Éduquer : relations, émotions, communion religieuse

Karsten Lehmkuhler

► To cite this version:

Karsten Lehmkuhler. Éduquer : relations, émotions, communion religieuse. Revue d'éthique et de théologie morale, 2019, pp.41-49. hal-03104474

HAL Id: hal-03104474

<https://hal.science/hal-03104474>

Submitted on 8 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Repenser l'éducation morale pour aujourd'hui*

Karsten Lehmkuhler, Faculté de Théologie protestante, Université de Strasbourg

Les numéros correspondant à la pagination de la version imprimée sont placés entre crochets dans le texte et composés en gras.

1. Relations

Qu'est-ce qui ou qui est-ce qui forme les valeurs et les représentations morales de nos jeunes ? En posant cette question, nous pensons tout de suite à quatre milieux ou quatre situations de vie : la famille, l'école, les groupes des pairs, et finalement : les médias et les réseaux sociaux. Dans tous ces milieux, il s'agit d'un apprentissage qui passe par des *relations* : relations entre parents et enfants et enfants entre eux, relations entre professeur et élève, relations au sein d'un groupe de jeunes, et relations dans des réseaux sociaux. Il semble donc important de réfléchir, dans une première partie, sur *les types de relations* qui incitent un jeune à devenir une personne responsable, à développer des valeurs, à former un caractère. Puis, on se tournera vers la question du rôle des émotions dans la formation morale, avant de terminer par quelques remarques à propos de la place de la religion dans l'éducation morale des jeunes.

En 2014, une étude empirique sur la formation morale des jeunes a été publiée en Allemagne. L'auteure, Kathrin Kürzinger, est une théologienne protestante qui enseigne actuellement à Augsburg¹. <41> Cette étude sur la formation des jeunes est particulièrement intéressante parce qu'elle s'adresse *aux jeunes eux-mêmes*, avec la question suivante² : « Selon toi, qui ou quoi influence tes valeurs et tes convictions ? »

Selon l'auteur, le résultat le plus important de cette étude est le suivant : les jeunes affirment que leurs valeurs se forment au sein de relations et des liens *avec des personnes qu'ils connaissent bien et en qui ils font confiance*. Une telle relation est marquée par une confiance réciproque et par le droit d'intervention, c'est-à-dire le droit de parler franchement et de dire son opinion, sans craindre un conflit. Il semble que *la manière d'être*, la manière d'accueillir

* Karsten Lehmkuhler, « Éduquer : relations, émotions, communion religieuse », *Revue d'Éthique et de Théologie Morale. Hors-série*, 2019, p. 41-49.

¹ Kathrin Kürzinger, « *Das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat.* » *Wertebildung und Werteentwicklung aus Sicht von Jugendlichen* (Wertebildung interdisziplinär, Bd. 3), Göttingen, V&R unipress, 2014. J'utilise ici un résumé de cette thèse, de la plume de l'auteure : Kathrin Kürzinger, « Wertebildung durch Beziehungsarbeit. Warum Beziehungen bzw. Bindungen für die Wertebildung wesentlich sind », in : *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 14 (2015,2), p. 203–218. – Il s'agissait ici d'une étude qualitative, basée sur des interviews avec douze jeunes protestants (15-19 ans) en Bavière. La forme était narrative, il n'y avait pas de réponses proposées.

² « Wer oder was würdest du denn sagen, hat Einfluss auf deine Werte und auf deine Einstellungen ? » Kürzinger, *Wertebildung durch Beziehungsarbeit*, p. 203.

autrui soit particulièrement importante : la relation doit être marquée par le respect, sur un pied d'égalité³; elle doit être *valorisante*.

Puis, il est intéressant d'apprendre, par les témoignages des jeunes, que dans un tel contexte, l'apprentissage des valeurs a lieu, pour ainsi dire, *incidemment*, il se passe presque inaperçu et sans qu'il soit forcément nommé comme un but en soi. En famille par exemple, la formation morale a lieu dans la *vie quotidienne* que l'on vit ensemble, dans la manière de vivre ses relations, aussi dans certains rituels et habitudes qui sécurisent (ex. : prendre le repas ensemble). En ce qui concerne l'école, les jeunes affirment que la formation des valeurs a lieu, par exemple, dans des situations de conflit, et sans que le professeur, le moment donné, viserait cette formation comme un but explicite. On peut donc parler ici d'un *apprentissage moral implicite*. Dans cette même veine, les jeunes affirment qu'un apprentissage *exclusivement cognitif* – c'est-à-dire un discours abstrait *sur* les valeurs qui cherche à transmettre un savoir théorique – ne les intéresse guère. Ils souhaitent que l'application à leur vie quotidienne soit toujours présente.

L'étude fait en outre apparaître que les jeunes observent le comportement des parents ou des professeurs, dans le but de les prendre comme *modèle* ou au contraire, de prendre ses distances parce que le mode de vie ne les convainc pas. C'est la raison pour <42> laquelle ils souhaitent aussi que le professeur affiche son propre point de vue : à propos d'une question éthique par exemple, la seule énumération des positions possibles ne leur suffit pas ; ils souhaitent rencontrer une personne *qui a des convictions et qui est prête à en répondre*.

Ayant ces points importants en tête – l'importance du relationnel, la rencontre valorisante, l'apprentissage implicite et non seulement cognitif ainsi que la quête de personnes « modèles » – il n'est pas sans intérêt de réfléchir un instant sur l'« enseignement moral et civique » à l'école, au collège et au lycée. Il va de soi que l'importance d'un apprentissage implicite qui peut avoir lieu à tout moment de la vie scolaire ne met pas en question l'existence de certains cours qui sont explicitement dédiés à l'apprentissage, même théorique, d'un savoir sur la morale et sur les valeurs. Mais les points mentionnés mettent un tel enseignement en perspective et le relativisent. L'impact d'un enseignement cognitif, concentré sur la transmission d'un savoir moral, risque d'être faible s'il ne se s'inscrit pas dans une relation de confiance, dans un dialogue réciproque, basé sur des exemples de la vie concrète. Si l'élève a l'impression qu'il doit tout simplement apprendre et intérioriser ce que la société attend de lui, il risque de déconnecter, voire même de s'opposer à un discours qu'il vit comme moralisant.

Dans le *Bulletin officiel de l'éducation nationale* du 26 juillet 2018, un nouveau « Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège » a été promulgué⁴. On a l'impression que le législateur cherche, plus que dans le temps, à moderniser cet enseignement, en renforçant le dialogue, l'importance des exemples concrets et le rôle des sentiments et des émotions. Certes, la majorité des visées mentionnées restent dans le cadre de la transmission d'un savoir morale dont on attend l'intériorisation. Mais on voit aussi une volonté de minimiser l'enseignement frontal et de renforcer le dialogue et le partage. Les trois finalités de cet enseignement sont décrites comme (1) Respecter autrui, (2) Acquérir et partager les valeurs de la République, et (3) Construire une culture civique. <43> Pour le troisième point, on affirme que la « conception républicaine de la citoyenneté » implique l'idée que l'école « permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen » (p. 1). Et dans les domaines de la culture civique, on mentionne la « culture de la sensibilité » qui « permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme

³ En allemand : *auf Augenhöhe*, à la hauteur des yeux ; on se regarde sur le même plan.

⁴ *Bulletin officiel de l'éducation nationale* n° 30, du 26 juillet 2018, disponible sur le site du Ministère de l'Éducation nationale, www.education.gouv.fr.

de comprendre ce que ressentent les autres ; elle permet ainsi de se mettre à la place de l'autre » (p. 1). Ce sont, me semble-t-il, des évolutions positives.

Mais il ne faut pas perdre de vue que la réussite d'un tel enseignement dépend essentiellement de la relation concrète entre le professeur et ses élèves. Il faudrait donc surtout y penser dans la *formation des professeurs* : dans l'étude empirique mentionnée, Kathrin Kürzinger propose de renforcer, dans cette formation, une « culture de réflexion » (*Reflexionskultur*), une compétence de réfléchir sur ses propres valeurs et sur la manière de les incarner dans le temps commun avec les élèves⁵. Cette compétence est d'autant plus importante que l'éducation morale est – malheureusement – de plus en plus déléguée à l'école, étant donné que les structures des familles se diluent et que les enfants passent une grande partie de leur temps au sein des crèches, des maternelles et des écoles. Il faudrait développer aussi l'aptitude de parler de l'application concrète des valeurs dans des situations de la vie quotidienne, et de discuter, de façon controversée, différentes valeurs. Car dans une « société de savoir » où le savoir est infini et toujours disponible, les compétences recherchées sont avant tout la capacité d'*appliquer* le savoir (et d'*incarner* concrètement les valeurs) et la capacité de les *discuter* et les évaluer de façon critique (et de disposer ainsi d'un savoir d'orientation)⁶. <44>

2. Émotions

Dans la recherche éthique actuelle, on peut observer un nouvel intérêt pour le rôle essentiel des *émotions* pour la formation morale⁷. J'aimerais citer une contribution d'un jeune collègue éthicien qui a enseigné à l'université de Zurich, Christoph Ammann. Ses recherches concernent précisément le rôle des émotions dans la formation éthique du sujet. Il s'inspire d'autres auteurs qui traitent de cette question, notamment dans la philosophie anglo-saxonne. Dans un article publié en 2017 et intitulé « Celui qui veut savoir, doit sentir. A propos du rôle des émotions pour l'apparition de la réalité éthique »⁸, Amman essaie de démontrer que l'intuition éthique émerge non pas grâce à l'apprentissage d'un « savoir éthique », comme l'apprentissage des règles, normes et valeurs, mais grâce à des *expériences émotionnelles*. Ce sont les émotions de l'indignation, de la révolte contre un certain comportement, ou au contraire le sentiment d'une satisfaction et d'un bonheur face à un événement qui font émerger en nous l'intuition éthique et qui forgent ainsi l'évaluation morale d'un phénomène.

Ammann le démontre à l'aide de la rencontre entre le roi David et le prophète Nathan, après l'adultère de David (2 Samuel 12). Il souligne particulièrement le lien entre la forme *narrative* et la réponse émotionnelle de l'auditeur⁹ : c'est en racontant *une histoire* que Nathan confronte David avec la réalité morale de son comportement ; c'est en éveillant en David un sentiment d'indignation et de colère (et probablement, finalement de *honte*) que Nathan prépare la découverte sur le plan de l'éthique. Son histoire concernant le seul mouton d'un homme pauvre, pris par un homme riche, est colorée par des mentions d'émotions :

⁵ Cf. Kürzinger, *Wertebildung durch Beziehungsarbeit*, p. 212s.

⁶ Cf. *ibid.*, p. 214.

⁷ Mentionnons particulièrement les ouvrages de Martha C. Nussbaum, notamment : *Upheavals of Thought : The Intelligence of Emotions*, Cambridge, University Press, 2001 ; *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*, Cambridge, MA, Belknap Press of Harvard University Press, 2013.

⁸ Christoph Ammann, « Wer wissen will, muss fühlen. Zur Rolle von Emotionen bei der Erschließung des Ethischen », in : *Kerygma und Dogma* 63, 2017, p. 132-154 (traduction française du titre : KL).

⁹ Cf. *ibid.*, p. 140.

« Le pauvre n'avait rien du tout, sauf une agnelle, une seule petite, qu'il avait achetée. Il la nourrissait. Elle grandissait chez lui en même temps <45> que ses enfants. Elle mangeait de sa pitance, elle buvait à son bol, elle couchait dans ses bras. Elle était pour lui comme une fille. » (TOB)

Nathan suscite des émotions, et c'est par ce biais que la connaissance éthique s'installe. David comprend que son action était fautive – non pas parce qu'elle contredit un principe ou transgresse une règle, mais tout d'abord parce que deux personnes ont été blessées.

Les émotions sont tellement importantes pour l'éthique parce qu'elles nous indiquent *ce qui compte vraiment pour nous*. De cette manière, la formation éthique se base sur un vrai engagement personnel, sur des choses qui nous *touchent*¹⁰. Ce n'est pas en comblant une lacune d'un savoir éthique, mais en débloquent l'aptitude de se laisser toucher par un événement que le sentiment et la connaissance éthique s'installent¹¹. En se référant au philosophe Bernard Williams, Ammann souligne ainsi l'importance des *thick ethical concepts*, des concepts éthiques « épais » et non « fins »¹². Car pour qualifier éthiquement une action, nous n'avons pas seulement les termes *fins* de « faut » / « juste » ou de « interdit » / « licite », mais aussi des termes *épais* qui désignent un sentiment : une action peut être « cruelle » et « sans cœur », ou « miséricordieuse » et « compatissante ». De tels termes ne sont pas seulement *évaluatifs* (comme les termes fins), mais aussi *descriptifs* : ils décrivent un comportement et suscitent ainsi une réaction émotionnelle. De cette manière, la narration et les émotions sont des modes de rencontre avec la réalité éthique, et nous avons tout intérêt à leur attacher une grande importance dans la formation morale.

Ce même intérêt pour l'attachement existentiel et émotionnel à des valeurs intéresse aussi toute une série de recherches actuelles sur les concepts de *l'honneur* et de *la honte*. On observe actuellement une sorte de retour du concept de l'honneur en éthique. Je cite notamment le bestseller du philosophe américain Kwame Anthony Appiah, intitulé *The Honor Code: How Moral Revolutions <46> Happen* (2010)¹³. À l'aide d'exemples choisis (dont par exemple le duel ou le bandage des pieds des filles en Chine), l'auteur montre que la condamnation et la tombée en désuétude des pratiques immorales ne se doit pas d'un discours théorique sur la morale, mais d'un changement concernant l'interprétation de l'honneur : au moment où ces pratiques ne sont plus considérées comme signe d'un honneur personnel ou national, elles sont abandonnées. De la même manière, le philosophe Anthony Cunningham souligne la possibilité de construire une éthique sur le concept d'un « honneur moderne »¹⁴.

Je pense que ces réflexions peuvent fructifier la formation morale des jeunes. Car les questions d'honneur, de respect et de reconnaissance, et de leur contraire, la honte, préoccupent nos jeunes dans leur vie quotidienne ; ce sont des thèmes qui touchent et qui évoquent des émotions. Au lieu de bannir rapidement le concept de l'honneur comme un concept archaïque ou un concept limité de la culture méditerranéenne, on pourrait au contraire en déduire des aspects importants qui tournent autour des données si existentielles que l'estime de soi, la reconnaissance, et finalement la question qui fonde toute éthique des vertus : *quelle personne aimerais-je être* ¹⁵?

¹⁰ Pour le « toucher », cf. *ibid.*, p. 144.

¹¹ Cf. *ibid.*

¹² Cf. *ibid.*, p. 149.

¹³ Traduction française : *Le Code de l'honneur. Comment adviennent les révolutions morales*, Paris, Gallimard, 2012.

¹⁴ Anthony Cunningham, *Modern Honor: A Philosophical Defense*, New York, Routledge, 2015.

¹⁵ On pourrait interpréter l'histoire de David et Nathan en affirmant que David s'effraie face au récit de Nathan et se dit : « Cela ne peut pas être moi... Ce n'est pas la personne que je souhaite être. »

3. Et la religion dans tout ça ?

Les notions de l'honneur et de la honte, ainsi que la question « Quelle personne aimerais-je être ? » nous renvoient à une *éthique des vertus* qui se concentre sur les caractéristiques et les *habitus* de la personne elle-même. Une telle éthique souligne la capacité de l'être humain d'apprendre par l'exercice, de faire des progrès, de se former d'une certaine manière. Tout cela s'apprend au sein <47> d'une communauté, un lieu où on peut suivre des modèles et où des récits communs fondent les valeurs qui s'imposent¹⁶.

La communauté religieuse est un tel lieu d'apprentissage¹⁷. Certes, il faut affirmer, contre Emmanuel Kant, que la religion n'est pas là pour fonder la morale : elle a un sens authentique qui ne se laisse réduire à la métaphysique ou à la morale. Mais il est vrai aussi que le lien religieux, avec son engagement existentiel et non seulement rationnel, est une source inépuisable d'engagement éthique. Il me semble que l'État aurait tout intérêt à faire des communautés religieuses des partenaires à part entière dans cette quête de la vie bonne et du bien commun.

J'aimerais ici témoigner d'un exemple étonnant que nous avons vécu à la faculté de théologie protestante de Strasbourg. Nous avons, depuis plusieurs années, un Diplôme universitaire de « médiation socioreligieuse » que nous organisons en collaboration avec la Faculté libre d'études politiques et d'études en économie solidaire (FLEPES) à Bourg-la-Reine. Nous avons présenté cette formation à la préfecture de Strasbourg. Finalement, notre faculté de théologie protestante a été demandée d'organiser, avec d'autres partenaires, une formation pour des imams à Strasbourg, dans le cadre d'un programme en vue de la déradicalisation des jeunes. L'idée est de profiter de l'expertise des imams, en tant que « cadres religieux » pour identifier des risques de radicalisation. Pendant cette formation, nous avons très vite compris que les imams, en tant que personnes de confiance, ne peuvent pas écrire des rapports sur des jeunes. Mais l'idée de bénéficier de leur lien avec des jeunes et de leur expertise en termes d'enseignement religieux, pour lutter ensemble contre la radicalisation, s'est avérée tout à fait pertinente.

Ce n'est qu'un exemple pour une nouvelle créativité sur le plan de la collaboration entre l'État laïc et les communautés religieuses. Certes, la religion ne doit jamais devenir un seul moyen pour faire passer des buts que l'on aurait définis sur le plan <48> politique. Mais elle a beaucoup à offrir : pour ceux qui s'inscrivent dans une foi religieuse, elle leur donne une communauté, un lien relationnel fort, un engagement personnel, un souci de reconnaissance et d'empathie, une aide sur le chemin vers la formation d'une personne responsable. C'est elle aussi qui a un souci particulier pour la famille, au sein de laquelle toute formation morale prend ses débuts. Elle est également capable d'enseigner une certaine vigilance par rapport à des morales qui se transforment en idéologie. Car la notion de la transcendance peut nous enseigner qu'aucune morale humaine n'est absolue, et que l'individu doit cultiver, dans son for intérieur, un esprit critique et une conscience qui le protège contre toute obéissance et tout conformisme aveugles.

¹⁶ Pour une approche d'éthique des vertus dans l'éducation des enfants, cf. : Tony Eaude, *New Perspectives on Young Children's Moral Education: Developing Character through a Virtue Ethics Approach*, London/New York, Bloomsbury Academic, 2016.

¹⁷ Le colloque de l'ATEM en 2007 en a abondamment parlé, cf. : Laurent Lemoine, Éric Gaziaux (éd.), *Les communautés chrétiennes et la formation morale des sujets*, Revue d'éthique et de théologie morale, 2008, Hors-série (n°251).