

*Morale
laïque
Pour un
enseignement
laïque de
la morale*



*Remise du rapport
de la mission sur l'enseignement
de la morale laïque*

Lundi 22 avril 2013



ministère
éducation
nationale



Pour un enseignement laïque de la morale



RÉSUMÉ DES PRÉCONISATIONS DU RAPPORT

Un enseignement laïque de la morale : principes et objectifs

• La morale enseignée à l'École ne peut être qu'une morale laïque en ce qu'elle est non confessionnelle et une morale civique en ce qu'elle est en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique.

Condition d'un enseignement de la morale laïque

Le principe d'un enseignement laïque de la morale requiert :

- 1) la formulation de principes organisateurs et fédérateurs d'un projet commun ;
- 2) l'identification claire et précise des valeurs communes à transmettre ;
- 3) la réaffirmation de la légitimité des enseignants à transmettre ces valeurs, qui suppose une éthique laïque reposant sur la connaissance et la compréhension du principe de laïcité ;
- 4) l'affirmation de la nécessité de la discipline, comme condition préalable à toute éducation et à tout enseignement impliquant tout autant les contenus d'enseignement que la vie scolaire ;
- 5) le respect des principes du pluralisme des opinions et des croyances, de la liberté de conscience, des droits des élèves et de leur famille.

Objectifs de l'enseignement de la morale : former le sujet moral, le jugement moral, la personne morale

• Il s'agit pour l'enseignement moral de **renouer l'individu et le commun**, de réarticuler le moral et

le civique, la personne et le citoyen, de retrouver les conditions pour faire communauté :

a) par la remobilisation du **principe de l'intérêt général** ;

b) par la **formation du sujet moral, du jugement moral, de la personne morale**.

• L'enseignement de la morale vise une appropriation libre et éclairée par les élèves des valeurs qui fondent la République et la démocratie : **le socle des valeurs communes comprend la dignité, la liberté, l'égalité – notamment entre les filles et les garçons –, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toute forme de discrimination**, c'est-à-dire les valeurs constitutionnelles de la République française, inscrites dans la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 et dans le préambule de la Constitution de 1946.

• **Les valeurs doivent être transmises dans leur dimension intellectuelle (leur contenu), mais aussi pour ce qu'elles « valent » (leur raison d'être) et ce qu'elles induisent comme conduite et comme engagement**.

• L'enseignement de la morale doit former le jugement moral, c'est-à-dire la **capacité des élèves d'apprécier et de discuter les jugements moraux**.

• Outre le développement de ces capacités de délibération et de discussion, l'enseignement doit former un sujet moral capable d'agir dans la relation à l'autre : il doit donc reposer sur la coopération, la prise de responsabilité, les pratiques participatives et **valoriser l'engagement des élèves dans la communauté**.



Un enseignement laïque de la morale : quelles modalités ?

- L'enseignement laïque de la morale devrait être **articulé autour de deux grandes dimensions : une dimension d'enseignement proprement dite et une dimension « vie de la classe » et « vie scolaire » pour favoriser une culture de la responsabilité, de l'égalité, de la coopération, de la solidarité.**

Pédagogie de la morale

- Cet enseignement doit faire appel à la réflexion des élèves, mais pas seulement ; il doit permettre de mettre en acte les principes et les valeurs de la morale, d'orienter l'action.
- Il doit privilégier le libre examen auquel les élèves seront progressivement exercés. Il doit permettre une progression dans l'acquisition des outils du langage par la lecture de textes, la présentation de dilemmes moraux, l'engagement dans un projet, etc.
- Il doit impliquer les élèves pour les amener à construire leur propre jugement.
- Il doit mettre en œuvre des pratiques sociales qui permettent de construire la relation aux autres.

Dans le premier degré

- **L'enseignement moral et civique devrait occuper une heure par semaine clairement identifiée.** Une approche profondément modifiée, l'abandon du travail par maxime au profit d'une **démarche d'apprentissage méthodique et régulière** à partir de supports diversifiés, textes littéraires, contes, documents, images, films, situations de la vie quotidienne.

Dans le second degré

- Les programmes d'éducation civique devront être relus pour mettre en évidence une dimension de formation au jugement moral et la dimension éthique de l'éducation civique.
- Parallèlement, des modules interdisciplinaires consacrés à un sujet d'étude sur les questions

morales, à partir de textes, ou d'œuvres artistiques, ou autour d'un projet collectif, seront mis en œuvre, sur le modèle de ce qu'ont été les Itinéraires de découverte au collège, dans le cadre des Travaux personnels encadrés et Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel au lycée.

La vie scolaire

- La formation morale devrait être intégrée dans les projets d'établissement.
- L'heure de vie de classe, au collège comme au lycée, pourrait être transformée en conseil de vie de classe qui pourrait être saisi à la demande des élèves.

L'évaluation

- La question de l'évaluation reste ouverte. Des modalités classiques d'évaluation devraient être maintenues pour l'éducation civique au brevet d'études professionnelles et au baccalauréat professionnel et **étendues au baccalauréat général**. Il s'agira alors de mesurer des connaissances et des capacités de réflexion. **D'autres formes d'évaluations**, formatives, doivent être envisagées pour les modules interdisciplinaires et pour la valorisation de la participation et l'implication des élèves dans des projets individuels et collectifs.

La formation

- Dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), il est préconisé de proposer aux futurs enseignants de toutes les disciplines et personnels d'éducation (CPE) **deux modules de formation communs**, dans les deux années que dure la formation : l'un sur l'enseignement moral proprement dit, l'autre sur la laïcité et les valeurs de la République.
- Cette formation intellectuelle et pédagogique à l'enseignement moral doit être **évaluée lors des examens de qualification professionnelle des personnels de l'éducation nationale.**

*Pour un
enseignement
laïque de
la morale*



**Rapport remis à Vincent Peillon,
ministre de l'éducation nationale**
Lundi 22 avril 2013

Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Rémy Schwartz
Avec la collaboration de
Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte



ministère
éducation
nationale



Sommaire

Préambule.....	5
Introduction	7
I. La formation morale et civique de l'élève : état des lieux	11
II. Un enseignement laïque de la morale : principes et orientations	23
III. Un enseignement laïque de la morale : quelles modalités ?	32
IV. Orientations pour le Conseil supérieur des programmes	43
Bibliographie indicative.....	44
Annexes	47



Ministère de l'éducation nationale

Le Ministre

Paris, le 12 octobre 2012

Madame,

Refonder l'école de la République, c'est lui redonner toute sa place dans la transmission du bien commun et des règles, principes et valeurs qui la fondent. Parce que la République porte une exigence de raison et de justice, je souhaite l'enseignement, à l'École d'une morale commune qui contribuera à la construction du respect, du vivre ensemble et de la liberté.

C'est dans ce cadre que je vous demande de bien vouloir réfléchir aux contours d'un enseignement de la morale laïque, de l'école primaire au lycée.

Enseigner et faire partager les valeurs de la République est une des missions qui incombe à l'école, rappelée par les lois d'orientation de 1989 et de 2005. Toutes les disciplines d'enseignement et toutes les actions éducatives participent à l'accomplissement de cette mission. L'instruction morale et civique à l'école primaire, l'éducation civique au collège et l'Education civique, juridique et sociale au lycée, y concourent tout particulièrement. Cet enseignement manque cependant de continuité et de lisibilité quant à ses finalités.

Une réflexion d'ensemble est donc nécessaire afin d'établir une progression et une cohérence depuis l'école primaire jusqu'au lycée. En conséquence, vous devrez procéder à un état des lieux de l'instruction civique et morale dans nos programmes scolaires à la fois dans ses contenus et dans les méthodes d'enseignement pratiquées. Il vous faudra dans le même temps expliciter ce que doivent être les fondements et les modalités d'un enseignement de la morale laïque, ce qui suppose de définir les grands principes qui pourraient inspirer de nouveaux programmes portant de manière spécifique sur l'enseignement de la morale. Vous aurez également à statuer sur ce que doivent être les formes de cet enseignement (discipline autonome ou non) dans les classes et dans les établissements, sur les moyens de son évaluation, et, enfin, sur la formation, sous ses formes initiale et continue, qui doit être proposée aux enseignants et aux personnels de l'Éducation nationale.

Madame Laurence LOEFFEL

Pour un enseignement laïque de la morale

Je souhaite pouvoir bénéficier des résultats de vos travaux pour la fin du mois de mars 2013. Pour les besoins de votre mission vous pourrez naturellement bénéficier autant que nécessaire de l'appui logistique du secrétariat général du ministère de l'éducation nationale, et faire appel au besoin aux services de l'inspection générale de l'éducation nationale et de la direction générale de l'enseignement scolaire et de la direction des relations européennes internationales et de coopération.

Telle est la mission que je vous confie et que je vous remercie très vivement d'avoir acceptée.

Je vous prie de croire, Madame, en l'assurance de ma considération distinguée.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Vincent Peillon', written in a cursive style. The signature is positioned above the printed name.

Vincent Peillon

Préambule

La mission réunie à la demande de Monsieur Vincent PEILLON, ministre de l'éducation nationale, s'est vu confier la tâche de mener un état des lieux de l'instruction civique et morale dans les programmes scolaires, de l'école primaire au lycée, et de définir, pour tous les degrés d'enseignement, les contours de l'enseignement d'une morale laïque, entendue comme une morale commune contribuant à l'éducation au vivre ensemble et à la transmission des valeurs au fondement de la citoyenneté républicaine.

La réflexion de la mission a concerné tout le service public de l'éducation comprenant les établissements publics et les établissements privés sous contrat.

Le rapport qui en est issu est le fruit de lectures, d'expériences et de très nombreuses consultations et auditions. Outre les personnes auditionnées, les membres de la mission tiennent à remercier toutes celles et ceux qui ont manifesté leur intérêt pour l'enseignement de la morale laïque à l'École, notamment à travers le site morale.laique@education.gouv.fr, où ont été déposées des contributions riches et variées.

Ils tiennent à remercier également la direction générale de l'enseignement scolaire, la direction des relations européennes et internationales et de la coopération et l'inspection générale de l'éducation nationale sans lesquelles cette mission n'aurait pu être menée à bien.

« Trop souvent, les maîtres négligent l'enseignement moral pour l'enseignement civique, qui semble plus précis et plus concret, et ils oublient que l'enseignement civique ne peut avoir de sens et de valeur que par l'enseignement moral, car les constitutions qui assurent à tous les citoyens la liberté politique et qui réalisent ou préparent l'égalité sociale ont pour âme le respect de la personne humaine, de la dignité humaine. »

*Jean Jaurès, L'enseignement de la morale,
La Dépêche de Toulouse, 3 juin 1892*

Introduction

Réfléchir aux contours de l'enseignement d'une morale laïque, de l'école primaire au lycée, à entendre comme une morale commune contribuant à l'éducation au vivre-ensemble et à la transmission des valeurs au fondement de la citoyenneté républicaine, est l'occasion d'engager la discussion sur des questions qui intéressent autant la société que l'École. La morale est en effet en question, dans la société et dans l'univers scolaire, à travers des inquiétudes ou des perplexités directement liées aux conditions de l'éducation familiale et scolaire. Pédagogues, philosophes, sociologues, psychologues, pédiatres se sont ainsi emparés de la question de l'autorité, des limites à poser à l'enfant, des modalités de l'obéissance, des repères nécessaires à son éducation et à son bien-être, des modalités des punitions et des sanctions, dans un contexte d'affaiblissement des normes traditionnelles du principe de la relation adulte-enfant et de pluralisation des valeurs de l'éducation.

Ce cadre permet de comprendre la forte demande de morale de la société et, tout particulièrement, des familles, adressée à l'École. Mais cette demande est aussi le fait des acteurs de l'éducation scolaire. Les travaux des ateliers menés dans le cadre de la concertation sur la « Refondation de l'École » font apparaître une nette orientation morale des propositions, sensible notamment dans les principes avancés de la « bienveillance », de l'« hospitalité » de l'école, d'une « école inclusive » en guerre contre toutes les discriminations, soucieuse du bien-être des élèves, touchant encore le besoin de formation éthique des enseignants. L'objectif de formation du citoyen et l'horizon de la réussite éducative se redéfinissent à l'aune de valeurs morales qu'il faut bien comprendre comme ayant vocation à donner une nouvelle inspiration à l'action éducative de la maternelle à la terminale. Ce constat s'inscrit en cohérence avec les travaux de la mission qui, au fil des auditions menées, a rencontré une quasi-unanimité en faveur d'un enseignement moral à l'École témoignant d'un fort consensus autour d'un besoin de morale.

Ouvrir le chantier intellectuel et pédagogique de l'enseignement de la morale à l'École répond donc à une demande sociale et scolaire. Mais le projet s'inscrit aussi dans une tradition de l'École républicaine qu'il convient de rappeler et de souligner. À tous les degrés d'enseignement, dans le primaire comme dans le secondaire, l'École en effet a toujours eu pour mission d'instruire, d'éduquer et de socialiser. À la fin du XIX^e siècle, la morale était au cœur et au principe de l'éducation scolaire, à un degré difficilement imaginable aujourd'hui : l'éducation morale laïque existait à l'école primaire, non seulement sous la forme d'un enseignement doté de contenus et d'un horaire propres, mais elle inspirait encore toutes les activités de la classe faisant de l'école un lieu « où la morale se respire encore plus qu'elle ne s'enseigne ». Dans le secondaire, l'éducation morale des enfants

de familles plus aisées s'accomplissait dès le plus jeune âge à travers les humanités classiques orientées à la formation des vertus de l'honnête homme. L'éducation morale n'était donc pas un enseignement parmi d'autres : dans le contexte culturel et politique de la période, elle a été inséparable de la question des valeurs civiques et de la question des valeurs laïques, indissociable de la discussion incessante au XIX^e siècle portant sur les fondements de la citoyenneté démocratique et sur le rôle de l'École dans l'éducation du citoyen. Le projet n'a pas été sans contradictions, sans contradicteurs et sans zones d'ombre. C'est pourquoi il convient de ne pas idéaliser l'héritage de la III^e République. Mais il convient aussi de ne pas perdre la mémoire et de ne pas oublier le lien intrinsèque et propre à l'École de la République entre éducation scolaire et idéal moral, politique et social. C'est ce lien même qui a conduit, dès l'origine, à la formulation d'inquiétudes et de critiques : crainte d'un endoctrinement, d'un catéchisme républicain, crainte d'une morale d'oppression ou de résignation plutôt que d'émancipation. Inquiétudes légitimes en ce qu'elles accompagnent nécessairement tout projet de formation morale de l'élève dans une société démocratique éprise de droits individuels, de respect de l'enfant et de justice.

Ces mêmes interrogations se sont exprimées dans le débat d'opinion rapidement né de l'annonce ministérielle. Elles traduisent la nécessité de repenser les principes et les orientations d'un enseignement de la morale à l'École adapté aux besoins et aux exigences de la société du XXI^e siècle.

De la fin du XIX^e au début du XXI^e siècle, les conditions d'une éducation morale et d'un enseignement de la morale à l'École ne sont pas comparables : au XIX^e siècle et jusqu'au milieu des années 1960, que la morale soit enseignée dans un cadre laïque ou confessionnel, elle se définissait de manière consensuelle comme morale du devoir ; elle imposait une conception du bien et un idéal d'humanité (l'honnête homme, le bon chrétien, le bon citoyen), à un moment où cette imposition était possible, légitime, nécessaire.

Au contraire, les sociétés démocratiques contemporaines sont marquées par le pluralisme des opinions et des croyances. Dans les démocraties contemporaines, plus personne ne veut se voir imposer ce qu'il doit penser ou croire. Le droit des individus à faire les choix éthiques qui leur conviennent, les options de sens et les choix de vie qui leur procurent satisfaction et bonheur a néanmoins pour contrepartie une fragilisation des normes morales communes, par ailleurs ébranlées par la domination de l'argent et par la tentation du repli identitaire qui vient concurrencer la citoyenneté, sur le double plan de l'appartenance et de l'allégeance.

De telles évolutions, cependant, ne conduisent pas nécessairement à l'acceptation d'un relativisme généralisé des valeurs et des éthiques, ni au scepticisme. Mais, en reconfigurant le rapport de l'individu au collectif, elles complexifient les conditions de l'accord sur les prescriptions d'une morale, a fortiori interrogent-elles les principes et les contenus d'une morale commune et de sa reconnaissance par les citoyens. Traduite dans la philo-

sophie morale, la recherche de ces conditions est à l'origine d'un partage entre morales « minimales » et morales « maximales ». Dans une perspective maximaliste, la morale comportera un ensemble de prescriptions et un socle de valeurs denses ; elle ne prescrira pas seulement de ne pas nuire à autrui, elle prescrira encore, par exemple, de le respecter, de se respecter soi-même, de sacrifier son intérêt personnel à l'intérêt commun, de se dévouer, de faire le bien, etc. Une éthique minimaliste pourra se résumer au souci d'éviter de nuire délibérément à autrui, elle s'abstiendra de densifier la morale avec des valeurs, pense-t-elle, engageant un idéal humain particulier, comme la dignité, l'altruisme, etc. Le désaccord philosophique sur les principes et les contenus de la morale attesterait ainsi d'une difficulté nouvelle à articuler l'individu et le commun, difficulté propre aux démocraties contemporaines.

L'École est traditionnellement le lieu de cette articulation. Quand bien même ses modalités ne se feraient plus de manière aussi aisée que par le passé, on peut dire qu'elle reste le lieu où se cherche en permanence un équilibre entre les intérêts des individus et l'intérêt collectif. Cette dynamique est sensible notamment dans l'évolution des programmes d'éducation civique qui, de l'école primaire au lycée, visent à associer l'élève au processus éducatif en l'inscrivant dans des pratiques sociales (coopération, participation), des pratiques langagières (la discussion, le débat), des pratiques réflexives (les dilemmes éthiques) tout en se situant dans une perspective de transmission des valeurs communes ; elle est sensible également dans l'évolution touchant le régime des punitions et des sanctions, les règlements intérieurs, les conseils de discipline ; sensible encore dans la prise en compte, dans les principes, sinon toujours dans les pratiques, des droits de l'enfant et des droits de l'élève.

Reste qu'à l'École, l'équilibre entre l'individuel et le collectif est plus fragile, plus précaire, plus complexe que par le passé. Le pôle collectif, l'autorité, les normes, les valeurs et les savoirs communs, tend à s'éroder. Les enseignants en sont d'autant plus enclins au doute ; ils sont moins assurés dans leur légitimité à faire vivre ces normes, à transmettre ces valeurs, à inscrire les élèves dans une communauté de culture. Si chaque enseignant participe à la mission d'éducation de l'École, les conditions de l'éducation sont devenues plus complexes et plus aléatoires. Toute une littérature, à la fois dans le champ de la pédagogie, dans les débats d'opinion comme dans des espaces plus théoriques, vient étayer ce constat.

Dans ce paysage, s'affirme une demande de « morale » chez les parents comme chez les enseignants, demande dont on ne peut s'étonner : elle est le fait, par définition, des éducateurs. Il n'y a en effet pas d'éducation sans morale. Si le lien entre l'une et l'autre est aujourd'hui plus lâche, moins visible, plus problématique que par le passé, il n'en est pas moins bien réel à l'École dans l'acte pédagogique comme dans la mission de transmission des valeurs de la République, dont les enseignants et les acteurs de la communauté scolaire, aujourd'hui comme hier, ont la responsabilité.

Sous le double aspect du rappel des principes et de l'exhortation (à bien se conduire, à bien travailler, à faire preuve de courage, de véracité, d'honnêteté, de loyauté, de respect, etc.), « prêcher la morale » est pour l'éducateur une « nécessité pratique ». De fait, l'École est au quotidien le lieu d'un discours moral ordinaire sans lequel la tâche éducative ne se ferait pas. Mais l'École est aussi un lieu où ce discours a moins de prise que par le passé sur la réalité des élèves. Ainsi de l'exhortation unanime au respect, qui semble au mieux rhétorique, au pire concurrentielle avec la conception de certains élèves, au point que l'on peut parler à l'École d'une « guerre des respects » opposant le respect moral au respect « mafieux » autorisé par le droit du plus fort.

Ces conditions complexifient la mission de transmission des valeurs républicaines et humaines elles-mêmes suspectes de faire de moins en moins sens pour les élèves. Enseigner la morale à l'École doit donc répondre à une exigence tout à la fois pratique, laïque et civique. Pratique, car c'est le moyen de restaurer le sens de la relation éducative, notamment à l'école primaire ; laïque et civique, car un enseignement laïque de la morale est, pour les enseignants et les membres de la communauté scolaire, le levier d'une réassurance de leur légitimité à éduquer et à transmettre ces principes et ces valeurs constitutifs de la communauté républicaine et démocratique. Un tel enseignement ne peut que compléter et renforcer l'éducation du citoyen tout en inscrivant la transmission des valeurs dans l'horizon de justice qui lui est consubstantiel : une valeur est en effet autant, sinon davantage, un refus du réel qu'un reflet du réel ; en ce sens, les valeurs républicaines et humaines ont été et sont le moyen d'affirmer hautement que la violence, l'injustice, les inégalités, les discriminations ne sont pas des fatalités.

I. La formation morale et civique de l'élève : état des lieux

L'éducation du citoyen en milieu scolaire, dans ses modalités actuelles, s'inscrit dans des évolutions qu'il importe de rappeler afin d'en apprécier les enjeux.

Le début des années 1990 a vu en effet s'opérer un tournant profond dans les principes, les modalités et les objectifs de l'éducation du citoyen à l'École. Pour l'école primaire, les Instructions officielles de 1985 ont été les dernières instructions centrées sur le nationalisme civique. À partir du milieu des années 1990, l'éducation civique s'est réorientée, dès le cycle 1, en direction d'un apprentissage du vivre-ensemble, cherchant à équilibrer la dimension politique et nationale de la citoyenneté qui prend appui sur la connaissance des institutions par la promotion d'attitudes mieux en lien avec les évolutions de la citoyenneté démocratique, comme l'engagement, la responsabilité ou la participation. En même temps que les exigences en termes de connaissances s'élargissaient à la découverte des interdépendances croissantes du monde actuel, de nouvelles modalités d'apprentissage s'imposaient, comme le débat argumenté ou l'engagement actif des élèves dans des projets.

Dans le même esprit, la rénovation des programmes a peu à peu gagné le collège, puis le lycée, avec l'introduction de l'éducation civique, juridique et sociale en 2000 et de l'éducation civique en lycée professionnel.

Il faut souligner que cette dynamique qui a vu l'éducation du citoyen redevenir une priorité de la société et de l'École en France, s'est inscrite dans une politique européenne qui a promu l'éducation à la citoyenneté au rang de grand défi du XXI^e siècle.

Si la réforme des contenus et des modalités d'enseignement dans ce domaine était la règle pour tous les pays européens, il va de soi que chaque pays ne pouvait entrer en réforme qu'en tenant compte de ses propres traditions.

En France, l'école primaire avait connu une « éducation morale » laïque et une « instruction civique » entre 1882 et 1969. À partir de cette date, l'éducation morale disparaît presque totalement de l'horizon de l'école primaire tandis que l'éducation civique suit les aléas d'une discipline pas tout à fait comme les autres, absente à partir du milieu des années 1970 pour revenir en 1985. Au collège, après avoir été timidement introduite au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et arrimée à l'histoire et à la géographie, l'éducation civique s'est réinstallée en 1985 pour évoluer à partir du milieu des années 1990 en une « formation de l'homme et du citoyen ». En revanche, il n'y avait aucune tradition disciplinaire d'éducation civique au lycée. En ce sens, l'introduction de l'éducation civique, juridique et sociale dans les lycées d'enseignement général en 2000, et de l'éducation civique dans les lycées professionnels a constitué une innovation importante.

Traditionnellement, dans le secondaire classique, la formation de l'homme et du citoyen s'accomplissait à travers les humanités classiques (lettres, latin, grec). Le déclin du modèle humaniste d'éducation dans sa version classique ainsi que la disciplinarisation de l'éducation civique au lycée n'ont toutefois pas totalement éclipsé les principes d'une éducation humaniste. Ceux-ci se cherchent, au sein des disciplines dites « d'interprétation », dont le socle a été élargi aux sciences humaines et sociales, aux arts appliqués et à l'histoire des arts, l'objectif étant de réfléchir aux conditions d'un renouveau des humanités dans un cadre modernisé. Cherche à se reconfigurer « une culture qui soit un espace d'intelligence, d'autonomie, de socialisation citoyenne et, osons le mot, d'humanisation » . Mais d'autres disciplines, en particulier l'éducation physique et sportive ainsi que les sciences de la vie et de la Terre ont été sollicitées pour contribuer à la mise en œuvre de l'éducation du citoyen.

Doublement prise en charge dans les enseignements et dans la vie scolaire ou la vie de la classe, la formation du citoyen a peu à peu subsumé toutes les dimensions de la formation de l'élève, morale, sociale et civique. Alors que, peu à peu, elle absorbait la socialisation et certains aspects de la formation morale, son périmètre s'étendait encore avec l'introduction de nouveaux domaines d'enseignement et de formation : l'éducation à la santé, à la sexualité, à l'environnement, à la consommation, à la sécurité, etc.

Le tour d'horizon ne serait pas complet sans la mention des nouvelles difficultés dont a été officiellement saisie l'École, à partir des années 1990, avec la montée de la violence, comprenant une diversité de situations (des « incivilités » à l'agression physique et verbale) défiant les principes et les objectifs de l'éducation du citoyen.

En même temps qu'elle s'est fortement réaffirmée, l'éducation du citoyen à l'École s'est donc trouvée déstabilisée par la multiplication de ses objets et de ses espaces d'application, d'une part, entraînant une dispersion de ses objectifs, et par la difficulté, voire l'impossibilité de répondre à certains défis, d'autre part.

Le premier degré

■ Socialisation et morale à l'école maternelle

L'école maternelle est le premier lieu où l'enfant fait l'expérience de la vie dans une collectivité. L'apprentissage des relations avec les autres constitue le premier axe fort de la socialisation aux yeux des enseignants. Pour conduire les enfants accueillis à se socialiser, l'école maternelle installe des rites et des rythmes, des « rituels », des manières

de faire qui donnent aux enfants des habitudes. Ainsi les jeunes enfants apprennent-ils progressivement à se soumettre aux règles d'une institution qui sont aussi des règles partagées dans la société.

Depuis les programmes de 1995, cette mission de l'école maternelle est exprimée dans les textes ministériels mais peut-être encore insuffisamment explicitée. Les programmes de 2008 ont néanmoins transformé le domaine « vivre ensemble » en « devenir élève » soulignant par là qu'apprendre à vivre ensemble à l'école est au service d'un objectif plus important, à savoir apprendre avec les autres. Cet objectif s'accompagne d'une ambition plus haute que celle affichée par les textes précédents puisqu'elle introduit « l'apprentissage des règles de civilités et des principes d'un comportement conforme à la morale ». Cette orientation nouvelle, toutefois, ne semble pas avoir modifié les usages en classe ; l'entrée dans l'univers des références morales se fait naturellement lors des retours sur expériences vécues, en particulier lorsque des comportements inadaptés en classe ont pu être constatés. Dans cette perspective, la littérature de jeunesse n'est pas un support aussi utilisé qu'on pourrait le souhaiter alors qu'elle permet de solliciter, peut-être plus aisément, la sensibilité morale des enfants par l'appréhension des personnages d'une fiction plutôt que par le vécu au sein de la classe.

■ Le retour de l'instruction morale dans les programmes de l'école primaire

La rentrée 2008 a vu, avec la mise en œuvre des nouveaux programmes pour l'école, la réintroduction d'un enseignement de morale à l'école primaire.

Sous l'intitulé « instruction civique et morale », le programme actuellement en application prescrit au cycle 2 la découverte des principes de la morale : ceux-ci peuvent être présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître, telles que « la liberté de l'un s'arrête où commence celle des autres », « ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse », etc. L'usage des règles de vie collective découvertes à l'école maternelle est poursuivi.

Au cycle 3, l'élève doit être conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par là même, à prendre conscience de manière plus explicite des fondements mêmes de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui. L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales peut être expliquée, à partir d'adages juridiques (« nul n'est censé ignorer la loi », « on ne peut être juge et partie », etc.).

■ Une instruction qui a trouvé peu d'écho chez les enseignants

Par une circulaire publiée au Bulletin officiel du 1er septembre 2011, le ministère a souhaité réaffirmer la place à donner à cet enseignement dans la formation de l'élève. En janvier 2012, des progressions pour l'instruction civique et morale, conçues pour aider les enseignants à organiser la progressivité des apprentissages, ont été publiées au Bulletin officiel.

Consulté sur la mise en œuvre effective dans les écoles, le groupe « Enseignement primaire » de l'inspection générale indique que « l'enseignement de la morale, lorsqu'il existe, n'est jamais systématique, mais incident et transversal, c'est-à-dire relié à des événements (de la classe, locaux ou nationaux) et à d'autres disciplines, en particulier l'histoire. Le recours à la maxime est exceptionnel et les très rares séquences consacrées à la morale s'appuient plutôt sur des formes de débat, dont les contours sont rarement précisés. » S'agissant de l'instruction civique et morale prise dans sa globalité, la récente enquête de l'inspection générale de l'éducation nationale met en évidence que deux dimensions principales de ce domaine sont régulièrement prises en charge par les enseignants : la construction du rapport aux règles de vie ainsi que les symboles de la République.

Ce constat ne signifie pas que la morale soit absente de l'école ; c'est la vie de classe qui est le terrain privilégié de sa pratique au quotidien. Un certain nombre d'écoles, d'ailleurs, ont mis en place des dispositifs offrant des moments de débats et d'échanges sur des questions de vie de classe en vue de conduire les élèves à s'écouter, à s'interroger, à exercer leur jugement. Loin d'être systématisées, ces pratiques demeurent des initiatives isolées, voire ponctuelles, répondant à des besoins localement circonscrits.

Le second degré

■ La contribution des disciplines à la formation de la personne et du citoyen

Les disciplines enseignées contribuent, par leurs contenus mêmes, à la formation de l'élève dans ses relations à soi et aux autres, dans sa compréhension des règles sociales et dans son approche des débats de société.

L'éducation civique propose au collège une première initiation à la complexité de la vie politique et sociale, mettant en évidence la responsabilité de la personne. Son enseignement est conçu comme un parcours s'appuyant sur les acquis de l'école primaire, partant de la vie de l'élève pour s'acheminer vers la vie du citoyen. Il se poursuit dans

la voie générale du lycée pour aboutir en classe terminale au thème « Le citoyen face aux grandes questions éthiques » qui s'articule autour de grandes questions de société, concernant la naissance et la fin de vie, le droit de la famille, les sexualités, la place de l'argent dans la société, l'usage des nouvelles technologies de l'information. Le programme d'éducation civique des classes préparatoires au baccalauréat professionnel « a pour finalité de préparer à l'exercice raisonné de la citoyenneté, qu'elle soit politique, économique, sociale ou culturelle », selon une progression sur les trois années de formation : « Vivre en citoyen » en seconde, « Le citoyen et la République » en première, « Le citoyen et le monde » en terminale. Il prévoit notamment de faire réfléchir les élèves aux valeurs qui fondent la République et de favoriser l'engagement responsable.

L'éducation physique et sportive a, pour sa part, un rôle essentiel à jouer dans la construction de la personne. Comme l'indique le programme du lycée, l'éducation physique et sportive confronte les élèves aux règles, us, coutumes nécessaires à l'acquisition d'un indispensable « savoir vivre ensemble » respectueux des valeurs de la République, déclinées selon deux dimensions. La première, sociale, comprend le respect d'autrui, de la règle, des valeurs de loyauté, d'effort collectivement partagé. La seconde, individuelle, vise le goût de l'effort, la persévérance, le dépassement de soi, dans le respect des différences de culture, de genre, de potentialités.

L'enseignement de sciences de la vie et de la Terre fait une place à l'éducation à la responsabilité au collège comme au lycée. En classe de troisième, la question des implications éthiques de certains progrès scientifiques, tels que la génétique, les dons d'organe ou encore la maîtrise de la procréation, est abordée.

Le programme de français du collège invite à ce que les lectures conduites en classe suscitent la réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisation, en particulier sur le fait religieux « dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ». Dans la voie professionnelle, le programme souligne le fait que « la lecture des textes littéraires offre à chacun une confrontation avec les idées, les valeurs, les sentiments qui ont marqué la pensée humaine. Le lecteur est confronté aux diverses expériences humaines. Il enrichit dans l'espace du texte son expérience vécue et apprend à lire le monde : il participe aux débats moraux, politiques, philosophiques, esthétiques ; il découvre les mythes et les figures héroïques qui sous-tendent nos représentations du monde. »

Enfin, le programme d'enseignement de philosophie comporte un certain nombre de notions et d'auteurs dont l'étude est propice à une réflexion sur les principes et les fondements de la morale : la notion principale « la morale » et ses trois notions associées « la liberté », « le devoir », « le bonheur » mais aussi la notion principale « la politique » et deux de ses notions associées « la société » et « la justice et le droit ».

En complément des enseignements, l'engagement civique et moral des élèves peut s'exprimer dans le cadre des actions éducatives proposées par l'équipe de l'établissement. Le choix de ces actions est vaste, il en existe une liste au niveau national qui est complétée par l'académie, mais celles-ci sont très inégalement offertes dans les établissements.

■ Un enseignement d'éducation civique à géométrie variable

À l'école primaire, le programme d'instruction civique et morale doit être traité dans une enveloppe horaire de 81 heures communes à tous les enseignements relevant du domaine « Découverte du monde » au cycle 2, et dans une enveloppe horaire de 78 heures commune avec les enseignements d'histoire et de géographie au cycle 3. Il appartient donc à chaque enseignant de définir le temps qu'il souhaite consacrer à ce domaine en fonction de son projet pédagogique. Au collège, le temps d'enseignement de trois heures hebdomadaires pour l'histoire-géographie-éducation civique comprend usuellement une heure d'éducation civique. Dans la voie générale, l'éducation civique, juridique et sociale est inscrite dans les grilles horaires avec une demi-heure par semaine. Dans la voie professionnelle, le temps que les enseignants lui consacrent est variable, le cadre horaire pour les trois années est de 380 heures à partager entre les enseignements de français, d'histoire et de géographie. Quant aux séries technologiques, si l'éducation civique apparaît dans l'intitulé des programmes, sa place est réduite à quelques mentions dans des thèmes d'histoire ou de géographie et elle n'apparaît pas dans les grilles horaires.

S'agissant des examens, la diversité est, là encore, la règle. Si l'enseignement de l'éducation civique fait l'objet d'une épreuve pour l'obtention du diplôme national du brevet et du baccalauréat professionnel, ce n'est pas le cas de l'éducation civique, juridique et sociale qui n'est pas évaluée au baccalauréat. Ce dernier point explique sans aucun doute le fait que l'horaire d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale peut parfois être utilisé en classe terminale pour d'autres disciplines.

■ Une place de la morale jamais explicitée dans le second degré qui nuit à la continuité de la formation

Traditionnellement portée par les humanités classiques, l'ambition explicite de formation morale s'est éteinte progressivement dans le courant des années 1970 avec l'émergence d'une réflexion nouvelle sur les disciplines. Seuls, l'éducation civique juridique et sociale en classe terminale des séries générales, la philosophie dans les séries générales et de manière beaucoup moins approfondie dans les séries technologiques, l'enseignement du français dans la voie professionnelle et, dans une moindre mesure, l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre en classe de troisième font apparaître cette dimension

morale ou éthique dans leurs programmes. Ainsi, la rupture entre l'école et le collège est nette ; ce n'est qu'à la fin de son cursus que l'élève est conduit à retrouver une réflexion sur la morale, mais ceci de manière bien contrastée selon l'orientation qu'il aura choisie.

La vie scolaire

La notion de vie scolaire s'entend généralement comme l'encadrement des élèves pendant les temps hors classe et la participation au suivi éducatif individuel et collectif des élèves, en collaboration avec les enseignants. Les conseillers principaux d'éducation en sont les artisans majeurs.

Le domaine « vie scolaire » fait l'objet du livre V du code de l'éducation qui définit notamment les droits et obligations des élèves comme « l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements » (article L-511-1).

Une réflexion et des évolutions sont aujourd'hui en cours pour penser la vie scolaire comme un élément essentiel d'une politique éducative d'ensemble, qui ne serait pas seulement axée sur une politique de prévention autour d'actions ponctuelles en réaction à des faits (faits de violence par exemple), mais centrée sur des actions qui installent les savoirs de façon durable, les transforment en comportements pérennes adossés à un socle de valeurs reconnues par tous. En ce sens, la politique éducative est au cœur du projet d'établissement et sa mise en œuvre concerne l'ensemble des membres de la communauté éducative.

La vie scolaire est alors comprise comme l'ensemble des dispositifs et modalités qui organisent la vie des élèves dans l'établissement : elle ne se réduit pas au temps hors la classe.

Dans cette optique, le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale Principe pour l'élaboration d'une politique éducative de l'établissement de mai 2011, définit une politique éducative d'établissement comme devant permettre aux élèves de s'approprier les règles de la vie collective, du « vivre ensemble » mais aussi « de se préparer à exercer leur citoyenneté » en se comportant de manière de plus en plus autonome et en prenant des initiatives. La formation du futur citoyen se construit alors tant dans les disciplines ou dans des dispositifs pluridisciplinaires que dans la vie scolaire.

Le chef d'établissement joue un rôle majeur dans la conception et la mise en œuvre d'une politique éducative globale : il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement ; il pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires et est ainsi le garant de sa mise en œuvre autour d'actions collectives en cohérence avec le projet.

Dans la mise en œuvre de la politique éducative, les conseillers principaux d'éducation sont au premier plan, avec l'appui de l'ensemble des personnels de la vie scolaire. Comme il est précisé dans la circulaire du 28 octobre 1982, les responsabilités exercées par les conseillers principaux d'éducation se définissent ainsi : « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective d'épanouissement personnel ». Ils contribuent à la définition, au pilotage et au suivi de la politique éducative, inscrite dans le projet de l'établissement.

Ils ont pour mission de piloter l'organisation de la vie des élèves dans l'établissement, d'assurer, avec les autres personnels, le respect par les élèves des règles de vie et du droit, d'assurer le suivi de l'élève, notamment dans sa formation à une citoyenneté participative, en l'aidant à accepter des responsabilités dans les instances de participation, en proposant des actions qui encouragent l'initiative et l'autonomie des élèves.

Les personnels qui ont la responsabilité de la vie scolaire hors temps de classe doivent nécessairement mener leurs actions en continuité avec le temps de l'enseignement dans la classe. Comprendre la nécessité de ne pas séparer les deux dimensions, pour les enseignants et pour les personnels de la vie scolaire, permet d'éloigner le risque que les initiatives prises par les acteurs de la vie scolaire ne fassent pas sens pour les élèves. Ainsi, le rôle du chef d'établissement et des conseillers principaux d'éducation ne se conçoit qu'en articulation étroite avec les autres membres de la communauté éducative autour d'un projet qui donne sens à du collectif, condition de son appropriation.

■ Les heures de vie de classe

Ces heures, dix heures annuelles inscrites dans l'emploi du temps des élèves, visent à permettre un dialogue permanent entre les élèves de la classe, entre les élèves et les enseignants ou d'autres membres de la communauté scolaire, sur toute question liée à la vie de la classe, à la vie scolaire ou tout autre sujet intéressant lycéens et collégiens. Si la fréquence et les modalités d'organisation de ces heures peuvent être variables selon les établissements, elles doivent être organisées sous la responsabilité du professeur principal ou des conseillers principaux d'éducation, avec le concours des enseignants de la classe, des conseillers d'orientation-psychologues, des documentalistes et des personnels de santé.

Dans les faits, ces heures n'atteignent pas réellement les objectifs fixés et elles peuvent encore trop souvent être utilisées à des débats informels ou à des études dirigées, quand ce n'est pas pour terminer le programme.

■ Les instances participatives et les actions éducatives

Certaines instances peuvent permettre de créer de la continuité entre temps de la classe et temps hors la classe ; c'est le cas du conseil pédagogique où siègent professeurs, conseillers principaux d'éducation, professeurs documentalistes.

C'est le cas aussi des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté qui ont pour missions de contribuer à l'éducation à la citoyenneté, de préparer le plan de prévention de la violence et de définir un programme d'éducation à la santé et à la sexualité. C'est donc le lieu privilégié pour bâtir des projets autour de méthodes innovantes.

Les instances de la vie lycéenne permettent l'apprentissage de la citoyenneté pour les élèves. À l'école primaire, il n'est pas prévu de délégués des élèves comme c'est le cas au collège, mais des expérimentations sont conduites localement et donnent des résultats positifs quant à l'apprentissage du « vivre ensemble ». Au lycée, ont été créés des conseils de la vie lycéenne élus au suffrage universel au niveau des établissements, des conseils académiques et un conseil national.

Le rôle consultatif du conseil de la vie lycéenne porte sur les questions concrètes relatives au travail scolaire et aux conditions de vie des élèves dans l'établissement mais aussi sur des sujets essentiels de la vie pédagogique des lycées comme l'accompagnement personnalisé, les dispositifs de changements d'orientation, le soutien et l'aide aux élèves (tutorat...), les échanges linguistiques et culturels, l'internat et la restauration... Il peut donc être un lieu de débats et de responsabilisation des lycéens, lieu aussi d'organisation de diverses formes de solidarité entre élèves.

La préparation à l'exercice de la citoyenneté passe aussi par l'exercice concret des droits des élèves : liberté de publication, liberté de réunion, liberté d'association. Les lycéens ont la possibilité de créer et de gérer des associations domiciliées au sein du lycée, comme les maisons des lycéens qui doivent se substituer aux foyers socio-éducatifs. Celles-ci proposent des projets et peuvent organiser des débats portant sur les questions d'actualité présentant un intérêt général. Les élèves sont aussi présents dans les associations sportives.

L'exercice de ces droits doit pouvoir faire acquérir aux élèves des compétences majeures pour de futurs citoyens : assumer des responsabilités, prendre en compte l'intérêt général, agir en coopération avec d'autres, par exemple.

En complément des enseignements, l'engagement civique et moral peut s'exprimer dans le cadre des actions éducatives proposées par l'équipe de l'établissement. Le choix de ces actions est vaste : concours, journées commémoratives, semaines d'action... Une liste en est proposée chaque année au niveau national. Cet ensemble vise à promouvoir une participation active et responsable des élèves dans l'établissement et, en cela, les préparer à leur vie sociale et civique d'adulte. Les actions éducatives permettent aussi aux établissements de s'ouvrir en développant des liens avec différentes associations. La diversité des actions proposées suppose que l'établissement organise ses choix autour d'un projet cohérent qui permette de faire sens pour les élèves.

■ **La vie scolaire participe insuffisamment à l'apprentissage des valeurs comme à la pratique de la citoyenneté**

Toutes les maisons des lycéens n'ont pas été créées, la majorité des élèves n'utilisent pas leurs droits, comme la liberté d'information et d'expression, et ne s'investissent pas dans les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Les remontées du résultat des élections à la vie lycéenne montrent un taux de participation global des élèves de 47,75 % pour les élections qui se sont déroulées du 15 au 19 octobre 2012, les filles restent minoritaires, particulièrement au Conseil national de la vie lycéenne.

Les instances sont peu connues et peu valorisées au sein des établissements, le conseil de la vie lycéenne parfois perçu comme une simple obligation réglementaire, ce qui entraîne un fonctionnement minimaliste, autour par exemple de la préparation de la fête de fin d'année. Cette absence de valorisation se manifeste par le fait que l'intégration de l'engagement des élèves dans leur évaluation individuelle est très rare.

Les lycéens ont le sentiment que les adultes de l'établissement ne légitiment pas leur parole, qu'elle n'est pas prise en considération, que certains sujets ne peuvent être abordés. Ils vivent alors les instances comme un dispositif institutionnel, formel et éloigné de leurs intérêts.

Ainsi, les instances représentatives restent-elles trop souvent des coquilles vides.

Dans de nombreux établissements, comme le constate l'inspection générale vie scolaire dans son rapport de 2011, les objectifs pédagogiques et éducatifs sont davantage juxtaposés que coordonnés, les activités des personnels enseignants et des personnels d'éducation restant cloisonnés. La vie scolaire reste souvent identifiée par les enseignants et par les élèves comme « un lieu, le bureau de la vie scolaire, et comme un service dédié au maintien de l'ordre et de la discipline » et ce dans une approche individuelle et

non collective. L'éducation civique au collège et l'éducation civique juridique et sociale au lycée sont portées par des enseignants et la vie scolaire y est rarement impliquée. À l'inverse, la formation des délégués de classe associe très peu les enseignants ; l'heure de vie de classe est rarement utilisée pour aborder en co-animation entre conseillers principaux d'éducation et enseignants des sujets permettant une réflexion éducative d'ensemble sur l'établissement comme lieu de vie et d'apprentissage de compétences sociales et civiques.

Ceci a pour conséquence d'empêcher que les élèves, et parfois les adultes, ne saisissent une cohérence d'ensemble, particulièrement autour de l'apprentissage de la citoyenneté et de l'autonomie des élèves.

■ Des valeurs communes trop rarement identifiées autour d'un projet collectif pérenne

Les actions centrées sur l'apprentissage de la citoyenneté dans la vie scolaire se fondent sur l'appropriation des valeurs de la République. Pour autant, la transmission de valeurs morales communes est souvent désincarnée. C'est essentiellement dans les moments de tension, de dysfonctionnements (violences, incivilités, discriminations, sexisme) que l'établissement, en se mobilisant dans son ensemble, identifie clairement un socle de valeurs et donne davantage de chair à cet apprentissage. Mais cette mobilisation se poursuit rarement autour d'un projet pérenne. Les associations déplorent trop souvent qu'on ne les sollicite que dans les moments de crise.

Cet ensemble semble décourager les élèves, mais aussi les adultes qui se désengagent des instances existantes, les enseignants étant peu formés et mobilisés. Or la présence active et dynamique des adultes, respectueuse de la place des élèves, est une condition de la réussite de la participation, soulignée par les élèves eux-mêmes.

Ces constats ont été relayés par les élus au Conseil national de la vie lycéenne, réunis au ministère le 15 février 2013 : ces derniers ont formulé quelques propositions qui montrent leur volonté de voir mieux définis les moments, les lieux, la reconnaissance de l'engagement lycéen : ainsi a-t-il été souhaité que « soit dédié un temps spécifique aux activités associatives, citoyennes et culturelles, permettant la création de projets individuels, avec la possibilité d'un partenariat avec des associations ».

Les lycéens soulignent qu'ils sont prêts à s'engager s'ils y trouvent du plaisir et du sens. Pour cela, un projet collectif, précis, qu'ils jugent utile, est plébiscité. Ils demandent aussi que soit nettement valorisé l'engagement des lycéens au sein des établissements, par l'équipe éducative et par les parents.

Pour faire vivre le conseil de vie lycéenne, les délégués ont souligné la nécessité d'une formation ainsi que l'implication forte du chef d'établissement et des adultes dans cette instance.

Conclusions

La transmission des valeurs, notamment morales, au fondement des sociétés démocratiques, ne peut se concevoir qu'en articulant étroitement les temps de classe et hors classe et en renforçant l'engagement de tous, élèves et personnels, dans la vie de l'établissement. Toutefois, si chaque discipline peut contribuer à la formation morale des élèves, il apparaît clairement qu'aucun pont n'est établi entre les différents apports disciplinaires, si bien qu'il appartient à l'élève lui-même d'établir ces connexions.

Les enseignants ont besoin qu'une plus grande cohérence soit établie entre les différents programmes mais aussi d'une meilleure visibilité sur ce que fait chaque discipline. En outre, la question d'un horaire dédié pour mettre en place une réelle transversalité et la mise à disposition de repères pour construire des connexions entre disciplines sont, de toute évidence, des moyens essentiels pour permettre une cohérence d'ensemble.

Penser une politique éducative globale apparaît de plus comme un levier permettant aux élèves, au sein des établissements, de trouver un sens à l'apprentissage de la citoyenneté et des règles de la vie dans une société démocratique, d'exercer leur esprit critique et de comprendre les enjeux complexes du monde contemporain dans lequel ils seront des adultes conscients de leurs droits et de leurs responsabilités.

II. Un enseignement laïque de la morale : principes et orientations

Le projet d'un enseignement laïque de la morale de l'école primaire au lycée requiert de délimiter le périmètre de la morale, ses principes et ses contenus, mais aussi de préciser, au-delà des premières évidences, l'esprit de cet « enseignement laïque ».

La morale enseignée à l'École ne peut être qu'une morale laïque en ce qu'elle est non confessionnelle et une morale civique en ce qu'elle est en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. L'un et l'autre qualificatif sont impliqués dans le principe d'une morale commune dont ils ne saturent cependant pas la signification. Définir et donner le sens d'une morale commune ne va pas de soi. Dans l'univers scolaire, il n'y a pas de consensus en la matière, sinon un consensus par défaut : c'est en effet trop souvent autour d'un plus petit dénominateur commun que la communauté scolaire se rassemble, souvent utile pour gommer les conflits, mais insuffisant pour créer du lien et du sens.

Le principe d'un enseignement laïque de la morale requiert au contraire :

- 1) la formulation de principes organisateurs et fédérateurs d'un projet commun,
- 2) l'identification claire et précise des valeurs communes à transmettre,
- 3) la réaffirmation de la légitimité des enseignants à transmettre ces valeurs : c'est un devoir parce que c'est un droit.

Un plus petit dénominateur commun est impuissant à structurer et à finaliser un enseignement moral scolaire sauf à se replier sur une morale minimale. À l'opposé, un enseignement laïque de la morale doit donner les moyens aux élèves et aux adultes de faire communauté. Faire communauté, cela suppose des sujets engagés, conscients de leur responsabilité à l'égard d'eux-mêmes, à l'égard des autres et à l'égard des biens communs matériels et symboliques offerts par l'École.

Quels principes ?

La morale commune ne peut plus, à l'image de la morale laïque du passé, prescrire et imposer la conception d'une vie bonne, ce qui reviendrait à imposer une conception du bien parmi d'autres, en violation de la neutralité laïque, et pourrait mettre les élèves et leur famille dans une situation délicate. Le principe et le fait du pluralisme doivent être

respectés. Mais l'École a en même temps pour rôle et pour mission de faire respecter les valeurs qui fondent la République et la démocratie. La marge est étroite ici entre imposer et faire respecter : c'est l'espace de l'éducation. Celle-ci ne peut bien entendu pas être comprise comme une inculcation. C'est toujours une appropriation libre et éclairée des valeurs par les élèves, y compris des valeurs impliquées dans les savoirs, que l'École et les enseignants visent. A fortiori dans un cadre démocratique soucieux du respect du pluralisme des opinions et des croyances, de la liberté de conscience, des droits des élèves et de leur famille. Dans le meilleur des cas, les vertus de la liberté, de l'égalité, de la solidarité, de la laïcité, sont découvertes et conquises de l'intérieur. C'est la dynamique même de l'émancipation. Sans cette dynamique, les valeurs communes demeurent étrangères, lointaines, peuvent même sembler arbitraires tant elles sont dépourvues de sens pour orienter sa pensée et sa vie. Or, cette dynamique est bien souvent en panne. Les enseignants, les conseillers principaux d'éducation comme l'ensemble des membres de la communauté scolaire font quotidiennement l'expérience de cette difficulté souvent vécue comme une impuissance à conduire les élèves sur le chemin d'une émancipation de soi qui leur permettrait de trouver leur place dans la communauté scolaire, sociale et politique.

La difficulté tient ici, pour toute une frange d'élèves, dans l'impossibilité de se relier, comme individus, à la sphère de ce qui est commun à tous. Il convient donc de réfléchir aux conditions d'un renouage de l'individu et du commun.

■ **Autorité et discipline**

Ces conditions concernent au premier chef la discipline scolaire. Il est fort difficile aujourd'hui de faire valoir la dimension morale de la discipline scolaire telle que Durkheim, par exemple, la comprenait, tant l'« esprit de discipline » a disparu de nos sociétés démocratiques. D'autant plus que la question de la discipline scolaire, comprise comme rapport aux règles assorti de punitions et de sanctions, s'est peu à peu dissociée de la question de l'autorité pédagogique. Dans la société, ce sont les interrogations sur l'affaiblissement de l'autorité éducative traditionnelle et l'hypothèse de nouvelles formes de l'autorité qui alimentent les débats ainsi que les recherches savantes dans le champ de la psychologie, de la philosophie ou de la pédagogie. Ce n'est pas la discipline en tant que telle. À l'inverse, depuis une vingtaine d'années, l'École a beaucoup travaillé sur le chantier de la règle, cherchant un meilleur équilibre entre le répressif et l'éducatif, dans un esprit qui doit beaucoup au droit. Dans ses modalités actuelles, la discipline scolaire n'a pas seulement une fonction instrumentale, celle de contenir la liberté et de protéger, elle a aussi une visée éducative : elle cherche à faire entrer l'élève dans une culture de la responsabilité.

II. Un enseignement laïque de la morale : principes et orientations

Dans cette dynamique, le lien intrinsèque entre autorité et discipline s'est perdu, de même que s'est effacé le principe d'une autorité enseignante qui exerce à la discipline au sein même des savoirs : s'initier à la grammaticalité de la langue, apprendre une langue étrangère, des mathématiques, des sciences expérimentales ou de la philosophie, requièrent entraînement, exercice, effort, tension vers un objet et un but, concentration, attention et, pour tout dire, discipline de l'esprit et du corps.

Ainsi, la discipline n'engage pas seulement le rapport aux règles, mais aussi le rapport au savoir. C'est, aujourd'hui, au collège et au lycée, la séparation entre le pédagogique (l'enseignement) et l'éducatif (la vie scolaire), déjà soulignée dans l'état des lieux, qui empêche de voir et de comprendre que ces deux dimensions de la discipline sont indissociables. Les repenser ensemble est nécessaire pour redonner à l'autorité pédagogique et à la discipline scolaire un sens complet. C'est là une condition d'un enseignement laïque de la morale articulé autour de deux dimensions : les enseignements et la vie scolaire ou vie de la classe.

■ Faire communauté : intérêt général et formation de la personne

Un enseignement laïque de la morale doit permettre de consolider ce premier degré de nouage de l'individu et du commun :

a) par la remobilisation du principe de l'intérêt général

L'intérêt général est devenu plus difficile à identifier et à nommer dans l'univers scolaire. Les évolutions de l'École en direction d'une prise en compte de plus en plus individualisée des élèves participent de ce brouillage. La capacité à se situer du point de vue de l'intérêt général est pourtant l'un des objectifs de l'éducation du citoyen et l'une des vertus de la citoyenneté républicaine. La remobilisation du principe de l'intérêt général permettrait d'engager les élèves, même très jeunes, dans une dynamique de mise à distance de leurs intérêts particuliers, condition de la formation des qualités morales et civiques nécessaires pour exercer sa citoyenneté.

Respecter les règles de vie de la classe relève de l'intérêt général et oblige à renoncer provisoirement à son désir de jouer ou de parler avec les camarades. À l'école primaire, en particulier, cet horizon s'est perdu au profit de pratiques pédagogiques soucieuses de la construction par les élèves du rapport aux règles. Le principe constructiviste de ces activités visant l'intériorisation des règles par les élèves a pour effet de centrer les objectifs sur l'individu au détriment de la communauté de travail que constitue la classe. Un travail de recherche en groupe, la réalisation d'une fresque, la prise de responsabilité (arroser les plantes, nourrir l'animal de la classe, être élu délégué d'élèves), des actions de solidarité engagent la considération d'un primat de l'intérêt général sur l'intérêt particulier. L'École est par définition le lieu d'une première expérience de l'intérêt général.

b) par la formation du sujet moral, du jugement moral, de la personne morale

Une telle formation vise notamment à conduire l'élève à la conscience de la réciprocité dans le rapport aux autres, à la capacité à se mettre à la place des autres. Le manque d'empathie, l'indifférence aux autres, le mépris, l'absence de considération du point de vue de l'autre ou l'habitude de voir l'autre comme un ennemi, un concurrent ou un objet sont au cœur de la violence, une violence qui peut être tout à fait ordinaire.

En prenant appui sur des sentiments que connaissent les élèves même jeunes, comme l'amitié, on peut les conduire peu à peu à la conscience de l'autre comme alter ego, condition du respect de soi-même et des autres. Les situations quotidiennes de discriminations ou de moquerie à l'école peuvent fournir un terreau propice à cette éducation. C'est dans ce cadre notamment que l'objectif de l'égalité entre les garçons et les filles prend toute sa mesure.

La formation du jugement moral vise plus précisément à permettre aux élèves d'apprécier et de discuter les jugements moraux. Un objectif de formation du jugement moral privilégiera des situations construites autour de dilemmes moraux. Elles présentent plusieurs intérêts : elles font entrer les élèves dans des pratiques langagières comme le débat ou la discussion qui requièrent en eux-mêmes des qualités morales comme l'écoute, le respect et la reconnaissance de la parole d'autrui ; elles permettent de développer les différentes formes de raisonnement moral (déontologique, conséquentialiste, etc.) ; les élèves sont ainsi mis en situation d'argumenter, de justifier leurs choix, de délibérer en s'initiant à la complexité des situations ou des questions morales.

L'ambition de former la personne morale requiert un travail soutenu et continu dans le langage. L'épreuve des autres, la rencontre des autres doivent se faire et se construire dans des échanges langagiers de plus en plus élaborés, ce qui suppose aussi d'élargir le vocabulaire des élèves, leur répertoire, pour exprimer les réalités morales, les sentiments moraux, les relations aux autres. La différence entre le regret et le remords, la pitié et la compassion, la sympathie et l'empathie n'est pas qu'intellectuelle. Elle renvoie à des situations vécues. Les élèves eux-mêmes vivent ces situations et éprouvent ces sentiments : ils peuvent éprouver de la honte, de l'indignation, un sentiment d'injustice, ils vivent des relations d'amitié, ils éprouvent aussi de la pitié. On leur demande quotidiennement de s'excuser parce qu'ils ont fait du tort à un camarade. Ils pourraient être conduits à prendre conscience de la valeur non seulement sociale, mais aussi morale, des excuses : s'excuser parce qu'on a marché sur les pieds d'un camarade par inadvertance, ce n'est pas la même chose que s'excuser parce qu'on lui a volé son goûter. C'est avec des mots que se disent les réalités et les relations morales. L'être et le dire sont aussi importants l'un que l'autre.

■ Des sujets engagés

Mais la formation de la personne morale n'est pas qu'intellectuelle. Être un sujet moral, ce n'est pas seulement réfléchir ou délibérer, c'est agir. Le sujet engagé est un sujet qui agit. En ce sens, la formation morale de l'élève passe, dès le plus jeune âge, par des pratiques sociales qui lui permettent de se sentir relié aux autres. Il ne s'agit pas là seulement de pratiques de socialisation garantissant la coexistence pacifique des libertés. Celles-ci renvoient à l'apprentissage des règles de vie comme la politesse ou l'hygiène, bien entendu nécessaires pour vivre ensemble, mais qui relèvent davantage de l'habitude ou de l'automatisme que de la morale proprement dite. Au demeurant, c'est dans le quotidien de la classe et de l'école que les enseignants rappellent aux élèves ces règles de socialisation de base.

Il s'agit de favoriser des pratiques sociales et scolaires engageant plus fortement des qualités morales. Des pratiques de coopération favorisent l'autonomie dans le rapport aux règles (il s'agit de faire vivre ces règles) tout en contribuant à un but commun. Elles supposent des capacités d'écoute, d'entraide, de respect des autres, y compris dans leurs difficultés et leur faiblesse. La prise de responsabilité est un levier pour instaurer une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves eux-mêmes ; elle permet de développer le sens de l'intérêt commun. Les pratiques participatives doivent mieux contribuer à la formation des personnes ; elles ne requièrent pas seulement de prendre part dans la discussion ou les activités communes, mais d'apporter sa part à la communauté. Une telle conception de la participation suppose le principe de l'égalité considération de la voix de chacun.

Ce sont là des leviers pour lutter contre l'esprit de compétition, toujours au détriment des plus faibles, des conditions pour permettre une meilleure estime de soi, pour une communauté de sujets, un partage des savoirs et des valeurs : la liberté réglée, l'égalité, la dignité, la solidarité, la justice.

Quelles valeurs ?

Dans la perspective d'un enseignement laïque de la morale, il convient d'élargir le socle des valeurs communes transmises par les enseignants et les membres de la communauté scolaire. Cet enseignement vise en effet à réarticuler le moral et le civique, la personne et le citoyen. Dans l'éducation morale laïque traditionnelle, les valeurs et les vertus citoyennes trouvaient leur fondement dans des vertus morales générales : l'honnêteté, le courage, la véracité, la loyauté. Une morale des vertus fondait la citoyenneté républicaine. Dans l'enseignement secondaire classique, les mêmes vertus étaient glorifiées, notamment à travers l'étude des langues anciennes, des œuvres et des héros s'inscrivant dans cet héritage.

S'il est difficile aujourd'hui de réhabiliter un socle vertueux du civisme, on peut néanmoins s'engager dans une meilleure articulation du moral et du civique, prenant appui sur un socle de valeurs élargi. Le socle des valeurs communes devrait ainsi comprendre la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discrimination. Ces valeurs sont celles de l'humanisme moderne. Ce sont aussi les valeurs constitutionnelles de la République française, inscrites dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et dans le préambule de la Constitution de 1946 auquel renvoie notre actuelle Constitution.

C'est autour de ces valeurs que doit se structurer l'enseignement de la morale. La plupart d'entre elles sont enseignées dans l'instruction civique. Dans le cadre de l'enseignement d'une morale commune, leur transmission requiert des conditions qu'il est nécessaire d'explicitier.

■ Les conditions de la transmission

La première condition concerne le caractère évolutif et vivant des valeurs communes. Elles sont inscrites dans un héritage et une tradition, et c'est l'objet de l'histoire et de l'instruction civique que de montrer qu'elles sont des conquêtes dans le passé. Mais cet héritage et cette tradition sont vivants, ils évoluent avec et dans les sociétés qu'ils contribuent à structurer. Ainsi sont exposées et discutées dans l'espace public des questions éthiques ou morales qui, il y a vingt ou trente ans, restaient d'ordre privé, comme les questions posées par la bioéthique, l'euthanasie ou le suicide médicalement assisté. Ces questions contraignent les démocraties contemporaines à forger de nouvelles normes, à faire vivre de nouveaux principes et de nouvelles valeurs, comme le consentement du patient dans l'éthique médicale. Cette dynamique pousse aussi à l'approfondissement des valeurs existantes, elle questionne les normes, notamment les normes juridiques.

Un enseignement laïque de la morale doit viser à sensibiliser les élèves au caractère vivant et évolutif des valeurs démocratiques, principe qui conduit à solidariser étroitement la transmission et l'innovation. L'anthropologie montre comment ce couple structure les morales laïques des sociétés dites primitives : « C'est l'idée qu'il est impossible à l'individu d'effacer le temps et la succession des générations, d'ignorer son histoire personnelle et plus globalement la culture dont il est imbibé, de condamner au néant ces ancêtres qui nous l'ont transmise et à qui nous devons reconnaissance et respect pour ce tribut qui nous est échu et que nous considérons comme nous étant naturellement dévolu. Ces sentiments ne sont pas incompatibles avec l'innovation : on abandonne des traits, on en crée et on en adopte d'autres, lesquels à leur tour viennent s'inscrire, par le jeu de l'éducation, mais sans le bouleverser intégralement, dans ce capital de la parole, de l'exemple et de la transmission » .

II. Un enseignement laïque de la morale : principes et orientations

À la fin du XIX^e siècle et dans le cadre de l'éducation morale laïque, l'École en France a pris en charge une éducation à la solidarité comprise comme dette sociale et solidarité dans l'espace et dans le temps. Sans revenir à la doctrine solidariste, il serait opportun de faire valoir cette dimension du devoir qui n'engage pas seulement l'individu ou la personne, mais la communauté et la reconnaissance d'un héritage : nous ne sommes pas seuls, nous héritons, nous transmettons. Mais il faut en même temps faire droit à la possibilité d'innover : ce qui est commun, admis et acquis n'est pas clos, fermé sur lui-même. C'est le sens même d'une formation au jugement critique que d'outiller pour juger l'existant, mettre en capacité de formuler les limites des normes existantes au nom d'une idée ou d'un idéal d'égalité ou de justice, par exemple. C'est un des moyens de lutte contre le fatalisme.

Une deuxième condition touche la nature même de ce qu'on appelle « valeur ». Les enseignants sont souvent embarrassés dans la transmission des valeurs, soit qu'ils engagent les élèves dans des exercices intellectuels dont les retombées pratiques restent aléatoires, soit qu'ils transmettent ces valeurs dans l'ordinaire de la classe, sans être toujours certains que les élèves en aient bien compris et mesuré l'importance. Dans ce cadre, il faut préciser que ce qu'on appelle « valeur » comprend trois dimensions : une dimension intellectuelle (la valeur a un contenu cognitif), une dimension psycho-affective (elle a du prix, elle vaut quelque chose pour celui qui s'en réclame), une dimension conative (elle oriente et irrigue les conduites et les engagements). C'est dans ces trois directions qu'il faut orienter la transmission des valeurs à l'École : la première engage des contenus intellectuels qui trouveront à s'alimenter, par exemple, de l'étude de textes. Un travail sur la peine de mort mobilisant les valeurs de la dignité et de la justice pourra en ce sens être mené à partir de textes fondateurs du questionnement éthique et juridique sur la peine de mort, ceux de Beccaria, Voltaire, Victor Hugo, Lamartine ou Robert Badinter.

Un travail sur la dimension psycho-affective des valeurs a un double objectif : permettre aux élèves de mettre à distance leurs propres valeurs, croyances et préjugés (par exemple, des croyances racistes ou des préjugés sexistes), rendre désirables les valeurs communes. Des supports plus sensibles comme les supports artistiques, les films notamment, sont ici préférables même s'ils n'interdisent pas un travail intellectuel.

La dimension conative des valeurs concerne l'action. Les situations d'autonomie, de coopération, de responsabilité, de participation doivent viser à faire vivre les valeurs communes mais aussi à les rendre désirables. En ce sens, il convient non seulement de favoriser, mais surtout de valoriser l'engagement des élèves dans la communauté.

■ Éduquer et transmettre les valeurs communes : pour une éthique laïque

L'enseignement laïque de la morale requiert des enseignants un engagement à promouvoir les principes et les valeurs de la morale commune. Cet engagement suppose de réaffir-

mer leur droit à éduquer et à transmettre ces valeurs. Ce droit est trop souvent inhibé par une mauvaise compréhension de la laïcité et de la neutralité scolaires qui conduisent à une « laïcité d'abstention », selon l'expression de Paul Ricœur. Les enseignants n'osent pas aborder certaines questions en classe, de peur de dégrader le climat, de générer des conflits dont ils ne seront plus maîtres, alors même que la circulaire du 18 mai 2004 (encadrant la mise en œuvre de la loi du 15 mars 2004) affirme qu'il « convient d'être ferme sur le principe selon lequel aucune question n'est exclue a priori du questionnement scientifique et pédagogique ».

Sont en cause un déficit de formation sur la signification des principes de laïcité et de neutralité, ainsi qu'une évolution qui, depuis la loi du 15 mars 2004, a vu insensiblement glisser la laïcité du côté des devoirs des élèves. Un enseignement laïque de la morale est l'occasion d'un rééquilibrage et d'un rappel. Pour tous les agents publics, fonctionnaires ou contractuels, le principe de laïcité implique une absolue neutralité afin d'assurer le plein respect de la liberté de conscience des élèves et de leurs familles. La neutralité est celle des agents et non des élèves. La neutralité à laquelle sont ainsi soumis tous les personnels de l'éducation a en effet pour finalité d'assurer le respect de la liberté des usagers du service public, de leurs croyances ou incroyances. Leur liberté n'a de limites que dans les obligations inhérentes au fonctionnement du service public, du respect des programmes, des horaires ou des tenues impliquées par des enseignements particuliers, aux exigences de l'ordre public et de la santé publique. À ces limites s'ajoute l'interdit posé par le législateur, en ce qui concerne les élèves, du port de tout signe religieux ostensible visant à prohiber toute forme de pression ou de prosélytisme au sein des établissements scolaires et des classes.

L'enseignement laïque de la morale est aussi l'occasion de rappeler le principe de la liberté de conscience, dans les seules limites ici rappelées. Mais la neutralité de l'enseignant et des autres personnels ainsi que le respect de toutes les convictions ne peut s'ériger en obstacle à la transmission des valeurs républicaines et constitutionnelles. Le respect de toutes les convictions ne peut, par exemple, conduire à transiger sur les principes de l'égalité entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations ou la dignité de toute personne. L'enseignement laïque de la morale, fondé sur les valeurs républicaines que les enseignants ont le devoir de transmettre, est l'occasion de rappeler le cadre d'exercice de la liberté.

Les bornes juridiques sont ici la condition d'une éthique laïque. Si la laïcité, en effet, n'est pas seulement neutralité, mais aussi liberté, à tout instant, dans sa pratique, l'enseignant est confronté à l'exigence éthique : transmettre sans imposer, sans faire violence aux croyances des élèves et de leurs familles, avoir constamment à l'esprit le souci du commun, de l'intérêt général afin de ne pas heurter les intérêts privés, faire taire ses propres préjugés et ses propres croyances. Qu'elle s'inscrive dans le cadre d'une « laïcité inté-

II. Un enseignement laïque de la morale : principes et orientations

riorisée », suivant l'idéal esquissé par Claude Nicolet, ou qu'elle emprunte les voies d'un enseignement impartial ainsi qu'y engage Paul Ricœur, une éthique laïque enseignante renvoie toujours au difficile exercice d'une liberté.

Par son objet même, un enseignement laïque de la morale requiert de revitaliser une éthique laïque, condition d'une laïcité mieux intériorisée, mieux comprise et donc mieux mise en pratique.

Si à cette éthique enseignante est associée une déontologie explicite, on a là les conditions pour stimuler le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle et les moyens de faire en sorte que la morale ne soit pas seulement la morale à l'École, mais la morale de l'École.

III. Un enseignement laïque de la morale : quelles modalités ?

Il ne serait pas fondé de faire de l'enseignement de la morale une discipline comme telle, qui s'ajouterait aux autres ou se substituerait à l'éducation civique qui a des nécessités propres. Un enseignement de morale a déjà sa place dans l'enseignement primaire. Au collège et au lycée, cela contribuerait à accentuer l'empilement des disciplines. Ajoutons que dans le cas d'une discipline nouvelle, la question de l'attribution de cet enseignement ne serait pas une mince difficulté. L'essentiel, cependant, ne tient pas dans ces raisons. Car l'enseignement de la morale ne peut qu'être un projet collectif qui demande une démarche éducative plurielle. Ne pas prendre la forme d'une discipline nouvelle ne veut pas dire pour autant qu'il n'a pas un objet bien constitué.

Il a même un contenu dense, structuré dans la philosophie et la psychologie morale, la psychologie de l'enfant, à quoi s'ajoute, particulièrement pour l'école primaire, la pédagogie. À l'école primaire, en effet, la formation morale de l'élève a longtemps été solidaire de la pédagogie, dont l'histoire offre des exemples concrets de pratiques d'éducation morale prenant appui sur des principes théoriques explicites, le but étant toujours d'articuler l'être, le penser et le dire. D'une manière générale, dans tous les niveaux d'éducation, cet enseignement doit faire évidemment appel à la réflexion des élèves, mais pas seulement. Il doit permettre de mettre en acte les principes et les valeurs de la morale, d'orienter l'action en offrant des temps et des lieux variés.

Nous proposons donc d'articuler l'enseignement laïque de la morale autour de deux grandes dimensions : une dimension d'enseignement proprement dite, et une dimension « vie de la classe » et « vie scolaire », pour favoriser une culture de la responsabilité, de l'égalité, de la coopération et de la solidarité, pour favoriser ainsi une culture morale.

Pédagogie de la morale

Il importe grandement d'explicitier ce que doit être la méthode pédagogique. Ce n'est pas, en effet, seulement le moyen de faire passer un contenu. La méthode pour l'enseignement moral configure également le contenu. En matière d'éthique ou de morale, la démarche suppose un sujet libre, capable par l'usage de sa raison et de sa volonté, de choisir des valeurs auxquelles il décide de se référer et de les inscrire dans les actes. L'enseignement de la morale ne peut qu'être fondé sur le respect de cette liberté du sujet, et doit

lui permettre de l'exercer dans la considération des valeurs et des règles (ou obligations) que ces valeurs fondent et justifient dans la vie en société.

Le principe pédagogique à privilégier, en l'adaptant aux différents niveaux et à différents exercices, est donc le libre examen auquel les élèves sont progressivement exercés. Cela conduit à penser que la discussion, l'échange, la confrontation des points de vue, la coopération et la participation dans des projets communs sont des moyens efficaces pour développer les capacités à comprendre les problèmes moraux qui font la trame de la vie sociale. La discussion, appuyée sur une analyse réfléchie, guidée, garantie par l'enseignant permet de cultiver le jugement moral. Lecture de textes, études de cas, présentation de dilemmes moraux, pratique de jeux de rôle, activités théâtrales, engagement dans un projet sont autant de possibilités pour offrir des moments de réflexion et de structuration du jugement moral. L'apprentissage de l'argumentation est donc essentiel pour l'enseignement de la morale. L'implication des élèves et leur expression créative permettent de construire leur propre jugement.

Le rôle de l'enseignant n'est donc pas de proposer « une morale » mais de conduire les élèves à développer le courage de penser, la passion de comprendre, la volonté de s'engager. Il n'y a évidemment pas une seule démarche pédagogique à mettre en œuvre selon les moments et les lieux. Mais l'essentiel – et à tous les niveaux du système scolaire - est de partir de l'analyse de situations (provenant de l'actualité proche ou lointaine, des domaines littéraires, cinématographiques, etc.) qui mettent en jeu des choix moraux. Les approches et les points d'appui sont conduits à être diversifiés selon les niveaux d'enseignement.

Dans le premier degré

Dans le premier degré, compte tenu de l'âge des élèves, peut se mener un travail visant l'institution des attitudes morales fondamentales : le rapport à soi-même et aux autres, la capacité à se mettre à la place des autres, à prendre des responsabilités, à coopérer, à s'entraider, la capacité à prioriser les intérêts et les valeurs.

■ À l'école maternelle

À l'école maternelle, et d'autant plus dans la perspective d'une extension de la scolarisation des enfants de moins de trois ans, il importe avant tout de travailler à expliciter la notion de « socialisation ». L'école maternelle est une expérience décisive pour la socialisation de l'enfant et se conformer à des règles simples de la vie commune n'est pas

chose aisée pour lui : la politesse, le partage, l'hygiène, les déplacements dans un espace contraint, les exercices intellectuels et physiques, ces règles du vivre et du travailler ensemble forment l'objectif de socialisation dans le cadre scolaire qui est le propre de l'école maternelle. Petit à petit, l'école favorise l'acquisition par les élèves des capacités de coopération et d'autocontrôle, mais en prenant en compte la sensibilité des enfants, leurs rythmes ainsi que leurs compétences psychosociales. L'école maternelle vise avant tout à socialiser dans le cadre scolaire en vue d'aider l'enfant à devenir élève. Le temps des principes de la morale vient plus tard.

Il est néanmoins tout à fait possible de promouvoir, dans les pratiques des enseignants, concernant les histoires fréquemment lues aux enfants, des propositions didactiques pour amener ceux-ci à s'interroger sur ce qui se passe dans la tête des personnages, à saisir leurs buts et leurs raisons d'agir, leurs sentiments, perceptions, émotions, pensées, croyances pour les faire entrer dans un univers qui peut déboucher sur des références morales. Demain comme aujourd'hui, les enseignants de l'école maternelle sauront se placer « à hauteur d'enfant » pour identifier ce qui est accessible.

■ À l'école primaire

À l'école primaire, les textes de 2008 et de 2011, qui sont actuellement en vigueur, font de « l'instruction civique et morale » un enseignement à part entière, avec un « temps régulier » à y consacrer dans la journée. Le principe doit en être maintenu et l'horaire précisé, avec, au moins, une heure par semaine. Mais une autre approche doit être proposée. Les évaluations qui ont été menées depuis l'introduction de ce nouvel enseignement, ainsi que les auditions faites, montrent que la méthode des « adages » moraux et juridiques n'a eu pratiquement pas d'effets dans les classes. Les deux priorités qui ressortent, en moyenne, concernent, d'une part, l'apprentissage des règles de la vie commune en classe et dans l'établissement, d'autre part, essentiellement dans le cycle des apprentissages fondamentaux, des connaissances en éducation civique souvent limitées aux symboles de la République. Cette situation n'est pas satisfaisante. S'il n'est pas souhaitable de fonder l'enseignement de la morale sur des maximes ou des adages, par trop figés, et pas plus sur des qualités humaines érigées en vertus quelles que soient les circonstances, il est dommageable d'identifier la morale avec le seul apprentissage des règles. Les règles sont des moyens pour organiser la vie collective, mais ne sont pas à même de répondre aux questions sur lesquelles l'homme s'interroge. Enseigner la morale demande de privilégier une démarche d'apprentissage méthodique et régulière à partir de supports diversifiés, textes littéraires, contes, documents, images, films, situations de la vie quotidienne.

À l'école primaire, cet enseignement doit prévoir un travail continu et soutenu dans le langage : expliquer, argumenter, justifier, exprimer ses émotions, ses désaccords, avec

III. Un enseignement laïque de la morale : quelles modalités ?

un vocabulaire de plus en plus étendu, s'exercer dans le langage, comprendre que le langage engage la responsabilité de celui qui parle et qui écrit sont des compétences fondamentales à acquérir dans un enseignement moral à l'école. L'épreuve des autres se fait dans le langage. À l'école primaire, l'élève doit entrer dans la morale en comprenant qu'elle le concerne, qu'elle parle de lui, de ses attitudes, de ses actions, de ses relations avec les autres, corporelles et langagières.

Pour la formation du jugement moral, il est souhaitable de mettre en œuvre les études de cas et la méthode des dilemmes moraux, inscrits dans des situations concrètes et propices à l'apprentissage du raisonnement moral et aux pratiques langagières, la discussion et le débat argumenté, notamment. Mais d'autres méthodes existent, comme la méthode de la clarification des valeurs ou la discussion à visée philosophique que les enseignants peuvent mobiliser selon les situations, les particularités de leur classe et de leurs élèves, les difficultés rencontrées à faire communauté. Des méthodes ont aussi été éprouvées dans certains courants pédagogiques comme celui de la pédagogie institutionnelle qui renferme des trésors d'expériences et de pratiques. Et on les trouve régulièrement mises en œuvre en Belgique et au Québec, qui ont des enseignements de ce type.

En matière de méthode, la mission prône un « éclectisme » de bon aloi en soulignant que quelles que soient les voies choisies par les enseignants, il importe de considérer que l'enseignement de la morale requiert un apprentissage méthodique. Du point de vue des contenus, s'il est souhaitable que les enseignants engagent la formation des élèves en prenant appui sur les spécificités de leur classe, il est recommandé d'organiser systématiquement des activités et des situations pédagogiques autour de la relation filles-garçons.

Dans le second degré

Les disciplines structurent le travail scolaire dans les collèges et les lycées. L'enseignement civique est présent au collège, avec l'éducation civique, dans les lycées d'enseignement général et dans les lycées professionnels avec l'éducation civique juridique et sociale. Dans les séries technologiques, en revanche, l'enseignement civique est intégré aux programmes d'histoire et géographie et n'a pas d'horaire spécifique. Il a dès lors presque uniquement une dimension institutionnelle. Mais dans les autres cas, l'éducation civique a connu une rénovation significative depuis les années 1990, et, encore récemment, avec les nouveaux programmes du collège et du lycée, en 2010 et en 2012. Elle évite la simple présentation d'institutions ou de données politiques pour proposer une éducation du futur citoyen à la responsabilité individuelle et collective à différentes

échelles. Tout en apportant les connaissances nécessaires, elle privilégie le débat « réglé » ou « argumenté » à tous les niveaux de formation.

Les programmes de collège sont construits explicitement autour de valeurs et de principes et les programmes de l'éducation civique, juridique et sociale traitent de grandes questions politiques et sociales. Il est donc possible de relire ces programmes pour mettre en évidence une dimension de formation au jugement moral et la dimension éthique de l'éducation civique. Pour ne prendre que deux exemples, l'un au collège, l'autre au lycée, il est envisageable, en classe de sixième, de centrer le programme sur les droits et les devoirs de la personne, en partant des trois parties explicites du programme, « l'enfant », le « collégien », « l'habitant » ; en classe terminale des lycées généraux, les quatre thèmes proposés, la « bioéthique », le « pluralisme des croyances et des cultures dans une République laïque », « argent et société », « violence et société » offrent tous des contenus pour réfléchir aux rapports qui existent entre l'éthique, la morale, le droit et la loi, les coutumes et les habitudes sociales, donnant ainsi les moyens de comprendre la spécificité et le rôle de chaque domaine et de dégager l'apport propre de la réflexion morale. La modestie des horaires impartis à ces enseignements, et leur quasi-absence même dans les séries technologiques du lycée général à laquelle il faut impérativement remédier, demande cependant d'étendre nos propositions à des travaux interdisciplinaires.

■ Construire l'interdisciplinarité

Certaines disciplines, comme l'éducation physique et sportive, font de la construction du rapport à soi-même et aux autres le cœur de leurs préoccupations didactiques et pédagogiques. Les disciplines d'interprétation, lettres, philosophie, langues, histoire des arts, sciences humaines et sociales, revendiquent, quant à elles, leur vocation éducative. Les disciplines littéraires en particulier ont à l'évidence une visée plus large que celle de l'acquisition des connaissances : disciplines d'éducation autant que d'instruction, elles se préoccupent de la formation de la personne et se donnent pour objectifs la transmission de valeurs, la construction du citoyen, la formation de l'esprit critique et de la raison, mais aussi celle du goût et de la sensibilité. Ces disciplines elles-mêmes, en tout cas celles qui ont une part artistique (lettres, langues, histoire des arts, arts appliqués), n'engagent pas seulement l'intelligence abstraite. Soucieuses de former la personne, d'armer sa raison, d'éveiller sa conscience, elles le sont aussi de lui transmettre des valeurs et de cultiver sa sensibilité. Elles ont donc une dimension à la fois éthique et esthétique.

En marge des humanités, les sciences de la vie et de la Terre n'ignorent pas les questions éthiques liées notamment aux évolutions de la bio-éthique. En cela, elles participent à la réinterrogation des fondements de l'humanisme contemporain.

Chacune de ces disciplines, en s'appuyant sur ses spécificités, favorise une compréhension des fondements de l'humanisme, et peut en cela amener les élèves à se distancier par rapport à l'envahissement médiatique et numérique et les outiller pour répondre aux questions qu'ils se posent. Dans cette perspective, et en prenant plus précisément appui sur les disciplines des humanités, il est nécessaire de revaloriser le rôle de l'activité interprétative comme activité constante dans notre rapport au monde.

Dans ce cadre, et sans oublier les séries technologiques du lycée, il serait opportun de mettre en œuvre des modules interdisciplinaires consacrés à un sujet d'étude sur les questions morales, à partir de textes, ou d'œuvres artistiques, ou autour d'un projet collectif selon les choix des équipes pédagogiques. Ces modules peuvent s'inscrire, pour le collège, dans le modèle de ce qu'ont été les « itinéraires de découverte », pour le lycée d'enseignement général, dans les « travaux personnels encadrés », et pour les lycées professionnels, dans les « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » qui doivent être revitalisés. Un horaire propre peut et doit leur être consacré.

L'ensemble de ces propositions, la rénovation de l'éducation civique, les projets interdisciplinaires prenant appui sur un dialogue entre les disciplines, peuvent dégager les temps et les espaces pour donner sens à l'enseignement laïque de la morale.

■ Un référentiel interdisciplinaire

Pour conduire ces modules interdisciplinaires, il faut bâtir un référentiel marquant les différentes compétences à prendre en compte :

- des compétences d'ordre cognitif qui demandent des connaissances historiques, philosophiques et sociologiques pour comprendre les évolutions de la condition humaine et les progrès de la conscience de soi, dans l'unité et la diversité de l'humanité, la manière dont les valeurs sont constituées et sont constitutives d'un intérêt collectif, des connaissances juridiques et politiques pour appréhender les règles de la vie collective et les conditions de la citoyenneté démocratique aujourd'hui, la connaissance, évidemment, des Droits de l'Homme et des valeurs républicaines, des principes et des réalités de la laïcité ;
- des compétences d'interaction et relationnelles car les aspects sensibles, affectifs et émotionnels sont toujours présents dès qu'il s'agit de se penser comme une personne dans son rapport à soi-même, aux autres et au monde. L'appartenance à un groupe, la classe particulièrement, met en jeu les identités personnelles. Il faut, dans le cadre scolaire, favoriser particulièrement la capacité à être ensemble, à coopérer, à construire et à réaliser des projets communs, à prendre des responsabilités, à résoudre des conflits ;
- des compétences de type procédural : compétences de réflexion : raisonner de manière critique ; problématiser une question ; analyser avec rigueur et méthode le contexte et

les présupposés d'un discours ; prendre du recul ... Compétences d'argumentation : construire son propos de manière à convaincre et à persuader ; le fonder sur des arguments rigoureux et articulés ; tenir compte des arguments d'autrui ; adresser et adapter son propos à l'interlocuteur... Compétences d'information : rechercher, trier, valider, hiérarchiser l'information ; organiser une documentation ; savoir l'utiliser... Compétences d'expression : écrire de manière correcte, claire, élégante ; parler en public avec aisance ; utiliser différents médias et supports de manière efficace...

- des compétences d'interprétation : entrer dans le détail des textes ou des documents ; prendre une vue globale de leur sens et de leur développement ; proposer une lecture cohérente, précise et problématisée ; s'engager dans sa lecture comme sujet et faire servir sa sensibilité à l'intelligence du texte...
- des compétences d'appréciation : élaborer des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement...

Ces catégories de compétences ne sont pas exclusives les unes des autres, mais s'appellent les unes les autres. La refonte actuelle du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » demande que l'enseignement de la morale soit intégré comme une de ses dimensions, avec l'enseignement civique.

La vie scolaire

Les différents dispositifs qui organisent la vie des élèves dans les établissements doivent apporter également un appui important à la formation morale des élèves. Cette formation est un des éléments qui permet d'améliorer le climat scolaire et le sentiment de bien-être de tous dans l'établissement, contribuant ainsi à favoriser les capacités d'apprentissage des élèves. De plus, intégrer une formation morale peut permettre de donner à la vie scolaire un nouveau souffle et une cohérence plus grande. La vie scolaire contribue, dans le cadre d'une politique éducative globale, à développer les compétences sociales des élèves autour de projets inscrits dans la durée et qui impliquent l'ensemble des personnels de l'établissement.

Ainsi la formation morale devrait-elle être une dimension des projets d'établissement qui fédèrent les personnels.

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, où est représenté l'ensemble de la communauté éducative, devrait être systématiquement le lieu d'une élaboration collective de projets d'action pérennes, qui intègrent une dimension de réflexion morale. Par exemple, proposer et prendre en charge une dimension morale de l'éducation à la sexualité par des jeux de rôle et des ateliers de discussion. Les actions proposées par le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté devraient systématiquement déboucher sur la

réalisation de travaux collectifs, qui permettent de développer la coopération entre élèves. Particulièrement importante, nous paraît l'idée de faire de l'heure de vie de classe, au collège comme au lycée, un véritable conseil de vie pour examiner l'ensemble des questions qui concernent la discipline et les règles de vie dans la classe et l'établissement, les conflits possibles et leurs modes de résolution, les problèmes du travail scolaire. Une institutionnalisation de l'heure de vie de classe sous la forme d'un conseil de vie de classe permettrait également la prise en charge régulière des questions relatives aux relations entre les garçons et les filles, ou tout type de harcèlement. Verbaliser les données des problèmes, échanger sur les difficultés à vivre ensemble peuvent favoriser une culture de la responsabilité. Viser systématiquement l'articulation entre l'être et le dire permet l'inscription dans une culture morale. Une condition est évidemment qu'un contingent suffisant d'heures permette des réunions régulières de cette instance, qui doit pouvoir être saisie à la demande des élèves et être institutionnalisée avec un horaire fixe. L'engagement des élèves dans des activités hors la classe, dans un projet collectif, doit être systématisé, car ces activités permettent de fédérer les élèves, de changer le rapport entre adultes et élèves dans l'établissement. Cet engagement, au sein des établissements, doit être davantage pris en compte dans l'évaluation des élèves.

L'évaluation

La question de l'évaluation d'un enseignement moral demeure ouverte. Il est clair qu'elle ne peut pas prendre la forme d'une validation selon les formes traditionnelles d'évaluation. Par définition, le domaine moral, en ce qu'il touche la formation de la personne, le rapport à soi-même et aux autres, est délicat à évaluer, difficilement traduisible en compétences observables. À l'opposé, une évaluation au feeling n'est pas non plus satisfaisante.

■ À l'école primaire

À l'école primaire, des compétences peuvent être déclinées et évaluées pour ce qui concerne la dimension cognitive et intellectuelle de l'enseignement moral (on peut évaluer la qualité d'un raisonnement ou d'une argumentation), on peut évaluer également l'étendue et la pertinence de l'utilisation du vocabulaire de la morale, se donner les moyens d'approcher la compréhension des enjeux moraux ou des situations morales par les élèves en prenant appui sur de petites rédactions.

Il est toujours possible d'évaluer les comportements en ce qu'ils sont observables (politesse, capacité à respecter les règles, esprit d'équipe, d'entraide, etc.). Dans ce type

d'évaluation, il est probable, néanmoins, que seule la conformité du comportement aux règles sera évaluée. Si l'on veut aller plus loin et tenter d'apprécier les évolutions ou les progrès dans la formation morale de l'élève, d'autres conditions sont requises. D'une part, il faut requérir des enseignants l'habitude d'observer leurs élèves : une classe, en effet, ce n'est pas seulement un groupe, ce sont aussi des individualités. D'autre part, il est souhaitable d'élaborer des critères d'évaluation mieux en lien avec l'exigence de formation du rapport à soi-même et aux autres concernant, par exemple, le respect de soi, la maîtrise de soi (savoir accepter une remarque ou une réprimande, savoir écouter, savoir se taire quand il le faut, être patient, être persévérant...), critères qui requièrent d'être attentif aux processus de formation davantage qu'au résultat. Dans le même esprit, des modalités de co-évaluation sont aussi envisageables, permettant un dialogue plus étroit entre l'enseignant et un élève en particulier.

Une autre modalité de co-évaluation est envisageable impliquant l'enseignant-e, un-e camarade de classe et l'élève lui-même. L'idée est ici de croiser les regards et les perceptions du comportement et des attitudes de l'élève, la perception qu'il a de lui-même ne coïncidant pas nécessairement avec la perception que les autres ont de lui.

On peut aussi concevoir des modalités d'auto-évaluation dont l'intérêt est qu'elles conduisent les élèves à réfléchir sur leurs comportements et attitudes ; l'idée est celle d'un regard sur soi. Ces auto-évaluations peuvent servir de point d'appui pour de nouvelles activités ; elles ne requièrent pas nécessairement un retour direct de l'enseignant.

■ Dans le second degré

Au collège et au lycée, les évaluations certificatives pour l'obtention des diplômes doivent intégrer cette dimension nouvelle de la formation des élèves.

L'éducation civique fait l'objet d'une évaluation par une épreuve ponctuelle pour l'obtention du diplôme national du brevet, du certificat d'aptitude professionnel et du baccalauréat professionnel. La question de l'évaluation au baccalauréat de l'éducation civique, juridique et sociale dispensée dans les séries générales doit être posée. Si la mise en place d'une épreuve ponctuelle rendrait plus complexe encore l'organisation du baccalauréat, on ne peut écarter d'emblée la possibilité d'une évaluation en cours d'année. Deux arguments plaident en faveur de cette évaluation, le premier est d'assurer une égalité entre les voies de formation, le second est de garantir que l'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale soit assuré en classe terminale.

Toutefois, la forme de l'épreuve d'éducation civique n'est pas adaptée pour évaluer l'enseignement moral dans ce qu'il a de spécifique. Les projets menés dans le cadre des modules interdisciplinaires que nous préconisons au collège et au lycée se prêteraient davantage à l'évaluation des compétences propres telles que celles dont nous avons ébauché une description ci-dessus. Cette évaluation pourrait être prise en compte pour les diplômes, comme c'est aujourd'hui le cas pour les travaux personnels encadrés au baccalauréat.

En outre, il nous apparaît essentiel que les élèves qui se sont impliqués dans des actions individuelles ou collectives au sein de l'établissement soient valorisés. Le nouveau livret scolaire des séries générales et technologiques qui constitue un outil d'aide à la décision pour le jury du baccalauréat intègre une partie à compléter par le conseiller principal d'éducation sur les engagements et les responsabilités de l'élève au sein de l'établissement. C'est une disposition importante que nous souhaiterions voir étendue à la voie professionnelle mais aussi au collège pour l'obtention du DNB sous une forme qui reste à déterminer.

La formation

Dans toutes les auditions menées, la nécessité d'une formation a été soulignée fortement. C'est déjà un constat fait par la plupart des jeunes professeurs concernant l'éducation civique – ce qui les conduit parfois à douter de la volonté de l'institution de faire de l'éducation civique une priorité de la formation des élèves. La crainte que cela soit le cas également pour l'enseignement moral est encore plus nette. Il importe donc de prendre des décisions fortes tant en matière de formation initiale que de formation continue, et ce pour toutes les catégories d'enseignants et d'éducateurs dans la mesure où la formation morale des élèves ne peut être qu'un projet collectif.

La création des nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation en est l'occasion. Leur responsabilité doit être clairement affirmée pour rendre tous les professeurs et tous les éducateurs conscients que l'éducation nationale est cimentée par des valeurs sur lesquelles elle se refonde continûment et pour leur permettre de les transmettre, de les faire respecter et de les faire partager. Cela suppose que soient proposés aux futurs enseignants de toutes les disciplines et personnels d'éducation au premier rang desquels, les conseillers principaux d'éducation, deux modules de formation en commun, dans les deux années que dure la formation. L'un sur l'enseignement moral proprement dit, contenant principalement une initiation à la philosophie morale, à la psychologie morale et à la psychologie de l'enfant, au droit, aux études de cas présentant les dispositifs pédagogiques centrés sur l'exercice de la parole et du débat. L'autre sur la laïcité et les valeurs de la République, dans leur dimension historique, bien sûr, mais aussi dans leur dimension éthique et pédagogique. Cette formation intellectuelle et pédagogique à l'enseignement moral doit être évaluée lors des examens de qualification professionnelle. Prévoir une épreuve dans la première phase des concours n'est sans doute pas la chose la plus efficace à faire. L'épreuve mise à l'oral, « Agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable » a montré son caractère par trop formel. Elle n'a d'ailleurs pas

été appliquée de la même manière selon les différents concours et va être abandonnée comme telle. Il serait nettement préférable de prévoir une épreuve en deuxième année pour les professeurs et les éducateurs stagiaires après la tenue de leur stage pratique.

Des actions de formation continue sont également nécessaires sur les mêmes matières sous forme de stages académiques et dans les établissements à l'initiative des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale . Pour ce faire, les enseignants et les éducateurs doivent pouvoir bénéficier de ressources diversifiées et de supports pédagogiques rénovés : des choix de textes, d'albums de littérature de jeunesse, de films ; des choix de situations pédagogiques présentant des études de cas et des dilemmes moraux, des débats ou des discussions à visée morale, des jeux, des activités artistiques comme le théâtre. Il serait bon également d'étendre ces ressources au-delà de nos frontières : en Belgique ou au Québec, les méthodes de formation morale ou de formation du jugement moral sont mises en œuvre et expérimentées depuis de nombreuses années.

La pratique des visioconférences, mises en œuvre par plusieurs centres régionaux de documentation pédagogique, reliant différentes équipes pédagogiques dans les établissements d'une même académie, peut être systématisée. Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation peuvent être chargées de la responsabilité, en liaison avec les corps d'inspection, de prendre en charge ces actions de formation continue pour leur donner une cohérence sur tout le territoire.

IV. Orientations pour le Conseil supérieur des programmes

Cet ensemble de propositions pour faire de l'enseignement laïque de la morale un projet porté collectivement dans les classes et les établissements demande que le Conseil supérieur des programmes, qui sera institué par la loi d'orientation, travaille à définir des programmes et des approches pédagogiques à tous les niveaux du système scolaire. À l'école primaire, il s'agit principalement d'un travail de redéfinition pédagogique. Les conditions en sont :

- la prise en compte de la sensibilité des jeunes élèves, point d'appui pour que les élèves se sentent concernés par les différentes situations morales qui leur seront proposées ou dans lesquelles ils seront impliqués. Cette sensibilité est sollicitée lors de la lecture de contes ou d'albums de littérature de jeunesse ou encore dans des activités théâtrales où il s'agit de comprendre et d'interpréter les sentiments de quelqu'un d'autre ;
- l'articulation entre l'être et le dire : que le point d'appui dans la sensibilité soit toujours en lien avec une expérience dans le langage (contes, albums, théâtre...) permettant d'étendre les capacités d'expression de l'élève, à l'oral comme à l'écrit. Cette expérience est aussi et toujours une expérience de pensée ;
- une pluralité de méthodes, d'approches et de supports. Il est rare qu'une séquence d'enseignement mobilise une seule méthode ; la plupart recourent, par exemple, à la méthode des dilemmes moraux, mais aussi à certains éléments de la discussion à visée philosophique.
- l'organisation systématique, dès le cycle 1, d'activités portant sur la relation filles-garçons.

Au collège et au lycée, il faut relire les programmes d'éducation civique de manière à en faire ressortir les enjeux moraux, proposer des modules interdisciplinaires, avec les horaires afférents, autour de questions morales, réfléchir pour les disciplines concernées aux apports qui peuvent être les leurs à une éducation morale, revitaliser la vie scolaire en l'articulant à une éducation morale et civique.

Bibliographie indicative

- AUDIGIER F.** (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs, la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel, *Revue française de pédagogie* n° 94, janvier-février-mars, p. 37-48.
- BAUBEROT J.** (1998). *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris : Le Seuil.
- BIDAR. A.** (2012). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, Haut Conseil à l'intégration, Paris : La Documentation française.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D.** (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris : Bayard.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D.** (2008). *Conditions de l'éducation*, Paris : Stock.
- BOUCHARD N.** (dir.) (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Presses de l'Université du Québec.
- CAVELL S.** (2003). *Le cinéma nous rend-il meilleurs ? Textes rassemblés par Elise Domenach, traduits de l'anglais par Christian Fournier et Élise Domenach.*
- CANTO-SPERBER M.** (dir.) (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tomes 1 et 2, Paris : PUF.
- COSTA-LASCOUX J., AUDUC J.-L.** (2006). *La laïcité à l'École : un principe, une éthique, une pédagogie*, Scérén/CRDP de l'académie de Créteil.
- DELORS J.** (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.* Paris: Odile Jacob.
- DESCOMBES V.** (2001). *Que peut-on demander à la philosophie morale ? Dans Retour du moralisme ? Les intellectuels et le conformisme. Dossier présenté par Laurent Jaffro et Sandra Laugier, Cités, 5, p. 13-30.*
- DUPEYRON J.-F., MIQUEU C.** (2013). *Éthique et déontologie dans l'éducation nationale*, Paris: Armand Colin, col. « Recherches ».
- DURKHEIM E.** (1924). *L'éducation morale*, Paris : PUF.
- FORAY P.** (2008). *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Berne : Peter Lang, col. « Exploration ».
- FORQUIN J.-C.** (1993). *L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherche, note de synthèse, Revue française de pédagogie n° 102, janvier-février-mars, p. 69-106.*
- GAUCHET M., QUENTEL J.-C.** (2009). *Histoire du sujet et théorie de la personne*, Presses universitaires de Rennes.
- GAUCHET M.** [1985] (2002). *L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique, dans La démocratie contre elle-même*, Paris : Gallimard, col. « Tel », p. 109-169.
- HABERMAS J.** [1983] (2012). *Morale et communication*, Paris : Cerf, réédition Flammarion, col. « Champs essais », traduction Christian Bouchindhomme.

- HABERMAS J.** [1992] (1999). De l'éthique de la discussion, Paris : Cerf, réédition Flammarion, col. « Champs », traduction Christian Bouchindhomme.
- HABIB C., RAYNAUD P.** (dir.) (2012). Malaise dans la civilité ? Paris : Perrin, col. « Tempus ».
- HÉRITIER F.** (2010). La différence des sexes, Paris : Bayard jeunesse, col. « Les petites conférences ».
- HÉRITIER F.** (1995). Masculin/Féminin. La pensée de la différence, Paris : Odile Jacob.
- HOUDÉ O.** (2011). La psychologie de l'enfant, Paris : PUF, col. « Que sais-je ? ».
- HUSSER A.-C., BARTHELMÉ B., PIQUÉ N.** (dir.) (2009). Les sources de la morale laïque. Héritages croisés, Lyon : ENS Éditions.
- IMBERT F.** (2000 4ème éd.). La question de l'éthique dans le champ éducatif, Paris : Matrice.
- JACQUET-FRANCILLON F., KAMBOUCHNER D.** (dir.) (2005). La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives, Paris : PUF.
- JACQUET-FRANCILLON F.** (2003). La pédagogie institutionnelle comme éducation morale, dans *Le Télémaque*, n° 23, p. 55-64.
- JACQUET-FRANCILLON F.** (2004). L'enfant comme personne : un fondement culturel de l'Éducation Nouvelle », dans OHAYON A., OTTAVI D., SAVOYE A. (dir.). L'éducation nouvelle, histoire, présence, devenir, Berne : Peter Lang, p. 29-45.
- LARMORE C., RENAUT A.** (2004). Débat sur l'éthique, Paris : Grasset et Fasquelle, col. « Nouveau Collège de Philosophie ».
- LARMORE C.** (1993). Modernité et morale, Paris : PUF.
- LEGRAND L.** (1991). Enseigner la morale aujourd'hui, Paris : PUF.
- LELEUX C.** (2006). Éducation à la citoyenneté, tome 1. Les valeurs et les normes de 5 à 14 ans. Tome 2. Les droits et les devoirs de 5 à 14 ans, Bruxelles : De Boeck.
- LELEUX C.** (1997). Repenser l'éducation civique. Autonomie, coopération, participation, Paris : Ed. du Cerf.
- LIPOVETSKY G.** (1992). Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques, Paris : Gallimard, col. « Folio essais ».
- LOEFFEL L.** (dir.) (2009). École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- MARTIN J.-P.** (2009). L'enseignement moral et religieux en Belgique : entre laïcité identitaire et laïcité pluraliste ? Dans LOEFFEL L. (dir.). École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 45-62.
- MARTIN J.-P.** (dir.) (2006). Laïcité, croyances et éducation, Spirale n° 39.
- MERCIER D.** (2005). L'enseignement de la morale au quotidien : le rôle des inspecteurs primaires (1880-1914), Histoire de l'éducation, p. 45-66.
- OIGIEN R.** (2007). L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes, Paris : Gallimard, col. « Folio essais ».
- OGNIER P.** (2008). Une école sans Dieu ? : 1880-1895, l'invention d'une morale laïque sous la IIIe République, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, col. « Tempus ».
- PRAIRAT E.** (2011). La sanction en éducation, Paris : PUF, col. « Que sais-je ? »

PRAIRAT E. (2009). De la déontologie enseignante, Paris : PUF, col. « Que sais-je ? »
Refaire les Humanités, Esprit, décembre 2012.

RENAUT A. (2004). La fin de l'autorité, Paris : Flammarion.

RENAUT A. (2011). Quelle éthique pour nos démocraties? Paris : Buchet Chastel.

RICŒUR P. (1996). Entretien. Dans HOCQUARD A. (dir.) : Éduquer à quoi bon ? Paris : PUF, p. 95-108.

RICŒUR P. (1995). Éducation et laïcité, dans Ricœur P. La critique et la conviction. Entretiens avec François Azouvi et Marc de Launay, Paris : Hachette/Pluriel, p. 193-209.

RICŒUR P. (1990). Soi-même comme un autre, Paris : Éditions du Seuil.

TOZZI M. (2012). Nouvelles pratiques philosophiques. À l'école et dans la cité, Lyon : Chronique sociale.

ZASKJ. (2011). Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation, Éditions Le Bord de l'eau.

Annexes

PERSONNALITÉS AUDITIONNÉES

Sylvie AMINTA, professeure des écoles, maître-formateur dans la circonscription d'Argenteuil Nord

François AUDIGIER, professeur émérite à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève

Jean-Pierre BARRUÉ, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe éducation physique et sportive

Michelle BARZACH, présidente de l'UNICEF France

Jean BAUBÉROT, directeur d'études émérite, section des sciences religieuses, École pratique des hautes études

François BAYROU, ancien ministre chargé de l'éducation nationale

Claude BISSON-VAIVRE, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe établissement et vie scolaire

Dominique BORNE, président du conseil de direction de l'Institut européen en sciences des religions

Véronique BOURGUIGNON, professeure au lycée professionnel Suzanne-Valadon à Paris

Monique CANTO-SPERBER, philosophe, présidente de la Fondation Paris sciences et lettres

Luc CHATEL, ancien ministre chargé de l'éducation nationale

Jean-Pierre CHEVÈNEMENT, ancien ministre chargé de l'éducation nationale

Jacqueline COSTA-LASCOUX, directrice de recherche émérite, CEVIPOF

Eric DEBARBIEUX, professeur des universités en sociologie, délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire

Xavier DARCOS, ancien ministre chargé de l'éducation nationale

Défense des Enfants International : délégation conduite par Sophie GRAILLAT, présidente de la section française, accompagnée de Catherine Chabrun, administratrice, et Michelle Granier, déléguée de l'association à Montpellier

Benoît FALAIZE, professeur agrégé d'histoire, formateur à l'IUFM de Versailles

Luc FERRY, ancien ministre chargé de l'éducation nationale

Alain FINKIELKRAUT, philosophe, professeur à l'École polytechnique

Alain FRUGIÈRE, directeur de l'IUFM de Paris

Régis GUYOT, préfet, délégué interministériel à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme accompagné de Christian Margaria

Françoise HÉRITIER, anthropologue, professeur émérite au Collège de France

Marie HILD, directrice de l'école élémentaire Samain-Trulin de Lille

François JACQUET-FRANCILLON, professeur émérite de sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle Lille-3

La Ligue de l'enseignement : délégation conduite par Jean-Marc ROIRANT, secrétaire général et Pierre TOURNEMIRE, en charge de la laïcité.

Jean-Paul MARTIN, historien, maître de conférences en sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle Lille 3

Paul MATHIAS, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe philosophie
Ruwen OGIEN, philosophe, directeur de recherche au CNRS

Dominique OTTAVI, professeure des universités en sciences de l'éducation, université de Paris-Ouest Nanterre-La Défense

Henri PENA-RUIZ, philosophe

Eirick PRAIRAT, professeur des universités en sciences de l'éducation, membre de l'Institut universitaire de France, université de Nancy 2

Paul RAUCY, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe lettres

Henri-Georges RICHON, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe enseignement primaire

Alain RENAUT, philosophe, professeur des universités, université Paris-Sorbonne

Dominique ROJAT, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe sciences de la vie et de la Terre

Philippe SANTANA, chef de service, directeur adjoint à la direction générale des ressources humaines

Secrétariat général de l'enseignement catholique : délégation conduite par Claude BERRUER

Alain SEKSIG, inspecteur de l'éducation nationale, chargé de la « Mission laïcité » au Haut Conseil à l'intégration

Régis SIGNARBIEUX, professeur au lycée des métiers Valmy à Colombes

Lilian THURAM, Fondation Lilian Thuram-Éducation contre le racisme

Michel TOZZI, professeur émérite à l'université Paul-Valéry de Montpellier-3

LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Syndicat national des enseignants du second degré - Fédération syndicale unitaire - SNES – FSU ; Syndicat national de l'éducation physique de l'enseignement public – SNEP – FSU ; Syndicat national de l'enseignement supérieur - SNESUP – FSU ; Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et Pegc – SNUIPP – FSU ; Syndicat national unitaire de l'enseignement professionnel - SNUEP - FSU ; Syndicat des personnels de direction de l'éducation nationale – SNPDEN ; Syndicat des inspecteurs de l'éducation nationale – SIEN-UNSA – Éducation ; Syndicat de l'administration et de l'intendance – A&I – UNSA – Éducation ; Syndicat national de l'administration scolaire, universitaire et des bibliothèques – SNASUB – FSU ; Syndicat national du personnel technique de l'enseignement supérieur et de la recherche et des personnels des bibliothèques – SNPTES – UNSA – Éducation ; Syndicat national des chefs d'établissement d'enseignement libre SNCEEL ; Union nationale de l'enseignement technique privé UNETP ; Syndicat des directeurs de collèges privés – SYNADIC ; Fédération formation et enseignement privés – FEP – CFDT ; Syndicat national de l'enseignement chrétien – SNEC – CFTC ; Fédération nationale des syndicats professionnels de l'enseignement libre catholique – SPELC ; Fédération d'écoles supérieures d'ingénieurs et de cadres – FESIC ; Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques – FCPE ; Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public – PEEP ; Association de parents d'élèves de l'enseignement libre – APEL nationale ; Union nationale des étudiants de France – UNEF ; Fédération des associations générales étudiantes – FAGE ; Association « promotion et défense des étudiants » – PDE ; Union nationale des associations familiales – UNAF ; représentants des élus des collectivités territoriales ; Ligue de l'enseignement ; Jeunesse au plein air – JPA ; Confédération française démocratique du travail – CFDT ; Confédération française des travailleurs chrétiens – CFTC ; Confédération générale du travail – CGT ; Confédération générale du travail – Force ouvrière – CGT – FO ; Confédération française de l'encadrement – CFE – CGC ; Union nationale des syndicats autonomes – UNSA – Éducation ; Fédération syndicale unitaire – FSU ; Union syndicale Solidaires ; Mouvement des entreprises de France – MEDEF ; Confédération générale des petites et moyennes entreprises – CGPME ; Assemblée permanente des chambres de métiers – APCM ; Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie – ACFCI ; un membre représentant en alternance les présidents d'université et les responsables d'établissement et d'école publics délivrant le diplôme d'ingénieur ; un membre assurant la représentation de l'enseignement agricole désigné par le Conseil national de l'enseignement agricole.

DOCUMENT DE SYNTHÈSE DE LA DIRECTION DES RELATIONS EUROPÉENNES
ET INTERNATIONALES ET DE LA COOPÉRATION

ENSEIGNEMENT DE LA MORALE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

APPROCHE INTERNATIONALE

DREIC-DGESCO

28-01-2013

- La mission sur l'enseignement de la morale laïque a souhaité disposer d'éléments de comparaison internationale.
- Pour répondre à cette demande, la DREIC, en concertation avec la DGESCO, a interrogé 7 postes diplomatiques (Belgique, Suisse, Espagne, Italie, Allemagne, Grande-Bretagne, Québec).
- La demande adressée aux postes portait sur trois points principaux : l'organisation des enseignements (intitulés, contenus, niveaux et horaires, évaluation etc.) ; les modalités de participation des élèves à la vie des établissements scolaires et de leur engagement dans la vie de la
- La présente note vise à proposer une lecture analytique des résultats collectés auprès des différents postes.
- Il convient de noter qu'une grande majorité des postes interrogés soulignent l'extrême diversité des situations de terrain, les enseignements examinés étant fréquemment mis en œuvre au niveau régional ou local. Ce constat, qui incite à la prudence, n'empêche toutefois pas de dégager de grandes tendances nationales.
- À noter : les données collectées pour la Grande-Bretagne sont plus difficilement utilisables, sans doute en raison du très faible degré de centralisation du système éducatif.

I. Les enseignements

Organisation

Les configurations existantes sont extrêmement variables (formes, organisations, contenus, appellations).

Toutefois, la question de l'enseignement de l'éthique, de la religion et de l'éducation à la citoyenneté a une véritable actualité. En effet, partout, ces enseignements ont récemment connu ou connaissent des bouleversements importants.

Deux cas de figure peuvent être globalement distingués :

- les pays où coexistent éducation religieuse et éducation d'éthique ou éducation à la citoyenneté (Belgique, Allemagne, Suisse, Italie) ;
- les pays où l'éducation à la citoyenneté tend à prendre le pas sur l'enseignement de la religion (Québec, Espagne).

En **Belgique**, il existe un enseignement intitulé cours philosophiques de 2 heures par semaine ; dans ce cours, les élèves peuvent choisir soit un cours de religion parmi les six religions reconnues (catholique, protestante, orthodoxe, judaïque, musulmane, anglicane), soit un cours de morale non confessionnelle plus couramment appelée « laïque ». C'est un cours organisé sur toute la scolarité obligatoire (qui va de 6 à 18 ans). Chaque élève scolarisé dans l'enseignement public doit nécessairement suivre l'une de ces matières ; il peut en changer chaque année, mais sans pouvoir en être dispensé, du moins en Communauté française.

La mise en place de ce système commence entre les deux guerres mondiales avec la création d'un cours de morale « pour les dispensés du cours de religion ». Le système fut entériné par le Pacte scolaire de 1958-1959 qui généralisa l'offre de cours parallèles à tous les niveaux d'enseignement et les mit à égalité. L'existence d'un mouvement laïque organisé a été une des conditions de sa réussite. Le cours est néanmoins ouvert à tous ceux qui ne trouvent pas satisfaction dans les cours de religions proposés.

À noter qu'en Belgique, depuis les années 1980, la « reconnaissance » de la laïcité lui confère un statut parallèle à celui des religions reconnues.

En **Allemagne**, c'est la diversité qui domine. Toutefois, trois types d'enseignements peuvent être distingués : cours de religion, enseignement d'éthique et éducation à la citoyenneté.

La loi fondamentale de 1949 instaure le « cours de religion » comme discipline ordinaire dans les écoles publiques au 1^{er} et au 2nd degré. Cet enseignement relève des compétences partagées entre l'État et les communautés religieuses.

La participation à ces cours est réglementée par la loi pour l'éducation de chaque *Land*. L'enseignement est le plus souvent obligatoire avec possibilité de dérogations (sous réserve de condition d'âge avec le cas échéant autorisation parentale). À la place, les élèves sont tenus de suivre les cours d'éthique. À Berlin, le cours de religion est facultatif pour tous, à Brème il est interconfessionnel.

Outre l'enseignement de la religion, un enseignement d'éthique est également dispensé (les dénominations varient : « éthique », « organisation de la vie, éthique et religion », « valeurs et normes », « philosophie »). Suivant les *Länder*, il peut s'agir d'une alternative au cours de religion pour les élèves dispensés, d'une option obligatoire ou encore d'un enseignement obligatoire pour tous.

Enfin, un enseignement d'éducation à la citoyenneté est intégré à des champs disciplinaires plus vastes. Les dénominations peuvent être « politique », « sciences sociales », « sciences de la communauté » (regroupant histoire, géographie et instruction civique).

Religion et éthique sont dispensées, dès la première année de scolarité à raison de

2 heures par semaine. Dans presque tous les *Länder*, les élèves peuvent choisir la religion ou l'éthique comme matière principale et suivre 5 à 6 heures de cours par semaine.

En **Grande-Bretagne**, il faut distinguer :

- les écoles confessionnelles (anglicanes, catholiques, juives, musulmanes), où les élèves sont éduqués selon leur confession, mais il est également prescrit d'enseigner les autres religions.
- les écoles publiques non confessionnelles, où un enseignement d'éducation à la citoyenneté peut être dispensé comme matière à part entière ou comme partie d'une matière plus large incluant l'éducation à la santé et le développement personnel et social (Personal, social and health education). Les horaires de ces enseignements sont laissés à l'appréciation de chaque école.

En **Italie**, parallèlement à un enseignement de religion catholique, l'éducation à la citoyenneté est assurée dans le cadre des enseignements de sciences humaines (histoire-géographie, droit et économie) et de manière transversale par l'ensemble des disciplines. Cet enseignement s'intitule, depuis 2009, « citoyenneté et constitution » (l'accent mis sur le respect du droit et de la constitution apparaissant comme une singularité italienne) et comprend, selon les « indications nationales » du ministère, 6 thèmes, organisés en deux axes (matières institutionnelles : citoyenneté, sécurité routière, environnement ; et matières existentielles : santé, alimentation, vie affective et sexuelle).

L'éducation à la citoyenneté passe également par la participation des élèves à quelques grands projets civiques, très suivis en Italie.

- Exemple : concours « *la Nave della legalità* » : chaque année, au terme du concours, des centaines d'élèves rencontrent des autorités politique et judiciaires, sur un bateau à Palerme (en hommage aux juges Falcone et Borsellino).

En **Espagne** : la loi sur l'éducation de 2006 a introduit, pour la première fois, un enseignement d'éducation à la citoyenneté.

Cet enseignement, dont la mise en œuvre est de la responsabilité des régions, est dispensé pendant une des deux années du troisième cycle du primaire (soit entre 10 et 12 ans) et pendant l'un des trois premières années et la quatrième année du secondaire obligatoire (deux ans entre 12 et 15 ans) : au total, les élèves suivent 3 années d'éducation à la citoyenneté entre 10 et 15 ans.

Au total, cet enseignement représente en théorie 85 heures sur l'ensemble de la scolarité mais il faut souligner que les modalités de mise en œuvre varient dans chaque région : enseignement transversal / intégré...

Au **Québec** : depuis 2008, l'ancien régime d'option entre les programmes d'enseignement

religieux catholique ou protestant et le programme d'enseignement moral a été remplacé par un enseignement d'éthique et culture religieuse, qui s'adresse à tous les élèves des écoles publiques et privées sans exemption possible.

Cet enseignement est dispensé à tous les niveaux du primaire et du secondaire à raison d'une heure par semaine.

En **Suisse**, il faut distinguer l'éducation à la citoyenneté, qui peut être enseignée comme discipline à part entière ou intégrée dans d'autres disciplines (sciences humaines et sociales par exemple) et l'enseignement religieux. Ce dernier tend à devenir un enseignement interconfessionnel qui vise à dispenser des notions générales d'éthique et de compréhension du fait religieux. C'est le cas notamment dans les Grisons où, de 2012 à 2017, l'un des deux cours hebdomadaires de religion sera progressivement remplacé par un cours d'éthique et de cultures religieuses.

Objectifs et contenus

En **Belgique** :

- la finalité du cours de morale non confessionnelle est d'exercer les élèves et les étudiants, dont les parents ne se réclament d'aucune confession, à résoudre leurs problèmes moraux sans se référer à une puissance transcendante ni à un fondement absolu, par le moyen d'une méthode de réflexion basée sur le principe du libre examen ;
- cette éducation prépare les enfants à atteindre, devenus adolescents, un état d'autonomie et de disponibilité leur permettant d'aboutir à des prises de position personnelles et responsables dans tous les cas où, confrontés à des problèmes, tant individuels que sociaux, ils se trouveront dans l'obligation de faire un choix ;
- dans cet esprit, le cours de morale vise à rendre l'élève capable de discernement. L'accent est mis sur la découverte de la relativité des valeurs, l'entraînement à l'analyse des faits, la confrontation des idées, l'exercice de l'esprit critique. L'élève est incité à se poser des questions et à rechercher la vérité par le raisonnement et l'expérience. Chaque fois que la chose est possible, il est invité à agir. Le cours de morale se situe clairement dans un objectif d'émancipation (refus des aliénations) et de bonheur individuel et collectif.

En **Allemagne** :

- les objectifs de l'enseignement religieux sont fixés par chaque communauté et pour chaque *Land*. Les enseignements visent globalement à la transmission d'une morale religieuse et de valeurs humanistes. Ils visent aussi à apporter aux élèves les fondements nécessaires à la compréhension des religions dans le monde, des racines et des évolutions sociales actuelles.
- les cours d'éthique visent à transmettre les valeurs morales laïques et humanistes et à agir de manière responsable et libre à la lumière des savoirs dispensés.
- l'enseignement de la citoyenneté vise à former des citoyens éclairés en fournissant des

repères nécessaires à la compréhension des enjeux politiques, économiques et sociaux à l'échelle du monde, de l'Europe et de l'Allemagne (connaissance des institutions). L'enseignement entend aussi éduquer à la citoyenneté européenne. L'accent est souvent mis sur le travail de mémoire.

- les trois enseignements privilégient le débat comme outil de construction du savoir (travaux de groupe, échange...). L'enjeu est de promouvoir la réflexion critique et l'autonomie. Comme en Italie, de grands concours nationaux sont organisés au niveau des *Länder* et au niveau fédéral, avec le soutien de fondations. Ils prennent le plus souvent la forme de « débats citoyens ».

En **Espagne**, l'enseignement d'éducation à la citoyenneté porte :

- au premier degré sur « l'individu et les relations interpersonnelles et sociales », « la vie en communauté », « vivre en société » (cf. annexe Espagne) ;
- au second degré sur « comment débattre », « analyse comparative et critique des médias », « violation des droits de l'Homme », « les droits et devoirs du citoyens », « les sociétés démocratiques au XXIe siècle », « citoyenneté et globalisation », « liberté et responsabilité », « éthique et politique », « problèmes sociétaux et monde actuel », « égalité des genres »... (cf. annexe Espagne) ;
- à noter : certains objectifs et contenus de l'enseignement font l'objet de très vifs débats (cf. point 3).

Au **Québec** : le programme d'éthique et culture religieuse s'appuie sur l'enseignement par compétences (développement de savoirs, savoir-faire, savoir-être). Il s'agit de réfléchir sur les questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue. Les finalités du programme sont la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun.

En **Grande-Bretagne**, l'approche de l'éducation à la citoyenneté est souvent très concrète, privilégiant les activités de groupe. Le programme *Every child matters*, lancé en 2004, a permis de nourrir l'enseignement. Les cinq axes privilégiés sont : la lutte contre les comportements à risque, la santé, le bien-être et la réussite scolaire, l'attitude constructive dans la vie et le bien-être économique.

En **Suisse romande**, l'éducation à la citoyenneté est organisée autour de trois pôles en interaction : la citoyenneté et les institutions, la pratique citoyenne à l'école, la citoyenneté et les enjeux de société.

Évaluation

Les modalités d'évaluation des différents enseignements proposés apparaissent le plus souvent relativement peu contraignantes :

- en **Belgique**, le cours de morale non confessionnelle à l'école primaire est prévu selon une progression sur les trois cycles. Privilégiant la pédagogie par objectifs, il recommande aux enseignants de traduire leurs objectifs en termes de comportements observables. L'enseignement secondaire vise à évaluer des compétences définies comme des « savoir-être » compris comme « outils de réalisation de soi ». À charge pour l'enseignant de mettre en place des situations d'apprentissage permettant de décliner les critères d'une évaluation des savoirs et des savoir-faire.
- en **Italie**, l'éducation « citoyenneté et constitution » ne dispose pas d'horaire propre et n'est donc pas directement évaluée, mais est prise en compte dans l'évaluation globale du comportement de l'élève.
- en **Espagne**, les modalités de l'éducation à la citoyenneté ne font pas l'objet d'instructions officielles, même si les compétences évaluées sont précisées (cf. annexe Espagne) ;
- au **Québec**, les élèves sont évalués deux à quatre fois par an. Les résultats sont intégrés au dossier de l'élève mais ne comptent pas pour l'obtention d'un diplôme ;
- en **Grande-Bretagne**, l'enseignement de la citoyenneté est évalué, au même titre que les autres disciplines, dans le cadre des examens du GCSE (cf. brevet des collèges).
- toutefois, en **Allemagne**, les compétences des élèves sont évaluées dans tous les cours et donnent lieu à une note qui compte pour le passage dans la classe supérieure et pour l'obtention du bac. La religion, l'éthique et la citoyenneté peuvent d'ailleurs être choisies comme épreuve au bac.
- en **Suisse**, dans le canton des Grisons, la montée en puissance de l'enseignement d'éthique et de culture religieuse s'accompagne d'un renforcement de l'évaluation puisque cette discipline comptera autant que les mathématiques ou l'allemand dans l'obtention du diplôme.

Professeurs

À l'exception de la Belgique et de l'Allemagne, les enseignements de religion, d'éthique ou d'éducation à la citoyenneté ne sont pas dispensés par des professeurs spécialistes :

- en **Belgique**, pour les élèves de 15 à 18 ans, le cours de morale non confessionnelle est attribué en priorité à des titulaires de masters en philosophie qui ont l'agrégation (le diplôme d'aptitude à enseigner dans l'enseignement secondaire supérieur). Pour les élèves de 12 à 15 ans, le cours de morale non confessionnelle est attribué en priorité à des régents français-morale (un bachelor de trois ans d'enseignement supérieur non universitaire dans lequel le cours de morale proprement dit est de 310 heures et la mise en pratique lors des stages à raison de 2 heures par semaine pendant 15 semaines). Pour les élèves de 6 à 12 ans, le cours de morale non confessionnelle est attribué en priorité à des instituteurs qui ont suivi et réussi un module de spécialisation de « morale ». Celui-ci comprend une formation de deux fois 30 heures sur le cursus et la mise en pratique lors des stages à raison de 2 heures par semaine pendant 15 semaines.

- en **Allemagne**, il existe une formation initiale spécifique pour chacun des enseignements (toutefois, pour les cours d'éthique et de citoyenneté, les professeurs peuvent être amenés à enseigner une matière qu'ils n'ont pas spécifiquement étudiée). Les professeurs d'éthique sont classiquement issus d'études de philosophie. Une filière spéciale est toutefois proposée dans certains *Länder*. Enfin, pour l'enseignement de la citoyenneté, la formation initiale s'effectue au sein des cursus « politique-économie », « études sociales », « sciences de la communauté » ;
- au **Québec**, l'enseignement d'éthique et de culture religieuse est dispensé par les professeurs des écoles au primaire. Dans le secondaire, les professeurs qui enseignaient les disciplines antérieures peuvent désormais enseigner l'éthique et la culture religieuse, mais tous les professeurs sont éligibles, pourvu qu'ils aient reçu une formation spécifique. Les facultés d'éducation dispensent désormais cette formation initiale et continue ;
- en **Suisse romande**, l'éducation citoyenne est dispensée par les enseignants généralistes aux cycles primaires et, le plus souvent, par des professeurs d'histoire-géographie au secondaire. L'enseignement peut également être dispensé par les « maîtres de classes » (qui ont la gestion administrative de la classe) ;
- en **Espagne**, les professeurs impliqués dans l'éducation à la citoyenneté sont le plus souvent histoire, sciences sociales, philosophie. L'éducation à la citoyenneté est également souvent dispensée pendant les heures de *tutoria* par le professeur référent. Il faut noter qu'il n'y a pas de formation initiale ou continue ;
- en **Italie** : une des réponses du gouvernement au débat sur l'enseignement de religion a été la promesse, faite par le ministre de l'instruction publique, de renforcer la formation des professeurs qui le dispensent.

II. Les pratiques de participation

Les ambassades interrogées soulignent fréquemment l'autonomie, le caractère extrêmement diversifié et décentralisé des pratiques. Ainsi est-ce souvent à un niveau régional, voire au niveau de l'établissement lui-même que sont mises en œuvre les formes de participations des élèves (Suisse, Espagne...).

Toutefois, quelques traits peuvent être relevés : l'engagement est souvent encouragé, l'existence des délégués de classe est quasi générale, comme la présence de représentants des élèves dans les instances des établissements. C'est cependant en Allemagne que la participation des élèves à la vie du système éducatif est la plus poussée, sans doute parce que la culture du dialogue participatif propre à la société allemande s'acquiert dès l'école.

Au sein de l'établissement : les formes de la démocratie interne

- En **Belgique** :
 - dès l'école primaire, les programmes insistent fortement sur l'importance du « milieu scolaire », en référence à John Dewey, et de la « vie scolaire », « effort pour connaître, pour créer, pour se dépasser, pour vivre en groupe » ;
 - à côté de la morale enseignée, l'accent est ainsi mis sur le principe d'une morale qui « agit par imprégnation ».
- En **Allemagne** :
 - les élèves élisent des délégués au sein des différentes instances de l'établissement, de la commune, du *Land* jusqu'au niveau fédéral (Bundesschülervertretung) ;
 - les élèves s'impliquent largement dans la vie de leur établissement ;
- Au **Québec**, deux élèves participent au conseil d'établissement. Les établissements peuvent d'ailleurs mettre en place des conseils d'administration des jeunes.
- En **Suisse** dès le primaire. En outre, dès la formation obligatoire (4-15 ans), les élèves ont d'ailleurs la possibilité de constituer des conseils qui peuvent demander à être entendus par la direction de l'école ou être consultés avant la prise de certaines décisions.
- En **Grande-Bretagne**, les élèves sont invités à prendre des responsabilités dans la vie scolaire (*tutoring*, médiation, conseils de délégués, conseils d'administration, organisation d'événements).
- En **Italie** : le « *statuto delle studentesse e degli studenti* » (1998) définit les modalités de participation des élèves à la vie de l'établissement (conseil de classe, conseil d'établissement, participation au projet pédagogique...).
- En **Espagne** : les délégués de classe sont élus, mais sont surtout des relais d'information entre l'administration, les professeurs et les élèves.
 - des représentants des élèves participent aux CA à partir de la 3^e année d'ESO (équivalent 3^eme), mais avec des pouvoirs limités (ils ne participent pas à l'élection de la direction.
 - la loi définit les droits et devoirs des élèves : ils peuvent ainsi créer des associations, participer au travail éducatif, être associé à l'établissement du projet éducatif... ;
 - en revanche, il n'y a pas de véritable dispositif de vie scolaire chargé de former et d'animer la participation des élèves.

Dans la vie de la cité : les formes de l'engagement

- En **Belgique**, l'apprentissage de l'engagement est un des objectifs du cours de morale non confessionnelle quel que soit le degré d'enseignement. Engagement dans la cité, participation, capacité à coopérer, à prendre la parole en public, tel est le sens politique et social du cours de morale conçu davantage comme une « éducation » que comme un « enseignement ».
- En **Allemagne**, les enseignements incitent à l'engagement dans la vie de la cité (associations, projets humanitaires...) et les journées scolaires plus courtes plaident également en ce sens.

A noter : l'engagement dans la vie de la cité est parfois valorisé dans l'évaluation des élèves :

- en **Italie**, les expériences scolaires et extrascolaires (travail, bénévolat, sport, projets culturels, orientation...) donnent lieu à des crédits de formation pris en compte pour l'Esame di Stato.
- au **Québec**, l'implication des élèves dans des projets de bénévolat et d'entraide est valorisée dans le dossier scolaire et à l'entrée à l'université.
- en **Grande-Bretagne**, les élèves ont la possibilité de s'impliquer dans la vie de leur quartier ou dans des causes humanitaires.

III. Les débats suscités par ces enseignements

L'enseignement de la religion, de l'éthique et/ou de la citoyenneté a été l'enjeu de débats récents dans la quasi-totalité des pays examinés. Leur vivacité témoigne de l'enjeu social et politique que représente l'éducation civique et religieuse. Plus profondément, les évolutions récentes des enseignements et les débats qu'elles suscitent peuvent être lus comme un symptôme des tensions qui entourent la question de la laïcité dans des sociétés aussi diverses que la Belgique, l'Allemagne, le Québec, l'Italie ou l'Espagne.

En Italie :

- l'enseignement de la religion catholique est l'objet de vifs débats. En effet, l'abstention à ces cours – facultatifs – est croissante (27% dans le Nord, 20% dans le Centre). La forte augmentation des élèves issus de l'immigration de confession différente à la religion catholique a entraîné une augmentation progressive de la non-fréquentation de l'heure de religion catholique, à l'école maternelle, primaire et au collège ;
- fort de ce constat, le ministre de l'Instruction publique a souligné en septembre 2012 la nécessité de repenser cet enseignement. Ces propos ont suscité sur le moment un vif débat entre l'Église et les partisans de la laïcité ;
- Il faut d'ailleurs noter que l'annonce, par Vincent Peillon, de la mise en place d'un enseignement de morale laïque a été très commentée en Italie et a incité les associations qui militent pour la morale laïque à demander un enseignement alternatif à l'enseignement de la religion catholique.

En Espagne :

- L'éducation à la citoyenneté est l'objet d'un débat à la fois vif et continu depuis son introduction par le gouvernement de M. Zapatero en 2006.

La contestation a été animée par la Conférence épiscopale et la fondation FAES, proche du Parti populaire. Le débat s'est concentré sur la question de la responsabilité de l'éducation morale de l'individu : revient-elle à l'État ou à la famille ? L'Église déplorait en particulier que l'éducation à la citoyenneté aborde la sexualité, les familles recomposées et l'homophobie.

Ces positions ont été relayées par des familles qui ont multiplié les recours contre

cet enseignement. En mars 2010, 300 familles ont ainsi déposé un recours collectif devant la Cour européenne des droits de l'homme....

À noter : la gauche radicale a pour sa part reproché au gouvernement Zapatero de privilégier une citoyenneté fondée sur l'économie de marché et la démocratie parlementaire en passant sous silence d'autres formes d'organisation.

- la victoire du Parti populaire aux élections de novembre 2011 donne une nouvelle tournure au débat :

En août 2012, dans l'attente d'un nouveau projet de loi sur l'éducation, le gouvernement de Mariano Rajoy a retiré, par décret, les thématiques relatives aux préjugés sociaux et racistes, à la xénophobie, à l'antisémitisme, au sexisme et à tout ce qui a trait aux familles non traditionnelles. Elles ont été remplacées par des thèmes liés à la famille, à la Constitution espagnole et aux droits civiques, politiques, économiques et sociaux. Le projet du gouvernement est de remplacer l'éducation à la citoyenneté par deux disciplines, au choix des familles : religion ou éducation civique constitutionnelle. Cette dernière discipline n'aborderait pas les questions liées à l'homophobie, la monoparentalité et les inégalités sociales. Ces choix ont été salués par l'Eglise et dénoncé à l'inverse par la Confédération espagnole d'associations de parents. Amnesty international a également fait part de son inquiétude.

En Allemagne :

- depuis environ une décennie, le débat principal porte sur le maintien de l'enseignement religieux et l'équilibre entre transmission des valeurs morales religieuses et laïques. Ainsi, le parti *Die Linke* (ancré à gauche et bien représenté à l'Est) demande la suppression des cours de religion. En 2005, un Allemand sur deux était favorable à cette suppression ;
- un débat parallèle porte sur l'enseignement de l'islam, introduit en Rhénanie Westphalie et au Baden-Württemberg) avec formation de professeurs pour enseigner la religion musulmane en langue allemande.

En Belgique :

- Le débat est vif autour du caractère « laïque » de la morale non confessionnelle, les laïques organisés souhaitant pouvoir contrôler ce cours. Mais le cours de morale étant aussi ouvert aux élèves ne trouvant pas satisfaction dans les cours de religion et non seulement aux laïques (athées, agnostiques, etc.), son contenu a toujours dû composer avec la forme de neutralité idéologique qui régit en Belgique l'enseignement public. Il est question en Belgique de remplacer partiellement ou globalement ces cours philosophiques par un cours réunissant tous les élèves, éventuellement un cours d'éducation à la citoyenneté.

Au Québec :

- À son introduction, l'enseignement d'éthique et de culture religieuse a été fortement critiqué. Ainsi, en octobre 2008, 45% des Québécois étaient opposés au programme et

72% souhaitent que les parents aient le choix entre le nouveau programme et un cours de religion confessionnelle et de morale traditionnelle ;

- les écoles juives orthodoxes ont refusé d'appliquer le programme et des associations chrétiennes de parents s'y sont opposées. Deux procès ont été intentés, l'un par des parents qui souhaitent l'exemption de leurs enfants (la Cour suprême du Canada a estimé que le programme ne portait pas atteinte à la liberté de conscience et de religion des parents), l'autre par une école secondaire privée souhaitant substituer son propre programme confessionnel à l'enseignement d'éthique et de culture religieuse.



ministère
éducation
nationale



Liberté

Justice

Respect

Égalité

Règles

Dignité

Raison

Partage

Fraternité

Citoyenneté

Solidarité

education.gouv.fr/morale-laique

 [#MoraleLaique](https://twitter.com/MoraleLaique)



ministère
éducation
nationale



Contact presse

01 55 55 30 10

spresse@education.gouv.fr