignement normal, le cours de morale a pour but de développer le raisonnement et : « *den wil versterken en de gevoelens louteren* » (27 août 1928).

Si l'enseignement de la morale est introduit dans l'enseignement moyen et normal en 1924, il faut attendre la signature et le vote de la loi de 1959 pour que le législateur instaure aussi bien un cours de morale non confessionnelle dans l'enseignement de base que dans l'enseignement secondaire et normal.

4. La loi du 29 mai 1959 concrétisant le *Pacte scolaire*

Le *Pacte scolaire* a comme but de garantir la paix scolaire. Les négociateurs parviennent à réaliser un compromis équilibré qui repose sur le principe de *la liberté du père de famille*. Ceci implique, d'une part, la

subvention de l'enseignement libre et, d'autre part, la possibilité d'un libre choix entre un cours de religion et un cours de morale non confessionnelle dans l'enseignement officiel.

À partir du 1^{er} septembre 1959, tous les parents qui optent pour l'enseignement officiel doivent faire un choix : leurs enfants suivront un cours de religion ou de morale non confessionnelle.

Le problème qui se pose consiste à trouver des instituteurs et des professeurs compétents pour donner le cours de morale non confessionnelle. Comme il n'y a pas de spécialistes, des volontaires seront chargés de cet enseignement. Parmi eux, un grand nombre de personnes compétentes et ouvertes à la pensée non confessionnelle ou laïque, mais aussi un nombre non négligeable de personnes indifférentes, croyantes même, qui ne voient dans le cours de morale non confessionnelle qu'une possibilité de compléter leur horaire dans le même établissement scolaire.

5. L'existence de l'*Humanistisch Verbond* en Flandre

L'*Humanistisch Verbond* fut fondé fin 1951 et a comme but de regrouper des personnes indépendantes de toute organisation politique et religieuse.

Les promoteurs reprenaient aussi le flambeau que les anciens membres des organisations de la libre pensée avaient mis en veilleuse après la Première guerre mondiale. Il faut se souvenir qu'entre 1854 et 1914, il y avait quelque trois cents centres « libres penseurs » actifs dans notre pays.

En pays flamand, la libre pensée se manifestait dans environ quarante villes et communes. Ces centres étaient groupés pour la plupart dans la *Vlaamse Federatie van Vrijdenkers* et dans la *Fédération des Libres Penseurs du Limbourg*.

Un des piliers de base de l'*Humanistisch Verbond* fut Richard Van Cauwelaert, premier inspecteur du cours de morale dans l'enseignement secondaire et normal (de 1948 à 1969). Dès 1952, il va fonder dans le cadre de l'*Humanistisch Verbond* l'association des professeurs du cours de morale (*Werkgemeenschap leraars ethiek*), qui édite une revue trimestrielle *Mores*, anciennement *De Moralist*, et qui compte actuellement environ 1250 abonnés. Ce nombre d'abonnés est d'une remarquable stabilité, sauf les premières années de la parution. Le but de Richard Van Cauwelaert était triple :

1. il voulait grouper les professeurs de morale afin de créer un groupe de professeurs qui discutaient du cours et qui en même temps se sentiraient concernés et responsables ;
2. il voulait donner aux professeurs un sentiment de cohésion et de sécurité. Ainsi ils avaient l'impression d'appartenir à une organisation qui pouvait les soutenir dans les moments difficiles ;
3. il voulait donner aux professeurs une vue d'ensemble et un fondement philosophique afin que le cours repose sur des assises solides.

Dès avant l'instauration du cours de morale non confessionnelle par la loi du 29 mai 1959, le lien entre la communauté laïque et les professeurs était établi. Le vote de cette loi va encore renforcer la collaboration. Le nombre de professeurs s'accroît à la mesure que le nombre d'élèves augmente. Comme les professeurs ne sont pas formés à cette tâche, ils se retournent quasi naturellement vers leur unique recours.

L'*Humanistisch Verbond* se rend vite compte que la tâche sera énorme et organise un groupe de travail qui a comme but de suivre l'évolution du cours de morale non confessionnelle ainsi que d'améliorer les conditions de travail des professeurs et de veiller sur la conception non confessionnelle du cours. L'association des parents pour le cours de morale, l'*Oudervereniging voor de Moraal*, est né (1961).

Soutenu dans son action par l'*Humanistisch Verbond*, l'*Oudervereniging voor de Moraal* travaille à regrouper dans une école toutes les heures de morale dans la main d'un seul professeur. En même temps, l'association des parents propose et soutient auprès des ministres de l'instruction la candidature d'un nombre de professeurs qui donnent une certaine assurance concernant leur conception philosophique.

Que reproche-t-on ? Lors de la révision des programmes du cours dans le cadre de l'enseignement rénové, mon collègue M. Oukhow et moi-même avons changé un concept négatif « non confessionnel » en concept positif « laïque ». Pour nous, il n'y a aucun problème, pas plus que pour les différents ministres de l'Éducation qui se sont succédés entre-temps, puisque dans son avis du 19 mars 1959 concernant la proposition de loi du pacte scolaire, le Conseil d'État avait stipulé : « Par enseignement de la morale, il faut entendre l'enseignement de la morale non confessionnelle ».

Cette idée est d'ailleurs reprise dans le programme du cours de morale pour l'enseignement primaire francophone : « Dans un esprit de fraternité, de tolérance, et avec un souci constant d'objectivité, le cours de morale à l'école primaire exercera *les enfants dont les parents se réclament d'une forme de pensée laïque* à résoudre leurs problèmes moraux sans se référer à

une puissance transcendante ni à un fondement absolu par le moyen d'une méthode de réflexion basée sur le principe du libre examen ».

Je retiens les passages en italiques. Il me semble indiscutable que les auteurs du programme pensent, comme nous, que le cours de morale s'adresse à un groupe de parents bien défini, parents qui ont une approche philosophique commune. Le cours de morale n'est par conséquent pas un dépotoir, mais un laboratoire actif où les différentes idées sont confrontées sur base du libre examen.

Le 26 juillet 1985, le ministre de l'Enseignement D. Coens publie une circulaire dans laquelle il offre aux parents qui en expriment le désir la possibilité de ne choisir aucun cours philosophique. Quoique le texte ne mentionne que le cours de morale non confessionnelle et l'option nulle, les élèves ont vite compris qu'il s'agissait de faire un choix entre une option philosophique ou rien.

L'année d'après, le 2 juillet 1986, le ministre Coens revient sur sa précédente circulaire. Il écrit e.a. : « Comme l'introduction au cours de morale non confessionnelle a été changée, il n'y a plus de raison d'appliquer la mesure exceptionnelle. En principe, aucune dispense ne peut plus être accordée. Si toutefois les parents avaient encore des réclamations à formuler, ils doivent demander une dispense, formulée d'une manière motivée. En attendant, les élèves sont obligés de suivre un cours philosophique.

Pour donner au cours de morale non confessionnelle une base solide et scientifique, l'association des parents et l'*Humanistisch Verbond* prennent contact avec le ministre de l'Enseignement et avec les autorités académiques afin de créer une formation spécifique pour les futurs professeurs de morale non confessionnelle. Cette spécialisation est créée dans les écoles normales et à l'Université de Gand (1963). La *Vrije Universiteit Brussel* ne suit pas le mouvement et se tient à la conception de la maison mère : une licence en philosophie et le certificat spécial. L'action combinée de l'inspection et des étudiants d'une part et la réalité statutaire d'autre part, font qu'en 1974, la VUB instaure une licence en sciences morales.

6. Le statut du personnel enseignant selon la loi du 22 mars 1969

L'article 10 de la loi du 29 mars 1959 stipule que, dans l'enseignement officiel, le cours de morale non confessionnelle est confié par priorité au titulaire d'un diplôme délivré par un établissement non confessionnel ayant si possible suivi le cours de morale.

Le statut du personnel enseignant reprend en partie la philosophie de cet article, mais donne une priorité au porteur d'un diplôme spécifique ayant suivi ou le cours à option dans l'enseignement normal ou la licence en sciences morales. En même temps, on remarque que le cours de morale non confessionnelle n'est plus considéré comme cours général, mais qu'il existe en soi. Cette lecture est confirmée par le ministre P. Vermeulen (circulaire ministérielle du 5 novembre 1971), qui donne une interprétation officielle des classifications du cours. Dans une remarque, nous lisons *Godsdienst/Zedenleer worden als dusdanig behouden*.

Ces arrêtés ont une double répercussion sur le cours de morale : d'une part, le professeur est porteur d'un diplôme spécifique, il a reçu une formation spéciale ; d'autre part, le professeur de morale sera nommé comme tel et doit obligatoirement passer par le stage s'il veut enseigner la morale non confessionnelle. Cela signifie la fin des professeurs volontaires, mais cela signifie aussi que toutes les heures de morale dans un même établissement sont données par le même professeur.

Finie la dispersion des heures du cours de morale entre différents professeurs : désormais le cours de morale non confessionnelle peut être considéré comme un cours à part entière, le professeur de morale devient le visage du cours et le représentant de la laïcité.

Cette situation est d'ailleurs perçue de la sorte par les autorités ministérielles puisque le 18 avril 1985, une lettre conjointement signée par A. Bertouille et D. Coens pose la question : « *Is het denkbaar en wenselijk de aanduiding van de leraars niet-confessionele zedenleer te laten verlopen volgens een procedure analoog aan deze van de leraars godsdienst, d.z.w. op voorstel van een representatief vrijzinnig organisme* » ?

Cette idée n'est pas nouvelle puisqu'en 1972, l'*Oudervereniging voor Moraal* a déjà déposé une proposition de loi dans ce sens par l'intermédiaire de son président, le sénateur anversois Karel Poma. Cette proposition n'a pas reçu d'accueil favorable par les syndicats et est restée lettre morte.

7. Le Conseil d'État déclare le cours de morale non confessionnelle non conforme au *Pacte scolaire*

Le 14 mai 1985, le Conseil d'État rend un arrêt par rapport à la neutralité du cours de morale non confessionnelle. Le Conseil d'État conteste la neutralité du cours en se référant à l'introduction du programme qui stipule e.a. – je cite et je traduis – : « l'interprétation laïque doit toujours être présente... Il (le professeur) doit contribuer à la formation d'un homme

L'engagement laïque et les spécificités du cours de morale en Flandres

se basant sur le libre examen en partant de la relation avec les autres et avec la nature. Le cours de morale doit être un cours basé sur la laïcité et la science. Le professeur exprime son engagement laïque ». Pour le Conseil d'État, il est clair que le cours de morale laïque en pays flamand n'est pas neutre et se met au service d'une conception philosophique déterminée.

Que reproche-t-on ? Lors de la révision des programmes du cours dans le cadre de l'enseignement rénové, mon collègue M. Oukhow et moi-même avons changé un concept négatif « non confessionnel » en concept positif « laïque ». Pour nous, il n'y a aucun problème, pas plus que pour les différents ministres de l'Éducation qui se sont succédés entre-temps, puisque dans son avis du 19 mars 1959 concernant la proposition de loi du Pacte scolaire, le Conseil d'État avait stipulé : « Par enseignement de la morale, il faut entendre l'enseignement de la morale non confessionnelle ».

Cette idée est d'ailleurs reprise dans le programme du cours de morale pour l'enseignement primaire francophone : « Dans un esprit de fraternité, de tolérance, et avec un souci constant d'objectivité, le cours de morale à l'école primaire exercera *les enfants dont les parents se réclament d'une forme de pensée laïque* à résoudre leurs problèmes moraux *sans se référer à une puissance transcendante ni à un fondement absolu* par le moyen d'une méthode de réflexion basée sur le principe du libre examen ».

Je retiens les passages en italiques. Il me semble indiscutable que les auteurs du programme pensent, comme nous, que le cours de morale s'adresse à un groupe de parents bien défini, parents qui ont une approche philosophique commune. Le cours de morale n'est par conséquent pas un dépotoir, mais un laboratoire actif où les différentes idées sont confrontées sur base du libre examen.

Le 26 juillet 1985, le ministre de l'Enseignement, D. Coens, publie une circulaire dans laquelle il offre aux parents qui en expriment le désir la possibilité de ne choisir aucun cours philosophique. Quoique le texte ne mentionne que le cours de morale non confessionnelle et l'option nulle, les élèves ont vite compris qu'il s'agissait de faire un choix entre une option philosophique ou rien.

L'année d'après, le 2 juillet 1986, le ministre Coens revient sur sa précédente circulaire. Il écrit e.a. : « Comme l'introduction au cours de morale non confessionnelle a été changée, il n'y a plus de raison d'appliquer la mesure exceptionnelle. En principe, aucune dispense ne peut plus être accordée. Si toutefois les parents avaient encore des réclamations à formuler, ils doivent demander une dispense, formulée d'une manière motivée. En attendant, les élèves sont obligés de suivre un cours philosophique.

Effectivement, nous avons adapté l'introduction aux différents programmes en disant, je cite la circulaire ministérielle : « Il ne peut être le but de mettre le cours de morale non confessionnelle au service d'une doctrine philosophique spécifique ou de le donner en fonction d'une certaine conception idéologique ».

Enfin, le 15 décembre 1988, le secrétaire d'État chargé de l'Enseignement, Monsieur P. Chevalier, publie une circulaire dans laquelle il déclare qu'étant donné les changements intervenus dans l'introduction du programme du cours de morale non confessionnelle, il n'y a plus aucune raison de donner une dispense pour un cours philosophique.

8. L'esprit du cours de morale non confessionnelle

La nouvelle introduction aux programmes du cours fait une distinction entre une conception philosophique et une conception du monde.

Le cours de morale non confessionnelle est reconnu comme étant un cours de conception philosophique. Il est par conséquent impensable de mettre le cours au service d'une vision du monde bien déterminée.

Le cours de morale laïque analyse et explique les convictions, les valeurs, les habitudes humaines et manie le *libre examen* comme *méthode de travail et de pensée*. Le libre examen et l'interprétation partisane sont deux données contradictoires. Le professeur de morale laïque peut exprimer sa conviction morale et les fondements de celle-ci, mais les élèves doivent pouvoir en faire autant.

La confrontation des divers points de vue et opinions doit aider les élèves à élaborer leurs valeurs personnelles. En conclusion, la circulaire stipule : « Le cours de morale non confessionnelle est basé sur et favorise la tolérance qui se fonde sur le droit pour chacun d'avoir sa propre conviction ».

Ce texte est le résultat d'une confrontation entre les différentes tendances qui s'expriment dans la communauté non confessionnelle. Ce consensus établi au sein de l'*Unie van Vrijzinnige Verenigingen* stipule :

- que le cours de morale non confessionnelle n'est pas neutre, mais connaît une interprétation non confessionnelle et laïque ;
- que le cours de morale non confessionnelle organisé dans l'enseignement officiel s'inspire du libre examen comme méthode de travail et des principes positifs de la déclaration de neutralité ;

L'engagement laïque et les spécificités du cours de morale en Flandres

- que les problèmes qui pourraient se lever concernant le cours de morale non confessionnelle doivent être résolus par la communauté non confessionnelle sans ingérence de personnes appartenant à d'autres convictions philosophiques.

Le cours de morale est un cours de conception philosophique, les élèves doivent être mis en contact avec les caractéristiques de la philosophie non confessionnelle. Durant le cours, les élèves doivent vivre réellement ces caractéristiques.

Comme principales attitudes, nous pensons pouvoir mentionner :

- acquérir des techniques de la recherche scientifique et un sens critique ;
- se familiariser avec le libre examen ;
- entrer dans la peau des autres ;
- avoir le courage de ses opinions ;
- accepter l'existence de différentes valeurs et admettre la relativité de ces valeurs ; défendre une vision pluraliste du monde ;
- s'engager à vivre la tolérance.

Afin d'acquérir ces attitudes, le cours doit en être imprégné.

Le professeur donnera le moins possible de cours *ex cathedra*, mais il fera participer les élèves d'une manière active à l'élaboration des projets (...). Le cours de morale non confessionnelle n'est pas un cours de connaissance classique, mais un cours qui a un impact sur le comportement de l'élève. C'est l'être qui est important, les élèves apprennent à vivre leurs normes et valeurs. Les leçons ne donnent pas de réponse faite sur mesure, mais donnent aux élèves une méthode de travail par laquelle ils apprennent à rechercher une réponse individuelle aux questions et aux problèmes. Les exercices et les discussions permettront d'assimiler les attitudes spécifiques de sorte qu'elles deviennent partie intégrante de la personne.

9. Le succès du cours

Le succès d'un cours à option se mesure par le nombre d'élèves ou de parents qui le choisissent. Si nous maintenons ce critère, nous pouvons nous réjouir du succès du cours de morale non confessionnelle aussi bien dans l'enseignement primaire que secondaire.

Comparons quelques chiffres :

Année scolaire	Enseignement État		Enseignement Communal		Enseignement Provincial	
	Enseign. primaire	Enseign. secondaire	Enseign. primaire	Enseign. secondaire	Enseign. primaire	Enseign. secondaire
1976/77	15,4 %	41,8 %	11,8 %	51 %	9,8 %	14,1 %
1981/82	18,2 %	45,6 %	12 %	47 %	11,3 %	18,7 %
1985/86	20,6 %	52,8 %	11,6 %	50,9 %	13,2 %	24,1 %
1986/87	22,5 %	54,7 %	12,2 %	50,6 %	15,9 %	25,6 %

Notons en passant que la première circulaire du ministre D. Coens, par laquelle il donnait la possibilité de ne choisir aucun cours philosophique, n'a pas mis de frein sur la croissance constante du cours, à une petite exception près. Il est clair que ces chiffres démontrent une preuve de confiance des parents dans le cours de morale non confessionnelle et dans les professeurs qui enseignent ce cours.

Dans sa classe, le professeur de morale non confessionnelle jouit d'une grande liberté, indubitablement plus grande que les professeurs des autres disciplines. C'est le professeur qui crée l'ambiance spécifique qui règne dans sa classe, il choisit et la méthode pédagogique et le thème de la leçon. C'est lui qui est responsable de l'évolution du cours, de l'impact de la matière enseignée sur le comportement de l'élève. Comme le professeur peut avoir une certaine influence pour ne pas dire une influence certaine sur l'élève, il va de soi que le cours de morale non confessionnelle est suivi avec attention par les parents. En plus il arrive que le professeur de morale traite des sujets que les parents ressentent comme délicats. Cela suppose de la part du professeur un certain doigté, une certaine souplesse d'esprit.

S'il y a des difficultés, nous demandons aussi bien aux parents qu'aux professeurs de faire preuve d'une attitude constructive et d'établir un dialogue de sorte que les malentendus puissent être supprimés, tous les torts étant rarement du même côté. En agissant de la sorte, on donnera la preuve non seulement de bonne volonté, mais d'avoir compris l'essentiel du cours de morale laïque. De toute façon, ce sera un exercice pratique de dignité humaine, de tolérance et de libre examen.

Il va de soi que toute action serait dérisoire si les professeurs n'avaient pas la confiance des parents. Dans de nombreux cas, les professeurs de morale non confessionnelle travaillent en collaboration étroite avec l'organisation

L'engagement laïque et les spécificités du cours de morale en Flandres

des parents, soit en organisant des activités postsecondaires, soit en aidant les associations dans l'organisation des différentes fêtes de la jeunesse laïque.

En plus, les professeurs ont pris quelques initiatives qui donnent un nouvel éclat au cours. Une initiative très réussie est la publication de *Prik*. Cette publication, qui paraît pour la dixième année, s'adresse aux élèves du premier degré du secondaire. Tous les deux ans, une journée de rencontre des élèves est organisée à Blankenberge. Le but de cette réunion est multiple : il s'agit de procurer aux élèves un divertissement, mais en même temps de les faire connaître d'autres élèves qui suivent le cours de morale non confessionnelle et de leur donner un sentiment de cohésion et de relation. Cela est important non seulement pour les élèves des écoles rurales, mais aussi pour les élèves des villes qui constatent dans la réalité que le cours de morale non confessionnelle est un cours qui connaît du succès. Le fait de découvrir qu'on n'est pas seul, mais qu'on appartient à un monde qui a pignon sur rue, peut être très important pour assurer une évolution harmonieuse et dynamique des élèves.

Conclusion

Le cours de morale non confessionnelle connaît un succès certain dans la communauté flamande. Une croissance constante du nombre d'élèves qui suivent le cours le prouve. Cette croissance est favorisée en grande partie par l'existence de *l'Humanistisch Verbond* et dès 1962 d'une association de parents qui soutient le cours et les professeurs de morale.

Le professeur de morale est un spécialiste, il n'enseigne que le cours de morale non confessionnelle, il est diplômé comme tel. Le cours de morale laïque a un visage reconnaissable, les parents savent qui est responsable pour le cours en cas de problèmes et à qui s'adresser.

Par son action, l'association des parents donne un appui non négligeable aux activités multiples des professeurs. Dans une centaine de sections locales, l'association signifie pour les parents une présence laïque, ce qui éloigne un sentiment de solitude et de minorisation.

Note

Les arrêts du 10 juillet 1990.

Suite à la position de Monsieur P. Chevalier, secrétaire d'État chargé de l'Enseignement, deux parents ont réintroduit un recours devant le Conseil d'État.

Le 10 juillet 1990, le Conseil d'État a rendu deux nouveaux arrêts concernant l'organisation et le choix obligatoire d'un cours philosophique. Ces arrêts reconnaissent le caractère non confessionnel du cours de morale et spécifient qu'une dispense des cours philosophiques ne peut être accordée qu'après motivation approfondie.

Contrairement à son premier arrêt, le Conseil d'État ne met plus en doute le caractère non confessionnel du cours de morale et affirme qu'il n'a pas à rendre un jugement sur le cours de morale. Le Conseil d'État spécifie en plus que le cours de morale laïque ne peut s'accorder avec une conviction religieuse.

En opposition à l'enseignement de la communauté française, le ministre néerlandophone, D. Coens, a repris les grandes lignes de sa circulaire du 2 juillet 1986, comme quoi les parents peuvent être dispensés de choisir un des cours philosophiques proposés à condition de motiver leur demande d'une manière approfondie.

Le problème qui se pose pour l'enseignement de la communauté est le suivant : que vont faire ces élèves pendant les deux heures que leurs condisciples suivent un cours de religion ou de morale ? Il est inconcevable que ces élèves passent deux heures dans la salle d'étude, il en résulterait une discrimination vis-à-vis des autres élèves.

Une ponctuation dans le cours de morale : *la Fête de la Jeunesse laïque*

Paul DANBLON

Président du *Comité exécutif de la Fête de la Jeunesse laïque*
de l'Agglomération bruxelloise

En 1964, six années après le *Pacte scolaire*, une poignée d'enthousiastes mettaient sur pied la première « Fête de la Jeunesse laïque » à Bruxelles.

Ils entendaient ainsi proposer aux enfants ayant suivi un premier cycle complet de morale laïque dans l'enseignement primaire l'occasion d'un moment de réflexion marqué d'une certaine solennité.

Cette année-là, ils furent quatre cent cinquante. En 1990, lors de la 27^e fête, nous en avons accueilli plus de deux mille cinq cents, entourés de leurs parents et amis. Peut-on conclure que notre initiative correspondait à un souhait, voire à un besoin de certains enfants et de certains parents ? J'ai la faiblesse de penser que oui.

Qu'est-ce donc que cette *Fête de la Jeunesse laïque* ? Que s'y passe-t-il ? Que dit-on aux enfants ? Qu'exige-t-on d'eux ? Bien sûr, il suffit d'avoir assisté à l'une de ces fêtes pour répondre de la bonne manière à ces questions, je veux dire en fonction d'un vécu bien plus que de références historiques, voire doctrinales. Mais la plupart des intéressés – les parents qui doivent prendre la décision d'inscrire leurs enfants à la *Fête* – ne la connaissent que d'ouï-dire, voire pas du tout.

Il est courant d'entendre affirmer qu'il ne s'agit en fait que d'un produit de remplacement de la cérémonie que connaissent les catholiques : d'aucuns parlent même – et ce n'est pas nécessairement du persiflage – de *communion laïque*. Je connais quelques bons amis que cette locution dérange, quand elle ne les scandalise pas. Je n'y vois pour ma part qu'un fait sociologique fort banal.

Nous vivons dans une société marquée par des siècles d'environnement culturel catholique et il ne me paraît pas pendable de s'y référer dans les habitudes de langage. On peut être athée, agnostique ou libre penseur et citer *culturellement* la Trinité ou Jeanne d'Arc, au même titre que Zeus ou

Héra (ou Quetzatcoatl pour les gens à culture plus recherchée), prendre congé à Noël ou à Pâques (aussi bien que le premier mai), et se référer aux dix commandements, aux quatre vertus cardinales et aux trois théologaux (ou au Tao).

Quand j'écris *au même titre*, ce n'est d'ailleurs pas tout à fait exact : même aux athées militants, Jésus *dit* plus que Mohamet, les versets de la *Bible* ou des *Évangiles* parlent davantage que les sourates du *Coran*, et l'*esprit* de Noël est plus proche que celui du ramadan. On ne fait pas *tabula rasa* de tout un contexte culturel auquel on ne peut faire autrement que de se référer, même si on se propose d'en repenser, d'en remanier, voire d'en combattre certains concepts.

Ainsi donc, *communion laïque* – même si ce n'est pas la formulation officielle – dit clairement de quoi il s'agit : une cérémonie destinée à marquer le passage de l'enfance à l'adolescence dans un contexte de laïcité.

C'est ce principe même d'une *cérémonie* que désapprouvent certains incroyants pour qui toute ritualisation est nécessairement corrélée à une foi, à une pratique religieuse. Selon eux, la laïcité implique le rejet catégorique – pour simple raison d'*invalidité* (de « non-valeur ») – de tout sentiment de sacré, de toute référence à une quelconque transcendance et donc de tout comportement rituel. Attitude compréhensible, respectable (et pour ceux-là, la *Fête* est évidemment sans intérêt), mais qui ne correspond pas nécessairement au sentiment de l'ensemble des laïques.

Et d'ailleurs, qui sont-ils, ces laïques ? Quelle est leur doctrine ? Que dit leur hiérarchie ?

On le sait : à une époque où la reconnaissance des particularismes, le respect des nuances et des sensibilités diverses enrichissent (et déstructurent) même des entités réputées monolithiques comme l'Église catholique, faut-il s'étonner de l'hétérogénéité du *mouvement laïque* ? D'autant moins que cette liberté de pensée, cette pratique du *libre examen*, ce refus de l'acceptation des vérités imposées par tout argument d'autorité – qui constituent peut-être, et même sans doute, le seul commun dénominateur aux hommes et aux femmes se réclamant peu ou prou de la laïcité – mènent évidemment à l'individualisme, donc à la diversité.

Et voilà la vraie question que pose (à ses responsables) la *Fête de la Jeunesse laïque* – problématique que nous retrouvons, mais en plus aigu, à propos de l'*enseignement* (programme, professeurs) de la morale, mais cela est une autre histoire – : comment concevoir cette cérémonie, que dire, que montrer, que faire faire aux enfants pour que le *contenu* en soit

*Une ponctuation dans le cours de morale :
la Fête de la Jeunesse laïque*

recevable par tous (et pas seulement acceptable) et pour tout de même dire quelque chose et, si possible, quelque chose qui compte ?

Je crois sincèrement qu'on ne peut rendre compte de l'adéquation de la solution qui a été apportée à ce problème – car c'en est un ! – qu'en *vivant* une de ces cérémonies, et aussi, bien sûr, en interrogeant les enfants qui y ont participé.

J'aimerais me limiter à quelques traits : la cérémonie, qui se veut simple, sans pour autant se refuser l'apport d'une certaine solennité, se propose de permettre d'abord à l'enfant de *se situer* dans le groupe.

« Il est bon de se sentir nombreux, non pas pour être les plus forts, non pas pour imposer notre volonté, mais simplement parce que cela fait du bien de savoir que d'autres, que beaucoup d'autres ressentent les choses comme nous les ressentons. »

Au départ de cette nécessaire « rassurance », on part à la rencontre des différentes relations qui vont structurer l'insertion de l'enfant dans la vie : camaraderie, amitié, amour, découverte de la différence – éthique, culturelle, idéologique –, émergence de la notion d'égalité.

« Quel que soit le pays où il habite, quelle que soit la couleur de sa peau, quelles que soient la religion et les idées politiques de ses parents, un enfant est un enfant qui te ressemble, à toi. »

La suite, vous la devinez. Tant elle est attendue, diront les détracteurs. Tant elle est évidente, préférerais-je dire. Ce que nous avons voulu, c'est qu'au vécu de ce rituel, l'enfant se sente touché, modifié (oserais-je écrire : meilleur). Il semble bien que nous y soyons parfois arrivés.

Je voudrais ajouter aussi que, très sincèrement, nous pensons qu'un enfant dont les parents pratiquent quelque religion que ce soit, pourrait, *sans contradiction aucune* vis-à-vis de sa foi, vivre cette cérémonie. Un point encore, et qui a son importance, notamment pour ceux (et comme je les comprends !) qui répugnent à tout embrigadement : il n'est exigé des enfants aucun engagement, aucun serment ; cela serait par trop contradictoire avec ce droit qui nous paraît imprescriptible : celui de changer d'avis, de revoir sa position, le droit de penser, en somme.

Tout simplement, au moment clé de la cérémonie, alors que tous les enfants présents forment une chaîne d'union « qui les unit symboliquement aux enfants de la terre entière » (et, à cet instant précis, le mot de *communion* est parfaitement adéquat en son sens étymologique), on leur demande d'essayer, plus tard, de garder mémoire de cette journée.

Ambition à la fois modeste et – si on réfléchit – presque folle des organisateurs. Vouloir que cette fête soit simplement *vécue* et espérer qu'elle *marque* les participants. Comme le disent les derniers mots adressés aux enfants : « Que chaque fille, que chaque garçon, au sein de sa famille, sache qu'il s'est passé ici, aujourd'hui, quelque chose d'important ».

Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire : objet et pédagogie

Eddy ERNENS
Inspecteur de religion catholique

En développant, dans son introduction, les nouvelles orientations qui doivent désormais inspirer le cours de religion catholique du secondaire, le programme d'études officiel de 1982 convie à mettre en œuvre un « enseignement spécifiquement chrétien » – « articulé sur la vie »¹. Depuis lors, ces perspectives inspirent la recherche, vivifient la réflexion et renouvellent les pratiques². Dans le cadre de cet article, nous nous proposons d'aborder la manière dont, aujourd'hui, on comprend et articule les trois données fondamentales que nous venons de citer³. Par souci de clarté, nous nous centrerons d'abord sur l'objet propre du cours pour aborder ensuite sa communication en monde scolaire.

Il nous faut le dire : notre tâche est moins aisée qu'il n'y paraît. La religion et son enseignement ne sont pas des réalités intemporelles : au vu de la mutation culturelle que nous vivons et du renouvellement des sensibilités, l'intelligibilité même du christianisme se renouvelle⁴. Il nous

¹ Ministère de l'Éducation nationale, Organisation des Études, Programme de religion catholique, 1982, pp. 9-18.

² Voir, à ce sujet, la récente brochure intitulée : *Pédagogie d'appropriation et cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire*, Organisation des Études, Service des Publications (Série Documentation, 316/75). Il convient de noter que les perspectives qui y sont développées seront, tout comme d'autres, intégrées dans une nouvelle rédaction du programme.

³ Nous nous limiterons à ce que nous croyons connaître le mieux : le secondaire. Pour ce qui est des recherches concernant le cours de religion catholique au niveau du primaire, l'on pourra se référer utilement à D. YANNART *Une catéchèse à l'école primaire*, et au Groupe EFATA/Namur « École fondamentale et catéchèse » dans *Méthodes en catéchèse : quelles options ?*, revue *Lumen Vitae*, vol. 44, 1989, n° 2, pp. 183-192 et 193-208.

⁴ Notre société occidentale est en mutation. Les bouleversements profonds et de tous genres que nous vivons imprègnent non seulement les modes de vie, mais aussi les modes de pensée. Inséré désormais dans un univers où tout est en devenir, s'interpénètre et interfère sans cesse ; éprouvant tout à la fois la grandeur de l'esprit et de l'agir humain, mais aussi sa fragilité devant l'emprise technocratique et vivant dans un monde où visions d'existence et valeurs s'entrechoquent sans cesse, l'être humain est renvoyé à ses racines : il est conduit à renouveler la manière dont il exprime son expérience fondamentale d'être-au-monde. N'est-il pas, aujourd'hui bien plus qu'hier, en quête d'humanité et d'identité ? Cette évolution des sensibilités a ravivé en profondeur, ces dernières décennies, le questionnement philosophique. Cette évolution a amené aussi la réflexion chrétienne à retourner, au-delà de la tradition thomiste, aux sources bibliques et patristiques et à renouveler, progressivement,

faudra y faire référence tout en ne pouvant que l'évoquer. Et qui plus est, l'évoquer tout en nous efforçant de situer nos propos : les mots de toujours ne renvoient plus nécessairement à ce que d'aucuns s'imaginent et pensent !

I. Le cours de religion catholique et son objet

En présentant ses orientations fondamentales, le programme affirme sans ambages qu'il appartient au cours de religion catholique de proposer « un enseignement spécifiquement chrétien »⁵. Le savoir propre du cours est l'étude des croyances et pratiques (rituelles, morales, sociales...) de cette religion. Ces données commandent l'organisation du programme. Toutefois l'objet du cours ne s'y limite et surtout ne s'y enferme pas : cet enseignement doit être « articulé sur la vie »⁶. La vie des hommes et tout

mais inexorablement, l'intelligibilité même du christianisme. Trois « legs d'héritage » au moins sont à gérer et à assumer : celui de la théologie de l'époque rationaliste qui s'est construite, à l'instar des grandes métaphysiques, sous la forme d'un système autofondateur (et non sans lien avec la philosophie grecque qui posait l'ordre de la Nature comme fondement et référence suprême) ; celui des « maîtres du soupçon » (Marx, Freud et Nietzsche) qui ont démasqué une compréhension et un fonctionnement plus que critiquables d'un type de religion chrétienne ; celui enfin, des schématismes de pensée fonctionnant sur le mode de la dualité oppositionnelle qui ont émergé à l'aube des temps modernes et se sont perpétués depuis lors (par ex. : matière/esprit ; objectivité/subjectivité ; relatif/absolu ; naturel/surnaturel...). Gérer ce passé lointain, mais encore très proche, au vu des représentations qu'il a ancrées dans les esprits, est une tâche aux multiples visages. Le retour à l'expérience spontanée naturelle ressuscite le questionnement épistémologique et conduit à approfondir des « évidences premières » et à réarticuler les catégories que nous utilisons pour lire et interpréter le réel. Le sujet connaissant, par exemple, avant d'être conçu comme un institué passif ou un instituant actif, n'aurait-il pas d'abord à être réceptif au réel ? La vérité, de possession (par énonciation logique) ou certitude (par vérification ou par consensus), ne serait-elle pas d'abord incessant dévoilement du réel ? La liberté, de soumise ou créatrice, n'aurait-elle pas à être d'abord responsable ? Le retour à l'expérience originariaire de l'homme comme être-au-monde régénère aussi l'interrogation ontologique. Ce réel qui nous porte et nous emporte, s'il s'offre comme objet d'investigation, n'est-il pas aussi la maison que nous habitons et qui nous habite ? Qu'est-ce donc que nommer Dieu, dire l'Absolu ? Quant au retour aux sources bibliques, il conduit le christianisme à vouloir bien spécifier désormais le religieux chrétien du religieux en général, à repréciser la révélation à partir de l'Événement Jésus-Christ et, par le fait même, à réarticuler liberté de l'homme et Parole de Dieu, éthique et morale chrétienne, société des hommes et Église (instituant et instituée). Le Dieu de Jésus-Christ est un Dieu du désir et non un Dieu-idée ou objet. Le Dieu du christianisme n'est pas celui de la dépendance servile et culpabilisante. Aujourd'hui les mots chrétiens de toujours (Dieu, salut, péché, ciel...) renouvellent leur intelligibilité et ne correspondent plus nécessairement à ce que trop souvent on imagine. Concernant la problématique du renouvellement du catholicisme en général, on lira avec intérêt : P. VALADIER, *L'Église en procès – Catholicisme et société moderne*, Calmann-Lévy, 1987. Pour ce qui est de cette problématique appliquée au cours de religion catholique : A. GESCHE, « Réflexions théologiques sur le cours de religion » dans la revue *Humanités chrétiennes*, 3, mars-mai 1989, pp. 195-211. Concernant le renouvellement de la pensée chrétienne elle-même, on pourra en prendre connaissance en consultant, par exemple : C. GEFFRE, *Le christianisme au risque de l'interprétation*, Paris, Cerf, 1983, (*Cogitation fidei*, 120) ; L.M. CHAUVET, *Symbole et sacrement*, Paris, Cerf, 1988, 582 p. (*Cogitation fidei*, 144) ou encore l'article très suggestif de J.P. DELVILLE, J.P. HOMME et A. WENIN, « Passages en théologie », dans *La foi et le temps*, XIX, nov.-déc. 1989, n° 6, pp. 507-542. (Les deux derniers ouvrages cités se réfèrent explicitement aux récentes recherches philosophiques sur le langage et le symbolique. Nous y renverrons). Centré plus spécifiquement sur le renouvellement de la réflexion morale, on lira avec intérêt l'excellent petit fascicule de F. ROLLIN, *Éthique, Évangile, Église*, Cahiers vivre aujourd'hui, n° 1, 1988, 52 p. (Acti, rue du Marteau 19, 1040 Bruxelles) et sur les questions d'éducation : A. MAUD, *La recherche des valeurs chrétiennes*, Montréal, Fides, 1985, 320 p.

⁵ *Op. cit.*, pp. 9-11.

⁶ *Op. cit.*, pp. 12-15.

ce qui la tisse font partie intégrante de l'objet même du cours : les données d'existence ne sont pas « des étrangers » au cours de religion ! De plus : religion et vie, données chrétiennes et données d'existence sont appelées à « s'articuler »⁶. À ce propos, le programme spécifie qu'il s'agit d'un processus de « confrontation » qui s'enracine « dans les interrogations profondes » ou « dans ce qui est au cœur de l'existence concrète », à savoir ce dynamisme d'existence qui porte tout un chacun à vouloir grandir en humanité et se réaliser. Toute articulation est appelée à s'effectuer à partir de cet arrière-fond de référence qui est l'homme en quête d'accomplissement⁷. Trois éléments déterminent donc fondamentalement le champ de la matière à aborder au cours de religion catholique. Ils constituent l'objet même du cours. Précisons-les quelque peu.

A. Les données chrétiennes

Les données chrétiennes sont l'ensemble des croyances et des pratiques (rituelles, morales, sociales...) par lesquelles les catholiques, se référant aux Écritures et à la tradition ecclésiale, témoignent de leur adhésion aux choix historiques de Jésus. Ces choix révèlent de manière définitive cette voie d'accomplissement des hommes que les chrétiens relisent et comprennent dans leur foi comme celle voulue par Dieu. Ces données sont des médiations culturelles étant donné que, dans notre société, elles sont l'expression de ce que les catholiques disent d'eux-mêmes, pensent et font. Elles sont tout en même temps, pour tout qui y adhère, des médiations théologiques étant donné qu'elles expriment et traduisent, sous un aspect ou sous un autre, tant le dévoilement de Dieu par Jésus-Christ que la réponse des hommes qui, dans leur foi, reconnaissent au cœur de l'engagement historique du Nazaréen, la présence du visage de Dieu. L'ensemble de ces données, ventilé progressivement, commande l'organisation du programme et détermine l'objet des apprentissages successifs. Explicitons brièvement ces énoncés.

1. Le catholicisme est une réalité concrète, observable et non pas une abstraction : les croyances et pratiques des communautés ecclésiales en sont la manifestation. Par elles, les chrétiens traduisent la manière dont ils perçoivent et vivent leurs rapports à eux-mêmes, aux autres, à la société, à l'histoire et à l'absolu. Pour aborder ces données, une information objective et sérieuse est indispensable. Et une compréhension, ne fût-ce

⁷ Il en résulte que le cours proposera non seulement une étude des données propres au catholicisme, mais encore et tout en même temps une recherche de sens à propos de ces mêmes données. Nous reviendrons sur cet aspect lorsque nous aborderons la question de la finalité éducative du cours.

que culturelle, permettra aux élèves de mieux saisir les racines de la société occidentale qui est nôtre.

2. Les données de croyances et pratiques sont à ressaisir en lien étroit avec les sources bibliques. Le catholicisme est une religion historique et prophétique : Dieu y est reconnu comme venant aux hommes, se manifestant à eux par et dans leur histoire individuelle et collective, manifestation qui culmine en plénitude dans l'Événement Jésus-Christ. La révélation chrétienne ne porte pas d'abord sur une doctrine ou des notions ! Apprendre à lire les écrits bibliques et à s'y référer en ayant perçu que ces écrits sont des relectures d'expériences et qu'ils expriment la manière dont les hommes ont découvert le projet de Dieu pour les hommes : un projet d'alliance et d'amour pleinement manifesté par Jésus de Nazareth, est essentiel au cours. Le religieux chrétien est spécifique par rapport au religieux en général.

3. Les données chrétiennes sont aussi à réfléchir en lien étroit avec la tradition vivante de l'Église. Dès le début, l'Événement Jésus-Christ a inspiré les premières communautés chrétiennes : le symbole des apôtres en livre les contenus fondamentaux. D'âge en âge, la réflexion chrétienne, dite théologique, en a déployé et explicité toutes les richesses. Se référer à cette dernière, ce n'est pas s'enfermer dans un savoir dogmatique, mais entrer dans le mouvement qui suscite et stimule la recherche d'intelligibilité des affirmations chrétiennes et tout ce qu'elles inspirent comme célébrations, pratiques et témoignages.

4. Croyances et pratiques font l'objet des apprentissages successifs proposés par le programme. Abordées en lien étroit avec les sources bibliques et la tradition chrétienne, elles n'émergent toutefois en pleine lumière que lorsqu'elles se situent par rapport à cette perspective centrale d'intelligibilité que l'on pourrait, en termes brefs, énoncer comme suit : Dieu révèle en Jésus-Christ son projet d'accomplissement de l'homme (tout l'homme et tous les hommes). Cet énoncé exprime ce qui est au cœur même de la relecture chrétienne de l'existence. Tant à l'origine du christianisme qu'au cœur même de celui-ci, il y a la personne de Celui que les chrétiens reconnaissent comme « le visage humain de Dieu et le visage divin de l'homme » (O. Clément). Jésus de Nazareth est, pour eux, le nouvel Adam, le Sauveur, c'est-à-dire Celui en qui a pris figure et s'est réalisé le projet que les chrétiens reconnaissent comme étant de Dieu. Par Lui, Dieu se dévoile comme étant Père, amour incarné reconnu comme venant à l'homme pour lui révéler le chemin de la réalisation de soi (individuelle et collective). En Jésus, Dieu est connu comme celui qui donne cet Esprit d'amour qui appelle à grandir en liberté, à vivre en frères et à libérer la

vie. Avec Lui, Dieu se trouve aux côtés des hommes qui osent grandir en humanité et vivre, en cohérence avec les choix du Nazaréen, dans l'alliance. Ces éléments constituent, pourrait-on dire, « l'apprentissage de base » du cours de religion. Croyances et pratiques, sous un aspect ou sous un autre, s'y rattachent et en explicitent l'une ou l'autre facette.

B. Les données d'existence

Le cours de religion catholique ne s'enferme pas dans les données chrétiennes : il convient d'y joindre des données venant d'autres horizons. Les autres religions, les philosophies et, par delà, les sciences humaines, les événements ou faits de vie ont pleinement droit de cité. En sus du catholicisme, diverses croyances et pratiques vivent dans notre société ou se confrontent à notre culture. Ces données, aux facettes multiples et d'inspirations diverses, traduisent toutes quelque chose des projets d'accomplissement que les hommes se donnent ou reconnaissent. Leur apport n'est pas secondaire, mais indispensable. Il nous faut le spécifier.

1. La quête d'accomplissement est au cœur des faits et gestes de la vie des hommes. Elle sous-tend discours, images et récits, réflexions d'auteurs, mouvements de pensée et religions. Toutes ces médiations culturelles ont leurs richesses propres. Elles traduisent les diverses manières dont d'autres, croyants ou non-croyants, expriment leurs rapports à eux-mêmes, aux autres, à la société, à l'histoire et à l'absolu. Chaque donnée devra, bien évidemment, être d'abord analysée et travaillée pour elle-même : l'honnêteté intellectuelle l'exige.
2. Les données d'existence offrent un apport précieux au cours. Elles sont une source d'informations interculturelles qui conduisent à s'ouvrir à la sensibilité contemporaine et à réfléchir en lien étroit avec elle. Elles proposent des outils de connaissance et des modèles d'analyse qui vivifient la compréhension du christianisme. Elles portent à devoir distinguer les divers modes de connaissance du réel et d'approche de la vérité. Elles obligent la pensée chrétienne à ne pas s'enfermer dans des catégories d'hier et plus particulièrement à intégrer des données de l'anthropologie et de la cosmologie contemporaine et à se situer par rapport aux divers chemins de la réflexion éthique.
3. L'intégration de ces données permet surtout de confronter le catholicisme à d'autres points de vue et, par là même, de le réfléchir tout en tenant compte de la réalité concrète de notre société pluraliste. Les données proprement chrétiennes commandent l'organisation du programme. Les autres données sont intégrées dans la mesure où elles sont en lien étroit avec l'arrière-fond de référence qui traverse tout le

cours, à savoir l'homme en quête d'accomplissement, et ventilées au gré des thèmes à aborder : s'il importe de ne pas s'enfermer dans le savoir théologique, il importe tout autant de ne pas s'enfermer dans le savoir profane. Proposées de la sorte, elles apportent une diversité d'informations qui stimule la confrontation entre plusieurs approches. En proposant la religion chrétienne aux élèves, le cours entend la proposer comme une source de sens possible (et non pas l'unique) et inviter à la comprendre et identifier dans sa différence et richesse propre. Seule, cette voie permet au religieux chrétien d'émerger dans sa nature vraie et profonde.

C. La confrontation entre les données chrétiennes et les données d'existence

La mise en présence du christianisme et d'autres visions d'existence revient toujours, sous un angle ou sous un autre, à proposer, d'une part, le projet d'accomplissement du Dieu de l'Évangile et, d'autre part, les projets d'accomplissement que les hommes se donnent ou reconnaissent. Dans le cadre du cours, comment pourra se travailler cette confrontation ? Au sein de toutes les données, tant chrétiennes que d'existence, vit une même réalité : la recherche d'accomplissement de l'homme. Cette réalité d'un avenir historique à construire permet de situer la réflexion dans une perspective appropriée à la discipline : l'approche symbolique ; elle offre de plus la possibilité de confronter une diversité de données en fonction d'un pôle commun de référence⁸.

1. L'approche symbolique⁹ (en tant qu'axe d'intelligibilité)

Tout être humain se découvre donné à lui-même comme être-au-monde, c'est-à-dire comme un vivant inséré au cœur de la vie, un étant habité par l'être. À la différence de l'animal qui fait un avec la nature, l'homme ne se confond pas purement et simplement avec elle : il s'interroge

⁸ En fait, cette réalité qu'est la recherche d'accomplissement est la base de tout le fonctionnement du cours de religion catholique. Si elle sous-tend la recherche d'intelligibilité de l'objet du cours, elle sous-tend aussi – nous le précisons – la communication pédagogique. En d'autres termes, c'est elle qui permet précisément au cours d'assumer la finalité éducative que nous évoquons.

⁹ Il importe de ne pas opposer symbolique et réel (ce qui conduit à confondre le symbolique avec l'imaginaire). Dans notre propos, le « symbolique » évoque un mode d'appréhension du réel ; son contraire n'est pas le réel, mais l'imaginaire (qui est une mise hors-jeu du réel). Les récentes recherches philosophiques sur le langage (d'auteurs tels que P. RICŒUR, M. HEIDEGGER, E. LEVINAS, E. VERGOTE, reprises par des théologiens tels que L.M. CHAUVET, A. DELZANT, P.J. LABARRIERE, A. BERNARD) conduisent à valoriser ce terrain épistémologique et plus spécialement le symbolique comme existentiel fondamental de l'homme et la dynamique symbolique comme le processus de croissance en identité personnelle. Pour ce que nous en évoquons, on trouvera d'amples développements dans : L.M. CHAUVET, *Op. cit.*, spécialement pp. 89-117 et J.P. DELVILLE, J.P. HOMME et A. WENIN, *Op. cit.*, pp. 509-521.

*Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire :
objet et pédagogie*

sur lui-même, les autres, sa destinée. Il est en quête du sens de ce qu'il dit et fait. Les questions de la vie et de la mort, du bonheur et de la souffrance, du pourquoi j'existe et à quoi mènent nos existences, du comment atteindre ce à quoi nous aspirons et permet de nous réaliser ; les questions de la justice, de la faim, de la démocratie, de la paix, ces questions et tant d'autres traversent la vie des hommes. Une dynamique d'existence (dynamique de foi tout humaine) porte les hommes à vouloir grandir en humanité et, chacun, à vouloir s'accomplir. L'homme a « à-être ».

Tout être humain naît dans une culture. Il surgit au sein d'un monde habité par d'autres. Il n'a pas de contact direct et immédiat avec le réel, mais seulement avec un réel construit, aménagé, à savoir un ordre symbolique d'héritage. Ordre qui comprend toutes les données culturelles qui font que l'homme est membre d'une société : les connaissances, les croyances, l'art, le droit, les rites, la morale, etc. Ordre symbolique, car il est le réseau culturel qui structure la réalité humaine et nous façonne : il permet à tout un chacun de s'orienter dans l'espace, de se repérer dans le temps, de se situer dans le monde d'une manière signifiante, bref : d'assumer sa quête d'accomplissement en s'identifiant dans un monde qui a du sens.

L'être humain accède au symbolique par le biais du langage. L'homme est un être-parlant : il fait deux et non pas un avec la nature. Dès le plus jeune âge, et ce même avant l'âge de raison, il entre dans cet échange fait de mots, de gestes, de signes, de coutumes, d'art, qu'est l'humain, qu'est la culture. Le langage est toujours « déjà-là ». L'homme ne possède ni ne fait le langage. Mais pour devenir homme, il doit « s'as-sujettir » au langage. Le langage est le lieu dans lequel tout être humain advient comme sujet, grandit en identité et se développe. Il est la matière ou « expression opérante »¹⁰ qui arrache les choses à leur statut de choses brutes pour en faire des choses signifiantes pour l'homme. Il « construit » en quelque sorte le réel, en ce sens qu'il établit un lien vivant et agissant entre l'homme et le réel. Lien « symbolique », car il permet à tout un chacun de se relier à soi, aux autres, à l'univers, à l'absolu, de se construire et d'advenir toujours plus, de grandir en vérité. Cette dynamique symbolique est constitution

¹⁰ L.M. CHAUVET, *Op. cit.*, p. 93. Nous tenons encore à le souligner. Cette perspective est différente de celle qui repose sur l'évidence que l'activité de pensée du sujet connaissant est en contact immédiat avec le réel (estimant que la raison est à même de produire et d'agencer significativement des représentations adéquates et cohérentes de la réalité). Dans ce cas, le langage n'est que la traduction de la pensée, l'instrument qui permet d'exprimer, après la perception de ce réel, ce qui est imprimé en nous. L'approche symbolique conduit à faire le deuil de tout ce qui en nous s'acharne à nous faire croire que nous pourrions avoir un contact immédiat avec le réel : ce n'est qu'à l'intérieur d'une culture que le réel peut avoir un sens. Il n'y a pas de conscience transparente ni de priorité ontologique de la pensée sur le langage. Ce qui, tout en même temps, conduit à devoir mourir à toute prétention de dominer le monde. Comme l'écrit L.M. CHAUVET : « réduction explicative du monde et réduction instrumentale du langage vont de pair » (*Op. cit.*, p. 60).

de l'homme dans sa croissance en humanité. Toutes les données culturelles de l'ordre symbolique d'héritage fonctionneront à titre symbolique lorsqu'elles seront porteuses de significations-signifiantes ou sens, c'est-à-dire l'expression d'un lien vivant et agissant entre l'être humain et le réel¹¹. Ces données deviennent alors des « opérateurs d'alliance », des « médiations » ou « clefs » qui permettent de faire résonner la réalité brute, de l'ouvrir et de l'intégrer dans la construction de soi. Dynamique grâce à laquelle l'existence s'inscrit dans un horizon de sens et d'orientation, c'est-à-dire émerge comme expérience véritablement humaine.

2. La mise en œuvre de l'approche symbolique

Le cours de religion catholique propose à la réflexion des élèves des données chrétiennes et des données d'existence. Il invite à les travailler en lien étroit avec cette recherche de croissance en humanité qui porte tout être humain à être en quête de sens. De telles démarches de réflexion, lorsqu'elles intègrent le fonctionnement symbolique, conduisent à des mises en œuvre qui ne sont pas sans caractéristiques ni implications.

a) Caractéristiques

Les données sont proposées à titre de sources possibles de sens et conduisent à la recherche des significations-signifiantes pour l'existence. Recherche (ou démarche) qui, pour l'essentiel, situe la dynamique intellectuelle de réflexion dans une double perspective :

1. Celle, tout d'abord, d'une dynamique de libre-pensée. Elle est un chemin où la vérité mérite une enquête et engage une quête. Chaque donnée appelle information et analyse. Venant d'horizons différents, les conflits d'interprétation nécessitent l'éveil de l'esprit critique, la mise en œuvre de critères de discernement et la recherche de cohérence.
2. Celle, ensuite, d'une recherche de vérités d'existence. Elle est un chemin où le christianisme ne se propose pas comme un pur savoir rationnel et théorique ni comme une réponse aux questions sans réponses de l'homme.

¹¹ Il convient de le noter. Les données culturelles d'héritage ne fonctionnent pas « automatiquement » à titre symbolique. Si le langage donne d'accéder à l'univers des significations-signifiantes, à l'émergence des significations se lie toujours un ensemble de représentations (ou images). L'univers mental de tout un chacun est peuplé. Or, ces représentations imaginaires peuvent faire office d'écran au point que des données culturelles d'héritage peuvent paraître soit dénuées de toute signification, soit porteuses de significations-non signifiantes pour l'existence. En pareil cas, ces données sont isolées de leur lieu de signification, à savoir le réel et ne sont plus que des représentations chosifiantes et enfermantes de la vie et fonctionnent à titre de discours de légitimation, voire de système idéologique établi. Pour cette raison, il convient de toujours bien distinguer le langage religieux qui fonctionne à titre symbolique du langage religieux qui repose sur l'imaginaire. Le premier est inspirateur et engage à vivre une aventure historique ; le second est mythique, enfermant et réducteur.

*Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire :
objet et pédagogie*

Les données chrétiennes sont désormais réfléchies et ressaisies jusque dans leur horizon propre de signification, à savoir en tant qu'expression d'une manière spécifique d'exister, de vivre et de s'accomplir : celle inspirée par le visage du Dieu qui s'inscrit dans les choix de Jésus. Loin de s'enfermer dans des débats d'idées, la confrontation des données conduit ainsi à devoir rencontrer et approfondir, au-delà de tout système idéologique, des choix fondamentaux d'existence. Celui de vouloir grandir en autonomie sur le mode ontologique d'une volonté-indépendance (à partir d'une crispation sur soi), de la dépendance (à partir d'une réalité qui s'impose) ou de l'interdépendance (à partir de l'ouverture à l'altérité : les autres – un Autre) traverse tout le cours de religion.

b) Implications

L'approche symbolique appelle à régénérer l'intelligence des croyances et pratiques du christianisme. Le terrain épistémologique de cette activité de pensée implique des « déplacements ». Certes une vision chrétienne continuera d'évoquer la Trinité, l'Incarnation, la Rédemption, l'Eschatologie... et d'utiliser les mots de toujours, des mots tels que Dieu, salut, grâce, péché, ciel... : les données chrétiennes ont leur contenu et contour propres. Mais désormais, il ne s'agira plus de proposer un système d'explication du monde qui s'impose comme une nécessité ou de formuler dans des catégories essentialistes des vérités dites de vie. Le registre symbolique suscite une intelligibilité qui se réfère non plus à un système si cohérent soit-il, mais à l'homme en tant qu'être-au-monde, être en devenir, appelé à construire son existence et à assumer le mystère de sa destinée. Les données chrétiennes se pensent désormais à partir des catégories de relation, de communication, d'alliance et d'échange. Elles se chargent désormais des significations que leur confère l'histoire d'un amour perçu comme s'offrant gratuitement à la liberté et se proposant pour que les hommes entrent dans une dynamique de libération, de réalisation et d'achèvement : l'histoire d'un Dieu-Amour révélé par Jésus-Christ.

Ce passage du « métaphysique au symbolique »¹², s'il conduit à retrouver toute la saveur première du langage biblique et à devoir purifier tout un univers de représentations imaginaires, va jusqu'à renouveler l'intelligibilité de ce qui est au cœur même du christianisme, à savoir ce qu'il faut entendre lorsqu'on dit que « Dieu se révèle en Jésus-Christ ». En nous limitant à

¹² C'est le titre que L.M. CHAUVET donne à la première partie de son ouvrage *Op. cit.*, p. 11.

ce qui n'est qu'une esquisse des déplacements qui s'imposent, mais pour donner de les entrevoir quelque peu¹³, nous les situerions comme suit :

1. À propos de l'affirmation de l'*Absolu* (ou *Dieu*).

Nous venons d'une époque où la métaphysique d'héritage nous a transmis la conception d'un absolu « Être suprême », cloisonné idéologiquement dans son rôle de fondement, cause première et principe d'explication du monde. Conception historique et culturelle qui s'enracine dans une volonté de rendre le réel intelligible, de le saisir et appréhender jusque dans sa totalité. Comme si la conscience était transparente et en contact immédiat avec le réel ! Notons, à ce sujet, que l'image d'une « nature souveraine » (et son corollaire la « dépendance servile ») ainsi que la représentation qui porte à croire que l'affirmation de Dieu est nécessairement liée à celle d'un réel à deux étages (un monde de Dieu, ailleurs et en dehors du monde des hommes) y sont étroitement associées.

Dans le cadre d'une approche symbolique, affirmer l'existence de l'Absolu, de Dieu, consiste à montrer du doigt, pour l'être-au-monde que nous sommes, l'altérité de l'Être au cœur de tous les états, cet Englobant qui nous porte et nous emporte, cette Présence tout à la fois toujours immédiate, concrète et au-delà, cachée. Dans cette perspective ontologique, le monde est « médiation », de sorte que l'Absolu ne se définit pas, ne se dessine pas. On ne prend ni ne maîtrise cette altérité qui est l'altérité de l'Être. Dire Dieu, c'est évoquer la Source jaillissante qui nous donne à nous-mêmes, la Maison que nous habitons et qui nous habite, l'Horizon qui nous appelle à être. En un mot : le « Mystère » tout à la fois transcendant et immanent¹⁴. L'Absolu n'est pas du côté de l'idée, de la clôture, mais du côté des signes, de l'ouvert. Choisir de le reconnaître, c'est affirmer que l'homme n'est pas sa propre source de sens (individu), mais qu'il ne s'éveille à lui-même que grâce à l'altérité (personne)¹⁵.

¹³ Bien des précisions tant pour situer que pour étayer nos propos, s'avéraient non seulement utiles, mais indispensables. Nous ne pouvons que renvoyer tout lecteur intéressé aux ouvrages dont nous avons fait mention.

¹⁴ Mystère non pas au sens qu'il s'agirait d'une réalité dont on ne sait rien, mais au sens qu'il s'agit d'une réalité que l'on ne maîtrise ni ne possède. Le réel est toujours manifestation et au-delà de la manifestation. La vérité est dévoilement.

¹⁵ Il va de soi – faut-il le dire – que ce sont les questions épistémologiques qui sont finalement au cœur de la question de Dieu (et peu importe qu'on l'affirme ou pas). L'homme est-il d'abord un être de raison ou d'abord un être-parlant ? Connaître, est-ce d'abord comprendre, vouloir saisir le réel jusqu'à le maîtriser, quitte à le réduire et à le limiter à l'empirique observable, ou est-ce d'abord connaître, naître au monde qui parle, se dévoile, se révèle et s'offre ? Le réel est-il d'abord adéquation, possession ou d'abord jaillissement ? La vérité est-elle d'abord adéquation, possession ou d'abord dévoilement, reconnaissance ? La réponse à ces questions épistémologiques n'est pas sans enjeux. L'être humain est en quête de sens, d'accomplissement. De la réponse à ces questions dépendra le fait de savoir si, pour s'accomplir, l'homme doit se comprendre et s'identifier à partir de lui-même ou à partir de l'altérité. Ou comme le développe E. LEVINAS : vivre dans la logique du même ou dans celle de la reconnaissance de l'altérité (*Totalité et Infini*, La Haye, Nijhoff, 1971, Collection Phaenomenologia,

2. À propos de l'affirmation : *Dieu se révèle en Jésus-Christ.*

Nous venons d'une époque où, par son intégration dans le cadre d'un système autofondateur (la métaphysique d'héritage), la révélation fut comprise comme un ensemble de vérités fondées sur l'autorité de Dieu et explicatrices de toutes choses. C'est Dieu, Être suprême et tout-puissant, qui crée le monde. C'est encore lui qui, dans sa bienveillance, envoie son Fils pour sauver (racheter) l'homme pécheur et lui montrer le chemin du bonheur éternel. Raccourci schématique certes, mais d'une conception historique et culturelle du christianisme où sa richesse propre s'est enlisée dans une compréhension notionnelle et alliée à des fonctionnements que des « maîtres du soupçon » (tels que Freud, Marx, Nietzsche) ont très heureusement dénoncés. Par exemple : un Dieu, figure idéalisée de l'homme ; la religion-opium et culpabilisatrice.

Le catholicisme est une religion historique : il est lié à l'histoire d'un peuple et s'origine en Jésus de Nazareth. Évoquer la révélation chrétienne¹⁶, c'est évoquer non pas des vérités abstraites, mais d'abord une vérité concrète, celle des choix et engagements historiques du Nazaréen qui motivèrent sa mise à mort. C'est ensuite affirmer ou montrer du doigt qu'au travers de cette existence se dévoile le visage de Dieu, que l'Être se manifeste et dévoile sa présence. C'est par Jésus et en Lui que nous est révélé Dieu ; ce n'est pas le contraire. Dans cette perspective, Jésus est « médiation », signe par excellence de l'altérité, ou encore Parole de Dieu, Christ, Seigneur. Dire que « Dieu se révèle en Jésus-Christ », c'est dire que la révélation est affaire d'alliance. Jésus s'est fait l'allié des hommes, particulièrement de tous les exclus et exploités dans la société palestinienne. Il les a aimés d'un amour fidèle, étonnant, libérateur jusqu'à en être condamné. Par là, il révèle que le visage de son Dieu ne peut être perçu et vécu autrement que dans la logique de l'alliance : un Dieu d'amour, de fidélité, de libération. Jésus est « le visage humain de Dieu et le visage divin de l'homme » (O. Clément). Le christianisme est une affaire d'amour.

L'approche symbolique donne au catholicisme de redécouvrir son intelligibilité profonde. La figure de Jésus se révèle désormais médiatrice d'accomplissement de l'homme, tant dans l'alliance des hommes avec eux-mêmes et autrui que dans l'alliance entre Dieu et les hommes. Tout être humain est en quête de croissance en humanité. Sur le chemin de la vie, le catholicisme offre le chemin de l'alliance, du salut. Il propose une manière

8). Dans le cadre d'une approche symbolique, l'être humain choisit sa vérité d'homme en ne s'éveillant à lui-même que grâce à l'altérité (un vivre ontologique sur le mode de l'alliance, de l'interdépendance).

¹⁶ À propos du concept même de révélation, on lira sans doute avec intérêt : P. RICŒUR, « Herméneutique de l'idée même de Révélation », dans xxx, *La Révélation*, Bruxelles, Fac. Univ. St-Louis, 1977, pp. 15-54.

déterminée de se situer dans l'existence, de vivre et de s'assumer. À savoir, grandir dans la vérité de Dieu et la vérité de l'homme :

a. *Vérité de Dieu.* L'être humain est en quête de sens, d'accomplissement. La figure de Jésus révèle qu'au cœur même du mystère de la vie, le mystère de l'Être est un mystère d'amour. Dieu n'est pas la clef de voûte d'un système, mais il est relu comme Père, amour sans bornes. Il est compris comme nous donnant à nous-mêmes et nous faisant cadeau du dynamisme le plus précieux : la liberté. Cette figure dévoile que, sur le chemin de la réalisation de soi, une Altérité vivante et aimante s'offre et se propose. Dieu n'est pas nécessaire pour donner sens à la vie ou faire montre de préoccupations morales : il est de l'ordre du don gratuit, non de la nécessité. La figure de Jésus manifeste un Dieu qui est le plus démuné qui soit : sans l'homme, il ne peut rien. Il se propose et non s'impose : à chacun de le reconnaître. Dieu et l'homme sont en autonomie. L'absolu de Dieu appelle la croissance en liberté et non la dépendance servile.

b. *Vérité de l'homme.* L'être humain désire se réaliser, s'accomplir. La figure de Jésus révèle un Dieu qui croit en l'homme au point d'oser l'inviter à vivre dans l'alliance. « L'homme a du prix à ses yeux » : il est partenaire, fils, l'aimé du Père. Désormais le sacré prend visage d'homme ; il ne désigne plus un objet tiers ni ne s'identifie à des principes. Cette figure de Jésus dévoile une Présence qui propose à l'homme un chemin d'accomplissement, celui de l'amour qui fait vivre. « La gloire de Dieu, c'est l'homme vivant » (St Irénée). Être séduit par un tel Dieu et le reconnaître, c'est convertir l'enfermement dans son désir de soi et d'affirmation en ouverture aux autres et à l'Autre ; consentir à démasquer, dénoncer et changer, en nous et autour de nous, tout ce qui déshumanise, opprime et aliène pour que se visibilise la communion. Un tel Dieu ne porte pas à vouloir aller vers un autre monde, mais à vouloir transfigurer notre monde. La figure de Jésus manifeste un Dieu qui nous propose de nous enraciner dans la force libératrice et transformatrice de l'amour et, par là, de son amour. Pour que les choix de l'homme de Nazareth inspirent toujours nos choix. Pour que nous acceptions toujours plus de mourir à nous-mêmes pour faire vivre et faire advenir, quoiqu'il en coûte, paix, justice, démocratie, droits de l'homme, etc., bref : le monde du royaume de Dieu. Pour que nous ne cessions de croire en nous-mêmes, dans les autres et en l'avenir. Le Dieu de Jésus-Christ est un Dieu de l'espérance. Il ne laisse pas tomber l'homme : son amour achève ce qu'il a commencé. À l'Église, il appartient non d'être

*Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire :
objet et pédagogie*

une puissance, mais de proposer, nourrir, vivifier et célébrer cette alliance d'âge en âge¹⁷.

II. Le cours de religion catholique et sa pédagogie

Le programme de 1982 souligne que le cours de religion catholique est un « enseignement donné à l'école »¹⁸ et stipule que cet enseignement « doit rejoindre la vie des jeunes auxquels il s'adresse »¹⁹. Que veut-il dire ? Pour le préciser quelque peu, nous aborderons deux questions : la finalité du cours et sa pédagogie. Et nous les aborderons en nous situant désormais non plus à partir de l'objet du cours, mais à partir de la communication de cet objet en un lieu déterminé – l'école – et à un public déterminé – les adolescents de 12 à 18 ans.

1. La finalité du cours de religion catholique dans le secondaire

Le cours de religion catholique aborde un savoir spécifique que nulle autre discipline n'a la responsabilité d'aborder : les données chrétiennes. Mais en les proposant à la réflexion des élèves, quel but doit-il se proposer de poursuivre ? S'agit-il, comme certains l'imaginent, de viser à « éduquer à la foi » ou, comme d'autres encore, de chercher à « transmettre la doctrine » ? Dans le cadre de l'actuel programme en vigueur depuis 1982 : ni l'un ni l'autre !

A. Une finalité d'éducation au sens²⁰

L'incessant développement des connaissances et des techniques, le prodigieux essor des mass medias et de la publicité, les mutations économiques et sociales nous donnent actuellement de vivre dans une société dominée par le culte du progrès matériel, de la compétitivité et du profit. Plongée dans l'aujourd'hui d'une société technico-scientifique, l'École

¹⁷ D'une telle approche découle une présentation des croyances et pratiques de la religion catholique d'une toute autre coloration que celle qui imprégnait le petit ou le grand catéchisme. On le constatera en parcourant par exemple : xxx, *Passion de Dieu, Passion de l'homme*, (4 volumes), Bruxelles, A. de Boeck, 1983-1989. Il s'agit d'ouvrages destinés à aider les enseignants dans la mise en œuvre du programme (pour les 2^e et 3^e degrés). La lecture de l'introduction intitulée « Cartes sur table », dans chacun des volumes destinés au 3^e degré, est particulièrement suggestive.

¹⁸ *Op. cit.*, pp. 15-18.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 12.

²⁰ Il aurait certes été plus exact d'écrire : Une finalité éducative : la recherche de sens. L'expression « d'éducation au sens » nous permet néanmoins de situer d'emblée notre différence par rapport à d'autres expressions, telles qu'« éducation à la foi » ou « éducation aux valeurs ». Mais il va de soi que nous utilisons cette expression dans son sens générique et qu'elle est à meure en lien avec l'approche symbolique que nous avons évoquée.

peut être tentée par les schémas standard de la société de consommation et vouloir être un « supermarché où les produits de la connaissance s'offrent et s'achètent à volonté. Jusqu'à faire sans cesse la promotion des apprentissages techniques et professionnels pour se valoriser. Certes, l'École doit préparer l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et favoriser les apprentissages adéquats. Mais proposer aux adolescents de devenir des « producteurs efficaces », est-ce vraiment la dimension primordiale de l'idéal éducatif qu'elle doit chercher à assumer ? Les adolescents sont d'abord des êtres humains qui s'éveillent à eux-mêmes, s'ouvrent à la vie et cherchent leur identité ! Leur environnement n'est plus celui de leurs aînés. Ils vivent désormais dans un monde qui évolue sans cesse et où s'impose l'emprise de la rationalité. Ils grandissent dans une société où les médias véhiculent désormais quantité d'informations : l'école n'est plus la seule dispensatrice du savoir. Ils vivent en société ouverte et pluraliste, une société où les familles se font et se défont, où les visions d'existence s'entrechoquent et où sens et non-sens se confrontent sans cesse ; une société qui les centre sur l'utilitaire et l'immédiat et leur donne à croire que, pour être, il faut se soucier d'avoir toujours plus. L'École aujourd'hui ne peut s'enfermer dans les schémas et habitudes d'hier. Il importe désormais qu'elle offre aux adolescents de se retrouver dans un climat empreint d'accueil, d'écoute et de valorisation : lui seul affermit et personnalise. Elle ne devra plus seulement se contenter de transmettre de l'information, mais aider les jeunes à élaborer leur savoir et exercer leurs possibilités : cela seul donne le goût d'apprendre et permet de grandir en intelligence. Elle devra les inviter à exercer leur esprit critique et à faire preuve de discernement : d'assumer une réelle liberté responsable. À moins de choisir la voie de la déshumanisation et de l'enfermement technocratique, l'École doit offrir aux adolescents, tout ce qui permet de devenir d'abord les adultes de demain. Sans élèves, il n'y a pas d'École...²¹

Situé en monde scolaire, le cours de religion catholique propose son savoir propre : les données chrétiennes, avons-nous précisé, commandent l'organisation du programme. L'étude de celles-ci requiert la proposition d'informations sérieuses et nécessite l'acquisition de connaissances : il n'y a pas d'enseignement sans instruction²². Le cours est un lieu de réflexion. Cet enseignement, toutefois, ne pourra se limiter à la transmission d'un

²¹ Au terme de sa réflexion, Ph. MEIRIEU écrit : « Encore une fois, lecteur, tu as peut-être raison. Je n'ai pas grand-chose d'autre à offrir, pour transformer l'École, qu'un peu plus de qualité dans le regard, que la reconnaissance de la personne et le *désir* de lui offrir de quoi se construire et se dépasser. J'ai bien quelques outils ; je les crois indispensables, mais je les sais précaires, toujours menacés d'être absorbés par les systèmes de dressage... » dans : *L'École, mode d'emploi*, Paris, ESE, 1985², p. 170.

²² Nous inspirant de CNER, *Formation chrétienne des adultes*, DDB, 1986, p. 158, nous donnons aux termes ci-après les significations que voici :

*Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire :
objet et pédagogie*

savoir, aussi bien présenté et expliqué soit-il. L'École existe pour aider les jeunes dans leur développement et féconder leur croissance. Institué en monde scolaire, le cours de religion doit situer son enseignement dans une perspective éducative. Les adolescents sont des jeunes qui s'ouvrent à la vie, s'éveillent à eux-mêmes et cherchent leur identité. Ils sont, comme peuvent l'être des 12-18 ans, en quête et cherchent les chemins qui donnent de grandir en liberté et réalisation de soi. À ce niveau précisément, à l'instar des autres cours « philosophiques », le cours apporte sa contribution spécifique. La religion, de par son objet, constitue un univers de significations. Elle propose un chemin d'humanité et la force structurante d'une vision du monde à ceux et celles qui sont en train d'élaborer un sens ; elle peut stimuler leurs réflexions, vivifier leur recherche de valeurs morales, et inspirer des choix de vie. La finalité éducative du cours est d'être un lieu de recherche de sens. Il est un lieu de réflexion destiné à aider les jeunes à se situer, à se donner des références (tant humaines que chrétiennes) pour être plus et s'accomplir. Le cours de religion catholique est au service de la croissance en personnalité, au service de la vie ! Il en résulte qu'il devra intégrer une pédagogie adéquate²³.

B. Implications

Énoncée en termes d'éducation au sens, la finalité du cours de religion catholique implique des « déplacements » par rapport à ce que, aujourd'hui

« L'instruction consiste à communiquer un savoir ou un savoir-faire et à vérifier s'il a été bien retenu... ; l'enseignement comporte une part d'instruction, mais le pédagogue explique, invite à réfléchir, y ajoute le souci d'être compris... ; l'éducation consiste à créer les conditions pour que l'intéressé se prenne progressivement en main, devienne autonome, responsable de lui-même... Elle parie sur la liberté., liberté qu'il s'agit d'aider à croître... ; la formation se propose de transformer la personne de l'autre. Il s'agit de changer sa manière de voir, de faire ou d'être. »

²³ S'il va de soi que le cours de religion catholique valorise, de par son savoir, une source de sens déterminée (sans toutefois s'y enfermer ni en exclure d'autres), il va tout autant de soi qu'une finalité éducative énoncée en termes de recherche de sens n'est pas nécessairement, à nos yeux, l'apanage exclusif du cours de religion catholique. Elle peut, le cas échéant, être celle des cours des autres religions ainsi que celle du cours de morale non-confessionnelle. Si tel est le cas, il nous semble alors possible d'affirmer une volonté de différence tout en affirmant la possibilité d'être différents ensemble au service des jeunes en monde scolaire. En d'autres termes, de promouvoir un véritable pluralisme.

Poursuivre une visée d'éducation au sens dépasse – le lecteur l'a sans doute déjà perçu – la visée qui se voudrait une étude purement informative du catholicisme comme phénomène socioculturel. Cette dernière approche fut parfois proposée par ceux qui entendaient – et très légitimement – se démarquer par rapport à toute conception dogmatisante d'héritage. Elle pêche néanmoins – à nos yeux – par insuffisance de réflexion tant théologique que pédagogique : proposition de données chrétiennes et recherche de sens ne s'excluent aucunement ; une autre pédagogie que celle de la transmission peut avoir sa place en enseignement religieux. De plus cette approche limite trop le rôle de l'École à l'instruction et, par le fait même, néglige la finalité éducative de l'École ainsi que la fonction nouvelle qu'elle doit assumer : aider aussi le jeune à structurer son savoir et non plus se contenter de le lui transmettre.

encore, d'aucuns imaginent et pensent. Tant au niveau des énoncés de finalité qu'au niveau des présupposés, des clarifications s'imposent.

1. Au niveau des énoncés de finalités

Viser à éduquer à la foi catholique ou à « transmettre la doctrine », est-ce du pareil au même par rapport à une finalité d'éducation au sens ?
Aucunement.

Éduquer à la foi est la visée que poursuit l'action pastorale, dite de catéchèse, de l'Église catholique. Action qui présuppose l'adhésion personnelle de foi et mène à la profession et célébration de foi. Parce qu'il est situé en monde scolaire et précisément à cause de cela, le cours se doit de proposer une matière à la réflexion des élèves, à savoir les croyances et pratiques de la religion catholique ou l'objet de la foi. Il ne présuppose en rien l'adhésion de foi des élèves. Et si, tout en réfléchissant et situant les données chrétiennes, il dévoile les richesses du mystère chrétien et va jusqu'à l'interpellation du sens, il s'arrête néanmoins là : l'adhésion, l'engagement, la célébration doivent s'effectuer en d'autres lieux (paroisse, mouvements de jeunesse...). Le cours de religion catholique n'est pas un cours de catéchèse. Il se légitime en termes éducatifs en non en termes ecclésiaux.

Transmettre la doctrine fut la visée de l'époque où la religion s'identifiait à un type déterminé de compréhension et son enseignement, à ce modèle particulier de communication que fut le catéchisme. Certes, au cours de religion, il y a des données à aborder, des connaissances à acquérir, un savoir à élaborer : l'École existe pour que les ignorances soient dépassées. Mais enfermer dans des contenus et, *a fortiori*, dans une doctrine, ne rejoint aucun projet éducatif de l'enseignement secondaire ni, faut-il l'ajouter, les attentes des jeunes. Le cours doit être un véritable lieu de réflexion : à la proposition des données chrétiennes doit toujours et en même temps s'adjoindre une recherche de sens concernant ces mêmes données. Cela seul permet d'ailleurs au cours d'être fidèle à son objet et de proposer le religieux chrétien dans son intelligibilité profonde. Le cours n'est pas le lieu d'enseignement d'une vérité imposée et toute faite.

2. Au niveau des présupposés

Le lien politique qui unit cours de religion et pacte scolaire conduit encore très souvent à identifier sans plus cours de religion catholique et Église instituée. Au point de projeter sur le cours un regard où la religion n'est abordée qu'en termes d'adhésion, de convictions ou d'appartenance, c'est-à-dire uniquement en termes subjectifs. Nous ne sommes plus en situation de chrétienté. Dans le monde d'aujourd'hui, la confessionnalité

*Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire :
objet et pédagogie*

catholique en monde scolaire se lie désormais à trois aspects – le cours de religion, le projet éducatif et l'animation chrétienne (ou catéchèse) – et chacun d'eux doit avoir sa légitimation propre. Par le savoir propre qu'il aborde et sa finalité éducative, le cours de religion catholique puise sa raison d'être en lui-même. Il est un véritable lieu d'enseignement et aucunement de formation à la militance chrétienne (ou catéchèse). L'Église-instituée le reconnaît, certes, comme lieu d'évangélisation (au vu de la recherche de sens qu'il met en œuvre) ; il est néanmoins d'abord et avant tout une discipline scolaire à part entière qui doit viser à sa propre qualité pédagogique. Il importe de ne plus tout confondre !²⁴

Une dernière précision. Désormais peut-on encore prétendre que la « foi » des élèves est présupposée et requise ? Aucunement. Le cours s'adresse à tout qui accepte de réfléchir à son objet. Il ne présuppose que l'honnêteté intellectuelle et entend être respectueux des convictions d'un chacun. Pas plus qu'hier, aucun préalable d'adhésion de foi n'est requis. Tout en donnant aux élèves chrétiens de grandir dans l'intelligence de leur foi, le cours offre d'abord à tous cet enrichissement culturel qui permet de comprendre et de situer ce que les chrétiens catholiques disent aujourd'hui d'eux-mêmes. Quant aux professeurs, peut-on encore continuer à s'imaginer que leur « militance » est prérequis ? Absolument pas ; que du contraire ! Conduire une recherche de sens postule que l'adulte soit non pas un militant, mais un véritable professionnel, c'est-à-dire un enseignant qui a l'intelligence des matières de sa discipline et les aptitudes pédagogiques requises pour conduire des démarches d'enseignement. C'est à partir du programme et des matières à aborder qu'il devra travailler et non à partir de ses convictions personnelles ou de son idéal, aussi noble soit-il. Susciter une réflexion de qualité, réellement porteuse de sens et interpellante, est une chose ; vouloir convaincre ou convertir en est une autre. Cette dernière visée n'a rien d'éducatif et est tout à l'opposé du respect dû à l'élève ; elle n'est que volonté de puissance idéologique, et désir de domination. Au cours de religion catholique, il ne sied pas que le professeur « affiche avec fierté et intransigeance un combat résolument engagé »²⁵.

²⁴ Dans le prolongement de cette perspective, il va de soi que désormais, même au plan institutionnel, les relations entre les responsables du monde scolaire et les responsables d'Église sont appelées à dépasser tant l'abstentionnisme passéiste que l'ingérence interventionniste pour déboucher sur un dialogue qui s'enracine dans la reconnaissance de droits et devoirs réciproques.

²⁵ C. LEGROS, « Considérations sur le cours de morale confronté aux vues de l'auteur » dans *Recherches pour l'enseignement de la morale*, n° 1, MEN, Bruxelles, 1987, p. 33.

Ce n'est pas sans raison que le cours de religion énonce sa finalité en termes d'éducation et non pas de formation. Aider l'élève à croire en liberté vraie et responsable est une chose ; vouloir changer sa manière de voir, de faire ou d'être en est une autre. Certes, en poursuivant une visée d'éducation, le professeur contribue à la formation de l'élève. Mais cette formation, il n'a pas à la vouloir, ni surtout à l'imposer. Au professeur,

2. La pédagogie du cours de religion catholique dans le secondaire

Pour enseigner dans une perspective d'éducation au sens, quelle pédagogie convient-il d'assumer ? La finalité éducative du cours requiert une pédagogie déterminée : la pédagogie d'appropriation. Comment y conçoit-on l'acte même d'enseigner ? Quelle en est précisément la dynamique ? Abordons brièvement ces deux questions²⁶.

A. Enseigner, c'est apprendre

Qu'est-ce qu'enseigner ? Le terme « enseigner » est pour le moins équivoque. Il peut signifier trois types de communication pédagogique déterminés. Nous le savons tous : une situation d'enseignement est une situation où trois éléments sont toujours en constante interaction : le professeur, les élèves et le savoir. Or, de la manière dont s'effectue l'interaction entre ces trois éléments découlent des pédagogies très différentes. Si l'on privilégie la relation de l'enseignant au savoir, le déroulement du cours reposera sur l'adulte qui, devant son auditoire, organise le savoir, énonce comment il le comprend et conduit une action à partir de la manière dont il a compris et structuré ce savoir. Enseigner, dans pareil cas, signifie *transmettre*. Le « dire » est premier et l'action pédagogique est de type déductif. Si l'on privilégie la relation enseignant-enseignés, le fonctionnement du cours donnera la priorité à l'échange, au dialogue et activités de groupe, voire à son auto-organisation. Et les matières du programme, comme elles ne sont pas nécessairement susceptibles de recueillir l'adhésion des élèves, ne seront abordées qu'au gré de la disponibilité de ces derniers. Enseigner signifie alors *animer*. Le « vivre » est premier et l'action pédagogique est de type inductif. Si l'on privilégie la relation de l'élève au savoir, le centre de gravité de toute l'action pédagogique sera l'appropriation par les élèves, à titre de tâche, des matières proposées par l'enseignant. Dans cette perspective, l'élève est considéré comme un « étudiant », c'est-à-dire comme celui qui est l'agent de son développement et le professeur comme celui dont le métier est de conduire des « démarches d'enseignement » et de proposer des « processus d'apprentissages ». Enseigner, dans ce cas, signifie *apprendre*. Le « faire » est premier et l'action pédagogique est de type relationnel.

il appartient d'enseigner dans une perspective éducative de recherche de sens. La formation découle de la participation de l'élève aux objectifs pédagogiques qui lui sont proposés et est tributaire de ses choix personnels. Au point d'être, en quelque sorte, pour l'élève, le cadeau qu'il s'offre et, pour le professeur, un résultat obtenu « par surcroît ». Une fois de plus, il s'agit de ne pas confondre le cours donné à l'école et l'action de catéchèse (paroissiale par exemple).

²⁶ Le lecteur intéressé trouvera un large développement de ces questions dans la brochure intitulée : *Pédagogie d'appropriation et cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire*. Nous y avons fait allusion au début de cet article.

*Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire :
objet et pédagogie*

Qu'est-ce qu'enseigner la religion catholique à des adolescents ? On n'éduque pas au sens comme on explique une idée. Il n'y a de sens que pour quelqu'un. Pour assumer sa finalité éducative, le cours entend privilégier la relation de l'élève au savoir, c'est-à-dire la mise en présence des données chrétiennes et d'existence d'une part et des élèves avec tout ce qu'ils portent en eux, d'autre part. Cette perspective permet au cours de proposer la matière à titre de source de sens et donne aux élèves d'exister tout en étant engagés, à titre de tâche, dans la recherche et l'élaboration du sens. Elle inclut la confrontation entre les données proposées et la vie des élèves. Mais en invitant les élèves à s'appropriier les contenus proposés, la priorité accordée au faire libère un dynamisme pédagogique qui promeut – nous le préciserons – le développement de la réflexion symbolique et de la croissance éducative. Désormais, cours de religion catholique et pédagogie d'appropriation par apprentissages sont liés. Enseigner, donner cours y signifie « apprendre ».

La mise en œuvre de cette pédagogie appelle une méthodologie précise, à savoir l'élaboration, pour chaque thème du programme, d'une « démarche d'enseignement ». Elle se caractérise par les cinq phases d'apprentissage que nous énoncerions grosso modo comme suit : 1) Éveil-motivation. 2) Documentation-exploration, ou étude de l'information (proposée par des documents) et recherche de significations (acquisition des connaissances). 3) Confrontation-interpellation ou mise en correspondance de contenus chrétiens et de contenus d'existence en vue de la découverte de signifiants (élaboration du savoir personnel). 4) Intégration-intériorisation, ou relecture de la vie des hommes. 5) Évaluation formative et sommative²⁷.

Il convient aussi de noter que la conduite d'une telle démarche présuppose que l'enseignant ait bien perçu qu'une pédagogie d'appropriation permet d'intégrer, tout en les dépassant, les aspects positifs d'un enseignement-transmission et d'un enseignement-animation. Cette pédagogie s'enracine, d'une part, dans une matière à proposer aux élèves. L'affirmation, lors de la mise en route d'un thème, des données chrétiennes et d'existence ainsi que les apports d'informations y sont l'indispensable extériorité qui suscite l'étonnement, conduit au dépaysement, stimule et nourrit la réflexion intellectuelle. L'on y apprend en s'ouvrant à l'altérité, en se laissant questionner, en élargissant son expérience. Ce qui, par le fait même, permet d'éviter de s'enfermer dans l'étroit subjectivisme du vécu immédiat ou dans ces débats où très souvent l'élève n'apprend rien sinon

²⁷ Tout en restant fidèle à sa logique interne de progression, il va de soi qu'il conviendra d'adapter ce canevas aux divers types d'enseignement : les aptitudes des élèves du spécial et du professionnel sont autres que celles des élèves du général ou du technique.

ce qu'il sait déjà. Cette pédagogie néanmoins n'enferme aucunement les élèves dans un savoir. Elle s'enracine, d'autre part, dans la recherche de sens. La matière proposée l'est à titre de source de sens : c'est elle qui, précisément, fait l'objet de la tâche d'appropriation. De sorte que l'éveil des réactions, l'appel au questionnement critique, la mise en œuvre de critères d'interprétation, etc. font partie intégrante du cours. Tout ce qui favorise réellement le développement de la réflexion personnelle et permet aux élèves de se situer dans leur devenir y a pleinement sa place. En d'autres termes, la conduite d'une démarche d'enseignement requiert que matière et groupe-classe aient vraiment tous deux droit de cité. C'est précisément de l'interaction entre ces deux pôles que jaillit la dynamique d'appropriation et sa fécondité. Lorsqu'enseigner signifie apprendre, les objectifs de savoir, de savoir-faire et savoir-être méritent tous une égale attention. En pédagogie d'appropriation, l'enseignement est la résultante de l'interaction entre un objet et des sujets²⁸.

²⁸ Il convient cependant d'ajouter que les répercussions en monde scolaire de la mutation culturelle que nous vivons ne facilitent pas toujours la conduite d'une telle démarche. Le poids des rationalités et les exigences de la productivité conduisent des élèves à souhaiter que le cours, avant d'être un lieu d'enseignement, soit d'abord un lieu d'écoute et d'accueil. Requête compréhensible de la part d'adolescents et légitime s'ils vivent dans un milieu où ils ne se sentent guère reconnus, encouragés, valorisés. À tout professeur d'y être attentif. Il n'empêche que la qualité éducative du milieu scolaire est de la responsabilité de tous et aucunement l'apanage et l'exclusivité de ceux dont la discipline – des religions ou la morale non-confessionnelle – accorde du prix à la personne même de l'élève. Pour notre part, nous estimons qu'il importe que tout professeur de religion catholique – tout comme ses collègues, nous l'espérons – n'hésite jamais à s'engager, en conseil de classe ou ailleurs, pour promouvoir tout ce qui peut améliorer le climat éducatif de son établissement. À cette difficulté s'ajoute une autre, plus insidieuse peut-être, mais néanmoins réelle. Tant l'observation des élèves que les multiples courants et recherches pédagogiques suscitent chez les professeurs – et à juste titre – la conviction que l'on ne peut plus se limiter à une pure et simple transmission du savoir ; elles n'engendrent que trop rarement une claire perception des chemins pédagogiques féconds et cohérents. En vue précisément d'aider les enseignants à ne pas glisser d'un extrême à l'autre – au détriment cette fois de la dimension d'instruction et d'enseignement – le cours de religion catholique a re-précisé sa pédagogie. Jusqu'à preuve du contraire, il nous semble en tout cas que toute vision pédagogique qui, en monde scolaire, ne donne pas à l'altérité de l'information, aux outils de travail et aux objectifs cognitifs leur juste place (relative, mais réelle) n'est qu'un trompe-l'œil. La pédagogie d'appropriation y fait droit alors que la pédagogie d'animation en monde scolaire (étant donné sa logique interne et précisément parce que les jeunes la vivent en monde scolaire) conduit inexorablement à une dévalorisation de ces données. Il ne faut pas confondre éveil des élèves à eux-mêmes, introspection, discussions et éducation religieuse ou morale ! Il nous semble d'ailleurs que cette clarification pédagogique est une question d'importance pour tous les cours « philosophiques ». N'ont-ils pas tous à éviter tant le discours théorique et enfermant que le flou d'un vague et aléatoire développement personnel ? Ne faut-il pas aussi que leur pédagogie donne l'assurance que les apprentissages proposés par le programme (si programme il y a !) puissent être réellement atteints ? Sans nourrir et vivifier l'intelligence, est-il enfin possible de libérer une réelle liberté responsable ? Sous couvert de « méthodes dites actives », tout peut n'être que formation à la militance et endoctrinement larvé. Bref : la légitimation même, en tant que discipline scolaire, est en jeu. Dans le concret du quotidien, le souci d'un bon fonctionnement pédagogique de tous les cours « philosophiques » nous conduit, quant à nous en tout cas, à continuer à regretter la suppression et non la modulation de l'alignement des cours religions/morale (parce qu'elle induit la tentation d'un nivellement par le bas) ainsi qu'à souhaiter qu'un minimum d'exigences communes entre ces diverses disciplines soit plus clairement défini et officialisé. (Projet de circulaire élaboré par tous les inspecteurs de ces disciplines, Fév. 1988).

B. La dynamique d'appropriation

En privilégiant la relation de l'élève au savoir, le cours de religion catholique propose des démarches d'enseignement qui véhiculent la confrontation entre, d'une part, les données chrétiennes et d'existence, et d'autre part, les élèves et leurs dynamismes de développement. Tout processus d'appropriation s'y enracine. Mais néanmoins, quelle réalité permet à ce processus de voir le jour et de s'effectuer sans cesse ? En évoquant l'objet même du cours, nous avons signalé et explicité que la recherche d'accomplissement de l'homme était l'arrière-fond de référence de toute la recherche d'intelligibilité. Ce même arrière-fond sous-tend toute la dynamique pédagogique. Avec la différence toutefois qu'il ne s'agit plus ici de l'accomplissement de l'homme en tant que matière, savoir ou source, mais en tant que requête, désir ou lieu. Ce qui, pour les chrétiens, est au cœur de la vie du Dieu de Jésus-Christ et de la vie des hommes est aussi, mais en avenir, au cœur de la vie des adolescents. Cette dynamique d'existence qui porte à vouloir se réaliser les habite. Habitée par elle, la démarche d'enseignement se fait dynamique d'appropriation.

Cette réalité qu'est la recherche d'accomplissement ne fait pas qu'aviver la pédagogie du cours de religion catholique. Elle lui offre bien plus. Elle permet à la pédagogie du cours de s'exercer d'une manière qui soit, tout à la fois, en cohérence avec l'intelligibilité des matières du cours et en congruence avec sa finalité. La dynamique d'appropriation est une dynamique tant symbolique qu'éducative. Deux aspects essentiels qu'il convient de préciser quelque peu.

1. La dynamique d'appropriation, une dynamique symbolique (en tant qu'axe pédagogique)

Au sortir de l'enfance, les adolescents s'éveillent à eux-mêmes et à leurs possibilités. Ils sont en quête de bonheur, d'identité, de réalisation de soi : leurs questions et réactions, hésitations, refus ou parti-pris, expriment ce désir. Et affectés par les bouleversements de notre société, les jeunes d'aujourd'hui éprouvent bien plus que leurs aînés le besoin de découvrir des points de repère²⁹.

Au fil des thèmes, le cours de religion catholique propose à la réflexion des élèves des données chrétiennes et des données d'existence, à savoir les diverses médiations qui constituent notre ordre symbolique d'héritage et qui sont au cœur du concret et du quotidien de la vie des hommes. Elles

²⁹ Pour plus de détails : A. FOSSION, « Les jeunes et le cours de religion », dans *Humanités chrétiennes*, mars-mai 1987-1988, n° 3, pp. 206-221.

s'offrent à l'appropriation des élèves, à titre de sources possibles de sens. Prenant appui sur les réactions et le questionnement du groupe-classe, la recherche de sens conduit d'abord à s'interroger sur les significations dont ces médiations sont porteuses. Explorer, préciser une conceptualité, analyser, identifier et dégager des contenus, telle est la tâche. Mais elle ne s'arrête pas là ! Diverses approches sont en présence et se confrontent. L'exploration des significations induit et conduit à la recherche de significations-signifiantes. Mis en présence de l'une ou l'autre facette tant du projet d'accomplissement pour l'homme que Dieu révèle en Jésus-Christ que de ceux que les hommes se donnent, les élèves sont renvoyés à leur propre désir de réalisation de soi et conduits à s'y confronter. Une confrontation au cours de laquelle les significations dégagées ouvrent l'espace des significations-signifiantes dans la mesure où elles rencontrent les élèves dans leur quête de vie et désir d'accomplissement. Établir des liens, comparer, mettre à nu les représentations imaginaires, interpréter, discerner, évaluer, justifier... telle est la tâche. Une tâche qui porte les élèves à devoir se situer. L'entrée des médiations culturelles d'héritage dans un fonctionnement symbolique (dans une entrée en correspondance ou en alliance avec l'existence) est, en effet, interpellante. Les contenus qui s'offrent ne sont pas neutres : ils formulent des enjeux, ouvrent sur des choix d'attitudes et manières de vivre, provoquent la recherche de cohérence et d'hierarchisation. La découverte de sens conduit au seuil du choix des valeurs³⁰.

³⁰ C'est la première fois, et non sans raison, que nous utilisons le terme de « valeur » ; nous avons, en effet, toujours préféré le terme de « sens ». Loin de nous de vouloir opposer les deux termes : ils sont étroitement liés. L'éducation au sens est toujours un chemin d'éducation aux valeurs. En énonçant sa finalité comme étant celle d'une éducation au sens, le cours de religion entend éviter le piège d'une grave confusion, source de non-éducation et finalement de non-respect de la liberté des élèves. Une valeur n'existe que pour une personne qui porte un jugement. Et le jugement appartient à la personne qui juge. Les initiateurs de l'école de la « Clarification des Valeurs » (L. RATH, M. HARMIN, B.S. SIMON, *Values and Tracking*, Columbus, Merit, 1964) ont à juste titre attiré l'attention sur la dimension subjective de la valeur, la nécessité de s'intéresser aux mécanismes par lesquels les valeurs s'installent dans la personne et l'opportunité pour le sujet de « clarifier » les choses en lui à ce sujet. L'existence même de cette dimension subjective conduit, toutefois, à devoir relever qu'il importe que les valeurs soient vraiment assumées par la personne elle-même, librement et consciemment. Une valeur, si elle est un jugement, n'est pas le fruit d'un choix arbitraire. Elle vient à nous, s'offre à nous, nous sollicite. Le sujet ne crée pas la valeur : en y adhérant, il la reconnaît. Toute valeur est une réalité à la fois objective et subjective. L'école de la Clarification des Valeurs néglige beaucoup trop (pour ne pas dire exclut) à nos yeux la prise en compte systématique de la dimension objective. Si l'on réduit la nature de la valeur à son aspect subjectif, que faut-il encore de plus pour affirmer qu'elles « se valent » toutes et que chacun a le droit de faire (tolérance et respect de l'autre obligeant) ce qu'il choisit de faire ? Personne ne peut faire de Bach ou Mozart des petits musiciens ou prétendre que le viol est une excellente coutume. En d'autres termes, il importe d'éviter de confondre ce qui est objectif et ce qui est universellement reconnu comme valable. Pour une valeur, le fait de n'être pas reconnue par quelqu'un ou par plusieurs ne prouve rien contre sa réalité objective ou contre la réalité de son fondement. Ce qui, par le fait même, permet d'éviter de confondre développement personnel et éducation morale et religieuse. En énonçant sa finalité comme étant celle d'une éducation au sens, le cours de religion catholique entend signifier qu'il vise à développer l'intelligibilité de son objet, la connaissance et non l'adhésion subjective à celui-ci... précisément parce que seul ce chemin est celui qui favorise une adhésion réellement libre et consciente aux

*Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire :
objet et pédagogie*

La pédagogie d'appropriation ne repose ni sur des principes dogmatisants ou un message à appliquer, ni sur la misère ou l'insuffisance des questions de la vie. N'étant ni déductive ni inductive, mais relationnelle, elle s'articule sur la confrontation et la mise en correspondance – ou fonctionnement symbolique – matière/vie des élèves. Intégrée au cours de religion catholique, cette approche donne de percevoir que la nature profonde du projet de Dieu révélé par Jésus-Christ est d'être l'expression d'une relation d'alliance (entre les hommes ; entre Dieu et les hommes) ; elle donne de comprendre que les affirmations chrétiennes énoncent les diverses facettes d'une manière déterminée de vivre les rapports à soi, aux autres, à la société, à l'histoire et à l'absolu. Cette approche conduit aussi les élèves à devoir se demander finalement : quel type d'homme vais-je choisir de devenir ? Celui qui se comprend à partir de lui-même (c'est-à-dire de l'Homme comme absolu) et qui vit la cristianité de son désir ou celui qui se comprend à partir de ses relations aux autres et qui vit l'ouverture et l'insécurité de son désir, mais pour qui peut devenir signification (-signifiante) cette altérité aimante qui a pris corps d'homme et visage d'accomplissement en Jésus-Christ. Une fois comprises, les affirmations chrétiennes deviennent « interpellations », à savoir des référents inspireurs de croissance, conduisent à la relecture de la vie des hommes et ouvrent l'espace où chacun peut se situer librement et concrètement. La dynamique symbolique donne enfin aux élèves de toujours mieux comprendre que le religieux chrétien, loin de porter à aller vers Dieu et je ne sais quel monde, propose en fait de vivre dans une alliance d'amour d'où jaillissent vie et liberté. Elle porte à vivre un amour de même qualité que celui des luttes et des choix de Jésus pour que devienne toujours plus visible, au cœur du monde des hommes, le

valeurs. L'intelligence n'est-elle pas à la racine de la liberté responsable ? Il est dangereux et funeste de confondre apprentissage du sens et apprentissage d'un engagement ! De plus, en valorisant une pédagogie de recherche et d'élaboration du sens, le cours se donne d'être crédible : en valorisant l'extériorité des données d'une matière comme objet de réflexion, en donnant à l'altérité de l'information et aux objectifs cognitifs leur juste place, il se donne les moyens d'être réellement éducatif et d'éviter les méandres de l'introspection, de l'induction ou des discussions de groupe, ces dédales de la pédagogie-animation qui, en monde scolaire, n'engendrent que trop souvent relativisme, voire indifférence aux valeurs. Le cours de religion est un lieu d'enseignement et non de catéchèse (d'animation chrétienne ou formation à la militance). Certes le chemin de l'éducation au sens est toujours un chemin d'éducation aux valeurs : ce qui se réfléchit au cours peut inspirer des engagements. Mais l'école est un lieu et la paroisse un autre. Nous ne vivons plus en société de chrétienté, mais en société pluraliste : situé en monde scolaire, le cours de religion, comme toute discipline, se légitime en termes scolaires. Ceci dit, il va de soi que toute la question des valeurs est sous-tendue par la question épistémologique ; à quoi correspondent les termes d'objectivité et de subjectivité ? Qu'est-ce que connaître ? Nous venons d'une époque où l'on a opposé ces deux termes au point qu'aujourd'hui encore d'aucuns ont difficile de concevoir qu'une réalité puisse être tout à la fois subjective et objective. Il n'y a pas de ciel où les valeurs trônent tout comme il n'y a pas de monde de valeurs de la manière qu'il y a un monde des sujets. Objectivité et subjectivité sont à distinguer, non à séparer (ils sont toujours liés). L'approche symbolique véhicule une épistémologie qui permet précisément au cours de religion, tant dans son objet que dans sa pédagogie, d'allier l'affirmation d'un fondement et l'affirmation de la liberté de l'élève et de son respect. Ou, en d'autres termes, d'éviter tant l'objectivisme du discours dogmatissant que le subjectivisme du discours vague ou absent.

Royaume de Dieu : un monde où prennent visage le respect de l'autre, la justice, la solidarité, la paix, la démocratie, les droits de l'homme..., bref où continue à prendre corps un projet d'accomplissement de l'homme (tout homme et tous les hommes). Le cours de religion catholique est aussi celui de la morale inspirée par cette religion.

2. *La dynamique d'appropriation, une dynamique de croissance éducative*

Au cours de l'adolescence, les jeunes ont leur physionomie propre. Au sortir de l'enfance, leur évolution socioaffective les conduit naturellement à donner une épaisseur à tout ce qui a densité humaine au point de chosifier et d'idéaliser, dans leur imaginaire, tout le religieux. Mais, dans le même temps, leurs nouvelles possibilités intellectuelles leur donnent d'appréhender peu à peu le réel d'une manière plus critique, tandis que l'élargissement de leurs expériences leur permet de gérer, à travers heurts et malheurs, leurs désirs de vie, d'identité et de réalisation de soi d'une manière plus personnelle et autonome. Vivant dans une société où tout bouge et s'entrechoque et dont la rationalité envahissante donne d'éprouver grandeur et fragilité, ils sont toutefois, à la différence des générations d'hier, plus attentifs au concret, à l'immédiat des problèmes de vie, plus ouverts à l'échange et surtout soupçonnent tout discours idéologique et répugnent à ce qu'on leur fasse la morale³¹.

Mise en œuvre avec des adolescents, la dynamique pédagogique d'appropriation leur offre de grandir en intelligence vraie et liberté responsable.

a) *En intelligence tout d'abord.* Cette dynamique n'enferme pas dans un univers chrétien et n'évite pas les conflits d'interprétation. L'interculturalité y a sa place. Ce qui donne au cours de promouvoir une connaissance tant du christianisme que de la vie des hommes. Elle ne fige pas la religion catholique dans un savoir de vérités formelles qu'on explique et dispute ; parce qu'elle en propose l'appropriation, elle donne à cette religion d'exister en vérité, c'est-à-dire comme porteuse de vérités de vie qui se dévoilent et se révèlent à titre de lumière sur le chemin³². Cette dynamique fait appel à une pensée libre, stimule le développement des capacités nouvelles de critique et d'herméneutique et favorise le développement de la réflexion personnelle. Dans une perspective de recherche de sens, aborder le catholicisme avec rigueur et honnêteté ne sera-t-il pas enrichissant pour tout qui souhaite en être informé et mieux le connaître ? De ce point de

³¹ Voir A. FOSSION, *op. cit.*, ou encore S. DUFOUR, *Devenir libre dans le Christ*, Sainte-Foy (Québec), Sigier, 1987, chap. 2, pp. 57-92.

³² Vérités d'existence vérifiables pour tout qui y adhère et en fait l'expérience.

*Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire :
objet et pédagogie*

vue, le cours de religion, loin de brimer toute liberté, contribue en réalité à assurer les conditions de son exercice. Chemin faisant, cette approche renvoie aussi toujours les élèves à leurs représentations imaginaires et les convie à les purifier des fixations idéalistes et infantiles qui figent et enferment, tout comme elle les conduit à s'ouvrir à un réel qui est plus que le matériel et qui s'élargit à plus que l'homme. Et notons enfin que prendre part à des démarches d'enseignement conduit peu à peu les élèves à assumer une méthode de réflexion et de travail, bien précieux, s'il en est, pour un étudiant.

b) *En liberté ensuite.* La liberté n'est pas un concept vide : elle est toujours concrètement désir d'humanisation, d'accomplissement, de réalisation de soi. En ayant précisément comme arrière-fond de référence cette réalité qu'est la recherche d'accomplissement, la pédagogie d'appropriation donne au cours de religion catholique d'assumer réellement sa finalité éducative. Et pour cause. Quatre aspects, étroitement liés, méritent d'être relevés. La dynamique d'appropriation, tout d'abord, est libératrice de liberté. En proposant aux élèves de lire la vie des hommes, elle les engage dans une recherche de sens. Cette recherche conduit les jeunes à devoir s'interroger sur ce qui promeut la réalisation de la personne humaine. Tout en même temps, néanmoins, elle éveille chacun à son propre désir d'accomplissement. Désir ou élan vital du vouloir-vivre qui porte au dépassement et à la réalisation de soi, mais que spontanément tout jeune adolescent éprouve toujours comme besoin égologique de plénitude (besoin d'être tout, de savoir, dominer, posséder tout). La dynamique d'appropriation, ensuite, est libératrice de liberté vraie. En intégrant la confrontation des données chrétiennes et des données d'existence, elle porte les élèves à devoir rechercher ce qui sous-tend la diversité des visions d'existence. Une telle réflexion renvoie chacun, tout d'abord, à sa propre manière de vivre et lui donne de découvrir non seulement que tout désir d'accomplissement est toujours appelé à se confronter à la dure réalité, mais encore qu'assumer son autonomie personnelle conduit à devoir clarifier le jeu incessant des rapports du soi avec l'altérité. C'est à dire, finalement, le poids que l'on donne à la personne d'autrui par rapport à soi et le prix que l'on accorde à la conversion incessante du désir – besoin de soi en désir – acceptation d'autrui. Une réflexion sur la diversité des visions d'existence donne à chacun, ensuite, de ressaisir que l'on peut vouloir grandir en autonomie et finalement chercher à se comprendre, élaborer sa propre vision de la vie et désirer s'accomplir en se situant fondamentalement dans l'existence de manière très différente. Diverses manières de vivre et de s'assumer sont en présence. Nous les typerions volontiers comme suit : soit une manière de vivre dont le primat est un vivre sur le mode ontologique

d'une affirmation de soi dans l'indépendance (en prenant comme absolu le Soi idéalisé ou l'Homme et comme accomplissement, celui que l'on produit et se donne) ; soit une manière de vivre dont le primat est un vivre sur le mode ontologique de la dépendance (en prenant comme absolu une autorité idéologique qui s'impose et comme accomplissement, celui qui nous est délivré et consenti) ; soit une manière de vivre dont le primat est un vivre sur le mode ontologique de l'interdépendance (en prenant comme absolu l'altérité qui s'offre et comme accomplissement celui que l'on reçoit, que l'on échange et se donne). La dynamique d'appropriation ouvre encore aussi à la connaissance du chemin de la liberté chrétienne. En travaillant les données chrétiennes non plus dans le champ clos et fermé de l'explication rationnelle d'héritage, mais dans le champ ouvert du symbolique, cette dynamique déploie des perspectives d'interpellation. Une telle approche éveille les jeunes à percevoir que, pour le chrétien, le désir même de s'accomplir est tout à la fois don et appel : don d'un Amour qui le suscite en vue d'entrer en alliance ; appel à être un homme debout dans la réceptivité à autrui. Elle offre de plus à reconnaître la figure de Jésus comme médiatrice d'une gracieuse alliance en liberté. Par elle se propose un chemin d'humanisation, celui du royaume de Dieu. Chemin fait d'ouverture à tout ce qui nous est donné et, par eux, à la venue en présence d'un Horizon qui s'offre, d'une Altérité aimante. Elle permet surtout aux élèves de percevoir peu à peu que – au-delà de la légalité des principes, aussi nobles et raisonnables soient-ils, et des utopies idéologiques, aussi mobilisatrices soient-elles – l'altérité aimante d'un Dieu qui s'offre et se propose au cœur même de l'existence est, pour les chrétiens, le don d'une force structurante et motivante. L'acceptation et l'amour, tant de soi que des autres, s'y enracinent. L'audace de continuer à croire et espérer... en soi, dans les autres et le monde, quoiqu'il en coûte, en jaillit. Assumer les limites du désir comme chances de vie et non comme manques à être, en découle. La dynamique d'appropriation, enfin, est respectueuse du libre-choix. Mis en présence de contenus signifiants à titre d'extériorités interpellantes, les élèves sont renvoyés à leur propre liberté et conduit devoir se situer et se déterminer, au-delà de tout relativisme et de toute indifférence. Cette dynamique ouvre un horizon de signifiants. Mais elle s'arrête, néanmoins, là : tout choix personnel d'adhésion ou de refus s'y respecte et s'y estime. Elle porte à grandir dans une liberté qui se choisit et se donne personnellement les points de repère inspirateurs de croissance en humanité³³.

³³ À ce niveau précis et comme toujours en éducation, il ne faut jamais l'oublier : l'adulte-enseignant, s'il a la maîtrise de ce qu'il dit, n'a jamais celle de la pertinence de ce qu'il dit.

*Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire :
objet et pédagogie*

La dynamique d'appropriation est une dynamique de croissance éducative. Elle instaure un mode de communication authentique. En s'y référant, le cours de religion se donne, dans l'univers culturel de post-chrétienté qui et le nôtre, la possibilité d'être désormais un véritable lieu de profond humanisme.

En guise de conclusion

La mutation culturelle que nous vivons conduit le catholicisme à renouveler son intelligibilité. La nouveauté des perspectives du programme officiel de 1982 renouvelle en profondeur le cours de religion catholique. Elle lui donne d'avoir un autre visage que celui que, peut-être, on s' imagine. Elle conduira, sans doute encore, à d'autres approfondissements. Faut-il l'écrire ? Toute réaction à nos propos – et quelle qu'elle soit – sera la bienvenue et reçue avec reconnaissance.

Dans une société technologique, de consommation, de profit, assumer à l'école des cours qui ont une finalité éducative peut être passionnant, mais n'est pas toujours une sinécure. Tel est le sort des professeurs des cours dits « philosophiques ». Ils assument cette tâche avec courage et constance. À tous, je tiens à dire ma profonde estime, spécialement à ceux et celles qui l'assument auprès des plus défavorisés. Aux professeurs de religion qui sont engagés dans le renouvellement de leurs pratiques, je confie toute mon espérance. Puissent-ils s'approprier toujours mieux les perspectives nouvelles !

S'agit-il d'un rêve ? Je ne sais. Notre régime scolaire en *Communauté française de Belgique* donne à des cours dits « philosophiques » de coexister. La suppression de l'alignement, les clivages d'héritage, les incompréhensions, voire les ignorances mutuelles ne favorisent pas les rapprochements, je le sais. Mais, tant à propos des contenus que des pédagogies, ne serait-il pas venu le temps pour les adultes de ces diverses disciplines d'entrer en dialogue ? Tâche difficile et exigeante certes : elle rejoint tout un chacun dans ses convictions profondes et ses évidences premières. Mais la perception des différences et leur reconnaissance n'est-elle pas source d'enrichissement mutuel ? Plutôt que de répéter le monde d'hier, pourquoi ne pas ouvrir de nouveaux horizons pour créer un autre demain ?

L'attente des parents à l'égard du cours de morale

Roger THIRION

Éclairer le problème de « l'attente des parents à l'égard du cours de morale » : telle est la contribution proposée à la *Fédération des Amis de la morale laïque* dans le cadre de ce numéro spécial.

Notre mouvement – dont la vocation essentielle est la défense et la promotion du cours de morale – a mis en place, au fil des années, un important réseau d'associations, de services et d'animations qui sont autant de lieux de rencontre et d'écoute des diverses parties prenantes de cette discipline : maîtres, professeurs, élèves, étudiants, parents, inspecteurs, amis et sympathisants. Et, de fait, le lecteur trouvera ici un ensemble de constatations et de réflexions qui n'ont d'autre ambition que d'être une synthèse de cette déjà longue expérience propre à la FAML, susceptible d'approcher, nous l'espérons, la question qui nous est posée.

La communauté non confessionnelle, la laïcité et le cours de morale

Ce qu'il est convenu d'appeler la « communauté non confessionnelle » est, à l'évidence, un ensemble complexe au plan socioculturel, politique et même philosophique. En son sein, la laïcité elle-même, en dépit des efforts qu'elle a déployés depuis pas mal d'années pour s'extérioriser, se définir, se préciser (par l'organisation des EGAL, par ses prises de position, ses manifestations, ses publications : un travail important) n'en est pas moins objectivement traversés par des courants, des tendances, des traditions, qui en font certes la diversité, la richesse, mais qui en expliquent aussi les contradictions, la prudence, la discrétion, voire les silences ou l'impasse sur de graves problèmes de société.

Si un large accord s'établit sur des questions assurément fondamentales comme la reconnaissance de la laïcité, la dépénalisation de l'IVG, la défense de l'école officielle (d'aucuns diront : et encore !), un malaise interne apparaît, pour ne pas dire de vives tensions, quand il s'agit de s'engager concrètement sur la problématique du désarmement et de la paix, ou

bien encore au sujet de l'immigration. Le contenu du cours de morale, l'esprit du cours, eux-mêmes, n'ont pas échappé à ce malaise doctrinal qui s'est avivé à la suite du sort qui a été réservé au cours de morale non confessionnelle en Flandre¹.

Cette question qui sera certainement évoquée dans d'autres articles de cette livraison n'est pas étrangère à notre propos, puisqu'aussi bien son point de départ fut le refus d'inscription de leur enfant au cours de morale *non confessionnelle* exprimé par certains parents : celui-ci étant, selon eux, philosophiquement orienté, alors que ne se reconnaissant pas dans les cours de religion proposés, ils espéraient un cours de morale non confessionnelle strictement neutre. Ce rejet serait resté très marginal, pratiquement sans portée, s'il n'avait suscité une polémique au sein même de ce que nous appellerons la *mouvance laïque francophone*, allant pour certains, jusqu'à la remise en cause de la laïcité au cours de morale non confessionnelle, ainsi que de son engagement humaniste, au profit d'une non-confessionnalité entendue comme l'équivalent de la neutralité. Cette controverse qui n'est pas terminée – et ce numéro spécial en est peut-être une autre expression – est-elle le reflet d'un malaise réel, dans la communauté non confessionnelle, vis-à-vis de la laïcité proclamée du cours, susceptible d'aboutir à des demandes de dérogation à l'obligation de suivre un cours philosophique ?

À vrai dire, rien ne nous autorise à le penser. Certes, de-ci, de — là, des directeurs, des préfets ont été approchés dans ce sens, mais ces demandes n'ont, à notre connaissance, jamais constitué un phénomène significatif.

De fait les parents « non confessionnels », comme nous l'indiquons d'entrée, ne constituent pas, loin de là, un ensemble socioculturel homogène. Certes tous ont choisi l'enseignement officiel : voilà qui, sans que l'on puisse en tirer de conclusions trop hâtives (la proximité, la gratuité des services ou leur coût modique, sont aujourd'hui des facteurs qui souvent l'emportent sur les principes), les « situe » néanmoins, puisqu'ils acceptent, au départ, un enseignement « neutre » d'où la religion sera absente des cours généraux. Un pas de plus est évidemment franchi par le choix du cours de morale. C'est le sens et la portée de cette option, l'attente qu'elle exprime, qu'il nous faut à présent étudier.

¹ Le lecteur pourra utilement se reporter au « Document n° 177 » de *Tribune laïque : y-a-t-il morale et morale ?*, Ligue de l'Enseignement, avril 1987.

Petite typologie non confessionnelle²

Dans une première catégorie, nous placerions des parents proches ou membres de AML ou de telle autre association laïque, se réclamant volontiers d'une conception du monde anticléricale, agnostique, voire athée. Un approfondissement de cette appartenance laisse souvent apparaître aussi une inspiration plus politique : celle du vieux libéralisme comme du socialisme, sans oublier l'influence discrète, mais effective, de la franc-maçonnerie. Pour ces parents qui constituent la majorité de nos adhérents et de nos sympathisants, le choix du cours de morale s'impose d'office, par principe. Ce qui n'exclut nullement la critique du cours, une critique qui fonde sa légitimité sur l'importance même accordée à cette discipline.

La compétence du maître, du professeur, l'adéquation de sa formation, sa laïcité (et parfois même son activisme laïque) sont exigés. Et, dans la négative, jugés très sévèrement.

La très grande liberté pédagogique que le programme laisse au titulaire ne laisse pas parfois d'inquiéter ces parents, non que beaucoup d'entre eux la contestent en soi, mais parce qu'elle leur paraît en l'occurrence mal comprise, entre autres dans le choix des sujets de leçon, et surtout en fonction du temps quelquefois démesuré qui leur est consacré. Un exemple cité, parmi d'autres : tout un trimestre consacré à la sexualité en première secondaire ! Inutile d'ajouter que la confusion, au niveau primaire, entre formation morale et apprentissage du savoir-vivre, leçon d'écriture ou de dessin ! et dans le secondaire – sous prétexte de débat non directif – entre « café du commerce » et cours digne de ce nom, sont l'objet d'amères critiques.

D'une manière générale, un plus juste équilibre entre l'apprentissage du débat libre-exaministe, l'ouverture à l'actualité, la formation et l'information morales et philosophiques, est souhaité. Incontestablement une certaine nostalgie d'un programme plus rigoureux – à tout le moins présentant ou recommandant un solide fil conducteur, une cohérence interne – auquel titulaire et élèves seraient soumis, s'exprime souvent.

Les motivations qui ont présidé au choix du cours de morale, telles que nous les avons rappelées plus haut, pour cette catégorie de parents, expliquent que la laïcité du cours, pour eux, va de soi. Les leçons sur

² Simple hypothèse de travail, cela va sans dire, qui nous a été inspirée par la méthode adoptée par Claude Javeau dans *Laïcité et catholicité belges : quelques hypothèses exploratoires*, Institut de sociologie de l'ULB et Ligue de l'Enseignement, 1979.

le flambeau laïque, la préparation à la FJL (*Fête de la Jeunesse laïque*), l'approfondissement, dans le secondaire, de la démarche libre examinateur, ne posent guère de problèmes de fond. Pas plus – et ces deux phénomènes sont de toute évidence en étroite corrélation – que le contenu des FJL, vu l'adhésion de plus en plus fervente du public aux moments forts des cérémoniaux, où s'exprime incontestablement un humanisme laïque d'inspiration assez radicale et progressiste.

L'engagement « politique » du professeur, certes, constitue une question plus délicate : soyons réalistes, pourrait-il en être autrement ? Et, avons-nous affaire ici à des situations essentiellement différentes, de critiques pouvant être adressées à tel ou tel professeur de littérature ou d'histoire ? Telle leçon insistant sur la question sociale, débouchant sur le syndicalisme et la signification du Premier Mai, est susceptible d'irriter telle famille « libérale », l'escamotage, ou le peu d'importance accordée à ce sujet, risque de choquer profondément les sensibilités « socialistes ». Nous ne sommes pas du tout convaincus qu'il y ait là un réel problème de contenu programmatique ni une trop grande liberté pédagogique laissée au titulaire.

Nous pencherions plus volontiers pour une solution philosophique et pédagogique du problème de l'engagement : le maître et le professeur doivent rester des consciences libres (quel laïque n'adhérerait pas à ce principe ?), mais ne doivent jamais oublier la sensibilité des consciences libres qu'ils ont devant eux, et au-delà celles du milieu familial. L'engagement n'est pas incompatible avec le sens de la mesure, du relatif, du doigté de l'expression. Au cours de morale, le « politique » ne devrait jamais cesser d'être l'expression de la recherche philosophique replaçant l'homme dans la cité.

En dépit du malaise que suscite parfois l'engagement trop véhément de tel ou tel professeur de morale, signalons ces adhésions, souvent sans réserve, aux opérations humanitaires dans le cadre du cours de morale, proposées par les mouvements pluralistes comme *Amnesty*, la *Ligue des Droits de l'Homme*, le CNCD, *Médecins sans frontières*, etc.

Une autre catégorie – assurément plus nombreuse – serait celle des *laïques de fait* aux contours moins définis, beaucoup plus complexe. Elle rassemble des parents qui, pour des raisons diverses, *se comportent objectivement en laïques*, sans pour autant franchir le pas – ou très ponctuellement – de la laïcité en tant que mouvement. Laïques ils le sont : la laïcité ils la vivent sur le terrain sans nous. Souvent par conviction politique (libérale, socialiste, entre autres) et/ou syndicale (FGTB, CGSP).

L'attente des parents à l'égard du cours de morale

Pour ces laïques objectifs, comme pour les précédents, le choix du cours de morale relève d'un principe.

Pour d'autres, cependant, il se charge d'une *forte valeur symbolique*, quand il manifeste une rupture radicale récente avec le milieu religieux, catholique le plus fréquemment. Des enquêtes ponctuelles, à ce propos, nous permettent de dire que, dans ce cas, le choix par rapport à la tradition confessionnelle est délibérément double : l'école officielle ET le cours de morale. Parfois subsistent une hésitation, des scrupules, et le choix est laissé à l'enfant, à l'adolescent. À d'autres moments encore, il reflète un compromis entre conjoints : l'inscription au cours, mais pas à la FJL, etc.

D'une manière générale, nous nous trouvons ici devant la recherche d'une *différence* : l'ouverture non dogmatique au réel, l'apprentissage du débat, l'écoute de l'autre, le goût de la preuve, de l'information la plus large, etc. Dans le même ordre d'idées, ce qui séduit souvent ces parents, c'est la modernité du cours, sa consistance, sa densité : c'est un « cours où l'on apprend effectivement » et qui « prépare bien mieux au secondaire ».

Incontestablement donc, l'adhésion pleine et entière à la laïcité du cours n'est pas totalement vérifiée dans cette catégorie. Il est cependant rarissime que ces réserves se traduisent par de l'hostilité, de la contestation. La non-participation de l'enfant à la FJL s'annonce souvent de manière discrète et courtoise, et est acceptée – ou devrait toujours l'être – par le titulaire, dans les mêmes termes.

Pour le reste, nous retrouvons ici, dans cette catégorie, les mêmes attentes, les mêmes demandes, que celles qui s'exprimaient dans la première. Le lecteur aura compris que les qualités d'accueil du maître et du professeur sont primordiales, déterminantes, et vivement souhaitées.

Resterait encore une autre catégorie : celle des *libres penseurs radicaux*, non engagés de près ou de loin dans le mouvement laïque. Qu'il s'agisse de ce dernier ou du cours lui-même, ils les observent souvent avec scepticisme, parfois avec ironie ou inquiétude, quand ils jugent que nous dérivons vers des succédanés de la religion. De fait, ce parallélisme sociologique et culturel – incontestable – que la laïcité organisée a installé (parrainages et mariages laïques, fête de la jeunesse laïque, émissions radio et télé de « philosophie et de morale laïques », cérémonies « de passage » et institutions correspondant au baptême, au mariage religieux, à la communion et aux émissions religieuses) leur paraît peu opportun, à la limite contraire à la pensée libre. La très prochaine reconnaissance définitive de la laïcité par les pouvoirs d'État est annonciatrice, pour beaucoup d'entre eux, de la mise en place d'un autre « clergé » au service d'une autre « Église ».

Le cours lui-même diffuse trop souvent, à leurs yeux, un humanisme vague, abstrait, très souvent peureux, pusillanime, d'un relativisme plat et suspect.

Quant au symbolisme laïque (le flambeau, les silhouettes en chaîne d'union), ils y voient une inspiration maçonnique non avouée, qui les agace énormément : pour eux la libre pensée n'est la courroie de transmission de personne, hostile à tous les pouvoirs. Et c'est souvent avec des semelles de plomb qu'ils se rendent à la FJL !

Pendant, au-delà de ces critiques acerbes, rares sont les parents de cette catégorie qui jettent le bébé avec l'eau du bain. Le talent et l'audace pédagogiques, le courage et la fermeté philosophiques, l'ouverture du cours sur le monde et le réel, la défense radicale des droits de l'homme, sont appréciés. Et surtout la possibilité offerte aux jeunes de s'exprimer, de chercher, de s'interroger, de créer.

Conclusions et commentaires

Une même attente nous paraît animer les « parents non confessionnels » : celle de la compétence pédagogique, du sérieux de la formation, voire celle du talent et de l'enthousiasme (reconnaissons que les conditions concrètes souvent ingrates de cet enseignement – pour ne pas dire plus – sont rarement prises en compte...).

La laïcité du cours, son engagement humaniste, quoi qu'on ait pu dire ou écrire à ce sujet, ne sont pas remis en cause, si ce n'est par une frange très marginale des parents. Non seulement elle est exigée par bon nombre de familles — et rappelons-le, prise en relais avec succès par les FJL — mais elle confirme pour beaucoup d'autres une rupture récente et symbolique.

Retenons cependant que maîtres et professeurs devaient – beaucoup le font – s'efforcer d'inscrire cette laïcité, cet humanisme, telle ou telle prise de position dans les débats de société, dans un projet pédagogique et philosophique *inductif*, aboutissement d'une démarche, plutôt que point de départ obligé. Les choix moraux, les choix « politiques » devraient toujours garder au cours de morale leur caractère spécifique, individuel, prendre leur place dans le pluralisme de l'engagement laïque ; ce qui n'exclut nullement, ensuite, des décisions collectives d'action.

Antidogmatique par essence, la laïcité est plurielle, mais s'il est vrai qu'il est *des* positions laïques, il en est aussi qui pourraient se réclamer de la laïcité et qui ne le seraient pas (Lucia de Brouckère aimait rappeler que ni Hitler ni Staline n'étaient laïques...). Le racisme, la xénophobie,

L'attente des parents à l'égard du cours de morale

le fascisme, le totalitarisme, l'exploitation de l'homme par l'homme sont à l'exact opposé de l'humanisme laïque : le cours de morale est *aussi* ce lieu de libre pensée où cela peut – et doit – se dire : beaucoup de parents comprendraient mal notre hésitation peureuse et calculatrice à ce sujet.

Si donc la réduction du cours à la « neutralité » pour échapper aux attaques de nos adversaires, sous prétexte aussi de libre examen, nous paraît une erreur, une dérobade, sa réduction à une simple rencontre bihebdomadaire professeur-élèves, où le premier – pour les mêmes raisons – s'interdit d'enseigner [sic !] nous paraît une démission.

Ce que les parents attendent, c'est assurément un cours *différent*, mais qui reste, comme tous les autres cours, *formatif et informatif*. Le libre examen et les valeurs humanistes s'apprennent : des exemples, des exercices sont nécessaires au maniement correct des idées-outils, à la prise de conscience des valeurs qui sont les nôtres, « pour comprendre le réel et aller à l'idéal » selon la belle expression de Jaurès.

Le cours a aussi un « contenu » qui s'enseigne : rares sont nos élèves – surtout parmi les plus défavorisés – qui rencontreront Socrate et Protagoras, Kant et Sartre, tout seuls³.

Le lecteur aura compris pourquoi la FAML a dit et répété⁴ son attachement à la laïcité du cours de morale non confessionnelle, ainsi qu'à son engagement humaniste : ce principe nous l'appuyons sur la large adhésion de la communauté non confessionnelle que nous venons d'évoquer plus haut, qui récompense les efforts de la laïcité organisée. Certes les programmes de 1976 et 1981 sont pédagogiquement difficiles à appliquer⁵, et sont perfectibles, mais à nos yeux, ils ne peuvent l'être dans un sens réducteur : une laïcité occultée et un libre examen sans principe.

³ Sur l'importance de la dimension philosophique du cours de morale : un ensemble de contributions intéressantes dans *Enseignement de la morale et philosophie*, 1980, Éditions de l'Université de Bruxelles.

⁴ Plusieurs éditoriaux de la revue *Morale laïque* se sont prononcés en ce sens.

⁵ Signalons aux lecteurs à ce propos, outre les *dossiers* FAML, que la collection *Culture laïque* publiée par le CEDIL ; spécialement destinée aux professeurs de morale, vient de s'enrichir de la série *Outils pour le cours de morale* s'inspirant de la pédagogie humaniste de la « clarification des valeurs » et dirigée par Madame Cathy Legros, Inspectrice du cours de morale de l'enseignement secondaire et supérieur.

Le professeur de morale laïque livré aux paradoxes

Roger CHIF

Singulier statut que celui du cours de morale laïque ! Presque personne n'ignore son caractère exceptionnel dans la structure de notre enseignement. Sans attendre davantage, accélérons donc l'allure énumérative du propos afin de rafraîchir les mémoires et préparer l'examen de quelques paradoxes qui en résultent.

On peut se dérober au cours de morale non confessionnelle. On ne peut esquiver le choix qui le comporte. Contrainte et liberté, entre résignation et enthousiasme. De ce cours, insignifiance aussi qui se révèle dans l'horaire, dans le total des points où ses notes ne sont pas comptabilisées, dans la désinvolture avec laquelle on l'attribue à tel ou tel enseignant pour compléter sa charge.

En contrepartie, le poids du professeur à la table du conseil de classe. Son avis prévaut en théorie sur toute décision relative au comportement des élèves. Mais son pouvoir, exercé dans la rigueur encore que selon le droit, entraîne aussitôt des indignations que la presse trouve plaisir à répercuter, des plaintes que le tribunal même juge recevables. En contrepartie également, l'étendue, le contenu d'un cours dont le programme ramasse tout ce dont aucune des autres branches ne peut s'alourdir en même temps : des notions critiques et pratiques de droit, d'économie, de sociologie, de politique, d'ethnologie, de psychologie, d'histoire des techniques et des sciences, des religions et des philosophies, sans omettre les questions de la vie courante, celle d'hier et celle d'aujourd'hui, voire celle de demain... Sur cet océan informatif et formatif toujours en tumulte, enseignants et enseignés n'échappent à la submersion qu'au prix d'un largage résolu dans la concertation : celui de l'inessentiel ou de l'inintéressant pour la survie des naufragés. Cela fait plus qu'on ne croit.

Reste la singularité du professeur lui-même. Comme ses collègues, sans doute enseigne-t-il ce qu'il est et *ce* qu'il pense autant que ce qu'il sait. Mais avec plus d'intensité, donc, ainsi qu'il est souhaitable, en rusant pour ne jamais endoctriner. Après tout, un chimiste croyant ou incroyant,

un géographe conservateur ou révolutionnaire déteignent moins sur leurs classes qu'un professeur de morale qui se voudrait entrepreneur de démolition plutôt que maître bâtisseur, un directeur de conscience plutôt qu'un éveilleur d'esprit critique. Il est vrai qu'on louera ou blâmera de manière imprévisible sa ferveur, son scepticisme ou sa déréliction. Dans tous les cas, il est à peu près le seul à devoir chaque matin justifier son enseignement, répondre à la question « à quoi ça sert encore ? », prouver que la morale a de l'avenir.

Il n'y arrive qu'en convainquant de ceci : elle s'enseigne, soit, mais elle se vit avant tout. Pas de devoirs, peu d'exercices, guère de leçons, à peu près aucun contrôle des progrès. Dès lors, comment vérifier si la pensée s'enrichit et se libère, si la méthode d'analyse se délie, si le cœur se dilate, si la personnalité s'épanouit ? Comment tarifer cela ? Dans quelles circonstances attribuer des points sur les conduites et les activités ?

Au préalable, il conviendrait de définir, sans recours à une langue de bois, un idéal de références. Un type de morale, un spécimen humain pour ici et maintenant ? Soit. Car ailleurs et maintenant... Ou ici et demain...

Il faut donc proposer un citoyen préparé à vivre dans une société industrialisée d'Europe occidentale, qui donne le pas à l'action sur la contemplation, individualiste, mais solidaire, démocratique et pluraliste, tolérante et fraternelle. Voit-on mieux quel projet d'adolescent, peut-être d'homme et de femme, il s'agit de réaliser ? Ce n'est pas aussi apaisant qu'il paraît. Toutes les décennies, le mannequin idéal renouvelle son attitude, son habillement, son maquillage, ses attributs symboliques.

Si l'on exige une image exemplaire, autant s'arrêter à celle d'un être en mesure de conquérir son bonheur sans nuire à celui de l'autre, de penser juste et franc, de sentir large, de parler net, d'agir librement sous réserve de privilégier l'égalité, la bienfaisance, la responsabilité de chacun, la tolérance, de manière à sauvegarder partout et toujours la dignité des droits de l'homme et les valeurs de la démocratie. Quoi de neuf à en dégager ? Rien, assurément ; sauf à exclure tout recours au dogmatique et au surnaturel, à remettre tous les enjeux, indistinctement, entre les seules mains de l'homme. N'importe quel individu de bon sens, de bonne foi et de bonne volonté peut marquer son adhésion à de telles exigences, pour aujourd'hui et pour longtemps encore, puisque, disait Valéry, « toute morale prophétise ».

Fonctionnaire non sacralisé, le professeur de morale laïque jette parfois un regard, sinon d'envie, du moins de morosité, sur ses collègues-hommes-de-Dieu. Bienheureux ces maîtres dont les classes s'enflamment spontanément au feu d'une religion et accueillent des certitudes

transcendantes comme une inépuisable manne pour le cœur et l'esprit ! Mais lui, quand l'ébranle la nostalgie de fondements spirituels, il n'arrive à chasser de sa pensée ni les réticences qu'a soulevées Durkheim en exaltant la société, ni le malaise de certains à valoriser un humanisme positivement, purement laïque, capable de s'élever sans prendre appui en s'opposant. À vrai dire, le spectacle permanent d'une collectivité déchirée par des conflits et d'une personne humaine qui n'en finit plus d'accomplir son autonomie ne lui semble jamais en mesure de satisfaire son besoin d'harmonie, et peut-être d'absolu.

Pas plus que la méthode – ou les méthodes – qu'on voudrait lui imposer, différentes à chaque lustre. Actives pour que fleurisse la spontanéité ? Soit. Mais l'économie d'errances et de faux-pas, de temps et d'efforts justifie l'importance du discours magistral. Rien ne le remplace dans l'information préalable à toute discussion. Surtout pas l'obsession des expériences provoquées, comme la bouffonnerie des élèves jetés sur les trottoirs, les après-midi de congé, pour enquêter et sonder, glaner à vif auprès des passants ahuris quelques réponses lestées de platitudes et de stupidités à des questions que les hommes se posent depuis trois millénaires.

Aujourd'hui, il est vrai, on entraîne même à des manifestations de la rue des mioches qui sont à peine en âge d'école. Il est vrai encore que passe pour réactionnaire – en ce temps d'intense modernité – celui qui affirme qu'un professeur est un professeur, non pas un animateur, ni le propagandiste d'un parti ou d'une idéologie, et moins encore un travailleur de la communauté éducative qui enrégimente des protestataires, des pétitionnaires, des grévistes. Il y a plus et mieux à faire.

Ce n'est pas que les parents n'aient là-dessus leurs opinions, et ils entendent bien que personne ne les contredise à l'école.

Au départ, le cours de morale qu'ils ont choisi pour leurs enfants et où le mot laïcité a détrôné celui d'anticléricisme, bénéficie d'un préjugé favorable. Avouées, dissimulées, inconscientes, leurs intentions se devinent sans peine. D'abord, et à l'ancienne mode, les remplacer dans leur rôle éducatif, donc fournir un ensemble de préceptes, de recettes, qui fera se conduire les jeunes à la satisfaction des adultes, notamment par le respect des formes extérieures. Ensuite, les modeler sur un type humain idéal dont ils se savent eux-mêmes l'incarnation, autrement dit, systématiser et avaliser leurs opinions, leurs croyances, sinon leurs préjugés. Enfin, agir de manière qu'ils trouvent dans leurs enfants la justification de leur propre conception de l'existence, de leur style de vie personnel. Au bout du projet, la bonne conscience d'avoir aidé à construire leurs jeunes à leur image. De la confiance accordée à l'école, ils attendent un remboursement.

Que les déceptions parfois les surprennent, on le présume. Comme le déclare un personnage d'un film de Bertrand Tavernier : « Aujourd'hui, les enfants ne ressemblent plus à leurs parents, ils ressemblent à leur époque ».

Sans doute n'omet-on pas tout à fait de procurer aux écoliers et même aux élèves le répertoire des manières d'agir propices aux meilleurs rapports de société. Mais il y a longtemps qu'on hésite à enseigner en classe le savoir-vivre dans la promiscuité familiale, dans la rue, le tram, le train ou l'avion, au restaurant, à l'hôtel, au cinéma, sur les gradins d'un stade...

Ce n'est plus là l'essentiel. On préfère favoriser en eux la libre découverte de leurs conduites dans des situations où le non-conformisme se fait jour, et plus souvent encore l'anticonformisme. Un cours débouchant sur l'éveil de l'esprit critique, de la personnalité et de l'autonomie ne peut manquer de bouleverser les théories parentales. Ainsi, les auxiliaires choisis par les parents pour fortifier, légitimer, institutionnaliser leurs convictions, tolèrent qu'on en vienne à les désavouer, et parfois y encouragent.

Accoutumés à domicile au langage de l'égoïsme amer, certains adolescents finissent par se convaincre qu'il n'est peut-être pas idéalement moral de privilégier la réussite matérielle au mépris de tout effort mal ou non rétribué ; ni de tenir les luttes sociales pour inefficaces ou nuisibles ; ni de considérer la corruption politique, fiscale, morale comme pratique naturelle et du reste généralisée ; ni d'admettre l'inégalité entre garçons et filles devant les tâches d'aide-ménagère, la durée des études, la nature des loisirs, l'appréciation des résultats scolaires.

C'est alors que les propos de la table familiale cessent d'être évangéliques. Même la rancœur n'est plus loin. Dans les autres branches du programme, la compétence parentale s'essouffle vite. La démocratisation de l'enseignement, toujours inachevée, et l'accueil des enfants d'immigrés n'ont rien amélioré à cet égard. Mais en matière de questions morales, la famille prétend à peu près toujours en savoir plus que le professeur. On évoque à la maison les thèmes abordés à l'école. Les discussions de la classe révèlent-elles l'enfant à lui-même ? Remettent-elles en cause les axiomes du milieu ? Insistent-elles sur la mobilité des mœurs et des idées, sur la relativité des valeurs en cours ? Pères et mères ont très vite le sentiment qu'on vise à les déforcer dans la mesure où se fortifie la personnalité de leurs enfants.

Les oreilles du professeur vont tinter. « De quoi se mêle-t-il, celui-là ? » S'il dévoile son idéalisme – et il se doit de ne pas désespérer la jeunesse en lui rognant toutes ses plumes – il passe pour naïf. Mais c'est de cynisme qu'on l'accuse lorsqu'il se résout à favoriser les points de vue réalistes sur

la vie du monde. Il existe un fil sur lequel il apprend à se mouvoir avec courage et prudence, mais jamais sans péril.

D'ordinaire, ses élèves ont conscience de ces porte-à-faux. Il leur arrive sans flagornerie d'avouer qu'ils se découvrent mieux par rapport à leur entourage. Certes, l'intérêt n'est difficile ni à éveiller ni à suractiver pour des leçons qui abordent par le débat, même souvent malhabile et informel, les questions qu'ils suggèrent, même trop individuelles ou trop généralisées. Deviennent perceptibles ici les discordances de la vie quotidienne, les affrontements d'idées, les sensibilités aux mille nuances, la nécessité de la tolérance en face des incompatibilités, et l'agrément de la courtoisie dans les discussions.

Énoncer correctement un problème devient peu à peu une habitude aussi précieuse que de se résigner à une solution provisoire en place de n'en accepter aucune. Mais sous le couvert de questions générales, il faut s'attendre à des confidences, à l'exposé d'une situation personnelle douloureuse. Il convient donc de rassurer, de lutter contre des idées toutes faites, d'arbitrer des conflits après n'avoir entendu qu'un seul exposé de la cause, de solliciter l'appui des condisciples souvent mieux écoutés qu'un adulte, bref de se faire tantôt l'avocat du diable, tantôt celui du bon Dieu... C'est beaucoup. C'est là cependant le métier du professeur de morale laïque.

Le métier ? Le rôle ? La mission ? L'apostolat ? Ce que vous voudrez. Mais plutôt qu'avoir reçu une information théorique et une formation spécifique, on dirait volontiers qu'il devrait être un spécialiste en généralités, comme on le prétend des journalistes. Curieux de la vie des hommes et du monde où il vit. Analyste critique plein à ras bord de loyauté et d'audace, mais veuf de toutes les illusions. Psychologue de bon sens ou bien, mais c'est une expression qui fait sourire, amateur d'âmes. Peut-être enfin serait-il opportun qu'il ait le don d'indifférence aux acquittements ou aux condamnations de ses juges, qui ne font jamais défaut, puisqu'il est toujours en procès. Si ses crises de conscience deviennent quotidiennes, force lui sera bien de vivre avec elles en bonne entente.

Il ne peut l'oublier : son auditoire est plus peuplé que d'une vingtaine d'élèves. On a déjà signalé avec quel ronron chacun d'eux devient une courroie de transmission entre l'école et le climat de la famille, les mœurs du lieu, l'esprit du temps. Le professeur de morale est ainsi condamné à surprendre, à incommoder, à décevoir. Non seulement les pères et mères qui lui livrent leurs enfants à « éduquer », mais une société gangrenée par des inégalités, des illégalités, des immoralités que sa classe l'oblige à mettre en lumière.

Quant à ses leçons de civisme, elles déclenchent des oppositions d'hilarité devant les tricheurs, les roublards, les corrompus triomphants dont on lui jette au front cent exemples. À quoi bon évoquer le nationalisme, même comme source de tant de conflits, et auquel le régionalisme donne à la fois le coup de grâce et une nouvelle forfanterie dans le temps même où l'Europe se constitue ? Ou bien le patriotisme, qui ne trouve plus à se proclamer par le chauvinisme et à s'exprimer par la frénésie que dans les arènes du football, incarné par onze gladiateurs au combat, – autant dire la guerre continuée par d'autres moyens, heureusement moins meurtriers ?

Il n'y a plus que certains grands-parents, indignés qu'on n'enseigne plus ni l'épargne, ni l'assiduité, ni la ponctualité, ni la conscience professionnelle, sinon avec mollesse et dans l'indifférence, pour estimer qu'on préviendrait peut-être les difficultés de la sécurité sociale, l'absentéisme et les retards systématiques, la rage de gagner plus à moindre peine et si possible sans travail.

En revanche, ils ne semblent pas les seuls à penser qu'il faut aujourd'hui beaucoup d'audace et de talent dialectique pour rappeler dans une classe le devoir civique de payer l'impôt ou celui de voter, face à la fraude fiscale généralisée, au gaspillage officiel des deniers publics, aux tergiversations politiques. Pour suggérer le désintéressement dans une société cupide. Pour valoriser les droits de l'homme dans un monde où l'on ne finit pas d'en découvrir les formes de désaveu les plus insidieuses. Pour exalter la confiance dans la démocratie devant un État qui ferme les yeux sur ses lenteurs, ses ingratitude, ses filouteries, et ses injustices à l'égard de ses propres employés. Pour préconiser la recherche d'une certaine forme de bonheur autre part que dans le bien-être, devant les tentations et les escroqueries de la publicité, à l'adresse de laquelle ne joue même pas la prévention de racolage sur la voie publique et jusque dans les domiciles.

Sauraient-ils donc, ceux-là, comme le sait tout professeur de morale, que les jeunes vont souvent plus vite et plus loin que nous dans leurs observations aussi lucides qu'intransigeantes ?

Alors, que lui reste-t-il, au professeur de morale non confessionnelle ? Non pas à s'aveugler et à feindre, mais à accepter de passer pour un animal d'un autre âge, un poisson remonté des profondeurs préhistoriques et contraint de nager, très mal, à contre-courant. C'est un traître à la société qui le mandate et le rétribue pour défendre des valeurs qu'elle ne respecte pas elle-même. À son corps défendant, il ne pourra escamoter les malfaisances, sans les avantager cependant au regard de ses bienfaits. Mais, comme d'habitude, le scandale retombe mieux sur celui qui le dénonce

que sur celui qui le provoque... De toute manière, il n'oublie pas qu'il déballe et manipule quelquefois des explosifs.

S'il n'y mettait bon ordre, ses heures grises se nourriraient d'autres paradoxes. Tenu pour un maître à vivre permanent, et non pas occasionnel comme ses collègues, il n'échappe pas à une manière de solitude. D'où son embarras lorsque des élèves lui objectent qu'il advient à tel autre professeur de défendre des opinions et de glorifier des valeurs que le cours de morale, précisément, n'a fourni aucune occasion d'avaliser. Il n'empêche : qu'un de ses disciples se compromette dans quelque louche aventure, c'est vers le professeur de morale, et trop souvent lui seul, qu'on se tournera, au mépris d'une responsabilité collective.

C'est que ses propres élèves – et combien d'autres avec eux ? – le croient d'une farine différente. À l'évidence, ils attendent de lui autant dire une sorte d'irréprochabilité. L'argument *ad hominem* leur est une pratique courante. Que vaut à leurs yeux une leçon sur la nocivité du tabac ou l'utilité de l'action sociale si, pour en discuter, ils ne trouvent devant eux qu'un fumeur incorrigible ou un indifférent désabusé ? Pour les adolescents – et tant d'autres, une fois de plus ! – le professeur de morale doit respecter les valeurs qu'il préconise, les incarner sans demi-mesure, traduire son humanisme en actes perceptibles.

Vous dites qu'ils n'ont l'âge ni des nuances ni des jugements différenciés ? En effet, ils ignorent ou feignent d'ignorer qu'ils ont devant eux un être humain comme les autres, qui peine sans fin à se tricoter une existence heureuse et plutôt équilibrée au milieu des élans et des repentirs, des doutes, des erreurs, des renoncements. Si bien que, dans le temps même où il s'évertue et enseigne à se dépouiller des travestissements, le voici prisonnier d'un personnage qu'on déguise de force pour l'immobiliser sous les feux de la rampe, à peine plus près du symbole héroïque que de l'ilote ivre.

Après tout, c'est un plaisir de tous les âges que de mettre un individu en difficulté, voire en contradiction, avec lui-même. Et comme Cioran l'a déclaré, « il faut apprendre à jouer perdant ». C'est ce qu'il en est réduit à faire, le professeur de morale non confessionnelle, et depuis longtemps.

Tout serait facile, on le répétera sans fin, si sa classe ne lui extorquait pas, à toute question, une réponse définitive. Car la jeunesse, qui la conçoit et la formule si mal, affectionne la netteté, et la robustesse d'une solution sur laquelle s'appuyer.

Or, c'est peu de dire que le professeur de morale n'est qu'une sorte d'écologiste dressé et militant contre cent formes de pollution, avant tout des esprits, des consciences, de l'affectivité. C'est au nom de ce programme

qu'il s'interdit d'imposer une vérité, surtout s'il la croit irréfutable parce qu'elle est la sienne, sous réserve de proposer une armature morale à celui ou celle qui, sans aide, en resterait infirme. Même la foi religieuse, il se gardera de l'ôter à qui n'aurait rien d'aussi solide pour charpenter sa vie et lui donner un sens. Au demeurant, personne ne lui a fixé pour tâche de transformer un béni-oui-oui en anarchiste ni l'inverse. Ni même de changer n'importe qui en n'importe quoi. Dans le mouvement perpétuel des idées, des opinions, des règles, des valeurs, des mentalités, comment proposerait-il autre chose que des résolutions provisoires ? Les maîtres d'équitation ne se lassent pas de le seriner : on ne tient bien sur ce qui bouge qu'en bougeant soi-même.

Aussi le cours de morale en est-il réduit à saisir à bras le corps les questions les plus lourdes à porter, les plus délicates et les plus incommodes. Il lui est parfois inévitable de provoquer les dilemmes, de débusquer les apories là où les élèves ne les soupçonnent pas. Mettre en perspective l'essentiel et l'accessoire, élaguer pour de bon l'insignifiant, invoquer le probabilisme, dégager les vraies vertus qui imposent l'adhésion par leur force intrinsèque, reconnaître sa perplexité et son incertitude, voilà bien ce qui remplace un engagement autoritaire.

Cette énumération, elle pourrait se poursuivre sans qu'on l'épuise. Car d'autres projets tenteraient d'apprendre un usage désintoxiquant, critique et humaniste, de la presse, de la radio, de la télévision, de la publicité, du sport ; indiquer de quelle manière un esprit libre peut se défendre contre les formes variées de tyrannie, d'iniquité, de censure ; mettre à jour les aspects souterrains du terrorisme religieux, politique, idéologique, social, économique... « Tout cela ! » soupirez-vous. Eh oui, autrement dit, à peu près rien : refaire l'homme... et le monde...

La jeunesse n'est-elle pas prête pour cette entreprise ? Elle le dit. Elle insiste même sur l'urgence chaque fois qu'elle constate que la vie est loin de se montrer accueillante ; que beaucoup d'hommes et de femmes se révèlent égoïstes, avides, méchants ; que pas mal de milieux familiaux et professionnels ignorent la liberté de pensée, les conduites cohérentes, les rapports chaleureux, la tolérance. Elle a raison. Et raison de s'insurger, comme d'autres générations l'ont fait avant elle, et dans des circonstances identiques. Parce que c'est dans ce monde-là qu'elle va vivre. Jusqu'à nouvel ordre, y en a-t-il un autre ?

En dépit des injustices et des laideurs, le cours de morale va aider chacun à tenter de se construire à bonne distance des périls. N'existe-t-il pas d'encourageants exemples de réussite ? Donc, comme le préconisait

Jaurès, il faudra « aller vers l'idéal en passant par le réel », sinon malgré le réel.

Peut-être les hésitations vont-elles s'évanouir chaque fois que nous choisirons la voie la plus malaisée, ou la plus généreuse, ou la plus cartésienne, ou la plus intuitive. Heureux déjà si, en toute modestie, nous en venons à établir que telle difficulté implique telle résolution. Pour autant que nous échappions aux violences de l'animalité, aux caprices de l'infantilisme, à la robotisation moutonnaire, il n'est pas impossible que nous abordions à l'humanisme que prévoyait Jean Rostand.

C'est pourquoi, écartant toute démagogie comme un raccourci trop facile vers la popularité, le professeur de morale n'accueille les discussions sur l'actualité et sur les opinions toutes faites que pour mieux s'en distancier au profit des questions moins éphémères, plus intériorisées et assez durables pour occuper toute une existence.

À l'évidence, le meilleur biologiste de la classe est le professeur de biologie, comme le meilleur historien est le professeur d'histoire. Est-il bien assuré, le professeur de morale, d'être le mieux nanti des qualités qu'il propose à ses élèves d'honorer ? Tout au plus dira-t-on de lui, dans le cas le plus favorable, qu'il est un moraliste, autrement dit un assez bon analyste des mœurs, et non un moralisateur, c'est-à-dire un magister de la conduite. Joint à cela qu'il ne s'innocente de ses propres sottises, comme tout le monde, qu'en songeant à toutes celles qu'il aurait pu commettre...

Peut-être chacun admettra-t-il, en conclusion, qu'à travers trop de paradoxes inévitables, voire de contradictions, eu égard aux sujets de ses leçons, à ses méthodes, à sa collégialité et à ses devoirs professionnels, à ceux qu'il atteint plus nombreux que ses propres élèves, aux pouvoirs qui l'investissent de sa fonction, le paient et le contrôlent, le professeur de morale non confessionnelle s'active chaque jour dans un jardin qu'il ne suffit pas toujours à protéger des intempéries, des herbes folles, des fruits véreux. Non moins que de ses propres étourderies.

Comme il est devenu commode d'ironiser sur l'enseignement de la morale d'autrefois et de naguère ! Vous savez bien : l'accord d'une société peu changeante et de consciences rebétonnées à chaque génération n'autorisait à peu près aucune remise en cause. Comparée à celle d'aujourd'hui, l'information des enfants, et même des adolescents, sur la vie et sur le monde restait aussi lacunaire que superficielle, n'appelant donc ni à l'intérêt ni à la participation. Chacun savait où se trouvaient et ce qu'étaient le bien, le juste, le beau, le vrai. Toute transgression valait preuve de culpabilité. Si lointaine qu'elle est à jamais disparue, sans doute, c'était l'époque où Jules Romains observait, non sans clin d'œil, que « les bons professeurs de

La Pensée et les Hommes - 34^e année, n° 16

morale sont ceux qui ne se contentent pas de vous apprendre à ne point céder à la tentation, mais qui vous consolent d'y avoir résisté ».

Depuis lors...

J'étais maître spécial de morale non confessionnelle

Claude WACHTELAER
Secrétaire général du CAL

J'étais maître spécial de morale non confessionnelle. Si j'avais voulu faire court, j'aurais dit : « Je suis prof de morale ». Mais c'est à dessein que j'ai choisi ce titre parce qu'il est symptomatique d'une série de problèmes liés à cette fonction que j'ai exercée pendant quinze ans.

Maître *spécial*, tout d'abord. Oh combien quand les collègues considèrent souvent les professeurs de morale, qu'ils soient dans le primaire ou dans le secondaire, comme des bêtes curieuses, un peu marginales. Qu'est-ce que c'est que cet enseignant qui vient enseigner des valeurs, ou la réflexion sur les valeurs, alors que l'école – qui est quelque part le reflet de la société – s'en préoccupe de moins en moins, mettant son essentiel souci dans la diffusion des connaissances ?

Le monde, gagné non par le matérialisme, mais par l'utilitarisme et la technique, tend à dominer l'humanisme. Le professeur de morale passe donc pour un naïf, souvent, pour un empêchement de tourner en rond, parfois.

Maître *spécial* de *morale*. Là aussi la chose est curieuse. Qu'est-ce que la morale ? Les élèves du secondaire auraient tendance à dire : « On n'en a rien à cirer ». Alors pourtant que la morale est une chose essentielle dans la vie humaine et que les jeunes qui contestent le cours ne se rendent pas toujours compte qu'ils le font au nom de valeurs, donc d'une morale.

L'utilité du cours est parfois aussi mise en doute par les collègues qui s'en soucient comme d'une guigne ou le réduisent à son rôle d'étude du savoir-vivre le plus normatif. S'il y a des papiers dans la cour, on est sûr que le professeur de morale sera sollicité « pour faire une leçon sur la question ». Peut-être par le collègue qui écrase d'un pied distrait son mégot de cigarette ?

Cette utilité est également mise en doute par les élèves. Souvent, cette mise en cause-là dure jusqu'au moment où ils comprennent que le cours

peut être un espace de liberté dans une institution qui, tout compte fait, ne les favorise guère.

Il est donc bizarre d'être un *maître spécial* peu confortable *d'enseigner la morale* et curieux d'enseigner la *morale non confessionnelle*. Il s'agit pourtant du terme exact se retrouvant dans le pacte scolaire. Je ne referai pas ici l'histoire du cours de morale en Belgique. Son organisation par la loi de 1959 est clairement une compensation accordée aux laïques devant les couleuvres qu'ils ont dû avaler. Le principe du cours est né des circonstances politiques, la réflexion sur sa spécificité n'est que postérieure à sa création et une bonne part des problèmes que je voudrais évoquer est liée à ces circonstances.

Chacun peut convenir que le catéchisme contient une morale. On peut en dégager une de la Bible. On peut aller la chercher dans le Bushido ou dans les paroles du Bouddha. Il est moins évident de concevoir une morale qui ne se fonde sur aucune transcendance et sur aucun texte sacré. La question, d'ailleurs, de savoir si l'on peut avoir une morale sans avoir de croyance ou de religion n'est-elle pas toujours pendante dans l'esprit de certains ?

Que penser donc de ce cours si peu banal en principe et si souvent banal dans les faits ? Le principal reproche que j'entends faire autour de moi, dans les milieux laïques, est le manque de consistance du contenu du cours que nous donnons. Manifestement, trop d'enseignants de morale, peu formés, font dans leurs leçons une trop large place à l'hygiène, au savoir-vivre, disciplines qu'ils enseignent de plus de manière formelle, finissant par être plus moralisateurs que moraux.

Cette attitude – qui a ses motivations – est de nature à mécontenter ceux d'entre nous qui souhaitent un cours de morale plus consistant et où nos fils et nos filles ne perdent pas leur temps.

Nous nous trouvons manifestement confrontés à une vaste difficulté dont les causes sont multiples. J'en retiendrai principalement... quatre.

1. Le problème du message laïque.
2. Le problème de l'hétérogénéité du programme.
3. Celui du recrutement des maîtres.
4. Celui de leur formation.

1. Le message laïque

Le cours, s'il est un cours engagé, doit avoir un message. Ceci, disons-le d'emblée, ne signifie pas qu'il doit endoctriner. Le libre examen peut être un message.

Mais le libre examen peut-il, pour la laïcité, permettre de dégager une doctrine unique ? Je doute que cela soit possible. Je n'envisage pas que cela soit souhaitable. Nous refusons a priori l'idée d'un catéchisme du libre penseur qui sous-tendrait le cours.

Les enseignants sont donc appelés à créer par leurs propres moyens un squelette idéologique pour leur cours de morale. Loin de tomber dans le risque – grave – de l'endoctrinement, le cours est, en général, exposé au danger de ne plus véhiculer de message du tout – si ce n'est celui du conformisme le plus plat.

2. L'hétérogénéité des programmes

Le laïque doit, certes, être curieux de tout et tout ou presque est intéressant à traiter ou à étudier. Mais il est particulièrement périlleux pour un enseignant moyen de dégager une spécificité et une ligne directrice d'un programme aussi ambitieux que la dernière mouture du programme de l'enseignement primaire relatif au cours de morale. Celui-ci ne propose, en effet, pas moins de quatorze pages de thèmes qui tous peuvent donner lieu à six ou sept leçons différentes.

Si, contrairement à l'opinion couramment répandue, les programmes sont souvent élaborés par des personnes qui savent ce qu'elles veulent, ils manquent souvent à leur but qui est de mener la masse des enseignants là où il serait bon qu'ils aillent.

Je fais la plus grande confiance à mes collègues, mais je constate qu'il y a une grande perte d'efficacité à négliger le fait qu'ils ne sont, en général, pas plus intelligents, pas plus courageux et pas plus ambitieux que la moyenne de la population. C'est dire qu'il convient de fournir à ces enseignants des outils qui leur permettent de se former et de démarrer dans une fonction difficile.

Hélas, l'expérience m'a enseigné que ces outils font cruellement défaut et qu'on n'encourage pas leur élaboration sur base d'une pétition de principe qui voudrait que tous les enseignants de morale, « ils sont beaux, ils sont bons, ils sont gentils » et donc capables de forger leurs outils eux-mêmes.

Le jeune maître débutant se trouve donc « tout nu » quand il prend son poste. Pour tout viatique, il n'a que sa bonne volonté, un programme bien fait, mais extrêmement touffu et quelques manuels dont l'un ou l'autre seulement rencontre notre préoccupation de spécificité laïque. Pour ce qui concerne l'enseignement primaire, le nombre de ces manuels est d'ailleurs en train de se réduire à quasiment rien.

L'enseignant de morale est, quand il ouvre son programme, confronté avec des exigences bien au-dessus des moyens matériels qui sont mis à sa disposition. Je ne dis pas qu'aucun enseignant n'arrive à remplir ces exigences ; je dis que, statistiquement, ils ne sont pas majoritaires, très loin de là.

Comment espérer un « atelier » dans un cours coincé entre une heure de gymnastique et une heure de grammaire ? Donner une cohérence dans cinquante minutes de leçon consacrées en sixième aux superstitions qui succèdent à cinquante minutes de cours données en première année sur l'ordre dans le cartable ? La faculté d'adaptation du maître et de l'élève a ses limites.

L'horaire étant impératif, l'enseignant de morale risque fort de ne pas échapper à une certaine confusion mentale. L'exigence de partir du vécu des élèves et la nécessité de bien connaître ceux-ci est tout aussi difficile quand on passe dans une école deux fois par semaine de 8h30 à 10h10 et qu'on enseigne alors parfois à deux élèves, mais parfois aussi à soixante enfants, par définition tous différents. L'horaire en tranches entraîne aussi la nécessité de consacrer entre dix et vingt pour cent du temps de chaque leçon à la mise en route, à la discipline, au retour au calme. Voilà des réalités qui n'augmentent pas le rendement.

Nous nous trouvons donc confrontés à une série de contraintes qui font que la plupart des maîtres sont très en dessous des exigences du programme – ce qui n'est rien – mais aussi en dessous des exigences qu'ils se fixent eux-mêmes – ce qui est plus grave. Les meilleurs résistent, les plus indifférents aussi, les autres s'en vont cédant la place à de plus inexpérimentés qu'eux, et tout est à recommencer.

3. Le recrutement

Qui peut devenir maître de morale ?

Au niveau des exigences légales en la matière, la situation est assez surréaliste. Distinguons entre les trois niveaux de diplôme, instituteur primaire, régent, licencié. Pour des maîtres de morale du primaire, le texte

J'étais maître spécial de morale non confessionnelle

du pacte scolaire dispose que : « le cours de morale non confessionnelle est confié par priorité à un titulaire d'un diplôme délivré par un établissement d'enseignement officiel, dont le porteur a, si possible, suivi le cours de morale ».

On constate très rapidement qu'avec la série de restrictions en cascade contenues dans l'article 10 de la loi du 21 mai 1959 découlant du pacte scolaire, on peut arriver assez facilement à ce que le cours de morale soit donné par un enseignant qui n'a pas suivi le cours de morale pendant sa scolarité, et éventuellement que l'on pourrait même confier ce cours de morale, et cela a été fait et existe peut-être encore, à un enseignant qui serait porteur d'un diplôme de l'enseignement catholique.

Dans le secondaire, la situation n'est guère plus claire puisque le même article 10 dispose que : « dans l'enseignement secondaire officiel, le cours de morale est confié par priorité à un titulaire d'un diplôme d'agrégé, délivré par un établissement non confessionnel ». Il n'est pas rare, conséquence de ce texte, de voir le cours de morale donné en complément d'horaire par un physicien ou un chimiste et, ce qui est le plus paradoxal, parfois fort bien.

Revenons à la situation dans l'enseignement primaire où donc on peut désigner comme maître de morale quelqu'un qui n'a ni la mention morale sur son diplôme, ni même un diplôme de l'enseignement officiel. Cette situation est loin d'être une hypothèse d'école : elle se reproduit régulièrement dans la mesure où les candidats maîtres de morale ne se bousculent pas toujours au portillon.

Pour prendre l'exemple que je connais le mieux, celui de la commune où j'ai travaillé, tous les ans se reproduisait régulièrement le problème du remplacement d'un ou deux collègues, généralement ceux qui avaient l'horaire le plus difficile, partagés entre plusieurs écoles et qui tenaient le coup peu de temps par rapport à une espèce de noyau dur de professeurs plus motivés. Cette situation reposait chaque année au pouvoir organisateur la question de savoir qui on allait désigner pour boucher les trous.

À défaut de candidats nombreux, le responsable de la gestion du personnel des écoles se trouvait réduit à demander à peu près n'importe qui de remplir la fonction, et par exemple à une collègue, pas extrêmement laïque et mère de trois enfants, tous les trois fréquentant le collège Saint-Michel. Cette collègue, et c'est tout à son honneur, a eu la gentillesse et l'honnêteté intellectuelle de refuser la fonction en signalant à l'inspecteur communal que celle-ci ne correspondait pas à ses convictions philosophiques.

On constate donc que le recrutement des maîtres de morale ne contribue pas, au moins pour une partie d'entre eux, à améliorer la qualité

du cours. Ce problème est d'autant plus grave qu'il vient s'ajouter aux difficultés qui sont causées par l'absence, ou du moins les graves lacunes, que l'on peut constater au niveau de la formation des maîtres.

4. La formation

Dans le programme, le dernier paragraphe du chapitre psychopédagogie de la morale me semble pécher par un dangereux optimisme « fort de sa formation philosophique et laïque, dit le programme, le maître de morale n'oubliera pas que les valeurs morales ne préexistent pas à l'homme ».

Il ne suffit malheureusement pas d'écrire cette phrase pour donner à l'enseignant cette formation dont il devrait être fort.

Il serait même plutôt faible à l'heure actuelle. Ou bien cet instituteur sort de l'enseignement officiel en ayant suivi pendant ses humanités, et encore mieux pendant toute sa scolarité, le cours de morale et nous savons tous que la philosophie n'y occupe qu'une place réduite. Ou alors il a carrément suivi le cours de religion, ou bien même il sort de l'enseignement catholique et il a tout à apprendre. Or, la formation de l'école normale ne porte, essentiellement, que sur la didactique de la morale, donc sur l'art d'enseigner une discipline dont les fondements théoriques sont supposés – par quel miracle ? – connus.

Les professeurs de morale de l'enseignement normal font ce qu'ils peuvent, mais ils arrivent trop tard et ils ne disposent que de moyens limités. Il importe donc de revoir de manière fort sérieuse la formation des maîtres de morale. La revendication de la laïcité au niveau de la formation des régents est la création d'une option spécifique en morale laïque. Malheureusement, rien de tel pour la formation des enseignants du primaire.

Voilà une série de constats bien amers qui ne nous mènerait qu'à ajouter un peu à la morosité ambiante dans l'enseignement si nous en restions là. Mais la critique n'a de sens que si elle est le préalable à une attitude constructive.

À mon sens les remèdes sont de plusieurs ordres.

a. La spécificité du cours

La qualité du cours de morale est, nous l'avons dit, totalement dépendante de la qualité des maîtres qui le donnent. Mais elle dépend

aussi de la réflexion que l'on porte sur son contenu. Les reproches que l'on entend le plus souvent formuler sont :

- l'importance trop grande accordée à l'hygiène et au savoir-vivre stricto sensu ;
- le verbalisme ne débouchant sur rien de concret ;
- le moralisme manichéen.

Ces reproches sont souvent justifiés, mais ils s'expliquent en partie par des causes extérieures au cours lui-même. L'hygiène et le savoir-vivre sont bien souvent des leçons « bouées » auxquelles l'enseignant a recours parce qu'il est dépassé par l'éventail des choix offerts par le programme ou bien parce qu'il préfère des sujets confortables et des solutions évidentes. Son manque de formation explique ce choix de sujets faciles.

Le verbalisme est un autre reproche, surtout formulé par les tenants de « la morale en action ». On classe sous ce vocable « verbalisme » deux choses qui me paraissent essentiellement différentes.

Le verbalisme creux : simple échantillonnage de lieux communs moraux sur des sujets sans rapport avec la vie de l'enfant d'une part ; les formes verbales et discursives de leçons destinées à susciter la réflexion des élèves, mais ne débouchant effectivement sur aucune production matérielle d'autre part.

La production matérielle, chère aux tenants de la morale en action, c'est la collecte, le balayage de la cour, la création de la coopérative, la décoration des couloirs par des petits dessins édifiants.

Si la production est une idée intéressante, elle n'est pas toujours possible pour des raisons pratiques. Les périodes de cinquante minutes sont bien courtes pour se mettre à des travaux manuels de longue haleine et rendent impossibles ou extrêmement difficiles les activités *extra-muros*. D'autre part, les professeurs de morale font souvent de trop brefs passages dans leur école et dans de trop mauvaises conditions matérielles (le manque de locaux par exemple) pour pouvoir organiser efficacement des activités matérielles avec leurs élèves. Voilà pour les obstacles réels à la morale en action. Autre chose qui me paraît nécessaire est la prudence devant la rage de faire à tout prix. Cette tentation mène à des situations cocasses qui prouvent que la bonne volonté seule ne suffit pas et que faire ne signifie pas toujours bien faire.

Dans le cadre d'une leçon sur la protection des oiseaux, j'ai pu voir un de mes collègues se lancer à corps perdu dans la fabrication de nichoirs. Ceux dont le contre-plaqué ou l'aggloméré de mauvaise qualité auraient résisté au premier hiver auraient à la rigueur pu abriter des corbeaux ou des

aigles, mais certes pas les mésanges et autres petits passereaux auxquels ils étaient, semble-t-il, destinés. Encore, ces oiseaux de grande taille auraient-ils dû apprécier à leur juste valeur la bonne couche de peinture émaillée verte dont mon collègue et ses élèves avaient cru opportun d'enduire les abris.

Ne rions pas trop vite de ce collègue – qui n'était pas ornithologue – à qui on avait tellement répété qu'il convenait de faire de la pédagogie active. Peut-être les nichoirs n'étaient-ils qu'un prétexte et que, au moins, pendant qu'ils les fabriquaient, les élèves auront appris à coopérer, à ne pas se disputer pour avoir un marteau ou des clous, à se parler et, en ce cas-là, à avoir des attitudes morales, mais d'un autre côté, la tentative de protection efficace des oiseaux me paraît un échec complet.

Quittant le problème de la morale en action, je ne ferai pas de reproches non plus à une autre collègue qui, s'inspirant sans beaucoup d'esprit critique de la brochure de la *Communauté française* sur le 27 septembre, fête de la *Communauté*, présentait une image déformée des journées de septembre 1830.

On aurait cru en lisant son résumé que tous les Wallons étaient indépendantistes et tous les Flamands orangistes. Cette vision simpliste des choses venait du fait que ma collègue, qui n'est pas historienne, manquait de sens critique par rapport à la brochure qui lui avait été fournie. Ma collègue n'est pas historienne, elle n'est pas sociologue non plus, ni psychologue, ni écologiste, ni hygiéniste, ni diététicienne. Ce manque de connaissance spécialisée entraîne le professeur de morale, qui plus que l'instituteur a la tentation de devenir un touche-à-tout du savoir, vers les dangers de la simplification et du manichéisme.

Il importe donc, pour éviter ces travers, de donner quelques axes de force au cours.

Ce doit être un *cours engagé* qui se fonde sur le *libre examen* et qui véhicule un *message humaniste*. Mais cours engagé ne signifie pas sectarisme, simplification à outrance du discours ou prises de positions extrémistes.

Le but du cours est de faire réfléchir, de déboucher sur une formation à l'autonomie et sur une prise de conscience de la relativité des valeurs.

Enseignant du primaire, j'échappe à la querelle entre partisans d'un cours d'histoire de la philosophie et ceux d'un cours plus axé sur la morale vécue. Je pense donc, pour le cours de morale de l'enseignement primaire, que les axes suivants sont essentiels :

J'étais maître spécial de morale non confessionnelle

1. La nécessité de maintenir un climat de confiance entre élèves et enseignants et la volonté d'avoir un dialogue pédagogique vrai.
2. La volonté de construire un cours optimiste et dynamique. Si nous ne croyons pas en la perfectibilité de l'homme, notre démarche comme professeur de morale est vaine. Je concède que cette attitude ressemble souvent à celle de Sisyphe poussant son rocher. Mais comme Camus, il faut imaginer Sisyphe heureux.
3. Faire passer la notion de la relativité des valeurs. Rien ne vaut dans l'absolu. Dans un cours qui refuse l'idée qu'il existe un Bien en soi, un Juste en soi, il convient d'initier les enfants à se méfier de l'idée d'absolu qui, trop souvent, conduit à l'absolutisme. On favorisera donc le doute méthodique. Mais comment éviter le piège du nihilisme ou de l'inertie ? Après tout, si rien n'a de valeur absolue, à quoi bon ?
Marcel Voisin propose à cette interrogation une réponse à laquelle je souscris : *l'eudémonisme*. L'eudémonisme est la vue philosophique que rend l'homme maître de son bonheur et lui assigne comme objectif premier la réalisation de ce bonheur.
Inspirée d'Épicure et du matérialisme antique, cette idée est loin d'être une idée simple. « Le plaisir est facile, disait Bachelard, mais il faut apprendre le bonheur. »
Contrairement au pape, je ne confonds pas matérialisme et jouissance, et il faut n'avoir jamais lu Épicure pour croire que l'épicurisme n'incite qu'à bâfrer et à se vautrer dans la luxure.
4. Dernier axe, celui de la citoyenneté responsable et du sens critique. La laïcité ne survivra que par sa capacité d'indignation. Mais une telle capacité est vaine si elle ne s'accompagne pas d'une méthodologie de l'analyse critique. Se révolter en connaissance de cause contre ce qu'on a compris et qu'on considère comme inacceptable est une attitude adulte. Contester ce qu'on n'a pas compris, sur base d'informations fausses, c'est faire preuve d'infantilisme.

Voilà donc des voies pour l'enseignant. Mais ce sont des voies théoriques. Le squelette de son enseignement en quelque sorte. Si l'on accepte ce schéma, comment le transformer en démarche méthodologique ?

À ce niveau-là se repose le problème de la formation des maîtres.

b. Formation

Je suis persuadé que la formation de base des enseignants de morale est, et restera de toute manière insuffisante. C'est d'ailleurs le cas aussi pour les autres enseignants et même, plus globalement, pour l'ensemble

des formations. Je me contenterai d'évoquer le volet formation continuée du problème, parce que je suis convaincu que c'est dans ce secteur que se trouve une partie des remèdes que nous cherchons.

Des choses existent. *La Ligue de l'Enseignement*, le *Groupement des enseignants de morale laïque*, la *Fédération des Amis de la Morale laïque*, ont pris, à l'égard des enseignants de morale, des initiatives intéressantes de perfectionnement de leur formation.

Des maîtres ont, en petits groupes et à leur initiative, cherché à résoudre certaines des difficultés les plus manifestes.

Au niveau des associations laïques, je crains que les formations ne soient, faute de moyens, restées trop théoriques. Au niveau local, les initiatives manquent de continuité et parfois de hauteur de vue.

Il faudrait, rêvons un peu..., imaginer un institut de formation continuée consacrant ses efforts à ce problème. Une formation courte, un an environ, pourrait être envisagée et porterait sur quatre aspects :

- sur la notion de morale, et ce serait l'occasion d'envisager tous les aspects philosophiques de cette question ;
- sur la spécificité des valeurs laïques, ce serait l'aspect engagé de la formation ;
- sur l'évolution de la notion de morale chez l'enfant, qui constituerait l'aspect psycho-pédagogique de cette année de cours ;
- sur les fins du programme et les moyens d'atteindre ces objectifs dans l'enseignement primaire. Cette partie de la formation, à cause de son aspect pratique, aurait utilement lieu sous forme de séminaires avec des maîtres chevronnés qui feraient part de leur expérience aux enseignants en formation.

La formation continuée, organisée en collaboration avec les associations laïques, serait sanctionnée par un certificat d'aptitude pédagogique spécifique.

c. Le recrutement

La formation doit être améliorée. Le recrutement doit l'être encore plus, mais les deux problèmes sont liés. Des maîtres mieux formés se sentiront mieux armés pour entreprendre une tâche difficile, ils répugneront peut-être moins à se porter candidats aux postes vacants.

Les enseignants qui veulent devenir maîtres de morale doivent être formés correctement et, pour moi, cette exigence est première par rapport à un quelconque « brevet de laïcité ».

J'étais maître spécial de morale non confessionnelle

Je pense qu'il faut résoudre les problèmes que posent les textes légaux actuels, mais je crois que leur résolution passe par des pistes qui ne sont pas toutes également bonnes.

Idéalement, tout enseignant de morale devrait être porteur d'un diplôme comportant la mention morale. Je ne crois pas qu'il faille aller au-delà et exiger que cet enseignant ait suivi ses humanités dans l'enseignement officiel. Il est des évolutions philosophiques intéressantes et il serait peut-être dommage d'en priver nos élèves.

Par contre, je serais assez partisan d'une solution qui avait été envisagée au sein des associations laïques, celle de la signature d'un engagement moral individuel. Cette idée a suscité bien des controverses et a généré l'opinion qu'elle n'empêcherait pas un calotin de mauvaise foi d'avoir la place après avoir signé n'importe quoi. Mon incroyable naïveté me porte à croire que ces cas ne seraient pas si fréquents que cela. Je reste donc convaincu que l'idée est intéressante et plus élégante et plus praticable qu'un « avis de laïcité » délivré par l'association laïque locale.

Je ne pense pas non plus qu'il faille bouleverser totalement le statut des enseignants de morale et les inscrire dans un statut semblable à celui des enseignants de religion.

D'abord, la laïcité, qui deviendrait en quelque sorte le « patron » des enseignants de morale, n'a pas les moyens matériels de gérer ce problème. Ensuite, les enseignants se priveraient d'une certaine mobilité de carrière et de tout espoir de promotion, ce qui ne manquerait pas d'avoir un impact négatif sur le recrutement.

Il y a donc beaucoup à faire pour donner au cours de morale la place qu'il mérite au sein des programmes scolaires.

Notre société a trop besoin de valeurs pour supprimer la réflexion sur celles-ci dans l'enseignement. Bien donné, le cours de morale a l'immense avantage de n'être ni un catéchisme, ni une liste de recettes morales sans rapport avec la réalité comme celles qu'enseignait le *Topaze* de Marcel Pagnol.

Mais pour qu'il atteigne sa pleine efficacité, le cours a besoin d'améliorations par rapport à la situation actuelle.

Les maîtres qui réfléchissent à ces améliorations le font trop souvent seuls ou en ordre dispersé. C'est à une réflexion collective qui n'éludera pas les évaluations sévères, mais qui ira au-delà des critiques stériles, que tous ceux que ce problème intéresse doivent s'atteler.

Rumeurs ... Quid de l'avenir du cours de morale ?

Cette question a suscité un débat dont nous rapportons quelques échos. Les perspectives convergent. Néanmoins, elles diffèrent sur l'un ou l'autre point. Selon le principe de libre examen, nous avons respecté ces nuances et laissé à chacun la responsabilité de son analyse ou de son vécu

Suppression des cours philosophiques : la rumeur

Cathy LEGROS

Le 10 juillet dernier, un arrêt de la IV^e Chambre flamande du Conseil d'État donnait raison à un père témoin de Jéhovah qui contestait le refus de dispenser ses enfants du cours de morale non confessionnelle opposé par le ministre de l'Éducation à sa demande.

Le Soir transmettait l'information. Amplifiant sans nuances la menace réduite à une éventuelle jurisprudence inaugurée par cette décision qui ne peut concerner que des cas particuliers, et omettant de signaler que le même jour, la même Chambre flamande avait rendu un arrêt en sens contraire¹, le journaliste alarmait l'opinion par un titre provocateur : *Morale mécréante ? Finie l'obligation de suivre un cours de religion ou de morale dans l'enseignement public ? Le Conseil d'État ouvre la brèche.*

Le corps de l'article, plus explicite, se réfère à l'arrêt Lallemand du 24 mai 1989 rejetant également une demande d'annulation de dispense, rendu par la VI^e Chambre francophone du Conseil d'État, et en déduit la possibilité d'une jurisprudence francophone contraire à la jurisprudence flamande. Néanmoins, les professeurs de morale, alertés par cette nouvelle ainsi épinglée, commencèrent à s'inquiéter.

Peu après, début août, tous les enseignants de la Communauté française (ex-État) recevaient dans leur boîte aux lettres un « *vade-mecum* pédagogique » leur imposant de nouvelles dispositions d'évaluation. Cette réforme, élaborée dans le but de lutter contre l'échec scolaire, allège les sessions d'examens, propose une évaluation continuée, sérieusement menée, évitant le couperet éliminatoire des examens et rend le conseil de classe souverain dans ses décisions, l'autorisant à passer outre aux totaux chiffrés éventuellement négatifs des étudiants.

¹ Arrêt Sluys, 10 juillet 1990, IV^e Chambre (flamande) du Conseil d'État.

Pris au dépourvu, les professeurs des cours philosophiques découvraient avec surprise que, pour leurs cours, les examens étaient totalement supprimés en décembre et en juin. Seul est maintenu un examen de passage, non stipulé dans le vade-mecum, mais cependant garanti par la loi du *Pacte scolaire* du 29 mai 1959.

L'article 11 stipule en effet que « l'élève qui n'a pas obtenu la moitié des points au cours de religion ou de morale non confessionnelle ne peut passer à une classe supérieure qu'après avoir satisfait à un examen de passage ».

Autre changement : la réussite reste déterminante dans les cours philosophiques pour le passage de classe, mais les professeurs de ces cours perdent le droit de décider seuls de l'échec de leurs élèves.

Cette mesure, si elle empêche tout abus de pouvoir d'un seul enseignant, qui ne peut être contrecarré par le vote d'autres collègues, risque cependant de créer des clivages idéologiques au sein du conseil de classe et va à l'encontre de l'esprit du *Pacte scolaire* en autorisant les professeurs d'options philosophiques différentes participant à la délibération collégiale et tenus à la neutralité à se prononcer par rapport à un cours de religion ou de morale non confessionnelle.

Quoi qu'il en soit, aucune explication d'intention n'étant apportée par les auteurs du vade-mecum pour justifier les raisons ayant abouti à ces modifications exceptionnelles visant les cours philosophiques, les professeurs y ont perçu pour le moins le signe du discrédit dans lequel est tenu leur enseignement par rapport aux matières nobles de la formation commune dignes d'un examen et d'une cotation supérieure au total des bilans de période. Et, bien plus encore, ils ont présupposé une volonté consciente et délibérée de dévaloriser les cours philosophiques et de porter atteinte à leur crédibilité.

Ils se sont ainsi sentis en début d'année scolaire très découragés et même humiliés par ce manque de reconnaissance d'un travail dans lequel ils s'investissent depuis de longues années avec tant de conscience professionnelle et de conviction personnelle, gage d'un engagement qui dépasse les impératifs du métier.

Le choix psychologique est conséquent, même si la suppression des examens est diversement appréciée selon la pédagogie adoptée ou le degré d'étude envisagé. Ainsi, beaucoup plus que leurs collègues de l'inférieur, les professeurs du secondaire supérieur tenaient à un examen écrit ou oral conséquent leur permettant de faire synthétiser les connaissances en philosophie et sciences humaines au programme.

Suppression des cours philosophiques : la rumeur

Bien plus grave encore, certains ont vu se profiler une menace beaucoup plus profonde dont s'est faite l'écho la motion adoptée par la *Fédération des amis de la morale laïque* pour défendre le cours de morale face à ces nouvelles mesures.

La FAML y voit « en perspective la marginalisation des cours philosophiques qui pourrait précéder leur caractère facultatif, puis leur suppression pure et simple ».

Cette motion traduit bien le véritable sentiment d'inquiétude, voire même d'angoisse qui s'est emparé des professeurs des cours philosophiques dès le début de l'année.

La rumeur se propage et s'amplifie

Et ainsi, de bouche à oreille, dans les écoles et au cours de leurs rencontres entre enseignants et dans les cercles laïques, la rumeur se propage selon laquelle la suppression des cours philosophiques serait imminente. Elle s'amplifie d'autant plus qu'elle ne trouve aucune barrière rassurante susceptible de la faire taire. Alors la rumeur, sans prudence, sans objectivité et sans preuve, transforme les menaces de suppression en décisions effectives et les hypothèses en certitudes.

Elle soulève un vent de panique. Elle a pu se développer à ce point parce qu'aucune information précise n'est apportée aux enseignants. Même l'inspection du cours de morale n'a été ni consultée ni informée préalablement concernant les dispositions du vade-mecum. Elle ne peut répondre aux nombreuses questions des enseignants, faire taire l'inquiétude et éventuellement dissiper le malentendu. Que d'énergie gagnée si les responsables des changements envisagés prenaient en considération le point de vue des principaux intéressés, en témoignant ainsi à leur égard un respect auquel ils aspirent légitimement ! Pour qu'une réforme réussisse, ceux par lesquels elle sera appliquée doivent être motivés.

Cette stratégie autoritaire des gouvernants, qui négligent la consultation des enseignants sur des sujets touchant directement à la qualité et à la dignité de leur travail, cherche à en faire des exécutants soumis, alors même qu'ils sont chargés par le nouveau projet éducatif de l'enseignement officiel d'éduquer à la citoyenneté responsable, de développer le sens social et civique et de favoriser dans l'école même un climat de démocratie et de participation. Insoutenable contradiction ! Émotion qui pousse à la révolte.

Les professeurs philosophiques décident de réagir. Des lettres de protestation individuelles et collectives sont envoyées. Un collectif de professeurs de religion se mobilise. Les États généraux des professeurs de morale sont organisés par le GEML (*Groupement des enseignants de morale laïque*) pour le 17 novembre.

La rumeur s'étend

La question est soulevée également de façon informelle dans les milieux laïques qui se montrent dans l'ensemble souvent favorables à cette suppression ou du moins ambigus, aggravant encore l'amertume et l'incertitude des enseignants quant à l'avenir de leurs cours de morale, conscients que celui-ci ne s'inscrit plus véritablement comme une préoccupation majeure du combat laïque. Les athées sont plus enclins à souhaiter la disparition des cours de religion, considérant qu'ils ont été « piégés » par le *Pacte scolaire*, même si cette suppression doit entraîner celle du cours de morale qui pourrait éventuellement être remplacé par un cours d'éducation civique ou de philosophie commun pour tous les élèves, ou même par un cours « plus utile », d'informatique ou autre.

Vision théorique idéale d'une école « modèle français », peu soucieuse du poids du contentieux politico-religieux et de la configuration socioculturelle en Belgique !

Risque pris inconsidérément de porter un coup mortel à l'enseignement officiel en envoyant ainsi les catholiques vers l'école libre et les musulmans vers l'école coranique... ! Dans cette perspective, les chrétiens n'auraient plus aucun intérêt à défendre l'existence des cours philosophiques. Et les professeurs de morale perdraient ainsi leurs derniers alliés.

Arguments et contre-arguments viennent alimenter et consolider la rumeur

La mise en question des cours philosophiques est ainsi lancée sur la place publique. Elle se diversifie et dégénère en catégories stéréotypées d'arguments et contre-arguments. Controverse répétitive qui tend à donner du crédit à la rumeur, l'alimente et la consolide.

En voici quelques repérages succincts.

Les cours philosophiques coûtent trop cher et constituent un luxe inconsidéré, surtout les cours qui comptent peu d'élèves : cours de religion

Suppression des cours philosophiques : la rumeur

protestante, islamique ou morale en milieu immigré maghrébin. Or, des économies draconiennes sont actuellement absolument nécessaires.

Pourtant, il y va de « l'honneur et de la servitude de l'enseignement officiel qui se doit d'accueillir tous les enfants de toutes les confessions et convictions » et qui, de plus, risque en se laïcisant de perdre une partie considérable de sa population scolaire.

Il est impératif pour 1992 d'aligner les horaires de cours sur les normes européennes. Des directives sont déjà établies en ce sens. Or, la plupart des pays ne proposent pas le choix philosophique...

Mais, curieusement, l'Espagne et le Portugal viennent de créer un cours de morale non confessionnelle dans le cadre d'un choix optionnel, sur le modèle du nôtre, en s'inspirant même de notre Programme. De plus, ces directives concernent le supérieur universitaire et non universitaire, non le secondaire.

La laïcité institutionnelle aurait intérêt à obtenir les fonds réservés au coût de l'enseignement philosophique pour renforcer ses institutions et ses cadres permanents.

Pourtant le cours de morale est le seul bastion dans l'école de la laïcité, porte-parole en défendant directement les options. Les associations laïques perdraient désormais leur raison d'être.

Arène des controverses incohérentes sans aucune vérification objective prévue ou recherchée du bien-fondé des informations véhiculées ! Les arguments critiques sont présentés comme les motivations déterminantes d'une décision déjà prise et viennent renforcer la rumeur. Stupéfiant exercice pratique de libre examen !

La menace se précise

Les ministres communautaires de l'Éducation et de l'Enseignement se montrent très fermes face à l'assaut des demandes de dispenses des témoins de Jéhovah encouragés par l'arrêt flamand du Conseil d'État. Cette détermination s'est concrétisée dans une circulaire récente (12 septembre) stipulant l'obligation pour tout élève, en fonction de la loi du Pacte scolaire (art. 8), de suivre un des cours philosophiques, sous peine « de perdre sa qualité d'élève régulier » et « de mettre en péril l'homologation ultérieure de son certificat de fin d'études ».

Le contexte constitutionnel et juridique qui régit l'organisation de ces cours clarifie les changements susceptibles de survenir. Ainsi la Constitution garantit désormais l'existence des cours philosophiques

puisque, selon l'article 14 révisé, § 1, les écoles organisées par les pouvoirs publics sont tenues d'offrir à leurs élèves le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et le cours de morale non confessionnelle. Cela veut donc dire que, dans l'avenir, une seule communauté ne pourra décider que les pouvoirs publics soient libérés de cette obligation² (sous réserve, bien sûr, d'une nouvelle révision, peu probable dans l'immédiat).

Cependant, si la loi du *Pacte scolaire* rend la fréquentation du cours de religion ou de morale obligatoire³, la *Constitution* ne reprend pas cette obligation.

Or la loi du *Pacte scolaire* pourrait très bien être remise en question par le législateur communautaire, comme précédemment elle pouvait l'être par le législateur national, le Parlement.

Il suffirait donc, pour que les cours philosophiques deviennent facultatifs, d'un simple décret communautaire issu d'un consensus politique appuyé par un mouvement d'opinion publique.

Ces informations, souvent méconnues, indiquent d'une part que les ministres de l'Éducation ont l'initiative d'accorder ou non des dispenses dans des « cas précis et limités », d'autre part que le passage du caractère obligatoire au caractère facultatif dépend uniquement d'une volonté éventuelle du pouvoir politique et de l'appui de l'opinion publique. La menace est ainsi clairement délimitée : la possibilité du passage du caractère obligatoire au caractère facultatif des cours philosophiques.

Mais soyons lucides ! Cette mesure mitigée équivaut à une suppression. Peu d'élèves en effet choisiront bénévolement et sans contrainte un surcroît de travail et d'heures de cours. Et surtout elle retire aux cours philosophiques leur statut, c'est-à-dire la reconnaissance de l'obligation d'une formation morale dans la formation commune, au même titre que les cours généraux, comme base élémentaire de toute éducation qui se respecte.

² [Art. 17 de la Constitution belge. § I.](#)

« ...La Communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des convictions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves. Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle. »

³ [Loi du Pacte scolaire. 29/5151. Article 8.](#)

Dans les établissements officiels ainsi que dans les établissements pluralistes d'enseignement primaire et secondaire de plein exercice, l'horaire hebdomadaire comprend au moins deux heures de religion et deux heures de morale. Par enseignement de la religion, il faut entendre l'enseignement de la religion (catholique, protestante, israélite ou islamique) et de la morale inspirée de cette religion. Par enseignement de la morale, il faut entendre enseignement de la morale non confessionnelle.

Suppression des cours philosophiques : la rumeur

D'autre part, le pouvoir de décision en la matière est clairement déterminé. Toute proposition éventuelle du ministre de l'Éducation devrait être relayée par un consensus politique et une opinion publique favorable. C'est dans ce contexte que la controverse engendrée par la rumeur pourrait avoir un effet pervers en mobilisant une opinion au départ indifférente.

Interviewé sur ce point au cours de l'émission radio *La Pensée et les Hommes* (15 octobre), le ministre de l'Éducation déclarait : « La question est lancinante, feutrée... elle fait l'objet de débats. Pour l'instant, il n'y a pas de réponse ».

Les effets pervers de la rumeur

La crainte des uns renforce la critique des autres et accrédite de plus en plus l'idée d'une suppression. Relancée par la rumeur, la contestation des cours philosophiques, latente et épidermique depuis quelques années, rebondissant à l'occasion de péripéties diverses (commission d'étude pour la révision du programme de morale, arrêt Sluys et demande de dispense des témoins de Jéhovah, révision de la *Constitution...*) s'engouffre dans la réorganisation de l'enseignement de la Communauté française et les perspectives de réformes structurelles qui l'accompagnent. S'ouvre ainsi une probabilité de changements fondamentaux qui permettrait éventuellement de s'attaquer aux cours philosophiques.

Effet pervers de la rumeur ! L'idée d'une suppression des cours philosophiques, au départ peut-être distraitement envisagée, peu assurée et discutée, fantasmée par la panique des professeurs de religion et de morale, qui se sont sentis menacés par le vade-mecum, exacerbée par les demandes de dispenses des Témoins de Jéhovah, à force d'être évoquée et débattue dans des milieux de plus en plus élargis, rencontrant connivences idéologiques et intérêts majeurs d'économie à réaliser, risque de trouver des échos de plus en plus favorables dans l'opinion publique.

Espérons qu'elle puisse être aussi spontanément désamorcée ! Ou, au contraire, que des décisions ne soient pas prises dans un climat aussi diffus et équivoque de rumeurs et prises de position peu réfléchies, étayées et argumentées sans réelle consultation démocratique, sans qu'aucune commission ne soit constituée pour étudier cette question avec le sérieux requis, sans même que soient entendus professeurs de morale concernés qui ont payé de leur engagement personnel pour donner vie et sens aux valeurs humanistes et démocratiques qui orientent leur cours. Car cette question appelle avant tout une réflexion fondamentale sur les enjeux d'une éducation morale dans la nouvelle école de la Communauté française. Veut-

on l'orienter vers un enseignement plus technocratique et professionnel ?
Ou veut-on maintenir aux « humanités » leur sens en formant des citoyens autonomes et responsables, éduqués au respect des *Droits de l'Homme* et de la démocratie ?

Dans ce cas, il importe de maintenir dans l'enseignement un lieu de formation morale obligatoire. Noblesse oblige. Telle est notre conviction.

Crise de l'enseignement, crise de société... Le cours de morale non confessionnelle est-il un outil pédagogique archaïque ?

Nicole ROSEL

Le *vade-mecum* pédagogique

Avec la rentrée de septembre 1990, le vin nouveau de l'enseignement, pardon..., le *vade-mecum* pédagogique de l'enseignement secondaire organisé par la Communauté française arrive dans les écoles.

Rumeurs, craintes, silences, soupirs, interrogations... la suppression de l'examen des cours de morale, religion et éducation physique, la suppression du droit de *veto* des professeurs des cours philosophiques et religieux au sein du conseil de classe apparaissent à beaucoup comme les prémices d'une volonté de rendre ces cours facultatifs, voire de les supprimer en douceur.

À ceux qui arguent la perte de crédibilité d'un cours sans examen, d'autres rétorquent : « examen ou bilan, peu importe le substantif utilisé », l'important se trouve dans la *Constitution* révisée de 1988 – l'obligation pour l'État d'offrir, à tous ses élèves, selon le libre choix des parents, des cours philosophiques et religieux – et dans la loi du *Pacte scolaire* de juin 1959, loi-gage de paix et de neutralité de l'enseignement officiel, signée après un siècle de guerre scolaire, qui ne pourrait souffrir aucune remise en cause !

Des arguments aux prises de positions... des querelles laïco-laïques ou des laïques divisés ?

En toile de fond, des arguments divers font pencher certains laïques pour des cours facultatifs.

L'affaire dite des « Témoins de Jéhovah » et leur demande d'exemption des cours de religion et de morale, le nombre croissant de « sectes » religieuses,

le nombre élevé d'élèves au cours de religion islamique, essentiellement à Bruxelles et à Liège, constituent autant d'éléments auxquels s'en ajouteront d'autres et parmi lesquels les plus irrationnels (ces cours de morale sont « mal donnés », des professeurs catholiques les supervisent, ils sont sources de contre-pouvoir au sein du conseil de classe, de difficultés d'organisation des horaires, de classes surpeuplées ou à nombre d'élèves réduit).

Ne faudrait-il pas, dans des grilles-horaires surchargées par rapport aux normes européennes, envisager sereinement de rendre ces cours facultatifs alors que se profile, à l'horizon 1992, la nécessité d'introduire un cours de citoyenneté européenne, une histoire des religions, sur les droits de l'homme, de la philosophie, un cours de civisme pour tous.

La crise de l'enseignement, son financement, ses problèmes budgétaires ne sont pas moins importants : le coût annuel des professeurs de morale et de religion s'élève à plus de trois milliards de francs belges.

Pourquoi dès lors ne pas explorer de nouvelles pistes et penser à offrir ces cours soit de manière facultative dans les écoles, soit dans le cadre d'ASBL d'éducation permanente (donc toujours payés par la *Communauté française*, mais relevant d'un autre budget que celui de l'enseignement).

Certains envisagent d'offrir à tous un cours de civisme.

En fait, ne s'agit-il pas là de justifications a posteriori et de la conjonction ponctuelle de vues de ceux qui désireraient à la fois trouver une solution aux problèmes budgétaires, à une école sur le modèle républicain français (pas de cours de religion/ou de morale, mais un cours de civisme), à ceux qui espèrent, par la suppression des cours de religion catholique, le retour des élèves croyants vers les écoles du libre afin d'affaiblir encore plus l'école officielle ?

Les prises de position vont se succéder

– F. DELECLUSE, président de la *Fédération des amis de la morale laïque* (FAML) :
« On peut craindre la marginalisation progressive des cours philosophiques et partant la possibilité de les rendre facultatifs et de les supprimer ensuite. Cette tendance générale nous inquiète, car la préparation morale des jeunes est préoccupante... ce cours constitue un lieu idéal et unique pour former la personnalité des jeunes, pour développer leur sens critique et leur permettre de se former une opinion en rencontrant l'information la plus objective possible... donnés en dehors de l'école, croyez-vous qu'il y aurait beaucoup de participants ? Les mesures d'austérité frappent souvent ce qui est social et scolaire... c'est un choix de société... mon sentiment de révolte

Crise de l'enseignement, crise de société...

Le cours de morale non confessionnelle est-il un outil pédagogique archaïque

ne se limite pas à la menace qui frappe le cours de morale, car c'est tout l'enseignement qui est touché.¹ »

– F. LENNES, présidente du *Groupement des enseignants de morale laïque* (GEMEL) : « La circulaire a été rédigée sans que les professeurs, ou même des inspecteurs n'aient été consultés, pourtant, eux seuls sont habilités à parler de l'évaluation » ... « le cours de morale est déjà un petit cours, il devient maintenant un petit cours sans examen, ce qui équivaut à une dévalorisation... en effet les examens, qu'on le veuille ou pas, ça fait sérieux ! »...

« Un des rôles que le GEMEL s'est donné, lors de sa création, est la défense du cours de morale face aux autres cours généraux et pratiques considérés comme importants pour la formation des élèves... les véritables motivations des décisions qui viennent d'être prises ne nous ont pas été communiquées... nous aimerions dorénavant que l'on nous informe clairement... si les causes sont économiques, qu'on le dise sans détour... Il y a d'autres raisons à notre inquiétude.² ... la vigilance seule ne suffit pas.¹ »

– Ph. GROUET, président du *Centre d'Action laïque* (CAL) : « Le CAL est solidaire des professeurs de morale devant le risque psychologique de dévaluation qui menace le cours aux yeux des élèves et de leurs parents » ... « Après trente ans, ce cours a sa spécificité, sa place est essentielle... s'il n'existait pas, il faudrait l'inventer... notre regret est qu'il ne puisse pas être généralisé...¹ »

– G. DE BIEVRE, administrateur du CAL : « ... vu la multiplicité croissante des sectes, vu le nombre déjà très élevé de cours de religion organisés, à charge des pouvoirs publics, dans l'enseignement officiel, il serait certes rationnel et démocratique que les différentes autorités religieuses organisent désormais elles-mêmes – hors de l'horaire scolaire – pour leurs adeptes, des cours philosophiques ; ainsi disparaîtraient un grand nombre de classes à deux ou trois élèves... et l'école officielle pourrait organiser pour tous ses élèves, un cours d'éducation civique, supprimant ainsi tout clivage philosophique au sein de son enseignement. Mais à cette fin, une nouvelle révision de la Constitution serait nécessaire...³ »

¹ Émission « La Pensée et les Hommes », RTBF 1-radio, 22 septembre 1990.

² *Le Soir*, 1^{er} février 1990 – fait écho de la déclaration de monsieur le ministre Y. ILIEFF : « La Constitution donne le droit à l'éducation religieuse – elle ne l'impose pas ».

³ « Cours philosophiques et Conseil d'État », article de G. DE BIEVRE in *Espace de Liberté*, 184, 23 octobre 1990.

– *COMMUNIQUÉ DU CAL à usage interne des associations* : « ... Il ne saurait être question de se passer du cours de morale laïque, lieu privilégié d'un apprentissage à la réflexion personnelle et au développement de l'esprit critique. Tout au contraire le bureau du CAL se déclare partisan d'une extension de ce cours à *tous les élèves...* Le CAL a réitéré au ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique les réserves que lui inspirait la récente réforme pédagogique et demandé que celle-ci soit réexaminée après un an d'expérience. Enfin, le CAL a demandé à être à l'avenir consulté au cas où de quelconques modifications seraient envisagées dans l'organisation du cours de morale afin de contribuer par la concertation à une information sereine des associations laïques concernées et de leurs membres⁴.

– LES ENSEIGNANTS DU GEMEL réunis en ÉTATS GÉNÉRAUX à Liège le 17 novembre 1990 ont adopté la motion suivante : « Les professeurs de morale n'acceptent pas de ne pas avoir été consultés lors de l'élaboration du *vademecum* pédagogique publié cet été. Par conséquent, ils rejettent celui-ci et exigent de participer à toute réforme concernant le cours de morale. Conscients de la spécificité des valeurs proposées par le cours de morale non confessionnelle et de l'importance de l'espace de liberté que ce cours représente, les professeurs de morale donnent mandat au GEMEL afin qu'il contacte les hommes politiques, le conseil pédagogique, les parlementaires, les associations de parents, les organisations syndicales... afin d'obtenir des garanties relatives à l'existence et à l'avenir de leurs cours. »

Cours de morale et cours de religion : une alliance objective ponctuelle ou un apprentissage réel du vivre ensemble ?

Les représentants des cultes catholique, protestant, israélite adoptent tous le même point de vue et réaffirment la défense de la nécessité de cours de religion dans l'enseignement officiel.

Des catholiques exposent « la finalité des cours de morale et de religion au sein d'une école prise au piège technocratique : ces cours doivent être des lieux éducatifs, c'est-à-dire des lieux d'échange, d'expression, d'apprentissage à la communication, de développement de l'esprit critique... Ils offrent aux adolescents en quête d'identité, la possibilité d'une recherche d'autonomie, les aident à se situer, à se donner des référents, à devenir des êtres responsables et pas uniquement de bons adultes gestionnaires » ... « L'école doit retrouver un souffle d'humanisme » ... « Il faut jeter un

⁴ Info CAL : début novembre 1990.

Crise de l'enseignement, crise de société...

Le cours de morale non confessionnelle est-il un outil pédagogique archaïque

regard nouveau sur les cours de morale et de religion, car ils sont des lieux d'éducation, il faut comprendre et reconnaître les efforts de renouveau des professeurs.⁵ »

Des protestants rappellent : « Nos enseignants ne sont pas des missionnaires... nos cours sont exempts de prosélytisme religieux, ils véhiculent un apport culturel important dans l'école... nous parlons de valeurs dont l'éclipse ou le déclin a toujours provoqué au cours de l'histoire un affaissement, une détérioration de l'homme. Ce sont en premier lieu, mais pas exclusivement, des valeurs bibliques qui ont une charge incontestable de valeurs culturelles universelles. Nous sommes très peu friands de dogmes, de thèses d'école, de thèses d'église ou de chapelle... nous refusons de courber l'échine, la nôtre et celle de nos enfants, de nous aplatir devant quelle qu'idole que ce soit, nous voulons nous dresser contre toutes formes d'impérialisme, d'intolérance, d'intégrisme. Notre cours est élan de créativité, dynamique de libération, là où il y a appauvrissement de l'homme, recherche infatigable de la paix, de la justice, du dialogue dans la tolérance et si possible dans l'amitié... notre cours est geste infatigable pour construire la cité des hommes, est libération de la pensée. Notre recherche coïncide en bien des points avec celle de nos autres compagnons, nos collègues de travail, les professeurs de morale et de religion.

Chrétiens protestants, c'est-à-dire extrêmement attentifs aux réalités terrestres et aux valeurs d'économie, mais au même titre attentifs au réel épanouissement de la personnalité humaine, nous voulons éviter au nom de la valeur économie de faire une 'tragique économie de valeurs'. Nos autorités devraient saisir l'importance d'un lieu de réflexion dans nos écoles pour faire non seulement des têtes bien pleines, mais surtout des têtes bien faites, et pas seulement pour des élites !... nous construisons l'Europe, nous ne devons pas seulement préparer nos jeunes uniquement à une insertion dans la vie économique, nous devons leur donner des valeurs qui leur permettront de juger cette nouvelle Europe économique et technologique.⁶ »

Les professeurs de religion islamique nous situent leurs cours dans une double perspective : apprendre aux élèves appartenant à la deuxième ou à la troisième génération d'immigrés à vivre la pluriculturalité, la rencontre et le dialogue avec le pays d'accueil tout en restant attachés à leur culture d'origine.

⁵ Émission « Le Cœur et l'Esprit », RTBF 1-radio, 4 novembre 1990.

⁶ Émission « Présence Protestante », RTBF 1-Tv, 24 novembre 1990.

Éviter les ghettos de toutes sortes, pratiquer la tolérance et accepter la différence sont les maîtres-mots de tous ceux qui vivent la coexistence pacifique, au sein de l'école officielle, des cours de religion et de morale non confessionnelle.

Dans l'avenir, leurs relations devront, sans doute, s'élaborer sur un mode plus actif de rencontres, d'échanges, de séminaires, de réflexions en commun.

Place des cours de morale dans une école en mue ou de l'étude succincte et inachevée d'une école « plurielle » en quête d'un projet de société

« Quelle école pour quelle société ? », question lancinante, toile de fond des vagues d'inquiétude, de révolte, d'explosion, de colère, de grève de ces derniers mois... L'école est en mutation et s'inscrit dans une société elle-même dérégulée, éclatée.

Traditionnellement l'institution-école est lieu d'apprentissage et de transmission du savoir et des valeurs morales auxquelles la société est attachée.

La modification du statut des cours philosophiques et religieux dans le vade-mecum fut le point de départ du présent article.

La grève, remise en question du dysfonctionnement de l'enseignement, les interviews radiotélévisées, la lecture de la presse quotidienne, d'études diversifiées, l'écoute sur le terrain de professeurs furent pour moi source de questionnements multiples.

Le conseil de classe, pierre angulaire d'une école en apprentissage d'autonomie et de gestion

Après une lecture attentive, le *vade-mecum pédagogique*, mélange de circulaires ministérielles anciennes et de considérations nouvelles plus que projet élaboré et réfléchi avec tous les acteurs de la communauté éducative, laisse percevoir une étape vers une « autre école ».

Celle-ci offre peu de possibilités aux professeurs des cours philosophiques et religieux de participer au même titre que leurs collègues à l'élaboration du projet pédagogique et à la gestion de l'école...

En effet, aujourd'hui, pour des raisons structurelles ou pratiques, ces professeurs, quasiment exclus du titulariat, souvent attachés à deux, voire à plusieurs établissements, ont des difficultés à vivre pleinement le conseil

Crise de l'enseignement, crise de société...

Le cours de morale non confessionnelle est-il un outil pédagogique archaïque

de classe qui « est partie intégrante de l'organisation de l'enseignement secondaire et sans doute un des lieux où s'exprime le mieux la vie d'un établissement scolaire », cet « excellent outil pour l'apprentissage d'une collégialité sans laquelle il serait vain d'espérer les objectifs éducatifs fixés... », lieu où « peut se mettre en place une action éducative cohérente et suivie », lieu « des mises au point d'ordre pédagogique : clarification et unification des objectifs poursuivis, élaboration en commun d'un projet pédagogique, coordination, interdisciplinarité...⁷ »

De plus, le *vade-mecum* pose un postulat : à l'avenir, le « maître devient moins enseignant et se fait davantage éducateur » – malgré les programmes surchargés !

On comprend dès lors, tous les professeurs devenant éducateurs et leurs cours des lieux d'éducation, que les cours philosophiques n'auront, dans cette perspective, plus de raison d'exister,

Le décret d'autonomie et de gestion de la Communauté française, voté le 30 octobre 1990

Dès la rentrée prochaine, chaque école décidera de son projet éducatif (sur base d'un projet éducatif minimum) et gèrera son autonomie sur le plan financier et pédagogique.

La composition du « conseil de participation » de chaque établissement fait place aux représentants des pouvoirs locaux, des internats, des Professeurs, des titulaires, des parents et des élèves, mais ici aussi la voix des professeurs de morale et de religion risque d'être quelque peu étouffée si pas éteinte.

« L'école-entreprise » performante, prise au piège technocratique

Dans l'école traditionnelle, le cours de morale ou de religion transmettait des valeurs ou une doctrine. Aujourd'hui, récole est à la fois le cœur et le miroir d'un monde menacé de fractures sociales.

L'école de l'après-guerre avait la formidable ambition de vouloir ouvrir au plus grand nombre les portes du savoir, d'être le lieu et le moyen privilégiés de la transformation sociale.

⁷ Or « l'ensemble des titulaires de classe forme le Collège des directeurs de classe que le chef d'établissement associe de façon privilégiée à la prise des décisions 'règlement d'ordre intérieur, gestion...' et aux relations publiques de l'école. » *Vade-mecum pédagogique de l'Enseignement secondaire organisé par la Communauté française*, Direction générale de l'Organisation des Études, 1990, annexe 4, p. 24.

À présent, le système éducatif propose des réponses plus pragmatiques ; une technocratie prudente demande une gestion efficace pour une « école-entreprise » à la recherche de réponses adéquates aux demandes nouvelles : l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans a entraîné un gonflement important des effectifs dans le secondaire, l'échec scolaire (redoublement) et le décrochage scolaire (abandons), l'analphabétisme sont source d'une remise en cause d'une pédagogie trop rigide, de programmes surchargés ou inadaptés, mais aussi de la nécessité de reconsidérer le budget consacré à l'enseignement.

Le malaise des étudiants et des parents conduit ceux-ci à demander, plutôt qu'une éducation, des stratégies anti-chômage : ils somment l'école de sortir de son cocon, de s'adapter à la nouvelle donne économique, technique et scientifique.

Les priorités ont changé pour eux : les qualifications et compétences des travailleurs sont perçues comme la condition déterminante de l'efficacité de et dans l'entreprise, qui a besoin elle aussi, de jeunes plus qualifiés pour rester concurrentielle dans un système où la compétitivité économique, éducative et scientifique de chaque pays se joue au niveau européen et même planétaire.

Les enseignants, autres acteurs de l'école, sont plus que moroses : la dégradation de leurs conditions matérielles, la perte de prestige et d'autorité, bref, la dévalorisation économique et sociale qu'ils connaissent aujourd'hui, les mènent à une crise d'identité, de vocation et de recrutement.

Il faut des moyens humains, matériels et financiers pour faire fonctionner ce « secteur non-marchand » et relever le défi majeur que constitue un enseignement de qualité pour tous.

Cependant, « science sans conscience n'est que ruine de l'âme » : une politique qui viserait uniquement à répondre aux besoins économiques sans s'appuyer sur une vue globale de l'éducation et de la formation, dans leurs finalités économiques mais aussi sociales, civiques, culturelles, éthiques, constitue, à plus ou moins court terme, un danger réel pour la démocratie. « Si le rapport entre la croissance économique et le progrès social ne peut être maintenu, le consensus social, si nécessaire à une adaptation sans heurts à l'évolution de la situation économique, sera menacé⁸. » Or les risques de fractures sociales apparaissent déjà : ils sont en germe dans l'école de l'an 2000, dans la multiplication des écoles « haut de gamme » et des « écoles du pauvre », chacune dans leur ghetto.

⁸ *L'Éducation et l'Économie dans une Société en mutation*, OCDE, Paris, 1988.

Crise de l'enseignement, crise de société...

Le cours de morale non confessionnelle est-il un outil pédagogique archaïque

Sur base de partenariat, de synergies, l'école-entreprise prépare des stratégies : conquêtes d'espaces économiques, production de diplômés performants et efficaces, robots informatisés plutôt qu'êtres humains.

En *Communauté française*, l'installation du *Conseil Supérieur d'Éducation et de la Formation* le 26 octobre 1990 semble appuyer malheureusement cette option : la Chambre « Formation » a vu ses représentants désignés dès le jour même ; un mois après, fin novembre, l'on attend toujours la désignation des représentants de la « Chambre Éducation ».

Il faut remarquer que la tâche confiée à cette « Chambre Éducation » est essentielle : c'est elle qui, après une « étude objective des besoins » ou « audit » ou « état des lieux » ou « radioscopie de l'école-entreprise » proposera aux acteurs de l'école les changements à apporter pour une gestion rentable.

Demain, l'apport extérieur d'éducation et de formation sera déterminant : en fonction des projets éducatifs, des étudiants privilégiés participeront à des mini-schools, à des échanges linguistiques ou autres stages écologiques, d'autres, moins favorisés, devront accepter que la préférence soit donnée à un apprentissage de la langue française ou à un approfondissement de la connaissance de la culture d'origine... à certains, les cours particuliers et les stages d'épanouissement personnel, à d'autres le cocooning télévisé, mais surtout à chacun son ghetto doré ou noir, c'est-à-dire, le repli sur soi, la fermeture à l'autre, l'intolérance, le fanatisme, la violence ou l'agressivité...

À quand les voyages scolaires dans les quartiers quart-monde de nos grandes métropoles-bureaux où vit une population apte à assumer les travaux d'entretien et de nettoyage des clapiers des fonctionnaires de haut niveau, population besogneuse de travailleurs de l'aube et de la nuit, dépourvue d'éducation et d'esprit critique ?

L'école leur aura appris les troches répétitives, l'ordre, la discipline, la joie du retour au foyer face à un écran télévidéo qui les fera vibrer, s'enthousiasmer pour une dernière « roue de la fortune » ou autre jeu de famille, celle des téléspectateurs « pattern et encenses » du XXI^e siècle.

Quelle est la place de l'enfant, de l'étudiant, du petit de l'homme dans tout cela ?

Sans voix, personne ne l'interroge... mais notre société post-nucléaire veut-elle vraiment des citoyens pensants ou seulement des consommateurs d'infos prédigérées par les médias, les hommes politiques, les syndicats ?

Devrons-nous bientôt demander un audit des cours de religion et de morale et les mettre en balance avec la musique, la philosophie, l'histoire, les langues, les formations techniques ?

La problématique de l'existence des cours philosophiques et religieux rejoint celle de l'école et de la société qui devraient, avant tout, être des lieux de démocratie, c'est-à-dire des lieux où les citoyens éclairés apprennent à se gouverner, à vivre ensemble.

Le *vade-mecum* n'était que le prélude d'attitudes de prise de pouvoir de quelques-uns qui décident, en bonne conscience de ce qui est bon ou mauvais pour les élèves, citoyens-futurs électeurs... pour les professeurs-formateurs pour une société duale et une école à deux vitesses à l'opposé de l'idéal de démocratie qui nous est chère.

Nous devons refuser une école-entreprise, machine de production performante dont le financement est garanti par des hommes politiques et le bon fonctionnement, par des accords sectoriels.

Le temps presse, nous refusons des enfants laissés pour compte, nous voulons des enfants responsables, critiques, ouverts au changement, des enfants heureux.

Osons être créatifs et mettre « l'école du bonheur au pouvoir ».

Le chantier est ouvert, toutes les pierres sont belles et tout homme-architecte de sa vie, peut contribuer, en parfaite harmonie avec les autres, à la réalisation de l'ŒUVRE.

Un lieu qui privilégie le doute, le questionnement plutôt que l’assertion

Hélène SCHIDLOWSKY

Un lieu qui privilégie l’interrogation, le doute, le questionnement plutôt que l’assertion, voilà ce qu’est le cours de morale. Voilà pourquoi ce cours me tient tant à cœur.

Je n’ai jamais aimé l’intitulé « cours de morale ». D’abord, il y a plusieurs morales : toute morale se déduit d’une idéologie ou d’une philosophie (qui est loin de faire l’unanimité chez les professeurs de cette branche et c’est un bien !). Ensuite, on ne donne pas un cours de morale : on cherche à faire se développer chez l’enfant une réflexion critique sur l’homme et le monde, une interrogation qui suscite le doute et lui permet de construire peu à peu sa propre morale, c’est-à-dire l’ensemble des valeurs qui vont guider son existence dans ses pensées et son comportement.

Ce doute, ce questionnement, cette respiration, cette pause, c’est bien cela l’essentiel de ce que l’on appelle le cours de morale. Et voilà pourquoi je défends et défendrai ce cours *malgré* son intitulé malheureux. Je le défends parce qu’il reste un des seuls endroits où la pensée peut s’arrêter, se retourner sur elle-même, hésiter, se fourvoyer, douter, se reprendre. Je le défends parce que ce cours propose à l’enfant de réfléchir sur l’homme et le monde – éventuellement même de refaire ce monde pour en faire son monde –, et lui donne donc le droit à la parole et à la réflexion. C’est le cours où il apprend à devenir l’acteur de son existence et ceci réellement, dans le microcosme qu’est la classe où il confronte ses opinions à celles des autres, où il apprend à devoir attendre pour parler, où il apprend effectivement qu’il y a d’autres vérités, et que donc il n’y a pas de Vérité, mais des vérités.

Le cours de morale est le lieu du questionnement vécu et pas seulement conceptualisé comme lors d’un cours théorique. C’est donc le lieu où par la force des choses, l’enfant construit une vision critique du monde comme de son monde, de la société comme de sa société, de l’école comme de son école, et où il apprend aussi (si les conditions le permettent, c’est-à-dire si

l'esprit du cours est respecté qui prévoit de travailler en petit nombre et non pas à trente élèves), à connaître les autres.

S'il s'agissait de supprimer ce cours, il ne s'agirait de rien d'autre que de s'inscrire dans une démarche et une logique bien engagées ; celle de la rentabilité, c'est-à-dire celle qui considère l'école comme une entreprise qui fournirait des moyens de production à une entreprise plus large ou à une société essentiellement préoccupée d'un savoir ou d'une connaissance à utilité immédiate et débouchant le plus souvent sur un profit matériel. Toutes les mesures prises dans l'enseignement ces dernières années vont dans le même sens : les impératifs ou les mobiles ne sont pas l'épanouissement de l'enfant par la connaissance et la maîtrise du monde qui l'entoure, mais en premier lieu la formation de celui-ci pour œuvrer dans une vaste entreprise économique. Tout se mesure à l'aune de l'économique ou de l'argent. Parlez de l'épanouissement, on vous répondra investissement. Ceci est pour moi un deuxième aspect important.

Mais il en est un troisième, non moins sérieux. Sans vouloir à tout prix jouer la note alarmiste, je pense que la suppression de l'organisation des cours de morale et de religions confessionnelles sonnerait, à plus ou moins brève échéance, la fin d'un enseignement officiel et public. Car cette mesure priverait cet enseignement de milliers d'enfants dont les parents assimilent encore « religion » (ou parfois « morale ») à l'apprentissage d'une certaine moralité.

Et pourquoi l'enseignement libre, déjà si attractif, se priverait-il, lui, d'organiser des cours de religion, voire même des cours de morale (il paraît qu'il en existe déjà...). Dans le chef de certains parents, mieux vaut un cours de religion pour enseigner certaines valeurs que pas de cours du tout.

Pour toutes ces raisons, je me bats et continuerai à me battre pour un cours de réflexion morale.

Et si « l'inutile » s'avérait l'essentiel... ?

Javotte LEQUEU

Un temps.

L'horloge de la course s'est arrêtée. Fluidité du silence. La cacophonie du monde recule. Transpire son chuchotement Intérieur, La relation à soi, aux autres, à l'univers : vivre... sur quel mode ? Comment être heureux(se)... parfois ? Sur fond de ce murmure, l'interrogation naît. À l'horizon, un sens à créer. Toujours.

Le risque ? Celui de sa propre voix, de sa propre route qui croise et tresse celle des autres dont nous sommes fait(e)s, aussi. Recherche dans un va-et-vient entre soi et les autres. La parole se fait conversation. L'amitié se tisse dans la diversité des visages qui s'offrent.

Une question émerge. Dans son surgissement, elle découvre. Ce qui allait de soi devient incertain. Des frontières s'estompent. Étonnement. Un monde vacille. Le lac des émotions remue. Et déjà des mots viennent scintiller à la surface, tentent de s'organiser, s'adressent, font part. Les mains et les visages aussi expriment. Des proximités s'ébauchent, des oppositions se font jour.

Alors, sur la ligne de défense, on appelle à la rescousse ce qu'on a entendu ailleurs et qui est tout réfléchi : le prêt-à-porter de la pensée qu'on répète avec plus ou moins d'assurance. C'est l'entrée en scène de l'opinion avec sa cohorte de préjugés, d'idées toutes faites à la mode, de connaissances éparses, avalées telles quelles.

Mais que faire de « certitudes » qui s'affirment comme autant d'évidences ? Les yeux et les oreilles se ferment. Repli sur son quant-à-soi. Les corps se raidissent. Les possibles s'évanouissent. La force du plus grand nombre ou le ton péremptoire d'un seul risque de faire la loi. Les nuances même pas entrevues, le complexe fait place au tranchant du simplisme. La parole s'appauvrit. Le cruel n'est pas loin.

Le cheminement, à la fois singulier et commun, vers une plus grande lucidité est interrompu. Le plaisir de vivre ensemble se fige. Demeurer sous le règne de l'opinion, très vite, se révèle stérile.

Est-ce naïveté ou arrogance ? Bien souvent, en découvrant le monde, nous croyons être les premier(e)s à le questionner, les seul(e)s à nous interroger sur nous-mêmes. Or, nous sommes riches du passé de l'humanité et l'opinion, elle-même, est faite de ses strates, transformées, avec des cassures, des rebonds, des plissements et des graines de toutes les couleurs de la terre.

De tout temps, dans toutes les traditions, les femmes et les hommes ont vécu en quête du bonheur avec des *pourquoi* ? et des *comment* ?, construisant leurs réponses, les inscrivant dans le contexte. Certain(e)s y ont consacré leur existence, ont laissé des traces, des écrits dont une part nous est parvenue. Ouvrons les livres du monde. À travers l'espace et le temps, un air vif nous arrive. Sagesse, philosophie, art de vivre, peu importe le nom : c'est de nous qu'il s'agit.

Nous étions quelques-un(e)s réuni(e)s, nous voici combien ? Nous nous tenions dans une pièce, mais la pièce... ? les murs lui en tombent et du coup, le local et avec lui le régional et le natal, et le continental... Dans le ciel des espaces et des siècles, des étoiles brillent. Elles nous font signe.

Petite poussière d'étoiles, c'est ainsi que nous sommes MODESTIE.

À présent, tout peut commencer...

Mais voilà, le lieu de cet apprentissage, le cours de morale laïque serait... inutile.

La question de l'homme

Anne-Marie ROVIELLO

Au fond, la question fondamentale d'un cours philosophique, quel que soit l'intitulé de celui-ci, est la question de l'homme, question qui fait précisément l'humanité commune à tous les hommes, et qui est sous-jacente à toutes les pratiques et à toutes les institutions humaines, quelle que soit la tradition culturelle dans laquelle elles s'inscrivent.

Il s'agit de problématiser ce que nous sommes et ce qu'est le monde dans lequel nous nous projetons ; monde naturel/monde institutionnel, monde privé/public/cosmique, et ce monde particulièrement important pour les élèves, entre le privé et le public qu'est l'institution scolaire.

Cette question devrait être posée de sorte à faire apparaître trois pôles indissociables : le rapport à soi (« connais-toi toi-même ») qui est toujours à la fois rapport aux autres – un rapport qui comporte en particulier la dimension du politique comme monde commun, comme espace singulier de réalisation de la liberté et de la solidarité humaines –, et le rapport au monde. Le *connais-toi toi-même* n'est donc pas une invitation à l'enfermement narcissique ou égocentrique, mais l'exigence de se comprendre comme cette ouverture à l'autre, au naturel, institutionnel, cosmique, et, pour certains, divin. Une aliénation d'un de ces rapports signifie nécessairement l'aliénation de tous les autres rapports. C'est précisément parce qu'une telle aliénation est toujours possible, souvent réelle, qu'il est important que l'interrogation prenne la forme d'un examen critique, même si la critique – au sens du rejet de tout savoir ou de tout sens institué – n'est pas nécessairement le dernier mot d'un tel examen, mais plutôt un moment nécessaire. Il s'agit de démontrer les valeurs, règles, savoirs institués, non pas nécessairement pour faire table rase, mais pour les nettoyer de leur trop grande évidence, pour retrouver leur noyau de sens, et seulement à partir de là décider de les reprendre ou de les abandonner.

L'étude des institutions devrait se faire également dans cette perspective, et non dans un cours séparé « descriptif ». Il importe de faire apparaître l'institutionnel comme dimension humaine essentielle, et non comme simple moyen, ou pire, empêchement de tourner rond pour une liberté qui,

se voulant trop immédiate, risque de se retourner contre elle-même. Ces institutions sont une médiation essentielle pour la liberté et les rapports humains, médiation qui *peut* se pervertir, se retourner contre ces relations en devenant à elle-même sa propre fin – c'est même la tentation naturelle de toute institution – d'où la *nécessité* d'une vigilance critique permanente à l'égard de leur fonctionnement.

Il faudrait introduire *dans ce cadre général*, au niveau des deux dernières années, un cours sur les grands philosophes, pour ramener les élèves à reprendre les questions précédentes avec une plus grande rigueur de pensée, et pour leur montrer comment ces questions ont accompagné l'histoire de l'humanité et ont façonné la culture humaine.

Il ne s'agit donc pas de « remplacer » le cours de morale par un autre cours – civisme ou citoyenneté européenne, deux thèmes qu'il ne me semble pertinent d'aborder qu'envisagés dans la perspective plus large d'une part d'une citoyenneté du monde, et d'autre part, dans la perspective plus englobante encore de cette question « qu'est-ce que l'homme ? »

Il s'agit plutôt de reformuler ce qui est ou devrait être commun aussi bien au cours de morale laïque qu'aux cours de morale confessionnelle, de sorte à dépasser la fragmentation régnant actuellement, comme s'il y avait des humanités différentes closes chacune sur un solipsisme qui tourne parfois à la paranoïa. Il s'agit de prendre en considération le fait que par-delà les réponses différentes, il y a un *questionnement commun* plus fondamental, tout en prévoyant sans doute la reprise de ces questions dans des cours séparés qui se recentreraient cette fois sur les réponses apportées par les multiples traditions.

Dans un monde où le mélange des cultures est un phénomène toujours plus important, il est grand temps de penser à prévoir *pour les jeunes* un lieu institutionnel où ils feraient l'apprentissage d'un sens du commun (de l'universel) qui les relie par-delà les différences philosophiques et religieuses. On pourrait donc encore prévoir, dans le cadre de l'horaire *réservé* aux cours différenciés, des moments de rencontre et de discussions où seraient rassemblés tous les élèves et tous les professeurs des cours de philosophie confessionnelle ou non confessionnelle ; c'est d'ailleurs ce qui se fait déjà dans certaines écoles, soit à l'initiative des professeurs soit à la demande des élèves eux-mêmes, qui ont donc compris plus vite que les autorités de quoi il y va.

Une société pluraliste n'est pas une société qui se contente de laisser *au mieux* se tolérer dans l'indifférence les visions du monde différentes, mais une société capable de prévoir des espaces où puissent s'engager des *débats*, même très polémiques, à partir des positions différentes et même

La question de l'homme

opposées, sans que cela doive impliquer la recherche d'un consensualisme facile, ou d'un unanimisme qui ne pourrait signifier que la réduction des points de vue différents à la domination d'une vérité totalitaire.

Dispenser les Témoins de Jéhovah du cours de morale, liberté de conscience ou excès de tolérance ?

Cathy LEGROS

L'arrêt prononcé par la IV^e Chambre flamande du Conseil d'État du 10 juillet dernier soutient en l'étayant l'argumentation du requérant Témoin de Jéhovah. Ce dernier, pour obtenir que ses enfants puissent être dispensés du cours de morale non confessionnelle et contester l'obligation du choix d'un des cours philosophiques imposé par le Pacte scolaire invoque les articles 8, 9 et 10 de la *Convention européenne des Droits de l'Homme* et l'article 2 du premier protocole additionnel. Celui-ci prévoit que « l'État respectera le droit des parents de s'assurer pour leurs enfants d'une éducation et d'un enseignement correspondant à leurs propres convictions religieuses et philosophiques ». Ces articles stipulent également « le droit d'être protégé contre toute forme de formation morale obligatoire qui contrevient à sa propre morale et conscience », « interdit de poursuivre un but d'endoctrinement qui puisse être considéré comme ne respectant pas les convictions religieuses et philosophiques des parents » et proclame « le droit de toute personne au respect de la vie privée familiale », « à la liberté de pensée, de conscience et de religion » et « à la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées ».

La démonstration qui suit forme le corps de l'arrêt : « Quant au fondement du recours en annulation ». Elle tend à accréditer la requête du requérant selon laquelle le cours de morale non confessionnelle « ne peut être en concordance » avec l'opinion religieuse des témoins de Jéhovah.

« Attendu que le cours de morale non confessionnelle est une éducation morale qui a pour but d'aider l'enfant à acquérir une personnalité c'est-à-dire de devenir un être autonome qui accepte un ensemble de valeurs en connaissance de cause, en toute liberté et indépendance, que les cours ont pour but non seulement une transmission de connaissances, mais aussi une formation morale, que cette formation morale rejette l'existence de valeurs absolues, ce qui est en contradiction directe avec la *Bible* et aussi

avec mon opinion, à savoir qu'en dernière instance notre Seigneur est le législateur ;

Attendu que la formation d'une conscience morale doit être confiée à celui qui est responsable de la formation de toute la personnalité de l'enfant, et que je laisse mes enfants profondément penser et réfléchir à des questions de moralité et veut leur faire savoir que les hommes ne peuvent mener une vie réussie indépendamment de leur Seigneur dont les lois et les principes moraux sont les meilleurs à suivre, et que je veux les protéger d'un enseignement qui soit contraire d cela en sorte que leur développement futur ne soit pas mis en péril. »

Dans la même perspective, le requérant souligne que « le cours de morale utilise le libre examen comme méthode de pensée et de travail » et « la pensée ne peut se soumettre si ce n'est aux faits eux-mêmes » ; qu'il qualifie cela de « diamétralement opposé à mes convictions religieuses selon lesquelles seules les paroles de Dieu dans la Bible peuvent être acceptées comme instance autorisée »...

Est ensuite repris un long extrait d'une circulaire du ministre de l'Éducation qui met en évidence les différentes orientations du cours de morale convergeant vers le « développement d'une attitude non confessionnelle » : refus d'une conception dogmatique, acceptation du pluralisme des valeurs, « recours au libre examen comme méthode de pensée et de travail », « mises en question régulière de ses propres convictions », « confrontation scientifiques des différents points de vue à partir de considérations philosophiques, éthiques, juridiques, sociaux-économiques, esthétiques, ethnologiques, culturelles, historiques ... », « droit à sa propre opinion »...

Cette attitude non confessionnelle ainsi définie, « il est raisonnable de penser », dit l'arrêt, « que celui qui suit une conviction religieuse qui ne peut être retrouvée dans un des cours de religion enseignés, n'admet pas qu'il soit offert à ses enfants uniquement un cours d'attitude non confessionnelle ».

Dernier attendu de l'arrêt. Je cite :

« Attendu que le requérant rejette expressément 'le libre examen comme méthode de pensée et de travail', libre examen que, conformément au point 4 de sa déclaration de principes 'l'*Humanistisch Verbond* (la Ligue Humaniste)' considère comme seule méthode acceptable pour la recherche de la vérité afin de trouver une réponse aux questions que l'homme se pose dans sa réalité concrète à propos du sens de son existence, de la société, de son environnement, de la nature et du cosmos (*Humanisme vandaag, Uitg. EPO vzw*, 1987) ; qu'à partir de la conviction religieuse qui est la sienne, ce rejet ne paraît pas déraisonnable ; que suivant ce

*Dispense les Témoins de Jéhovah du cours de morale,
liberté de conscience ou excès de tolérance ?*

raisonnement, il faut bien admettre qu'il ne puisse se faire à l'idée d'un cours basé sur le dogme 'la pensée ne peut se soumettre si ce n'est aux faits eux-mêmes', thèse d'ailleurs équivoque et donc éventuellement anti religieuse qui fait naître des questions non étrangères aux opinions religieuses et philosophiques comme la question de savoir ce que l'on doit ou ce que l'on peut considérer comme un fait et la question de savoir si, selon les termes de G. STEINER, les idées ne sont pas plus importantes que les faits » ;

Et le Conseil d'État de conclure

« qu'il n'appartient pas au Conseil d'État d'émettre un jugement de valeur sur un cours de morale qui opte pour un mode de vie non confessionnelle, qui choisit le libre examen comme méthode de pensée et de travail et qui choisit pour opinion que la pensée ne peut se soumettre qu'aux faits ;

que le Conseil d'État doit cependant constater, statuant sur le moyen d'annulation invoqué, qu'un Témoin de Jéhovah peut raisonnablement estimer qu'un cours de cette nature ne peut être conforme à ses propres convictions religieuses ;

que le moyen est donc fondé, décide :

article 1

Sont annulés :

1. La décision du Secrétaire d'État à l'Enseignement communiquée à M. J.-P. W par une lettre du 26 septembre 1986 qui rejette sa demande de dispenser ses enfants de l'obligation de suivre un cours de religion ou de morale non confessionnelle... »

La lecture de cet arrêt pose des interrogations fondamentales.

Pluralisme, relativisme, autonomie, responsabilité, méthode du libre examen, recours à une vérité historique et scientifique basée sur l'objectivité des faits, toujours perfectible et révisable, telles sont effectivement les valeurs promues au cours de morale. L'arrêt appréhende donc à juste titre le cours de morale dans sa véritable spécificité qui dépasse largement l'option non confessionnelle à laquelle son intitulé formel dans le cadre du pacte scolaire tend à le limiter.

Le cours vise essentiellement à développer bien d'autres attitudes, mentionnées judicieusement dans l'arrêt, et qui en fait sont celles qui conditionnent le fonctionnement d'une démocratie. Mais cette reconnaissance qui devrait logiquement entraîner une revalorisation de la portée éducative déterminante d'un cours ouvert à tous les élèves, quelle que soit leur origine religieuse ou culturelle, pour qu'ils apprennent à vivre le respect du pluralisme et de la tolérance à partir d'un certain accord sur l'objectivité des faits, paradoxalement cette reconnaissance débouche au

contraire sur une condamnation de cette visée éducative pour tous au nom même de la démocratie et des *Droits de l'homme*.

Le raisonnement se fonde sur deux considérations déconcertantes qui méritent une analyse. En premier lieu, partant de la démonstration, véritable tautologie, de l'incompatibilité évidente entre le dogmatisme d'une conception religieuse comme celle des Témoins de Jéhovah et le pluralisme prôné au cours de morale qui entraîne le rejet de toutes les formes de dogmatismes, l'arrêt déduit un droit au dogmatisme et à l'intolérance, ainsi que l'acceptation d'une soumission intellectuelle à l'argument d'autorité.

L'arrêt défend ainsi étrangement la possibilité pour une minorité d'échapper à la loi *générale* qui doit régir toute communauté respectueuse des différences de vivre ensemble dans la tolérance.

Perversion de la liberté d'expression ! L'arrêt traduit de plus cette « disposition confuse de la mentalité contemporaine à faire prévaloir d'une manière exclusive, tel ou tel lien d'appartenance – culture, idéologie, tradition, région, croyance, identité, et pourquoi pas secte, bande, ligue, brigade – comme une prérogative indiscutable, absolue, où l'on se hisse pour mieux s'autoriser telle ou telle transgression du droit, ou telle irresponsabilité morale et intellectuelle »¹.

Dans un remarquable article de la revue, *Le Débat* « Radicalisme culturel et laïcité », l'auteur, Hele Beji, décrit cette fascination équivoque devant toutes les formes d'identification culturelle qu'on pourrait regrouper sous le terme de radicalisme culturel. Alors que l'exercice de la pensée suppose la laïcité, c'est-à-dire l'absence de tout interdit, de tout préjugé, de tout dogme dans l'accès à la connaissance, l'arrêt rabaisse ce principe universel d'honnêteté intellectuelle et scientifique à n'être qu'une opinion particulière.

« La pensée serait condamnée à n'être qu'une 'différence culturelle' parmi d'autres ; la laïcité, un 'droit culturel équivalent au sectarisme idéologique et religieux' ; la vérité 'un particularisme' pas plus légitime que le mensonge, autre 'particularisme' ; et même le savoir, simple 'appartenance culturelle' homologue de l'ignorance, nouvelle 'appartenance culturelle', etc. »² Corruption du principe d'égalité.

Véritable « effritement du droit de la pensée et par conséquent de la responsabilité intellectuelle dans l'ensemble de l'espace public qui a

¹ Hele SERI, « Radicalisme culturel et laïcité », in *Le Débat*, Gallimard, janvier-février 1990, p. 47.

² *Id.*, *Ibid*, p. 48.

*Dispense les Témoins de Jéhovaj du cours de morale,
liberté de conscience ou excès de tolérance ?*

ouvert la brèche à l'irruption de revendications culturalistes... » conclut l'auteur. Cette présence d'un affect religieux sur l'effort d'apprentissage et la rigueur cognitive signe la défaite des facultés critiques de méthode, de clarté et de jugement dans l'école au nom même de la liberté de pensée et de la tolérance. Cette déviation dans l'interprétation des droits de l'homme mérite d'être approfondie. Nous y reviendrons ultérieurement dans cet article.

Dans un deuxième temps, l'arrêt établit une différence de nature entre les cours philosophiques qui touchent aux convictions, développent une attitude et visent la formation de la personnalité et les autres cours généraux qui dispensent de « simples connaissances » et informations qui pourraient être qualifiées de « neutres »¹.

Cette perception réductrice de l'enseignement s'oppose à la conception même de la neutralité sur laquelle repose l'enseignement officiel, comme le précise clairement la *Déclaration de neutralité* (5 juin 1963).

L'école neutre, comme toute autre école, n'est pas seulement une institution qui dispense le savoir, les connaissances théoriques et pratiques dont doivent s'armer les jeunes pour se forger un avenir. Pour répondre véritablement à sa mission, elle doit remplir aussi un rôle éducatif. Elle doit contribuer à la formation de la personnalité entière.

En ce qui concerne l'enseignement proprement dit, la neutralité implique la parfaite objectivité dans l'exposé des faits, oral ou écrit, et une constante honnêteté intellectuelle au service de la vérité. Les élèves doivent être entraînés graduellement à la recherche personnelle et habitués au souci de progresser, grâce au développement de leur esprit critique, sur le chemin de connaissances raisonnées et objectives. Ils doivent être formés au respect de chaque personne dans ses convictions sincères.

L'école neutre contribue ainsi à développer l'esprit de tolérance et à préparer les jeunes à leur tâche future de citoyens qui, bien que d'appartenances philosophique ou politique variées, sont amenés à collaborer fraternellement à l'organisation d'un monde meilleur.

Se fondant sur le concept de la dignité humaine, l'école neutre se fait un devoir de former des caractères et d'assurer le développement progressif des raisons d'agir. Le respect de la liberté, l'attachement à l'idéal démocratique, le devoir de responsabilité personnelle et réfléchi dans les actes de la vie intellectuelle et sociale, voilà autant de notions de moralité humaine ayant une portée universelle que l'école neutre entend inculquer aux jeunes générations confiées à ses soins.

La neutralité... s'applique en particulier à l'enseignement de l'État, visé par le *Pacte scolaire*, et dans lequel cette neutralité est obligatoire.

Le nouveau projet éducatif de l'enseignement communautarisé, actuellement soumis à la consultation, prône le même engagement et « met en évidence la nécessité de promouvoir à travers toutes les activités de la vie scolaire une formation harmonieuse développée selon trois axes l'éducation aux savoirs et aux savoir-faire, l'éducation au sens social et civique et l'éducation à l'épanouissement personnel ».

« L'éducation aux savoirs et aux savoir-faire »... Cela suppose l'appropriation progressive de connaissances solides et de savoir-faire étendus, ainsi que le développement de l'esprit critique qui, refusant tout endoctrinement, conduit à réviser les cadres de références, à s'ouvrir à la formation permanente et au devenir personnel. Pareille conquête de l'esprit implique non seulement initiative, effort, courage et raisonnement rigoureux, mais également ouverture au pluralisme des idées comme source d'enrichissement.

« L'éducation au sens social et civique » implique « le respect de l'autre... et la volonté de l'accepter en tant que différent de soi » ... « une éducation qui privilégie tout ce qui ennoblit l'homme : l'aide, l'altruisme, la solidarité, la recherche de la vérité, la volonté de justice, l'amour ».

« L'éducation à l'épanouissement personnel » est défini comme « acceptation de soi, confiance en soi et authenticité, autonomie... » et plus particulièrement « sur le plan relationnel... le refus de la relation autoritaire... des rapports d'égalité sans démission... un fonctionnement associatif... »

Déclaration de neutralité. Projet éducatif de l'Enseignement officiel, ces textes rejoignent l'esprit et les grands principes du Programme officiel de morale de 1976 (*francophone*).

« La finalité du cours de morale non confessionnelle est d'exercer les élèves et les étudiants dont les parents ne se réclament d'aucune confession à résoudre leurs problèmes moraux sans se référer d'une puissance transcendante ou d'un principe absolu par le moyen d'une méthode de réflexion basée sur le principe du libre examen. Le cours de morale se propose d'amener les adolescents d'un état d'autonomie et de disponibilité qui leur permette d'aboutir à des prises de décisions personnelles et responsables... Cette recherche doit se dérouler dans le respect rigoureux des faits et de la vérité, ce qui postule l'examen rationnel de toute question... Cela suppose que tout problème soit examiné en se basant sur une information aussi large que possible, que toute position dogmatique soit bannie du jugement. (...)

Une morale ainsi comprise débouche sur l'authenticité et l'engagement. Supposant la relativité des connaissances et des valeurs, l'éveil constant de l'esprit critique et la créativité, cette conception d'une éthique en

*Dispense les Témoins de Jéhovah du cours de morale,
liberté de conscience ou excès de tolérance ?*

mouvement conduit à la compréhension, au respect de l'autre, au dialogue qui rend possible la confrontation positive en vue d'accords ou de solutions différentes pour un même problème... » (Programme, Principes généraux, p. 5).

Ainsi, de toute évidence, le cours de morale ne fait qu'explicitier, clarifier et développer spécifiquement les notions, valeurs et attitudes qui sous-tendent l'ensemble des démarches éducatives, quelles que soient les matières enseignées. Il fait corps avec les autres disciplines.

Mais faut-il passer par le détour de textes pour comprendre combien, dans une démocratie, la vocation de l'école est de viser bien plus que l'instruction, l'éducation des futurs citoyens sur base d'une certaine conception de la société et de la dignité humaine ainsi que l'inculcation d'une certaine méthode scientifique et critique dans la recherche de la vérité.

Dans cette perspective, tous les cours touchent à la formation de la personnalité et au développement d'attitudes, contrairement à la motivation de l'arrêt.

Dès lors, contester la méthode du libre examen, considérer que le critère de l'objectivité des faits est un « dogme » portent directement atteinte non seulement au cours de morale, mais au fondement même de l'enseignement comme tel conçu dans une démocratie comme recherche de la vérité.

Imagine-t-on pouvoir réfuter un théorème mathématique en invoquant Dieu ? Accepterions-nous de voir interdire au cours de biologie la théorie de l'évolutionnisme de Darwin, comme cela se fait dans certains collèges privés américains ?

Et dans la même foulée, les faurissoniens pourraient un jour défendre la non-existence des chambres à gaz comme une idée acceptable puisqu'aucun critère n'est susceptible désormais de garantir l'objectivité des faits ?

Les Témoins de Jéhovah pourraient-ils exiger la suppression des dissertations au cours de français comme exercice développant la réflexion rationnelle et critique ?

Démonstration par l'absurde d'une évidence occultée, voire même niée par l'arrêt, à savoir que l'enseignement officiel, loin d'être neutre, reflète une conception scientifique, politique, sociale et philosophique déterminée et défend les valeurs de la démocratie. Éthique qui se trouve clairement définie, explicitée et développée au cours de morale.

Ainsi, au nom des mêmes arguments repris dans l'arrêt, les Témoins de Jéhovah pourront un jour exiger d'être dispensés des cours de français, de

sciences, de sciences humaines, d'histoire... ou en contester l'orientation philosophique.

Dès lors, ne nous leurrions pas ! L'offensive des Témoins de Jéhovah ne touche pas seulement le cours de morale, mais prélude à une contestation globale de l'enseignement et bien au-delà de la démocratie et de la rationalité scientifique. Elle se situe dans le climat inquiétant de la montée des intégrismes, et des fondamentalismes qui menacent de la même façon l'école, et à travers elle, la démocratie.

Depuis déjà quelque quelques années, la revendication des fondamentalistes musulmans dont l'affaire du foulard est la péripétie la plus flagrante, met sérieusement en difficulté l'école contestation de la ligne du temps, refus de la mixité, des cours de gymnastique et de natation... Les faurissoniens eux aussi mènent l'attaque, provoquant, heureusement, leur renvoi comme professeurs de l'enseignement ou de l'université par les autorités académiques.

Mais le plus inquiétant est le fait que de façon inattendue ces courants fondamentalistes trouvent chez les démocrates de solides alliés de totale bonne foi pour les défendre. Ils invoquent paradoxalement les grands principes de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Le Conseil d'État serait-il un soutien bien involontaire de cette tendance ?

C'est par excès de tolérance qu'ils admettent l'intolérance, le dogmatisme et l'intégrisme, acceptant de morceler la société en une multitude de groupes culturels repliés sur leurs traditions et leurs religions. Ils défendent ainsi à leur insu le principe même de l'*apartheid*.

C'est par excès de liberté de pensée qu'ils admettent que celle-ci ne doit se soumettre à rien, que toute idée ou conviction sincère est acceptable. L'authenticité d'une croyance devient le seul critère de la validité des opinions et se substitue aux règles scientifiques de la démonstration et aux règles rationnelles de l'argumentation. *À chacun sa vérité*. Aucun critère commun de la recherche de la vérité ne peut plus être défini.

Paroxysme de l'absurdité ! Véritable suicide d'une démocratie qui se sabote elle-même en s'interdisant d'inculquer à ses citoyens les lois mêmes qui doivent être respectées pour qu'elle puisse fonctionner. C'est au nom des *Droits de l'Homme* que les élèves peuvent être dispensés du seul cours qui actuellement est chargé de les enseigner directement et qui les a inscrits comme principaux chapitres de son programme, non seulement comme connaissances à intégrer, mais comme conduites à favoriser. Étrange contradiction !

*Dispense les Témoins de Jéhovah du cours de morale,
liberté de conscience ou excès de tolérance ?*

Deux penseurs en particulier, Régis Debray et Alain Finkielkraut, ont tenté de comprendre, tout en la dénonçant, cette perversion du respect de la différence qui consiste à donner le feu vert aux ennemis de la démocratie.

Régis Debray, dans un article remarqué³, *Êtes-vous démocrate ou républicain*, oppose le modèle démocratique républicain – nous dirons laïque – au modèle libéral, et montre comment deux traditions fondamentalement différentes invoquent les *Droits de l'Homme* dans des sens incompatibles. Le choix est déterminant, car il mène à des décisions sociales, politiques et juridiques ou à des conduites individuelles divergentes.

« Dans le modèle libéral, chacun se définit par sa communauté (les hommes sont frères parce qu'ils ont le même ancêtre). La société peut être conçue comme un patchwork de cultures diverses. Les droits de l'Homme protègent la vie de chacun et avant tout la liberté. Le rôle de l'Etat se limite à permettre l'exercice des bonheurs individuels en assumant le compromis des intérêts.

En République, on se définit comme citoyen (les hommes sont frères parce qu'ils ont les mêmes droits). L'Etat qui nous représente doit jouer un rôle d'unification autour des grands principes universels. La *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* permet à chacun de s'impliquer dans la gestion des affaires publiques de tous.⁴ »

Cette opposition peut encore être mieux cernée à travers quelques citations de l'auteur bien ciblées.

« Il n'est pas étonnant que les démocrates ne parlent que des '*droits de l'homme*' quand un républicain ajoute toujours 'et du citoyen'. Ajout qui n'est pas à ses yeux complément, mais condition. Comme la laïcité est la condition de la tolérance et non son opposé.⁵ »

« Les chambardeurs qui vénèrent la différence brocardent vulgates et orthodoxies, baptisent liberté le 'fais ce que tu voudras', se rassemblent parfois plus entre eux que les esprits rangés pour qui la liberté consiste à bien penser et à faire ce que l'on doit »⁶. ... La démocratie qui s'épanouit dans le pluriculturel est fédérale par vocation et décentralisée par scepticisme. *À chacun sa vérité* soupire le démocrate pour qui il n'y a que des opinions (et elles se valent toutes au fond ! « La vérité est une et l'erreur multiple serait tenté de dire le républicain..⁷. » il va sans dire

³ Régis DEBRAY, « Êtes-vous démocrate ou républicain », *Nouvel Observateur* (30 nov.-6 déc. 1989).

⁴ J.-L. DEGÉE, « Êtes-vous démocrate ou laïque », à paraître dans *Entre-Vues*, revue trimestrielle pour les professeurs de morale.

⁵ R. DEBRAY, *op. cit.*, p. 119.

⁶ *Id.*, *Ibid.*, p. 117.

⁷ *Id.*, *Ibid.*, p. 117.

que l'auteur défend l'intransigeance de l'idéal laïque républicain contre la faiblesse démocratique.

Alain Finkielkraut affine la critique de la tendance démocratique libérale dépeinte par Régis Debray. Dans une conférence récente⁸, *Les Droits de l'Homme contre le droit*, il fustige une série de revendications inspirées uniquement par la satisfaction des désirs et de la volonté individuelle sous couvert des grands principes, sorte de « révolte contre l'existence et la légitimité des limites que le Droit impose par essence ».

« D'une façon paradoxale, la violence vient de l'application du droit et l'on oublie qu'il est de l'essence même du droit de poser des limites que l'on prétend aujourd'hui écarter pour défendre n'importe quelle envie au nom des droits de l'homme. »

Reprenant Kundera, il s'en prend à cette constante référence rituelle aux Droits de l'Homme.

« Comme en Occident, on ne vit pas sous la menace des camps de concentration, comme on peut dire ou écrire n'importe quoi, à mesure que la lutte pour les droits de l'homme gagnait en popularité, elle perdait tout contenu concret, pour devenir finalement l'attitude commune de tous à l'égard de tout, une sorte d'énergie transformant tous les désirs en droits. »

Et A. Finkielkraut de conclure que « l'excès de liberté n'est plus une liberté et que le refus de tout interdit n'est pas un refus de l'État, mais un refus de droit ». Affirmation de la liberté illimitée du sujet. Les droits de l'homme deviennent « l'euphémisme contemporain de la pure volonté de puissance » ! Tendance particulièrement manifeste dans l'utilisation sans limites et sans scrupule que la science fait des biotechnologies.

Comme Régis Debray, A. Finkielkraut nous appelle à rompre ce morcellement d'une société en communautés ou individualités pour restaurer un espace public commun régi par la rigueur intellectuelle et la réciprocité des droits et devoirs fondamentaux établis en forme de lois du vivre-ensemble.

Il mène ce combat dans différents domaines. Dans la conférence citée, il critique la Charte des droits de l'enfant lorsqu'elle vise à accorder à ceux-ci des libertés d'adultes au risque de voir se perdre l'obligation pour la société de les protéger. Il refuse de concéder aux rebellions les plus individuelles, comme celles de certaines radios libres irrespectueuses des

⁸ Conférence Jeune Barreau, 9 mars 1990.

*Dispense les Témoins de Jéhovaj du cours de morale,
liberté de conscience ou excès de tolérance ?*

prescriptions réglementaires, ironisant à propos des partisans de la réforme de l'orthographe pour lesquels il faut simplifier les règles pour respecter le droit de tous d'accéder à la connaissance. Relativement à la question des droits d'auteurs, il conteste le droit des acquéreurs de dénaturer en les colorant les films de John Huston contre son souhait comme réalisateur. Car l'œuvre n'est pas une marchandise, l'auteur a un droit moral sur la forme de sa création.

Dans *Du crime contre l'humanité*⁹, il refuse que l'horreur d'Auschwitz puisse être librement comparée par la défense de Klaus Barbie aux barbaries des guerres coloniales, contredisant avec légèreté la vérité historique.

Dans *La défaite de la pensée*¹⁰, allant à l'encontre du choix d'une société pluriculturelle qui, par respect des différences, « remet les immigrés pieds et poings liés à la discrétion de leur communauté », il revendique « le droit de protéger les immigrés contre les méfaits et abus de la tradition dont ils relèvent » ... « qui bafouent les droits élémentaires de la personne ».

La convergence de ces exemples diversifiés tend à prouver combien la démocratie, malade des *Droits de l'Homme*, est contaminée parce gauchissement pervers de leur interprétation, tant dans les grandes options de société que dans les combats plus particuliers.

Ils permettent de situer l'arrêt du Conseil d'État dans ce contexte plus global et de rapprocher l'argumentation invoquée d'autres types de discours tenus par des démocrates en les dénonçant avec la même lucidité.

Ce détour par la réflexion d'Alain Finkielkraut et de Régis Debray nous a permis de cerner le véritable enjeu du débat

Un choix de société : lutter pour une démocratie véritablement régie par les droits de l'homme et du citoyen, telle qu'elle vient d'être évoquée.

Un choix d'école : se mobiliser pour maintenir « l'esprit des humanités » et renforcer les exigences éducatives de l'enseignement public contre les assauts des tendances technocratiques, matérialistes, individualistes, fondamentalistes, révisionnistes, culturalistes... qui visent à éliminer ses fondements éthiques.

Dans ce contexte, l'obligation d'une formation morale spécifique reste le gage de sa noblesse !

⁹ *Du crime contre l'humanité*, Gallimard.

¹⁰ *La défaite de la Pensée*, Gallimard, 1987.

Une école pluraliste pour une société pluraliste

Marthe VAN DE MEULEBROEKE

Une société pluraliste

Un des buts fondamentaux d'une éducation démocratique ? Apprendre aux futurs adultes à vivre dans une société pluraliste, c'est-à-dire à *vivre ensemble*, tout en respectant leurs différences.

Deux questions. Qu'est-ce qu'une société pluraliste ? De quelles différences s'agit-il ?

Je répondrai d'abord à la deuxième question. La *différence*. Qu'est-ce à dire ? On pense tout de suite aux différences culturelles, sociales ou philosophiques. Bien sûr, elles sont importantes. Cependant, n'oublions pas les différences individuelles. Sans le respect de celles-ci, pas d'esprit de liberté : seulement des groupes juxtaposés à l'intérieur desquels joue un conformisme homogénéisant.

Quant à la société pluraliste pour certains, c'est une société *multiculturelle*, c'est-à-dire une société où sont admis des groupes homogènes et séparés qui, par négociations successives entre leurs représentants institutionnels, arrivent à s'accorder sur quelques principes assurant leur coexistence. Ce qu'on appelle la *pilarisation* de notre société va dans ce sens.

Au niveau de l'éducation, cette « pilarisation » implique un développement séparé, une sorte d'*apartheid* idéologique. Les catholiques, les laïques, les juifs et les musulmans ayant chacun leurs écoles et leurs mouvements, les jeunes se rencontreraient peu.

Cette formule ne peut que rendre la coexistence difficile et, pis, favoriser la constitution de clans qui entrent en conflit permanent. Bref, issu de la « pilarisation », le « développement séparé » la renforce.

Pour éviter le piège du développement séparé, d'aucuns ont rêvé d'une école pour tous qui serait une école totalement *neutre*, vidée absolument de toutes références philosophiques.

Dans cette hypothèse, les jeunes se rencontrent physiquement, intellectuellement. C'est un progrès.

Toutefois, cette conception de l'école relève ou d'un individualisme atomistique qui passe sous silence les différences culturelles ou encore une fois d'une philosophie multiculturelle. L'école délivre des connaissances. L'éducation philosophique se poursuit ailleurs, hors de l'école, dans des groupes séparés sans qu'aucun espace soit offert à l'échange, au dialogue. Ce vide, cette absence laisse le champ libre, hors de l'école, aux mouvements les plus sectaires. Il ne reste plus aucun lieu où apprendre à vivre ensemble et à confronter les choix philosophiques.

Pour moi, une société pluraliste devrait être non pas multiculturelle (ce que, de fait, elle est souvent), mais *interculturelle*, c'est-à-dire qu'elle devrait permettre et même favoriser les échanges entre les individus appartenant à des groupes différents.

Une école pluraliste

Dans cette optique, *l'école pluraliste* constituerait évidemment la solution la plus constructive. Est-il permis de rêver ? Une école qui serait fondée sur le respect mutuel des différences collectives et individuelles, une école qui accepterait ces différences en son sein, une école qui, par la connaissance réciproque des élèves et des professeurs, favoriserait la construction de passerelles, une école qui, par-delà les différences, aiderait à dégager ce qui est commun, ce qui est humain ? Ce rêve n'est pas déraisonnable. Ce rêve peut s'ancrer dans la réalité et agir sur elle.

En fait, ce rêve eut une réalité. C'est *l'école officielle*. École officielle, conquête laïque face à laquelle l'Église a toujours voulu opposer une forteresse doctrinale : l'école catholique. Conquête laïque face à laquelle quelques-uns ont voulu créer des écoles juives. Conquête laïque face à laquelle des musulmans se proposent d'en faire autant et de créer des écoles musulmanes. Leur rêve à tous ? Du berceau à la tombe, envelopper l'individu dans un tissu idéologique qui lui colle à la peau.

Objections

Face à l'école officielle pluraliste : trois *objections*.

Les deux premières pourraient émaner des tenants de l'enseignement libre.

L'école de l'État, dit-on, est trop *centralisée*. Les décisions se prennent au sommet de la pyramide et descendent sur des professeurs qui n'ont jamais été consultés. Au contraire, chaque école libre peut en principe élaborer son projet éducatif, projet auquel les enseignants sont associés.

Cette objection me paraît fondée. Je pense que les grèves des enseignants sont dues en partie au rôle passif qu'ils se sentent contraints de jouer. Rien n'empêcherait de décentraliser l'école officielle et de laisser plus de jeu à chaque école, ce qui lui permettrait d'associer les enseignants à l'élaboration de projets originaux. Dans l'entreprise privée, on associe de plus en plus le personnel en l'encourageant à prendre des initiatives chaque fois que c'est possible. La créativité et le rendement s'en trouvent accrus.

Deuxième objection. Si l'école officielle était la seule, ne pourrait-on craindre que l'État ne s'en serve pour imposer une quelconque doctrine *totalitaire* ? Cette deuxième objection me paraît non fondée. La présence même de professeurs représentant des milieux philosophiques différents crée un espace de liberté où l'individu est appelé à choisir et à dialoguer.

Une troisième objection émanerait plutôt de certains laïques croyant s'inspirer du modèle français (l'école française est tout à fait différente : elle fait une place très grande à la formation philosophique et à l'expression des idées). Selon ceux-ci, comme cela a été dit plus haut, l'école officielle devrait être *neutre*, vidée de tous les problèmes que posent nécessairement des engagements philosophiques différents. Dans un cours de civisme, on insérerait une histoire des doctrines philosophiques et des religions. Mais l'école ne serait plus le lieu où s'amorce une réflexion pluraliste sur la nature des engagements liés à certaines de ces doctrines. Évidemment, gros avantage, on évacuerait ainsi beaucoup de difficultés : tenants du foulard et Témoins de Jéhovah n'auraient plus qu'à s'exprimer ailleurs.

On oublie que ces problèmes se sont posés en France aussi. On oublie qu'ils peuvent se poser à tous les cours : aux cours de biologie, d'histoire, de sciences sociales... etc. De toute façon, on n'évacue pas les problèmes que rencontre une société. Faire semblant de ne pas les voir, c'est les laisser pourrir. La fuite ne constitue pas une bonne méthode d'apprentissage de la démocratie. Mieux vaut tenter le dialogue même, et surtout, s'il est difficile.

Les cours de morale

Bref l'école officielle, tel qu'elle fonctionne aujourd'hui, me semble présenter beaucoup d'avantages. La coexistence des cours de morale non confessionnelle et confessionnelle permet aux parents et aux jeunes

de choisir un espace philosophique en accord avec leurs convictions personnelles. À condition d'exiger des professeurs qui font ces cours un niveau élevé de qualification sur les plans culturel et social, ceux-ci peuvent aider les enfants et les adolescents à assurer une transition intelligente entre la famille, l'école et la société globale. Si, *dans* l'école, personne n'est là pour faciliter ce passage, se produisent souvent des blocages douloureux pour tout le monde.

Comment contrôler le *niveau de qualification* de ces professeurs ? Les laïques ont fait un grand effort dans ce sens. Les chrétiens et les juifs sans doute aussi. Du côté musulman, certains professeurs font un travail remarquable, ils aident les élèves à recourir aux textes coraniques et à en analyser l'évolution, voire les contradictions. Cette approche libère évidemment les jeunes d'un intégrisme rétrograde. Mais le contrôle du *Centre Islamique* a eu des effets désastreux.

Quelles qu'aient été mes idées de départ sur cette formule pluraliste, l'expérience m'en a fait voir les avantages. C'est pourquoi les rumeurs qui circulent sur la suppression éventuelle du cours de morale m'inquiètent vivement.

Marginalisation des cours de morale

Même si elles ne sont pas fondées et même si le cours de morale n'est pas supprimé, il est de toute façon de plus en plus *marginalisé*. Certes on comprend que l'on ait jadis soustrait les cotes de morale et de religion du total des points attribués aux élèves. Le but était d'éviter une concurrence assez sordide entre les tenants de ces cours divers.

Qu'aux dernières nouvelles, on ait supprimé l'examen portant sur ces matières, cette décision peut comporter des aspects positifs. Que le professeur de morale n'ait plus le pouvoir de faire échouer un élève devient plus inquiétant. Dans une société où tout se chiffre en termes de pouvoir et d'argent, le professeur qui n'a ni le pouvoir d'influer sur le total des points ni celui d'arrêter un élève risque de paraître sans valeur. À lui de surmonter ce handicap par la seule qualité de ses cours. Mais est-il juste de lui imposer ces conditions exceptionnelles ?

Une solution ?

Pour parer à ces inconvénients, je verrais quant à moi une solution possible dans le cadre d'une école pluraliste.

Une école pluraliste pour une société pluraliste

Un cours de morale et de philosophie serait obligatoire pour tous les élèves. Il porterait sur des matières objectives comme les mécanismes sociaux, les institutions, l'histoire des religions et des philosophies, matières distribuées à l'intérieur des cycles scolaires selon l'âge des élèves. Ce cours ferait l'objet d'examens dont les résultats seraient intégrés dans le total des points obtenus à tous les cours.

Par ailleurs, les élèves devraient choisir un cours de morale confessionnelle ou non confessionnelle, dont la cotation n'interviendrait pas dans le total. Comme c'est le cas actuellement. La différence ? Par la force des choses, je pense que ces cours à option porteraient souvent sur les mêmes matières que le cours commun. Mais ils encourageraient l'expression des élèves et la discussion des thèmes envisagés selon des optiques sans doute autres. Ils constitueraient en somme des séminaires où pourrait s'approfondir la connaissance des matières abordées au cours commun.

Deux avantages.

Dans la mesure où ces cours porteraient sur les mêmes matières que le cours commun, ils gagneraient en sérieux dans l'esprit des élèves.

Par ailleurs, le fait que ces cours à option ne compteraient pas dans le total des points garantirait à l'élève le droit d'exprimer son opinion et la possibilité de se forger peu à peu sa propre philosophie.

Je n'ignore pas que ce sont les parents qui choisissent les cours à option. Il suffit d'abaisser l'âge où l'élève peut choisir lui-même.

Conclusion

En conclusion, l'école pluraliste me paraît la mieux adaptée à une société de plus en plus interculturelle. Faire comme si tes enfants et les adolescents ne connaissent pas de conflits entre leur famille, leur école et la société, c'est à mon avis céder à une politique « schizophrène ». Au contraire, il faut prévoir les conflits, y faire face et aider les jeunes à passer ce cap difficile. N'oublions jamais qu'eux seuls doivent être au centre de ce débat.

Table des matières

Jacques LEMAIRE	Avant-propos	7
Guy HAARSCHER	« Professeur » de laïcité et de libre examen	9
Francis CALANDE	L'enseignement de la morale à l'école primaire : ses buts, ses méthodes	17
LUC DEVUYST	L'engagement laïque et les spécificités du cours de morale en Flandre.....	25
Paul DANBLON	Une ponctuation dans le cours de morale : la Fête de la Jeunesse laïque.....	39
Eddy ERNENS	Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire : objet et pédagogie	43
Roger THIRION	L'attente des parents à l'égard du cours de morale	71
Roger CHIF	Le professeur de morale laïque livré aux paradoxes	79
Claude WACHTELAER	J'étais maître de morale non confessionnelle...	89
Rumeurs... Quid de l'avenir du cours de morale ?		
Dossier réalisé par Marthe VAN DE MEULEBROEKE		
Cathy LEGROS	Suppression des cours phisosophiques : la rumeur	103
Nicole ROSEL	Crise de l'enseignement, crise de société... Le cours de morale non confessionnelle est-il un outil pédagogique archaïque	111
Hélène SCHIDLOWSKY	Un lieu qui privilégie le doute, le questionnement plutôt que l'assertion	121
Javotte LEQUEU	Et si « l'inutile » s'avérait l'essentiel...?	123

Anne-Marie ROVIELLO	La question de l'homme.....	125
Cathy Legros	Dispenser les Témoins de Jéhovah du cours de morale, liberté de conscience ou excès de tolérance ?	129
Marthe VAN DE MEULEBROEKE	Une école pluraliste pour une société pluraliste.....	141
Table des matières		147