

## Table des matières

<b>Résumé</b> .....	<b>i</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>ii</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>iii</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 L'éducation au jugement moral pratique, composante essentielle de l'éducation à la citoyenneté</b> .....	<b>11</b>
1.1 La socialisation des jeunes.....	12
1.2 La préservation du bien commun.....	17
1.3 Un effort collectif.....	19
<b>Chapitre 2 Le fonctionnement du jugement moral pratique</b> .....	<b>21</b>
2.1 Antonio R. Damasio .....	21
2.2 Paul Ricoeur.....	23
2.3 Thomas d'Aquin .....	27
<b>Chapitre 3 Ce qui peut occasionner un mauvais fonctionnement du jugement moral pratique</b> .....	<b>31</b>
3.1 Les passions et l'agir humain.....	31
3.2 L'embrouillement du jugement moral pratique .....	34
3.3 Certaines causes de l'embrouillement du jugement moral pratique .....	35
3.3.1 La peur .....	36
3.3.2 La colère.....	37
3.3.3 L'imagination.....	39
3.3.4 L'espoir .....	42
3.4 Un défi pour le système scolaire.....	46
3.5 Le défi de l'intégration de l'affectivité à l'école.....	47
3.6 Le caractère incontournable du défi de l'intégration de l'affectivité à l'école dans le contexte actuel .....	49
<b>Chapitre 4 Le développement de l'aptitude au jugement moral pratique</b> .....	<b>52</b>
4.1 Le jugement moral pratique, un système dynamique à trois composantes : intelligence, volonté et passions.....	52
4.1.1 Les interactions entre l'intelligence et la volonté.....	52
4.1.2 Les interactions entre l'intelligence, la volonté et les passions.....	56
4.2 Le rôle déterminant de la volonté dans le fonctionnement du jugement moral pratique .....	58
4.3 La nécessité de développer certaines qualités morales .....	59
<b>Chapitre 5 Les qualités morales</b> .....	<b>63</b>
5.1 Les qualités morales : leur raison d'être .....	63
5.2 Les qualités morales : des habitudes acquises .....	66
5.3 La prudence et les autres vertus morales.....	68
5.4 Les principales propriétés de la prudence .....	70
5.5 La pertinence actuelle de Thomas d'Aquin relativement au fonctionnement du jugement moral pratique .....	72

<b>Chapitre 6 Le développement des qualités morales .....</b>	<b>77</b>
6.1 Des qualités morales pour assurer le développement de l’aptitude au jugement moral pratique chez les jeunes .....	77
6.2 Des stratégies pour favoriser le développement des qualités morales chez les jeunes.....	80
<b>Conclusion .....</b>	<b>87</b>
<b>Annexe 1 .....</b>	<b>89</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>92</b>

## Introduction

L'aptitude à la maîtrise de soi, à la saine régulation des émotions, ou encore au jugement moral pratique, c'est-à-dire à la manière de réaliser la fin dans le domaine des choses humaines, comprend une multitude d'aspects : de l'alimentation quotidienne à la conduite d'une automobile, en passant par l'achat de biens et services, le paiement des impôts et des taxes, la vie conjugale et les relations de travail, pour ne nommer que ces domaines-là. À chaque fois qu'une personne doit choisir ce qu'il convient de faire ou de dire, hic et nunc, une foule d'émotions sont susceptibles de l'influencer tout au long du processus au terme duquel elle arrêtera finalement son choix : colère (fureur, indignation, animosité, exaspération, etc.), tristesse (mélancolie, désespoir, dépression, solitude, chagrin, peine, etc.), peur (anxiété, inquiétude, nervosité, panique, terreur, méfiance, etc.), plaisir (bonheur, joie, fierté, soulagement, satisfaction, euphorie, etc.), amour (confiance, dévotion, adoration, gentillesse, etc.), surprise (choc, étonnement, émerveillement, etc.), dégoût (mépris, dédain, aversion, répugnance, écoeuement, etc.), honte (culpabilité, embarrassment, chagrin, humiliation, regret, mortification, etc.) (Goleman, 1995, p. 289-290). Peut-on vraiment transcender systématiquement ce monde des émotions à toutes les fois que l'on doit choisir de faire ou de dire quelque chose ? Qui pourrait bien prétendre à une telle aptitude en toutes circonstances ? Il nous semble que poser ces questions, c'est y répondre d'une certaine façon...

En fait, cette aptitude à la maîtrise de soi, à la saine régulation des émotions, ou encore au jugement moral pratique, se construit peu à peu au fil des circonstances, des rencontres, des épreuves, des années passées dans le système scolaire, des expériences, des lectures, etc. L'être humain ne vient pas au monde avec cette aptitude. Il doit la développer au fil des jours et se faire à l'idée qu'il ne la possédera jamais à la perfection. Être humain, c'est être appelé à choisir, du début à la fin de son existence, ce qu'il convient le mieux de faire pour accomplir ses devoirs, exercer ses droits, se réaliser, s'épanouir, donner un sens à sa vie. Être humain, c'est être appelé, de la cour d'école à l'hospice, à exercer l'aptitude à la vie morale en toutes circonstances : « Just about everyone has pondered the morality of various courses of action and reflected upon the moral meaning of personal decisions. This begins very early in life in

the context of deciding on issues of fairness among playmates and siblings, and continues into the twilight concerns over death with dignity » (Nucci, 2001, p. 5).

Or, ce qu'il convient le mieux de faire pour accomplir ses devoirs, exercer ses droits, se réaliser, s'épanouir, donner un sens à sa vie en toutes circonstances, il n'y a absolument rien dans notre bagage génétique qui puisse nous aider à réaliser ces fins. Chaque être humain arrive au monde et doit pour ainsi dire « se choisir », déterminer ce qu'il entend être, se fixer des objectifs à atteindre, se donner des priorités à partir d'une vaste gamme de possibilités qui s'offrent à lui. Être humain, c'est être propulsé dans l'aventure de la liberté, être appelé à relever le perpétuel défi de l'indétermination et de la contingence :

The modern person does not receive the destination or telos of his life at the moment of birth as happened in premodern times when he had been born to do this and not that, to become this rather than that, to die as this and not as that, for better or worse. The modern person is born as a cluster of possibilities without a telos. Furthermore, this newborn bundle of possibilities without a socially patterned telos cannot make its choices within the framework of a socially determined destination : it must choose the framework for itself. (Heller, 1990, p. 55)

Si l'être humain ne vient pas au monde avec l'aptitude à la maîtrise de soi, à la saine régulation des émotions, ou encore au jugement moral pratique, cela ne l'empêche pas, certes, de tendre autant que faire se peut vers la perfection en ce domaine. Cela étant dit, les exemples ne manquent pas de nos jours — et, est-il vraiment besoin d'insister pour dire que les exemples à cet égard n'ont certainement jamais dû manquer depuis l'apparition de l'être humain sur la planète... — pour montrer que cette aptitude au jugement moral pratique, c'est-à-dire à la manière de réaliser la fin dans le domaine des choses humaines, n'est pas toujours pleinement développée dans notre civilisation dite « avancée ». Goleman (1995)<sup>1</sup> n'hésite pas à dire que cet analphabétisme émotionnel (*emotional illiteracy*) représente pour nos sociétés

---

<sup>1</sup> L'intelligence émotionnelle à laquelle Goleman consacre son ouvrage est définie de la façon suivante par Salovey, Hsee et Mayer (2001) : « an organizing framework for cataloguing abilities related to understanding, managing, and using feelings. Included in this array are abilities to recognize emotions in oneself and others and express emotion-laden concepts in words. Moreover, individuals functioning in an emotionally intelligent manner are able to regulate feelings in themselves and in other people and to utilize emotions to aid problem solving and decision making. » (p. 188)

une déficience beaucoup plus inquiétante que l'analphabétisme proprement dit à cause des problèmes et des coûts sociaux qu'elle peut occasionner.

Les exemples de manque de discernement dans l'ordre des moyens, en effet, sans doute en raison des conséquences troublantes que cela peut parfois provoquer, sont souvent récupérés par les médias qui n'hésitent pas à piger çà et là afin d'élargir leur clientèle. Nous en évoquons quelques-uns dans l'Annexe 1, histoire de montrer que ce manque de discernement touche vraiment toutes les classes de nos sociétés et est perceptible dans tous les domaines imaginables : ivresse au volant, agressivité au volant, détournements de fonds, accoutumance au jeu, violence conjugale, abus sexuels, vol, embonpoint. Ces exemples de manque de discernement dans l'ordre des moyens ne font pas toujours l'objet de statistiques rendant compte de l'ampleur de chacun des phénomènes à différents niveaux : provincial, national, international, etc. On ne sait pas non plus, dans la plupart des cas, tout ce qu'il en coûte au trésor public en services et procédures de toutes sortes : hospitalisation, consultations de spécialistes (médecins, psychologues, travailleurs sociaux, etc.), thérapies, tribunaux, dédommagements des victimes, etc.

Dans le cas de la corruption touchant le monde des finances, entre autres, si l'on s'accorde généralement pour dire que le phénomène est probablement vieux comme le monde, on ne s'entend pas toujours sur la question de son importance (Mény, 1996, p. 359). Il a déjà fait l'objet de certaines estimations d'organismes internationaux comme la Banque mondiale et les chiffres publiés n'en restent pas moins navrants lorsque l'on songe qu'il s'agit, trop souvent, d'une partie du trésor public qui est détourné et qui n'est donc pas consacré aux besoins essentiels à satisfaire au sein de certaines populations :

À l'heure de la mondialisation, la corruption, comme les flux financiers, ignore les frontières. Elle transcende les divisions entre le Nord et le Sud, l'Est et l'Ouest, le tiers-monde et les pays riches. Elle est sans doute aujourd'hui l'une des activités les plus prospères de la planète. Selon la Banque mondiale, le montant total des sommes distribuées en une année en dessous-de-table et pots-de-vin atteint 80 milliards de dollars, à peine moins que les 100 milliards mobilisés par le Fonds monétaire international pour sauver de la banqueroute les économies asiatiques. Encore ce chiffre, établi à partir d'une évaluation des investissements et des échanges internationaux, ne

tient-il pas compte des fonds publics détournés par des fonctionnaires ou des politiciens indéliçats (Backmann & Guirchoun, 1998, p. 4).

Pour ce qui est de la France, la médiatisation d'un certain nombre d'« affaires » — Tapie, Botton, Poivre d'Arvor, Bérégovoy, fausses factures émises par les partis politiques, cyclistes dopés du Tour de France, etc. — n'ont pas manqué de susciter la controverse et de miner la confiance de la population dans ses élites, toutes catégories confondues : affaires, politique, sports, médias. Une confiance sans laquelle le minimum d'ordre social requis pour assurer le maintien des institutions démocratiques n'est parfois plus possible, comme est venu nous le rappeler le cas des élections présidentielles en Ukraine en 2003. Lorsque cette confiance n'y est plus chez un nombre grandissant de citoyens, les remises en question des institutions, en effet, ne tardent pas à se manifester :

Les Français sont généralement d'accord pour reconnaître que l'évolution de notre société a été "globalement positive", mais presque tous se plaignent en même temps du spectaculaire recul — voire de la disparition — des valeurs républicaines et de la morale. De quelque côté que l'on se tourne, il semble impossible de faire confiance à qui que ce soit : les actualités nous parlent au quotidien de ministres ou de chefs d'entreprise prévaricateurs, de sportifs ou de vedettes drogués, de matchs arrangés, de voyous violents qui mettent des quartiers à feu et à sang, de justice partisane, de policiers qui travaillent à contre-emploi... Les bons citoyens sont saisis d'un ras-le-bol d'envergure en voyant leurs voisins, leurs amis obtenir des passe-droits, frauder le fisc, accumuler les petites entorses à la loi. Ils ont le sentiment d'être les seuls à payer leurs impôts, respecter les vitesses, travailler dur et refuser de se mettre en arrêt-maladie. (...) L'inquiétude les pousse à s'indigner : Que fait l'État ? Que fait l'Éducation nationale ? Que font les enseignants auxquels nous confions notre jeunesse ? (Chalvin, 1999, p. 10-11)

Ce dont « les actualités nous parlent au quotidien », nous en avons évoqué quelques exemples à l'Annexe 1, on ne doit surtout pas en minimiser la portée dans la population, tout le monde en convient. A fortiori lorsque l'on sait que la plupart des gens en Occident passent au moins une dizaine d'heures par semaine devant leur téléviseur et sont par le fait même exposés à toutes sortes d'influences. Outre les « affaires » décrites, plus souvent qu'autrement, en long et en large dans les bulletins de nouvelles diffusés régulièrement, on doit songer également aux comportements de ceux et celles qui évoluent au petit écran dans divers

contextes tout au long de la journée : publicité, téléseries, films, vidéoclips, documentaires, etc. Des comportements qui s'avèrent parfois de puissants contre-exemples pour les jeunes ayant entendu un tout autre son de cloche en provenance de leurs parents et/ou de leurs enseignants.

Avec Chalvin (1999), on peut certes poser la question du rôle de l'État en regard des limites à poser par rapport à l'exercice de la liberté d'expression dans la mesure où ces contre-exemples diffusés aux heures de grande écoute, qui sont en fait des exemples de manque de discernement dans l'ordre des moyens, viennent ni plus ni moins bousiller les efforts consacrés par les intervenants du monde de l'éducation. On peut, plus précisément, poser la question de la cohérence de l'État pourvoyeur de fonds publics tant pour le fonctionnement d'un réseau d'écoles publiques, qui préparent les jeunes d'aujourd'hui à assumer leurs responsabilités de citoyens, que pour le financement de producteurs et de diffuseurs d'émissions dont le contenu va à contre-courant des valeurs transmises par ces mêmes écoles. Les émissions présentant des scènes de violence, en particulier, auraient un impact sur le comportement des jeunes téléspectateurs qui passent plusieurs heures par semaine devant le petit écran et les liens de cause à effet ont déjà été établis par diverses études :

La diffusion d'images violentes à la télévision a "un effet net" sur le comportement des plus jeunes, selon un rapport publié jeudi en France, qui s'appuie sur une série d'études. "Depuis les années 60, les preuves d'une influence de la télévision sur les comportements violents se sont accumulées", soulignent les membres d'une commission présidée par la philosophe Blandine Kriegel. (...) En fait, les effets des images violentes sur des enfants sont multiples : elles peuvent entraîner une "désensibilisation" à la violence et faire disparaître le sentiment de culpabilité normalement lié à un acte violent (Associated Press, 2002b).

Autrement dit, parce qu'ils sont facilement influençables, les jeunes vont adopter plus ou moins spontanément les comportements observés chez les adultes qu'ils côtoient ou qu'ils voient à la télévision : parents, enseignants, entraîneurs, voisins, employés de commerces ou d'institutions publiques, journalistes, politiciens, chanteurs, animateurs, acteurs, etc. Dans tout ce qui leur est donné en exemple, c'est-à-dire le meilleur comme le pire, ils ont la possibilité de choisir les comportements qui leur conviennent et de les imiter : violence, impatience,

impulsivité, intolérance, impolitesse, transgression des lois, tricherie, etc. D'où, il va sans dire, la grandeur du défi de l'éducation des jeunes à la maîtrise de soi, à la saine régulation des émotions, ou encore au jugement moral pratique, c'est-à-dire à la manière de réaliser la fin dans le domaine des choses humaines. Un défi qui « n'a pas si mal réussi depuis l'origine de l'homme, en dépit des avatars de l'histoire et des histoires tant individuelles que collectives » (Marpeau, 2000, p. 13). Mais un défi perpétuel tant pour les parents, les différents intervenants du monde de l'éducation que pour l'État et ses ministères : santé, services sociaux, éducation, culture, loisirs et sports, transports, etc.

Ce défi, d'après Goleman (1995), serait particulièrement difficile à relever de nos jours en raison, d'une part, de ce contexte particulier dans lequel grandissent les jeunes dont nous venons de faire état et, d'autre part, de l'incompétence à réguler convenablement les émotions qui semble ressortir de certaines études longitudinales réalisées tant auprès des jeunes américains qu'avec ceux résidant dans les autres pays du globe. Ce qu'il qualifie de « malaise émotionnel » serait en quelque sorte, toujours selon lui, le prix universel à payer par les jeunes pour vivre dans le monde moderne (p. 233). L'une de ces études longitudinales a été réalisée auprès d'un groupe de jeunes américains âgés de sept à seize ans. Les chercheurs ont voulu comparer l'évolution de leur condition émotionnelle entre le milieu des années 1970 et la fin des années 1980. Pour ce faire, ils se sont basés sur les évaluations de leurs parents et de leurs enseignants. Les résultats ont montré qu'il y avait une dégradation constante dans leur aptitude à réguler sainement leurs émotions. En moyenne, les jeunes se sont montrés moins performants par rapport à tous les indicateurs utilisés : problèmes sociaux, anxiété, dépression, problèmes d'attention, délinquance, agressivité. Si l'un ou l'autre de ces indicateurs pris isolément pourrait ne pas inquiéter outre mesure, le fait de les regrouper vient les transformer en baromètre : il y aurait bel et bien chez les jeunes américains d'aujourd'hui une incompétence à réguler convenablement les émotions (Achenbach & Howell, 1989 in Goleman, 1995, p. 232-233).

Après avoir décrit la situation qui prévaut dans les écoles publiques de la ville de New York, Goleman (1995) en vient à s'interroger sur les priorités que devraient se donner les gestionnaires du système scolaire et, plus précisément, sur les compétences qui devraient faire l'objet d'une attention particulière. Savoir lire, écrire, compter, parler une langue seconde ?



Ou plutôt savoir vivre avec les autres, régler les conflits pacifiquement et réguler sainement ses émotions ? S'il est évident que l'école devrait aider le jeune à acquérir les compétences qui lui permettront de gagner sa vie, ne devrait-elle pas également l'aider à acquérir celles qui lui permettront de la garder ?

Educators, long disturbed by schoolchildren's lagging scores in math and reading, are realizing there is a different and more alarming deficiency : emotional illiteracy. And while laudable efforts are being made to raise academic standards, this new and troubling deficiency is not being addressed in the standard school curriculum. As one Brooklyn teacher put it, the present emphasis in schools suggests that "we care more about how well school children can read and write than whether they'll be alive next week" (Goleman, 1995, p. 231).

Ces inaptitudes à savoir vivre avec les autres, à régler les conflits pacifiquement et à réguler sainement ses émotions, sont également présentes au Canada. Les autorités doivent composer, entre autres, avec les nombreux cas de taxage et d'intimidation (*bullying*) répertoriés dans les écoles primaires et secondaires. Selon une importante étude à laquelle ont participé 16 660 jeunes provenant de 12 des 17 régions administratives de la province de Québec, 29,2% des enfants ou adolescents ont vécu l'expérience du taxage, soit en tant que victimes (11,2%), auteurs (6%), ou témoins (23%), certains ayant joué deux ou même trois rôles dans cette sinistre pièce (Samson, 2002). Pour sa part, le conseil municipal de la ville d'Edmonton, en Alberta, a adopté une proposition d'un policier pour que les élèves qui tyrannisent leurs camarades dans les cours d'écoles puissent se faire coller des amendes de 250 \$ par la police. Le policier à l'origine de la proposition soutient que 70 % des plaintes recueillies dans les écoles se rapportent à ce genre de comportement (Presse Canadienne, 2002b).

En plus de ces nombreux cas de taxage et d'intimidation, on pourrait certes encore évoquer les statistiques relatives à divers problèmes qui marquent l'école d'aujourd'hui, histoire de compléter le tableau : épuisement professionnel des enseignants et réorientation de carrière pour certains d'entre eux, élèves présentant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement, vandalisme, expulsion de l'école, échec scolaire, etc. Mais dans la mesure où nous n'ambitionnons pas, dans le cadre de ce mémoire, de dresser un portrait sociologique de

la situation qui prévaut dans les écoles relativement aux inaptitudes à savoir vivre avec les autres, à régler les conflits pacifiquement et à réguler sainement ses émotions, nous préférons arrêter ici l'énumération des statistiques et formuler les questions qui s'imposent en regard de ce constat d'analphabétisme émotionnel.

S'il est impossible pour un citoyen de se forger sans contrainte et sans avoir subi l'adversité, comment l'éduquer à la maîtrise de soi dans les rapports avec l'autre ? Si le jeune est appelé nécessairement à vivre avec les autres, à travailler avec les autres et à se réaliser avec les autres, comment l'aider à acquérir les compétences à ces fins ? Comment lui apprendre à assumer les conséquences de ses faits et gestes, à prendre ses distances face aux petites injustices de la vie quotidienne, à avoir une plus grande tolérance devant les faiblesses des autres, et à savoir développer et conserver son humour en toutes circonstances (Chalvin, 1999, p. 227) ? À quoi bon une société de personnes à la fois instruites et mal éduquées ? À quoi bon être prêt à exercer une profession ou un métier au terme de ses études et ne pas avoir l'aptitude à vivre convenablement avec les autres (conjoint, enfants, employeur, collègues de travail, voisins, usagers des transports en commun, etc.) ?

En d'autres mots, comment est-il possible d'être à la fois intelligent et de manquer de jugement ? Comment peut-on avoir de la culture sans être éthique ? Comment peut-on expliquer le manque de discernement dans l'ordre des moyens dont certains de nos contemporains « instruits » font preuve en différentes circonstances : adhésion à des sectes religieuses voraces, investissements dans des projets abracadabrants, perversions sexuelles, incitation au génocide, violence conjugale, ivresse au volant, détournements de fonds, abus de biens sociaux, etc ? Bref, comment des gens que l'on dit « intelligents », parce que pourvus d'une certaine instruction, peuvent-ils à ce point déraiper lorsqu'il s'agit du jugement moral pratique, c'est-à-dire dans la manière qu'ils parviennent à réaliser la fin dans le domaine des choses humaines ?

Afin d'y voir un peu plus clair en ce qui concerne la genèse de ces nombreuses formes de manque de jugement sur le plan moral que les médias nous exposent jour après jour, nous aurons recours à la doctrine de Thomas d'Aquin, telle qu'il la présente dans sa *Somme*

*théologique*<sup>2</sup>. Pourquoi recourir aux idées d'un théologien catholique ayant vécu au 13<sup>e</sup> siècle pour essayer de comprendre ces questions-là ? Parce que nous sommes d'avis, avec King (1999), que sa façon de percevoir les choses relativement à la saine régulation des émotions reste, encore aujourd'hui, fort pertinente : « I hope to show that Aquinas deserves a distinguished place in debates over the passions or emotions. » (p. 102)

Dans la Ia Pars de la *Somme*, nous prendrons en considération des concepts fondamentaux de la doctrine thomiste tels que le bien, l'homme prudent, le fonctionnement de la pensée humaine, etc. Dans la IIa Pars, nous ferons l'inventaire des principaux mécanismes de la vie morale par l'examen des traités sur les actes humains, les passions de l'âme et la vertu. Et, cela va de soi, nous consacrerons une attention particulière au traité de la prudence (IIa-IIae, q. 47-56), celle qui délibère, juge, et commande comme il faut en vue de la fin bonne de la vie tout entière. Vertu (ou qualité morale) essentielle pour qu'une personne puisse bien agir et bien vivre, la prudence représente, selon nous, l'un des champs d'investigation à privilégier pour parvenir à des réponses valables en regard de notre questionnement de départ.

Un certain nombre d'auteurs contemporains ont déjà été mis à contribution pour la position du problème tel qu'il se présente à nous actuellement. D'autres le seront dans les différents chapitres pour nous aider à élaborer des éléments de réponse à notre questionnement de départ. Tour à tour, les questions suivantes seront abordées dans ce mémoire, et nous aurons comme angle d'approche la perspective de l'éducation des jeunes à la saine régulation des émotions : l'inscription de l'éducation au jugement moral pratique dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, le fonctionnement du jugement moral pratique, ce qui peut occasionner un mauvais fonctionnement du jugement moral pratique, le développement de

---

<sup>2</sup> Saint Thomas d'Aquin. *Somme théologique*. Paris, Tournai, Rome : Desclée & cie, Éditions de la revue des jeunes. Voici les différentes éditions utilisées pour les fins de ce mémoire : L'âme humaine (Ia, q. 75-83), 1928 ; La pensée humaine (Ia, q. 84-89), 1930 ; Les actes humains (Ia-IIae, q. 6-21), 1926 ; La vertu-I (Ia-IIae, q. 49-60), 1933 ; La vertu-II (Ia-IIae, q. 61-70), 1934 ; La prudence (IIa-IIae, q. 47-56), 1949 ; La force (IIa-IIae, q. 123-140), 1926 ; La tempérance I (IIa-IIae, q. 141-154), 1928 ; La tempérance II (IIa-IIae, q. 155-170), 1928.

l'aptitude au jugement moral pratique, le rôle des qualités morales et le développement des qualités morales.

## Chapitre 1

### **L'éducation au jugement moral pratique, composante essentielle de l'éducation à la citoyenneté**

C'est dans le cadre de la mission de socialisation de l'école, qui se concrétise principalement dans les cours d'éducation à la citoyenneté offerts aux différents niveaux dans les écoles primaires et secondaires, que s'inscrit l'éducation au jugement moral pratique. Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 1998), cette éducation à la citoyenneté représente aujourd'hui un enjeu majeur pour les sociétés occidentales obligées de composer avec les changements accélérés ayant profondément marqué le dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle (p. 33). Le Conseil est d'avis que cette éducation consiste, d'une part, à harmoniser les rapports sociaux ; et, d'autre part, à stimuler chez les jeunes l'exercice d'un rôle actif de citoyen responsable au sein d'une société démocratique (p. 34). Plusieurs auteurs reconnaissent également le rôle clé de l'éducation à la citoyenneté dans les sociétés occidentales aux prises avec diverses problématiques : intolérance, désintéressement à l'égard du politique, violence, pollution sous toutes ses formes, délinquance juvénile, euthanasie, suicide chez les jeunes, etc. L'éducation à la citoyenneté apprend au jeune qu'il n'est pas seul, qu'il procède d'une histoire, qu'il a des droits reconnus mais aussi des devoirs. Cette éducation s'avère indispensable pour lui faire prendre conscience de la nécessité de préserver le bien commun construit par les générations antérieures et pour assurer par le fait même un minimum d'ordre social :

L'Éducation a sa place dans une conception globale de la société, où les connaissances intellectuelles sont importantes — mais tout autant les principes moraux — et qui intègre généralement l'école comme une institution destinée spécifiquement à l'acquisition des savoirs nécessaires à la formation du citoyen, incluant la formation morale (...) destinée autant au salut des âmes qu'à la préservation de l'État. Sous l'égide de l'État, l'éducation peut s'orienter vers les finalités jugées les plus légitimes, et mettre en œuvre la pédagogie la plus efficace (Drouin-Hans, 2004, p. 76).

Cette éducation devrait, entre autres, développer chez lui l'honnêteté, le courage, le refus des racismes et le respect pour l'État et ses composantes (Roche, 1993, p. 57). Dans ce chapitre, nous abordons brièvement cette question de l'inscription de l'éducation au jugement

moral pratique dans le champ de l'éducation à la citoyenneté afin de montrer qu'elle est tout à la fois essentielle et possible malgré les caractéristiques inhérentes au contexte historique qui est le nôtre.

### **1.1 La socialisation des jeunes**

Plusieurs philosophes et sociologues de l'éducation (Chalvin, 1999 ; Breuvert, 1999 ; Marpeau, 2000) reconnaissent que l'école a un rôle primordial à jouer dans la socialisation des jeunes. Elle doit fournir aux jeunes une image de leur rassemblement (Dumont, 1986, p. 23). Institution indispensable au maintien d'un minimum d'ordre social, elle conditionne leur insertion sociale et professionnelle. Lieu de vie ou microsociété, elle participe à l'éveil des consciences et demeure l'un des instruments privilégiés de l'État relativement à l'intégration des personnes dans une communauté de citoyennes et de citoyens (Marzouk et *al.*, 1999, p. 27). Cette intégration ne se fait évidemment pas ex nihilo. Elle représente, d'abord et avant tout, une entreprise à la fois éthique et politique à laquelle sont conviés tous ceux et celles qui oeuvrent au sein de l'une ou l'autre des constituantes du système scolaire financé par l'État :

Cet espace éthique de l'éducation est en même temps un espace politique : celui des conceptions de la vie en société, des droits et des devoirs du citoyen, de la représentation du lien intergénérationnel, des convictions en matière de politique publique d'éducation. Il est légitime de parler de positionnement éthique des éducateurs. Cette dimension éthique est aussi complètement liée au professionnel, autrement dit à la définition de la conduite professionnelle légitime (Demailly, 1999, p. 67-68).

Cette intégration du jeune ne devrait pas négliger l'une ou l'autre des différentes dimensions de la personne : physique, intellectuelle, morale. Cet idéal pédagogique se retrouve, en effet, tout au long de l'histoire chez les théoriciens de l'éducation (Commission internationale sur le développement de l'éducation, 1972, p. 178). En fait, si l'éducation physique, intellectuelle et morale sont autant de fins de l'éducation, c'est précisément parce qu'elles s'enracinent dans la réalité que le corps, l'intelligence et l'affectivité sont aptes à réagir à des influences (Morin & Brunet, 1992, p. 277). Si l'État démocratique tient vraiment à former des êtres humains complets, ils doivent donc être capables de comprendre et de

penser, de faire face aux problèmes de leur vie personnelle et de se vivre dans un imaginaire individuel et collectif (Meirieu, 1996, p. 67).

Après tout, chaque jeune fréquentant l'école n'est pas appelé seulement dans la vie à l'exercice d'un métier, d'une technique ou d'une profession. Il sera également conjoint, parent, utilisateur des voies publiques, citoyen d'une municipalité, gestionnaire de fonds publics ou privés, employé ou entrepreneur, propriétaire ou locataire, électeur, contribuable, etc. D'où l'importance d'un système scolaire préparant la jeune personne à assumer convenablement les divers rôles — et, de facto, les devoirs qui s'y rattachent — qu'elle est appelée à remplir tout au long de son existence. Autrement dit, avant de penser à former des experts en médecine, en génie civil, en marketing ou en informatique, les responsables de notre système scolaire devraient plutôt avoir le souci de former de bons citoyens. C'est-à-dire des personnes qui paient leurs impôts et leurs taxes, évitent de polluer l'environnement, respectent les biens publics et les législations, sont capables de faire preuve de tolérance et de maîtrise de soi à l'égard de leurs concitoyennes et concitoyens, et cela peu importe les classes sociales, les idéologies privilégiées, les origines ethniques, ou encore les croyances religieuses. Au fond, le système scolaire se trouve au carrefour de la construction des choix personnels du jeune par rapport aux conventions sociales et morales de sa communauté. Ce système doit assumer le fardeau de la socialisation du jeune en fonction des normes culturelles les plus diverses, ce qui ne va pas sans nécessiter parfois certains ajustements tant du côté des enseignants que des responsables de l'administration de ce système. On sait que ces derniers ont la responsabilité, d'une part, d'effectuer régulièrement des mises à jour parmi les sujets abordés dans les programmes d'études aux différents niveaux et, d'autre part, de déterminer ce qu'il y a lieu de maintenir, de retirer ou d'ajouter dans ces mêmes programmes :

Schools, even more than individual families, carry the institutional burden of socializing the young into the broader norms of the culture. In addition, schools are being increasingly called upon to educate children in areas of personal behaviour, such as drug use and sexuality, that have individual prudential as well as societal ramifications. For the teacher and school administrator, these issues bring up a host of concerns regarding appropriate school structure and approaches and methods of discipline, as well as curricular issues (Nucci, 2001, p. 74).

L'école, dans cette perspective, doit veiller à ne pas soutenir l'esprit de compétition et la recherche du résultat à tout prix, quels que soient les moyens utilisés : violence, menace, fraude, etc. Elle doit assurer, le plus tôt possible et à partir du quotidien, l'apprentissage de la vie en société, d'un contact avec l'autre quel qu'il soit, avec les contraintes que cela peut impliquer (Roche, 1993, p. 51). Elle doit éveiller le plus tôt possible la raison chez les jeunes, « c'est-à-dire les inviter à former des jugements rationnels et non les inviter à la simple expression du sujet affectif, psychologique » (Lalanne, 2002, p. 27-28). Platon était lui aussi d'avis que l'apprentissage de la vie en société devait débiter le plus tôt possible afin de favoriser l'acquisition de comportements « adultes » chez le plus grand nombre :

quiconque veut exceller un jour en quoi que ce soit, doit s'appliquer à cet objet dès l'enfance, en trouvant à la fois son amusement et son occupation dans tout ce qui s'y rapporte. (...) et par l'usage des jeux l'on s'efforcera de tourner les goûts et les désirs des enfants vers le but qu'ils doivent avoir atteint à l'âge adulte. Ainsi, d'après nous, l'essentiel de l'éducation consiste dans la formation régulière qui, par le jeu, amènera le mieux possible l'âme de l'enfant à aimer ce en quoi il lui faudra, une fois devenu homme, être aussi achevé que la matière le comporte (1951, p. 27-28).

En apprenant le plus tôt possible à réguler sainement des émotions telles que l'anxiété, la frustration, l'état dépressif, la peur, la tristesse et la colère, le jeune sera moins enclin, une fois devenu adulte, à prendre l'habitude de recourir à diverses stratégies susceptibles de l'aider à composer avec ses émotions : alcool, drogues, médicaments, aliments, jeu, etc. Cela lui épargnera, par le fait même, l'obligation de faire cet apprentissage d'une saine gestion des émotions à l'âge adulte, dans le cadre d'un programme de réhabilitation offert par l'une ou l'autre des nombreuses fraternités « anonymes » : Alcooliques Anonymes, Narcomanes Anonymes, Joueurs Anonymes, Outremangeurs Anonymes, pour ne nommer que celles-là (Goleman, 1995, p. 255). En apprenant le plus tôt possible à gérer des émotions pouvant le mettre hors de lui-même, le jeune sera également moins enclin, une fois devenu adulte, à prendre l'habitude de recourir aux diverses formes de violence dans le cadre de ses relations interpersonnelles. C'est à tout le moins ce que plusieurs études effectuées ces dernières années auprès des jeunes ont révélé. L'une d'entre elles, réalisée à Montréal, a montré que des enfants de cinq ans d'une maternelle, catalogués comme les plus grands « fauteurs de troubles » à cette époque, avaient été, avant même d'avoir atteint l'âge de quatorze ans, trois fois plus souvent



que les autres jeunes en état d'ébriété et avaient eu recours à diverses formes de violence : violence physique à l'égard d'autrui, vol à l'étalage, utilisation d'une arme dans un combat, vol d'objets dans une automobile ou vol d'une pièce d'automobile : « They were about three times as likely as other children to admit they had beaten up someone who had not done anything to them, to have shoplifted, to have used a weapon in a fight, to have broken into or stolen parts from a car, and to have been drunk » (Tremblay et *al.*, 1994, in Goleman, 1995, p. 236).

Lorsque l'on songe aux coûts sociaux — programmes de réhabilitation, services professionnels (psychologues, travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, etc.), séjours en prison, en centre d'accueil et à l'hôpital — et aux drames personnels — dépression, suicide, faillite, congédiement, violence conjugale, rejet par la famille et les pairs, etc. — que peut entraîner le manque de maîtrise de soi dans toutes les circonstances de la vie humaine, on ne peut s'empêcher de souhaiter que l'école mette davantage l'emphase, et ce dès la maternelle, sur la formation de sujets responsables, conscients des actes qu'ils posent et des décisions qu'ils prennent. On ne naît pas responsable ; on le devient. On ne vient pas au monde non plus avec des qualités morales telles que la modération, le courage, la justice ou la prudence ; on les acquiert au fil des jours, des événements, des épreuves, des prises de conscience. Dans cette perspective, former des sujets responsables et capables de se maîtriser en toutes circonstances, il semble bien que ce soit là une tâche essentielle pour tous les adultes appelés à les côtoyer : enseignants, parents, entraîneurs sportifs, etc. La formation de sujets responsables représente une tâche peut-être plus complexe qu'elle ne l'a jamais été en raison des influences diverses et contradictoires auxquelles sont exposés les jeunes d'aujourd'hui dans leur quotidien (Etchegoyen, 1999, p. 143-156) : cinéma, musique, télévision, magazines, internet, jeux vidéo, publicité, etc. En d'autres mots, cette complexité résulterait d'une conjoncture économique, sociale et culturelle avec laquelle le système scolaire doit composer et qui vient nécessairement compliquer la tâche de ceux et celles qui sont les plus susceptibles de contribuer au développement de l'aptitude au jugement moral pratique chez les jeunes.

Cette nécessité d'assurer la formation de citoyens responsables a d'ailleurs été l'une des raisons ayant amené les dirigeants politiques à travers le monde à rendre l'école obligatoire pour les jeunes et à financer l'établissement d'un système d'écoles publiques. L'éducation des

futurs citoyens, de ce point de vue, ne devrait donc pas se limiter exclusivement à l'apprentissage de tout ce qui se rapporte à la vie politique : droits et devoirs de la personne, procédures, institutions, lois et règlements, etc. Une telle éducation devrait impliquer également l'acquisition d'un certain nombre de qualités morales (ou vertus) sans lesquelles la vie dans une société démocratique devient impossible. Cette formation ne devrait pas se réaliser exclusivement dans des classes d'éducation à la citoyenneté, mais également dans toutes les occasions qui peuvent se présenter pendant les années passées dans le système scolaire (Kymlicka, 1999, p. 79; voir également Pring, 2001, p. 102). Peu importe le contexte dans lequel se déroule les événements de crise ou de manque de maîtrise de soi — travaux en équipes, classes vertes, cour de récréation, activités sportives, etc. —, l'enseignant devrait saisir toutes les opportunités qui s'offrent à lui pour transmettre à ses élèves des leçons de vie et ainsi contribuer à construire la compétence à réguler les émotions chez ceux et celles que l'État lui confie (Goleman, 1995, p. 280).

Trop souvent, les obligations du citoyen sont décrites en termes strictement négatifs : ne pas enfreindre la loi, ne pas faire de torts aux autres, etc. On oublie ainsi les règles de la civilité que l'on se doit d'utiliser dans toutes les situations de la vie en société : sur la rue, dans les commerces et dans les diverses institutions de la société civile où nous sommes appelés à rencontrer toutes sortes de gens (Kymlicka, 1999, p. 83-84). La jeune personne ne vient pas au monde avec ces règles de la civilité dans son bagage génétique, puisqu'elles sont de l'ordre de l'acquis. On en prend connaissance au fil du temps qui passe, on se rend compte de leur nécessité pour vivre en société, on se les approprie peu à peu et on finit par comprendre que l'on a intérêt à les appliquer dans toutes les circonstances pour éviter d'être rejeté par les autres. L'éloge suivant de la maîtrise de soi par Platon montre bien, selon nous, que l'on a tort de négliger tout ce qui ne relève pas de l'acquisition des connaissances lorsqu'il est question des fins poursuivies par le système scolaire :

le présent raisonnement appelle de ce nom (l'éducation) la formation qui, dès l'enfance, entraîne un sujet à la vertu et lui inspire le désir passionné de devenir un citoyen accompli, sachant commander et obéir selon la justice. C'est cette formation-là que notre raisonnement mettrait à part, me semble-t-il, et à laquelle il voudrait réserver le nom d'éducation (...) depuis longtemps, nous sommes tombés d'accord que

les bons sont ceux qui peuvent se dominer ; les méchants, ceux qui ne le peuvent pas (1951, p. 28).

## 1.2 La préservation du bien commun

C'est en quelque sorte ce « désir passionné de devenir un citoyen accompli » que diverses composantes de la société — familles, écoles, médias, fédérations sportives, ministères, etc. — ont intérêt à inspirer aux jeunes pour assurer la préservation du bien commun et du minimum d'ordre social que cela implique. Au-delà des savoirs et des savoir-faire sans lesquels ils ne pourront pas avoir accès aux emplois disponibles sur le marché du travail, on doit veiller à ce que les jeunes fassent l'acquisition de la compétence à la maîtrise de soi, à la régulation des émotions, bref des compétences non-techniques essentielles pour bien s'intégrer dans une société donnée :

In a democracy, the conduct of all citizens — in our private as well as in our public social lives — is bound up in the inescapably social praxis of determining our personal and social destinies. (...) Traditional, nonpositivist philosophy uses “phronesis” (originally a greek word) for this fully practical — and fundamentally social and interpretative — competence, as distinct from “techne”, or instrumental skill (Whitson & Stanley, 1996, p. 321-322).

Cette « phronesis », ou prudence, le jeune l'acquiert au fil des ans, à différents endroits et en diverses circonstances : dans sa famille, à la garderie, dans les compétitions sportives, à l'école primaire ou secondaire, au terrain de jeux, etc. Idéalement, une telle acquisition ne devrait pas se réaliser uniquement dans les épreuves ou les déconvenues, mais avec les plus âgés ayant déjà été confrontés aux difficultés qu'il rencontre, lui, aujourd'hui, et qui veulent bien lui faire partager leur expérience : parents, grands-parents, enseignants, entraîneurs, médecins, travailleurs sociaux, psychologues, etc. Le jeune devient prudent avec les autres qui partagent avec lui un bien commun et qui lui montrent qu'ils ont tous et toutes intérêt à agir en fonction de sa préservation (Bowlin, 1999, p. 79). En somme, la santé et la stabilité d'une société ne reposent pas seulement sur des lois et des personnes rémunérées pour les faire respecter. Elles reposent aussi sur les aptitudes et les attitudes des citoyens et citoyennes vivant sur son territoire : leur aptitude à tolérer les autres et à travailler avec eux, leur participation au processus politique, leur aptitude à promouvoir le bien commun, leur maîtrise

de soi en ce qui concerne la consommation de biens et services, les choix personnels susceptibles d'affecter leur santé et leur environnement.

Une société qui ne peut pas compter sur des citoyens présentant ces aptitudes et attitudes est en quelque sorte vouée à l'instabilité et peut devenir ingouvernable (Kymlicka, 1999, p. 80). Dans la mesure où l'on ne peut pas exister sans les autres membres de notre communauté, on ne peut donc pas envisager autrement le choix personnel (ou la recherche du bien individuel) autrement qu'en relation avec un bien commun partagé à préserver : « If our relatedness to others is the crucial, pervasive factor in the whole of our existence, the human act can be understood only as a move in our continuing relationships » (Hunt, 1992, p. 284).

Pour assurer la préservation de ce bien commun, rien de tel que des citoyens et des citoyennes capables de désintéressement, d'empathie et de compassion. Lorsqu'il a l'aptitude à voir les choses selon la perspective de l'autre qu'il côtoie ou qu'il est appelé à côtoyer dans une société se caractérisant par plusieurs formes de pluralisme, le jeune peut se débarrasser de ses stéréotypes et faire preuve de tolérance à l'égard de ce qui est différent de lui, toutes catégories confondues : âge, orientation sexuelle, classe sociale, origine ethnique, religion pratiquée, détails vestimentaires, etc. Dans les démocraties occidentales d'aujourd'hui ayant à composer avec un pluralisme de plus en plus important, il va de soi qu'il y a lieu de développer chez les jeunes cette aptitude à maîtriser les émotions, condition sine qua non du désintéressement, de l'empathie, de la compassion et du respect mutuel (Goleman, 1995, p. 285-286).

Cette aptitude à la maîtrise de soi, à la saine régulation des émotions, ou encore au jugement moral pratique, se construit peu à peu au fil des circonstances, des rencontres, des épreuves, des expériences, des lectures, en somme de tout ce qui peut contribuer à la réflexion, à la remise en question des stéréotypes et des lieux communs. Cette construction ne peut pas se réaliser exclusivement dans le cadre d'un cours, d'une année scolaire ou d'un cycle d'études puisqu'il s'agit d'un long processus. Voilà pourquoi personne ne s'attend à ce que les jeunes fassent preuve de prudence ou de maturité en toutes circonstances. Le développement de cette aptitude à la maîtrise de soi, à la saine régulation des émotions, ou encore au jugement moral

pratique, est plutôt un processus sans fin puisqu'il n'y a pas, à vrai dire, de stade définitif de la maîtrise de soi, du contrôle des émotions, ou encore du développement moral :

Sans doute l'habitude est une perfection, pas cependant une perfection telle qu'elle soit le point terminus de son sujet, comme si elle le lui donnait par exemple son existence spécifique. Elle n'inclut pas non plus dans sa notion même un point terminus, comme le fait chaque espèce de nombre. Par conséquent, rien n'empêche qu'elle n'ait des degrés (Ia-IIae, q.52, a.1, solution 2).

En d'autres mots, il s'agit d'un processus comprenant l'intégration de valeurs et d'idéaux qui demeure fragile et requiert une constante attention (Schwartz, 2002, p. 19-20). Pour Eschmann (1997), cette quête de la perfection sur le plan de l'agir moral est le travail de toute une vie, une perpétuelle entreprise à laquelle l'être humain est appelé :

Morality, in other words, is not static, but dynamic. It does not consist in conformity, that is, not only in conformity, but also in collaboration with the rule of reason. Morality is the human perfection which can never be realized at once, in one invariable and fixed point, as it were, but is a perpetual development and a perpetual striving. It is *life* (l'auteur souligne) (p. 209-210).

### **1.3 Un effort collectif**

Cette aptitude à la maîtrise de soi, à la saine régulation des émotions, ou encore au jugement moral pratique, se construit peu à peu au fil des années, des circonstances, des rencontres, des épreuves, des expériences, des voyages, des lectures, des joies et des peines, des succès et des échecs. Elle ne peut donc pas dépendre exclusivement du système scolaire. Il s'agit bien davantage d'un effort collectif puisque le jeune, on l'a mentionné plus haut, est exposé quotidiennement à plusieurs influences diverses et contradictoires : cinéma, musique, émissions de télévision, magazines, internet, jeux vidéo, publicité, milieu familial, groupe d'amis, activités sportives, soirées récréatives, etc.

Cette exposition à tout ce qui ne relève pas du système scolaire commence donc bien avant la première journée de classe de l'enfant. Avant l'âge de cinq ans, en effet, il va sans dire que ce dernier a vécu toutes sortes d'expériences. On a qu'à penser, entre autres, à tout ce

qu'il a pu voir à la télévision avant cette première journée de classe et, cela va de soi, à tout ce qu'il pourra voir après cette journée-là. Dans cette perspective, on comprend un peu mieux le défi à relever pour l'école cherchant à maximiser son impact en dépit de ces expériences télévisuelles qui ne cadrent pas toujours avec les valeurs véhiculées par les différents programmes d'études (Zigler, 1999, p. 455).

En somme, la construction de cette aptitude à la maîtrise de soi, à la saine régulation des émotions, ou encore au jugement moral pratique, se réalise dans un contexte où l'école, malgré la qualité des équipements et des programmes élaborés, la disponibilité des manuels scolaires et la formation de ses enseignants, rencontre beaucoup de « compétition ». En plus d'avoir à composer avec une grande variété du côté des caractéristiques personnelles des jeunes, l'école doit également faire en sorte de contrecarrer certaines caractéristiques « environnementales », qui renvoient à ces diverses influences que nous avons déjà évoquées (Rest, 1988, p. 192). On comprend un peu mieux, de ce point de vue, le mode de vie de certains groupes religieux tels que les Amish et les Juifs hassidim, par exemple, ayant choisi de vivre en marge de la culture dominante de façon à éviter à leurs enfants l'exposition à ces influences souvent inopportunes au regard des principes qu'ils tiennent à leur inculquer (Zigler, 1999, p. 456).

L'acquisition de cette aptitude à la maîtrise de soi par le plus grand nombre de jeunes, il s'agit en fait d'un effort collectif à cause des multiples facteurs et acteurs susceptibles d'affecter, d'une façon ou d'une autre, le comportement, le bien-être et le développement de la personne : hérédité, dynamique familiale, consommation de drogues et/ou d'alcool, groupe de pairs, taxage, argent disponible, enseignants, entraîneurs, personnel des C.L.S.C., médecins, travailleurs sociaux, politiques publiques pour les familles à faibles revenus, milieux fréquentés par le jeune, émissions diffusées par les médias, etc. Dans un tel contexte, les efforts consentis par l'école en ce qui concerne la construction de la compétence à la saine régulation des émotions ne sont certes pas négligeables ; mais ils peuvent s'avérer vains si l'État ne prévoit pas également des investissements importants du côté des acteurs et institutions pouvant compléter la mission de socialisation dévolue au système scolaire (Goleman, 1995, p. 260).

## Chapitre 2

### Le fonctionnement du jugement moral pratique

Parmi les nombreuses questions soulevées dans le cadre de l'exposition de notre problématique, il y en a une qui semble bien résumer notre point de départ et qu'il importe d'examiner plus attentivement : comment des gens que l'on dit « intelligents », parce que pourvus d'une certaine instruction, peuvent-ils à ce point déraiser lorsqu'il s'agit du jugement moral pratique, c'est-à-dire dans la manière qu'ils parviennent à réaliser la fin dans le domaine des choses humaines ? Cette question, à vrai dire, plusieurs auteurs ont déjà tenté d'y répondre en invoquant divers arguments puisés dans différentes disciplines : psychologie, psychanalyse, philosophie, sociologie, etc. Dans ce chapitre, nous en présentons quelques-uns ; chacun d'eux vient apporter un éclairage susceptible de nous aider à comprendre la situation paradoxale décrite plus haut et dont nous avons évoqué maints exemples dans notre Annexe 1.

#### 2.1 Antonio R. Damasio

Pour Damasio (1995), l'être humain, appelé à prendre des décisions sur différentes questions dans sa vie de tous les jours, ne peut pas transcender systématiquement tout ce qui, en lui, ne relève pas de son intelligence : caractéristiques physiques, émotions, souvenirs, etc. Au contraire, selon lui, il existe des interactions entre le système neural responsable de la capacité de ressentir des émotions et celui sous-tendant la faculté de raisonnement et de prise de décision (p. 81). Contrairement à Descartes (1596-1650), qui était d'avis que l'intelligence et le corps constituaient deux entités totalement séparées, Damasio croit plutôt qu'une telle séparation est impossible pour la personne appelée à prendre une décision en fonction de diverses circonstances : temps, lieu, état d'esprit, personnes impliquées, etc. Le modèle cartésien représente donc une erreur, selon lui, dans la mesure où il ne rend pas compte de la complexité inhérente au jugement moral pratique, c'est-à-dire aux interactions entre les multiples dimensions de la personne (physique, intellectuelle, émotionnelle) impliquées dans la réalisation de la fin dans la sphère des choses humaines :

C'est là l'erreur de Descartes : il a instauré une séparation catégorique entre le corps, fait de matière, doté de dimensions, mû par des mécanismes, d'un côté, et l'esprit, non matériel, sans dimensions et exempt de tout mécanisme, de l'autre ; il a suggéré que la raison et le jugement moral ainsi qu'un bouleversement émotionnel ou une souffrance provoquée par une douleur physique, pouvaient exister indépendamment du corps. Et spécifiquement, il a posé que les opérations de l'esprit les plus délicates n'avaient rien à voir avec l'organisation et le fonctionnement d'un organisme biologique (1995, p. 312).

La célèbre formule de Descartes, le « Je pense, donc je suis » (*Cogito, ergo sum*), suggérerait que seuls le fait de penser et la conscience de penser pouvaient être considérés comme les fondements réels de la personne. Cette manière d'envisager le fonctionnement de l'être humain faisait donc du corps un non-pensant caractérisé par une « étendue » et des organes mécaniques (1995, p. 311). Un non-pensant qui ne peut jamais constitué une menace pour le bon déroulement du jugement moral pratique. Un non-pensant que l'esprit peut transcender systématiquement à toutes les fois que la personne doit choisir de faire ou de dire quelque chose. Damasio, au contraire, croit que l'on ne peut comprendre « l'être humain » que dans la mesure où l'on admet qu'il y a constamment des interactions entre le pensant et le non-pensant, entre le rationnel et le non-rationnel. «Être humain », disions-nous plus haut, c'est être appelé à choisir, du début à la fin de son existence, ce qu'il convient le mieux de faire pour accomplir ses devoirs, exercer ses droits, se réaliser, s'épanouir, donner un sens à sa vie. Or, cet appel au choix ne se réalise pas, selon Damasio, dans une sphère où la rationalité occuperait toute la place, où l'intelligence ne serait pas susceptible d'être affectée par quelque distraction ou influence que ce soit. Le réductionisme cartésien ne rendrait donc pas compte, selon lui, de la complexité inhérente à « l'être humain ». En d'autres mots, Damasio croit que nos émotions de même que les différents processus biologiques de notre corps sont susceptibles d'influencer l'exercice de notre raison. Une telle influence serait particulièrement importante lorsqu'il s'agit des décisions qui se rapportent à la façon dont il convient de se comporter sur les plans personnel et social. Dans cette perspective, il est d'avis qu'une personne qui ne parvient pas à composer convenablement avec le monde des émotions sera incapable de planifier, de décider et d'agir, de façon responsable, sur les plans personnel et social en fonction de buts à long terme (Zigler, 1999, p. 448).



Enfin, pour vraiment bien saisir les tenants et les aboutissants de cette complexité, il conviendrait plutôt, selon Damasio, de prendre en considération non seulement toutes les dimensions de la personne, mais également les différentes caractéristiques du milieu dans lequel elle doit évoluer :

la compréhension globale de l'esprit humain nécessite de prendre en compte l'organisme ; non seulement il faut faire passer les phénomènes mentaux du plan des processus de pensée immatériels à celui d'un tissu biologique, mais il faut aussi les mettre en rapport avec l'organisme entier, dans lequel le corps et le cerveau fonctionnent comme une unité, et qui interagit pleinement avec l'environnement physique et social (1995, p. 315).

## 2.2 Paul Ricoeur

Le jugement moral pratique, ou encore la manière de réaliser la fin dans le domaine des choses humaines, renvoie au perpétuel défi de la liberté, de la personne en quête de sens, de réalisation de soi, d'accomplissement, de besoins à combler, de rêves à poursuivre. Un défi perpétuel parce que l'être humain, contrairement à l'animal, ne reçoit pas à la naissance cet instinct fournissant en toutes circonstances ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire, de dire ou de ne pas dire, de tenter ou d'éviter. Un défi perpétuel qui est donc marqué, selon Ricoeur, par l'embarras du choix et la nécessité d'en arriver, malgré tout, à une décision :

chaque besoin, chaque désir est problématique, tant que le soi ne s'est pas orienté par rapport à lui. Certes il m'est présent d'une façon immédiate, mais cette présence immédiate est informe et se prête à une inquisition sans fin. C'est pourquoi le temps importe à la connaissance de soi ; mes désirs questionnés ont sans fin des aspects nouveaux qui se prêtent à une élucidation et à une confrontation mouvantes (1988a, p. 137).

« C'est pourquoi le temps importe à la connaissance de soi ». Ricoeur rejoint ici la célèbre formule de Socrate (v.470-v.399) : « Connais-toi toi-même. » L'art de faire les bons choix conduisant au bonheur passe nécessairement par la connaissance de soi : les besoins à combler, les handicaps limitant les ambitions, les plaisirs qui rendent vraiment heureux, les ambitions auxquelles il est préférable de renoncer, les erreurs et les échecs qui nous ont fait grandir, les rêves irréalisables pour diverses raisons, l'idéal à poursuivre. L'importance de la

connaissance de soi pour le sujet moral est partagée également par plusieurs auteurs, notamment par Goldie (2002), qui perçoit pour sa part dans l'effort visant à comprendre nos capacités personnelles une condition sine qua non pour le contrôle des émotions :

So education of the emotions is, in part, also a matter of coming to understand your emotional capabilities, and the power of the emotional desires which are expressions of these capabilities. Once you do have this understanding, you are in a better position further to educate your capabilities over time, and in a better position to exercise authority on an occasion over your emotional desires (p. 118).

Autrement dit, plus on sait qui l'on est — aptitudes, origines, valeurs privilégiées, culture, besoins, handicaps — et ce que l'on doit faire de sa vie — ambitions, plaisirs qui rendent heureux, idéal —, moins on risque de s'y perdre dans cet embarras du choix, dans cet éventail de possibilités, dans ce champ illimité de la motivation : « il est bien vrai que le dernier jugement pratique de préférence emporte le choix ; mais par principe le champ de la motivation est illimité et comporte toujours un horizon indéterminé dont la détermination progressive suscite sans fin de nouveaux horizons indéterminés » (Ricoeur, 1988a, p. 137).

Pour Ricoeur, le perpétuel défi de la liberté auquel est confronté le sujet moral renvoie non seulement à cette indétermination, mais tout autant au problème de la perception de l'objet de sa motivation. Un objet que le sujet moral perçoit toujours avec sa grille d'analyse bien à lui, dans un contexte particulier : son éducation familiale, ses études, ses valeurs, ses croyances, ses auteurs préférés, bref tout ce qui l'habite et à partir duquel il fait la lecture de tout ce qui se présente à lui. « Le problème du choix, d'après Ricoeur, reste celui du bien apparent, c'est-à-dire du bien tel qu'il apparaît ici et maintenant à moi un tel, dans telle situation unique » (1988a, p. 139). Cette grille d'analyse, dont nous venons d'évoquer certains éléments, comporte également tout ce qui relève du domaine de l'affectivité chez l'être humain : les émotions recherchées, les joies et les peines de même que les réussites et les échecs ayant marqué l'histoire personnelle jusque-là, les besoins à combler, les désirs inassouvis, l'idéal à poursuivre, les ambitions, les craintes, les doutes. Or, ce qui relève du domaine de l'affectivité, nous dit Ricoeur, reste problématique dans la mesure où le parfait contrôle de ses divers éléments, nous venons d'énumérer certains d'entre eux, ne va pas de soi : « La hiérarchie des biens apparaît toujours sous l'obscur livrée du désir et sous les

espèces de l'affectivité problématique aux horizons sans fin. Le principe de l'hésitation est dans la confusion corporelle à laquelle est soumise l'existence humaine » (1988a, p. 141).

Le perpétuel défi de la liberté auquel est confronté le sujet moral est souvent marqué par cette affectivité problématique aux horizons sans fin et aux multiples couleurs : plaisir et colère, amour et haine, doutes et certitudes, ambitions et déceptions, joies et peines, rêve et réalité, etc. L'absence d'instinct, noté plus haut, implique cette confusion constitutive avec laquelle le sujet moral est tenu de composer de différentes façons : en pesant le pour et le contre d'un choix, en hiérarchisant ses biens, disait Ricoeur, en se fixant des objectifs et en les modifiant au besoin en cours de route, en se donnant éventuellement les moyens appropriés de les réaliser. Bref, le sujet moral doit essayer d'y mettre un peu d'ordre ou faire des choix personnels, parce qu'il ne peut pas en rester indéfiniment dans cet horizon sans fin. Comment sortir du stade de l'indécision ? Comment en finir avec cet embarras du choix ? Comment hiérarchiser ou se fixer des priorités pour donner un sens à sa vie ? Ces questions-là font également partie du perpétuel défi de la liberté et Ricoeur fait appel à l'analogie du travail de l'artiste pour montrer qu'il faut se donner du temps pour trouver ce sens :

premièrement je suis une liberté qui émerge sans cesse de l'indécision, parce que les valeurs apparaissent toujours dans un bien apparent que me montre l'affectivité ; l'affectivité a un caractère problématique qui appelle une clarification sans fin ; elle est comparable dans l'ordre pratique à l'inadéquation d'une perception par touches, par esquisses, par profils ; seul le temps clarifie (1988a, p. 455).

Le temps peut certes aider à clarifier les priorités, à fixer les objectifs, à hiérarchiser les besoins, à choisir le meilleur moyen disponible. Mais, malheureusement, le sujet moral, ayant à composer avec d'innombrables situations pour lesquelles il a été plus ou moins bien préparé, n'en dispose pas toujours autant qu'il en voudrait. Il aimerait bien parfois avoir plus de temps pour consulter les membres de sa famille, lire des articles ou des livres, poser des questions à ses amis, à ses pairs ou à des experts susceptibles de lui apporter un certain éclairage sur ce qui le trouble, l'inquiète ou le fait hésiter. Cependant, il est parfois tout simplement impossible de disposer du laps de temps idéal pour procéder à ces consultations avant de prendre une décision. Cette impossibilité, selon Ricoeur, serait l'une des sources du problème, chez le sujet moral, de la perception de l'objet de sa motivation évoqué plus haut : « mais, comme la

clarification des motifs est à jamais inachevée, que la décision est brusquée par l'urgence, que l'information reste toujours bornée, cette liberté de l'attention demeure solidaire des limites mêmes de l'existence corporelle ; elle n'aperçoit que des biens apparents, elle n'est capable que d'une lecture inadéquate des valeurs » (1988a, p. 455-456).

Il est vrai que la décision du sujet moral est effectivement souvent « brusquée » pour toutes sortes de raisons : un délai à respecter, un accident pour lequel on y est pour rien, un abandon dont on était loin de se douter, des ressources financières limitées, des promesses non tenues, le décès d'un proche, les lenteurs de la bureaucratie, pour ne nommer que celles-là. Et il est également vrai que l'information dont le sujet moral dispose lorsqu'il doit arrêter son choix reste toujours « bornée » : l'expert consulté est un incompetent ou manque de professionnalisme, les données disponibles n'ont pas été mises à jour, on manque de temps pour faire le tour des dernières publications consacrées à ce sujet, etc. Pour toutes ces raisons, il va sans dire qu'il est très rare que « la clarification des motifs » soit complètement achevée, que l'être humain puisse contrôler chacune des variables dans les nombreuses situations où il se retrouve. Il n'a pas non plus le loisir de vérifier, avant de procéder à chacun de ses choix, si sa décision est vraiment cohérente par rapport à tout ce qui le constitue : ses valeurs, ses croyances, ses engagements, son idéal, etc. Tel n'est pas le cas, toujours selon Ricoeur, pour le scientifique qui, lui, dans son laboratoire, peut prendre tout son temps afin de respecter scrupuleusement les moindres détails du protocole de sa recherche : « la recherche d'adéquation entre nos idéaux de vie et nos décisions, elles-mêmes vitales, n'est pas susceptible de la sorte de vérification que l'on peut attendre des sciences fondées sur l'observation. L'adéquation de l'interprétation relève d'un exercice de jugement qui peut au mieux se prévaloir, au moins aux yeux des autres, de la plausibilité » (1990, p. 211).

Pour Ricoeur, le perpétuel défi de la liberté auquel est confronté le sujet moral ne se déroule malheureusement pas dans les conditions idéales des laboratoires scientifiques. Les instruments et le matériel sont là en quantité suffisante, on a le loisir de procéder par essais et erreurs, on reprend au besoin certaines expérimentations, on prend le temps de vérifier les hypothèses formulées antérieurement, on simule un fonctionnement ou un processus, on consulte les collègues ayant déjà eu à composer avec les difficultés que l'on s'attend à rencontrer dans le cadre de la recherche. Autrement dit, on met toutes les chances de son côté

pour faire en sorte que les pairs puissent penser le plus grand bien de nos résultats. Ricoeur est bien au fait que l'univers du jugement moral pratique, ou encore la manière de réaliser la fin dans le domaine des choses humaines, ne permet pas l'utilisation d'une méthode infaillible et universelle, faisant l'unanimité et aboutissant à des conclusions d'une logique implacable. Le défi de la liberté, de ce point de vue, renvoie à la difficulté consistant en l'obligation de mettre un terme aux délibérations. Ricoeur fait ici référence à Thomas d'Aquin (1225-1274) afin d'illustrer cette difficulté : « C'est ainsi que l'on peut comprendre ce jugement de la psychologie thomiste : le choix procède du dernier jugement pratique, mais faire qu'un jugement soit le dernier, cela est l'oeuvre de la liberté » (1988a, p. 162).

### 2.3 Thomas d'Aquin

On retrouve également dans les écrits de Thomas d'Aquin un éclairage susceptible de nous aider à comprendre la situation paradoxale des personnes intelligentes qui peuvent parfois déraiper lorsqu'il s'agit du jugement moral pratique, c'est-à-dire dans la manière qu'elles parviennent à réaliser la fin dans le domaine des choses humaines. Tout comme Ricoeur, cet auteur ayant vécu au treizième siècle avait lui aussi évoqué le problème de la perception, chez le sujet moral, de l'objet de sa motivation : « la faculté de perception n'est pas attirée par les choses selon qu'elles sont en elles-mêmes, mais elle les connaît selon leur représentation (...) : "le vrai et le faux", qui regardent la connaissance, "ne sont pas dans les choses mais dans l'esprit" » (Ia-IIae, q.22, a.2, conclusion).

L'être humain ne poursuit pas des fins « selon qu'elles sont en elles-mêmes ». Il ne les poursuit que parce qu'il les trouve bonnes pour lui, dans ce contexte particulier qui est le sien à un moment donné de son existence, qu'elles lui permettraient de s'épanouir, de donner un sens à sa vie. Parce que, c'est là notre opinion, il n'y a pas de chose vraie en soi, ou bonne en soi, que l'on pourrait puiser à volonté dans le catalogue intemporel d'une fabrique de sagesse. Nous ne sommes pas ici dans le monde des noumènes, ou choses en soi, évoqué par Kant (1724-1804) dans sa *Critique de la raison pure* : des choses pouvant exister indépendamment de toute personne capable de les connaître (1980, p. 288). Nous sommes plutôt dans le monde des phénomènes, c'est-à-dire des choses perçues par le sujet moral avec tout ce qu'il est, hic et nunc : diplômes obtenus, expériences sur le marché du travail, ambitions, craintes, ressources

financières disponibles, valeurs privilégiées, difficultés et problèmes rencontrés jusque là, pays visités, croyances religieuses, etc.

On est donc loin d'une certaine conception de « la vérité » selon laquelle il faudrait croire qu'une idée, une théorie ou n'importe quel construit conceptuel constitue une représentation exacte de quelque chose qui se trouverait au-delà de notre domaine expérientiel. Nous n'avons hélas pas accès à cet au-delà de notre domaine expérientiel, à ces choses « selon qu'elles sont en elles-mêmes ». Le bonheur recherché, dans cette perspective, est d'abord et avant tout la construction d'une personne pouvant rendre compte de ses idées et de ses convictions bien à elle, à un moment donné de son existence. Une construction très complexe, règle générale, parce qu'elle oblige à se faire une idée à partir de diverses sources d'information d'une part, et que, d'autre part, l'être humain ne reçoit pas à la naissance une faculté lui permettant de synthétiser instantanément tout ce qui peut émaner de ces sources :

les degrés intermédiaires, par lesquels il faut descendre en bon ordre, sont la mémoire du passé, l'intelligence du présent, la sagacité à l'égard des événements futurs, le raisonnement qui compare une chose avec l'autre, la docilité qui acquiesce aux avis des anciens : par ces degrés l'on descend en bon ordre selon le cours d'une délibération bien faite. Tandis que si l'on se porte à agir par élan de volonté ou de passion en passant outre à ces degrés, on verse dans la précipitation. (IIa-IIae, q.53, a.3, conclusion)

Une construction très complexe, règle générale, parce qu'elle devrait normalement viser la meilleure délibération possible aboutissant au choix le plus susceptible de rendre heureux, de satisfaire, de combler les attentes. Or, divers facteurs peuvent empêcher cette délibération bien faite et occasionner les situations évoquées dans notre problématique et dans notre Annexe 1 : ivresse au volant, agressivité au volant, détournements de fonds, accoutumance au jeu, violence conjugale, abus sexuels, vol, embonpoint. Parmi ces facteurs, il y a en premier lieu, selon Thomas d'Aquin, le fonctionnement même de l'intelligence du sujet moral qui ne tire pas exclusivement ses données du champ de la rationalité : « Il y a deux choses à considérer dans notre connaissance intellectuelle. D'abord, que cette connaissance prend, en quelque sorte, origine de la connaissance sensible. Or le sens a pour objet le singulier, et l'intelligence, l'universel. La connaissance du singulier doit donc être pour nous antérieure à celle de l'universel » (Ia, q.85, a.3, conclusion).

Cette connaissance du singulier renvoie une fois de plus au domaine expérientiel et à la perception de tout ce qui s'offre à la personne à l'aide de ses sens : vue, ouïe, odorat, toucher, goût. Cependant, cette expérience du singulier ne se réalise pas automatiquement, à la perfection, comme s'il ne pouvait y avoir qu'une seule lecture ou compréhension possible de ce qui s'offre à nos sens. Nous sommes bien loin, et nous reprenons ici l'exemple du scientifique dans son laboratoire, de ces appareils auxquels on a l'habitude de recourir dans le monde de la recherche : thermomètre, chronomètre, densimètre et autres instruments sophistiqués fournissant une seule mesure possible lorsqu'ils sont utilisés dans un contexte donné. L'être humain, au contraire, peut faire plusieurs lectures d'une même réalité en raison de tout ce qui est susceptible d'influencer sa perception (acuité visuelle, forme physique, etc.), ou encore ce qui compose la partie sensible de sa faculté de connaître :

Le choix d'un acte particulier à exécuter est comme la conclusion d'un syllogisme de l'intelligence pratique. Mais d'une proposition universelle on ne peut tirer directement une conclusion singulière, sans employer une proposition singulière comme mineure. C'est pourquoi le jugement universel de l'intelligence pratique ne peut porter à l'action sans une donnée de connaissance de la partie sensible (Ia, q.86, a.1, solution 2).

Je peux, par exemple, avoir comme principe universel ou intention d'« être bon avec les autres ». Mais le fait d'être bon ne peut pas se concrétiser autrement que dans un contexte particulier présentant certaines caractéristiques que je me dois de prendre en considération à toutes les fois que j'envisage « d'être bon » : les besoins de la personne à laquelle j'ai l'intention de manifester cette bonté, ce que cette personne représente pour moi à ce moment-là, le moment de la journée, les moyens financiers et le temps dont je dispose, etc. Bref, il y a en somme un travail d'adaptation aux circonstances et d'appropriation des données qui n'a rien d'instantané à toutes les fois que le sujet moral veut passer de l'universel au singulier, du spéculatif au pratique, ou encore de l'intention à l'action. Au contraire, ce travail nécessite un certain nombre d'étapes par lesquelles la personne doit passer pour se faire une idée de ce qui peut être perçu :

l'intelligence humaine n'obtient pas dès la première appréhension la connaissance parfaite d'une réalité : mais elle en connaît d'abord

quelque chose, par exemple la quiddité, qui est le premier et le propre de l'intelligence, puis les propriétés, les accidents, les manières d'être, qui ont rapport à l'essence de cette réalité. Et à cause de cela, l'intelligence doit unir les éléments connus, ou les séparer, et ensuite, d'un jugement affirmatif ou négatif, passer à un autre, ce qui est raisonner (Ia, q.85, a.5, conclusion).

Raisonner, c'est unir des éléments connus ou les séparer, faire des choix, trier des données, procéder à des jugements. Raisonner, c'est donc ne pas être à l'abri de l'erreur puisque l'intelligence peut se tromper lorsqu'elle ordonne un élément à l'autre, par composition, division ou même raisonnement (Ia, q.85, a.6, conclusion). Parce qu'il n'est pas limité par des instincts qui confinent à un certain environnement cognitif et à une seule option possible peu importe les circonstances, le défi de la liberté pour l'être humain consiste donc, en s'en tenant ici au strict plan rationnel, à assumer cette capacité de juger. Un commentateur de Thomas d'Aquin montre bien ici que l'on ne peut vraiment saisir le fonctionnement de l'intelligence humaine chez ce dernier que dans la mesure où l'on fait intervenir les interactions avec la liberté : « there is a necessary connection between freedom and possession of an intellectual nature. Only possession of such a nature gives one the power of judgment, and this power precisely *is* the power to be free from the determinism that being confined to a limited cognitional environment entails » (l'auteur souligne) (Theron, 1991, p. 297).

Nous venons d'examiner le fonctionnement même du jugement moral pratique. Nous aborderons dans la prochaine section ce qui peut occasionner le mauvais fonctionnement de ce type de jugement.



## Chapitre 3

### Ce qui peut occasionner un mauvais fonctionnement du jugement moral pratique

#### 3.1 Les passions et l'agir humain

Nous avons évoqué dans le chapitre précédent que l'être humain, contrairement à l'animal, peut faire plusieurs lectures d'une même réalité — personne, situation, objet, etc. — en raison de tout ce qui est susceptible d'influencer sa perception. Nous avons surtout examiné, alors, des éléments inhérents à la capacité humaine de percevoir les choses, l'expérience sensible, l'absence d'instincts et l'éventail de possibilités qui s'offrent à l'être humain. À ces éléments, nous sommes d'avis qu'il convient maintenant d'ajouter le monde des passions sans lequel on ne peut pas vraiment saisir toute la complexité du jugement moral pratique. Le terme « passion » auquel nous faisons référence ici est celui qui est défini par Thomas d'Aquin dans sa *Somme théologique*. Il se rapporte aux mouvements de la sensibilité, au monde des émotions bonnes ou mauvaises. Il s'agit donc d'un élargissement comparativement à la nuance péjorative que le terme a prise à l'époque moderne, alors qu'il se limite, grosso modo, à un sentiment violent qui l'emporte sur la raison (Pinckaers, 1990, p. 379). Pour King (1999), il ne fait aucun doute que les idées développées par Thomas d'Aquin en ce qui concerne le rôle des passions dans la vie morale conservent encore aujourd'hui toute leur pertinence malgré le fait que pas moins de huit siècles nous séparent de cet auteur. Ces idées, selon lui, renferment quelque chose d'unique que toute personne intéressée par ces questions devrait examiner attentivement :

The subtlety and penetration of Aquinas's analysis of the passions is unparalleled, and the questions he addresses are still philosophically pressing and acute. His discussion deserves to be taken seriously by anyone concerned with the issues he examines, not just by those with primarily historical or systemic interests. That is his genuine philosophical legacy to us, and it is a rich legacy indeed (King, 1999, p. 132).

Dans la *Somme théologique*, les passions sont une composante nécessaire de l'agir humain en dépendance des actes et de leurs principes intérieurs, les vertus (Pinckaers, 1990, p.

381). L'être humain se définit librement lui-même, entre autres, dans ses interactions avec les autres. Il exprime ses ambitions et ses désirs dans ce qu'il fait. Et ce qu'il choisit de faire est influencé d'une certaine façon par le monde des passions : ses espoirs, ses peurs et son anxiété (Hunt, 1992, p. 276-277). Pour Thomas d'Aquin, des émotions telles que l'amour, la joie et la peur ne sont pas sans rapport avec la vie morale et tout ce qu'elle comporte : réflexion, processus de décision, etc. Les émotions, en effet, sont bel et bien présentes à l'intérieur même de la raison pratique et ont un rôle à jouer relativement à la motivation du sujet moral dans la recherche des biens désirables. On ne peut donc guère se surprendre, dans cette perspective, que Thomas d'Aquin tienne tant à examiner ce qu'elles représentent et ce qu'elles peuvent impliquer sur le plan de l'agir humain (Floyd, 1998, p. 161).

Une telle perspective implique, entre autres, que le jugement moral pratique ne peut pas se rapporter exclusivement à l'exercice de l'intelligence chez une personne. Il comprend également tout ce qui concerne le monde de la sensibilité dans la mesure où, nous l'avons vu plus haut, la connaissance chez l'être humain procède de la perception sensible (Pinckaers, 1990, p. 382-383). Ce type de jugement peut donc être plus ou moins affecté dans son exercice par le surgissement de l'une ou l'autre des passions (peur, crainte, colère, joie, tristesse, etc.) : « la prudence ne consiste pas dans la seule raison, mais aussi dans l'appétit : car, (...) son acte principal est de commander, ce qui revient à appliquer une connaissance à l'appétit et à l'opération. C'est pourquoi la prudence ne disparaît pas directement par oubli ; elle est détruite plutôt par les passions » (IIa-IIae, q.47, a.16, conclusion).

Par exemple, lorsque les passions précèdent le jugement moral pratique, il ne fait aucun doute, pour Thomas d'Aquin, qu'elles sont susceptibles de l'offusquer (Ia-IIae, q.24, a.3, solution 1). Une femme découvrant que son mari a une maîtresse, une enseignante rudement mise à l'épreuve par des élèves impolis, un employé qui se croit injustement congédié par ses patrons, une mère qui vient d'apprendre que son jeune enfant a la leucémie... On peut aisément comprendre que des personnes profondément éprouvées, en état de choc, d'une façon ou d'une autre, ne soient pas dans des dispositions idéales pour élaborer un jugement conforme à ce qui les caractérise vraiment lorsqu'elles sont en possession de tous leurs moyens : leurs valeurs, leur savoir-vivre, etc. Lorsqu'une personne est pour ainsi dire projetée dans un « état

second » par ce qui lui arrive, il est alors plus difficile, il faut en convenir, de se maîtriser parfaitement en de telles circonstances.

La position de Ricoeur comporte, à notre avis, un certain nombre de similitudes avec celle que nous venons d'évoquer. En effet, on retrouve aussi chez cet auteur une représentation de la vie morale dans laquelle les passions occupent une place importante. Le passage suivant offre une bonne idée, selon nous, de cette importance qu'il lui accorde :

La compréhension réelle et concrète de la morale commence avec les passions. Alors les mots devoir, loi, remords etc. prennent un autre sens. C'est par référence aux passions que les valeurs obligent à la façon d'une dure loi. (...) le véritable drame de la morale qui est le drame de l'homme divisé. Un dualisme éthique déchire l'homme par delà tout dualisme d'entendement et d'existence (Ricoeur, 1988a, p. 24).

On trouve également dans sa représentation de la vie morale une place importante à la liberté de l'être humain. « Le drame de l'homme divisé » qu'il évoque, par exemple, renvoie aux choix rendus possibles par le fait même qu'il est libre, et non pas déterminé par des instincts. Or, nous dit-il, il n'est pas impossible que cette liberté puisse être à ce point mal assumée qu'elle conduise l'être humain dans l'une ou l'autre des formes de l'esclavage : alcool, drogue, jeu, sexe, cupidité, aliments, etc. Une telle éventualité reste toujours possible dès lors qu'il est incapable de parvenir à exercer un certain contrôle sur les passions qui l'habitent : « Le principe des passions réside dans un certain esclavage que l'âme se donne à elle-même : l'âme se lie elle-même. L'esclavage des passions est quelque chose qui arrive à un sujet, c'est-à-dire à une liberté » (Ricoeur, 1988a, p. 25-26).

Le défi de la liberté chez l'être humain est posé dès que l'on constate cette indétermination fondamentale qui le distingue de l'animal. Il a l'embarras du choix dans une foule de domaines, ce qui ne va pas sans occasionner des doutes, des hésitations, des essais plus ou moins concluants, voire des errements de toutes sortes. Son corps ne lui montre pas systématiquement la voie à suivre, la meilleure façon de combler ses besoins, de satisfaire ses désirs, de répondre à ses attentes, bref, de s'épanouir d'une manière qui puisse être humainement convenable. Son corps le met en présence d'une foule de possibilités, certes ; mais son devenir n'est tracé à nulle part. Il doit apprendre à se connaître, découvrir ce qu'il

veut devenir vraiment, essayer certaines de ces possibilités et évaluer jusqu'à quel point elles lui permettent de concrétiser cet épanouissement, ce bonheur auquel il aspire comme tous ses semblables. Or, nous dit Ricoeur, cette recherche ne va jamais de soi précisément parce que son corps demeure, d'abord et avant tout, un principe de confusion :

Pourquoi faut-il que la volonté commence et recommence sans cesse par l'indétermination ? Pourquoi l'homme est-il une histoire qui développe tout sens à partir d'une primordiale confusion, toute forme à partir de l'informe ? C'est du côté de la motivation qu'il faut regarder, ou plus exactement du côté du corps qui donne une matière à l'idée formelle de motif. C'est parce que l'existence corporelle est un principe de confusion et d'indétermination que je ne puis être du premier coup projet déterminé, détermination de moi-même, aperception de raisons déterminées. Le projet est confus, le moi informe, parce que je suis embarrassé par l'obscurité de mes raisons, enfoncé dans cette passivité essentielle de l'existence qui procède du corps (Ricoeur, 1988a, p. 136)

L'omniprésence des passions dans la vie morale est également soulevée par un spécialiste de la psychologie clinique. Alors que nous serions peut-être davantage portés, dans le langage courant, à utiliser des concepts tels que circonstance, situation, domaine, secteur d'activités, entre autres, pour signifier cette omniprésence, ce spécialiste en rend compte, pour sa part, en ayant recours au concept de « système » :

Les émotions ou d'une façon plus exacte les représentants affectifs, sont des "qualificateurs" (j'emploie ici le langage de Damasio) de tout ce qui se passe dans les autres systèmes. Par exemple, elles déterminent le tonus affectif, l'amplification, etc., des systèmes modulés (...) systèmes pulsionnel, des relations humaines, de relations avec la réalité extérieure ou sociale, de relations intrasubjectives. (Luzes, 2004, p. 180)

### **3.2 L'embrouillement du jugement moral pratique**

Pour Thomas d'Aquin, l'exercice de la raison peut être empêchée de diverses façons. Par manière de distraction, par manière de contrariété, ou encore, comme l'évoquait Ricoeur (1988a, p. 25-26) plus haut, par une sorte de ligature : « le plaisir sensible entraîne une certaine modification corporelle, plus grande même que dans les autres passions, et d'autant plus que la véhémence de l'appétit est plus accusée à l'égard d'une chose présente que d'une chose

absente. Or ces perturbations du corps empêchent l'exercice de la raison, comme on le voit pour les hommes ivres » (Ia-IIae, q.33, a.3, conclusion).

Une personne peut être, par exemple, tellement obsédée par la protection de ses intérêts qu'elle n'a même pas conscience que cette obsession en arrive à embrouiller son jugement (Bersoff, 1999, p. 423). Pour diverses raisons, une personne peut avoir perdu le contrôle d'elle-même à un point tel qu'elle se trouve ni plus ni moins transportée par ses passions. Ces dernières viennent en pareil cas troubler sa délibération et sa capacité de comprendre ce qui lui arrive, ce qui peut l'amener à commettre des actes qu'elle pourra éventuellement regretter (Goldie, 2002, p. 112-113). L'embrouillement du jugement moral pratique peut survenir à l'un ou l'autre des stades de son déroulement : intention, délibération, décision, exécution. Le désordre peut se manifester, entre autres, dans le fait de rechercher de mauvais biens, de délibérer de la mauvaise manière, d'en arriver à un jugement erroné, ou encore de mal exécuter ce que l'on a décidé. Parce qu'il ne faut pas oublier qu'à chacun de ces stades l'intelligence, la volonté et les émotions sont susceptibles de s'influencer les unes les autres (Westberg, 1994, p. 202, 215) On peut, par exemple, être bien intentionné, rechercher une bonne fin, mais se tromper de diverses façons lorsqu'il s'agit de trouver les moyens appropriés de la poursuivre (McInerney, 1982, p. 75).

### **3.3 Certaines causes de l'embrouillement du jugement moral pratique**

Nous disions que l'intelligence, la volonté et les émotions sont susceptibles de s'influencer les unes les autres. Des émotions telles que la joie, la tristesse, la peur et la colère sont susceptibles de venir troubler la volonté de tout un chacun dans son quotidien (Ricoeur, 1988a, p. 260). Elles peuvent également troubler l'intelligence dans la mesure où lorsqu'une personne se trouve en quelque sorte saisie par une telle émotion, une chose peut lui apparaître bonne à ce moment-là alors qu'elle ne le serait pas en d'autres circonstances, c'est-à-dire « normalement » (Stump, 1997, p. 579). Dans cette section, nous examinons, tour à tour, quelques causes susceptibles d'affecter le jugement moral pratique de la personne : la peur, la colère, l'imagination et l'espoir.

### 3.3.1 La peur

Il y a toutes sortes de peurs : peur des foules, peur de parler en public, peur de voyager en avion, peur du dentiste, peur des animaux, peur des aiguilles, peur de contracter des microbes, peur de la noirceur, peur des ascenseurs, etc. Certains auteurs établissent une différence entre les peurs « normales » et les peurs « phobiques ». Les premières seraient du registre de l'émotion, associées à des situations objectivement dangereuses, d'une intensité limitée et contrôlables. Les peurs phobiques, quant à elles, seraient du registre de la maladie, associées à des situations parfois non dangereuses et pourraient aller jusqu'à la panique (André, 2004, p. 17).

Si les peurs phobiques ne mettent pas la vie de la personne en danger, elles sont toutefois susceptibles de détruire sa qualité de vie en raison du dérèglement qu'elles peuvent occasionner. Pour Thomas d'Aquin, il est évident que plus une émotion est forte, plus la personne qui en est affectée se trouve empêchée par elle : « Et donc quand la crainte est intense, on veut assurément délibérer, mais on est troublé à tel point dans ses pensées qu'on ne peut trouver de solution » (Ia-IIae, q.44, a.2, solution 2).

Autrement dit, on est troublé à un point tel que c'est la capacité même de discerner le véritable bien hic et nunc, ou encore à délibérer, qui se trouve en quelque sorte handicapée dans son exercice. Certains iront même jusqu'à utiliser l'expression « peur paralysante » pour signifier concrètement l'aspect dévastateur de cette émotion chez la personne. Dans cet autre passage de la *Somme théologique*, Thomas d'Aquin évoque ici ce côté bouleversant de l'émotion dans la personne susceptible d'occasionner une certaine perte de contrôle lorsqu'elle n'est pas maîtrisée : « si la crainte prend de telles proportions qu'elle bouleverse complètement l'esprit, elle empêche d'agir » (Ia-IIae, q.44, a.4, conclusion).

La peur mal contrôlée fait sans aucun doute partie de ces causes susceptibles d'affecter le jugement moral pratique de l'être humain. Cette peur peut parfois être à ce point envahissante qu'elle fait agir la personne d'une façon qui ne correspond pas à ce qu'elle est vraiment (Cessario, 2001, p. 111). La peur peut rendre difficile la poursuite du bien par la

volonté, déformer notre jugement par rapport au bien et nous faire apparaître comme faciles des biens qui sont en réalité difficiles à obtenir (Bowlin, 1999, p. 85).

Comme la plupart des émotions, il semblerait que les peurs échappent à la volonté de l'être humain quant à leur déclenchement. Toutefois, cela ne signifie pas que ce dernier n'a pas ce qu'il lui faut, en lui, pour parvenir à réguler ces peurs. Cela ne signifie pas, dans cette perspective, que les adultes — parents, enseignants et enseignantes, éducateurs et éducatrices dans les centres de la petite enfance, moniteurs et monitrices dans les centres de loisirs, etc. — ne sont pas appelés, à cet égard, à faire œuvre d'éducation avec le jeune dont ils ont la responsabilité ; soit lorsque l'occasion se présente, ou encore carrément dans le cadre d'une mise en situation planifiée ayant une visée d'ordre pédagogique. En d'autres mots, il apparaît important, dans les divers contextes où le jeune est appelé à se développer, que des adultes lui donnent « des occasions de s'y confronter, d'apprendre à les maîtriser. Et à en garder les bons côtés, comme la prudence, issue de l'expérience. » (André, 2004, p. 19) Si, d'une part, le fait d'avoir certaines peurs — de l'eau, du feu, du froid, de la chaleur, des hauteurs, des animaux, etc. — peut s'avérer nécessaire pour la survie de l'être humain, il va sans dire que le développement de l'aptitude à maîtriser ses peurs s'avère alors essentielle pour assurer sa qualité de vie. Or, ce développement est une question d'éducation : « Anticipation, symbolisme, remémoration, imagination : toutes ces capacités (...) nous permettent d'enrichir et de rendre plus flexibles nos réactions de peur. Car la définition la plus exacte de la peur est d'être la réaction à la conscience d'un danger : je peux ne pas avoir peur alors même que j'ai frôlé un vrai danger » (André, 2004, p. 26).

### 3.3.2 La colère

Si la peur constitue un bel exemple de cause susceptible d'affecter le jugement moral pratique de la personne, on peut certes en dire autant de la colère. Pour celui ou celle qui lit les journaux, écoute la radio ou regarde la télévision, il n'y a pas une semaine qui passe sans que l'on évoque un cas impliquant l'une ou l'autre des nombreuses manifestations de cette émotion mal contrôlée : rage au volant, violence conjugale, bébés secoués ou maltraités par leurs parents, violence dans les écoles primaires et secondaires, harcèlement et abus de pouvoir dans les milieux de travail, menaces proférées par des adultes lors d'un match de hockey sur

glace mettant aux prises deux groupes d'adolescents, etc. Pour Thomas d'Aquin, de toutes les émotions, ce serait la colère qui affecterait le plus le jugement de la personne parce qu'elle « cause un tel trouble physiologique dans la région du cœur, qu'il retentit dans les membres extérieurs » (Ia-IIae, q.48, a.3, conclusion). Ricoeur semble présenter une position sur l'ampleur que peut atteindre l'impact de cette émotion qui se rapproche de celle-là lorsqu'il affirme que, dans l'accès de colère, « l'agitation du corps rompt toutes les digues du contrôle volontaire, se répand, s'entretient elle-même » (1988a, p. 252).

Nous avons évoqué plus haut les multiples formes que peut revêtir la colère dans notre société. Mal maîtrisée par la personne, elle peut occasionner diverses conséquences plus ou moins regrettables : expulsion, exclusion, accidents, coups, blessures, poursuite, sanction, emprisonnement, congédiement, etc. À cause du chaos que cette émotion mal régulée est susceptible de provoquer dans les diverses sphères d'une société, les intervenants et intervenantes présents dans les multiples institutions où l'on retrouve des jeunes sont appelés à faire œuvre d'éducation afin de montrer à ces derniers les limites qu'il convient de ne pas franchir pour assurer la préservation d'un minimum d'ordre sans lequel un milieu peut rapidement se déshumaniser : les parents dans la famille, les enseignants et enseignantes dans les écoles, les arbitres et les entraîneurs impliqués dans les diverses disciplines sportives, etc.

L'exemple suivant, relaté par Edgar Morin dans l'un de ses plus récents ouvrages, montre bien, selon nous, et l'ampleur du phénomène de la colère mal contrôlée dans nos sociétés modernes, et le fait que ce phénomène touche tous les groupes d'âges, et la nécessité, pour une société, d'imaginer les dispositifs éducatifs nécessaires<sup>3</sup> afin de viser la préservation d'un minimum d'ordre social :

Des stages de maîtrise de la colère ont été institués à Miami pour apprendre aux participants à détecter leurs premiers signes d'irritation et à faire marche arrière. Ils s'adressent aux écoliers, aux adolescents, aux parents, aux salariés, aux policiers, aux délinquants pour en quelque sorte leur enseigner à intégrer l'auto-examen et l'autocritique dans leur esprit. Comme quoi la pratique de l'autocritique devrait être

---

<sup>3</sup> À ce sujet, on consultera, par exemple, The Anger Coping Program, dans Lochman, Lampron, Gemmer, & Harris, 1987, in Larson et Lochman, 2005, p. 33.



*déclenchée et stimulée par une pédagogie* (nous soulignons) (Morin, 2004, p. 107).

Comme quoi, à l'évidence, cet enseignement à l'intégration de l'auto-examen et de l'autocritique n'a pas été assez favorisé dans les écoles de cette municipalité au cours des dernières décennies. Comme quoi ce problème, portant essentiellement sur l'aptitude à réguler convenablement une émotion, en est arrivé à constituer un défi politique et éducatif incontournable pour les dirigeants et dirigeantes de cette municipalité. Il s'agit d'un exemple états-unien, certes, un pays où la violence atteint parfois des niveaux records dans plusieurs milieux urbains : Los Angeles, New York, Washington, Chicago, etc. Mais avec la perspective ouverte par l'exemple rapporté par Morin, on ne peut pas s'empêcher de poser, aujourd'hui, la question suivante : est-il vraiment nécessaire d'attendre que la violence atteigne, dans nos milieux de vie, des niveaux comparables à ceux enregistrés à Miami avant de se convaincre de la pertinence de faire une plus grande place au thème du contrôle des émotions dans les programmes d'études de nos écoles primaires et secondaires ?

### **3.3.3 L'imagination**

Nous évoquons plus haut que l'être humain ne vient pas au monde avec un corps pouvant lui montrer systématiquement, en toutes circonstances et à tous les sujets, la voie à suivre, la meilleure façon de combler ses besoins, de satisfaire ses désirs, de répondre à ses attentes, de s'épanouir d'une manière qui puisse être humainement convenable. Comment s'y prendre pour être heureux ? Quel itinéraire emprunter pour réussir sa vie ? Imiter ses parents, ou imaginer sa propre façon d'assurer son bonheur ? Fuir la didacture de sa patrie d'origine par tous les moyens, ou partager avec la parenté ce que lui offre la société dans laquelle il est né et a grandi ? Choisir un métier dès le secondaire, ou poursuivre ses études au collège et à l'université ? Démarrer sa propre entreprise, ou être salarié dans une entreprise ? Se marier, ou rester célibataire ? Avoir des enfants, ou ne pas en avoir ? Vivre dans un milieu rural, ou dans un milieu urbain ? Planifier sa retraite pour ses 55 ans, ou pour ses 65 ans ? Etre croyant, agnostique ou athée ? Vivre la quête de sens à son existence seul, ou se joindre à l'un ou l'autre des nombreux mouvements religieux susceptibles de lui apporter ce sens dans ses dogmes, ses pratiques, sa morale et ses rituels ?

Si, jour après jour, un plus ou moins grand nombre de possibilités s'offrent à l'être humain à chaque fois qu'il doit prendre une décision, il reste que son devenir n'est pourtant pas tracé à nulle part. Parce qu'il est libre, il doit apprendre à se connaître, découvrir ses goûts, se fixer des objectifs à atteindre en fonction de ses choix, éviter ce qui ne le rend pas vraiment heureux, essayer certaines de ces possibilités et évaluer jusqu'à quel point elles lui permettent de combler ses différents besoins : affectivité, confort matériel, estime de soi, pouvoir d'achat, carrière, quête de sens, etc. Parce qu'il reste libre d'être heureux comme bon lui semble, il est appelé à imaginer les fins à poursuivre à cet égard et à choisir les moyens les plus appropriés pour parvenir à atteindre ces dernières. Or, l'imagination est capable du meilleur comme du pire : « l'imagination ne se borne pas comme la perception à montrer au besoin son objet absent, elle le charme et le séduit. Depuis Montaigne et Pascal, les moralistes ont souligné cette puissance trompeuse de l'imaginaire qui mime la présence et la satisfaction et fascine la conscience » (Ricoeur, 1988a, p. 94).

Certaines personnes s'imaginent qu'elles seront plus heureuses lorsqu'elles seront plus riches, plus rapides sur la route lorsqu'elles feront l'achat d'une nouvelle voiture, plus belles en ayant recours à la chirurgie esthétique. D'autres s'imaginent plus rusées que les fonctionnaires du ministère du Revenu et utilisent divers stratagèmes pour minimiser l'impôt à payer. Certaines en arrivent parfois à s'imaginer, à tort ou à raison, qu'elles trouveront un mieux-être garanti en adhérant à l'une ou l'autre des nombreuses sectes que l'on retrouve en Occident. Hélas, il arrive parfois que le bonheur anticipé ne soit pas au rendez-vous :

rien qu'en France, plus d'une centaine de sectes (...) ont réussi à convaincre près de 200,000 de nos compatriotes. Quelques-uns sont des célébrités. Certains sont nos voisins. *Tous sont à la recherche d'un mieux-être* qu'ils ne trouveront pas. (...) Ils sont tombés dans les pièges tendus par les sectes et les "églises" nouvelles, les "religions" exotiques. Essorés physiquement, financièrement et psychologiquement, ils ont cessé de vouloir être (nous soulignons). (Van Geirt, 1997, p. 10)

Tout le monde est à la recherche d'un mieux-être, d'un bonheur, sous une forme ou sous une autre : physique, esthétique, financière, matérielle, spirituelle, etc. On fait du sport pour être plus en forme. On va chez l'esthéticienne pour mieux paraître. On a recours au conseiller financier pour être plus riche. On devient végétarien parce que l'on croit que l'on

pourra ainsi vivre en meilleure santé et plus longtemps. De la même façon, sur le plan spirituel cette fois, certaines personnes cherchent à combler leur quête de sens en adhérant à l'un ou l'autre des nombreux nouveaux mouvements religieux (ou sectes) qui sont apparus dans le paysage au cours des dernières décennies en Occident.

Or, dans la perspective de cette quête de sens, il convient ici de se rappeler ce que nous avons souligné plus haut. Dans le déroulement du jugement moral pratique, il ne faut pas oublier qu'à chacun des stades — intention, délibération, décision, exécution —, et l'intelligence, et la volonté et les émotions sont susceptibles de s'influencer les unes les autres chez la personne qui doit choisir ce qui lui convient le mieux pour assurer son bonheur. Dans le cas de la quête de sens, il va sans dire que le contrôle des émotions par la personne pourra s'avérer déterminant lorsqu'elle aura à évaluer ce que divers mouvements ont à lui proposer afin de combler ses aspirations. Son hyperémotivité, son hypersensibilité, ou encore certaines situations où elle a plus ou moins le contrôle de ses émotions (échecs scolaires ou professionnels, divorce ou séparation parentale, difficultés financières, chômage, etc.) la rendraient plus vulnérable devant ce qui lui est offert par ces mouvements religieux (Abgrall, 1996, p. 119, 121). On s'explique un peu mieux, dans cette perspective, que certains de ces mouvements recruteraient au départ « sur la base des aspirations profondes, des refus et des révoltes investis par les adeptes auxquels on proposerait un véritable parcours initiatique » (Monroy, 1997, p. 96). D'autres mouvements, davantage axés sur une psychologie pratique ceux-là et à vocation de transformation personnelle, profiteraient de ces situations difficiles pour assurer à la personne la possibilité d'échapper à ses difficultés en s'appuyant « sur une "conscience divine de l'homme", une "énergie spirituelle" : sur de l'extra-humain. Ces idées, certes hétérodoxes par rapport aux conceptions anthropologiques dominantes, sont néanmoins en affinité avec la valeur de l'épanouissement personnel, du perfectionnement et du souci de soi, au centre de l'individualisme contemporain » (Champion & Cohen, 1999, p. 38-39).

Nous avons choisi le cas du besoin d'ordre spirituel à combler pour montrer jusqu'à quel point il importe que la personne puisse être en mesure d'exercer le meilleur contrôle possible sur ses émotions pour parvenir à faire un choix prudent. C'est-à-dire un choix susceptible de lui apporter cet épanouissement personnel ou ce perfectionnement recherché, sans pour autant qu'il puisse lui être nuisible de quelle que façon que ce soit. Nous aurions pu

tout aussi bien examiné comment les compagnies, en investissant des millions dans des campagnes publicitaires, ont recours à l'imagination afin de séduire les consommateurs pour les convaincre de la pertinence d'acheter des produits et des services pouvant assurer leur mieux-être sous toutes ses formes : financière, matérielle, physique, sexuelle, esthétique, technique. Des produits et des services dont ils n'ont pas toujours nécessairement besoin pour être heureux. Mais des produits et des services qu'ils vont se procurer malgré tout, à crédit parfois, au risque de devoir éventuellement déclarer une faillite personnelle, comme bien d'autres consommateurs exposés eux aussi quotidiennement à une publicité polymorphe et omniprésente. C'est malheureusement ce sort-là qui guette plusieurs de nos contemporains au jugement embrouillé par un imaginaire savamment nourri par les spécialistes du marketing des compagnies qui cherchent à maximiser leurs profits en jouant sur les émotions (ou cordes sensibles) de leur clientèle potentielle.

De ce point de vue, on pourrait ici conclure en affirmant que plus une personne maîtrise ses émotions et moins son imagination risque de venir embrouiller son jugement moral pratique ; que plus elle exerce cette maîtrise, et moins elle devient vulnérable aux diverses entreprises de séduction, toutes catégories confondues : « l'imagination tente et séduit par l'absence qu'elle figure et dépeint. À travers elle le besoin lui-même non seulement exige, mais à son tour tente et séduit. À partir de cette séduction, le plaisir imaginé peut être déraciné du besoin et poursuivi pour lui-même, raffiné sans fin en quantité, en durée, en diversité, etc. » (Ricoeur, 1988a, p. 98).

### **3.3.4 L'espoir**

La dernière cause de l'embrouillement du jugement moral pratique que nous présentons est l'espoir. Nous pourrions sans doute faire appel ici à diverses définitions pour la décrire. Mais nous nous en remettons, une fois de plus, à celle que l'on retrouve dans l'œuvre de Thomas d'Aquin parce que nous la trouvons particulièrement éclairante au regard de la problématique de notre recherche : « L'objet de l'espoir (...) est un bien futur, difficile, mais possible à atteindre. Peut donc être cause d'espoir ce qui nous procure certaine possibilité, ou encore ce qui nous donne la persuasion de pouvoir aboutir. Le premier cas est le fait de tout ce

qui accroît la puissance de l'homme : richesse, force, et autres moyens » (Ia-IIae, q.40, a.5, conclusion).

Il serait certes possible, à partir de cette définition, d'aborder l'espoir en tant que cause de l'embrouillement du jugement moral pratique sous différents angles. Mais pour les fins de notre démonstration, nous nous limiterons à la richesse espérée. Et pour illustrer la problématique particulière inhérente à cette richesse espérée, nous évoquerons un problème social contemporain très présent dans la plupart des pays occidentaux : le jeu pathologique. Un problème social qui, il est bon de se le rappeler, dans le cas du Québec, a une couleur toute spéciale dans la mesure où l'État est à la fois celui qui, d'une part, fait des profits mirobolants avec le jeu (Loto-Québec) ; et qui, d'autre part, doit apporter son aide aux personnes ayant développé la maladie du jeu (Ministère de la Santé et des Services Sociaux). D'où le conflit d'intérêts que ne manquent pas de souligner les organismes qui viennent en aide à ces personnes. Cela dit, un mot, tout d'abord, sur l'état des lieux en ce qui concerne l'ampleur de ce problème au Québec, histoire de mieux comprendre le contexte actuel :

les problèmes des 140 000 joueurs compulsifs du Québec coûtent près de 2,5 milliards de dollars par année à la société, selon les plus récentes études conservatrices disponibles en Amérique du Nord. Chaque joueur pathologique coûte entre 18 000 et 56 000 \$ par année, notamment à cause des vols, des fraudes, des absences au travail et de la criminalité qu'il entraîne (Castonguay, 2004b).

Après avoir pris une telle ampleur, on ne peut guère s'étonner que divers chercheurs se soient consacrés à l'étude de ce problème social au cours des dernières années et que l'État québécois n'ait pas hésité à financer les travaux de plusieurs d'entre eux. Et comment s'explique-t-il un tel phénomène ? Selon l'un des plus grands spécialistes de la question au Québec, le professeur Robert Ladouceur de l'École de psychologie de l'Université Laval, il semblerait que ce soit précisément l'espoir d'un enrichissement qui constitue l'un des éléments déterminants dans cette problématique : « Dans les jeux de hasard, tous les joueurs accros jouent dans l'espoir de gagner de l'argent » (Garnier, 2005, p. 103). L'espoir de s'enrichir rapidement, de faire un gain substantiel facile, et de pouvoir du même coup se payer une foule de biens et services auxquels on ne peut avoir accès à cause du plafonnement des revenus actuels.

Ce serait donc cet espoir qui représente la plus importante motivation de ces milliers de personnes qui, de diverses façons — achat de billets, machine à loterie vidéo, jeu de roulette, etc. —, ont perdu de véritables fortunes. Ces personnes ont en fait développé ce qu'il est convenu d'appeler la maladie du jeu, le jeu compulsif étant une maladie reconnue depuis 1980 (Castonguay, 2004a). Comment s'expliquer une telle dérive, une telle perte de contrôle ? Pourquoi font-elles partie de la minorité de joueurs ayant développé cette maladie ? Une fois de plus, nous croyons pertinent de rappeler que, dans le déroulement du jugement moral pratique, et l'intelligence, et la volonté et les émotions sont susceptibles de s'influencer les unes les autres chez la personne qui doit choisir ce qui lui convient le mieux pour assurer son bonheur, et cela à chacun des stades : intention, délibération, décision, exécution. Or, il ne s'agit certainement pas d'une question d'intelligence puisque l'on retrouve des joueurs pathologiques dans toutes les catégories de citoyens : « les problèmes de jeu attaquent toutes les couches de la société sans distinction » (Castonguay, 2004a). Il semble bien que ce soit, encore une fois, la question de la maîtrise des émotions qui serait en cause. C'est, à tout le moins, ce qu'il est permis de conclure lorsque l'on examine les explications formulées par certains spécialistes. Voici, tout d'abord, le constat formulé par deux psychiatres psychothérapeutes ayant réfléchi sur les mécanismes profonds de l'addiction :

L'installation dans une "carrière" d'addict est progressive. Il s'agit souvent d'une rencontre émotionnellement et physiquement forte avec un produit, une conduite ou une personne, une rencontre qui "accroche" en fonction des attentes profondes du sujet, d'une recherche implicite. (...) pour quelques-uns, la "rencontre" est fulgurante, à l'image d'un coup de foudre ou du joueur qui remporte son premier gros gain. Et tout le reste devient secondaire (Valleur & Matysiak, 2004, p. 10).

Et tout le reste devient secondaire : l'emploi, la famille, les amis, les dettes contractées, le stress, le manque de sommeil, la santé physique et mentale, la vente d'objets personnels et les vols pour financer les nouvelles mises. Et tout le reste devient secondaire : il n'y a plus que le monde des émotions qui occupe toute la place dans le sujet, l'intelligence et la volonté se trouvant désormais sur la touche. Il n'y a plus que la recherche de sensations incroyables procurées par le jeu, la rencontre émotionnellement forte avec le gain important que l'on

espère bien revivre une autre fois. Ces deux psychiatres font ici une large place au monde des émotions dans leur explication de l'addiction. En évoquant « les attentes profondes du sujet » pour s'expliquer les causes ultimes de la dépendance infernale des joueurs pathologiques, ils semblent rejoindre, d'une certaine façon, cet espoir de gagner de l'argent que le psychologue Ladouceur a déjà avancé plus haut.

Ce dernier apporte deux autres éléments susceptibles d'éclairer la dynamique propre aux personnes qui développent la maladie du jeu. Certaines d'entre elles, selon lui, se trouvaient déjà dans une période de leur vie qui les rendait vulnérables à des stimulations avant même d'avoir réalisé une série de gains. Ce serait donc cette vulnérabilité initiale qui favoriserait le développement de leur dépendance à l'égard du jeu. D'autres personnes, pour leur part, seraient déjà vulnérables sur le plan émotif, auraient des problèmes d'anxiété ou de dépression, et s'adonneraient au jeu pour rechercher un certain soulagement. C'est cette recherche qui ferait en sorte qu'elles deviendraient éventuellement des accros du jeu (Garnier, 2005, p. 99). Encore là, ces explications du psychologue Ladouceur renvoient au monde des émotions susceptibles d'embrouiller le jugement moral pratique des personnes. Quant à ses remarques relativement à la vulnérabilité initiale des personnes sur le plan émotif, elles rejoignent assez bien, selon nous, la conclusion que nous avons formulée à la section précédente : à savoir que plus une personne maîtrise ses émotions, et moins elle devient vulnérable aux diverses entreprises de séduction, toutes catégories confondues.

Or, on doit en convenir, une telle maîtrise n'a rien d'innée chez l'être humain. Personne ne vient pas au monde avec une telle aptitude. D'où, par conséquent, la nécessité pour tout être humain de parvenir à développer cette aptitude de manière à éviter, autant que faire se peut, cet embrouillement du jugement moral pratique. Dans cette perspective, on voit bien le défi posé par le développement de cette aptitude dans toute société et, par conséquent, la nécessité pour un État de réserver dans les programmes d'études de ses écoles primaires et secondaires des objectifs d'apprentissage compatibles avec un tel développement.

### 3.4 Un défi pour le système scolaire

Dans son programme scolaire renouvelé pour la réussite des élèves du primaire et du secondaire, le gouvernement du Québec a mis beaucoup d'emphasis sur l'enseignement de l'anglais (Richard, 2005). Il est question, en effet, dans ce document, d'augmenter le nombre d'heures consacrées à cet enseignement de façon à rendre possible l'atteinte d'un plus haut niveau de maîtrise de la langue seconde. En principe, on ne peut pas vraiment être contre cet objectif dans la mesure où il importe, dans le contexte actuel, de pouvoir maîtriser minimalement l'anglais pour améliorer ses chances de compléter des études supérieures de qualité et occuper des emplois intéressants sur le marché du travail.

Cela dit, si savoir lire, parler et écrire l'anglais peut sembler essentiel dans notre monde d'aujourd'hui, il nous semble que les heures supplémentaires consacrées à l'acquisition de ces savoirs ne devraient pas obliger les enseignants et les enseignantes à négliger les matières et les activités susceptibles de favoriser l'acquisition des savoirs suivants : savoir parler à l'autre, savoir vivre avec les autres, savoir contrôler ses émotions, savoir écouter l'autre plutôt que de le frapper, savoir lui donner la chance de se présenter ses arguments, savoir respecter les différences propres à sa culture ou à sa religion, etc. Après tout, s'il importe de pouvoir maîtriser l'anglais pour survivre sur le marché du travail, il importe bien davantage, nous avons essayé de le démontrer dans ce chapitre, que le jeune d'aujourd'hui puisse développer l'aptitude à maîtriser des émotions susceptibles de lui occasionner des problèmes de toutes sortes : échec scolaire, exclusion, rejet par les pairs, délinquance, actes de vandalisme, violence verbale et physique, etc. Dans cette perspective, il nous semble que le développement de l'aptitude à la maîtrise des émotions dans nos écoles primaires et secondaires apparaît comme un défi incontournable pour le système scolaire et qu'il importe d'investir, à cette fin, des fonds publics dans tout ce qui est susceptible de contribuer au développement de cette aptitude : livres, invitation de conférenciers, formation des enseignants et enseignantes, stratégies d'apprentissage, activités pédagogiques, etc.



### 3.5 Le défi de l'intégration de l'affectivité à l'école

Dans notre section consacrée au fonctionnement du jugement moral pratique, nous avons mis à contribution les idées de certains auteurs (Damasio, Ricoeur, Thomas d'Aquin) pour montrer la complexité inhérente au jugement moral pratique. Nous avons évoqué, entre autres, que ce jugement reste constamment marqué dans son fonctionnement par des interactions entre les multiples dimensions de la personne (physique, intellectuelle, émotionnelle, sociale) impliquées dans la réalisation de la fin dans la sphère des choses humaines. De ce point de vue, on devrait donc s'attendre à ce que l'école ne néglige pas l'une ou l'autre de ces dimensions dans les programmes de formation des futurs citoyens et citoyennes. Après tout, nous l'avons mentionné plus haut, l'école ne devrait pas se consacrer uniquement à la formation d'une main-d'œuvre susceptible de répondre aux critères d'embauche des employeurs potentiels et limiter les apprentissages aux savoirs les plus recherchés : mathématiques, anglais, français, physique, chimie, informatique, etc. Elle devrait également avoir le souci de développer des savoir-faire et des savoir-être se rapportant aux dimensions sociale, physique et émotionnelle de la personne.

Or, nous l'avons également vu plus haut, l'aptitude à la maîtrise de soi, à la saine régulation des émotions, à la prudence, ou encore au jugement moral pratique, c'est-à-dire à la manière de réaliser la fin dans le domaine des choses humaines, n'a rien d'inné. On ne développe pas nécessairement, non plus, cette aptitude en accumulant, année après année, les savoirs de toutes sortes (géographie, histoire, physique, chimie, anglais, etc.) que l'école a, entre autres, la mission de faire apprendre au plus grand nombre d'élèves :

Cognitive resources and principles for action are accessible to normal adolescents. *In themselves, however, they cannot provide an adequate basis for coping, or indeed for identity development.* We must assume that the development of adolescent forms of attachment and social-emotional exchange are also necessary components of productive adaptation and personal evolution (nous soulignons) (Olbrich, 1990, p. 47).

Autrement dit, le fait d'être de plus en plus cultivé n'habilite pas nécessairement à réguler de mieux en mieux le monde des émotions qui nous habitent perpétuellement : joie,

tristesse, colère, espoir, peur, imagination, etc. D'où la nécessité, pour l'école, de trouver les moyens d'assurer l'intégration de ce monde des émotions dans ses programmes d'études, ses stratégies pédagogiques, ses activités parascolaires et la formation continue de ses enseignants et enseignantes. Après tout, les jeunes d'aujourd'hui, comme ceux d'hier, ne sont pas déterminés à évoluer sur le seul et unique terrain de la raison et sont eux aussi appelés à une existence ouverte sur autre chose que des idées, des savoirs, des formules, des théorèmes, des définitions et des connaissances :

Cette sagesse est liée à l'idée longtemps très répandue que le plein exercice de la raison élimine de par lui-même l'affectivité. Nous savons désormais que toutes les activités rationnelles de l'esprit sont accompagnées d'affectivité [Damasio, 2003 ; Vincent, 2002]. L'affectivité, qui peut certes immobiliser la raison, est seule capable de la mobiliser. Dès lors, l'idée de sagesse se complexifie : elle n'est plus d'éliminer l'affectivité, mais plutôt de l'intégrer. Nous savons que la passion peut aveugler, mais aussi qu'elle peut éclairer la raison si celle-ci réciproquement l'éclaire. On a besoin d'intelligence rationnelle, mais on a besoin aussi d'affectivité, de sympathie, de compassion (Morin, 2004, p. 152).

Dans une telle perspective, on saisit un peu mieux le défi pour l'école qui consiste à imaginer les stratégies rendant possible la découverte et l'appropriation progressive de cette dimension de l'être humain qui fait souvent figure de parent pauvre dans les programmes d'études. Les discours officiels d'aujourd'hui, en effet, cherchent bien davantage à « vendre » la pertinence d'augmenter les heures de cours dans certaines matières (anglais, français, mathématiques, sciences), et cela afin d'améliorer la compétitivité des futurs travailleurs dans un marché du travail où seuls les plus forts gagnent (Lebuis, 2001, p. 24-25), qu'à encourager les activités susceptibles de développer les capacités du citoyen de vivre en société : ouverture d'esprit, tolérance, sens du bien commun, modération, respect des biens publics, compassion et autres capacités rendant possible une vie authentiquement humaine. Des capacités bonnes et désirables pour elles-mêmes, et non pas strictement en fonction de ce qui est susceptible de plaire aux entreprises à la recherche d'une main-d'œuvre présentant certaines caractéristiques :

L'idée d'éducation suppose toujours l'initiation d'un individu à une catégorie d'activités posées comme intrinsèquement valables ou

désirables. Une telle définition de l'éducation (...) au sens d'une forme d'éducation ou d'enseignement qui vise à développer pour elles-mêmes, sans considération d'utilité "extérieure" ou de spécialisation adaptative, les potentialités, capacités ou qualités qui, dans chaque individu, témoignent de ce qu'il y a de plus fondamentalement et de plus spécifiquement humain, est évidemment éloignée de la conception neutraliste ou minimaliste du bien qu'on associe souvent aujourd'hui à l'idée du libéralisme politique (Forquin, 2003, p. 131).

### **3.6 Le caractère incontournable du défi de l'intégration de l'affectivité à l'école dans le contexte actuel**

L'aptitude à la maîtrise de soi, à la saine régulation des émotions, à la prudence, ou encore au jugement moral pratique, c'est-à-dire à la manière de réaliser la fin dans le domaine des choses humaines, fait précisément partie, selon nous, de ces aptitudes qui « dans chaque individu, témoignent de ce qu'il y a de plus fondamentalement et de plus spécifiquement humain ». Le fait, pour ceux et celles qui administrent notre système scolaire, de se consacrer au développement de cette aptitude nous apparaît d'autant plus pertinent de nos jours lorsque l'on prend en considération ce qui caractérise le contexte qui marque nos écoles primaires et secondaires.

Et quel est-il, au juste, ce contexte ? Rappelons ici brièvement quelques caractéristiques mentionnées dans notre introduction : taxage, intimidation, épuisement professionnel des enseignants et réorientation de carrière pour certains d'entre eux, élèves présentant des difficultés de comportement, vandalisme, expulsion de l'école, échec scolaire, etc. Après avoir pris en considération ces constats, nous avons alors posé le problème des incapacités à savoir vivre avec les autres, à régler les conflits pacifiquement et à réguler sainement les émotions. Ce problème est en même temps, croyons-nous, un défi pour les autorités publiques dans la mesure où les incapacités des élèves d'aujourd'hui risquent de perdurer chez les adultes de demain dans les diverses responsabilités qu'ils auront à assumer — professionnelles, conjugales, familiales, citoyennes, etc. — en diverses circonstances, avec les coûts sociaux qui ne manquent pas d'accompagner les écarts de conduite et dont nous avons déjà fait état dans les chapitres précédents.

Il s'agit d'un défi incontournable puisque l'incapacité pour un jeune de bien se comporter avec les autres, se caractérisant par le défi à l'autorité, l'hypocrisie, l'absence de remords, l'impulsivité et l'agressivité, est un signe précurseur de la criminalité à l'âge adulte (Hinshaw & Anderson, 1996, in Baumrind, 2005, p. 40). Il s'agit d'un défi incontournable puisque les conduites antisociales s'accompagnent souvent de piètres résultats scolaires (Hawkins, Farrington, & Catalano, 1998, in Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004, p. 4). Il s'agit d'un défi incontournable puisque les jeunes qui font preuve d'agressivité présente un style d'apprentissage impulsif, ce qui les amène à consacrer moins de temps à examiner attentivement les perceptions et les réponses dans leurs relations interpersonnelles. Un tel style les amène plutôt à compter sur des réflexes et des processus automatiques de traitement des informations (Lochman, Nelson & Sims, 1981, in Larson & Lochman, 2005, p. 32). Il s'agit d'un défi incontournable puisque des études longitudinales ont montré que les jeunes présentant des comportements agressifs risquent davantage de se retrouver ultérieurement au cours de leur adolescence dans les statistiques relatives à l'abus d'alcool et de drogues, à la délinquance et aux arrestations policières (Coie, Terry, Zakriski, & Lochman, 1995, in Larson & Lochman, 2005, p. 20).

Comment s'y prendre pour relever un pareil défi ? Quelles stratégies seraient les plus susceptibles de contribuer à une telle entreprise ? Par où convient-il de commencer ? Comment peut-on parvenir à expliquer la persistance de ces divers maux (taxage, intimidation, épuisement professionnel des enseignants, etc.) dans nos écoles ? Au fait, est-ce qu'il n'y a que les acteurs et les actrices de notre système scolaire qui seraient en cause ? Avec tout ce que les médias nous rapportent relativement à ces maux, il semblerait que les explications ne manquent pas lorsqu'il s'agit d'identifier les éléments de réponses à ces problèmes. De nouveaux enseignants qui n'ont pas toujours les connaissances et les habiletés nécessaires pour assurer une gestion de classe à la hauteur des particularités des jeunes qui la composent ? Des parents qui assument plus ou moins bien leurs responsabilités à la maison ? Leur manque de fermeté lorsqu'ils constatent des comportements inadmissibles ? Le fait que ces jeunes soient exposés quotidiennement, et cela tant sur le plan visuel qu'auditif (jeux vidéo, télévision, musique, etc.), à des représentations qui remettent en question l'inadmissibilité de ces mêmes comportements ? Des jeunes moins bien encadrés qu'avant à l'extérieur de l'école, pour ne pas

dire laissés à eux-mêmes, en raison de la diminution des dépenses publiques dans le secteur des loisirs ?

Ce que ces quelques questions laissent entrevoir, au fond, selon nous, c'est que ces problèmes dont nous avons fait mention, et qui marquent les écoles d'aujourd'hui, ne doivent pas être attribuables au seul système scolaire. Il s'agit bien davantage de problèmes sociaux dans la mesure où ils sont également présents dans les autres milieux fréquentés par les jeunes. Des problèmes sociaux puisqu'ils peuvent tous se ramener, en somme, à l'absence d'une prise de conscience de quelque chose d'absolument fondamental pour une société : la nécessité de respecter les règles les plus élémentaires de la vie en commun. À défaut d'une telle prise de conscience, en effet, il devient pour le moins difficile d'assurer un minimum d'ordre sans lequel nos divers milieux de vie (écoles, familles, entreprises, sports et loisirs, etc.) deviennent tout simplement invivables :

Vont dominer dans les relations avec les jeunes adolescents des oppositions, des transgressions de plus en plus nombreuses aux limites posées, aux règles les plus élémentaires de la vie en commun, comme si le fait de s'opposer, de transgresser, de brutaliser l'environnement était devenu une valeur recherchée par beaucoup d'enfants (...) Nous n'apprenons plus (ou pas assez) aux enfants que la réalité n'est pas au service de leurs désirs ou de leurs fantasmes de toute-puissance, mais qu'elle est aussi une construction permanente entre des possibles (ceux de leurs ressources et potentialités) et des impossibles (ceux de leurs limites ou des contraintes environnantes) (Salomé, 2004, p. 72).

Nous venons d'aborder un certain nombre de facteurs susceptibles de provoquer le mauvais fonctionnement du jugement moral pratique. Nous examinerons dans la prochaine section la question du développement de l'aptitude au jugement moral pratique chez le sujet moral.

## Chapitre 4

### Le développement de l'aptitude au jugement moral pratique

Nous avons brièvement abordé dans les chapitres précédents le fonctionnement du jugement moral pratique de même que les facteurs susceptibles d'occasionner son mauvais fonctionnement. Ce chapitre est consacré à l'examen du développement de l'aptitude au jugement moral pratique chez le sujet moral. À cette fin, il sera question, entre autres, de la complexité des relations existant entre les composantes de ce jugement : intelligence, volonté et passions. Ce chapitre comporte quatre sections. Dans un premier temps, nous examinons les interactions entre l'intelligence et la volonté. Aux interactions propres à ce duo, nous ajoutons dans une deuxième partie le monde des passions, sans lequel on ne peut pas vraiment saisir toute la complexité du jugement moral pratique. Troisièmement, nous essayons de montrer en quoi la volonté joue un rôle déterminant dans le fonctionnement même de ce jugement. Enfin, nous évoquons la nécessité, pour toute personne, de développer certaines qualités morales afin d'éviter — ou de limiter — les écarts de conduite.

#### 4.1 Le jugement moral pratique, un système dynamique à trois composantes : intelligence, volonté et passions

##### 4.1.1 Les interactions entre l'intelligence et la volonté

Dans la *Somme théologique*, Thomas d'Aquin montre que l'intelligence fonctionne avec la volonté à chacune des étapes par lesquelles passe le sujet moral dans la manière de réaliser la fin dans le domaine des choses humaines. Il montre également que la rationalité s'intègre à l'intention à cause de la structuration « moyens utilisés-fin poursuivie », que le choix se fonde tant sur le jugement de l'intelligence que sur la volonté et, finalement, que l'exécution du choix est à la fois une question d'intelligence et de volonté. Autrement dit, lorsqu'il y a une intention d'exprimée dans le choix d'une action à accomplir, cela est en même temps rationnel et volontaire (Westberg, 1994, p. 166). En fait, les interactions entre la volonté et l'intelligence sont si fréquentes et les actes de ces deux puissances sont si entremêlés qu'il devient difficile, pour Thomas d'Aquin, de tracer une ligne pouvant les départager (Stump, 1997, p. 581).

Toujours selon cet auteur du 13<sup>e</sup> siècle, chaque puissance supérieure de l'âme a la capacité d'agir sur elle-même. Par exemple, l'intelligence est capable de prendre connaissance d'elle-même (Stump, 1997, p. 581) : « Le principe intellectuel, — en d'autres termes l'esprit, l'intelligence — possède donc une activité qui lui convient essentiellement, et à laquelle le corps n'a point part. Ce mode d'agir n'appartient qu'à une réalité subsistante » (Ia, q.75, a.2, conclusion).

De la même manière, la volonté peut vouloir vouloir (Stump, 1997, p. 581) : « la volonté, à la manière d'une cause efficiente, met en activité toutes les facultés de l'âme » (Ia, q.82, a.4, conclusion). Par elle-même, la volonté ne détermine pas la bonté ; la tâche d'appréhender ou de juger les choses comme bonnes relève de l'intelligence. Celle-ci présente à la volonté comme pouvant être bonnes, dans des circonstances données, certaines choses ou actions. Et la volonté recherche ces choses ou ces actions parce qu'elle est un appétit pour le bien et qu'elles lui sont présentées comme un bien. C'est pourquoi on dit que l'intelligence meut la volonté, et cela non pas comme une cause efficiente mais en tant que cause finale, parce que le fait de présenter quelque chose comme un bien meut la volonté (Stump, 1997, p. 577-578). C'est ce qu'il serait permis de conclure à la lecture d'un passage de la *Somme théologique* où il tente de répondre à la question suivante : le choix est-il un acte de volonté ou d'intelligence ? Voici une partie de la conclusion de cet article :

Or il est évident que, d'une certaine manière, la raison précède la volonté, et "ordonne" son acte, en ce sens du moins que la volonté tend vers son objet selon l'ordre de la raison, puisqu'il appartient à une faculté de connaissance de présenter son objet à un appétit. Ainsi donc l'acte par quoi la volonté tend vers quelque chose qui lui est proposé comme bon, du fait qu'il est subordonné à une fin par la raison, relève matériellement de la volonté et formellement de la raison (Ia-IIae, q.13, a.1, conclusion).

Autrement dit, ce n'est que lorsque l'esprit juge qu'une chose est bonne que la volonté, l'appétit intellectuel, aurait quelque chose à vouloir (McInerny, 1992, p. 102). L'agir humain correspondrait, de ce point de vue, à une combinaison d'intelligence et d'appétit. Sa façon de concevoir le libre arbitre chez le sujet moral le porterait à dire que tout ce qui se rapporte à

l'agir humain dépend, d'abord et avant tout, des interactions entre l'intelligence et la volonté (Westberg, 1994, p. 134) :

Par là, l'on peut voir pourquoi ces deux puissances s'enveloppent mutuellement par leurs actes : car l'intelligence comprend que la volonté veut, et la volonté veut que l'intelligence comprenne. De même, le bien est inclus dans le vrai, en tant qu'il est un certain vrai saisi par l'intelligence, et le vrai est inclus dans le bien, en tant qu'il est un certain bien désiré (Ia, q.82, a.4, solution 1).

Il n'y aurait pas d'opposition entre la vertu et la vérité, mais une relation harmonieuse mutuelle fondée sur la causalité réciproque entre l'acte de l'intelligence sur la volonté, et l'acte de la volonté sur l'intelligence, dans le domaine de l'agir humain (Hartnett, 1958, p. 10) :

Il y a deux manières de causer le mouvement. La première, à la façon d'une fin : c'est ainsi que la cause finale meut la cause efficiente. De la sorte, l'intelligence meut la volonté : car le bien connu est l'objet de la volonté, et la met en mouvement en tant que fin. La seconde manière de mouvoir est celle de l'être actif : le principe d'altération meut ce qui est altéré ; le principe d'impulsion, ce qui est mis en branle. Et c'est ainsi que la volonté meut l'intelligence, et toutes les facultés de l'âme (Ia, q.82, a.4, conclusion).

Si, on l'a noté plus haut, il est difficile de tracer une ligne pouvant les départager, il n'en reste pas moins que la distinction entre l'intelligence et la volonté reste nette parce que leurs façons d'agir diffèrent l'une de l'autre. L'intelligence est la cause spécifiant ou formelle de la volonté ; la volonté, pour sa part, est la cause efficiente de l'intelligence. L'intelligence perçoit les choses comme bonnes et vient spécifier de cette façon la volonté (McInerny, 1982, p. 72) : « De même qu'une image ne meut l'appétit sensible que si elle se présente à lui comme agréable ou nuisible, ainsi la connaissance d'un objet ne meut la volonté que s'il lui apparaît comme bon et désirable ; c'est l'affaire de l'intelligence pratique et non de l'intelligence spéculative » (Ia-IIae, q.9, a.1, solution 2).

Mais la volonté, pour sa part, comme cause efficiente, peut mouvoir l'intelligence et cela tant sur le plan des activités théoriques que pratiques (McInerny, 1982, p. 72) : « Et c'est ainsi que la volonté meut l'intelligence, et toutes les facultés de l'âme » (Ia, q.82, a.4, conclusion). La façon dont l'intelligence juge détermine la qualité morale de la volonté, selon



que cette dernière correspond ou non à ce jugement (McInerny, 1992, p. 93) : « la volonté qui ne s'accorde pas avec la raison, vraie ou fausse, est toujours mauvaise » (Ia-IIae, q.19, a.5, conclusion).

Cela étant dit, si l'on fait la distinction entre « actes de l'intelligence » et « actes de la volonté », on risque de réifier les pouvoirs d'une sorte d'être spécifique. Pourtant, la volonté n'est, au fond, pas autre chose que le pouvoir d'un être pourvu d'une intelligence ; ou encore, l'appétit d'un être ayant également le pouvoir de l'intelligence. En ce qui concerne maintenant la définition courante de la « volonté » comme « appétit intellectuel », cela ne signifie pas que l'appétit intellectuel représente un acte du pouvoir de l'intelligence, mais d'un être possédant ces deux pouvoirs : la volonté et l'intelligence. C'est dans cette perspective que l'on doit interpréter le principe de la psychologie thomiste selon lequel tous les actes de la volonté résultent toujours des actes de l'intelligence (Bradley, 1997, p. 326) : « Il n'est pas besoin d'aller à l'infini ; mais l'on s'arrête à l'intelligence, comme étant à l'origine. Car à tout mouvement de volonté il faut un acte intellectuel qui précède » (Ia, q.82, a.4, solution 3).

Afin de compléter le portrait de cette psychologie, il convient toutefois d'ajouter un autre principe à ce dernier : les actes de l'intelligence et de la volonté se comprennent l'un l'autre (Bradley, 1997, p. 326) : « En vertu du privilège qu'ont les actes des puissances de se replier les uns sur les autres, on peut dire que de même que l'acte de la volonté qui se sert de la raison pour commander précède le commandement lui-même, pareillement il y a un certain commandement de la raison qui précède aussi l'acte par quoi la volonté se sert d'elle » (Ia-IIae, q.17, a.3, solution 3).

Une telle façon d'envisager la vie morale ne vient pas pour autant nier le primat naturel de l'intelligence comme principe intérieur permettant à la volonté de se mouvoir ; cela montre plutôt l'impossibilité de séparer l'intelligence et la volonté dans le contexte thomiste (Bradley, 1997, p. 326). Cette façon d'envisager la vie morale fait également ressortir ce qui se trouve au cœur du perpétuel défi de l'être humain : être appelé à choisir, du début à la fin de son existence, ce qu'il convient le mieux de faire pour accomplir ses devoirs, exercer ses droits, se réaliser, s'épanouir, donner un sens à sa vie. Le fait d'être appelé, en d'autres mots, à exercer une liberté qui émerge d'un système comprenant à la fois l'intelligence et la volonté :

the property of freedom inheres in the will, which is the subject for the property, but it does so because of the intellect ; will's relations to and interactions with the intellect are the source of the freedom in the will. Freedom with regard to willing, then, is not a characteristic either of the will or of the intellect alone. Like freedom of action, freedom with regard to willing emerges from the functioning of a system, in this case the system comprised of intellect and will (Stump, 1997, p. 584).

#### **4.1.2 Les interactions entre l'intelligence, la volonté et les passions**

Le jugement moral pratique est un système dynamique composée principalement de la volonté et de l'intelligence, mais comprenant également les passions (Stump, 1997, p. 581). L'intention de faire quelque chose, par exemple, ne renferme pas uniquement l'engagement du sujet moral d'agir d'une certaine façon. Cette intention comprend également la conclusion d'un dialogue intérieur dont les prémisses sont ses motivations et ses croyances (McCann, 1998, p. 233). Les questions relatives à la morale se rapportent, fondamentalement, aux relations humaines et à la coordination des désirs, des besoins et des manques chez l'être humain. De ce point de vue, les émotions et les sentiments ne font pas seulement partie du processus de décision ; ils sont susceptibles d'influencer chacune des différentes étapes que ce processus peut comporter : examen des circonstances, options envisageables, évaluation des tenants et aboutissants d'une option, arrêt de la réflexion, décision de passer à l'action, etc. C'est donc dire que, pour bien comprendre le rôle des émotions et de l'affectivité dans le domaine de la morale, il devient nécessaire d'aller au delà d'une discussion sur l'affectivité et la connaissance, et d'examiner les relations pouvant exister entre ces dernières (Nucci, 2001, p. 109-110).

Ce monde des passions, dans le contexte thomiste, ne constitue pas, justement, un univers qui resterait toujours hors de la portée de l'exercice de la liberté et du jugement moral pratique. Au contraire, parce que les passions sont en quelque sorte omniprésentes et peuvent embrouiller le jugement moral pratique à l'un ou l'autre des stades de son déroulement (intention, délibération, décision, exécution), elles occupent une place de choix dans l'exposition de la vie morale dans la *Somme théologique* :

la place donnée aux passions dans la *Somme* repose sur une conception unitaire de l'homme et de son agir. Le composé humain n'est pas formé de deux substances artificiellement réunies (...) Pour S. Thomas, il existe une union substantielle (...) entre la sensibilité et l'esprit, quels que soient les tiraillements qui peuvent survenir. Elles se répercutent dans le jeu des facultés : raison, volonté, sensibilité, perception des sens, tendent à fonctionner en coordination, entre autres, dans le choix libre, constitué par un jugement et un vouloir assumant le désir sensible qui leur correspond (Pinckaers, 1990, p. 383).

Dans cette perspective, on ne peut faire autrement, pour s'expliquer les écarts de conduite chez le sujet moral, que d'examiner les différents pouvoirs à l'œuvre dans l'exercice du jugement moral pratique : l'intelligence, la volonté et les passions (Westberg, 1994, p. 202). Dans la vie morale telle que la conçoit Thomas d'Aquin, l'intelligence n'est pas contrainte d'une façon ou d'une autre par les passions ; elle peut leur résister, par exemple, en étant bien consciente de ce que représente une passion et en corrigeant ses effets sur le jugement (Stump, 1997, p. 579). En accord avec la longue tradition de la philosophie occidentale, Thomas d'Aquin prétend, en effet, que dans la mesure où l'acte spécifique de la volonté demeure essentiellement un acte spirituel, la volonté peut résister à toutes les formes de coercition (Cessario, 2001, p. 110) : « la raison n'est pas totalement absorbée par la passion, mais conserve une certaine liberté de jugement. Dans ce cas, il y a place pour une intervention relative de la volonté, c'est-à-dire que la volonté, dans les limites où la raison échappe à l'emprise totale de la passion, peut aussi se soustraire à l'attraction de son objet » (Ia-IIae, q.10, a.3, conclusion).

Ce que l'on retrouve de plus fondamental de cette longue tradition de la philosophie occidentale dans l'éthique de Thomas d'Aquin, en somme, c'est la conviction suivante : dans le pouvoir que lui confère son intelligence, l'être humain dispose d'une capacité naturellement ordonnée vers et ouverte à la vérité. Cette capacité, lorsqu'elle n'est pas entravée dans son fonctionnement par la volonté ou par des passions, permet à l'être humain de découvrir ce qui est son bien (Rhonheimer, 2000, p. 316).

## 4.2 Le rôle déterminant de la volonté dans le fonctionnement du jugement moral pratique

Sur le plan anthropologique, l'exercice de la volonté renvoie à l'idée selon laquelle les actions de l'être humain découlent à la fois de la raison et de la volonté. Thomas d'Aquin considère que la volonté est en rapport avec toute la panoplie des appétits naturels. C'est pourquoi il lui arrive fréquemment de parler de la volonté comme de l'appétit rationnel. Les êtres humains, en effet, possèdent la capacité de s'engager dans une forme d'appétition sensée (Cessario, 2001, p. 101). Ils ne sont pas nécessairement condamnés à l'impuissance devant les émotions susceptibles de les troubler de différentes manières et en diverses circonstances : tristesse, plaisir, colère, imagination, espoir, peur, etc. Au contraire, si les actions humaines impliquent à la fois la volonté et le monde des émotions, c'est donc dire qu'elles sont toujours soumises au commandement de la volonté, à cette capacité de s'engager dans un agir moral conforme aux valeurs que nous privilégions : « il est de l'essence de l'acte volontaire de pouvoir être à la fois quelque chose comme un commandement — sur le possible, sur le corps, sur le monde — et quelque chose comme une obéissance — à des valeurs reconnues, saluées et reçues » (Ricoeur, 1988a, p. 77).

Le critère déterminant le bien moral pour de telles actions consiste, dans cette perspective, à ce qu'il existe une correspondance entre ces actions et la raison (Rhonheimer, 2000, p. 317). D'une certaine façon, on peut dire que c'est la volonté, pouvoir causal de nos actes, qui permet une telle correspondance. La volonté rend possible des raisonnements d'ordre pratique, est à la source de la mise en marche de notre agir (MacDonald, 1999, p. 154) et explique que nous puissions être considérés comme étant responsables de nos actes (Audi, 1993, p. 245).

Pour Thomas d'Aquin, les passions, en elles-mêmes, sont, sur le plan théorique, les sujets de la volonté de l'être humain (Stump, 1997, p. 579). Or, selon lui, cette volonté a tout ce qui lui faut pour « résister aux mouvements de la passion » (Ia-IIae, q.6, a.7, solution 3). L'être humain a cette capacité de choisir, de dire oui ou non, d'accepter ou de refuser, de s'engager ou de renoncer : « Cela tient au pouvoir lui-même de la raison. Tout ce que celle-ci peut envisager comme bon, la volonté peut y tendre ; or la raison peut estimer bon non

seulement de vouloir ou d'agir, mais encore de ne pas vouloir ni agir » (Ia-IIae, q.13, a.6, conclusion).

Propulsé dans l'aventure de la liberté, appelé à relever le perpétuel défi de l'indétermination et de la contingence, l'être humain est toujours capable de montrer son humanité lorsqu'il s'agit de satisfaire ses besoins les plus divers :

notre sagesse est pour une bonne part au carrefour de notre volonté et de nos besoins. L'homme est homme par son pouvoir d'affronter ses besoins et parfois de les sacrifier. Or cela doit être constitutionnellement possible, c'est-à-dire inscrit dans la nature même du besoin. Si je ne suis pas maître du besoin comme manque, je peux le repousser comme raison d'agir. C'est dans cette épreuve extrême que l'homme montre son humanité (Ricoeur, 1988a, p. 89-90).

Mais parce que la volonté est puissance rationnelle et peut donc prendre dans l'action les orientations les plus diverses (un choix excellent, bon, mauvais, médiocre, etc.), il « faut donc supposer chez elle quelque habitude qui la prépare bien à son acte » (Ia-IIae, q.50, a.5, conclusion). Une habitude, c'est-à-dire une qualité, développée au fil des ans, inhérente à la volonté, « pour l'incliner à des actes d'une espèce bien déterminée » (Ia-IIae, q.54, a.1, conclusion). Des actes qui doivent convenir « à la nature humaine, par là même qu'ils sont selon la raison » (Ia-IIae, q.54, a.3, conclusion). Ces actes, ce sont ceux de la vertu, qui n'est pas autre chose que « le bon usage du libre arbitre »<sup>4</sup> et « une habitude d'action »<sup>5</sup> « qui fait qu'on agit bien »<sup>6</sup>.

### **4.3 La nécessité de développer certaines qualités morales**

Vertus, qualités, aptitudes, habitudes, attitudes, capacités, habiletés, etc. Il est certes possible de faire valoir différents arguments pour justifier l'emploi de l'un de ces concepts plutôt qu'un autre. Mais quel que soit le concept que l'on préfère utiliser pour les désigner, il n'en reste pas moins nécessaire de développer certaines qualités morales avec lesquelles il

---

<sup>4</sup> Ia-IIae, q.55, a.1, solution 2.

<sup>5</sup> Ia-IIae, q.55, a.2, conclusion.

<sup>6</sup> Ia-IIae, q.56, a.3, conclusion.

devient possible de « faire preuve de volonté » en toutes circonstances, peu importe ce que nous vivons sur le plan des émotions : tristesse, peur, espoir, joie, peine, imagination, colère, etc. De ce point de vue, on peut dire que la nécessité pour toute personne de développer ces qualités constitue l'un des fondements de la vie morale : « le mouvement de la vertu (...) a son principe dans la raison et son terme dans l'appétit selon que celui-ci est mû par la raison : de là dans la définition même de la vertu morale ces mots, qu'elle est "l'habitude de choisir en se tenant dans ce juste milieu déterminé par la raison, tel que le sage saura le définir" » (Ia-IIae, q.59, a.1, conclusion).

Une personne, en effet, ne peut être qualifiée d' « autonome » que dans la mesure où elle est capable de maîtriser les forces vives de ses émotions et de sa volonté de telle façon qu'elles puissent, elles aussi, rechercher le bien déterminé par son intelligence (Rhonheimer, 2000, p. 315-316). Puisqu'une telle maîtrise n'a rien d'inné, il est nécessaire de développer des qualités ou principes personnels d'action (Pinckaers, 1990, p. 382) qui peuvent orienter et notre volonté et nos émotions vers un agir moral conforme à ce que notre intelligence perçoit comme un bien :

This ordering of the reason is always fundamental and primarily implies an *orientative* ordering of the will and the sensitive powers *toward* the reason, so that the latter can exercise their "mastery" or practically imperative, preceptive function, which leads toward the good. This ordering must be realized by the individual human person within his or her own striving powers, and that is the work of the moral virtues (l'auteur souligne) (Rhonheimer, 2000, p. 316).

Parmi les questions que nous avons cru opportun de soulever au départ, nous nous étions demandé comment il était possible d'expliquer le manque de discernement dans l'ordre des moyens dont certains de nos contemporains « instruits » font preuve en différentes circonstances : adhésion à des sectes religieuses voraces, investissements dans des projets abracadabrants, perversions sexuelles, incitation au génocide, violence conjugale, ivresse au volant, détournements de fonds, abus de biens sociaux, etc. Nous sommes d'avis que ce manque de discernement demeure, dans une certaine mesure, attribuable à l'absence de ces qualités morales — ou au fait qu'elles soient trop peu développées — qui peuvent orienter et notre volonté et nos émotions vers un agir moral conforme à ce que notre intelligence perçoit

comme un bien : la modération dans la consommation des biens et services, le courage devant les épreuves et les difficultés, la justice dans les rapports avec les autres, etc. Le travail réalisé par ces qualités morales permet, précisément, de réguler — certains préfèrent utiliser le verbe « dominer », c'est selon... — les émotions de telle sorte que ces dernières puissent se laisser imprégner par le sens de la mesure de la raison lorsqu'il s'agit d'exercer son jugement moral pratique, ou encore de réaliser la fin dans le domaine des choses humaines (Rousseau, 2001, p. 283-284 ; McInerny, 1982, p. 76) : l'alimentation quotidienne, la conduite d'une automobile, l'achat de biens et services, le paiement des impôts et des taxes, la vie conjugale, les relations de travail, l'éducation des jeunes, etc.

Ce que le travail réalisé par ces qualités morales rend possible, en d'autres mots, c'est une éducation de la sensibilité, une coordination dans le jeu des diverses facultés chez l'être humain (intelligence, volonté, sensibilité) et un bon jugement moral pratique, et cela quels que soient les tiraillements qui peuvent survenir entre l'intelligence et la sensibilité (Pinckaers, 1990, p. 383). Un bon jugement moral pratique, c'est-à-dire l'existence d'une parfaite continuité chez le sujet moral, assurée par la qualité morale elle-même, entre le jugement spéculatif et le jugement pratique (Morisset, 1963, p. 76). Dans cette perspective, on arrive à s'expliquer un peu plus facilement ce qui se trouve à la source des nombreux cas de manque de discernement dans la manière de réaliser la fin dans le domaine des choses humaines, dont nous avons fait état dans notre introduction. Il s'agit, dans de tels cas, d'un manque de fermeté de la volonté vis-à-vis certaines dispositions du sujet moral qui vont à l'encontre du jugement spéculatif : « The general idea is that not only actions, but also the sorts of motivational dispositions that typically yield them, can go against one's better judgment and thereby exhibit a kind of weakness of will » (Audi, 1993, p. 322-323).

Pour Thomas d'Aquin, s'il y a une telle « sorte de faiblesse de la volonté » chez un sujet moral, c'est qu'il n'y a pas de qualités pour assurer une cohérence entre les émotions qui l'habitent et ce que son intelligence lui suggère de faire. En d'autres mots, la source ultime de cette « sorte de faiblesse de la volonté » se trouverait dans l'absence de qualités permettant de bien agir en acte en dépit de toutes les passions susceptibles d'influencer l'exercice du jugement moral pratique :

le siège de l'habitude qui est appelée vertu dans le sens pur et simple ne peut être que la volonté ou une puissance en tant qu'elle est mue par la volonté. La raison en est que la volonté porte à leurs actes toutes les autres puissances qui de quelque manière sont raisonnables : aussi, lorsqu'en acte on agit bien, cela vient de ce qu'on a bonne volonté. Voilà pourquoi, lorsqu'une vertu porte à bien agir en acte, c'est qu'on ne l'a pas seulement en capacité, mais il faut qu'on l'ait ou dans la volonté elle-même ou dans une puissance en tant que cette puissance est sous la motion de la volonté (Ia-IIae, q.56, a.3, conclusion).

Après avoir examiné la complexité des relations existant entre les composantes du jugement moral pratique (intelligence, volonté et passions), nous en sommes arrivé à la conclusion qu'il est nécessaire pour toute personne d'acquérir certaines qualités morales afin d'assurer le développement de son aptitude au jugement moral pratique. Le prochain chapitre sera consacré à un approfondissement de cette notion de « qualité morale ». Nous examinerons, en particulier, la prudence, celle qui applique son discernement aux actions de toutes les qualités morales en leur imposant un juste milieu (Lemoine, 1991, p. 40).



## Chapitre 5

### Les qualités morales

Ce chapitre est consacré à un approfondissement de la notion de « qualités morales » dont nous venons de faire brièvement état et comporte cinq sections. La première est consacrée aux différents rôles que ces qualités sont appelées à jouer dans l'exercice du jugement moral pratique. La deuxième porte sur leur mode d'acquisition, soit l'habitude. La troisième fait état des relations entre la prudence et les autres qualités morales. La quatrième fait ressortir les principales propriétés de la prudence. Enfin, la cinquième tente de montrer la pertinence actuelle de Thomas d'Aquin pour comprendre les tenants et aboutissants des questions posées dans notre introduction.

#### 5.1 Les qualités morales : leur raison d'être

Les jugements relatifs à ce qu'il convient de faire ou de dire, hic et nunc, sont parfois, selon Thomas d'Aquin, troublés par l'une ou l'autre des passions : tristesse, plaisir, colère, imagination, espoir, peur, etc. Lorsque l'une d'entre elles n'est pas sous le contrôle de la qualité morale, elle peut empêcher les principes généraux du jugement de s'actualiser. Or, pour que ces principes puissent guider l'action de la personne, ils doivent être appliqués à des cas particuliers. À cette fin, la qualité morale est non seulement une aide, mais une condition indispensable à l'exercice de la raison. Pour être en mesure de juger convenablement dans les cas particuliers et de commander selon ce jugement convenable, il importe donc qu'il y ait chez le sujet moral des qualités pouvant empêcher que les passions puissent nuire à l'exercice de la raison (McInerny, 1982, p. 101) : « La vertu morale perfectionne la partie affective de l'âme en l'adaptant au bien raisonnable. Mais le bien raisonnable c'est ce qui est modéré et ordonné selon la raison. Aussi, dans tout ce qui se trouve être ordonné et modéré par la raison, il se trouve qu'il y a de la vertu morale » (Ia-IIae, q.59, a.4, conclusion).

Les passions sont en quelque sorte un monde particulier, celui de la sensibilité, des choses perçues, éprouvées ou ressenties. Si certains auteurs considèrent ce monde comme étant mystérieux, pratiquement incontrôlable ou inaccessible, d'autres sont plutôt d'avis qu'il peut être propice au développement de qualités morales dans la mesure où ces passions

peuvent se retrouver sous l'emprise de la raison. Tel est le cas de Thomas d'Aquin et de ceux et celles qui s'inscrivent dans cette tradition : « la raison n'exerce pas dans le domaine de la sensibilité, un pouvoir despotique de maître à esclave, mais un pouvoir politique, comme à l'égard d'hommes libres qui ne sont pas totalement asservis au commandement » (Ia-IIae, q.17, a.7, conclusion).

Selon ces auteurs, les passions n'auraient donc rien d'inéluctable, d'incontrôlable ou d'inaccessible. Au contraire, l'être humain, pourvu de raison et libre de choisir ce qui lui convient pour se réaliser, s'épanouir et combler ses besoins, aurait en lui tout ce qu'il faut pour faire la part Selon ces auteurs, les passions n'auraient donc rien d'inéluctable, d'incontrôlable ou d'inaccessible. Au contraire, l'être humain, pourvu de raison et libre de choisir ce qui lui convient pour se réaliser, s'épanouir et combler ses besoins, aurait en lui tout ce qu'il faut pour faire la part des choses entre les différentes options qui s'offrent à lui. Si ces passions peuvent être appropriées ou non-appropriées, la raison serait capable de les évaluer en fonction du bien ou du mal auxquels elles renvoient :

tout acte reçoit son espèce d'un objet, et l'acte humain, appelé moral, reçoit la sienne d'un objet considéré dans ses rapports avec le principe des actes humains, à savoir la raison. Si donc l'objet d'un acte humain est constitué par quelque chose qui correspond à l'ordre rationnel, il sera bon selon son espèce, comme de faire l'aumône à un indigent. Au contraire, s'il s'agit de quelque chose qui répugne à l'ordre rationnel, il sera mauvais selon son espèce, comme le fait de voler (Ia-IIae, q.18, a.8, conclusion).

De ce point de vue, la qualité morale apparaît comme l'habitude à poser des jugements rationnels sur tout ce qui relève du monde des passions avec lequel l'être humain est appelé à composer tous les jours de sa vie (McInerny, 1982, p. 99). ). Il s'agit, plus précisément, d'une habitude inhérente à la volonté « pour l'incliner à des actes d'une espèce bien déterminée » (Ia-IIae, q.54, a.1, conclusion), en l'occurrence ceux qui conviennent « à la nature humaine, par là même qu'ils sont selon la raison » (Ia-IIae, q.54, a.3, conclusion). Ce qu'il y aurait de fondamental dans la qualité morale, ce ne serait pas seulement l'habitude qui aide à poser les bons gestes, à faire les bonnes actions, à bien agir. Ce serait tout autant le pouvoir de ramener

tout ce qui relève du monde des passions à quelque chose de raisonnable, de conforme à ce qui distingue l'être humain de l'animal :

The "essence of virtue" (...) is not only the habitualness (...) what is specific for moral virtue is the agreement of the appetite with the reason. The concept of moral virtue is thus related essentially and constitutively toward the doctrine of the *telos* character and the measuring function of the reason, and not merely a "habitual, free purposiveness" to do right (Rhonheimer, 2000, p. 331).

Cela dit, des qualités morales telles que la modération et le courage n'auraient pas comme première fonction de contribuer à l'humanisation des passions elles-mêmes. Leur première fonction serait en fait indirecte. Elle consisterait à protéger la lucidité de la raison et la liberté de la volonté (Rousseau, 2001, p. 297-298) :

la force a pour fonction d'écartier l'obstacle qui empêche la volonté d'obéir à la raison. Or, reculer devant une difficulté, c'est le propre de la crainte qui fait battre en retraite devant un mal difficile à vaincre. La force a donc pour principal objet la crainte des difficultés, capable d'empêcher la volonté d'être fidèle à la raison (IIa-IIae, q.123, a.3, conclusion).

En d'autres mots, l'exercice des qualités morales ne permettrait pas la suppression ou l'arrêt complet des élans de la sensibilité. Il permettrait plutôt de réguler ces élans de façon à ce que non seulement ils n'empêchent pas l'exercice de la raison, mais qu'ils puissent au contraire supporter cet exercice (Rhonheimer, 2000, p. 317). Par l'effet des qualités morales, le jugement moral pratique pourrait s'enraciner dans une plus grande détermination de la volonté vers le bien (Morisset, 1963, p. 92). Ce sont ces qualités qui assureraient la croissance de la personne humaine en humanité (Rousseau, 1996, p. 307). Or, nous l'avons déjà mentionné, l'être humain ne vient pas au monde pourvu de qualités morales pouvant lui assurer de faire, toujours et en toutes circonstances, les meilleurs choix possibles sur les fins qu'il doit poursuivre pour assurer son bien et les moyens d'atteindre ces dernières. Ces qualités, vertus ou principes personnels d'action, n'ont rien d'inné : « il est évident que les vertus sont en nous par nature à l'état d'aptitude et d'ébauche, mais non à l'état de perfection » (Ia-IIae, q.63, a.1, conclusion). Cette perfection viendrait plutôt avec le temps et le développement de certaines habitudes (Ia-IIae, q.52, a.1, conclusion).

## 5.2 Les qualités morales : des habitudes acquises

En fait, ces qualités relèvent plutôt de l'ordre de l'acquis, de l'habitude d'action qui fait qu'on agit bien lorsque l'on se trouve confronté à diverses situations présentant certaines difficultés (Bowlin, 1999, p. 158). Alors que certains auteurs sont d'avis qu'il n'y a rien entre une puissance de l'âme d'une personne, c'est-à-dire d'une capacité d'agir, et l'actualisation de ce pouvoir dans un acte humain, Thomas d'Aquin croit plutôt qu'une réalité d'ordre psychologique se trouve entre un pouvoir et son acte : une habitude (Mirkes, 1997, p. 594). De ce point de vue, la qualité morale serait une habitude développée au fil des ans, inhérente à la volonté, et causée par une accoutumance à un certain type d'actes. Elle serait susceptible d'assurer une connaissance juste du bien et un appétit constant orienté vers un tel bien (McInerny, 1982, p. 96-97) : « si la vertu de l'homme est ordonnée au bien qui est à la mesure de la règle de raison humaine, elle peut être causée par des actes humains, en tant que ces actes précisément procèdent de la raison sous le pouvoir et la règle de laquelle se réalise le bien envisagé » (Ia-IIae, q.63, a.2, conclusion).

Les êtres humains peuvent agir de diverses façons, sont exposés à de multiples influences et sont toujours appelés à choisir les fins qu'ils doivent poursuivre de même que les moyens d'atteindre ces mêmes fins dans différentes sphères d'activités : travail, loisirs, famille, éducation des enfants, investissements, projets de retraite, etc. Mais parce qu'il n'y a à nulle part de guides susceptibles de les éclairer en toutes choses et en toutes circonstances, ils ont besoin de développer des dispositions pouvant leur permettre d'agir selon leur nature, c'est-à-dire comme des êtres pourvus de raison, lorsqu'ils sont confrontés à l'un ou l'autre de ces choix. Des dispositions pour les aider à bien choisir et, par le fait même, à bien agir :

where the treatise on moral virtue begins, Thomas shows that right acting means right choosing ; this understanding of moral virtue as an elective habit — a habit of “right choosing” and consequently of “right acting” — is of decisive importance. Moral virtue is what causes the *rectitudo* of choosing, the choosing act of the will that immediately triggers action. As such, it does not form the content of an *intention*, but of an *action* (l'auteur souligne) (Rhonheimer, 2000, p. 331).

L'idéal moral auquel les êtres humains aspirent, s'il est connu de façon approximative, ne peut pas être opérationnel comme idéal moral. Ils ont donc besoin de dispositions acquises sur le plan de l'appétit, que l'on nomme modération, courage et justice, pour être en mesure d'atteindre cet idéal moral, ce bien humain, comme bon, et comme moral (McInerny, 1982, p. 105). Ce sont de telles dispositions (ou « habitus ») qui assurent le fonctionnement optimal de la volonté et de l'intelligence (Mirkes, 1997, p. 594) :

Mais si vous considérez la vertu morale dans sa matière, alors elle se tient essentiellement dans un milieu en tant qu'elle ramène la passion à la règle de raison. D'où cette phrase du Philosophe : "Dans sa substance la vertu est un milieu", en tant qu'elle applique une règle de vertu à une matière appropriée ; "mais dans ce qu'elle a de mieux et dans sa perfection, elle est un extrême", c'est-à-dire dans la conformité à la raison (Ia-IIae, q.64, a.1, solution 1).

Ces qualités morales (ou dispositions) sont des habitudes d'action (Ia-IIae, q.55, a.2, conclusion) foncièrement bonnes et productrices de bien (Ia-IIae, q.55, a.3, conclusion). Ces dispositions peuvent motiver la recherche et l'atteinte d'une vie heureuse (Cessario, 2001, p. 128). Elles sont des traits de caractère habituels ou coutumiers qui rendent droite la raison et qui peuvent être considérés comme une deuxième sorte d'attribut naturel (Nelson, 1991, p. 67). L'être humain développe de telles habitudes non pas en étudiant la philosophie morale, mais par la répétition d'actes d'un certain type (McInerny, 1982, p. 102) :

Mais il se rencontre des agents qui ont en eux à la fois le principe actif et le principe passif de leurs actes. C'est ce qui se voit dans les actes humains. En effet, les actes de l'affectivité procèdent de la faculté affective dans la mesure où celle-ci est mue par la faculté de connaissance qui rend l'objet présent, et celle-ci à son tour, dans la mesure où elle raisonne les conclusions, a pour principe actif les propositions évidentes par elles-mêmes. Aussi, lorsque les actes sont de telle sorte, ils peuvent engendrer dans celui qui les émet des habitudes (...) cela fait que les actes en se multipliant engendrent, dans la puissance qui est passive et qui reçoit, une certaine qualité qui a nom précisément habitude (Ia-IIae, q.51, a.2, conclusion).

Enfin, cette façon d'envisager la qualité morale comme habitude acquise et naturelle propre à Thomas d'Aquin et ses commentateurs nous semble partagée, jusqu'à un certain point, par Ricoeur. Chez ce dernier, en effet, on trouve également cette idée d'habitude

comme seconde nature chez le sujet moral : « l'habitude affecte ma volonté à la façon d'une sorte de nature, de seconde nature ; (...) ce qui a été initiative et activité a cessé de l'être, pour opérer désormais à la façon de ces organes que la vie a créés » (Ricoeur, 1988a, p. 266). Cet autre passage du même ouvrage témoigne également d'une façon de conceptualiser la vie morale qui se rapproche de la tradition thomiste évoquée plus haut par différents auteurs : « L'habitude humaine est pour une grande part (...) du vouloir qui retombe dans la nature : mais en retour elle est de la nature qui se subordonne au vouloir comme son organe » (Ricoeur, 1988a, p. 309).

### 5.3 La prudence et les autres vertus morales

Plusieurs auteurs sont d'avis que tout être humain posséderait en germe, en puissance ou encore à l'état d'instinct ou d'inclinations naturelles, des qualités morales telles que la modération, le courage et la justice. Tel est le cas, entre autres, pour Pieper qui s'exprime à cet égard : « there may be a kind of instinctive governance of instinctual cravings » (1966, p. 6 ; voir également Keenan, 1992, p. 414). Autrement dit, tout être humain, par exemple, serait naturellement porté à ne pas trop manger ou boire afin de ne pas se rendre malade (modération). Il aurait également une tendance naturelle à ne pas faire preuve d'une témérité susceptible de mettre sa vie en danger lorsqu'il escalade une montagne ou navigue sur un cours d'eau (courage). Mais ces « tendances naturelles » à être modéré dans la consommation, courageux devant les épreuves de la vie ou juste dans ses rapports avec les autres, ne peuvent se transformer ou s'élever au rang de « qualités morales » que dans la mesure où une règle de raison les accompagne :

L'inclination au bien de la vertu est un commencement de vertu, mais ce n'est pas la vertu parfaite. En effet, cette sorte d'inclination, plus elle est forte, plus elle peut être dangereuse, s'il ne s'y joint une règle de raison pour faire un choix bien réglé de ce qui est en harmonie avec la fin qu'on doit poursuivre (Ia-IIae, q.58, a.4, solution 3 ; voir également Ia-IIae, q.63, a.2, conclusion).

En d'autres mots, une qualité morale (ou vertu) ne peut être bonne que si, et seulement si, elle atteint cette règle de raison : « la vertu morale tire sa bonté de la règle de raison, mais pour matière elle a les passions ou les opérations » (Ia-IIae, q.64, a.1, solution 1). Ou encore,

une qualité morale ne peut atteindre son but que dans la mesure où elle correspond à cette règle de raison. Or, cette règle de raison est la prudence, une qualité morale que l'on désigne comme « la droite raison des actions à faire comme la science est la droite raison des choses à savoir » (IIa-IIae, q.55, a.3, conclusion). En établissant cette règle de raison, la prudence rend ces qualités morales (modération, courage, justice, etc.) bonnes puisque le bien de ces qualités morales acquises est le bien tel que défini par la raison (Ia-IIae, q.63, a.2, conclusion). Autrement dit, c'est à la prudence qu'il revient de trouver les moyens appropriés de réaliser les fins des qualités morales dans les diverses circonstances de la vie quotidienne :

La fin n'appartient pas aux vertus morales comme si elles-mêmes fournissaient la fin, mais parce qu'elles tendent à la fin fournie par la raison naturelle. Elles y sont aidées par la prudence qui leur prépare la voie en disposant ce qui est pour la fin. D'où il suit que la prudence est plus noble que les vertus morales et les met en mouvement (IIa-IIae, q.47, a.6, solution 3).

Dans cette perspective, on peut dire que la prudence et les autres qualités morales sont intimement liées entre elles lorsqu'il est question du jugement moral pratique (Keenan, 1992, p. 414). La prudence, en effet, ne peut pas fonctionner sans les autres qualités morales. Ces dernières, pour leur part, ne peuvent pas être mises en mouvement sans que la prudence ne leur affecte des moyens spécifiques pour atteindre leurs fins (Billy, 1995, p. 235). Pour que les inclinations naturelles d'une personne se transforment en qualités morales, il est donc nécessaire d'acquérir la qualité de l'intellect pratique que l'on nomme prudence : « Prudence is needed if man is to carry through his impulses and instincts for right acting, if he is to purify naturally good dispositions and make them into real virtue (Pieper, 1966, p. 7). De ce point de vue, on peut dire que les qualités morales présupposent la prudence, et que la prudence présuppose les qualités morales. Cela signifie également que la personne développe ces qualités morales ou habitudes acquises simultanément (McInerny, 1982, p. 105) :

Les vertus intellectuelles concernent des matières variées, sans lien entre elles., comme le montre la diversité des sciences et des arts. C'est pourquoi on n'y trouve pas la connexion comme elle se rencontre dans les vertus morales. Car les vertus morales s'établissent dans les passions et les opérations. Or les passions et les opérations ont manifestement un lien entre elles. Toutes les passions en effet découlent de quelques-unes qui sont premières, à savoir l'amour et la

haine, pour se terminer à quelques autres, à savoir la délectation et la tristesse. Et pareillement, toutes les opérations qui sont matière de la vertu morale ont un lien entre elles et aussi avec les passions. Voilà comment en son entier la matière des vertus morales tombe sous une seule espèce de prudence (Ia-IIae, q.65, a.1, solution 3).

#### 5.4 Les principales propriétés de la prudence

La prudence est pour ainsi dire la « mère » des autres qualités morales : modération, courage, justice, etc. Ces dernières, en effet, ne peuvent atteindre une certaine « perfection » que si elles sont fondées sur la prudence, qui est l'habileté à prendre de bonnes décisions. En d'autres mots, il n'y a que l'homme prudent qui peut être juste, modéré et courageux ; tandis que l'homme bon n'est bon que dans la mesure où il est prudent (Pieper, 1966, p. 3, 6). La prudence intervient à chaque fois qu'une personne doit choisir ce qu'il convient de faire ou de dire, hic et nunc. Si une foule d'émotions sont susceptibles d'influencer la personne tout au long de la délibération au terme de laquelle elle arrêtera finalement son choix, il importe donc, pour qu'elle puisse en arriver à un bon jugement, qu'elle soit capable de développer la qualité morale par excellence : la prudence (Cessario, 2001, p. 139). On comprend un peu mieux, de ce point de vue, pourquoi cette qualité ne se trouve pas exclusivement soit dans l'intelligence, ou encore soit dans la volonté. Elle est plutôt à la fois dans son intelligence et dans sa volonté, plus précisément dans l'intellect pratique (ou *liberum arbitrium*) de la personne (Hartnett, 1958, p. 22) : « la prudence “n'est pas seulement avec la raison”, comme l'art : elle comporte, en effet, comme on a dit, l'application à l'œuvre, ce qui se fait par la volonté » (IIa-IIae, q.47, a.1, solution 3).

La prudence, bien qu'elle puisse impliquer une certaine connaissance, ne se limite donc pas à la stricte connaissance de principes moraux. Une qualité morale, en effet, ne renvoie pas exclusivement à un domaine de la connaissance, mais tout autant à l'habitude de décider et d'agir correctement. Dans le cas de la prudence, il s'agit plus précisément de l'habileté à choisir les bons moyens, ou encore de la disposition de l'esprit humain à prendre des décisions, à considérer les diverses possibilités lorsque cela est nécessaire, et à mettre en action correctement la décision prise (Westberg, 1994, p. 188) :



La prudence est la droite raison des actions à faire (...) prend acte d'acte principal de la prudence cet acte qui est le principal de la raison préposée aux actions à faire. Celle-ci émet trois actes. Le premier est le conseil : il se rattache à l'invention, car délibérer c'est chercher (...) Le second acte est le jugement relatif à ce qu'on a trouvé. Et ici s'arrête la raison spéculative. Mais la raison pratique, ordonnée à l'œuvre effective, avance plus loin et son troisième acte est de commander : celui-ci consiste en ce qu'on applique à la réalisation le résultat du conseil et du jugement (IIa-IIae, q.47, a.8, conclusion).

Autrement dit, la prudence utilise la délibération, le jugement et le commandement comme des moyens rationnels par lesquels tant les fins à atteindre et que les moyens appropriés de bien vivre moralement sont découverts et appliqués (Billy, 1995, p. 246). La prudence oriente la délibération de la personne en fonction des moyens qui pourront lui permettre d'atteindre une fin, et s'assure que la personne atteindra véritablement cette fin (Cessario, 2001, p. 129). Une telle délibération, cependant, ne va pas de soi à cause du grand nombre d'éléments que la personne doit prendre en considération à toutes les fois qu'elle doit choisir ce qui lui convient le mieux pour donner un sens à sa vie, se réaliser, ou satisfaire ses besoins : « Or il est remarquable qu'en matière contingente, pour connaître une chose avec certitude, il faut tenir compte de conditions ou de circonstances multiples qui, difficilement connaissables par un seul, peuvent être perçues plus sûrement par plusieurs » (Ia-IIae, q.14, a.3, conclusion).

Ces conditions ou circonstances, en effet, peuvent s'avérer fort nombreuses : temps et argent disponibles, directives des supérieurs hiérarchiques, lois et règlements en vigueur, âges, traditions et croyances des personnes, etc. C'est précisément à cause de ce grand nombre d'éléments qu'il faut prendre en considération à toutes les fois qu'il s'agit de délibérer pour choisir le bon moyen d'atteindre un objectif que la personne doit développer la qualité morale par excellence, à savoir la prudence. Cette dernière lui permettra d'éviter les compromis sur le plan moral et de personnaliser ses choix en fonction d'un agir authentiquement humain. Sans cette qualité morale, il devient beaucoup plus difficile pour la personne d'atteindre les fins de la vie morale puisqu'elle est incapable de déterminer, dans les diverses situations dans lesquelles elle peut se retrouver, jour après jour, tant les buts qui lui conviennent que les moyens appropriés de les atteindre (Billy, 1995, p. 235) : « Prudence is the virtue of true realizations : it guides us and makes us do truly good actions. (...) The truth of prudence is the mobile, the

perpetually changing truth of concrete situations and actions : prudential ethics is a situation ethics » (Eschmann, 1997, p. 207).

Nous disions dans un précédent chapitre qu'il peut y avoir un mauvais fonctionnement du jugement moral pratique lorsqu'il y a une sorte de faiblesse de la volonté. Si une telle situation est possible, c'est parce qu'il n'y a pas, chez le sujet moral, de qualités pouvant assurer une cohérence entre les émotions qui l'habitent et ce que son intelligence lui suggère de faire. Or, cette cohérence est assurée par la prudence, ou aptitude à la maîtrise de soi, qui dirige les différentes qualités morales : modération, courage, justice, etc. (Nelson, 1991, p. 62-63). Parce qu'elle dirige les qualités morales dans le choix des moyens permettant d'atteindre les objectifs ou buts de l'être humain confronté à un éventail de possibilités dans des circonstances données, et qu'elle désigne ces mêmes buts ou objectifs que ces qualités doivent atteindre, la prudence représente la meilleure des qualités morales acquises : « La prudence dirige les vertus morales non pas seulement en élisant les moyens pour la fin mais aussi en désignant la fin. Chaque vertu morale a pour fin d'atteindre le juste milieu dans sa propre matière, et ce milieu précisément est déterminé d'après la droite raison de la prudence » (Ia-IIae, q.66, a.3, solution 3).

Au fond, la prudence vient unifier les qualités morales acquises et rend la personne capable de bien agir et de bien vivre. Une personne qui ne dispose pas de cette qualité risque davantage de faire de mauvais choix. Alors que celle ayant développé cette qualité est plus susceptible de faire de bons choix et, par conséquent, de bien agir (Keenan, 1992, p. 410, 413) : « La prudence est la recherche d'une voie d'action en vue d'atteindre un but honnête. Elle le fait par une évaluation de la situation et des facteurs impliqués. Elle nous fait rejeter certaines options en nous inclinant toujours vers ce qui est conforme aux fins véritables de notre personne » (Elders, 1983, p. 556).

## **5.5 La pertinence actuelle de Thomas d'Aquin relativement au fonctionnement du jugement moral pratique**

À ce stade-ci de notre exposé, il convient de revisiter certaines questions de départ formulées en introduction afin de montrer que les idées élaborées par Thomas d'Aquin au

13<sup>ie</sup> siècle relativement à la saine régulation des émotions et au jugement moral pratique restent, encore aujourd'hui, fort pertinentes. Comment peut-on expliquer le manque de discernement dans l'ordre des moyens dont certains de nos contemporains « instruits » font preuve en différentes circonstances : adhésion à des sectes religieuses voraces, investissements dans des projets abracadabrants, perversions sexuelles, incitation au génocide, violence conjugale, ivresse au volant, détournements de fonds, abus de biens sociaux, etc ? Bref, comment des gens que l'on dit « intelligents », parce que pourvus d'une certaine instruction, peuvent-ils à ce point déraiser lorsqu'il s'agit du jugement moral pratique, c'est-à-dire dans la manière qu'ils parviennent à réaliser la fin dans le domaine des choses humaines ?

En fait, que l'on se trouve au 13<sup>ie</sup> ou au 21<sup>ie</sup> siècle, il n'est toujours pas possible pour qui que ce soit de passer directement des grands principes de la vie morale aux choix spécifiques propres à l'action concrète, située dans des circonstances particulières (Porter, 1995, p. 98). Il est toujours aussi nécessaire pour une personne de développer l'habileté à trouver les bons moyens pour se réaliser, s'épanouir, satisfaire ses besoins et donner un sens à sa vie. Il est toujours aussi nécessaire pour une personne de pouvoir compter sur une qualité morale qui la rend capable de délibérer, de choisir et d'agir selon la raison. Une qualité permettant une parfaite concordance éthique entre les fins et les moyens de nos actions, à savoir la prudence (Lemoine, 1991, p. 32).

Or, une telle concordance éthique ne va jamais de soi. Elle apparaît peut-être même plus difficile à atteindre de nos jours à cause de l'embarras du choix occasionné par un éventail de possibilités sans cesse grandissant dans tous les domaines : politique, économique, culturel, sportif, religieux, etc. Le contexte actuel serait d'autant plus difficile pour l'individu qu'il est en quelque sorte laissé à lui-même lorsqu'il s'agit d'arrêter ses choix personnels. L'État, l'institution religieuse ou la famille, en effet, ne disposent pas toujours des services et des réponses qui lui permettraient d'y voir un peu plus clair dans cet éventail de possibilités et de faciliter ainsi son discernement. Bref, il s'agit d'un contexte marqué par de nombreuses incertitudes qui font en sorte que ces choix sont de perpétuels défis en raison des risques qu'ils comportent :

Il y a fort heureusement des ripostes aux incertitudes de l'action :  
l'examen du contexte où doit s'effectuer l'action, la connaissance de

l'écologie de l'action, la reconnaissance des incertitudes et des illusions éthiques, la pratique de l'auto-examen, le choix réfléchi d'une décision, la conscience du pari qu'elle comporte. Puisque les conséquences d'une action juste sont incertaines, le pari éthique, loin de renoncer à l'action par peur des conséquences, assume cette incertitude, reconnaît ses risques, élabore une stratégie (Morin, 2004, p. 57-58).

Or, justement, comment relever ce pari éthique ? Comment assumer ces risques avec toute la lucidité voulue ? Comment éviter ces illusions éthiques ? Comment parvenir à élaborer une stratégie susceptible de m'aider à faire de bons choix ? Nous avons déjà évoqués des éléments de réponses à ces questions dans les chapitres précédents afin de montrer la pertinence actuelle de Thomas d'Aquin relativement au fonctionnement du jugement moral pratique. Nous en évoquons quelques autres dans cette section en puisant cette fois-ci dans son *Traité de la prudence* (IIa-IIae, q.47-56), histoire de compléter notre exposition de ce qu'il serait convenu d'appeler ici le « système thomiste »<sup>7</sup> à ce sujet.

De nos jours, certes, les gens ne seraient probablement pas enclins à se tourner vers un terme comme celui de « prudence » pour aborder le domaine du jugement moral pratique. Ce terme, en effet, est plutôt perçu par nos contemporains comme une référence à l'absence de risques, à la fuite ou à la timidité : « To the contemporary mind, prudence seems less a prerequisite to goodness than an evasion of it (Pieper, 1966, p. 4). Pourtant, lorsque l'on examine attentivement les huit parties de sa représentation de la prudence (IIa-IIae, q.49), on se rend compte que l'on y trouve un ensemble d'éléments qui témoignent plutôt bien de la complexité inhérente à l'exercice du jugement moral pratique : mémoire, intelligence, docilité, sagacité, raison, prévoyance, circonspection, attention précautionneuse. En reprenant cinq de ces éléments dans le passage suivant, Thomas d'Aquin fait montre d'un esprit d'analyse dont l'excellence est reconnue, encore de nos jours, par plusieurs auteurs contemporains intéressés par les questions relatives au jugement moral pratique (King, 1999 ; Pinckaers, 1990, Westberg, 1994, pour ne nommer que ceux-là...) :

---

<sup>7</sup> Notre exposition du système thomiste, nous en sommes bien conscient, reste incomplète. Quand bien même nous aurions voulu réaliser cette entreprise dans le cadre d'une thèse de doctorat, elle serait probablement restée incomplète en raison de sa complexité et du très grand nombre d'ouvrages que Thomas d'Aquin a rédigés pour exprimer ses idées en regard du jugement moral pratique.

Or, le haut de l'âme est la raison, le bas l'action exercée par le corps ; les degrés intermédiaires, par lesquels il faut descendre en bon ordre, sont la mémoire du passé, l'intelligence du présent, la sagacité à l'égard des événements futurs, le raisonnement qui compare une chose avec l'autre, la docilité qui acquiesce aux avis des anciens : par ces degrés l'on descend en bon ordre selon le cours d'une délibération bien faite. Tandis que si l'on se porte à agir par élan de volonté ou de passions en passant outre à ces degrés, on verse dans la précipitation (IIa-IIae, q.53, a.3, conclusion).

Nous pourrions, certes, évoquer d'autres sources de manque de prudence : inconsidération, inconstance, négligence, omission. Nous pourrions, par ailleurs, reprendre un à un ces divers éléments d'une « délibération bien faite » afin de montrer qu'ils sont tous essentiels à cette fin. Mais en raison des limites inhérentes à ce mémoire, nous n'en prendrons ici qu'un seul : la mémoire du passé. Cette mémoire est fondamentale en ce qui concerne le jugement moral pratique et devrait donc être d'autant plus entraînée que c'est dans le passé que nous avons à puiser les enseignements susceptibles de nous aider à anticiper l'avenir. (Lemoine, 1991, p. 39-40). La mémoire renvoie d'une certaine façon à l'expérience acquise au fil des ans. Puisque celle-ci se rencontre davantage chez les personnes ayant atteint l'âge adulte (IIa-IIae, q.47, a.15, solution 2), les plus jeunes devraient donc prendre le temps de toujours consulter ces dernières afin d'y puiser un maximum de connaissances et, par le fait même, limiter le nombre d'incertitudes relatives à la situation dans laquelle ils se trouvent lorsqu'ils sont confrontés à un choix :

la prudence concerne les actions particulières à accomplir. En cet ordre de choses, la diversité est infinie, et il n'est point possible qu'un seul homme soit informé sans lacune de tout ce qui s'y rapporte ; il ne s'en instruit aussi qu'à force de temps et non pas en un court moment. C'est pourquoi la prudence est une matière où l'homme a besoin plus qu'ailleurs des lumières d'autrui ; les vieillards entre tous sont qualifiés pour l'éclairer (IIa-IIae, q.49, a.3, conclusion).

L'expérience des autres peut nous aider à reconnaître les ressemblances dans le nombre infini de situations singulières possibles et, par le fait même, limiter le nombre de difficultés avec lesquelles nous avons à composer dans notre délibération : « L'infinité des singuliers ne pouvant être embrassée par la raison humaine, il s'ensuit que « nos providences sont incertaines » (...) Cependant, par l'expérience, l'infinité des singuliers est réduite à un nombre

fini de cas arrivant le plus souvent et dont la connaissance suffit à la prudence humaine » (IIa-IIae, q.47, a.3, solution 2).

Cette connaissance qui « suffit à la prudence humaine », de ce point de vue, tout le monde peut donc y avoir accès. Que l'on soit jeune ou vieux, il suffit de se donner la peine de prendre le temps de consulter autour de soi des sources d'expérience, de sagesse ou de connaissances pouvant permettre de faire les bons choix. Que l'on soit jeune ou vieux, il n'y a pas d'âge pour entendre parler de prudence et commencer à développer cette qualité morale essentielle à tout être humain :

Is it really so hard to admit that the order of human, moral realizations presents its own specific difficulties? Those difficulties are of an intellectual-moral nature which need precisely the intellectual-moral virtue, namely, prudence! (...) Or are our people so preoccupied with the education of children and youngsters that they are afraid to speak of prudence because children are notoriously *not* prudent? Who would want them to be "prudent"? Who would want precocious children? (Eschmann, 1997, p. 210-211)

Au terme de ce chapitre consacré à un approfondissement de la notion de « qualités morales », ce commentaire de Eschmann nous amène à poser maintenant la question du développement de ces qualités chez les jeunes. S'il apparaît évident, en effet, que tout être humain a intérêt à pouvoir disposer de certaines qualités morales afin d'être en mesure d'éviter le mauvais fonctionnement de son jugement moral pratique, se pose alors la question de l'éducation des jeunes en regard de l'acquisition de ces qualités. C'est précisément cette question que nous examinerons dans le prochain chapitre. Une attention particulière sera consacrée aux stratégies susceptibles de favoriser le développement de ces qualités chez les jeunes.

## Chapitre 6

### Le développement des qualités morales

S'il importe pour tout être humain de disposer de certaines qualités morales afin d'être en mesure d'éviter le mauvais fonctionnement de son jugement moral pratique et les écarts de conduite qui peuvent en découler, se pose alors la question de l'éducation des jeunes en regard de l'acquisition de ces qualités. Comment les éveiller à la nécessité d'un travail pour se les approprier ? Quels contextes et quelles stratégies privilégier pour leur permettre de les développer ? Quelle place doit-on réserver à cette forme d'éducation dans les programmes scolaires ? À quelles disciplines devrait-on conférer cette responsabilité ? Voilà quelques questions incontournables lorsque l'on envisage cette forme d'éducation.

#### 6.1 Des qualités morales pour assurer le développement de l'aptitude au jugement moral pratique chez les jeunes

En d'autres mots, ce qui a été évoqué dans la section précédente n'est pas sans incidences sur l'éducation des jeunes et leur socialisation. En effet, dès lors que l'on prend en considération ces représentations des principaux mécanismes inhérents au jugement moral pratique, on devrait logiquement en arriver à une certaine représentation de l'éducation morale chez les jeunes. Cette éducation devrait passer, entre autres, par l'acquisition de certaines qualités morales afin que la volonté ne soit pas susceptible de vaciller lorsqu'elle se trouve confrontée à des émotions de toutes sortes : la modération dans la consommation de biens et services, la prudence dans le choix des moyens utilisés pour réaliser ses ambitions, le courage devant les épreuves, la justice dans les rapports avec les autres, l'auto-discipline, le contrôle de soi, la persévérance malgré les difficultés, la patience devant la lenteur sous toutes ses formes, la tolérance vis-à-vis les diverses formes du pluralisme culturel et religieux, etc.

Quel que soit le concept utilisé pour les désigner (vertus, habiletés, aptitudes, attitudes, capacités), toujours est-il qu'il est nécessaire de développer certaines qualités avec lesquelles il devient possible de « faire preuve de volonté » en toutes circonstances, peu importe les émotions avec lesquelles nous sommes appelés à composer : « the ability to defer gratification

and to control and channel one's urges to act is a basic emotional skill, one that in a former day was called will » (Goleman, 1995, p. 285).

L'activité humaine consistant à réguler ses émotions en diverses circonstances serait en quelque sorte « un art existentiel périlleux », nous dit Edgar Morin (2004). Mais un art tout de même indispensable pour éviter l'erreur, l'illusion, le délire, bref tout ce qui est susceptible d'affecter notre jugement moral pratique. Un art indispensable pour conserver une lucidité sans laquelle l'être humain peut sombrer de diverses façons. Bref, il s'agirait d'un art que tout être humain est appelé à maîtriser puisque, toujours selon Morin, la raison aurait cette capacité de pouvoir réfléchir et agir sur elle-même. Si le terme « volonté » est absent du passage suivant, on le retrouve, nous semble-t-il, de façon implicite dans l'emploi de certains verbes (prendre, civiliser, éclairer, éviter) :

La rationalité est nécessaire pour pouvoir détecter l'erreur et l'illusion dans la passion, lui donner la lucidité qui lui évite de chavirer dans le délire, mais seule peut le faire une raison qui réfléchit et agit sur elle-même. (...) Raison et passion peuvent et doivent se corriger l'une l'autre. Nous pouvons à la fois raisonner nos passions et passionner notre raison. La dialogique raison-passion est un art existentiel périlleux; il faut savoir prendre le risque de la passion mais éviter de s'y anéantir (...) Il s'agit de civiliser les passions, les émotions, pour qu'elles ne deviennent barbares et ne nous détruisent (...) La sagesse n'est pas ce qui doit inhiber amour, fraternité, compassion, pardon, rédemption; elle doit les éclairer, éviter qu'ils tombent dans les pièges de l'illusion ou qu'ils se renversent en leur contraire (Morin, 2004, p. 153-154).

Aujourd'hui, même ceux et celles qui se montrent contre l'élimination ou la négligence à l'égard des émotions dans le monde de l'éducation font valoir que nos émotions jouent un rôle important dans la découverte ou l'acquisition des connaissances ; mais ils ne comprennent pas que nos réponses émotives par rapport aux choses de ce monde puissent faire partie de notre connaissance de ces choses. En d'autres mots, nos émotions ne sont pas que des aides à la connaissance ; elles constituent des éléments essentiels du processus de la connaissance en tant que tel (Whitson & Stanley, 1996, p. 323). Non seulement nos émotions font-elles partie de ce processus, mais elles sont également présentes dans le processus de construction des représentations de ce que nous vivons, en société, dans le cadre de nos relations avec les



autres : « emotions and feelings are an integral part of the construction of our social and moral cognition » (Nucci, 2001, p. 116).

Des recherches menées au cours des dernières années dans les domaines de l'éducation et de la psychologie sociale ont montré que cette aptitude à la maîtrise des émotions, ou intelligence émotionnelle, dont il a été question dans notre introduction, s'avère essentielle pour toute personne, et tout spécialement pour l'apprentissage (Salovey & Mayer, 1990 ; Goleman, 1995 ; Salovey & Sluyter, 1997, in Gläser-Zikuda & Mayring, 2003, p. 106). Cette intelligence comprend l'habileté à percevoir, évaluer et exprimer des émotions. Elle comprend, en outre, l'habileté d'accéder et/ou de générer des sentiments susceptibles de faciliter l'exercice de la pensée, l'habileté de comprendre ce en quoi consiste l'émotion, de même que l'habileté à réguler nos émotions afin de favoriser un développement de la personne tant sur les plans émotionnel qu'intellectuel. Le concept d'intelligence émotionnelle est même intégré dans différentes approches visant le développement de nouvelles stratégies d'apprentissage dans les écoles (Gläser-Zikuda & Mayring, 2003, p. 106).

La question de l'éducation des émotions renvoie, en quelque sorte, à celle de l'importance de la culture dans une société. Qu'il s'agisse de considérer ici, à titre d'exemple, le caractère approprié d'un geste, ou encore dans quelle mesure il peut s'avérer juste en termes de proportionnalité en regard de la situation de laquelle il découle. On doit montrer aux jeunes non seulement à faire la différence entre le caractère insignifiant d'un geste, d'une part, et d'autre part, une blessure digne de ce nom, mais on doit également leur faire réaliser quelle sorte ou encore quel niveau de colère ou de contre-attaque peut être requis, dans les circonstances, pour manifester notre mécontentement à l'égard de la personne qui a posé ce geste. Dans cette perspective, il est indéniable que l'éducation dans ce domaine peut varier beaucoup d'une culture à l'autre (Goldie, 2002, p. 108).

Par ailleurs, cette question de l'éducation des émotions (et l'étymologie même du verbe « éduquer ») renvoie à une certaine flexibilité et aux possibilités qu'elle peut impliquer dans le processus éducatif. Les êtres humains peuvent être éduqués en fonction de leur adaptation à leur environnement culturel de façon à ce que les réponses émotionnelles d'un jeune cadrent bien avec celles des autres personnes déjà présentes dans sa communauté. Nous héritons non

seulement des gènes de nos parents, mais également de leur environnement. Un environnement, il va sans dire, empreint d'une certaine culture (Goldie, 2002, p. 108-109).

## **6.2 Des stratégies pour favoriser le développement des qualités morales chez les jeunes**

Cela dit, comment est-il possible de favoriser cette adaptation des jeunes à un milieu et à ses particularités ? À quelles stratégies recourir pour introduire les jeunes à cette culture où ils sont appelés à grandir et à s'épanouir ? Comment s'y prendre pour assurer le développement d'une intelligence émotionnelle sans laquelle il devient difficile de vivre en harmonie avec les autres personnes déjà présentes dans sa communauté ? Plusieurs auteurs ont élaboré des stratégies susceptibles de compléter les efforts déjà consentis par l'école en ce qui concerne le développement de la compétence à la saine régulation des émotions chez les jeunes. Nous en évoquons ici quelques-unes, histoire de montrer que la question que nous avons abordée dans ce mémoire n'est pas insoluble et est aujourd'hui examinée par un certain nombre de théoriciens de l'éducation.

Parmi les études menées dans les domaines de la psychologie développementale et de la neuropsychologie relativement aux conditions essentielles permettant aux jeunes de devenir des adultes fonctionnels, il y aurait un certain nombre de consensus qui semblent se dégager de plus en plus (Masten & Coatsworth, 1998 ; Nelson & Luciana, 2001, in Narvaez, Endicott, & Bock, 2003, p. 46). L'un des ingrédients les plus importants de ce processus de développement consisterait en des éducateurs et des éducatrices réceptifs aux besoins de l'enfant et qui lui permettent d'évoluer, dès le plus jeune âge, dans des contextes sociaux, émotionnels et cognitifs. Une telle approche implique l'établissement d'un lien de confiance entre l'enfant et les adultes qui l'entourent, la reconnaissance et la régulation des émotions dans les relations adultes-enfant, et la stimulation de l'enfant à comprendre, apprendre et communiquer en ayant recours à la conversation, aux livres et à la découverte des objets. Cette approche du développement de l'enfant pave la voie à une vie adulte équilibrée en favorisant l'établissement de relations saines sur lesquelles il devient possible de construire d'autres relations sociales, de développer l'habileté à identifier et à réguler les émotions et, par le fait même, d'éprouver une certaine aisance dans ses relations avec les autres (Sroufe,

Carlson, & Shulman, 1993 ; Sroufe, 2002 ; Werner, 1995, in Narvaez, Endicott, & Bock, 2003, p. 46).

Pour d'autres auteurs, il importerait de présenter à l'élève l'éventail des possibilités de la maîtrise de soi, du meilleur jusqu'au pire. La prise de conscience de ces possibilités pourrait les aider à se construire comme personne et à formuler des réponses à la question qu'ils se posent, jour après jour, dans les choix qu'ils font : Qui devrais-je devenir ? Parce que l'acquisition de qualités morales dans le cadre de divers processus et de situations particulières représente une tâche qui dure toute la vie d'une personne, il serait donc important de faire prendre conscience aux jeunes qu'ils ont intérêt à développer de telles qualités (Narvaez, Endicott, & Bock, 2003, p. 58).

Les enseignants pourraient, par exemple, consacrer plus d'énergie et de temps à tout ce qui ne relève pas de leur mission traditionnelle d'instruction, tandis que les citoyens et citoyennes de la communauté devraient être invités à s'impliquer de différentes manières auprès des jeunes de leur quartier (Goleman, 1995, p. 279). Les jeunes pourraient être placés dans des situations où ils auraient à juger et à critiquer des arguments semblables à ceux qu'ils sont parfois tentés d'utiliser eux-mêmes lorsqu'ils sont confrontés à une situation dans laquelle leurs intérêts égoïstes entrent en conflit avec certaines valeurs morales. Une telle confrontation pourrait les amener à réfléchir et à y penser deux fois avant d'avoir recours par la suite à ces pseudo-justifications visant à motiver des comportements dépourvus d'éthique (Bersoff, 1999, p. 425).

Les enseignants pourraient, par ailleurs, porter plus d'attention au climat affectif régnant dans leurs classes. Les expériences vécues en classe par le jeune, en effet, ne sont pas sans influencer les constructions socio-affectives consécutives aux expériences vécues à la maison et dans les divers milieux de vie qu'il fréquente. Dans cette perspective, l'école devrait particulièrement veiller à assurer au jeune un milieu de vie sécuritaire sur le plan émotionnel et lui fournir des occasions d'interagir avec les autres dépourvus de risques, de taxage, d'intimidation, etc. L'école devrait aussi élargir la vision du monde du jeune en lui faisant découvrir la grande variété de mœurs auxquelles il pourrait un jour ou l'autre être

confronté. À cette fin, plusieurs matières pourraient être mises à contribution, telles que la géographie, l'histoire et la littérature (Nucci, 2001, p. 122-123).

La philosophie pourrait elle aussi être mise à contribution, et ce même chez les plus jeunes, puisque son exercice peut favoriser le développement de la capacité de jugement de tous les citoyens sans laquelle, on l'a mentionné plus haut, la démocratie peut devenir invivable (Droit, 1995, p. 105). Après tout, comme le disait si bien Épicure, il n'est jamais trop tôt pour philosopher :

Que nul, étant jeune, ne tarde à philosopher, ni, vieux, ne se lasse de la philosophie. Car il n'est, pour personne, ni trop tôt ni trop tard, pour assurer la santé de l'âme. Celui qui dit que le temps de philosopher n'est pas encore venu ou qu'il est passé, est semblable à celui qui dit que le temps du bonheur n'est pas encore venu ou qu'il n'est plus. De sorte que ont à philosopher et le jeune et le vieux, celui-ci pour que, vieillissant, il soit jeune en biens par la gratitude de ce qui a été, celui-là pour que, jeune, il soit en même temps un ancien par son absence de crainte de l'avenir (1987, p. 217).

Pour d'autres auteurs, une telle éducation à la saine régulation des émotions chez les jeunes ne devrait pas se limiter exclusivement à une forme de socialisation où le jeune prendrait connaissance des chartes, codes, lois, règles et normes propres à son milieu de vie. Les jeunes devraient également être incités dans les divers milieux qu'ils fréquentent à faire de bons choix et à contracter de bonnes habitudes. Les adultes qui les encadrent pourraient y parvenir en ayant recours à diverses stratégies susceptibles de compléter les intentions inhérentes aux programmes d'études élaborés par l'État : témoigner sa confiance, prendre au sérieux leurs doléances, prodiguer au besoin des conseils, respecter la personnalité de chacun, etc. Parce qu'il n'est pas souhaitable que cette éducation se fasse strictement sur le seul plan cognitif, elle devrait également passer par des expériences au cours desquelles toutes les dimensions de la jeune personne (intellectuelle, sociale, émotionnelle, physique) sont sollicitées :

L'éducatif apparaît ainsi comme ne pouvant être uniquement et immédiatement de l'ordre d'une socialisation. Il ne peut consister à faire entrer dans le social par une soumission à un ensemble de normes instituées. Ce n'est pas seulement par l'imposition d'une norme ou

d'une règle que le sujet peut parvenir à sortir des captations dans lesquelles il est pris, et à assumer les frustrations que lui renvoie la rencontre des limites. C'est par l'expérience des effets de l'investissement de son désir dans une démarche de choix l'amenant à rencontrer des limites qu'il peut se positionner comme auteur de ses choix et, de là, en assumer les conséquences. (Marpeau, 2000, p. 21)

Pour assurer le développement des différentes dimensions de l'être humain (intellectuelle, sociale, émotionnelle, physique) chez les jeunes qu'on leur confie, les éducateurs et éducatrices devraient donc avoir recours à des stratégies où ces jeunes sont appelés, dans le contexte de diverses expériences, à faire des choix, à vivre des émotions et, ce faisant, à réfléchir sur la pertinence et la portée des limites omniprésentes dans la société. Ces stratégies devraient stimuler, organiser et guider le potentiel propre aux jeunes pour lesquels elles sont élaborées afin de leur permettre de développer certaines qualités : « Certes il ne s'agit pas vraiment d'une "table rase" mais d'une ouverture à de multiples possibles, reposant sur des potentialités ne demandant qu'à être stimulées, organisées et guidées. C'est donc parce que la nature a besoin d'être guidée que l'éducation est nécessaire » (Drouin-Hans, 2004, p. 74).

Ces limites, sans lesquelles il est quasi impossible d'imaginer un minimum d'ordre social, prennent toutes sortes de formes : celles des parents à la maison, celles de l'enseignant ou de l'enseignante à l'école, celles de l'arbitre sur le terrain de soccer, celles de l'entraîneur de l'équipe de hockey, celles du ministère des transports sur les routes, celles de la municipalité qui gère le service des loisirs, etc. En étant confrontée à ces limites, la jeune personne apprend à se connaître, à connaître le monde dans lequel elle est appelée à vivre et, surtout, à composer avec les émotions qui accompagnent ce qu'elle vit dans ces contextes variés : déception, frustration, plaisir, ennui, etc. Ces émotions sont une composante essentielle de la vie morale. Personne ne peut aspirer à devenir un kantien agissant uniquement par devoir puisque notre vie morale s'enracine dans nos émotions. En faisant abstraction de ces émotions, on ne peut plus vraiment saisir ce qui est à la source même de notre agir moral : des engagements, des attachements, des idéaux. D'où la nécessité, pour les personnes impliquées dans l'éducation des jeunes, de s'assurer de leur faire vivre des émotions lorsqu'elles planifient leurs activités afin de favoriser le développement de leur intelligence émotionnelle : « Character educators must find a way to more robustly integrate the fuel of

emotion as a fundamental component of their programs and activities » (Schwartz, 2002, p. 20-21).

Ces activités devraient être caractérisées par leur variété et leur flexibilité (Olbrich, 1990, p. 47). Elles pourraient, entre autres, consister dans une mise au travail du jeune dans son rapport à lui-même, à l'inconnu, aux autres, à la réalité de son environnement, et ne pas négliger l'une ou l'autre de ces dimensions : affective, relationnelle, familiale et sociale (Marpeau, 2000, p. 20-21). Strepparava (2005), pour sa part, insiste lui aussi sur l'importance de faire vivre aux jeunes des émotions dans les activités à l'école, et plus particulièrement sur la nécessité de leur faire expérimenter des points de vue différents afin de favoriser leur ouverture d'esprit :

Favoriser l'exploration du niveau tacite des émotions à travers des exercices et des jeux individuels et collectifs et promouvoir l'exploration des sensations nouvelles en situation assistée augmentent la flexibilité individuelle. Favoriser le partage, la communication et la confrontation de ses propres expériences émotives et des stratégies pour gérer des situations émotionnellement difficiles aide l'enfant à expérimenter des points de vue différents qui facilitent l'activation du processus de réflexion sur sa propre expérience. Faire l'expérience de différentes stratégies d'adaptation (*coping*) dans l'interaction avec les camarades aide à relativiser celle qui resterait autrement l'unique lecture possible de la réalité (p. 212).

Enfin, il est bon de se rappeler que cette éducation à la maîtrise de soi et à une saine régulation des émotions pouvant favoriser le développement de qualités morales ne vaut pas seulement pour la population fréquentant les milieux scolaires. Ces qualités, en effet, la personne ne les possède jamais à la perfection, peu importe le parcours scolaire emprunté : institutions fréquentées, enseignants et enseignantes, stratégies pédagogiques utilisées, matériel didactique disponible, participation aux activités, etc. Il est toujours possible, tout au long de notre existence, de parfaire l'une ou l'autre de ces habitudes :

Sans doute l'habitude est une perfection, pas cependant une perfection telle qu'elle soit le point terminus de son sujet, comme si elle lui donnait par exemple son existence spécifique. Elle n'inclut pas non plus dans sa notion même un point terminus, comme le fait chaque

espèce de nombre. Par conséquent, rien n'empêche qu'elle n'ait des degrés (Ia-IIac, q.52, a.1, solution 2).

En d'autres mots, tout sujet moral a la possibilité de continuer à développer (ou même de perdre...) les qualités morales qui rendent possible le contrôle des émotions avec lesquelles il est appelé à composer jusqu'à la fin de ses jours : tristesse, colère, joie, espoir, crainte, etc. Chacun a la possibilité, quel que soit son âge, d'assumer ce développement et de prendre les moyens de parfaire ses capacités à cet égard :

A developed capability for emotion can thus continue to be developed in the mature individual ; (...) It is, therefore, a mistake to speak as if emotional control is always a matter of controlling a token emotional response or action, like redirecting a rolling ball onto a new path ; rather, it is a matter of education of one's capability for the emotions (...) Unlike our capabilities for instinctual reaction, which lack the plasticity for being educated or transformed into a culturally informed developed capability, many of our emotional capabilities can be so educated and transformed, not only during a child's upbringing but in later life also. Education of the emotions is thus, in part, a matter of habituating our emotional capabilities to be consonant with practical reason : a continuing, lifelong struggle (Goldie, 2002, p. 117-118).

Les qualités morales sont des habitudes acquises, certes. Mais dans ce domaine-là, il n'y a rien de définitif. Le sujet moral, parce qu'il est un être libre, a toujours à relever le défi de la maîtrise de ses émotions lorsqu'il est appelé, en diverses circonstances, à choisir de dire ou de faire quelque chose : accomplir ses devoirs, exercer ses droits, se réaliser, s'épanouir, donner un sens à sa vie, etc (Audi, 1993, p. 242). Puisqu'il n'y a rien de définitif ou d'irréversible sur le plan du développement moral, chacun a donc la possibilité, en bout de ligne, d'élaborer ses propres stratégies de développement et de prendre des résolutions personnelles en ce sens : faire preuve de modération lorsqu'il s'alimente, être juste avec les autres, être courageux devant les difficultés, etc.

The same kinds of techniques that can induce a trait can generally be used to uproot it, especially where doing so is in part a matter of developing a competing trait, say fairness in place of injustice. Many of these techniques involve sheer self-discipline, for example reminding oneself what is right and exercising will power to do it. Certainly enough is known about how one can improve one's

character to make it reasonable for us to expect people to engage in a certain amount of moral self-monitoring and, when they find themselves deficient, to take appropriate action (Audi, 1993, p. 240-241).



## Conclusion

Au terme de ce mémoire, il importe de se rappeler, d'entrée de jeu, notre question de départ : comment des gens que l'on dit « intelligents », parce que pourvus d'une certaine instruction, peuvent-ils à ce point déraiper lorsqu'il s'agit du jugement moral pratique, c'est-à-dire dans la manière qu'ils parviennent à réaliser la fin dans le domaine des choses humaines ? Nous avons été en mesure de dégager un certain nombre de causes de ce dérapage dans les chapitres 2 et 3, alors que nous avons examiné le fonctionnement de ce type de jugement dans toute sa complexité de même que certaines causes susceptibles d'engendrer son mauvais fonctionnement (peur, colère, imagination, espoir). En ayant recours à l'éclairage de l'œuvre de Thomas d'Aquin et de ses commentateurs, il est apparu évident que la volonté du sujet moral jouait un rôle clé dans ce fonctionnement et qu'il importait, de ce point de vue, qu'il développe des qualités morales susceptibles de lui éviter ces dérapages : courage, modération, justice, prudence. Une fois ce constat établi, nous avons abordé le problème éducatif inhérent au développement de ces qualités dans le contexte d'aujourd'hui et le défi qu'il pose aux différents acteurs et actrices de la société : parents, enseignants, garderies, commissions scolaires, ministères, organisations sportives, etc.

Ce problème éducatif, au fond, représente un problème social dans la mesure où, ultimement, la préservation du bien commun et la qualité de la vie en société sont en jeu dans les efforts que la collectivité entend investir pour s'y attaquer. Lorsque l'on prend connaissance de l'augmentation des coûts sociaux inhérents à des phénomènes tels que l'obésité, l'alcool au volant, la violence conjugale et le jeu pathologique, pour ne nommer que ceux-là, on ne peut faire autrement que d'être préoccupé et de songer aux stratégies rendant possible une diminution des statistiques relatives à ces enjeux d'intérêt public. Le défi posé aujourd'hui par ce problème éducatif soulève plusieurs questions que nous avons évoquées ici et là dans ce mémoire. Les deux suivantes témoignent particulièrement bien de l'ampleur de ce défi : À quoi bon une société de personnes à la fois instruites et mal éduquées ? À quoi bon être prêt à exercer une profession ou un métier au terme de ses études et ne pas avoir les aptitudes à contrôler ses émotions et à vivre convenablement avec les autres (conjoint, enfants, employeur, collègues de travail, voisins, usagers des transports en commun, etc.) ?

Cela dit, nous avons souligné que ce défi ne saurait être réservé exclusivement aux acteurs et actrices exerçant une fonction dans les différents milieux éducatifs. Il s'agit, en effet, d'un défi tant pour les parents, les différents intervenants du monde de l'éducation que pour l'État et les fonctionnaires occupant des fonctions dans certains ministères : santé, services sociaux, éducation, culture, loisirs et sports, justice, transports. Un défi commandant une certaine cohérence dans la façon de dépenser les fonds publics. Un défi posant des choix importants relativement aux priorités qu'il conviendrait de se donner comme société et, plus précisément, en ce qui concerne les compétences à privilégier dans la formation des jeunes, futurs citoyens, éducateurs et contribuables. Savoir lire, écrire, compter, parler une langue seconde ? Ou plutôt savoir vivre avec les autres, régler les conflits pacifiquement et réguler sainement ses émotions ? Enfin, il est bon de se rappeler que ce défi n'est pas insurmontable et qu'il existe des stratégies ayant fait leurs preuves relativement au développement des qualités morales. Au fond, ce défi peut se ramener, encore une fois, à une question de volonté...

## Annexe 1

### 2002

L'agressivité au volant est considérée comme un problème grave par 67% des Canadiens, et 62% souhaiteraient que le Code de la route soit appliqué avec de plus de vigueur pour remédier aux comportements agressifs. C'est ce qu'indique le sondage sur la sécurité routière 2002, mené en avril dernier pour le compte de la Fondation de recherches sur les blessures de la route au Canada, auprès de 1200 Canadiens détenant un permis de conduire. L'agressivité au volant y est définie comme le fait de brûler un feu rouge ou de faire des excès de vitesse, par exemple. Le sondage comporte une marge d'erreur de 2,8%, 19 fois sur 20 (Presse Canadienne, 2002a).

Selon les données de la statistique du Québec (ISQ) publiées à la mi-décembre, les Québécois s'endettent de plus en plus chaque année. En 2001, la dette moyenne représentait 25,6% du revenu disponible par personne, comparativement à 24,9% l'année précédente (Presse Canadienne, 2002c).

Déjà accusé d'avoir agressé sexuellement deux patientes, un dermatologue de 64 ans comparait sous 19 nouveaux chefs d'accusation, à la suite de plaintes portées par neuf autres patientes. Dans l'ensemble, toutes les infractions alléguées dans la nouvelle dénonciation auraient été commises entre 1972 et 1993. Les présumées victimes, toutes des adolescentes ou des jeunes femmes, auraient alors été âgées de 12 à 27 ans (Hénault, 2002a).

Un juge québécois est accusé de conduite avec facultés affaiblies et, plutôt que de plaider coupable, présente des explications qualifiées d'in vraisemblables et de déraisonnables par les tribunaux (Hénault, 2002b).

Un ex-député est accusé d'avoir détourné des fonds de l'Assemblée nationale québécoise pour rémunérer des employés qui travaillaient à son bureau de comptable (Benjamin, 2002).

L'ancien directeur financier du courtier américain en énergie Enron, Andrew Fastow, est formellement inculpé de fraude, de blanchiment d'argent et complot, avec au total 78 chefs d'accusation retenus contre lui en rapport avec le scandale ayant conduit à la faillite spectaculaire d'Enron (Agence France-Presse, 2002a).

L'ex-pdg de la société de biotechnologie américaine ImClone, Samuel Waksal, plaide coupable devant un tribunal fédéral de New York dans une affaire de délit d'initié. Il avait auparavant nié les quatre chefs d'inculpation retenus contre lui : délit d'initié, fraude bancaire, obstruction à la justice et parjure (Agence France-Presse, 2002b).

Des documents internes à l'archevêché de Boston, qui viennent d'être publiés, montrent de façon flagrante que la hiérarchie a autorisé des prêtres accusés d'abus sexuels à rester à leur poste ou à être transférés dans d'autres paroisses. Les révélations les plus graves pour la hiérarchie de l'archevêché, qui est aux prises avec plus de 400 plaintes et risque des amendes

pouvant atteindre les 100 millions \$, sont contenues dans ces documents (Agence France-Presse, 2002c).

L'actrice américaine Winona Ryder a échappé à la prison après avoir été jugée coupable le mois dernier de vol à l'étalage pour près de 6000\$ de vêtements. Mais sa sentence prévoit notamment une mise à l'épreuve de trois ans et 480 heures de travaux d'intérêt général (Agence France-Presse, 2002d).

Une étude effectuée en 1999-2000 porte à 31% le nombre d'Américains qui souffrent d'obésité, soit le double des chiffres rapportés au cours des deux dernières décennies. Le problème se retrouve également chez les jeunes, puisque 15% des jeunes âgés de 6 à 19 ans souffrent d'un sérieux problème d'embonpoint. Cela fait tout près de neuf millions de jeunes, trois fois plus qu'une évaluation faite en 1980 (Associated Press, 2002a).

Un ancien administrateur du conglomérat Tyco, Frank Walsh, plaide coupable à des accusations de fraude boursière à la suite d'un accord avec la justice de l'État de New York. Il devra ainsi rembourser 20 millions \$ US à la compagnie et payer 2,5 millions \$ US d'amende (Associated Press, 2002c).

L'Est du Québec compte 5500 personnes aux prises avec des problèmes liés au jeu. Région expérimentale, le Bas-St-Laurent lance une gamme d'outils pour aider les victimes à vaincre cette dépendance. À la lumière de cette expérience, un plan d'action couvrirait tout le Québec en 2005 (Michaud, 2002).

Les 84 maisons d'hébergement du Québec accueillent 8000 femmes et 7000 enfants par an, tandis que la police reçoit annuellement 16000 plaintes pour violence conjugale. Les coûts sociaux de la violence conjugale s'élèvent annuellement à 500 millions \$ (Caouette, 2002).

Selon Statistique Canada, en 1999, 37% des Canadiens âgés entre deux et 11 ans étaient victimes d'embonpoint et la moitié d'entre eux étaient obèses. Souvent la conséquence du manque d'activité physique et d'une mauvaise alimentation, la corpulence a été observée davantage chez les garçons et les enfants défavorisés (Houle, 2002).

## **2003**

Le premier ministre de la Colombie-Britannique est pris en flagrant délit de conduite en état d'ébriété lors d'un voyage aux États-Unis et doit présenter ses excuses à ses concitoyens (Presse Canadienne, 2003).

## **2004**

Un juge danois avoue avoir possédé et distribué 664 photographies et 93 séquences de films pornographiques mettant en scène des enfants, a-t-on appris hier à l'ouverture de son procès au tribunal de Lyngby, au nord de Copenhague. (...) Celui-ci a qualifié sa passion pour la

pornographie infantine d'obsession, au même titre que la ludomanie (jeux vidéos). (Agence France-Presse, 2004)

Hier, dans une salle bondée du palais de justice de Montréal, l'impresario et homme d'affaires Guy Cloutier a renoncé à son enquête préliminaire et a plaidé coupable à quatre accusations à caractère sexuel pour des gestes commis à l'endroit de deux enfants, et à une tentative d'entrave à la justice. (Desjardins, 2004)

## 2005

Un homme de Toronto, âgé de 47 ans, a été condamné à prendre des cours de gestion de la colère (*anger-management*) après avoir été reconnu coupable de s'être attaqué à l'entraîneur de hockey de son fils de neuf ans lors d'un match de la catégorie atome disputé à l'aréna de Downsview. Il a dû passer une nuit en prison et a été relâché le lendemain après le dépôt d'un cautionnement de 2000\$. Il serait sorti de ses gonds lorsque son fils se serait vu diminué son temps de glace parce qu'il aurait manqué une pratique dans les jours précédents. (Sokoloff, 2005)

## Bibliographie

Abley, M. (2004). Moral uncertainty in a changing world. We're not angels, but there's no evidence we're turning into devils. *The Gazette*, 11 July, p. IN-1, IN-3.

Abgrall, J.-M. (1996). *La mécanique des sectes*. Paris : Éditions Payot & Rivages

Achenbach, T., Howell, C. (1989). Are America's children's problems getting worse? A 13-year comparison, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, nov.

Agence France-Presse (2002a). Affaire Enron. Andrew Fastow fait face à 78 chefs d'accusation. *Le Soleil*, 1 novembre, C-3.

Agence France-Presse (2002b). ImClone : l'ex-pdg plaide coupable. *Le Soleil*, 16 octobre, C-3.

Agence France-Presse (2002c). Prêtres américains. Dossier noir. *Le Soleil*, 5 décembre, A-4.

Agence France-Presse (2002d). Winona Ryder échappe à la prison. L'actrice écope de trois ans de probation et de 10 000\$ d'amende. *Le Soleil*, 7 décembre, A-8.

Agence France-Presse. (2004). Un juge danois avoue avoir possédé et distribué de la pornographie infantile. *Journal de Québec*, 23 novembre, p. 28.

Alm, D. (2000). On the reasonableness of moral judgments. *Social Theory and Practice*, 26 (2), 251-277.

André, C. (2004). *Psychologie de la peur. Crainte, angoisses et phobies*. Paris : Odile Jacob.

Asselin, P. (1995). Un truc qui a la couenne dure, *Le Soleil*, 27 juillet, C-12.

Associated Press. (2002a). Les Américains plus gros qu'ils ne le croient. *Le Soleil*, 13 octobre, B-9.

Associated Press. (2002b). Rapport français. La violence à la télé influence les jeunes. *Le Soleil*, 18 novembre, B-4.

Associated Press. (2002c). Un prévenu devra rembourser 20 M\$ à Tyco. L'ancien gestionnaire Frank Walsh plaide coupable. *Le Soleil*, 18 décembre, C-6.

Audi, R. (1993). *Action, intention, and reason*. Ithaca and London : Cornell University Press.

Backman, R., Guirchoun, H. (1998) Corruption. Le classement mondial, *Le Nouvel Observateur*, 16-22 juillet, 4-5.

Baillet, J. (2000) Ses patientes l'appelaient « Fred » et son épouse l'adore toujours, *Le Soleil*, 6 janvier, A-26.

- Barad, J. (1991) Aquinas on the role of emotion in moral judgment and activity, *The Thomist*, 55, 397-414.
- Baumrind, D. (2005). Taking a stand in a morally pluralistic society : Constructive obedience and responsible dissent in moral/character education. In L. Nucci (Ed.), *Conflict, contradiction, and contrarian elements in moral development and education* (p. 21-50). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Belmans, T. G. (1978). La spécification de l'agir humain par son objet chez saint Thomas d'Aquin, *Divinitas*, 22, 336-356.
- Belmans, T. G. (1979). La spécification de l'agir humain par son objet chez saint Thomas d'Aquin. Article II : La Somme théologique, *Divinitas*, 23, 7-61.
- Belmans, T. G. (1991). Le jugement prudentiel chez saint Thomas, *Revue Thomiste*, 91 (3), 414-420.
- Benjamin, G. (2002). Accusé de fraude et d'abus de pouvoir. Jean Filion n'aura pas droit à une autre remise. *Le Soleil*, 9 novembre, A-14.
- Berger, F. (1994). Les sectes se multiplient chez les gens instruits, *La Presse*, 15 octobre, A-1.
- Berlin, I. (1998). Qu'est-ce qu'un bon jugement politique ?, *Esprit*, Janvier, 137-150.
- Bersoff, D. M. (1999). Explaining unethical behaviour among people motivated to act prosocially. *Journal of Moral Education*, 28 (4), 413-428.
- Billy, D. J. (1995). Aquinas on the relations of prudence, *Scientia Moralia*, 33, 235-264.
- Bowlin, J. (1999). *Contingency and fortune in Aquinas's ethics*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Boyle, B. A., Dahlstrom, R. F., Kellaris, J. J. (1998). Points of reference and individual differences as sources of bias in ethical judgments, *Journal of Business Ethics*, 17 (5), 517-525.
- Bradley, D. J. M. (1997). *Aquinas on the twofold human good. Reason and happiness in Aquinas's moral science*. Washington, D. C. : The Catholic University of America Press.
- Breuvart, J.-M. (1999). Les fonctions critique et éthique de l'enseignement philosophique, pour une éducation aux valeurs. In Sylvie Solère-Queval (Éd.) *Les valeurs au risque de l'école* (p. 123-130). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Caouette, M. (2002). Débrayage dans les maisons d'hébergement pour femmes violentées. Le personnel réclame 60 millions \$ supplémentaires par année afin de pouvoir offrir les services requis à leur clientèle. *Le Soleil*, 6 décembre, A-5.

- Castonguay, A. (2004a). Malades du jeu. Au Québec, on dénombre 140 000 joueurs compulsifs. *Le Devoir*, 10 avril, A-2.
- Castonguay, A. (2004b). Des millions en moins pour les joueurs compulsifs. *Le Devoir*, 23 avril, A-1.
- Cessario, R. (2001). *Introduction to moral theology*. Washington, D.C. : The Catholic University of America Press.
- Chalvin, D. (2001). *Du bon usage de la manipulation. Les ressorts cachés de la communication d'influence*. Issy-les-Moulineaux (Fr.) : ESF éditeur.
- Chalvin, M.-J. (1999). *Ne comptez plus sur l'école pour faire de vos enfants de bons citoyens*. Paris : Éditions Générales First.
- Champion, F., Cohen, M. (1999). Les sectes : un problème social passionnel et complexe (p. 7-55). In Françoise Champion et Martine Cohen (Dir.), *Sectes et démocratie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Charcosset, J.-P. (1983). Enseigner la philosophie aujourd'hui ? *Études*, Mai, 623-638.
- Commission internationale sur le développement de l'éducation. (1972). *Apprendre à être*. Paris : Fayard-Unesco.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of consulting and clinical psychology*, 60, 783-792.
- Coie, J D., Terry, R., Zakriski, A., & Lohman, J. E. (1995). Early adolescent social influences on delinquent behavior. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (p. 229-244). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (C.S.E.). (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Québec : Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec.
- Cooper, N. (1989). The logical respectability of moral judgments, *Inquiry*, 32, 195-212.
- Crémieux, C. (1998). *La citoyenneté à l'école*. Paris : Éditions La Découverte et Syros.
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Traduit de l'anglais (États-Unis) par Marcel Blanc. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison. Le cerveau des émotions*. Paris : Éditions Odile Jacob.



- Demailly, L. (1999) De l'obligation de moyens à l'obligation de résultats. In S. Solère-Queval (Éd.), *Les valeurs au risque de l'école* (p. 67-81). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Desjardins, C. (2004). Cloutier plaide coupable. *Le Soleil*, 18 novembre, A-1.
- Dewan, L. (1980). The real distinction between intellect and will, *Angelicum*, 57, 557-593.
- Dewan, L. (1990). St. Thomas, our natural lights, and the moral order, *Angelicum*, 67, 285-307.
- Dewan, L. (1995). St. Thomas, James Keenan, and the will, *Science et Esprit*, XLVII/2, 153-176.
- Droit, R.-P. (1995). *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO*. Paris : Éditions UNESCO.
- Drouin-Hans, A.-M. (2004). *Éducation et utopies*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Elders, L. (1977). La morale de saint Thomas, une éthique philosophique ?, *Doctor Communis*, 30 (2), 192-205.
- Elders, L. (1983). La doctrine de la conscience de saint Thomas d'Aquin, *Revue Thomiste*, 83 (4), 533-557.
- Épicure (1987). Lettre à Ménécée, dans *Lettres et maximes*. Texte établi et traduit avec une introduction et des notes par M. Conche. Paris : PUF, Coll. « Épiméthée ».
- Eschmann, I. T. (1997). *The ethics of Saint Thomas Aquinas. Two courses*. Étienne Gilson Series 20. Studies in Mediaeval Moral Teaching. Toronto, Ont. : Pontifical Institute of Mediaeval Studies.
- Etchegoyen, A. (1999). *La vraie morale se moque de la morale. Être responsable*. Paris : Éditions du Seuil.
- Finnis, J. (1991). Object and intention in moral judgments according to Aquinas, *The Thomist*, 55 (1), 1-27.
- Floucat, Y. (1986). Réflexions sur la subjectivité morale en ses fondements métaphysiques, *Revue Thomiste*, 86 (4), 576-593.
- Floyd, S. D. (1998). Aquinas on emotion: A response to some recent interpretations. *History of Philosophy Quarterly*, 15 (2), 161-175.
- Forquin, J.-C. (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue française de pédagogie*, no 143 (avril-mai-juin), 113-139.

- Gallagher, D. (1990). Aquinas on moral action : Interior and exterior acts, *American Catholic Philosophical Quarterly*, Vol. LXIV, 118-129.
- Gallagher, D.-M. (1994). Free choice and free judgment in Thomas Aquinas, *Archiv-fur-Geschichte-der-Philosophie*, 76 (3), 247-277.
- Garnier, E. (2005). Jeux de hasard et d'argent. Le problème de la dépendance. *Le Médecin du Québec*, 40 (1), janvier, 98-103.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gläser-Zikuda, M., Mayring, P. (2003). A qualitative oriented approach to learning emotions at school. In P. Mayring & C. von Rhoeneck (Eds.), *Learning emotions. The influence of affective factors on classroom learning*. Frankfurt am Main (All.) : Peter Lang.
- Goldie, P. (2002). *The emotions. A philosophical exploration*. New York, NY : Oxford University Press.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books.
- Grisez, G. (1965). The first principle of practical reason : A commentary on the *Summa theologiae*, 1-2, question 94, article 2. *Natural Law Forum*, 10, 168-201.
- Grisez, G. (1998). The structures of practical reason : Some comments and clarifications, *The Thomist*, 52 (2), 269-291.
- Hartnett, J. J. (1958). Truth, the aid, not the obstacle to virtue. *Franciscan Studies*, 18, 9-35.
- Hawkins, J. D., Farrington, D. P., Catalano, R. F. (1998). Reducing violence through the schools. In D. S. Eliot, B. A. Hamburg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in american schools : A new perspective* (p. 188-216). Cambridge : Cambridge University Press.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (p. 135-150). New York and London : Teachers College Press.
- Heller, A. (1990). The contingent person and the existential choice, *The Philosophical Forum*, 21 (1-2), 53-69.
- Hénault, R. (2002a). Dermatologue maintenant accusé de 21 chefs d'agresions et de contacts sexuels. Neuf autres présumées victimes se sont ajoutées. *Le Soleil*, 4 décembre, A-14.
- Hénault, R. (2002b). Un cas sans précédent au Conseil de la magistrature. *Le Soleil*, 26 novembre, A-16.

- Hibbs, T. S. (1987). Principles and prudence : The aristotelianism of Thomas's account of moral knowledge. *New Scholasticism*, LXI (2), 271-284.
- Hibbs, T. S. (2001). *Virtue's splendor. Wisdom, prudence, and the human good*. New York, NY : Fordham University Press.
- Hinshaw, S. P., Anderson, C. A. (1996). Conduct and oppositional defiant disorders. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (p. 113-149). New York, NY : Guilford.
- Houle, N. (2002). L'embonpoint mine 37% des jeunes Canadiens. *Le Soleil*, 19 octobre, A-13.
- Houssaye, J. (1999). Jalons pour une éthique de l'attitude éducative. In S. Solère-Queval (Éd.), *Les valeurs au risque de l'école* (p. 97-108). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Hunt, V. J. (1992). The human act. *The Irish Theological Quarterly*, 58 (4), 276-291.
- Kant, E. (1980). *Critique de la raison pure*. Paris : Gallimard.
- Keenan, J. F. (1992). Distinguishing charity as goodness and prudence as rightness : A key to Thomas's *Secunda Pars*. *The Thomist*, 56 (3), 407-426.
- King, P. (1999). Aquinas on the passions. In S. MacDonald & E. Stump (Eds.), *Aquinas's moral theory. Essays in honor of Norman Kretzmann* (p. 101-132). Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Klein, T. (2004). *Petit traité d'éthique et de belle humeur*. Paris : Éditions Liana Levi.
- Kymlicka, W. (1999). Education for citizenship. In J. M. Halstead & T. H. McLaughlin (Ed.), *Education in morality* (p. 79-102). London and New York : Routledge.
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux (France) : ESF éditeur.
- Larson, J, Lochman, J. E. (2005). *Helping schoolchildren cope with anger. A cognitive-behavioral intervention*. New York and London : The Guilford Press.
- Lavelle, L. (2004). *Règles de la vie quotidienne*. Paris : Éditions Arfuyen.
- Lebuis, P. (2001). Enjeux sociaux et éducatifs de l'éducation à la citoyenneté. *Les Cahiers du CIRADE*, Vol. 2, septembre, p. 11-36.
- Lemoine, B. (1991). La prudence chez saint Thomas d'Aquin. La problématique thomiste au regard de la philosophie aristotélicienne. Pour une relecture contemporaine du traité, *Divus Thomas*, 94, 27-51.
- Lochman, J. E., Lampron, L. B., Gemmer, T. C., & Harris, S. R. (1987). Anger coping intervention with aggressive children : A guide to implementation in school settings. In P. A.

- Keller & S. R. Heyman (Eds.), *Innovations in clinical practice : A source book* (Vol. 6, p. 339-356). Sarasota, FL : Professional Resources Exchange.
- Lochman, J. E., Nelson, W. M., & Sims, J. P. (1981). A cognitive behavioral program for use with aggressive children. *Journal of clinical child psychology*, 13, 146-148.
- Luzes, P. (2004). L'interaction cognition-émotion et la psychologie clinique. In G. Kirouac (coord.), *Cognition et Émotions* (p. 171-187). Coimbra (Portugal) : Imprensa da Universidade de Coimbra.
- MacDonald, S. (1999) Practical reasoning and reasons-explanations : Aquinas's account of reason's role in action. In S. MacDonald & E. Stump (Eds.), *Aquinas's moral theory. Essays in honor of Norman Kretzmann* (p. 133-159). Ithaca, NY : Cornell University Press.
- MacIntyre, A. (1965). Pleasure as a reason for action. *The Monist*, 49, 215-233.
- MacIntyre, A. (1972). Praxis and action. *The Review of Metaphysics*, June, 737-744.
- Marpeau, J. (2000). *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.
- Marshner, W. H. (1995). Aquinas on the evaluation of human actions. *The Thomist*, 347-370.
- Marzouk, A., Kabano, J., Côté, P. (1999). *Éduquer à la citoyenneté. Guide pédagogique*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments : Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- May, W. E. (1984). Aquinas and Janssens on the moral meaning of human acts. *The Thomist*, 48, 566-606.
- McCann, H. J. (1998). *The works of agency. On human action, will, and freedom*. Ithaca and London : Cornell University Press.
- McInerny, R. (1974). Prudence and conscience. *The Thomist*, 291-305.
- McInerny, R. (1976). Naturalism and thomistic ethics. *The Thomist*, 222-242.
- McInerny, R. (1982). *Ethica Thomistica. The moral philosophy of Thomas Aquinas*. Washington, DC : The Catholic University of America Press.
- McInerny, R. (1992). *Aquinas on human action*. Washington, DC : The Catholic University of America Press.

- Meirieu, P. (1996). Vers une école de la citoyenneté. In G. Apap *et al.* *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité* (p. 60-76). Lyon : Chronique sociale.
- Mény, Y. (1996). Corruption « fin de siècle » : changement, crise et transformation des valeurs. In « La corruption dans les démocraties occidentales », *Revue internationale des sciences sociales*, 149 (septembre), 359-370.
- Michaud, H. (2002). Au secours des joueurs compulsifs. Plan d'action pour aider quelque 5500 victimes du jeu dans l'Est du Québec. *Le Soleil*, 10 décembre, A-19.
- Michon, C. (1997). Ne soyez pas bêtes, soyez prudents ! Saint Thomas d'Aquin et la règle de l'action. *Communio*, no XXII (6), novembre-décembre, 59-77.
- Millet, L. (1999). *Thomas d'Aquin, saint et docteur*. Paris : Pierre Téqui, éditeur.
- Miner, R. C. (2000). Non-aristotelian prudence in the Prima Secundae. *Thomist*, 64 (3), 401-422.
- Mirkes, R. (1997). Aquinas on the unity of perfect moral virtue. *American Catholic Philosophical Quarterly*, LXXI (4), 589-605.
- Monroy, M. (1997). (Entretien avec Jean-Philippe Catonné), Sectes : la déstabilisation psychologique et sa prévention. *Raison présente*, 124, 93-114.
- Morin, E. (2004). *La méthode. 6. Éthique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, L., Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation*. Sainte-Foy (Qué.) : Les Presses de l'Université Laval.
- Morisset, B. (1963). Le syllogisme prudentiel. *Laval philosophique et théologique*, 19 (1), 62-92.
- Mulvaney, R. J. (1992). Wisdom, time, and avarice in St. Thomas Aquinas's treatise on prudence. *The Modern Schoolman*, LXIX, March/May, 443-455.
- Murphy, M. C. (1996). Natural law, impartialism, and others' good. *The Thomist*, 60 (1), 53-80.
- Narvaez, D., Endicott, L., Bock, T. (2003). Who should I become? Citizenship, goodness, human flourishing, and ethical expertise. In W. Veugelers & F. K. Oser (Eds). *Teaching in moral and democratic education*. (p. 43-63). Berne (Suisse) : Peter Lang.
- Nelson, D. M. (1991). *The priority of prudence : virtue and natural law in Thomas Aquinas and the implications for modern ethics*. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.

- Nelson, C. A., Luciana, M. (2001). *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- O'Neil, C. J. (1974) Is Prudence Love ? *The Monist*, 58, 119-139.
- Olbrich, E. (1990). Coping and development. In H. Bosma & S. Jackson (Eds.), *Coping and self-concept in adolescence* (p. 35-47). Berlin, Heidelberg, New York : Springer-Verlag.
- Owens, J. (1990). Human reason and the moral order in Aquinas. *Studia Moralia*, 155-173.
- Peterson, J. (1997). The interdependence of intellectual and moral virtue in Aquinas. *The Thomist*, 61 (3), 449-454.
- Pieper, J. (1966). *The four cardinal virtues : Prudence, justice, fortitude, temperance*. Translated by R. and C. Winston. Notre Dame, Ind. : University of Notre Dame Press.
- Pinckaers, S. (1955). La structure de l'acte humain suivant saint Thomas. *Revue Thomiste*, 55, 393-412.
- Pinckaers, S. (1990). Les passions et la morale. *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, 74, 379-391.
- Platon (1951). *Oeuvres complètes*. Tome XI (1ère partie) *Les Lois*. Livres I-II. Édouard des Places (Ed.) Paris : Société d'Édition Les Belles Lettres.
- Porter, J. (1990). *The recovery of virtue : the relevance of Aquinas for christian ethics*. Louisville, Ky : Westminster/J. Knox Press.
- Porter, J. (1995). *Moral action and christian ethics*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Power, F. C. (2002). Democratic community : A radical approach to moral education. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (p. 129-148). Stanford, CA : Hoover Institution Press.
- Presse Canadienne. (2002a). L'agressivité au volant préoccupe les Canadiens. *Le Soleil*, 15 novembre, A-4.
- Presse Canadienne (2002b). La police d'Edmonton s'attaque aux « tyrans » des cours d'école. *Le Soleil*, 17 octobre, A-5.
- Presse Canadienne. (2002c). Le taux d'endettement continue d'augmenter chez les Québécois. La dette moyenne représente 25,6% du revenu disponible par personne. *Le Soleil*, 28 décembre, B-4.

- Presse Canadienne (2003). Colombie-Britannique. Gordon Campbell ne démissionnera pas. Pris en flagrant délit de conduite en état d'ébriété, le premier ministre s'est excusé. *Le Soleil*, 13 janvier, A-6.
- Pring, R. (2001). Education as moral practice. *Journal of Moral Education*, 30 (2), 101-112.
- Rest, J. R. (1988). Why does college promote development in moral judgment? *Journal of Moral Education*, 17 (3), 183-194.
- Rey, J.-F. (1999). Éthique de l'enseignement, enseignement de l'éthique. In S. Solère-Queval (Éd.), *Les valeurs au risque de l'école* (p. 197-206). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Rezsöházy, R. (2003). *Combat idéologique et confrontation des valeurs*. Paris : P.U.F.
- Rhonheimer, M. (2000). *Natural law and practical reason. A thomist view of moral autonomy*. Translated from the German by G. Malsbary. New York, NY : Fordham University Press.
- Richard, C. (2005). *Un programme scolaire renouvelé pour la réussite scolaire des élèves du primaire et du secondaire*. Site web du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2005/c050209c.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2005/c050209c.htm) (page consultée le 4 mai 2005)
- Ricoeur, P. (1988a). *Philosophie de la volonté*. v. 1. *Le volontaire et l'involontaire*. Paris : Aubier.
- Ricoeur, P. (1988b). *Philosophie de la volonté*. v. 2. *Finitude et culpabilité*. Paris : Aubier.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1992). L'acte de juger. *Esprit*, Juillet, 20-25.
- Rigali, N. (1983). The moral act. *Horizons*, 10, 252-266.
- Ripperger, C. (1995). The species and unity of the moral act. *The Thomist*, 59, 69-90.
- Ripperger, C. (1999). The morality of the exterior act. *Angelicum*, 76 (2), 183-219.
- Roche, G. (1993). *L'apprenti-citoyen. Une éducation civique et morale pour notre temps*. Paris : ESF éditeur.
- Ross, S. (1998). The nature and limits of moral objectivism. *The Philosophical Forum*, XXIX (2), Winter, 28-43.
- Rousseau, F. (1996). *L'avenir des droits humains*. Sainte-Foy (Qué.) : Les Presses de l'Université Laval/Éditions Anne Sigier.

- Rousseau, F. (2001). *C'est la misère qui juge le monde*. Sainte-Foy (Qué.) : Les Presses de l'Université Laval.
- Salomé, J. (2004). *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Salovey, P., Hsee, C. K., Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In W. Gerrod Parrott (Ed.), *Emotions in social psychology. Essential readings* (p. 185-197). Philadelphia, PA : Psychology Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence : educational implications*. New York : Basic Books.
- Samson, C. (2002). Un jeune sur trois touché par le taxage. Le gouvernement Landry consacrerait près de 1,25 million \$ cette année à la prévention du bullying. *Le Soleil*, 22 novembre, A-3.
- Schwartz, A. J. (2002). Transmitting moral wisdom in an age of the autonomous self. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (p. 1-21). Stanford, CA : Hoover Institution Press.
- Searle, J. R. (2000). Langage, conscience, rationalité : une philosophie naturelle. Propos recueillis par Philippe de Lara. *Le Débat*, 109 (mars-avril), 177-192.
- Sentis, L. (1995). La lumière dont nous faisons usage. La règle de la raison et la loi divine selon Thomas d'Aquin. *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, 79, 49-69.
- Simon, L. M. (1956). Substance et circonstance de l'acte moral. *Angelicum*, 33, 67-79.
- Soëtard, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Sokoloff, H. (2005). Father allegedly chokes minor hockey coach. Nine-year-olds on bench. *National Post*, January 18, A-5.
- Sroufe, L. A., Carlson, E., Shulman, S. (1993). Individuals in relationships : Development from infancy through adolescence. In D. C. Funder & R. D. Parke (Eds.), *Studying lives through time : Personality and development*. APA science volume (p. 315-342). Washington, DC : American Psychological Association.
- Sroufe, L. A. (2002). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy : Prospective, longitudinal data on the role of parents in development. In J. G. Borkowski & S. L. Ramey (Eds.), *Parenting and the child's world : Influences on academic, intellectual, and*



*social-emotional development. Monographs in parenting* (p. 187-202). Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers.

Strepparava, M. G. (2005). Cognition des émotions et psychopathologie. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin & F. Pons (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle* (p. 207-242). Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.

Stump, E. (1997). Aquinas's account of freedom : intellect and will. *The Monist*, 80 (4), 576-597.

Theron, S. (1991). A necessary condition for the truth of moral and other judgments. *The Thomist*, 55 (2), 293-300.

Thompson, J. (1998). *Discourse and knowledge. Defence of a collectivist ethics*. London and New York : Routledge.

Tremblay, Richard *et al.* (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, Sept.

Valleur, M., Matysiak, J.-C. (2004). *Les nouvelles formes d'addiction. L'amour, le sexe, les jeux vidéo*. Paris : Flammarion.

Van Geirt, J.-P. (1997). *La France aux cent sectes*. [France], Vauvenargues.

Vieillard-Baron, J.-L. (2004). Préface. In Lavelle, Louis. *Règles de la vie quotidienne* (p. 7-17). Paris : Éditions Arfuyen.

Villemain, F. T. (1983). Civic learning in the education of educators: the primary purpose of schools of education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (6), 54-55.

Vincent, J.-D. (2002). *Biologie des passions*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Vine, I. (1996). The measure of morality-rethinking moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 455-466.

Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 3, 81-85.

Westberg, D. (1994). *Right practical reason. Aristotle, action, and prudence in Aquinas*. Oxford, UK : Clarendon Press.

Whitson, J. A., Stanley, W. B. (1996). Reminding education for democracy. In W. C. Parker (Ed.), *Educating the democratic mind* (p. 309-336). New York : State University of New York Press.

Williams, D. (1998). The immutability of natural law according to Suarez. *The Thomist*, 62, 97-115.

Zarinpoush, F., Cooper, M., Moylan, S. (2000). The effects of happiness and sadness on moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 29, (4), 397-412.

Zigler, R. L. (1999). The formation and transformation of moral impulse. *Journal of Moral Education*, 28 (4), 445-457.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (p. 3-22). New York and London : Teachers College Press.