

Pédagogie et philosophie morale

Autor(en): **Furter, Pierre**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Revue de Théologie et de Philosophie**

Band (Jahr): **10 (1960)**

Heft 4

PDF erstellt am: **20.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-380746>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

PÉDAGOGIE ET PHILOSOPHIE MORALE

Les récentes discussions en France autour du statut confessionnel de l'école eurent le mérite, entre autres, de poser certains problèmes. Il apparut, par exemple, que l'enseignement d'une morale laïque était devenu si peu efficace qu'il était pratiquement tombé en désuétude. Certes, l'endoctrinement catéchétique prônée par certaines écoles libres ne semblait pas avoir plus de résultats. Seulement, à renvoyer dos à dos l'idéologie laïque et le dogmatisme confessionnel, certains auteurs en arrivaient à supprimer toute présence de la philosophie morale. Les défenseurs de l'éducation nouvelle n'y voyaient d'ailleurs aucun inconvénient car ils sont convaincus que l'enseignement de la morale doit faire place à un enseignement indirect et discret, qui se rapproche du témoignage personnel. Le maître n'a plus à donner de leçons de morale mais à manifester dans ses réactions, dans son comportement et dans l'usage de son autorité, une attitude éthique propre à éveiller l'attention des élèves. Si cette pédagogie libérale s'impose dans les classes inférieures, elle frise la démission et l'indifférence dans les classes d'adolescents. C'est, dans le cas particulier de l'enseignement de la morale, accorder au libéralisme une faveur excessive. Cette attitude pédagogique, par crainte d'endoctriner, livre la jeunesse au pire conformisme, car les adolescents ne pourront plus distinguer morale et moralité. Une formation morale de la jeunesse qui se fie aux hasards des expériences personnelles oublie de l'initier à la réflexion nécessaire sur les fondements et les structures de la vie morale et la conduit à une simple imitation des attitudes d'autrui, à une soumission excessive aux normes sociales.

Archambault avait, il y a quelques années déjà, signalé ces problèmes ¹. Il avait souligné la lâcheté du silence, du laisser-faire, mais il avait aussi rejeté la tentation facile de l'endoctrinement. C'est pourquoi, s'inspirant librement de l'exemple d'Alain, il jugeait que seul

¹ P. ARCHAMBAULT : *La formation morale de la jeunesse*. Préface de M. Nédoncelle. Paris, 1955, 114 + xx p.

le dialogue, l'entretien libre ou dirigé, pouvait devenir une solution didactique. Malheureusement, son essai posthume n'était qu'une esquisse ; aucune étude importante ne vint depuis lors renouveler la discussion. Aussi, la publication presque simultanée de trois ouvrages importants est-elle la bienvenue et leur analyse pourrait suggérer une solution pédagogique et didactique de ce problème épineux.

* * *

Le premier ouvrage, celui du professeur allemand Otto Friederich Bollnow ¹, est le plus original. L'auteur estime que le temps d'une formation éthique complète, totale, achevée est définitivement passé. Mais au lieu de gémir sur la crise de cet enseignement, ou de chercher quelques artifices didactiques qui sauvent la face du corps enseignant, Bollnow cherche à valoriser cette situation même. A un monde en crise, à des morales en conflit, ne faut-il pas proposer une action pédagogique « discontinue ». Et puisque le cours d'éthique est discuté, abandonnons-le pour des situations pédagogiques que l'éducateur utilisera moralement.

Son étude est construite sur l'analyse de différents concepts que la pédagogie traditionnelle n'avait jamais exploités. Il propose une pédagogie de *crise* : celle-ci n'est pas seulement le dérèglement de l'ordre, elle est aussi le moment surprenant où l'homme liquide un passé par une décision totale qui ouvre sur un nouveau destin. Cette pédagogie s'organise à partir d'un *éveil*. Événement discontinu et douloureux et dont seul l'élève peut être le sujet. Cependant le maître peut provoquer cet éveil en appelant l'élève à concentrer son attention sur sa situation. C'est par l'*exhortation* que le maître intervient, notion que l'on a trop souvent confondue avec l'*ordre*, où l'élève n'est que l'objet de l'action pédagogique, ou avec l'*appel* — où le maître en « appelle » à une autorité supérieure, à une intervention divine, pédagogiquement inadmissible dans nos écoles laïques. Cependant l'exhortation reste très proche de la prédication : comme elle, elle s'adresse à l'élève au sein d'une communauté, le rendant attentif à sa responsabilité mais de façon suffisamment anonyme pour permettre un enseignement collectif. Cette *exhortation* est ouverte sur le futur et devient alors un *conseil* où le maître se présente comme témoin et rencontre l'élève. Toute cette pédagogie morale se fonde sur la *rencontre* au sein de la communauté scolaire, rendue possible par une communication authentique, par le dialogue. Cependant cette action pédagogique est toujours menacée par l'*échec*, et le maître doit vivre

¹ O. F. BOLLNOW : *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Kohlhammer, Stuttgart, 1959, 160 p.

et accepter ce *risque* pour ne pas succomber aux tentations de la résignation et de l'indifférence, signes de l'absence irrémédiable de l'éthique dans un enseignement.

Ce résumé schématique, qui brise malheureusement les analyses et les remarques pertinentes de Bollnow, permettra peut-être de saisir le renouvellement positif qu'introduit le philosophe allemand. Malheureusement, il faudrait que ces analyses pédagogiques se transformassent en propositions didactiques pour obtenir notre accord. Ou plus exactement, il faudrait traduire la pensée de Bollnow en s'attachant à en montrer l'efficacité concrète.

* * *

Bien que l'Association des professeurs de philosophie de l'Académie de Besançon ait probablement ignoré les idées de Bollnow, son entreprise placée sous le signe d'un dialogue de Platon¹ est déjà l'ébauche d'une solution didactique. Pensant, avec Archambault, qu'il faut construire l'enseignement moral sur le dialogue, et avec Bollnow, qu'il est nécessaire de partir de la situation concrète des élèves, ces professeurs ont conçu une série de trois ouvrages qui tracent un itinéraire ingénieux. Le premier volume décrit la situation contemporaine. Les auteurs y situent la réflexion morale dans l'ensemble de l'existence humaine, et la confrontent avec la condition humaine actuelle, dans ses dimensions personnelles, aussi bien économiques que sociales. Le deuxième volume propose un approfondissement réflexif qui met en relief l'importance et le rôle central de la conscience, puis qui dévoile sa structuration progressive pour aboutir à la description sommaire des structures de la conscience morale. Après une brève étude des valeurs qui orientent, fondent et hiérarchisent la conscience morale, les auteurs renvoient « les lecteurs à leur situation concrète qui est de se définir dans une œuvre propre ». Ils évoquent comme exemple, quelques « chemins » que la conscience humaine a déjà parcourus. Le troisième volume effectuera un ultime cheminement jusqu'aux fondements de la conscience.

Cette entreprise a le mérite d'être collégiale. Les auteurs ont non seulement choisi l'anonymat, mais se sont partagé la tâche en revissant régulièrement et en commun leur travail personnel. Le tout manifeste donc une diversité et une ouverture particulièrement sensibles dans le premier volume ou dans la description des « chemins de la conscience » qui ne porte jamais préjudice à l'unité de la recherche.

¹ *Philosophie morale*, collection Lysis, Paris.

* Problèmes contemporains, 1956, 154 + XIV p.

** La conscience, 1959, 157 + XVI p.

*** Recherches fondamentales (à paraître).

Si cette méthode est exemplaire, il semble que les auteurs n'aient pas assez réfléchi sur la situation pédagogique particulière qu'elle suppose. S'ils ont réussi le passage du pédagogique au didactique, ce que Bollnow n'avait pas achevé, ils n'ont pas assez envisagé la relation qui unit le maître à ses élèves. Ainsi, on ne sait à quel lecteur s'adressent leurs ouvrages. S'il s'agit des élèves, on ne comprend pas la pauvreté des bibliographies, la rareté des références, des absences incompréhensibles (pourquoi ne pas citer Merleau-Ponty à propos du marxisme et l'existentialisme parmi les chemins de la conscience morale ?), des choix curieux (Thibon est préféré à Gabriel Marcel). Le texte est trop sinueux pour permettre le passage au dialogue. S'il s'agit des maîtres, alors le texte est insuffisant, trop résumé et sommaire ; il n'offre pas assez de diversité. Les quelques pages de la préface du second volume sont donc incapables de résoudre ces difficultés. Néanmoins l'exemple est précieux et il serait heureux qu'il suscitât une entreprise parallèle parmi les professeurs romands.

* * *

Mais l'entreprise de l'Académie de Besançon comme les réflexions de Bollnow peuvent induire à l'omission du passé. Leurs préoccupations contemporaines comme leur méthode coupent les élèves des doctrines historiques. On pourrait donc supposer qu'une présentation actuelle des traditions importantes de la philosophie morale éviterait cette rupture. Dorotea Krook défend cette méthode qu'elle illustre dans un cours professé à Cambridge devant des étudiants en lettres qui n'avaient aucune formation philosophique et qu'elle vient de publier en Angleterre, soulevant du reste de nombreuses polémiques dans les hebdomadaires britanniques ¹.

Afin d'aider son auditoire à saisir l'importance actuelle des doctrines morales du passé, D. Krook a limité son exposé aux philosophes qui contribuèrent à former la tradition morale anglaise. D'autre part elle a choisi une méthode d'exposition qui, tout en respectant la chronologie et l'analyse philosophique, emprunte l'essentiel de ses procédés à la critique littéraire (« literary criticism ») telle qu'un T. S. Eliot par exemple l'a définie. C'est ainsi que pour Platon, dont elle ébauche à travers le seul *Gorgias* la doctrine éthique, elle montre qu'il a renoncé à y *exposer didactiquement* sa position pour mieux mettre en valeur la figure de l'adversaire de Socrate : Gorgias. S'engageant par la méthode didactique à se contenter de nier la position adverse, Platon est obligé d'user d'images et de mythes lorsqu'il désire affirmer sa propre position. Malheureusement ces intéressantes

¹ D. KROOK : *Three traditions of moral thought*. Londres, 1959, 355 + XIII p.

remarques cèdent la place, dans les études suivantes, à des affirmations qu'aucune analyse ne vient soutenir. Ce malaise va grandissant, car D. Krook a cru bon de transformer le thème qu'elle discernait chez tous ces philosophes — la nature et la place de l'amour dans la vie morale — en une thèse discriminatoire qui, dans les dernières pages, devient même une profession de foi bizarre en l'amour charnel.

Alors que par souci pédagogique, l'auteur avait choisi une excellente méthode, elle n'a pu résister à ses tentations : celle en particulier d'imposer son point de vue aux doctrines qu'elle présente. Tout d'abord elle classe arbitrairement ces éthiques en « religieuses » — si elles font place de façon positive à l'amour comme pour le platonisme et le christianisme ; en « séculaires » — si elles nient la valeur de l'amour comme pour Aristote et Hobbes ; mais ensuite elle juge le premier groupe supérieur au second, bien que la vérité ne surgisse pour elle que dans une tierce solution, « l'humanime », qui reconnaît l'amour tout en rejetant la sanction surnaturelle. Elle trouve dans une œuvre de D. H. Lawrence, *The man who died*, l'élan messianique et les prémices de cette nouvelle morale qui achèvera le christianisme historique « par son affirmation que l'amour sexuel est la forme supérieure de rédemption de l'amour ».

Ce choix qui entraîne l'apparition graduelle d'un style polémique et prophétique est d'autant plus regrettable qu'il se base sur une œuvre romanesque dont l'analyse ne s'imposait nullement. Il ne reste plus qu'à espérer que D. Krook ne donnera plus autant de place dorénavant à ses manies et développera la méthode qu'elle a si adroitement utilisée dans les premières études de son curieux travail.

* * *

Ces travaux pédagogiques semblent donc indiquer la possibilité d'un enseignement moral bien que leur diversité et l'absence d'un langage commun retardent l'apparition d'une solution satisfaisante. Il semble en particulier que certaines questions devront être résolues pour que l'on sorte de l'impasse ; par exemple, faut-il penser à un enseignement particulier ou édifier une pédagogie « discontinue » chargée d'un témoignage éthique ? Si l'on maintient un enseignement, ne faudra-t-il pas s'orienter vers un dialogue avec les élèves qui leur permette de *réfléchir* leur situation ou tout au moins d'effectuer un choix dans les doctrines du passé ? Mais selon quels critères ? Et surtout, ne faudra-t-il pas envisager un travail collégial qui soit à la fois souple et convergent ? Autant de questions que ces travaux n'ont pas toujours résolues mais qu'ils ont peut-être approfondies.

Zurich.

PIERRE FURTER.